

## Verständnissicherung im Saarbrücker Korpus

1. Prolog
  2. Das Saarbrücker Projekt „Gastarbeiterkommunikation“
  3. Das Saarbrücker Digitalisierungsprojekt
    - 3.1 Rahmenbedingungen
    - 3.2 Retranskriptionskriterien
    - 3.3 Notationskonventionen
    - 3.4 Ein Gespräch mit Gerd Antos
  4. Verständnissicherung
    - 4.1 Identische Nachformulierungen
    - 4.2 Vereinfachende Reformulierungen
    - 4.3 Satzvollendungen
    - 4.4 Lexikalische Unterstützungen
    - 4.5 Wissensdeixis
  5. Epilog
- Literatur

### 1. Prolog

Im Haus der Geschichte in Bonn am Rhein ist ein ziemlich abgefahrenes Moped zu besichtigen. Eine *Zündapp Sport Combinette* mit 2,6 PS und 50 Kubik. Spitzengeschwindigkeit 40 km/h. Die *Zündapp* des Armando Rodrigues de Sá. Der wird auf dem kleinen Bahnhof Köln-Deutz am 10. September 1964 von Presse und Prominenz als millionster Gastarbeiter gefeiert. Ein Strauß Nelken, ein Moped, eine Schlafstelle, ein Arbeitsplatz – nur ein Integrationsangebot bekommt er nicht. Schließlich ist er Gast-Arbeiter. Einer, der nach getaner Arbeit wieder nach Hause fahren wird. Tatsächlich kehrt Armando Rodrigues de Sá in seine portugiesische Heimat zurück, anders als die meisten seiner Kollegen, vor allem Handarbeiter, vor allem in der Schwerindustrie. Sie bleiben und sind da, als Mitte der siebziger Jahre Eisenhütten und Stahlwerke in eine europaweite Stahlkrise rutschen, die Märkte einbrechen, die Unternehmen rote Zahlen schreiben. Währenddessen kennt der Preis des wichtigsten wirtschaftlichen Treibmittels nur eine Richtung: steil nach oben. Trotz der Erfindung des autofreien Sonntags. All dessen ungeachtet sind aus ein paar Hunderttausend Gastarbeitern Millionen Mitbürger geworden. Sie gründen gerade Familien oder sie holen gerade ihre Frauen und Kinder aus den Heimatländern nach – ohne dass ihnen die Integration unter den Nägeln brennt. Sie wohnen in ihren Straßen und Vierteln, kaufen in ihren Läden, sprechen ihre Sprache, und am Arbeitsplatz hilft der unternehmenseigene Dolmetscher oder der Beauftragte für Fragen ausländischer Arbeitnehmer. Sorgen machen sich Politiker, die ein Abtriften aus der Gesellschaft befürchten. Und weil der Zusammenhalt bei der Sprache anfängt, fließen großzügig Forschungsgelder. Linguisten in Essen, in Heidelberg, in Wuppertal oder in Berlin untersuchen das Gastarbeiterdeutsch (Rath / Immesberger / Schu 1987, 350f.).

### 2. Das Saarbrücker Projekt „Gastarbeiterkommunikation“

Eher spät dran ist der Saarbrücker Professor für deutsche Gegenwartssprache Rainer Rath mit seinem Projekt „Gastarbeiterkommunikation“. Aber die Deutsche Forschungsgemeinschaft fördert nicht nur lange (nämlich sechs Jahre von 1982 bis 1988), sondern auch großzügig (zwei Mitarbeiterstellen und zahllose Hilfskraftstunden). Überzeugt haben vermutlich die konzeptionellen Unterschiede zu den bisherigen Projekten:

Untersuchungsgegenstand ist der späte, ungesteuerte Zweitspracherwerb von Gastarbeiterkindern (der saarländischen Demographie entsprechend von italienischen und türkischen Gastarbeiterkindern):

„Wir untersuchen nicht wie andere longitudinal angelegte Projekte den ‚frühen‘, sondern den sog. ‚fortgeschrittenen‘ Zweitspracherwerb.“ (Antos 1990, 1762)

Im Zentrum des Interesses steht die Problemgruppe, die nicht in Deutschland geboren ist, die im Grundschulalter ohne Deutschkenntnisse eingereist ist und die ihren Spracherwerb auf der Straße und dem Schulhof sozusagen interaktiv nachholen muss. Weil für das Grundschulalter aber auch kaum Untersuchungen zu deutschen Kindern vorliegen, macht die Deutsche Forschungsgemeinschaft die Auflage, gleichzeitig Daten einer deutschen Kontrollgruppe zu erheben und zu untersuchen.

Während klassische Erwerbsuntersuchungen das Sprachsystem, also vor allem Syntax, Morphologie und Lexikon, im Blick hatten, schauen sich die Saarbrücker so etwas Wolkgiges wie Interaktion an, und zwar bei denselben Kindern zwei Jahre lang. Wenn nämlich der Erwerb interaktioneller Fähigkeiten etwas Individuelles an sich haben sollte, dann lässt sich Longitudinalität nicht simulieren, dann muss die Lernerkarriere individuell verfolgt und kann nicht über verschiedene Kinder verschiedenen Alters hochgerechnet werden.

Schließlich, und vielleicht war dies das überzeugendste Argument, sollten die Daten nicht so effektiv wie möglich im Labor gewonnen, sondern mühsam in der Natur gesammelt werden – in Situationen also, in denen nicht dem Linguisten zuliebe gesprochen wird, sondern alltagsweltliche Ziele verfolgt werden (etwas basteln, ein Spiel spielen, Freizeitaktivitäten planen, unterwegs zu Fuß oder mit dem Auto sich „phatisch“ die Zeit vertreiben, vgl. Rath 1981, 269f.). Was das bedeutete, wurde ziemlich schnell klar:

- Die aufgezeichneten Rohdaten enthielten auch spracharme Passagen, etwa wenn gegessen, gespielt, ferngesehen oder schlicht geschwiegen wird.
- Mitdokumentiert wurden zahlreiche Stör- und Nebengeräusche: Motorenlärm im Pkw, Essgeräusche, Radio- oder Fernsehsendungen, verschiedene simultan laufende (Inter-)Aktionen.
- Bei mehr als zwei Interaktionspartnern bereiteten insbesondere simultane Gesprächspassagen und die Entfernung der Sprecher vom Mikrofon akustische Verstehensprobleme.

Wie für Alltagsgespräche typisch, verzichtete das Erhebungsdesign auf sprachliche und interaktive Vorgaben, so dass eine breite Palette an sprachlichen Daten und an Interaktionsformen dokumentiert wurde – während aus forschungspraktischen Gründen eine hohe Datenkonzentration in wenigen Bereichen wünschenswert gewesen wäre. Der Nachteil natürlich, d. h. ungesteuert erhobener Daten wurde mit zwei Gegenmaßnahmen ausgeglichen: Zum einen wurden konkrete Forschungsfragen erst nach dem Korpusaufbau formuliert und bearbeitet; zum anderen wurde ein umfangreiches Korpus erhoben, d. h. pro Kind pro Monat eine Gesprächsaufnahme. Insofern kann der Eindruck entstehen, dass mit großem Aufwand ein erheblicher Anteil an eher unbrauchbaren, sei es zu heterogenen, sei es in ihrer Masse nicht zu bewältigenden Gesprächen aufgezeichnet und verschriftet wurde. (Das Stichwort vom „Datenfriedhof“ machte damals die Runde. Zu Unrecht, wie sich Jahrzehnte später herausstellt. Denn ausgegraben werden Funde und keine Leichen; vgl. Schu / Kelle 2016, Stein 2003, Stein 2005.)

