

Gemeinsames Hämmern von Schwertern? Hörverstehen und seine Kundgabe im fremdsprachlichen Kontext¹

Helga Kotthoff (Freiburg i. Br.)

Die Themen dieses Artikels sind das Hörverstehen und dessen Kundgabe in fremdsprachlichen Gesprächen.

Die Konversationsanalyse stellt ein Instrumentarium zur Verfügung, um subtile Arten der Gesprächsbeteiligung zu erfassen (Berkenbusch 2009, Clift/Drew/Hutchby 2009), so auch Verfahren der Rezeptionsanzeige, um die es in diesem Beitrag gehen soll.

Das Hören beansprucht laut Barker 1971 (zitiert nach Marx 2006: 139) 42% der Zeit, die der Sprache gewidmet ist. Hören in Interaktion und vor allem Hörverstehensbekundungen in Interaktionen sind aus der DaF-Perspektive bislang wenig erhellt worden. Deshalb gehen wir dem methodisch schwierigen Bereich hier explorativ nach. In fremdsprachendidaktischen Kontexten wird der Hörtext oft als monologischer konzipiert und bislang kaum als ein Beitrag in einer dialogischen Situation, auf den es zu reagieren gilt, als ein Beitrag somit, den die Hörenden durch spezifische Rezipienzbekundungen sogar mitgestalten (ein Gemeinplatz aus der konversationsanalytischen Forschung, siehe etwa Quasthoff 2000, Gardner 2001, Berkenbusch 2002).

Mit Ela Berkenbusch² verbindet mich außer den sauerländischen Wurzeln auch unser gemeinsames Interesse an der gesprächsanalytischen Erforschung von interkultureller Kommunikation und fremdsprachlichen Interaktionen.

1 Zum Hörverstehen in der Fremdsprachendidaktik

Solmecke (1991: 290) stellt heraus, dass Hören eine Tätigkeit in der Zeit ist, bei der man im Unterschied zum Lesen nicht verweilen kann. Es verlangt die gleichzeitige Verarbeitung mehrerer Ebenen der Kommunikation, also der phonetischen, lexikalischen, syntaktischen, semantisch-pragmatischen. Schwierigkeitsgrade hängen u.a. mit der Informationsdichte und mit der Spezifik von Textsorten zusammen. Bei Erzähltexten müsse man viel behalten, wenn die Aufgabe z.B. sei, den Text nachzuerzählen. Nicht nur an der Stelle wird deutlich, dass er vom monologischen Text ausgeht, an dem die Hörerin nicht mitproduziert. Im Gespräch erhält eine Erzählung ihr Gepräge durch die dialogische Ko-Konstruktion zwischen Sprecher und Hörer (Kotthoff 2011). Bei Solmecke gehören auch Dialoge zu den Hörtexten, denn er unterscheidet monologische und dialogische Texte (beide werden idealtypisch als Gesamttext gehört).

Der Fremdsprachendidaktiker Solmecke (1991) hat eine Befragung unter Sprachlehrenden durchgeführt, ob man im Fremdsprachenunterricht eher authentische oder nichtauthentische Hörverstehenstexte einsetzen sollte. Die Mehrheit sprach sich für nichtauthentische Texte aus. Als besondere Schwierigkeit der authentischen werden Nebengeräusche und Akzente genannt (S. 289). Das zeigt den geringen Wert von Befragungen, denn orate, sprechsprachliche Realisierungen werden beispielsweise gar nicht genannt (wie sie in Schwitallas „Gesprochenes Deutsch“ 1997/2006) dargestellt werden); ganz zu Schweigen vom Reagieren auf das Gehörte.

Weiterhin unterscheidet er 1. totales, allumfassendes Hörverstehen, 2. globales, auf Sinnerfassung abzielendes Hören und 3. Detailhören (S. 292).

Zu den Stufen des Hörens zählt er: Wiedererkennen, Gesamtverstehen, analytisches Verstehen, welches Schließen einbezieht und Hören auf Evaluation hin.

Solmecke (1991) betont, dass für den FSU Vor- und Nachbereitung von Hörtexten entscheidend seien; so etwa Vorübungen zum Erkennen von Schlüsselwörtern, Verstehenshilfen in Form von Bildern und Nachbereitungen in Form von Fragen zum Text oder Übungen zum Zusammenfassen.

¹ Der Beitrag fußt auf einem Vortrag, den Johannes Schwitalla und ich im April 2014 im DaF-Colloquium an der Universität Freiburg zusammen gehalten haben. Ihm verdanke ich viel Mitarbeit.

² Er wurde zuerst für die Festschrift „Sprachen im Dialog“ für Gabriele Berkenbusch verfasst, hrsg. von Vasco da Silva und Andrea Rössler, 2015, Berlin: edition tranvia, 137-158.

Solmecke (2001) weist auch auf besondere Schwierigkeiten des Verstehens gesprochener Sprache hin.

Marx (2006: 144) geht mehr ins Detail, indem sie verdeutlicht, dass Lerner prosodische Muster und syntaktische Hinweise weniger nutzen als Muttersprachler, dass sie somit im Redefluss Wichtiges nicht von Unwichtigem unterscheiden können. Die Aufmerksamkeit der Anfänger verbleibe auf der Wortebene.

Neuere Lehrwerke bieten eine Fülle an Hörverstehensübungen unterschiedlicher Machart und Niveaustufe, die hier nicht vorgestellt werden können. Es sei aber darauf hingewiesen, dass sich durchaus Übungen mit oraten Elementen finden, auch auf Anfängerniveau.

Anbei verschriftete Hördialoge aus dem Lehrwerk „Erste Schritte“ (Hueber)



Transkriptionen der Hörtexte
Schritt 1
A1

Gespräch 1 Mutter: Guten Morgen, mein Schatz, aufstehen! Guten Morgen, Eva! Kind: Guten Morgen!	Gespräch 4 Kundin: Guten Tag! Verkäuferin: Guten Tag, Frau Haag. Sie wünschen? Kundin: 2 Brötchen, bitte und ...
Gespräch 2 Mann 1: Also dann, machs gut. Tschüss! Mann 2: Tschüss! Viel Spaß heute Abend ...	Gespräch 5 Arzt: Also dann, auf Wiedersehen, und gute Besserung. Patientin: Auf Wiedersehen, Herr Doktor Kammerer, und vielen Dank.
Gespräch 3 Kellner: Guten Abend! Gäste: Guten Abend! Kellner: Hier ist die Karte. Gäste: Danke.	Gespräch 6 Frau: Gute Nacht, Herrmann. Mann: Gute Nacht. Schlaf gut! Frau: Du auch.

