

# [WLG]

WIENER LINGUISTISCHE GAZETTE

## **Reden übers Sprachenportrait**

**Ein konversationsanalytischer Blick auf ko-konstruierte  
Interaktionen zwischen Schüler\*innen**

*Eva Vetter/Julia Renner*

Sonderdruck aus: *Wiener Linguistische Gazette* 97 (2024): 319–341

Themenheft *Reden · Schreiben · Handeln. Festschrift für Helmut Gruber*  
Hg. v. Martin Reisigl, Jürgen Spitzmüller, Florian Grosser, Jonas  
Hassemer, Carina Lozo und Vinicio Ntouvlis

Universität Wien · Institut für Sprachwissenschaft · 2024

**Eigentümer, Herausgeber und Verleger:**

Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft  
Sensengasse 3a  
1090 Wien  
Österreich

**Redaktion:** Florian Grosser, Jonas Hassemer & Carina Lozo  
**Redaktioneller Beirat:** Markus Pöchtrager & Stefan Schumacher  
**Kontakt:** [wlg@univie.ac.at](mailto:wlg@univie.ac.at)  
**Homepage:** <http://www.wlg.univie.ac.at>

ISSN: 2224-1876  
NBN: BI,078,1063

Die *Wiener Linguistische Gazette* erscheint in loser Folge im Open-Access-Format.  
Alle Ausgaben ab Nr. 72 (2005) sind online verfügbar.



Dieses Werk unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0  
(Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen)

# Reden übers Sprachenportrait

## Ein konversationsanalytischer Blick auf ko-konstruierte Interaktionen zwischen Schüler\*innen

*Eva Vetter\*/Julia Renner*

---

*Wiener Linguistische Gazette (WLG)*

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 97 (2024): 319–341

### **Abstract**

How do »peers« co-construct the interpretation of a language portrait in an interview? The analysis of two language biographical recordings shows the importance of pauses, willingness to cooperate and the processing of inconsistencies. The article concludes with perspectives of a conversation-analytical approach to language biographical interviews for language teaching and learning research and didactics.

**Schlagwörter:** Sprachlehr- und -lernforschung, Konversationsanalyse

---

\* Eva Vetter, Universität Wien, Zentrum für Lehrer\*innenbildung, Porzellangasse 2, 1090 Wien, [eva.vetter@univie.ac.at](mailto:eva.vetter@univie.ac.at).

## 1 Einleitung

Dieser Beitrag gründet sich in einem Gefühl der Dankbarkeit und Wertschätzung, das die beiden Autorinnen mit Helmut Gruber verbindet. Wir haben Helmut als umsichtigen Lehrer, aufgeschlossenen und fairen Kollegen und engagierten Ko-Supervisor von wissenschaftlichen Arbeiten erlebt. Helmut ist an der Sache interessiert, leidenschaftlich und konsequent. Seine Arbeiten und Kommentare haben auch unsere Forschung beeinflusst, obwohl unser Feld, die Sprachlehr- und -lernforschung, nicht im Kernbereich von Helmut Grubers Werk liegt. Im ihm gewidmeten Beitrag verbinden wir die Konversationsanalyse, die Helmut Gruber in Forschung und Lehre vertritt, mit einer Fragestellung aus unserem Feld.

Wir haben für dieses Vorhaben zwei auf den ersten Blick flüchtige diskursive Ereignisse aus eigenen Projekten gewählt. In beiden Fällen geht es um didaktische Interventionen, in denen die Bewusstmachung des sprachlichen Repertoires der Lernenden im Mittelpunkt steht: Auf das Zeichnen von Sprachenportraits folgen interpretierende Erläuterungen im Tandem. Zwei Lernende treten dabei miteinander in Interaktion. Gerahmt werden ihre Gespräche als Erproben der Führung eines wissenschaftlichen Interviews, denn eine Person interviewt die andere. Die Flüchtigkeit des Ereignisses schwindet durch die Audioaufnahme und schließlich die Transkription, die sie der konversationsanalytischen Analyse zugänglich macht.

Unsere Annäherung an die Gespräche ist doppelt motiviert. Zum einen erlaubt die konversationsanalytische Betrachtung der Peer-Gespräche Einblicke in die Wirkung der didaktischen Intervention und kann zur Evaluierung und Weiterentwicklung des didaktischen Designs genutzt werden. Zum anderen erscheint uns eine Konversationsanalyse von interpretierenden Erläuterungen zum Sprachenportrait, die in eine Interviewsituation eingebettet sind, als gleichermaßen interessante und lohnende wissenschaftliche Aufgabe. Bisher legte die Forschung zu sprachenbiographischen Gesprächen den Fokus primär auf inhaltliche Aspekte und sprachliche Realisierungen. Viel seltener befassen sich Arbeiten mit der Ko-Konstruktion in sprachenbiographischen Interviews.

Ausnahmen sind König (2017), die für eine stärker gesprächsanalytisch fundierte Analyse von sprachbiographischen Interviews plädiert sowie Nissen und Querci (2021), die dialogisches Verhalten in sprachbiographischen Peer-Gesprächen untersuchen.

In unserem Beitrag geht es ebenfalls um Gespräche zwischen Lernenden, also um Peer-Interaktion. Der Gesprächskontext ist daher ein anderer als in Situationen, in denen Forschende das Gespräch steuern. Im Zentrum unseres Interesses steht die Frage, wie die interagierenden Personen die Interpretation eines Sprachenportraits im Interview ko-konstruieren.