Aber: Anders als Daten aus dem Labor lassen ungesteuert erhobene Daten aus dem Feld

- Rückschlüsse auf das tatsächliche alltägliche Handeln zu,
- dokumentieren sie Sprach- und Interaktions-Phänomene, die aus der Perspektive der Beobachteten (und nicht der Beobachter) relevant sind,
- erlauben sie die Wieder- und Weiterverwendung für ganz unterschiedliche Forschungsfragen. (Vgl. Schu 2001, 1015.)

Der publizierte Ertrag des Saarbrücker Projekts „Gastarbeiterkommunikation“ beläuft sich auf eine Reihe unselbständiger Einzelarbeiten, drei Sammelbände (Antos 1988, Kutsch / Desgranges 1985, Rath 1983), vier Dissertationen (Bensing 1990, Desgranges 1990, Kutsch 1988, Schu 1994) sowie auf den Gesprächsband „Kindersprache“ (Rath / Immesberger / Schu 1987), in dem etwa 12,5 % der transkribierten Gesprächsdaten dokumentiert sind.

### **3. Das Saarbrücker Digitalisierungsprojekt**

#### **3.1 Rahmenbedingungen**

Um die archivierten, allerdings unveröffentlichten Daten des Saarbrücker Korpus nicht weiter brachliegen zu lassen, hat Prof. Dr. Ingo Reich, Inhaber des Lehrstuhls für Semantik und Pragmatik in der Fachrichtung Germanistik, eine Wiederaufnahme des Saarbrücker Projekts „Gastarbeiterkommunikation“ angeregt. Zwischen 2013 und 2015 hat die Hilfskraft Catharina Kelle, B.A. die Transkripte und die Tonbandkassetten gesichtet, katalogisiert, ausgewählte Aufnahmen im mp3-Format digitalisiert und technisch optimiert sowie ausgesuchte Gespräche auf der Grundlage vorhandener Verschriftungen retranskribiert. Notwendig waren die Retranskriptionen aus sachlichen wie aus technischen Gründen:

- Verschiedene Gespräche sind unterschiedlich genau und unterschiedlich sorgfältig verschriftet.
- Verschiedene Transkribenten haben die Transkriptionskonventionen verschieden angewandt und deutlich unterschiedliche, individuelle „Handschriften“ hinterlassen.
- Alle Transkripte sind mit Schreibmaschine angefertigt und zum Teil manuell korrigiert und ergänzt, so dass sie kaum vervielfältigt werden können.
- Die elektronisch erfassten Daten erleichtern erheblich Untersuchungen zur Lexik des gesprochenen Deutsch (Sprecher- und Hörersignale, Gliederungssignale, Deiktika, gesprächsspezifische Partikeln); sie erlauben also, einen Bereich systematisch zu erschließen, der in der empirischen Gesprochene-Sprache-Forschung bis dato weitgehend vernachlässigt wird:

„Zur Lexik der gesprochenen Sprache liegen lange nicht so viele Forschungen vor wie zur Syntax, zu den Formulierungsverfahren oder auch zur Prosodie.“ (Schwitalla <sup>4</sup>2012, 150)

Finanziert wurde das Digitalisierungsprojekt aus so genannten „Kompensationsmitteln“, die als Ersatz für die entfallenen Studiengebühren vor allem der Lehre zugutekommen sollten. Deshalb wurden Tondokumente und Transkripte so aufbereitet, dass in erster Linie Studierende an den Daten lernen können (vgl. Kelle / Schu 2015). Die Verwendung zu Forschungszwecken wird ausdrücklich nicht ausgeschlossen, sie ist aber nicht der Maßstab für die Retranskription. Studierende (sowohl in den Bachelor- als auch in den Lehramtsstudiengängen) mit natürlich gesprochener Sprache vertraut zu machen, und zwar sowohl auf der Ebene der Äußerungsformen als auch der Interaktionsbedingungen – das kann mittlerweile als ein hochschuldidaktisches Muss

bezeichnet werden. Denn die technische Entwicklung der letzten zwanzig Jahre hat den gesellschaftlichen kommunikativen Haushalt grundlegend verändert, indem sie eine Reihe von Möglichkeiten hervorgebracht hat, die konzeptionell zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit angesiedelt sind: E-Mail, SMS, Foren, Blogs, Sprachnachrichten. Um sie beschreiben, beurteilen und lehren zu können, sind wissenschaftliche Kenntnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung unerlässlich, insbesondere dann, wenn Norm-Diskussionen (etwa im Deutschunterricht) fundiert und überzeugend geführt werden sollen.

### 3.2 Retranskriptionskriterien

Mit der Zielgruppe und dem Ziel, Studierende mit konzeptionell gesprochener Sprache vertraut zu machen, lassen sich als Kriterien für die Retranskription benennen:

- Verständlichkeit
- Lesbarkeit
- Lehrbarkeit
- Verlässlichkeit
- Praktikabilität

Während Verstehbarkeit von Äußerungen meint, dass sie im Wortlaut registriert werden und die Ausdrucksbedeutung dekodiert werden kann, meint Verständlichkeit, dass aufgrund der Äußerungsbedeutung rekonstruiert werden kann, welchen sozialen Sinn die Interaktionspartner ihren einzelnen Äußerungen beimessen, um gemeinsam ein interaktives Ziel zu erreichen. Insofern gehören zu einem Transkript situative Informationen (materieller und sozialer Art), verständnissichernde Äußerungskommentare und über den Wortlaut hinaus solche parasprachlichen Erscheinungen, die es dem Leser erlauben, den Gesprächssinn zu verstehen. Mit welchen sprachlichen (Mikro-)Mitteln die Interaktionspartner den Sinn herstellen, muss aus dem Transkript nicht vollständig ersichtlich sein. Denn sofern lautliche bzw. stimmliche Mittel genutzt werden, können sie in beliebiger Genauigkeit im Kerntranskript nachgetragen werden. Denn nur solche Gespräche aus dem Saarbrücker Korpus wurden retranskribiert, zu denen auch tontechnisch brauchbare Aufnahmen digitalisiert wurden und genutzt werden können. Dass möglichst wenige erklärungsbedürftige Sonderzeichen in den Transkripten vorgesehen sind, soll die Lesbarkeit vor allem für solche Studierende sicherstellen, die mit verschrifteten Gesprächen nicht vertraut sind. Dem entspricht, dass in der Gesprächsanalyse üblicherweise eine angenäherte Standardorthografie und keine Umschrift benutzt wird. Lehrbarkeit von Transkriptionskonventionen zielt in erster Linie nicht darauf, Studierende in die Lage zu versetzen, routiniert große Datenmengen effektiv und sicher zu verschriften. Vielmehr soll vermittelt werden, dass beim Transkribieren Daten nicht einfach von einem Lautmedium in ein Buchstabenmedium transferiert werden, sondern dass aus der Masse des technisch Dokumentierten jene Daten selektiert werden, die als kommunikativ relevant eingestuft werden, und dass sie beim „bloßen“ Notieren zwangsläufig interpretiert werden. Jede Art von Datenselektion und Dateninterpretation stellt die Verlässlichkeit von Transkripten in Frage. Die Subjektivität des Transkribenten kann zwar weder umgangen, noch können Transkriptionsirrtümer ausgeschlossen werden. Dennoch sollten beide Einflussgrößen möglichst gering gehalten werden, was einerseits durch das Konzept des Kerntranskripts und andererseits durch das Vier-Augen-Prinzip in einer abschließenden Redaktionssitzung zu erreichen versucht wurde. Nicht zuletzt macht das Kerntranskript die konkret anstehende Transkriptionsarbeit praktikabel. Wenn bei komplexen und komplizierten Transkriptionssystemen für die Relation Bandminute zu Transkriptionsminute ein Verhältnis von 1 : 180 bis 1 : 210 genannt wird (Schaeffer 1979, 198), dann kommt für ein Ein-Frau-Unternehmen nur die Arbeit mit einem Kerntranskript in Frage.