In den obigen Beispielen finden wir konventionelle syntaktische Ellipsen wie „aufstehen“ und „Viel Spaß heute Abend“ und „Sie wünschen?“, Gliederungssignale wie „also dann“ und eine Kontraktion: „mach's gut.“

Marx (2006: 143) diskutiert weitere Besonderheiten des Hörverstehens orater und literater Texte. Sie nennt auch den Befund, dass Überlappungen in Gesprächen für Lernende ein Problem darstellen. Insgesamt ist das für Interaktionen typische Hören, um zu sprechen, bislang aber kaum untersucht.

Saville-Troike (2006) fasst Lesen und Hören unter den „receptive activities“ zusammen, wie es in der Sprachlernforschung üblich ist. Wie die Psycholinguistik unterscheidet sie „top down“ und „bottom up“ – Verfahren des Lese- und Hörverstehens (dazu auch Marx 2005: 139f). Bottom-up-Verstehen (datengeleitetes Verstehen) verlangt Kenntnisse des Vokabulars, der Morphologie, Syntax und der Diskursstrukturen. Zur Interpretation von Bedeutung wird alles herangezogen (Saville-Troike 2006: 154), auch Kontextinformation. Die Prosodie wäre hinzuzufügen. Je distinktiver die Einheit im Lexikon abgespeichert ist, umso schneller dürfte die Erkennung erfolgen.

Top down-Prozessieren (absteigend, wissensgeleitet) kann mangelndes Detailwissen kompensieren. Man kann dabei aus größeren „chunks“ Sinn entnehmen, wenn Inhalt (L1-Wissen stellt ein Gerüst zur Verfügung), Kontext („what has already been heard in a similar situation“, Intentionen Verstehen) und Kultur (kulturelle und situative Erwartbarkeit, landeskundliches Wissen) zu wichtigen Komponenten des Verstehens werden.

Saville-Troike (2006: 159) verweist auch darauf, dass Lerner Hörverstehen nicht nur zur Informationsentnahme brauchen, sondern auch um zu partizipieren:

“Participation in face-to-face interpersonal interaction is at the reciprocal end of this continuum, and listening to radio or TV news broadcasts is at the non-reciprocal end.”

Reziproke Kommunikation verlange von der Hörerin Teilnahme an der Bedeutungsaushandlung. Unter „central processing“ versteht sie beide Wege. „Bottom-up Hören“ müsse von der Aufmerksamkeit kontrolliert und Stück für Stück automatisiert werden. Am Anfang des Fremdspracherwerbs kann die Hörerin den Lautstrom nicht in Bedeutungseinheiten segmentieren. Sie muss Muster erkennen lernen, egal welchen Typs. Anfänger entnehmen dem Kontext viel Information; dann automatisieren sie immer mehr Einheiten, sodass auch das Arbeitsgedächtnis entlastet wird. Auch Ohm (2007) weist darauf hin, dass Informationsentnahme nicht zwangsläufig Partizipation einschließt.

Alle Verstehensforscher beschäftigen sich mit Gedächtnisarten, denn Gehörtes muss zunächst im Kurzzeitgedächtnis so lange gespeichert werden, bis es Sinn macht (7+2-Regel). „Mental working space“ ist bei Saviile-Troike für bewusstes Prozessieren reserviert (S. 160). Daneben ist bei ihr noch vom sensorischen Gedächtnis und vom Langzeitgedächtnis die Rede. Im Kurzzeitgedächtnis erfolgt die Verarbeitung der Rede. Je vertrauter die zu bearbeitenden Informationen, umso größere „chunks“ können gebildet werden. Das Langzeitgedächtnis stellt Schemata zur Verfügung. Das Vorwissen kann immer für Antizipieren und Inferieren genutzt werden. Marx geht besonders auf Intercomprehension ein, also darauf, wie Lernende verwandte Sprachen für das Verstehen einer zu erwerbenden nutzen (beispielsweise Lexemähnlichkeiten in romanischen Sprachen)

2 Verstehenskundgabe in der Gesprächsforschung

In der Gesprächsforschung wurde verdeutlicht, dass Hörende *alle* Symbolebenen (und deren Kommunikationskanäle) zum Verstehen heranziehen: Verbales, Prosodisches, Paraverbales und Nonverbales (Spiegel 2011: 195). Meistens gibt das Verbale den Hauptkanal des sprachlichen Handelns ab; die anderen Ebenen liefern Kontextualisierungsmöglichkeiten dafür, wie das, was gesagt wird, verstanden werden soll.

Die Signalisierung von Aufmerksamkeit und Verstehen geschieht auf mehreren Ebenen :

- Verbal: Hörersignale
- Prosodie: Aufnahme des Rhythmus des vorhergehenden Sprechers (Erickson 1986); die Intonationen von Hörersignalen entsprechend den Gefühlsimplikationen der Äußerungen des Sprechers (Ehlich 1986)
- Nonverbal: Körperposition: sich in eine F-Formation eingliedern (Kendon 1992); Blick: auf den Sprecher, oft auch Kongruenz der Körperhaltungen; Nicken, Gesten im Rhythmus des Sprechers (Kendon 1992: 332f., Erickson/Shultz 1982)

In kooperativen Situationen kann der Hörer sich darauf verlassen, dass der Sprecher für den Hörer verständlich formuliert (= Prinzip des „recipient design“ der Konversationsanalyse). Das gegenseitige Verstehen wird normalerweise nebenher, unauffällig signalisiert. Eine Präferenz für die Handlungs- und Darstellungsprogressivität (Deppermann 2008: 232) ist feststellbar: Wenn der Hörer glaubt, verstanden zu haben, was die Sprecherin sagen will, schreitet er im Prozess der dialogischen Handlungen einfach fort und sagt nicht extra, dass er die aktuelle/vorhergehende Sprecherin verstanden hat. Für den vorherigen Sprecher steckt in jedem nächsten Turn eines anderen Sprechers implizit ein Hinweis, wie diese/r ihn/sie verstanden hat.

Auch in Redezügen finden sich viele Hinweise darauf, wie die Hörerin den vorausgehenden Beitrag verstanden hat. Deppermann und Helmer (2013) zeigen beispielsweise, dass die Konnektoren *also* und *dann* auf unterschiedliche Inferenzen hindeuten. *Also* wird routiniert verwendet, um am Beginn des Turns kundzutun, dass etwas vom Partner Mitgemeintes inferiert wurde. *Dann* hingegen bekundet eine einseitig vom Hörer gezogene Inferenz. Diese Konnektoren gehören mit Modalpartikeln, Verben des Glaubens und anderen sprachlichen Verfahren zu den Praktiken, die darauf spezialisiert sind, ein bestimmtes Verstehen des vorhergehenden Redezugs anzuzeigen.