## **2 Sprachenbiographische Interviews als ko-konstruierte Mündlichkeit**

### **2.1 Forschungskontext**

Der vorliegende Beitrag nimmt die Kritik an der gängigen monologischen Repräsentation von Interviewdaten auf. In Bezug auf sprachbiographische Interviews identifiziert König (2017: 201-217) drei Probleme: (1) Das Problem der Modalität des Gesprochenen verweist auf die Notwendigkeit, die Gesprächsarbeit der interviewenden Person sichtbar zu machen. (2) Das Problem des Adressat\*innen-zuschnitts (*recipient design*) ist dem Interview inhärent, selbst wenn sich die interviewende Person stark zurückhält. (3) Und schließlich würden Anpassungsprozesse zum Problem der intrapersonellen Variation führen und inkonsistente Aussagen ermöglichen. König plädiert daher für die Betrachtung von sprachbiographischen Interviews als ko-konstruierte Gespräche und für eine gesprächs- oder konversationsanalytisch fundierte Auswertung. Damit können die Modalität des Mündlichen, die interaktive sprachliche Koordinationsleistung und intrapersonelle Variation sichtbar gemacht und in der Analyse berücksichtigt werden.

Sprachbiographische Interviews lediglich als Erhebungsinstrumente zu verstehen, mit denen Informationen und explizite Einschät-

zungen über den »sprachlichen Werdegang« bestimmter SprecherInnen gezielt abgerufen werden können, greift zu kurz. Vielmehr sollten sie als Interaktionsereignisse konzeptualisiert werden, bei denen in der Modalität des Mündlichen Aktivitäten und Wissen in enger Abstimmung mit den GesprächspartnerInnen koordiniert werden. (König 2017: 217)

Eine der wenigen Forschungsarbeiten, die den Interaktionsaspekt der interpretativen Erläuterung von Sprachenbiographien in Peer-Gesprächen berücksichtigt, ist »Italienische Studierende sprechen über ihre Sprachenportraits« (Nissen & Querci 2021). Die Arbeit ist im Rahmen eines sprachenbiographischen Projekts im universitären Fremdsprachenunterricht entstanden, das an die Arbeiten von Busch (2013, 2017) anknüpft. Nach dem Anfertigen der Sprachenportraits bildeten die teilnehmenden Studierenden Paare, um sich über ihre Sprachensilhouetten zu unterhalten. Die Audioaufnahmen dieser Gespräche wurden von den Studierenden nach GAT2 transkribiert. Die Autorinnen widmen sich der Frage, wie das sprachliche Repertoire italienischer Studierender die Dialoge beeinflusst, wenn sie in der Fremdsprache Deutsch sprechen und dabei auch auf andere Ressourcen ihres Repertoires zurückgreifen. Auch wenn der Fokus auf den inhaltlichen Aspekten liegt, werden Merkmale der Interaktion konsequent mitberücksichtigt. So erweisen sich etwa Pausen als häufigstes und auffälligstes Merkmal: Am Turnbeginn schaffen sie Planungszeit, um den Turn zu halten. Am Turnende regen sie die Turnübernahme an. Die Autorinnen stellen ein hohes Maß an Kooperation fest, wobei Selbstreparaturen häufiger sind als Fremdreparaturen.

Unser Beitrag lässt sich in den hier aufgezeigten Rahmen einordnen. Wir schließen an das auch von König (2017) übernommene Konzept von Sprachbiographie nach Franchescini (2001: 12-13) an und verstehen darunter systematisch erhobene Dokumente, in denen Personen über ihr Verhältnis zu Sprachen erzählen. Darum geht es in beiden Aufnahmen, wobei unser Interesse der gemeinsamen Hervorbringung der Gespräche gilt.

## 2.2 Gesprächsanalytische Herangehensweise

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse beschäftigt sich mit der Frage, wie bzw. mit welchen Methoden die Teilnehmenden einer Gruppe (*ethnos*) soziale Wirklichkeit in und durch sprachliche Interaktion herstellen (Garfinkel 1967; Sacks 1984) und wie sie einander wechselseitig die Bedeutung ihrer sozialen Handlungen und deren Interpretation anzeigen. Sie versteht sich als streng empirische Methode, die datengeleitet und hypothesenentwickelnd vorgeht. Datenzentriertheit und emische Analyse drücken sich in einer Haltung der Unvoreingenommenheit aus, die von Deppermann (2014) als »radikal empirisch« gekennzeichnet wird.

Während ursprünglich die Analyse von Alltagsgesprächen im Fokus stand, entwickelte sich bald ein verstärktes Interesse an institutioneller Kommunikation. Ein Forschungsstrang dieses Bereichs widmete sich der Unterrichtsinteraktion in Bildungseinrichtungen (= institutionelles, formelles Lernen). Es formierte sich in weiterer Folge unter dem Begriff »CA-for-SLA« (Conversation Analysis for Second Language Acquisition, Kasper & Wagner 2011) ein Ansatz, der Sprachenlernen als soziale Interaktion konzeptualisierte und konversationsanalytisch vorgeht. Auch wir verstehen Sprachenlernen als soziale Interaktion. In unserer Analyse orientieren wir uns am gesprächsanalytischen Ethos und nehmen eine emische (teilnehmendenorientierte) Perspektive ein. Dabei gehen wir sequenzanalytisch (Zeile-für-Zeile) vor und stellen uns konsequent die Frage *Why that now?* – Warum reagieren die Teilnehmenden in diesem Moment so, wie sie reagieren?

## 3 Datenerhebung

Bei den im Folgenden analysierten Gesprächen handelt es sich um Gesprächssituationen, in denen zwei Interaktant:innen auf Basis von vorab erstellten Sprachenportraits miteinander über ihre jeweiligen Sprachenbiographien bzw. sprachlichen Repertoires sprechen. Inhaltliche Bezugspunkte sind die im Sprachenportrait angeführten Sprachen und Sprechweisen, ihre farbliche Ausgestaltung und die Positionierung

innerhalb der Silhouette. Beide Gespräche wurden von den interagierenden Personen selbst aufgenommen, die Aufnahme erfolgte mit dem Handy. Videoaufnahmen liegen nicht vor. Das Fehlen von Videodaten ist der niedrigschwelligen Aufnahmesituation geschuldet. Für die Datenanalyse ergibt sich der Nachteil, dass verschiedene Komponenten des Gesprächs wie etwa Gestik, Mimik oder Blickkontakt nicht untersucht werden können.