### 3.3 Notationskonventionen

Die vorgestellten Überlegungen raten von der Nutzung etablierter forschungsorientierter Transkriptionskonventionen wie HIAT (Ehlich / Rehbein 1976) oder GAT (Selting u.a. 1998) ab. Mehr noch: Die nur schwer erlernbaren und schwer lesbaren Konventionen sind spätestens auf der Ebene des Feintranskripts obsolet, da für die geplanten Retranskripte des Saarbrücker Korpus immer auch die digitalisierten Tondokumente zur Verfügung stehen, so dass beliebig feine Transkripte (oder interessierende Transkriptausschnitte) angefertigt werden können. Um einerseits den Studierenden als Zielgruppe gerecht zu werden und um andererseits kein weiteres einfaches Transkriptionssystem in Umlauf zu bringen, war es sinnvoll, sich der Praxis der Duden-Grammatik (2009, 1188f.) anzuschließen und ihre Notationskonventionen im Großen und Ganzen zu übernehmen:

Zeichen	Erläuterung
<b>A</b>	Die Sprecherkennung wird mit einzelnen oder mehreren Großbuchstaben markiert.
[ aaa ] [ bbb ]	Übereinander stehende eckige Klammern kennzeichnen Beginn und Ende von Simultansequenzen.
+	unmittelbarer Anschluss bei Sprecherwechsel
*	kurze Pause bis max. 0,5 Sekunden
**	Pause bis max. 1 Sekunde
*3,5*	längere Pause mit Angabe der Dauer in Sekunden
=	Verschleifung zwischen Wörtern, z.B. „kam=ma“ für „kann man“ oder „kom=ma“ für „komm wir“
(...)	unverständliche Sequenz
(der)	vermuteter Wortlaut
/	Wortabbruch oder Äußerungsabbruch
↑	steigende Intonation
–	gleich bleibende Intonation
↓	fallende Intonation
: , :: , :::	auffällige Dehnung, die Dauer wird durch die Anzahl der Doppelpunkte markiert.
←langsamer→	langsamer (relativ zum Kontext)
→schneller←	schneller (relativ zum Kontext)
>leiser<	leiser (relativ zum Kontext)
<lauter>	lauter (relativ zum Kontext)
<b>GROSSBUCHSTABEN</b>	markieren hervorgehobene Äußerungsteile
<i>ironisch</i>	Kommentar zur Äußerung in einer gesonderten Kommentarzeile in Kursivschrift
hehe	Lachen wird verbal qualifiziert.

Die Gesamtanlage für ein Transkript ist eine Tabelle mit vier Spalten. Die erste Spalte enthält die fortlaufende Transkriptionszeilennummer (TKZ), die zweite die Sprecherkennung, die dritte den Wortlaut sowie Sonderzeichen und Äußerungskommentierungen. In der vierten Spalte läuft eine Zählung in 10-Sekunden-Schritten mit, beginnend mit 0:10. So können (gerade in Lehrveranstaltungen) gezielt bestimmte Gesprächsstellen angesteuert werden.

Als Einleitung zu jedem Transkript werden die Angaben auf dem Deckblatt des Originaltranskripts übernommen: technische Daten, wesentliche persönliche Daten der Interaktionspartner und eine knappe Skizze der Interaktionssituation.

### **3.4 Ein Gespräch mit Gerd Antos**

Die Liste der Mitarbeiter im Projekt „Gastarbeiterkommunikation“ vom 01. August 1984 umfasst fünfundzwanzig Adressen: angefangen bei Studierenden, die für ein Semester oder zwei hineinschnupperten, bis zu Vollzeitangestellten, deren Forschungs- und Publikationstätigkeit über Jahre hinweg mit dem Projekt verbunden war. Alle, die Daten nutzten bzw. nutzen wollten, hatten auch Daten beizubringen, d. h. sich auf alltägliche Sozialbeziehungen mit den Projekt-Kindern einzulassen, um Gespräche aufzuzeichnen, die sich aus alltäglichen Situationen ergaben. Das folgende Retranskript aus dem Digitalisierungsprojekt beruht auf dem Originaltranskript aus dem Projekt „Gastarbeiterkommunikation“. Gesprächsteilnehmer sind Gerd Antos, damals Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl Rath, und ein weiterer Projektmitarbeiter sowie drei italienische Jungen. Deren Sozialdaten haben sich (nach dreißig Jahren) nicht mehr ermitteln lassen. Der Projektkonzeption entsprechend, kann angenommen werden, dass die Kinder zwischen zehn und zwölf Jahre alt waren.

An dem konkreten Gesprächsausschnitt beteiligen sich hauptsächlich zwei Personen, nämlich der Junge Domenico (Sprecherkennung C) und der Projektmitarbeiter Hans (Sprecherkennung E). Gerd Antos (Sprecherkennung D) kommt kurz zu Wort, einmal als Hans ihn anspricht, um mit ihm Praktisches zur Organisation des Ausflugs zu klären, und einmal mit einer Nachfrage am Schluss des Ausschnitts.

Domenicos Bruder in Triest ist das Gesprächsthema, das in drei Schwerpunkten abgehandelt wird:

Ausbildung des Bruders zum Maler, TKZ 001 – 017  
Maltechniken, TKZ 017 – 037  
Bildmotive, TKZ 038 – 086

Im Situationsbericht auf dem Deckblatt wird die Abkürzung „DFG“ benutzt: Der Deutsch-Französische Garten in Saarbrücken ist ein Park mit verschiedenen Freizeitattraktionen insbesondere für Kinder.

Das Gespräch zum Transkript kann in der Gerd-Antos-Cloud gehört werden.