Rezipientzbekundungen spielen eine Rolle in der emergenten Entwicklung der Konversation und tragen zur Gestaltung des interpersonellen und sozialen Kontexts bei (McCarthy 2003). Quasthoff (2000) fand z.B. erzählfördernde und erzählhemmende Hörersignale.

Schegloff (1982) übernahm von Yngve (1970) die Unterscheidung von „turn“ und „back channel“. In der Gruppe der letztgenannten wird inzwischen genauer differenziert (Überblick bei Morita 2001). Goodwin (1986) unterscheidet (wie

auch einige andere) zwischen „continuers“ (e.g. uh huh) und Bewertungen (wie „wow“). Die „continuer“ bilden Brücken zwischen Turnkonstruktionseinheiten. Evaluationen bringen den Turn des Redenden eher zum Ende. H. Schmidt (1983) unterschied zwischen animierenden, registrierenden, zustimmenden und überraschten Rezipienzkundgaben. Horiguchi (1991) differenziert fünf Funktionstypen: Anzeige von Zuhörerschaft, Verstehen, Zustimmung, Ablehnung, emotionale Beteiligung.

C. Schmidt (1986: 58-71) hat im Rahmen einer Studie zum geschlechtsspezifischen Sprachverhalten eine Formtypenunterscheidung vorgestellt. Rückmeldungspartikeln (mh, ja..), idiomatische Zeichenkombinationen (ach so, ah ja..), komplettierende Zeichen und Zeichenkombinationen (Gleiches zur gleichen Zeit sagen, Worthilfen, nicht geforderte Wortergänzung, vorgezogene Wortergänzung, modifizierende Wortergänzung, gedanklich weiterführende Ergänzung) und Satz-Zeichen (wertende Kommentare und metakommunikative Äußerungen – z.B. das find ich gut)

Es gibt eine Fülle an Literatur zu einzelnen Rezipienzkundgaben (auch die Terminologie wird diskutiert). Heritage (1984) zeigt den dualen Charakter von „okay;“ es taucht hochfrequent um transitionsrelevante Stellen herum auf und es signalisiert auch die Bereitschaft, den Turn zu übernehmen.

Ehlich (1986) hat sich unter der Rubrik „Interjektionen“ mit den verschiedenen Intonationskonturen deutscher Rezipienzsignale wie „mhm“ und „aha“ beschäftigt. Er hat vier Muster unterschieden: das steigend-fallende (Zustimmung), das fallend-steigende (Frage, Nachfrage), das fallende (Negativkommentar) und steigende (Überraschung, Staunen).

Gardner (2007) hat sich mit entsprechenden englischen „back channels“ beschäftigt. Beide zeigen Bedeutungsveränderungen durch unterschiedliche Prosodie. Im Rahmen des Transkriptionssystems Gat 2 wird beispielsweise deutlich zwischen zweisilbigem „mh_mh“ als zustimmender Verstehensbekundung und einsilbigem „mh“ unterschieden, das je nach Kontur etwas anderes bedeutet (wie schon bei Ehlich 1986 belegt).

Imo (2009) diskutiert anhand verschiedener Gesprächsdaten, dass man die Rezipienzmarker *ach so, aha, oh, ach, ah* in ihrer interaktionalen Umgebung fein differenzieren kann. Er schreibt der Gruppe dieser Rezipienzmarker einen konstruktionalen Status als „Erkenntnisprozessmarker“ zu (S. 81). Morphologisch sind sie immer als Partikeln klassifizierbar, die Bedeutung basiert allgemein auf der Kenntnisnahme von Information und spezifisch auf einer Bewertung derselben; sie signalisieren jeweils sehr spezifische Änderungen im Informationsstand und finden sich am Ende von Sequenzen. Er weist in vielen Beispielen nach, dass die Prosodie und der Kontext jeweils zusätzliche Bedeutungsanteile aktivieren.

Verschiedene Quantifizierungen (Clancy et al. 1986, Willkop 1988) belegen, dass einfache Bestätigungen vom Typ *uhhuh, yeah, sure, genau, klar, uhmhm* in Gesprächen über 70% ausmachen.³ Für das Japanische liegt der Prozentsatz höher (verschiedene Studien dazu, zusammengefasst in Morita 2001).

3 Interkulturelle Problemlagen

In der interkulturellen Kommunikation stellen sie eine Quelle von Irritation dar. KalifornierInnen empfinden beispielsweise die Rückfragen der New Yorker zu ihren Erzählungen als „machine gun questions,“ die sie zur Aufgabe ihres Redezugs bringen, was aber nicht beabsichtigt war (Tannen 1984). JapanerInnen beispielsweise widmen den „listener responses“ viel Aufmerksamkeit (Morita 2001). Sie nennen es „aizuchi“ (wörtlich etwa: das gemeinsame Hämmern eines Schwertes, Hirokawa 1995). Vergleichende Studien zeigen, dass JapanerInnen mehr Rezipienzsignale aussenden als Amerikanerinnen und Deutsche (Yamada 1997, Morita 2001).

Günthner (1993) fand bei chinesischen Deutschlernern viele Satzvollendungen als besondere Art der Verstehensbekundung. Diese Strategie ist unter Deutschen durchaus auch verbreitet (Schwitalla 1997), allerdings sind sie nicht so hochfrequent im Einsatz. Kotthoff (1991) fand bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen keine Rezipienzkundgaben, die Dissens ausdrücken. Solche hatten die MuttersprachlerInnen im Kontext von Nichtübereinstimmung geäußert, bevor sie zu inhaltlichem Widerspruch ausholten.

Es gibt in der interkulturellen Forschung weitere Hinweise darauf, dass unterschiedliche Gebräuche von Rezipienzsignalen in der interkulturellen Begegnung Irritationen auslösen.

³ Willkop nennt 80%

Erickson und Shultz (1982) analysieren Irritationen zwischen schwarzen und weißen US-Bürgern: Schwarze Studierende äußerten in universitären Beratungsgesprächen sehr viel weniger Hörsignale, schauten auch weniger oft auf den Sprecher als weiße Studierende. Das führt zu Paraphrasierungen bei den weißen „Counselors“. Dies wiederum nahmen die afroamerikanischen Studierenden als Herablassung wahr. Erickson (1986: 302-305) arbeitet auch Unterschiede zwischen einem interviewten US-Amerikaner italienischer Herkunft aus Chicago und dem Interviewer, einem US-Amerikaner deutscher Herkunft aus Indiana heraus: Für den Italo-Amerikaner produzierte der deutschstämmige Befragter viel zu wenige Rezeptionssignale und sein Körper blieb dabei viel zu starr. Der Italo-Amerikaner selbst praktiziert emphatischere Rezipienzkundgaben. Diese schwache Anzeige von Rezeption überhörte er manchmal. Lenz (1991: 18) stellt in seinen deutsch-finnischen Geschäftsgesprächen fest, dass Finnen viel weniger Hörerrückmeldungen geben als Deutsche. Bei den Deutschen führt das zu Wiederholungen und Rephrasierungen.