### Gespräch 1:

Erhebungszeitpunkt war November 2017, das Gespräch wurde durch die Gesprächsteilnehmenden selbst dokumentiert.

Zwei Schüler\*innen einer Wiener Mittelschule interagieren miteinander. Erstellt wurde die Aufnahme im Rahmen des Projekts »Sprachraum Schule«, das von der *österreichisch-tschechischen AKTION* gefördert wurde. Im Projekt setzten sich Studierende der Universitäten Wien und Brunn mit der Frage auseinander, wie die sprachliche Konstitution der Schüler\*innen an verschiedenen Mittelschulen in Wien und Brunn verhandelt wird. In Workshops mit ausgewählten Schulklassen zeichneten Schüler\*innen der besuchten Schulen Sprachenportraits. In den nachfolgenden Interviews übernahm eine Person die Rolle der Forscherin und interviewte eine andere Person zu ihrem Sprachenportrait. Die Aufnahme der Interviews war ebenso freiwillig wie die Weiterleitung an das Forschungsteam.

### Gespräch 2:

Erhebungszeitpunkt war Dezember 2023, das Gespräch wurde wiederum durch die Gesprächsteilnehmenden selbst dokumentiert.

Es interagierten Studierende im Master »Deutsch als Fremdsprache« (Masterstudium »Angewandtes Deutsch« an der National Kaohsiung University of Science and Technology, Taiwan). Die Arbeit mit dem Sprachenportrait erfolgte im Rahmen des Masterkurses »Übersetzungskritik«, in dem die Studierenden mit aktuellen Problemen der Übersetzungswissenschaften vor dem Hintergrund der Entwicklung künstlicher Intelligenz vertraut gemacht werden sollten. Einen Schwer-



punkt des Kurses stellte das Thema Mehrsprachigkeit (innersprachliche, lebensweltliche und fremdsprachliche Mehrsprachigkeit nach De Cillia 2011) dar.

Beide Gespräche fanden in einem mehrsprachigen Kontext statt, der sich im ersten Fall als zweitsprachlich, im zweiten als fremdsprachlich darstellte. Gesprächsanlass war für beide Aufnahmen das Sprachenportrait einer teilnehmenden Person, das in Vorbereitung auf das Gespräch und auf Basis der Sprachenportraitsilhouette erstellt wurde. Beide Interviews wurden nach GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert.

## 4 Beschreibung der Gesprächsmerkmale

### 4.1 Gespräch 1 (Dauer 2:15)

Schüler A interviewt Schülerin B über das von ihr angefertigte Sprachenportrait. Dieses Gespräch dauert 2:15 Minuten und setzt sich aus zehn Paarsequenzen und As abschließendem Beitrag zusammen. Somit beginnt und endet die Peer-Interaktion mit einem Redebeitrag von A. Insgesamt wechseln sich elf Turns von A mit zehn Beiträgen von B ab. Bis auf den abschließenden Turn (Z. 79–80) initiieren alle Beiträge von A eine Antwort durch B. Abgesehen von diesem finalen Turn und der Äußerung »weil« (Z. 69) sind alle Beiträge von Person A grammatikalisch als Fragen realisiert und beginnen direkt oder nach dem einleitenden »und« (Z. 21) oder »ah« (Z. 41) mit den Fragewörtern »wieso«, »wo«, »welche«. Prosodisch sind sie nicht als Frage markiert. B interpretiert die Redebeiträge von A als Aufforderung zur Antwort.

Die interagierenden Personen bringen somit eine Abfolge von Frage-Antwort-Paarsequenzen hervor. Sie halten die erwartbare normative Ordnung ein, indem auf jede Frage eine Antwort folgt. Störungen gibt es nicht. Gesprächsränder fehlen sowohl in der eröffnenden als auch in der schließenden Sequenz. Das Gespräch ist knapp und an einigen Stellen auf minimale Beiträge begrenzt. Eine genauere Betrachtung lässt eine Dynamik in dieser kurzen Peer-Interaktion erkennen.

Person A eröffnet das Gespräch mit dem Fragewort und setzt ein enges auf das Sprachenportrait bezogenes Thema. A initiiert damit die erste Frage-Antwort-Sequenz und zeigt mit einer Pause die Übergabe an. B eröffnet mit »weil ich« und realisiert nach einer kurzen Pause einen schnell gesprochenen Turn ohne Zögerungssignale. Sie zeigt ihrerseits die übergaberelevante Stelle durch eine sinkende Satzmelodie und eine kurze Pause an.

#### Auszug 1

- 01 A: wieso hast du auf dein:,  
 02 (sprach(.)por(.)trait),  
 03 äh::;  
 04 serbisch, (--)  
 05 hingeschrieben.  
 06 (1.5)  
 07 B: weil ich (.)?  
 08 die meiste zeit mit meinen  
 freunden in der schule,  
 09 SERbisch spreche.

A führt das Thema weiter und schließt mit der nächsten »wieso«-Frage an. As Turn ist elliptisch, da das Verb fehlt, er ist aber nicht maximal verknappt, weil die Fokuspartikel »genau« die erfragte Information präzisiert. Mit einer Pause und einem gedehnten »weil« verschafft sich B Nachdenkzeit und gibt ihre Antwort wieder in hohem Sprechtempo. Die folgende längere Pause wird von A als Aufforderung zur Turnübernahme interpretiert. A wiederholt die Abfolge »wieso genau« in der dritten Paarsequenz. B leitet auch die dritte Antwort mit »weil« ein. Diesmal verschafft sie sich durch ein kurzes Stocken Nachdenkzeit.