---

## Transkript *Saarbrücker Korpus*



<b>Name</b>	246 III
<b>Originaltranskript</b>	Saarbrücker Projekt
<b>Retranskript</b>	Catharina Kelle, B.A.
<b>Redaktion</b>	Dr. Josef Schu, M.A.
<b>Bearbeitungsdatum</b>	24.06.2014
<b>Bandnummer</b>	246, A
<b>Aufnahmedatum</b>	05.83
<b>Gesprächsdauer</b>	2:44
<b>Technische Qualität</b>	+++ [sehr gut, J.S.]
<b>Ort</b>	Auto fahrend
<b>Themen</b>	Bruder in Triest
<b>Gesprächssorten</b>	Smalltalk, Alltagserzählung, Gegenstandsbeschreibung

### Teilnehmerdaten

Nummer	Geschlecht	Sprechersigle	Alter	Einreisedatum
PI 059 0102	m	A	---	---
PI 059 0103	m	B	---	---
PI 058 0101	m	C	---	---
Gerd (Betreuer)	m	D	---	---
Hans (Betreuer)	m	E	---	---

### Situationsbericht (vgl. 246, I + 246, II)

Während der Fahrt zum DFG, während des Spaziergangs und auf der Rückfahrt wurden Aufnahmen gemacht. Bei diesem Kontakt lernen sich Proband C und Interviewer E erst kennen. Schwierigkeiten macht v.a. die unsichere und wenig exakte Diktion von C. Bereits zu Beginn entdecken die Probanden, dass sie aufgenommen werden, aber diese Tatsache gerät nach einigen unangenehmen Minuten in Vergessenheit. Die Interaktionsstrukturen sind interviewerzentriert. Die Probandeninteraktion besteht, wenn überhaupt verbal, aus Interjektionen, Dialogfetzen etc. Code-Switching kommt nicht vor. Die Aufnahme ist natürlich. Im Hintergrund teilweise hörbar das Gespräch der anderen Probanden, dieses jedoch nicht verschriftlicht, da für aktuelles Gesprächsthema irrelevant.

001 E ist dein bruder wieder nach italien  
002 zurückgefahren↓  
003 C ja↓  
004 E domenico↓ ja↑ \* was macht denn der eigentlich  
005 dort↓ \* geht der in die schule↓  
006 C ja aber für malen und lehrer↓ der is schon 0:10  
007 lehrer aber der will noch besser werre↓  
008 E der is schon LEHRER-  
009 C im malen↓  
010 E im malen↓ ZEichenlehrer↓ [\* ] und was macht=er  
011 C [ja↓]  
best.  
012 E jetzt noch weiter↑  
013 C der will: fff will künstler werre un so↓ \* 0:20  
überlegt  
014 E ah is er is=er auf ner auf nem auf ner ku/  
015 kunstschule dann↓ [\* ] auf=m konservatorium↓  
016 C [mh]  
best.  
017 E und lernt da malen↓ \* malt [der in ] ÖL oder 0:30  
018 in/  
019 C [(ch=hab)]  
020 E wie/ wie [malt er ]  
021 C [ich hab=en]  
022 ich hab em ch=hab/ zugel/ ä zugehört↓ \* nicht  
023 in öl der malt- \*\*  
024 E mit wasserfarben↓ \*2,0\*  
025 C nee ich weiß nicht↓ der hat so fa/ mh da gibt=s 0:40  
026 noch so \*\* STIFte die: sinn aus schwarz \* von  
027 rötring gibt=s auch ganz viele von↓  
028 E ah kohlestifte↓ \* 0:50  
029 C nee das sinn ah/ nich ah aus↓ [(...)]  
030 E [aus] wachs oder  
031 was↓  
032 C wachs malt er [(...)] ganz viel malt der  
033 E [ehe]  
best.



034 e:h  
best.

035 B ÖL↓ \* das is schwer↓ [(...) ] 1:00

036 E [ja=öl] is ziemlich

037 schwer↓ \*4,5\*

038 C aber der malt immer so komische sache↓ das

039 gefällt mir nicht↓

040 E [hehe ] 1:10  
lacht

041 C [nur er] kapiert das↓

042 E ja↑  
rückfragend

043 C einmal hat der etwas (gebo:)- der hat ge/ hat

044 der ge/ (isch hon=ne) gefragt↓ was soll das=n

045 sein↓ hat der gesagt das soll \* ein h:o/ äh 1:20  
überlegt

046 E +gehst du jetzt gleich nach hause↑ \* gerd↓

047 D +bitte↑

048 E gehst du gleich nach hause↑

049 D eh ich fahr dich jetzt nach hause und dann

050 [ \* ] eh \* die kinder und dann eh

051 E [ah gut]

052 keine pommes frites↓ [\*6,0\* ] also ich hab 1:30

053 C [(nä(...))]

054 E dich unterbrochen↓ also was hat=er gemalt↓

055 sachen-

056 kinder hat er gemalt↑ oder was-

057 C nee der hat eh \* so ein haus gemalt- [ \* ] 1:40  
überlegt

058 E [ja-]  
best.

059 C pff noch etwas dazu weil/ \* kinder so↓ hab ich

060 auch nicht ka/ äh \* das hat mir/ \* wie ein

061 kleines kind (gesehn)↓ 1:50

062 E mhm↓  
best.

063 C +un gedacht hat mole aber \* und wenn man

064 ristich schaut- immer ganz denkt- dann merkt

065 man dass da haus is↓ \*

066	E	un in welcher farbe is das gemalt↓	2:00
067	C	schwarzweiß malt der öfter↓	
068	E	ah schwarzweiß↓ *4,0* best.	
069	A	(...) [ (...) ]	
070	B	[oder das] mit den [ (...) ]	
071	C	[<gell>] gigi die hab	2:10
072		ich dir gezeigt↓ der vogel da↓ da sieht man	
073		nicht dass e kopf ist↓ * weißt=e↓ ** da	
074		der=hat/ der hat so ein haus gemacht- normal-	2:20
075		[ * ] und da	
076	E	[ja↓] best.	
077	C	hat er ein baum daneben gem/ dran- und hat	
078		vögel draufgemacht↓ und hat so zw/ zwei so-	
079		[so ] eins- und so drei↓ [ * ] und dann hat=er	
080	E	[mh↓ ] [ja↓] best. best.	
081	C	paar so hingemacht dass man →nichts mehr	2:30
082		sieht← das war ein gesicht↓	
083	E	ah [ so=ja aha ]	
084	C	[→und niemand hat erkannt←]	
085		ha/ ah: hat mein bruder mir nit gesagt >was das	
086		war<	
087	D	is das der bruder der in triest war↑	2:40
088	C	ja↓ * der is d immer noch↓	
089	D	+der is in triest↓	

---

#### 4. Verständnissicherung

Charakteristisch für die Gespräche des Saarbrücker Korpus ist, dass sie sich thematisch-inhaltlich mit der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder und nicht der Erwachsenen beschäftigen. Eine entsprechende Auswahlanweisung für die Transkription wurde nie diskutiert und nie gegeben, so dass zwei Schlüsse möglich sind: Die verschiedenen Transkribenten haben zufällig und intuitiv die gleichen Entscheidungen getroffen, oder Gespräche zwischen Kindern und Erwachsenen sind generell durch eine solche thematisch-inhaltliche Asymmetrie gekennzeichnet. Letzteres ist (auch im Licht alltäglicher Kommunikationserfahrung) wahrscheinlich, weil Erwachsenen zwar die Lebenswelt der Kinder zugänglich ist, Kindern aber nicht die Lebenswelt der Erwachsenen. Im Gespräch ist deshalb das Kind der Informierende und der Erwachsene der zu Informierende, im Folgenden einfach passivisch „der Informierte“ ge-

nannt. Insofern besteht vom Kind zum Erwachsenen ein Informationsgefälle auf der Ebene des individuellen episodischen Wissens, gleichwohl aber auf der Ebene des allgemeinen enzyklopädischen Wissens ein Informationsgefälle vom Erwachsenen zum Kind.