Tiittula (1994) mahnt für den Fremdsprachenunterricht an, dass gelehrt werden solle, welche Formen von Rückmeldesignalen es in der Fremdsprache gibt und an welcher Stelle des Dialogs sie produziert werden sollen. In ihren deutsch-finnischen Geschäftsgesprächen stellte sie fest, dass Finnen die Gesprächspartikel *genau* nicht an Stellen geäußert haben, wo sie dem Deutschen zustimmen, sondern nachdem sie eine Antwort auf eine Rückfrage bekommen haben.

Wir nehmen diese Beobachtungen als Ermunterung, sich dem Thema Hörerreaktionen im Fremdsprachenunterricht zuzuwenden.

4 Rezeptionskundgaben in Lernaltersprachen

Es steht zu vermuten, dass Lerner(innen) sich im Kontakt mit Sprechern der Zielsprache zunächst mit rezeptionsbekundenden „All-round-Signalen“ über die Gesprächsrunden retten. Zu Progression im Bereich der Rezeptionskundgaben ist uns nichts bekannt. Die Forschungslage dazu ist dürftig.

Takayama-Wichter (1981) stellt fest, dass japanische Deutschlerner beim Gebrauch von „ja“ ihre eigenkulturellen Verwendungen von „hai“ übertragen. Außerdem gäben Japaner, die nicht ausreichend Deutsch könnten, nach jeder Phrase „ja“ von sich. Sie scheinen damit zu bekunden, dass sie eine Lautkette als syntaktisch zusammengehörig wahrgenommen haben. Das ist allerdings unter nativen Sprechern unüblich.

Wir betrachten im Folgenden einen Gesprächsausschnitt aus einer Tandem-Interaktion.

4.1 Fremdsprachen in Tandem-Interaktionen

Die Besonderheit beim Fremdspracherwerb im Tandem besteht darin, dass es eine Mischung aus ungesteuertem und gesteuertem Lernen ermöglicht (Bechtel 2003). Der direkte Kontakt mit einem Muttersprachler eröffnet eine überwiegend ungesteuerte Kommunikation, die aber trotzdem eingebunden in einen Lehr-Lern-Kontext bleibt (Apfelbaum 1993). Der ungesteuerte Zweitspracherwerb läuft durch alltägliche Kommunikation ab und vollzieht sich ohne systematische Steuerungsversuche. Er war typisch für den Zweitspracherwerb der ersten Gastarbeitergeneration (Ahrenholz 2007). Im Bereich der Bildungsinstitutionen findet hingegen ein gesteuerter Fremdspracherwerb ab. Während der ungesteuerte Zweitspracherwerb oft zu guter Kommunikationsfähigkeit bei reduzierter Morphologie führte, kann beim gesteuerten Fremdspracherwerb tendenziell das Gegenteil belegt werden.

Im Tandem wird selbstverständlich im Dialog kommuniziert; es treten in der Regel Steuerungsstrategien hinzu, etwa dadurch, dass der Fokus gezielt auf bestimmte grammatische Phänomene gerichtet wird. Insgesamt will die Lehr-Lern-Methode mit Hilfe von Muttersprachler/innen die Kommunikation und Partizipation fördern und in natürlichen Kontexten herausfordern (Ohm 2007), im informellen Rahmen ohne Einschüchterung durch Noten an Korrektur arbeiten und so die Freude an der Interaktion in der Fremdsprache erhalten und die interkulturelle Verständigung fördern (Rost-Roth 1995, von Helmolt/Berkenbusch/Wenjjan 2013). Irritierendes Verhalten kann sogar thematisiert werden (was beispielsweise im Bereich der Pragmatik der Höflichkeit in Alltagssituationen eher selten ist).

4.2 Rezeptionskundgaben in einem Tandem mit einer italienischen Lernerin

Ich werde unten die Rezipienzbekundungen einer Italienerin in einem Ausschnitt aus einem Tandem-Gespräch mit den Intuitionen von drei Muttersprachlern analysieren.

Zum Zeitpunkt des unten präsentierten Transkripts einer Gesprächsaufnahme befindet sich die native Deutschsprecherin (NS 9.2) in einem Urlaubssemester und arbeitet für eine Online-Zeitung. Sie hat ihre italienische Tandempartnerin (NNS 9.2) an der Universität kennen gelernt und trifft sich mit ihr im zweiten Semester. Die NNS ist eine Austauschstudentin aus Italien, die im zweiten Semester in Berlin studiert; deren Kompetenz liegt also im C-Bereich. Die Treffen finden unregelmäßig statt, mal mit größeren Pausen und dann wieder mit häufigerem Kontakt.

Die Szene, die wir im Bezug auf die Hörersignale der Italienerin untersuchen wollen, stammt aus einem Tandemtreffen mit Mittagessen in einem Lokal. Wir wollen an dem Textstück zeigen, dass einige Hörerreaktionen der fortgeschrittenen Lernerin angemessen sind, andere aber zu übertrieben und am Schluss, wo eine empathische Äußerung angemessen wäre, eindeutig zu schwach. Die Rezeptionsaktivitäten sind fett markiert. Die Transkription erfolgt nach GAT 2 (nur Markierung der Hauptakzente).