In diesen ersten drei Paarsequenzen folgen Frage und Antwort rasch aufeinander und unterscheiden sich in ihrer Länge kaum. Die eröffnende Frage (Z. 1–5) ist der längste Turn (5 Sek.), Antworten und Fragen sind ähnlich knapp. Die Pausen an den übergaberelevanten Stellen entschleunigen die Interaktion, die dennoch wie ein Prüfungsgespräch oder ein Wortgefecht wirkt.

## Auszug 2

- 10 A: wieso (.) genau (-) am kopf?  
 11 (1.5)  
 12 B: wei::l- (-)  
 13 mir das einfach so,  
 14 eingefallen is.  
 15 (2.5)  
 16 A: und wieso genau blau?  
 17 (1.5)  
 18 B: weil blau eine, (-)  
 19 Lieblingsfarbe von mir ist.  
 20 (2.0)

In der vierten Paarsequenz ändert sich das Wieso-weil-Schema, indem A seine Frage mit »wo« einleitet. Mit einer Wiederholung verschafft sich B Planungszeit vor der schnell gesprochenen knappen Antwort, auf die eine längere Pause folgt. A übernimmt, ein gedehntes »u::nd« deutet auf eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Weiterführung des Interviews hin. A bleibt beim Thema und leitet diese fünfte Paarsequenz erstmals nicht mit einem Fragewort ein, sondern stellt eine Entscheidungsfrage. Eine mögliche Antwort darauf wäre »ja« oder »nein«, doch B interpretiert die Frage als Aufforderung zur Beschreibung und antwortet in einem ersten längeren und von Häsitationen durchsetzten Redebeitrag.

## Auszug 3

- 21 A: und wo sprichst du (denn/dein)  
 22 englisch,  
 23 (1.0)  
 24 B: englisch sprech ich,  
 25 in der ENglishstunde. (xxx)  
 26 (2.0)  
 27 A: u::nd (---).  
 28 sprichst du da-  
 29 viel englisch (xxx)?

- 30 (1.0)  
 31 B: also wir üben,  
 32 auch sehr viel über (e/äh)- (---)  
 33 ENglish: (-) ah- (-)  
 34 wir wir ham;;  
 35 ENGLISCHbücher, (---)  
 36 und (-)unser (---) herr LEHRer,  
 37 (und) unsere f (-)frau lehrerin?  
 38 (-- ) ah (-)  
 REden auch (--).  
 39 sehr viel mit\_uns englisch-  
 40 (1.0)

Nach einer kürzeren Pause setzt A ein neues Thema und fragt nach der am »meisten« gesprochenen Sprache. B nimmt auf den ersten der von A beispielhaft angeführten Bereiche (»zu Hause«) Bezug in ihrer Antwort und nimmt die zwei weiteren der dreigliedrigen Frage (»in Schule« und »wo auch immer«) nicht auf. A fragt auch nicht weiter nach. Nachdenkzeit verschafft sie sich durch die Wiederholung. Auf das Absinken der Satzmelodie folgt eine Pause.

#### Auszug 4

- 41 A: ah (-- ) welche sprache sprichst  
 du am MEISTen (.) zu hause (.)  
 oder (-) (in) schule (.) oder-  
 wo auch immer.  
 42 (1.0)  
 43 B: zu HAUse? (-)  
 44 (sprich/sprech) ich die meiste  
 zeit mit meiner-  
 45 mutter;(---)  
 46 deutsch?  
 47 und (mit) meinem vater,  
 48 serbisch.  
 49 (2.0)

Nach dieser Pause initiiert A einen neuerlichen Themenwechsel. B zeigt mit dem überlappenden »ja« Zustimmung und Anschlussfähigkeit an. Sie interpretiert die offene Frage von A zunächst vor dem Hintergrund der vorgängigen Paarsequenz. Es geht um die Position von Romanes im Sprachenportrait und B informiert, diesmal in deutlich geringerem Sprechtempo, über den Kontext der Sprachverwendung. Ihrer Antwort gehen Einatmen und eine Wiederholung voraus (Z. 54–55). Möglicherweise zeigen diese bereits eine gewisse Irritation an. Aus emischer Perspektive bietet die Verwendung der Konnektivpartikel »auch« (Z. 55, 57) im Turn der Schülerin B einen Anhaltspunkt. Damit stellt sie eine inhaltliche Relation zur vorangehenden Paarsequenz her, in der sie Romanes nicht genannt hat. Die Konnektivpartikel wird von B aber als nicht ausreichend gewertet, und so hängt sie nach einer Pause und deutlich hörbarem Einatmen einen weiteren Turn an, in dem sie die Konnektivpartikel wiederholt und den inhaltlichen Zusammenhang zum vorher Gesagten weiter ausführt (Z. 56–57). Auf eine Pause lässt sie »und« folgen, diese Ankündigung geht in eine längere Pause über. A interpretiert diese längere Pause als Aufforderung zur Redeübernahme und fragt themenspezifisch präziser nach. Er setzt damit Bs Antwort auf seine Frage als unzureichend und akzeptiert ihre Herstellung inhaltlicher Kohärenz nicht. Auf Bs kurze Antwort (Z. 60) folgt die zweitlängste Pause im Gespräch. A übernimmt mit einem leise gesprochenen »ok«, auf das die längste Pause im Gespräch folgt. Sie wird von B nicht als Signal zur Redeübernahme interpretiert und A schließt thematisch mit einem von sechs Pausen unterbrochenen weiteren themenbezogenen Turn an. Dieser ist wieder als Frage markiert, realisiert mit drei »wieso«, einer Selbstkorrektur. A gestaltet diesen Turn deutlich aufwändiger aus als die kurzen, teilweise elliptischen Fragen im ersten Teil. B übernimmt und weicht mit einer Erweiterung vom präzise gesetzten Thema ab.