Aus der speziellen Informationsverteilung resultieren rollenspezifische Aktivitäten der Verständnissicherung im Gespräch: Das Kind muss sicherstellen, dass seine episodischen Informationen verstanden werden, und der Erwachsene muss deutlich machen, dass und was er verstanden hat. Die Interaktion mit „späten“ Zweitsprachlern ist zudem dadurch charakterisiert, dass das Sprachwissen möglicherweise nicht ausreicht, um das episodische oder auch das enzyklopädische Wissen des Lerners angemessen zu kodieren, so dass sich eine Korrelation zwischen Spracherwerbsstand und Verständnissicherung erkennen lassen müsste:

„Welche Prozesse der Verständnisbildung und –sicherung laufen zwischen den Interaktionspartnern im Hinblick bzw. in Abhängigkeit vom Spracherwerbsstand des Lerners ab [...]?“ (Antos 1990, 1762)

Zu erwarten wäre demnach: Je weniger Sprachkenntnis (in einem bestimmten Erfahrungsbereich), desto mehr rollentypische Verständnissicherung, und zwar sowohl beim Informierenden als auch beim Informierten.

Ein genauer Blick auf das Transkript verdeutlicht, dass an der Verständnissicherung beide Gesprächspartner beteiligt sind, dass aber die Hauptarbeit vom Erwachsenen geschultert wird. Zumindest ist er derjenige, der die verschiedenen Register zieht, um sicherzustellen, dass er die episodischen Informationen seines Gesprächspartners „richtig“ versteht. Im Einzelnen lassen sich ausmachen:

- verständnisbestätigende Hörersignale
  - identische Nachformulierungen
- Erleichterungsstrategien in Form von
- vereinfachenden Reformulierungen und
  - Satzvollendungen
  - lexikalische Unterstützungen

Aufseiten des italienischen Jungen Domenico finden sich Verfahren, die sich angesichts des schwierigen „Fach“-Themas Kunst erwarten lassen, nämlich:

- Umschreibungen
- Vagheitssignale
- Wissensdeixis

#### 4.1 Identische Nachformulierungen

Beleg 1

---

006 C [...] der is schon  
007 lehrer aber der will noch besser werre↓  
008 E der is schon LEHRER-  
009 C im malen↓  
010 E im malen↓ [...]

---

Identische Nachformulierungen signalisieren reibungsloses Verstehen, insbesondere dann, wenn sie mit fallender Intonation gesprochen werden. Die gleich bleibende Intonation der Äußerung „der is schon LEHRER-“ (TKZ 008) drückt nicht unbedingt Zweifel oder Nichtverstehen aus (wie eine steigende Intonation), aber sie markiert Offenheit. Dementsprechend werden in TKZ 009 vom informierenden Partner C episodische Informationen nachgeschoben „im malen↓“ und in TKZ 010 vom informierten Partner E nachformulierend als verstanden abgehakt: „im malen↓“.

## 4.2 Vereinfachende Reformulierungen

### Beleg 2

---

004 E [...] \* macht denn der eigentlich  
005 dort↓ \* geht der in die schule↓ [...]

---

### Beleg 3

---

017 E [...] \* malt [der in ] ÖL oder  
018 in/  
019 C [(ch=hab)]  
020 E wie/ wie [malt er ]

---

Zwar ist Hans (Sprecherkennung E) derjenige, der informiert wird, aber er arbeitet aktiv am Informationsprozess, etwa durch Fragen, mit. Seine Sprecherbeiträge unterliegen nicht anders als die seines Partners dem Verständlichkeitsanspruch. Wie für die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern typisch, werden Fragen vereinfacht reformuliert, sei es auf Initiative des Fragenden (als selbstinitiierte Selbstreformulierung) oder auf Initiative des Befragten (als fremdinitiierte Selbstreformulierung). In den beiden Belegen 2 und 3 ist keine Reformulierungsinitiative des Befragten zu erkennen (es sei denn, die kurze stille Pause (\*) in Beleg 2, TKZ 005 würde entsprechend analysiert). D. h., in beiden Fällen reformuliert der Erwachsene prophylaktisch, um seine Frage zu vereinfachen: In Beleg 2 wird aus der offenen Frage „was macht denn der eigentlich dort↓“ (TKZ 004f.), mit beliebig vielen Antwortalternativen, die geschlossene Frage „geht der in die schule↓“ (TKZ 005), mit Ja-Nein-Alternative. Die Erleichterung auf kognitiver und sprachlicher Ebene liegt auf der Hand. In Beleg 3 allerdings verfährt Hans genau umgekehrt. Die geschlossene Frage „malt der in ÖL oder in/“ (TKZ 017f.) wird als offene Frage „wie/ wie malt er“ (TKZ 020) reformuliert. Also das Gegenteil von Erleichterung und Vereinfachung? Nicht unbedingt. Möglicherweise unterstellt Hans, dass Domenico den (fach-)terminologischen Phraseologismus „in Öl malen“ nicht kennt und nicht versteht.

## 4.3 Satzvollendungen

### Beleg 4

---

022 C [...] \* nicht  
023 in öl der malt- \*\*  
024 E mit wasserfarben↓ \*2,0\*  
025 C nee [...]

---

## Beleg 5

---

028 E ah kohlestifte↓ \*

029 C nee das sinn ah/ nich ah aus↓ [(...)]

030 E [aus] wachs oder

031 was↓

032 C wachs malt er [(...)] ganz viel malt der

---

Satzvollendungen durch einen Hörer dienen nicht in erster Linie der Verständnissicherung, sondern sie sind Formulierungsunterstützungen für den Sprecher und erleichtern seine Formulierungsaufgabe. In beiden Belegen 4 und 5 finden sich Hinweise auf Formulierungsprobleme: In Beleg 4, TKZ 023 ist der Äußerungsabbruch an der gleich bleibenden Intonation zu hören, gefolgt von einer deutlichen Pause (\*\*); in Beleg 5, TKZ 029 lassen sich die Schwierigkeiten erkennen an der gefüllten Pause mit Abbruch „ah/“ und an der Äußerung „nich ah aus↓“, die durch eine gefüllte Pause verzögert und nicht abgeschlossen wird bzw. in der Simultansequenz untergeht. Solche Hinweise bzw. Cluster von Hinweisen können insbesondere gegenüber Kindern als Hilfsappelle verstanden werden, weil Erwachsene in deren Äußerungsproduktion eingreifen können, ohne deren Image als kompetente Interaktionspartner zu gefährden. Dementsprechend bietet Hans in beiden Fällen eine syntaktische und semantische Vervollständigung an: „(der malt- \*\*) mit wasserfarben↓“ (Beleg 4, TKZ 023f.) und „(nich ah aus↓) aus wachs oder was↓“ (Beleg 5, TKZ 029ff.). Weil der Hörer aber nur vermuten kann, was der Sprecher tatsächlich sagen wollte, sind Satzvollendungen vom Sprecher zu ratifizieren. In Beleg 4, TKZ 025 negativ: „nee“; in Beleg 5, TKZ 032 positiv durch Wiederaufnahme des Angebots: „wachs malt er“.