145 NS 9.2: DIEses wochenende,
 146 AH; eh:m (.) ich war zuHAUse,
 147 und habe ehm ich war die letzte WOche,
 148 sehr viel unterWECHS;
 149 NNS 9.2: [**M:**.
 150 NS 9.2: [ich war MITTwoch (-) ehm im theate:r;
 151 DON[nerstag im KIno::
 152 NNS 9.2: [**^WOW**.
 153 NS 9.2: freitag NOCHmal im theate:r,
 154 DIENStag war ich auf_ner LESung;
 155 °h und SAMStag war ich dann,
 156 okay ich will nich WEG[(h)geh(h)n,
 157 NNS 9.2: [**ja (hehe)**,
 158 NS 9.2: ich will zuHAUse bleim.
 159 NNS 9.2: [**JA**.
 160 NS 9.2: [aber es war COOL,
 161 ich ehm (.) möchte mich beWERben;
 162 für ehm: (--) es gibt im MAI,
 163 in berlin äh etwas das heißt theAtertreffen?
 164 NNS 9.2: **m_M?**
 165 NS 9.2: da sind die BESTen theaterstücke-
 166 die_s in DEUTSCHland gab,
 167 im [letzten jahr EINGeladen,
 168 NNS 9.2: [**^WO:W**.
 169 NS 9.2: und sie werden in berlin äh AUFgeführt,
 170 NNS 9.2: **^AH. COOL**.
 171 NS 9.2: ja und die ehm verANstalter suchen leute,
 172 die die theaterstücke sich ANkucken,
 173 NNS 9.2: <<**h**> **M:.**>
 174 NS 9.2: und dann ONline-
 175 etwas darüber SCHREI[ben,
 176 NNS 9.2: [<<**h**> **M:.**>
 177 NS 9.2: u:nd du kannst dich beWERben,
 178 und wenn du AUSgesucht wirst-
 179 dann: DARFST du dir die stücke kostenlos anschauen,
 180 NNS 9.2: **mhm**,
 181 NS 9.2: und es gibt workshops äh zu journaLISMus,
 182 und [ehm für äh reGIEtheater,
 183 NNS 9.2: [<<**h**> **AH.**>
 184 **AH. oKAY?**

Gemeinsames Häämmern von Schwertern? / FRAGL 25

185 NS 9.2: WEISST du was das is?
186 NNS 9.2: JA.
187 NS 9.2: so_n ehm auTOrenkino-
188 oder sowas;
189 NNS 9.2: **mhm_m,**
190 NS 9.2: und ehm man muss sich bis ende FEbruar bewerben?
191 NNS 9.2: **oKAY: ,**
192 NS 9.2: und man muss ehm (.) einen TEXT geschrieben
193 haben- der GUT is,
194 und man muss ehm ein: LEbenslauf abgeben:-
195 [und ein motivatiONSSchreiben;
196 NNS 9.2: [**mhm;**
197 **aHA;** <<klingt wie zweimal A-Schwa>>
198 NS 9.2: und man muss ein LINK ehm (.) geben für sein internetblock-
199 [wo man eben auch TEXte geschrieben hat,
200 NNS 9.2: [**hm.**
201 NS 9.2: deswegen ehm muss ich grade sehr viel TEXte
202 schreiben- im prinZIP;
203 NNS 9.2: **M: .**
204 NS 9.2: und hab am WOCHenende zwei tEXte geschrieben,
205 ja-
206 NNS 9.2: **^WOW;**
207 NS 9.2: ja-
208 NNS 9.2: <<h> **hm, >**
209 NS 9.2: ich würd_es SEHR gern machen-
210 ich glaub es is ZIEMlich cool.
211 NNS 9.2: **eh,** und äh m: wie iste jetzt mit deinem ehm ehm ARbeite;
212 du HAST mir gesagt-
213 dass es war nicht so [intresSANT,
214 NS 9.2: [ja es is BESSer geworden-
215 NNS 9.2: **ja oKAY;**

Wir gehen nun die Höreräußerungen der Reihe nach durch und fragen nach:

- ihrer phonetischen, prosodischen Form
- ihrer zeitlichen Platzierung
- ihrer kommunikativen Funktion
- und ihrer Angemessenheit im dialogischen Kontext (in einer deutschen Kultur)

Die folgenden Interpretationen wurden von Johannes Schwitalla, Ulrike Ackermann und Helga Kotthoff gemeinsam erarbeitet. Ein systematischer Vergleich mit ähnlichen Gesprächsausschnitten unter deutschsprachigen Muttersprachlern ist schwer herstellbar. Man müsste Rezeptionskundgaben in gleichen Kontexten und mit gleichen Intentionen miteinander vergleichen, was methodisch nicht machbar erscheint. Außerdem gehört es zum Problembereich der Beschäftigung mit Rezipientenkundgaben, dass gerade in diese Verhaltensform individuelle Ausdrucksmöglichkeiten und -präferenzen eingehen, die mit dem Charakter und aktuellen Stimmungen und Interessen zu tun haben. Trotzdem sollte dieser Bereich für die Fremdsprachendidaktik erschlossen werden. Deshalb verfolgen wir hier ein rekonstruktives, hermeneutisches Vorgehen:

Z. 149: *M.*

Mit starkem Luftstrom hervorgebrachter M-Laut,

Funktion: *continuer*;

Kommentar: ein bisschen zu stark nach dieser ersten noch relativ unspezifischen Information *sehr viel unterwegs*. Ein einfaches, leicht steigendes *mhm*, hätte genügt, um das Rederecht von NS und das Verstehen der Italienerin anzuzeigen.

Z. 152: ^WOW.

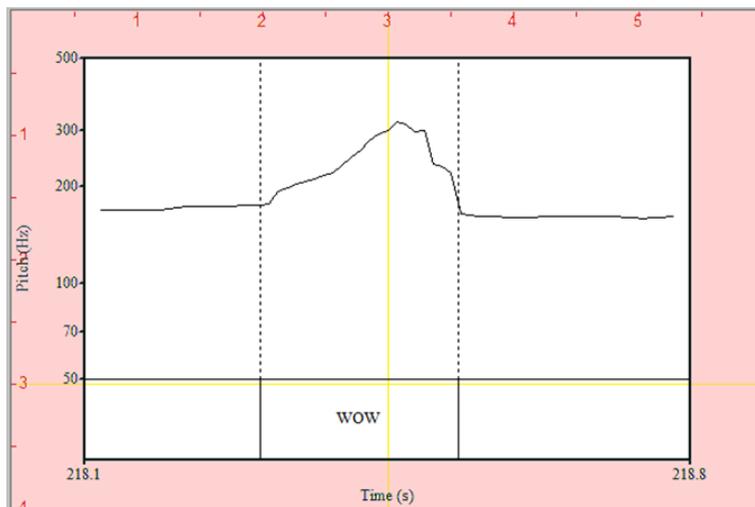
Wortart: international bekannte, primäre Interjektion des anerkennenden Staunens;

Funktion: dient dazu, Erstaunen und Anerkennung (Lob, etwas Positives) anzuzeigen.

Intonation: steigend-fallend,

Kommentar: merkwürdig ist die zeitliche Verzögerung; hier ist die Interjektion eindeutig zu stark, weil Ins-Theater- und Ins-Kino-Gehen normale Tätigkeiten sind, die keine starke Wertung oder Anteilnahme einfordern.

Anbei die Intonationskontur in einer Praat-Grafik:



Z. 152: ^WOW

Z. 157: *ja*

ja = nicht akzentuiert;

Wortart: Antwortpartikel der Zustimmung und „continuer“, ist stärker als *mhm*,

Kommentar: hier wäre eine verbale Äußerung angemessen gewesen: z.B. *kann ich verstehen* (dass nach dauerndem Ausgehen Ruhe angesagt ist)

Z. 157: die Lachpartikeln

Funktion: Lachpartikeln können nach Jefferson (1984) anzeigen, dass der Sprecher seine Rede humoristisch modalisiert; die Hörerin kann sich der Modalisierung anschließen, indem sie auch Lachen vernehmen lässt.