#### Auszug 5

- 50 A: u:nd du hast da: romanes,(  
 51 geschrieben.(-)  
 52 [was::] soll das heißen.  
 53 B: [ja,]

- 54        romanes,(--)  
 55        sprech ich auch zu hause,(--)  
 56        °hh romanes (.) i:st ahm;  
 57        auch eine sprache? (1.o)  
 58        und (2.o)-  
 59        A: mit wem sprichst du spricht du da  
           romanes.  
           .. (1.o)  
 60        B: mit meiner familie?  
           .. (4.o)  
 61        A: ok, (5.o)  
 62        wieso (-- is es da (.) so (-)  
           halt so viel -  
 63        WEIß,(---)  
 64        wieso (-- romanes wieso is  
           romanes zum beispiel (---) am  
           bauch,  
 65        und nicht (1.o) an (xxx) füßen.  
 66        B: (---)°h also ICH hab jetzt zum  
           beispiel serbisch englisch  
           deutsch-  
 67        auf den.  
 68        kopf geschrieben? °h

Der erweiternde Turn wird von A als nicht ausreichend gesetzt, indem er ein »weil« anschließt, das von der interviewten Schülerin B übernommen wird. So überlappen sich die beiden »weil« teilweise – das eine zur Begründung auffordernd (Z. 69) und das andere die Begründung einleitend (Z. 70). Bs Turn, der letzte in diesem Gespräch, ist der längste Beitrag in der gesamten Interaktion. Die mehrmalige Wiederholung von »weil« (Z.70, 71, 60) markiert ihn als Begründung, die von A akzeptiert wird, da er mit einem resümierenden Turn das Gespräch abschließt.

#### Auszug 6

- 69        A: we[il ],  
 70        B: we]il (---) man (diese)

- sprachen sich eigentlich (-) gut  
 (.) merken muss,  
 71 weil (-) mit (.) denen kann man  
 (--) auch sehr viel-  
 72 kommunizieren, (2.0)  
 73 °h u::nd äh romanes,(--)  
 74 hab ich (--einfach auf eine-  
 75 andere stelle gemalt?  
 76 weil: °h (-- es (--) eigentlich  
 (--)eine (--) sozusagen eine-  
 muttersprache is. (1.0)  
 77 für mich is es einfach eine  
 .. muttersprache.  
 78 die ich zu hause immer spreche.  
 79 (xxx) du kannst drei sprachen.(-)  
 80 sprechen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Interview asymmetrisch und vom Anfang bis zum Schluss von A gesteuert ist, während sich die Interviewte in der Verantwortung sieht zu reagieren. Es herrscht Übereinkunft bezüglich des Interaktionsrahmens. Die rasche Abfolge von kurzen Redebeiträgen lässt keinen Platz für die Aushandlung von Bedeutung. Erst über eine von den Interagierenden angezeigte Irritation bricht das starre Interaktionsschema auf und führt zur gemeinsamen Bearbeitung intratextueller Inkonsistenz. In diesem zweiten, weniger mechanisch realisierten Interviewabschnitt sind die Frage-Antwort-Paarsequenzen durch längere und häufigere Pausen und längere Turns sowie Häitationen gekennzeichnet. Die Aushandlung der Bedeutung klingt in der Interaktion an.

#### 4.2 Gespräch 2 (Dauer 10.06)

Die zweite uns vorliegende Aufnahme dauert 10:06, wobei nur die Minuten 01:53 bis 05.02 von den Gesprächsteilnehmenden für Forschungszwecke freigegeben wurden. Das Gespräch ist charakterisiert

durch Fragen der interviewenden Studierenden A, die von ihrem Kollegen B als Narrationsimpulse aufgefasst werden und an vielen Stellen zu Erweiterungen und Ko-Konstruktionen führen. Die interviewende Person befindet sich in diesem Gespräch eher in der Rolle der aktiven ZuhörerIn. Dies wird durch Rezeptionssignale z.B. in Z. 09 (»ohhh«) oder Z. 20 (»aahhh«) sichtbar. Das Gespräch ist außerdem charakterisiert durch Verzögerungssignale, Füllwörter, Platzhalter, Reparaturen und Wortsuchen, wobei das Gespräch durch das hohe Maß an Kooperationsbereitschaft nie zum Stillstand kommt. Hauptsprache des Gesprächs ist Deutsch, allerdings wird an mehreren Stellen, insbesondere bei Wortsuchen und Bedeutungsaushandlungen, ins Mandarin-Chinesische (Taiwanische Standardvarietät) gewechselt.

Wie im ersten Gespräch wird explizit auf das Sprachenportrait der interviewten Person Bezug genommen, wobei im zweiten Gespräch inhaltlich die farbliche Gestaltung des Sprachenportraits im Vordergrund steht. Zu Beginn des Gesprächs wird auf die Dichte und Farbenvielfalt des Sprachenportraits Bezug genommen. B antwortet, dass für jede Sprache bzw. jeden Dialekt eine bestimmte Farbe gewählt wurde.

A hakt in 01:53 hinsichtlich der Farbwahl nach und fragt nach der potenziellen Bedeutung der einzelnen Farben im Sprachenportrait. B reagiert mit einem langgezogenen, sehr hoch intonierten »jaaaaa«, das an dieser Stelle aufgrund der besonderen Intonierung nicht als Bestätigung, sondern eher als Infragestellung aufgefasst werden kann, mit der sich B Nachdenk- und Formulierungszeit herausschlägt. A erweitert daraufhin ihre vorangehend gestellte Entscheidungsfrage mit dem Nachsatz »jeweils« und fordert damit B klar zu einer nuancierteren Reaktion auf, die über eine allgemein gehaltene Bestätigung bzw. Verneinung hinausgeht. B ratifiziert As Aufforderung. Nach einer kurzen Pause setzt B mit »also« fort, das mit Bs nächstem Turnbeginn überlappt. Offensichtlich sieht A an dieser Stelle die Notwendigkeit, das von B gewünschte sprachliche Handeln (Erzählen) noch einmal explizit zu verbalisieren. Damit bringt sie auch klar das Verständnis ihrer Rolle in der Situation zum Ausdruck. Die unmittelbare Reaktion von B auf die Erzählaufforderung zeigt, dass dieses Rollenverständnis geteilt wird.