Verständnissicherung ist bei Satzvollendungen sozusagen nur ein Nebenprodukt. Die Satzvollendung beruht auf einer Annahme des Hörers, was der Sprecher sagen möchte, und mit dem Ausformulieren der Annahme bietet der Hörer dem Sprecher nicht nur eine Formulierungs-, sondern auch (s)eine Verstehensmöglichkeit an.

### 4.4 Lexikalische Unterstützungen

Verständnissicherung getrennt nach den Rollen Informierender und Informierter (die nicht mit den Rollen Sprecher und Hörer gleichgesetzt werden können) zu betrachten lässt sich allenfalls mit der Systematik der Darstellung rechtfertigen. Dass die verständnissichernden Aktivitäten dialogisch unmittelbar miteinander verzahnt sind, wird bei den lexikalischen Unterstützungen unübersehbar.

## Beleg 6

---

008 E der is schon LEHRER-

009 C im malen↓

010 E im malen↓ ZEichenlehrer↓ [\* ] [...]

011 C [ja↓  
best.

---

Der Beleg repräsentiert einen unkomplizierten Fall einer lexikalischen Unterstützung durch den informierten Hörer. Die Umschreibung der Berufsbezeichnung wird von

den beiden Interaktionspartnern zunächst dialogisch erarbeitet: Die identische Nachformulierung (vgl. Beleg 1) von Hans „der is schon LEHRER-“ (TKZ 008) wird von Domenico inhaltlich ergänzt und präzisiert mit „im malen↓“ (TKZ 009). Hans lässt es allerdings nicht bei der bestätigenden Nachformulierung „im malen↓“ (TKZ 010) bewenden, sondern bringt die verständliche, aber nicht idiomatische Umschreibung auf den zielsprachlichen Punkt: „ZEIchenlehrer↓“ (TKZ 010) – ein Formulierungsangebot, das Domenico mit dem bestätigenden „ja↓“ (TKZ 011) übernimmt.

#### Beleg 7

---

013 C der will: fff will künstler werre un so↓ \*

*überlegt*

014 E ah is er is=er auf ner auf nem auf ner ku/

015 kunstschule dann↓ [\* ] auf=m konservatorium↓ [...]

016 C [mh]

*best.*

---

Für sich genommen ist die Formulierung „der will künstler werre“ (vgl. TKZ 013) in jedem Sinn unproblematisch: syntaktisch tadellos und semantisch eindeutig. Vor allem im Kontext Malen und Zeichnen kann nicht der geringste Zweifel bestehen, was gemeint ist: Domenicos Bruder will Maler werden. Problematisch wird die Formulierung erst durch Verzögerungsphänomene einerseits, nämlich das gedehnt gesprochene „will:“, die mit „fff“ gefüllte Pause sowie die Wiederholung „will“, und andererseits durch das Vagheitssignal „un so↓“ (TKZ 013). Verzögerungsphänomene und Vagheitssignale dienen der Verständnissicherung durch den Sprecher, weil sie den Hörer vermuten lassen, dass die Formulierung nicht genau dem entspricht, was der Sprecher sagen möchte, dass der Hörer insofern eine überdurchschnittliche Verständnisleistung zu erbringen hat und dass er implizit eingeladen wird, stützend einzugreifen.

Hans bekundet mit einem speziellen Hörersignal, dass er die gewünschte Verständnisleistung erbracht hat. Speziell ist das „ah“ (TKZ 014), weil es nicht nur die Grundfunktion von Hörersignalen erfüllt, nämlich dem Sprecher die Aufmerksamkeit zu bestätigen, sondern weil mit ihm typischerweise Klärungssequenzen als erfolgreich abgeschlossen werden. Bei der Ausformulierung seines Verständnisses, die erst die Überprüfung durch den Partner ermöglicht, gerät Hans allerdings ins Schleudern. Vier Mal bricht er ab „is er [Abbruch] is=er auf ner [Abbruch] auf nem [Abbruch] auf ner ku/[Abbruch]“, bevor er ein Lexem anbieten kann, das den vermutlich gemeinten Sachverhalt fasst: „kunstschule dann↓“ (TKZ 015). D. h., Domenicos Bruder will nicht nur Künstler werden, sondern er macht eine Ausbildung zum Künstler. Für Domenico wäre damit das Verständnis gesichert, wie sich aus seinem bestätigenden Hörersignal „mh“ (TKZ 016) ergibt. Hans aber präzisiert in Richtung Fachsprache: „auf=m konservatorium↓“ (TKZ 015). Die Präzisierung allerdings ist inkorrekt, weil mit „Konservatorium“ eine Musikhochschule bezeichnet wird. Im Themenverlaufsplan für die gesamte Gesprächsaufnahme, der dem Originaltranskript vorgeschaltet ist, notiert der Transkribent Hans – unter den Bedingungen konzeptioneller Schriftlichkeit – dann das korrekte Lexem: „Kunstakademie“.

## Beleg 8

- 
- 024 E mit wasserfarben↓ \*2,0\*
- 025 C nee ich weiß nicht↓ der hat so fa/ mh da gibt=s
- 026 noch so \*\* STIFte die: sinn aus schwarz \* von
- 027 rötring gibt=s auch ganz viele von↓
- 028 E ah kohlestifte↓ \*
- 029 C nee das sinn ah/ nich ah aus↓ [...]
- 

Die als Satzvollendung verpackte Vermutung von Hans „mit wasserfarben↓“ (TKZ 024) (vgl. Beleg 4) wird von Domenico zwar verstanden und zurückgewiesen „nee“ (TKZ 025), aber er ist nicht in der Lage, positiv zu formulieren, was er meint. Im lexikalisch-semantischen Feld Zeichengeräte fehlt Domenico das Wort „Tuschestift“ oder „Tuschefüller“. Persönliches episodisches Wissen und Sprachwissen sind nicht umstandslos zur Deckung zu bringen. Insofern ist das stereotype „ich weiß nicht↓“ (TKZ 025) weniger eine Versprachlichung einer Wissenslücke, sondern eher ein Hinweis auf eine hohe Formulierungshürde, wie die folgenden Formulierungsversuche bestätigen: „der hat so fa/ mh“ (TKZ 025) enthält einen Wortabbruch und eine gefüllte Pause. Das abgebrochene Schlüssellexem, vermutlich „fa(rben)“, wird zudem mit dem Vagheitssignal „so“ als vorläufig und nicht genau markiert. Einen Formulierungsfortschritt erreicht Domenico mit der Bezeichnung „so \*\* STIFte die: sinn aus schwarz“ (TKZ 026). Er schränkt allerdings die Brauchbarkeit von „STIFte“ wieder mit dem Vagheitssignal „so“ ein, während die deutliche Pause (\*\*) auf den Formulierungsaufwand hinweist. Appelliert wird dadurch an den Hörer, eine gewisse Verstehenstoleranz walten zu lassen, d. h. mehr oder genauer zu verstehen als formuliert wird. In der kurzen Pause (\*) (TKZ 026) setzt der informierte Hörer kein Signal. Domenico weiß nicht, ob und was verstanden wurde. Also versucht er, dem Hörer das gesuchte Lexem über das allgemeine enzyklopädische Wissen erschließbar zu machen, indem er den Hersteller solcher Stifte nennt: „von rötring gibt=s auch ganz viele von↓“ (TKZ 026f.). Allerdings spricht Domenico den Namen des Herstellers falsch aus: „rötring“ statt „rotring“. Das kann mit ein Grund sein, dass Hans sein Verständnis nicht an technischen Zeichenutensilien festmacht, sondern an der Formulierung „so \*\* STIFte die: sinn aus schwarz“ (TKZ 026).