Kommentar: Passt hier: NNS nimmt das lächelnde Sprechen und die Lachpartikeln von NS rezeptiv auf. Die Funktion der Lachpartikeln von NS liegt wohl in der Wahrung des eigenen Face (Schwitalla 2001), eine Art Entschuldigung für das Zuhausebleiben am Samstag Abend. NNS signalisiert ihr Verstehen und ihr Mitmachen im Modalitätswechsel.

Z. 159: *JA*.

Stärkeres *JA* als in Z. 158.

Kommentar: Passt hier als Zustimmung zu der paraphrasierten und schneller gesprochenen Entscheidung von NS, zu Hause bleiben zu wollen.

Z. 164: *m_M?*

Das zweite M ist stärker produziert, stark steigend,

Kommentar: passt hier als *continuer*.

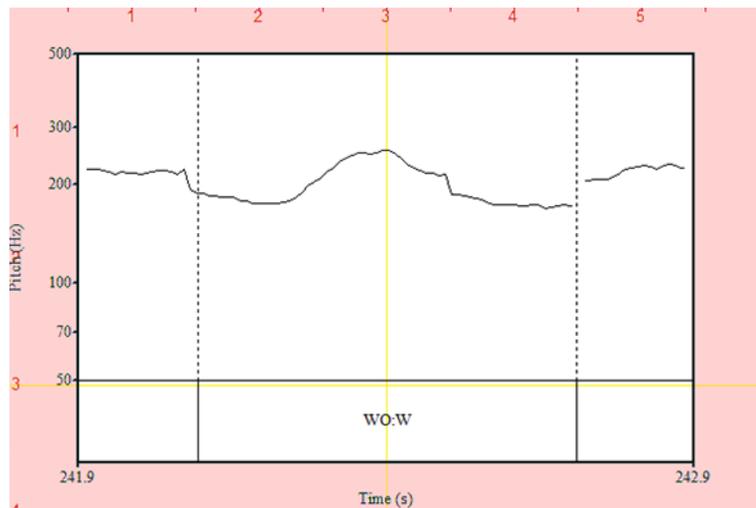
Z. 168: ^WO:W.

Das ist ein stärkeres *wow* als Z. 152, weil es gedehnt gesprochen wird (aber noch nicht im höherem Register wie einige Rezeptionssignale später, Z. 173, 175, 183, 208);

Einsatz: etwas verzögert.

Kommentar: passt kontextuell nicht, weil es zu stark ist; selbst ein phonetisch „abgespecktes“ *wow* würde nicht passen, weil hier nichts Außergewöhnliches und Lobenswertes mitgeteilt worden ist (NS berichtet über eine wiederkehrende Veranstaltung, die von Anderen organisiert wird).

Den Vergleich der Intonationskonturen soll die Einfügung der Grafik demonstrieren:



Z. 168: ^WO:W

Z. 170: ^AH. COOL.

Funktion: das steigend-fallende ^AH ist ein Hörersignal für das Verstehen unerwarteter Information, ein „Erkenntnisprozessmarker“ (Imo 2009)

Kommentar: Ein phonetisch schwaches *cool* würde passen, aber nicht dieses stark akzentuierte *cool* und auch nicht in Kombination mit dem stark akzentuierten „Erkenntnisprozessmarker,“ denn so spektakulär ist es nicht, dass diese Theaterstücke in Berlin aufgeführt werden.

Z. 173: <<h> M:.>

Funktion: Das gedehnte *M:* erinnert an das „gustatorische“, einfache, fallende *M:*.

Kommentar: NS teilt nichts Außergewöhnliches mit. Deshalb ist das Hörersignal zu emotional.

Der fast enthusiastische Eindruck des Hörersignals kommt vom Wechsel in das hohe Intonationsregister. Es fällt stark auf. Angemessener wäre ein flaches *mhm* gewesen.

Z. 176: <<h> M:.>

Kommentar: Dasselbe hohe, laute und gelängte *M* wie Z. 173, hier ebenfalls zu emotional. Vorher gab es aber keine besonderen Informationen durch NS, die ein so starkes Signal bedingt haben könnten.

Z. 179: *mhm*,

Funktion: normaler „continuer“.

Kommentar: Das passt hier kontextuell.

Z. 183: <<h> AH.>

Funktion: *AH* ist ein „Erkenntnisprozessmarker“ (Imo 2009); der passt aber nicht zu einer Information, die im Zusammenhang des Theatertreffens nicht überraschend ist (Workshops für Journalismus).

Kommentar: Es passt noch weniger, wenn *AH* wie hier sehr hoch gesprochen wird.

Es kommt wieder etwas verzögert, was an der Verstehensarbeit der Sprachlernerin liegen dürfte.

Z. 184: *AH. oKAY?*

Funktion: Bei Gardner (2001) gehört „okay“ zusammen mit „mm“ und „yeah“ zu den „unobtrusive response tokens“, die aber je nach Intonation weitere Funktionen anzeigen. „Okay“ bezeichnet in der Phrase „he is doing okay“, die Lehrpersonen oft über SchülerInnen äußern (Pillet-Shore 2003) eine gradierbare Bewertung; am Anfang von Äußerungen kann es den Beginn eines neuen Themas andeuten und mit leicht steigender Intonation kann es Nachvollzug einer neuen Information anzeigen.

Kommentar: Zusammen mit dem *AH*: ist es im Kontext ein zu starkes Signal des Reagierens auf neue und überraschende Informationen; so spektakulär sind die Informationen von NS in den Zeilen davor nicht. Ein bloßes steigendes *oKAY?* würde reichen.

Z. 189: *mhm_m*,

Funktion: „continuer.“

Kommentar: Das passt hier als Verstehensmarker.

Z. 191: *oKAY?*

Kommentar: Passt hier als Verstehensmarker einer neuen Information

Z. 196: *mhm*,

Kommentar : « continuer », passt hier als Verstehensmarker.

Z. 197: *aha*; (mit Schwa-a)

Kommentar « continuer“, passt hier, der Schwa-Vokal macht das Hörersignal *mhm* ähnlich.

Z. 200 *hm*-

Kommentar: Passt, wie so oft überlappend mit dem nächsten Einsatz von NS

Z. 203: *M*..

Kommentar: Das stark akzentuierte und gedehnte *M* wertet die Aussage in Z. 202, NS müsse sehr viele Texte schreiben, als etwas Bemitleidenswertes.