Bs Antwort beginnt hier mit einer Reihe von Verzögerungselementen (*bricolage turn start*) – ein für Sprachlernende typisches Interaktionsmerkmal. B scheint außerdem bei seiner Wortwahl (»mentalische«) unsicher zu sein und bittet A explizit um Übersetzungshilfe eines chinesischen Begriffs.

## Auszug 7

- 01 A: und äh hat diese (.) haben diese far (.) farben  
(.) bedeutung,  
02 eine bestimmte bedeutung;  
03 B: <<h>↑jaaaaa>  
04 A: jeweils  
05 B: jeweils (.) [also]  
06 A: [dann] (.) könntest du mal erzählen,  
07 B: °h also ähm (.) die farben haben (.) äh die  
farben haben eigentlich °h (-) ein bisschen  
bedeutung aber ich glaube sind sie=sie sind  
eher ein:n °hh also h° äh mentale (.) also  
äh mentale::e ((schnalzt mit der  
Zunge)) °h wie wie=wie heißt das auf deutsch,  
08 also (.) 印象 ((dt. Eindruck, Vorstellung)) ja;  
09 A: [ohh-]  
10 B: [ja; ]

A nennt als ihre Übersetzung »Eindruck« (Anmerkung: gemeint ist hier wahrscheinlich eher »Vorstellung« im Sinne von »Assoziation«). Dies wird von B ratifiziert, woraufhin der Turn fortgesetzt wird. Eine Reihe von Verzögerungssignalen lässt auf Formulierungsschwierigkeiten schließen, die B letztlich mit einem Wechsel ins Mandarin-Chinesische löst. Nach einem kurzen Moment des gemeinsamen Lachens setzt B auf Mandarin fort, um die vorangehende Äußerung geringfügig zu erweitern. Daraufhin wechselt B wieder ins Deutsche und setzt, bezugnehmend auf sein Sprachenportrait (Z. 17), ein neues Thema: das Mischen von Sprachen. Bs Erklärungen sind erneut durch Verzögerungssignale und eine Wortsuche geprägt, die dieses Mal allerdings nicht durch einen Wechsel ins Mandarin-Chinesische gelöst wird, sondern mit einem

Platzhalter (Z. 22 – »blablablabla«) beendet wird. A bleibt über den gesamten Verlauf dieses Gesprächsausschnittes eindeutig in der Rolle der aktiven Zuhörerin (Z. 14, 20)

### Auszug 8

- 11 A: eindruck?
- 12 B: eindruck (.) ja und sie sind nicht ein:n uhm °h  
sie sind nicht ein:n (.) GANZ ähh °hh uhm  
((schnalzt mit der Zunge)) ja 不是非常嚴謹的 ((dt.  
nicht so genau/streng));
- 13 B: [((lacht))]
- 14 A: [((lacht))]
- 15 B: 它沒有非常嚴謹的意義在裡面 (.) 對 ((dt. es beinhaltet  
keine genauen/strengen bedeutungen))  
für (.) ein eindruck (.) für die fra=farbe;  
17 und ähm °hh (-) wie sie wie du sie=siehst,  
18 uh die farben haben sich mit die andere farben  
äh gemischt,  
19 das heißt sie äh °h sie funktioniert  
zusammen (.) äh als ((schnalzt mit der Zunge))  
als ich denke;
- 20 A: a[ahhh;]
- 21 B: [als ich] denke ja;
- 22 also die ja ja die mit diese diese mit diese  
blablablabla also haben sie ähm ((schnalzt  
mit der Zunge)) ein paar äh dunklere (.) farben  
darauf ges=gesehen,
- 23 ja (.) so als das;

A greift daraufhin das von B in der vorangehenden Sequenz gesetzte Thema »Sprachenmischung« auf und fragt nach der konkreten Sprachpraxis. Nachdem B zögerlich reagiert, reformuliert und verkürzt A ihre Frage. Ohne weiter zu zögern, versucht B auf die Frage zu antworten, verbalisiert dabei aber, Schwierigkeiten bei der Erklärung zu haben (»es ist schwer zu erzählen«). A fasst dies offensichtlich als Appell auf, ihrem

Gegenüber Formulierungshilfe zu leisten und bietet diese in Form einer Disjunktivfrage an.

### Auszug 9

- 24 A: aber wie:ie (.) wie verwendest du diese:e ähm  
gemischte (-) sprachen?
- 25 als du sie verwenden;
- 26 B: ähm-
- 27 A: wie funktioniert es;
- 28 B: es ist ein:n ähm ((schnalzt mit der Zunge) es  
ist (.) SCHWER zu erzählen weil ich glaube es  
ist noch eine <<lachend>also> mentalische  
eindruck also ((lacht)) also mh=
- 29 A: =vielleicht nur beim sprechen oder nur im kopf  
denken;

B geht indirekt auf die von A vorgelegte Auswahl (»beim sprechen« / »nur im kopf«) ein und versucht eine Erklärung anhand einer beispielhaften Situation festzumachen. Bs Äußerungen sind wieder durch mehrere Verzögerungssignale, Wortwiederholungen und Platzhalter charakterisiert. Durch den Platzhalter signalisiert B an dieser Stelle erneut, dass Formulierungsschwierigkeiten bestehen. A interpretiert in diesem Moment offensichtlich, dass eine Turnübernahme erwünscht ist, und reagiert dementsprechend.