Wiederum setzt er ein spezielles, Verständnis indizierendes Hörersignal „ah“ (TKZ 028) und bringt Domenicos Formulierungsanstrengungen auf den lexikalischen Punkt: „kohlestifte↓“. So nahe die Verbindung zwischen „stiften aus schwarz“ und „kohlestiften“ auch liegt, Domenico hat sie nicht im Sinn und weist sie zurück: „nee“ (TKZ 029). Was er gemeint hat, bleibt zwischen den Interaktionspartnern ungeklärt.

Insgesamt gesehen, lassen die lexikalischen Unterstützungen des Erwachsenen Hans eine Systematik erkennen: Die unsicheren und vagen Umschreibungen seines kindlichen Interaktionspartners bringt er lexikalisch auf den Punkt. D. h., er sichert sein Verständnis ab, indem er es sprachlich manifestiert. Dadurch wird der kindliche Interaktionspartner gleichzeitig und nebenbei aber auch mit dem passenden ziel-sprachlichen Lexem beliefert, erhält also ohne jegliche pädagogische Absicht ein Lernangebot. Das ist idealerweise so. Realerweise, aber nicht überraschenderweise, und das zeigen die Belege unübersehbar, sind auch Erwachsene keine perfekten Formulierungsautomaten, sondern sie brauchen Formulierungsanläufe und erreichen das gewünschte Formulierungsziel auch nicht immer. Formulierungshilfen, wie Hans sie gibt, sind nicht idiolektaler, sondern systematischer Art, also kein persönlicher Interaktionsstil, sondern allgemeine Interaktionsregularität:

„Es ist ein bekanntes Phänomen, dass sich die Gesprächspartner in der Formulierungstätigkeit gegenseitig unterstützen, wenn der Formulierungsprozess ins Stocken gerät und der Sprecher sich mehr oder weniger explizit an den bzw. an die Interaktionspartner wendet (*wie sagt man noch?* usw.), um Formulierungshilfe zu erbitten und Formulierungsflauten interaktiv zu bewältigen. [...] Der Hörer wird also dazu gebracht, bestimmte Wissensbestände (Kontextwissen, lexikalisches Wissen, Welt- bzw. enzyklopädisches Wissen usw.) zu aktivieren und gegebenenfalls dem Sprecher auf die Sprünge zu helfen; das Aktivieren und Bereitstellen von Wissensbeständen aus der Hörerrolle heraus lässt sich deshalb als Resultat erfolgreicher Verstehenstätigkeit begreifen.“ (Stein 2005, 409f.)

Die ökonomisierenden, präzisierenden, idiomatischen Reformulierungen von Hans stützen empirisch die im Saarbrücker Projekt „Gastarbeiterkommunikation“ entwickelte Hypothese des interaktionellen Lernens auch für den Lexikonerwerb:

„Damit wird aber der Dialog zum zentralen Medium des ungesteuerten Lernens einer Sprache. Dieser Gedanke ist die prinzipielle Rechtfertigung für die von uns erhobene Forderung nach authentischen Korpora natürlicher Interaktion. Denn nur an ihnen kann der ungesteuerte Spracherwerb studiert und den Tatsachen entsprechend beschrieben und erklärt werden.“ (Rath / Immesberger / Schu 1987, 364)

Erkennbar wird ein Mosaikstein zu der Antwort auf eine zentrale Forschungsfrage des Saarbrücker Projekts „Gastarbeiterkommunikation“:

„Welchen Einfluß hat Art und Intensität der Interaktion auf den Spracherwerb?“ (Antos 1990, 1762)

#### 4.5 Wissensdeixis

Für die Verständnissicherung aufseiten des Informierenden von besonderem Interesse ist der Beitrag von Domenico:

Beleg 9

---

071 c [*<gell>*] *gigi die hab*  
 072 *ich dir gezeigt↓ der vogel da↓ da sieht man*  
 073 *nicht dass e kopf ist↓ \* weißt=e↓ \*\* [...]*

---

Dass die nach rechts herausgestellte Nominalphrase „*der vogel da↓*“ (TKZ 072) überhaupt ein bemerkenswertes verständnissicherndes Moment enthält, lässt sich nur auf dem Fundament weiterer Belege aus dem Saarbrücker Korpus entdecken. In der Struktur [NP<sub>do</sub>] aus den Daten deutscher Kinder isolieren Schu / Kelle (2016) insgesamt vier Funktionen für die Proform „do“. In referenztragender Funktion besitzt das „do“ lokale Bedeutung und Verweisfunktion: Entweder referiert es deiktisch auf den unmittelbaren Wahrnehmungsraum der Interaktionspartner (a) oder phorisch auf ein sprachliches lokales Bezugselement im Kontext (b). In referenzsichernder Funktion dagegen besitzt das „do“ weder eine lokale Bedeutung noch eine Verweisfunktion. Denn in grammatikalisierter Verwendung (c) wird das Referenzobjekt der Nominalphrase als bereits eingeführt und vorerwähnt markiert (und zwar nachdrücklich wie durch das standardsprachliche Demonstrativum „dieser“); in pragmatisierter Verwendung (d) ist es wissensdeiktisch. Das wissensdeiktische „do“ verweist quasi in das individuelle (episodische) Wissen des Gesprächspartners, wo der Sprecher das gemeinte Element als bekannt vermutet und wo es nur noch vom Hörer aufgefunden werden muss. Für die wissensdeiktische Interpretation in der Nominalphrase „*der*



vogel da↓“ spricht, dass der Vogel nicht im unmittelbaren Wahrnehmungsraum präsent ist (deiktisch), dass kontextuell kein lokales Bezugselement für „do“ erkennbar ist (phorisch) und dass der Vogel bzw. das Vogelbild bisher noch nicht erwähnt wurde (grammatikalisiert). Neben solchen Negativevidenzen realisiert der Sprecher eindeutige Positivevidenzen. Mit der Anrede „<gell> gigi“ (TKZ 071) wendet er sich ausdrücklich an einen der beiden anderen Jungen und appelliert an dessen individuelles Erinnerungsvermögen „die hab ich dir gezeigt↓“ (TKZ 071f.) und an sein individuelles Wissen „weißst=e↓“ (TKZ 073) in Bezug auf das Vogelbild.