M kommt uns an dieser Stelle als emotionale Stellungnahme vor, so wie „*ach du arme*“

Es steht nach einem Nachtrag (*im prinZIP*), der die eigene Aussage wieder etwas abgeschwächt hat. Diese Umgebung lässt das Hörersignal zu stark erscheinen.

Z. 206: *^WOW*

Kommentar: Auch diese Interjektion stuft die Aussage von NS als etwas besonders Lobenswertes hoch.

Z. 209: <<h> hm,>

Funktion: Einverständnis. Austausch von kurzen Partikeln zwischen den Beiden (zu deutschen Kontexten: Schwitalla 2002: 272).

Kommentar: NNS drückt sehr viel mehr Engagement aus als NS (flaches nicht betontes *ja*)

In Z. 211 *eh*, (Schwa-e)

Kommentar: schwaches Signal

NS schließt vorher ihre Erklärungen mit der Wunschäußerung, dass sie die Arbeit gern machen würde und der Wertung *ZIEMlich cool* ab, die sie schon in Z. 160 verwendet hat.

Am Schluss der Ausführungen von NS wäre eine abschließende, konsensuelle Stellungnahme angemessen: z.B. *hoffentlich kannst du da mitmachen*, *hoffentlich wirst du eingeladen*, *ich halt dir die daumen*, *find ich toll, dass du dich bewirbst*, etc. Die Einheit müsste mit einem rituellen Wunsch beendet werden, etwa *ich drücke dir die daumen*. Das wäre ein beziehungsorientierter Abschluss, dem dann der Themenwechsel folgen könnte.

In der Konversationsanalyse wurde verschiedentlich gezeigt, dass Wertungen eines Sprechers zustimmende Ko-Wertungen präferieren (Auer/Uhmann 1983). Ein solcher Kontext ist im Tandemgespräch am Schluss gegeben.

4.3 Interferenzen und lernersprachliche Bedingtheiten

Zusammenfassend können wir am Schluss konstatieren, dass die Lernerin des Deutschen in den fünf Gesprächsminuten 22 Hörsignale verwendet, davon sind dreizehn sprachunspezifische „mm“-Signale, *wow* und *okay*. Letztere wurden dem Englischen entlehnt und sind heute in vielen europäischen Sprachen omnipräsent. Das starke Signal *wow* steht der Lernerin also zur Verfügung, passt aber kontextuell nicht. Janet Spreckels verdanken wir den Hinweis, dass wir in Lerner Sprachen dazu neigen, Rezipienz anstachelnd und reanimierend zu bekunden. Für Lerner ist es funktional, das Gegenüber zum Weiterreden anzuregen. Man nimmt am Gespräch teil, ohne sich selbst dauernder Formulierungsanstrengung auszusetzen.

Bis auf den Schluss, der einen Kommentar oder einen bestätigenden Wunsch verlangt hätte, neigt die Lernerin zu übertrieben starken Rezipienzsignalen. Diese sind einerseits lernersprachlich bedingt, andererseits mag es eine Rolle spielen, dass anstachelnde Rezipienzkundgabe zum italienischen Gesprächsstil hoher Involvierung gehört (Erickson 1986), wir es also dementsprechend vermutlich auch mit einer Interferenz zu tun haben.

5 Zur Didaktik

Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich die Notwendigkeit der Beschäftigung mit Gesprächen, bei denen das Zusammenspiel zwischen Sprecher und Hörer beachtet wird (Kotthoff 2013, Helmolt/Berkenbusch/Wenjian 2013). LernerInnen sollten dabei auf Rezipienzkundgaben hingewiesen werden, vor allem darauf, wie das Gespräch sich durch bestimmte Hörsignale spezifisch weiterentwickelt. Bei Erklärungen fällt z.B. auf, dass bei Anzeige von Nichtverstehen, die Erklärung paraphrasiert wird, bei Verstehensanzeige schreitet sie fort (Spreckels 2009). Das Interagieren in Fremdsprachen verlangt eine Bewusstwerdung der lokalen Produktion der Abläufe.

Lehrende sollten mit Lernenden bestimmte Rezipienzkundgaben mit der entsprechenden Intonation und Emotionsanzeige reflektieren und einüben. Sie sollten Listen an differenten Hörsignalen zur Verfügung stellen, etwa zum Ausdruck von Anteilnahme oder zum Ausdruck von Ko-Empörung (Günthner 2000). Das lässt sich durchaus unterhaltsam in Rollenspielen exerzieren.

Immer ist auch die Frage tangiert, wie und ob man mit welchen Hörsignalen sein eigenes Rederecht anbahnt (Kotthoff 1993). Das Sprachenlernen in Tandems lässt sich besonders gut für den Erwerb von Interaktionskompetenzen funktionalisieren. Tandempartner können ihre Dialoge tonaufzeichnen und thematische Einheiten damit gestalten, sich bestimmte Abschnitte anzuhören und sich Alternativen zu den Rezipienzkundgaben der LernerInnen zu überlegen. Schließlich geht es für die Lerner auch darum, ein breites Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten kennenzulernen.

Bibliografie

- Ahrenholz, Bernt (2007): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Freiburg: Filibach, 5-13.
- Apfelbaum, Birgit (1993): Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache. Tübingen.
- Auer, J.C. Peter/Uhmann, Susanne (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. Deutsche Sprache 10: 1-32
- Bechtel, Mark (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen.
- Berkenbusch, Gabriele (2002): Hörer beraten Hörer. Eine vergleichende konversationsanalytische Studie zu spanischen, katalanischen und französischen Radioprogrammen. Tübingen: Stauffenburg.
- Berkenbusch, Gabriele (2009): Konversationsanalyse als methodischer Zugang zum interkulturellen Lernen. Forum Qualitative Sozialforschung vol. 10, no 1, Art. 33.
- Clift, Rebecca/Drew, Paul/Hutchby, Ian (2011): Conversation analysis. In: Sigurd D'hondt et al. (eds.): The Pragmatics of Interaction. Amsterdam: Benjamins, 40-55.
- Deppermann, Arnulf (2008): Verstehen im Gespräch. In: Heidrun Kämper / Ludwig Eichinger (Hg): Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin, 225-261.