### Auszug 10

- 30 B: ja und ich ähm manchmal ähm für vor manchmal  
werde ich <<all>also> plötzlich ah eingefallen,
- 31 und habe ich ah ja habe ich eingefallen dass  
(.) OH (.) also ((schnalzt mit der Zunge)) das  
heißt ah (.) wie zum beispiel als ich  
chinesisch ah sprechen und ah ein satz uhm (-)  
hat in mein kopf gekommen,
- 32 und ah (-) plötzlich habe ich ein:n ah  
eindruck;
- 33 ein=eine gefühl;

- 34 ja (.) ein gefühl;  
 35 das heißt (.) OHHH das ist ((schnalzt mit der  
 Zunge)) h° der satz äh ist blablablabla auf  
 36 A: an[deren sprachen (.) oh]  
 37 B: [anderen sprachen ja ]

Im vorliegenden Gesprächsausschnitt konnten mehrere Gesprächsmomente identifiziert werden, die sehr deutlich die beidseitige Kooperationsbereitschaft der Gesprächsteilnehmenden in Form von thematischen Bezugnahmen und ko-konstruktiv hervorgebrachten Äußerungen zeigen. Dass die *Gesprächs-Maschinerie* trotz offensichtlicher sprachlicher Herausforderungen so gut am Laufen gehalten wird, liegt an ihrem geteilten Verständnis der Gesprächsrahmung und der Rollen. Der das Gespräch bedingende Rahmen »Deutsch als Fremdsprache« ist für beide Beteiligten offensichtlich eindeutig und wird durch die Teilnehmenden über den gesamten Verlauf des Gesprächs gemeinsam aufrechterhalten. Gleichzeitig scheint die Vorstellung von den Aufgaben, die A und B im Gespräch zu leisten haben, kompatibel zu sein. A als interviewende Person gibt Narrationsimpulse und ist über weite Verläufe des Gesprächs ZuhörerIn, die nuancierte Rückmeldungen gibt. B sieht sich klar in der Verantwortung zu erzählen, allerdings dabei nicht nur zu reagieren, sondern auch aktiv das Gespräch durch Themensetzungen inhaltlich zu gestalten, was von der interviewenden Person auch zugelassen wird. Diese geteilten Vorstellungen führen dazu, dass das Gespräch, trotz sprachlicher Herausforderungen, erfolgreich verläuft.

## 5 Diskussion

Die Analyse zeigt die grundsätzlich unterschiedliche Ausgestaltung der beiden Peer-Interaktionen zum Sprachenportrait auf. Das erste Gespräch beruht auf dem geteilten Verständnis des Gesprächsrahmens als asymmetrische Interaktion zwischen Interviewer und Interviewter. Der interviewende Schüler steuert die Themensetzung und die Inter-

aktionsstruktur und verhält sich wenig reaktiv. Die interviewte Schülerin reagiert mit kurzen Antworten und realisiert nur an einer einzigen Stelle eine Erweiterung. Der zweiten Interaktion liegt hingegen ein symmetrisches Verständnis zugrunde, das Erweiterungen und Themensetzungen durch die befragte Person begünstigt und Fragen als Narrationsimpulse bestimmt. Die interviewende Person verhält sich reaktiv. Hier klingt die Unterscheidung zwischen Gespräch und Interview (Jones & Gerard 1967) an, die Kormos (1999) für ihre Studie zu Prüfungsformaten für mündliche Fertigkeiten übernimmt. In unserem Fall führt die unterschiedliche Ausgestaltung zu einem institutionellen Interview in Form eines Prüfungsgesprächs bzw. zu einem symmetrischen Übungsgespräch.

Ein weiterer Unterschied liegt im thematischen Rahmen. Der mehrsprachige Kontext bezieht sich in der ersten Aufnahme ausschließlich auf die interpretative Erläuterung der in der Silhouette aufscheinenden Sprachen. Demgegenüber greift im zweiten Gespräch der Kontext selbst in die Interaktion ein, indem sich der geteilte Rahmen »Deutsch als Fremdsprache« in gemeinsamen Anstrengungen zur Bewältigung sprachlicher Herausforderungen niederschlägt.

Die Unterschiede in der Ausgestaltung verdecken allerdings nicht die grundlegenden Gemeinsamkeiten. In beiden Fällen teilen die beiden interagierenden Personen ihre Vorstellungen vom Interaktionsrahmen und von der Rollenstruktur. So kann die *Maschinerie des Gesprächs* nach den jeweils geteilten Vorstellungen, gut aufrechterhalten werden. Ebenso ist die Kooperationsbereitschaft ein zentrales Merkmal beider Interaktionen. Sie beruht zwar ebenfalls auf den jeweils unterschiedlichen Vorstellungen, doch verhalten sich in beiden Fällen die an der Peer-Interaktion Teilnehmenden kooperativ: Im ersten Fall, indem Impuls und Reaktion engmaschig dialogisch aufeinander abgestimmt werden, im zweiten Fall durch Narrationsimpulse, denen kooperativ weiterentwickelte Erzählungen folgen.

Mit Blick auf den theoretischen Rahmen für unsere Analysen stellt sich schließlich die Frage, welche Erkenntnisse des gesprächsanalytischen Vorgehens den Analyseaufwand für die kurzen Aufnahmen recht-

fertigen. Hat der Fokus auf die Interaktionsstruktur zu Ergebnissen geführt, die eine Reduktion der Analyse auf die Antworten und somit eine monologische Betrachtungsweise nicht hervorgebracht hätte? Beide Analysen weisen je spezifische Interaktionsmerkmale auf, die besondere Sichtweisen eröffnen. Im ersten Gespräch führt eine von beiden Personen bearbeitete Irritation zu einer Veränderung der Sequenzstruktur. Die rasche und an ein Prüfungsgespräch angelehnte Abfolge von Frage und Antwort erfährt eine gewisse Entschleunigung, die sich strukturell in den Pausen zeigt und eine Erweiterung durch die interviewte Person enthält. Versteht man die Erweiterung vor dem Hintergrund des Adressat\*innenzuschnitts (*recipient design*) und intrapersoneller Variation, so kann man die Aushandlung der Position von Romanes im Kontext der anderen Sprachen des Repertoires beschreiben. Die interviewte Schülerin versucht die Nichterwähnung von Romanes in der »Prüfungsfrage« im ersten Teil zu reparieren, unter anderem durch die Konstruktion von Zugehörigkeit zur Kategorie *Sprachen*. Die Symmetrie hält nur kurz, denn im erweiternden Turn konstruiert die interviewte Schülerin einen Unterschied zwischen Sprachen, die sie mit den Merkmalen »muss man sich gut merken« und »damit kann man viel kommunizieren« versieht, und der persönlichen Muttersprache. Die Asymmetrie ist wieder hergestellt.