Mit den bisherigen Beobachtungen fügt sich der diskutierte Beleg bruchlos in die Befunde von Schu / Kelle (2016) zur Wissensdeixis. Allerdings findet sich auch ein bedeutender Unterschied. Weil ein Sprecher sich über das (aktuell abrufbare) Wissen eines Hörers nicht absolut sicher sein kann, wird der verständnissichernde Wissensverweis typischerweise interaktiv behandelt und deshalb als „pragmatisiert“ etikettiert. D. h., der Hörer hat zu bestätigen, kommentieren, problematisieren, unterstützen, also wiederum verständnissichernd zu bearbeiten. Genau diese interaktive Erwartung manifestiert auch der Sprecher. Nachdem der direkt angesprochene Hörer „gigi“ auf das vorangestellte einladende Sprechersignal „gell“ (TKZ 071) nicht reagiert und die kurze Pause (\*) (TKZ 073) nicht als übergangsrelevante Stelle wahrnimmt und den Turn nicht übernimmt, setzt der Sprecher einen expliziten Wissensappell „weißst=e↓“ (TKZ 073) und macht eine deutlichere Pause (\*\*) (TKZ 073), mit der er das Rederecht nachdrücklich anbietet und eine Stellungnahme einfordert. Der Genauigkeit halber muss allerdings gesagt werden, dass nicht der Sprecher die Pausen macht, sondern der Hörer – es sei denn, dass er weder das „gell“ noch das „weißst=e↓“ als Fremdwahlverfahren verstanden hat. Allgemeiner formuliert: Pausen macht derjenige, der „dran“ ist, aber nicht spricht. Aus welchem Grund auch immer: „gigi“, und das macht den Beleg untypisch, ist dran, geht aber mit keinem Ton (weder mit einem Hörersignal noch mit einem Sprecherbeitrag) auf das Vogelbild ein.

## 5. Epilog

Ein anderes Bild: Der Portugiese Armando Rodrigues de Sá auf seiner Maschine. Sein Gesichtsausdruck schwer lesbar: Verunsichert? Überrascht? Stolz? Das schwarz-weiße Pressefoto ist eine Ikone des deutschen Wirtschaftswunders und der deutschen Gastarbeitergeschichte, ausgestellt im Haus der Geschichte in Bonn und dutzendfach abgelegt im virtuell-kollektiven Gedächtnis des World Wide Web, jederzeit per Suchmaschine mit ein paar Klicks zurückzuholen. Der Blick auf das Foto wie der Blick durch ein Fenster auf eine entfernte Zeit, in der die Optionen klar, die Entscheidungen einfach und die Welt in ihren Fugen war.

## Literatur

Antos, Gerd (Hg.) (1988): „Ich kann ja Deutsch!“. Studien zum 'fortgeschrittenen' Zweitspracherwerb von Kindern ausländischer Arbeiter. Tübingen: Niemeyer.

Antos, Gerd (1990): Saarbrücker DFG-Projekt zum fortgeschrittenen natürlichen L2-Erwerb von Kindern ausländischer Arbeiter. In: Bahner, Werner / Schildt, Joachim / Viehweger, Dieter (Hgg.) (1990): Proceedings of the Fourteenth International Congress of Linguists Berlin / GDR 1987. Berlin: Akademie. 1762-1764.

Badische Zeitung: Eine Zündapp für Armando Rodrigues. Freitag, 27. November 2009.

<<http://www.badische-zeitung.de/haus-der-geschichte/eine-zuendapp-fuer-armando-rodrigues--23287459.html>> Eingesehen am: 16.12.2015

Bensing, Günther (1990): Thematische Organisation bei Sprachlernern. Frankfurt am Main: Lang. (Saarbrücken, Univ., Diss., 1990)

- Desgranges, Ilka (1990): Korrektur und Spracherwerb. Selbst- und Fremdkorrekturen in Gesprächen zwischen Deutschen und ausländischen Kindern. Frankfurt am Main: Lang. (Saarbrücken, Univ., Diss., 1989)
- Dudenredaktion (2009): Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Linguistische Berichte 45, S. 21-41.
- Kelle, Catharina / Schu, Josef (2015): Saarbrücker Arbeitsblätter zur Gesprächslinguistik. Saarbrücken. Ms. [Transkripte, Aufnahmen, Aufgaben, Lösungen]
- Kutsch, Stefan (1988): Kinder über Sprache. Reflexion und Metakommunikation im Zweit- und Erstspracherwerb. Frankfurt am Main: Lang. (Saarbrücken, Univ., Diss., 1988)
- Kutsch, Stefan / Desgranges, Ilka (Hgg.) (1985): Zweitsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb. Interaktionsorientierte Analysen des Projekts Gastarbeiterkommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Kutscher, Hans (1985): Die Bewältigung der Stahlkrise aus europäischer Sicht. Saarbrücken: Universität des Saarlandes, Europa-Institut.
- LEMO. Lebendiges Museum Online: Moped „Sport Combinette“ als Begrüßungsgeschenk für den millionsten Gastarbeiter.  
<<http://www.hdg.de/lemo/bestand/objekt/technisches-geraet-moped-millionster-gastarbeiter.html>> Eingesehen am: 05.12.2015
- Rath, Rainer (1981): Zur Legitimation und Einbettung von Erzählungen in Alltagsdialogen. In: Schröder, Peter / Steger, Hugo (Hgg.) (1981): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. S. 265-286.
- Rath, Rainer (Hg.) (1983): Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten bei Ausländerkindern in Deutschland. Aufgaben und Probleme einer interaktionsorientierten Zweitspracherwerbsforschung. Frankfurt am Main: Lang.
- Rath, Rainer / Immesberger, Hubert / Schu, Josef (Herausgabe und „Nachwort“) (1987): Textkorpora 2. Kindersprache. Texte italienischer und türkischer Kinder zum ungesteuerten Zweitspracherwerb. Mit Vergleichstexten deutscher Kinder. Tübingen: Niemeyer.
- Schaeffer, Norbert (1979): Transkription im Zeilenblocksystem. Ein Verfahren zur Erforschung und Lehre gesprochener Sprache. Saarbrücken. Dissertation.
- Schu, Josef (1994): Kinder als Erzähler - Erwachsene als Zuhörer. Frankfurt am Main: Lang. (Saarbrücken, Univ., Diss., 1992)
- Schu, Josef (2001): Formen der Elizitation und das Problem der Natürlichkeit von Gesprächen. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hgg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science, 16/2. Berlin, New York: de Gruyter. S. 1013-1021.
- Schu, Josef / Kelle, Catharina (2016): Wissensdeixis. Und andere Verwendungen des Formats [NPdo] in Alltagsgesprächen. (i. Vorb.)
- Schwitalla, Johannes (<sup>4</sup>2012): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.
- Selting, Margret u. a. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, S. 91-122.
- Stein, Stephan (2003): Textgliederung. Einheitenbildung im geschriebenen und gesprochenen Deutsch: Theorie und Empirie. Berlin, New York: de Gruyter.
- Stein, Stephan (2005): Interaktionssignale – Formen und Funktionen in mündlicher Kommunikation. In: Wolff, Armin / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hgg.) (2005): Sprache lehren – Sprache lernen. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 74. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 395-416.