- Deppermann, Arnulf / Helmer, Henrike (2013): Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit *also* und *dann*. In: Zs. für Sprachwiss. 32(1), 1-39.
- Duncan, Starkey (1974): On the structure of speaker-auditor interaction during speaking turns. *Language in society* 2., 161-180.
- Ehlich, Konrad (1986): Interjektionen. Tübingen: Narr.
- Erickson, Frederick/Shultz, Jeffrey (1982): *The Counselor as Gatekeeper*. New York: Academic Press.
- Erickson, Frederick (1986): Listening and speaking. In: Deborah Tannen / James E. Alatis (eds.): *Languages and Linguistics: The Interdependence of Theory, Data and Application*. Washington DC, 294-319.
- Gardner, Ron (2001): *When listeners talk: Response tokens and listener talk*. Amsterdam: Benjamins.
- Goodwin, Charles (1986): Between and within: Alternative sequential treatments of continuers and assessments. *Human Studies* 9: 205-217.
- Günthner, Susanne (2000): *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion*. Tübingen: Niemeyer.
- Helmolt, Katharina von/Berkenbusch, Gabriele/Wenjian, Jia (2013): *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte – Formate – Verfahren*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Heritage, John (1984): A change-of-state-token and aspects of its sequential placement. In: M. Atkinson/J. Heritage (eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. CUP, 299-345.
- Hirokawa, K. (1995): *The expressions of culture in the conversational styles of Japanese and Americans*. Doctoral dissertation. Ann Arbor: University of Michigan.
- Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker („change-of-state-tokens“) im Deutschen. In: Susanne Günthner und Jörg Bücker (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch*. Berlin: de Gruyter, 57-87.
- Horiguchi, J. (1991): Aizuchi... (Hörverhalten in der Kommunikation). *Nihongogaku* 64: 13-26.
- Jefferson, Gail (1984): On the Organization of Laughter in Talk about Troubles. In: Max Atkinson/John Heritage (eds.): *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 346-269.
- Kendon, Adam (1990): *Conducting interaction: Patterns of behaviour in focussed encounters*. Cambridge University Press.
- Kendon, Adam (1992): The negotiation of context in face-to-face interaction. In Alessandro Duranti & Charles Goodwin (eds.): *Rethinking Context*. Cambridge University Press,
- Kotthoff, Helga (1993): Unterbrechungen, Überlappungen und andere Interventionen. In: *Deutsche Sprache* 93/2, 162-185.
- Kotthoff, Helga (2011): Besondere Formen des Erzählens in Interaktionen: Vom Klatsch über den Bericht bis zum Witz und spaßigen Phantasien. In: Stephan Habscheid (Hg.): *Textstrukturen, Kommunikationstypologie*. Berlin: de Gruyter, 389-414.
- Kotthoff, Helga (2013): Interaktion als Bedingung des Sprachenlernens. In: Bernd Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Baltmannsweiler. Schneider*, 72-85.
- Lenz, Friedrich (1991), Interkulturelle Probleme in Verhandlungen zwischen Deutschen und Finnen? In Elisabeth Feldbusch, Reiner Pogarell & Cornelia Weiß (Hrsg.): *Neue Fragen der Linguistik. Akten des 25. Linguistischen Kolloquiums*, Paderborn 1990. Bd. 2: Innovation und Anwendung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 279-286.
- Lynch, Tony (2002): Listening. In R.B. Kaplan (ed.): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford UP, 39-48
- Mackey, Alison (2007) (ed.): *Conversational Interaction and Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M (2003): Talking back: „Small“ interactional response tokens in everyday conversation. *Research on Language and Social Interaction* 36(1): 33-63.
- Marx, Nicole (2006): *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache*. Hohengehren: Schneider.
- Morita, Masumi (2001): *Hörverhalten in Zweiergesprächen im Deutschen und Japanischen*. Dissertation, Universität Göttingen (Internet).
- Müller, Klaus (2000): *Lernen im Dialog*. Tübingen: Niemeyer.

- Ohm, Udo (2007): Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitspracherwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In: Esser, Ruth/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Bausteine für Babylon. München: Lüdium, 24-33.
- Pillet-Shore, Danielle (2003): Doing „okay“: On the multiple metrics of an assessment. *Research on Language and Social Interaction* 36(3): 285-319.
- Quasthoff, Uta M. (2000): Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Brinker, Klaus u.a. (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch*, Berlin/NY: de Gruyter, 1293-1309.
- Rost-Roth, Martina (unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier) (1995): *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tanzen in Südtirol*. Meran: Alpha&Beta.
- Sawada, M. (1991): Hörersignale in deutschen und japanischen Telefonberatungsgesprächen. *Solia Linguistica* 30, 61-78.
- Saville-Troike, Muriel (2006): *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Schmidt, Claudia (1988): ‚Typisch weiblich – typisch männlich‘. Geschlechtstypisches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen. Tübingen.
- Schmidt, H. (1983): *Suprasegmentale Kommunikation: MHM. Der Anteil der Suprasegmentalia am Austausch von Rezipientensignalen in der gesprochenen französischen und deutschen Sprache*. Dissertation an der Universität Konstanz.
- Schwitalla, Johannes (1993): Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. In: *Zeitschrift. f. Sprachwiss.* 11, H. 1, 68-98.
- Schwitalla, Johannes (1997/2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Schwitalla, Johannes (2001): Lächelndes Sprechen und Lachen als Kontextualisierungsverfahren. In: *Sprachkontakt - Vergleich – Variation. Festschrift für Gottfried Kolde*. Tübingen: Niemeyer, S. 325-344.
- Solmecke, Gert (1991): Schwierigkeiten beim Hörverstehen. *Info DaF* 18,3: 287-295.
- Solmecke, Gert (2001): Hörverstehen. In: Helbig, Gerd et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 893-900.
- Spiegel, Carmen (2011): Zuhören im Gespräch. In: Michael Krelle / Carmen Spiegel (Hg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien*. Hohengehren: Schneider, 189-203.
- Spreckels, Janet (2009)(Hrsg.): *Erklären im Kontext*. Hohengehren: Schneider.
- Takayami-Wichter, Taeko (1990): *Japanische Deutschlerner und ihre Lernersprache im gesprochenen Deutsch: Untersuchungen zum Deutschen als Fremdsprache*. Frankfurt: Peter Lang.
- Tiittula, Liisa (1994): Verständigungsprozeduren in interkulturellen Geschäftsverhandlungen. In: Theo Bungarten (Hg.): *Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation*. Tostedt, 215-230.
- Tannen, Deborah (1984). *Conversational Style. Analyzing Talk among Friends*. NY: Ablex.
- Xudong, Deng (2009): Listener response. In: Sigurd D'hondt et al. (eds.): *The Pragmatics of Interaction*. Amsterdam: Benjamins, 104-125.
- Yamada, Haru (1997): *Different Games, Different Rules: Why Americans and Japanese Misunderstand Each Other*. Oxford University Press.
- Yngve, V. H. (1970): On getting a word in edgewise. *Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*: 567-577. Chicago Linguistic Society.