Das zweite Interview macht Strategien im Kontext von »Deutsch als Fremdsprache« sichtbar, die nur im Dialog zu verstehen sind und selbst in diesem kurzen Abschnitt eine gewisse Vielfalt aufweisen. Sprachwechsel, Platzhalter und unterstützende Fragen werden zur Lösung von Formulierungsproblemen kooperativ eingesetzt, Gesprächsmarker werden zur Erhöhung der Formulierungszeit genützt.

## 6 Fazit

Unsere Auseinandersetzung mit der Ko-Konstruktion von interpretierenden Erläuterungen zum Sprachenportrait reiht sich in die wenigen Forschungsarbeiten, die sprachenbiographische Interviews nicht als

Monologe betrachten. Die Analyse zeigt die Bedeutung von Pausen, Kooperationsbereitschaft und die Bearbeitung von Inkonsistenzen auf und schließt damit an vorhandene Forschungsergebnisse an. Auch wenn im vorliegenden Fall die gemeinsame Hervorbringung der Interviews im Vordergrund steht, sticht die Verzahnung von formaler Beschreibung und inhaltlicher Erschließung hervor. Sowohl die Merkmale der Sequenzstruktur als auch die damit verwobenen inhaltlichen Aspekte sind aus unserer Sicht in der Sprachlehr- und -lernforschung anschlussfähig. Dies soll an zwei konkreten Beispielen zur didaktischen Aufbereitung abschließend exemplifiziert werden.

Eine vereinfachte konversationsanalytische Herangehensweise birgt didaktisches Potenzial. Am Beispiel der zweiten Aufnahme könnten beispielsweise die Strukturmerkmale gesammelt, verglichen und geordnet werden. Die beobachteten Merkmale lassen sich als Impuls für die eigene Sprachverwendung nützen oder in didaktische Szenarien einbinden. Weiters können auf Basis einer konversationsanalytischen Beschreibung Übungen zur Förderung der mündlichen Interaktionskompetenz entstehen. Konkret kann die im vorliegenden Beitrag analysierte zweite Aufnahme ein Anlass dafür sein, über die Erhöhung der Planungs- und Reflexionszeit für die Sprachproduktion nachzudenken und beobachtete Strategien zu erproben.

Das erste Interview kann über eine einfache Sequenzanalyse der Interaktionsstruktur im Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung Diskussionsanlass sein. Es kann überlegt werden, in welcher Beziehung das hohe Tempo der Paarsequenzen zu den Inhalten steht. Wie kommt es schließlich zum *Résumé*, dass die interviewte Person drei Sprachen »kann«? Was wurde ausgelassen und welche Spuren finden sich im Text? Im zweitsprachlichen Kontext wird die kurze Aufnahme zum Impuls für die Auseinandersetzung mit der Bewertung von Sprachen und der Sprachenhierarchie.

Zweifellos lassen sich noch weitere Perspektiven für die Sprachlehr- und -lernforschung entwickeln. Provokant wollen wir mit der (rhetorischen) Frage schließen, wie sprachenbiographische Interviews überhaupt anders als über ihre Realisierung als ko-konstruierte Interaktionen verstanden werden können.

## Danksagung

Wir danken Martin Reisigl für seine klugen und weiterführenden Kommentare, die uns bei der Fertigstellung des Artikels unterstützt haben.

## Literatur

- Busch, Brigitta. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Busch, Brigitta. 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of Spracherleben – the lived experience of language. *Applied Linguistics* 38(3). 340–358.
- de Cillia, Rudolf. 2011. Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? – Anmerkungen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt an den Schulen. *ph script* 4. 48–56.
- Deppermann, Arnulf. 2014. Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In Staffeldt, Sven & Jörg Hagemann (Hgg.), *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*, 19–47. Tübingen: Stauffenburg.
- Franceschini, Rita. 2001. Sprachbiographien randständiger Sprecher. In Rita Franceschini (Hg.), *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*, 111–125. Tübingen: Stauffenburg.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in ethnomethodology*. New York: Prentice Hall.
- Jones, Edward E. & Harold B. Gerard. 1967. *Foundations of social psychology*. New York: Wiley.
- Kasper, Gabriele & Johannes Wagner. 2011. A Conversation-analytic Approach to Second Language Acquisition. In Dwight Atkinson (Hg.), *Alternative Approaches to second language acquisition*, 117–142. London: Routledge.
- Kormos, Judit. 1999. Simulating conversations in oral proficiency assessment: A conversation analysis of role plays and non-scripted interviews in language exams. *Language Testing* 16(2). 163–188.
- König, Katharina. 2017. Das sprachbiographische Interview als Interaktion. Eine gesprächsanalytische Perspektive auf ein Forschungsinstrument. In Jürgens Carolin & Ingrid Schröder (Hgg.), *Sprachliche Variation in autobiographischen Interviews. Theoretische und methodische Zugänge*, 199–224. Frankfurt am Main: Peter Lang.



- Nissen, Anna & Angelica Querci. 2021. Italienische Studierende sprechen über ihre Sprachenportraits. In: Thüne, Eva-Maria & Anna Nissen (Hgg.), *Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik*, 11–36. Bologna: Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC).
- Sacks, Harvey. 1984. Notes on methodology. In Atkinson, Maxwell & John Heritage (Hgg.), *Structures of Social Action*, 21–27. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzlufft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock & Susanne Uhmann. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), *Gesprächsforschung* 10. 353–402.  
<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (Abruf: 10. August 2024).