



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2022, Band 2, Heft 1

Zur Schnittstelle von Interaktionaler Linguistik und DaFZ

Kommunikative Praktiken in der Hochschulinteraktion am Beispiel
universitärer Sprechstundengespräche

Susanne Günthner

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Zusammenfassung

Dieser Beitrag zielt darauf ab, die Relevanz interaktionslinguistischer Analysen für die Forschung und Lehre im Bereich DaFZ aufzuzeigen und zu skizzieren, wie sequenzanalytische Methoden und Konzepte der Interaktionalen Linguistik mit Fragen der DaFZ-Forschung – im Bereich der Hochschulkommunikation – vernetzt werden können. Auf der Basis der kommunikativen Gattung universitärer Sprechstundengespräche werde ich in diesem Beitrag konversationelle Aktivitäten – insbesondere Eröffnungs- und Beendigungssequenzen – präsentieren, um zu verdeutlichen, wie Analysen authentischer Hochschulinteraktionen für eine DaFZ-bezogene Interaktionsforschung genutzt werden können. Im Anschluss an die empirische Studie erfolgt eine kurze Vorstellung der Plattform „Gesprochenes Deutsch: Authentische Interaktionen für die Forschung und Praxis im Bereich DaF und DaZ“, die sowohl der Forschung als auch der Lehre im Bereich DaFZ zur Verfügung steht.

Schlagwörter: Interaktion(en); Hochschulkommunikation; Sprechstundengespräche; Eröffnungssequenzen/Beendigungssequenzen; kommunikative Praktiken

Abstract

This paper outlines the relevance of interactionally oriented methods for doing research, and for practical applications in the field of German as a Foreign/Second Language. Based on data stemming from academic interactions, I will demonstrate how methods of sequence analysis, concepts of Interactional Linguistics, and authentic interactional data can be applied within the field of German as a Foreign/Second Language. Subsequent to an empirical analysis of opening and closing sequences in university office hours (with native and non-native speakers of German), I will introduce the platform “Spoken German: Authentic Interactions for Research and Practice in the Field German as a Foreign/Second Language”.

Keywords: communicative practices; academic communication; office hours; opening/closing sequences; interaction(s)



1 Einleitung

Die zwischenmenschliche Interaktion – die sogenannte „human interaction engine“ – ist, wie Stephen Levinson (2006) betont, von allgemein menschlichen Fertigkeiten und Verhaltensdispositionen geprägt: Hierzu zählen u.a. die Kooperativität und Ausrichtung am Gegenüber, die sequenzielle Organisation des Interaktionsvorgangs sowie die Verwendung multimodaler Ressourcen (Sprache, Prosodie, Gestik/Mimik etc.) zur Herstellung und Interpretation kommunikativer Handlungen. Auf der Grundlage dieser universellen Prinzipien zeichnen sich zugleich sprach- und kulturspezifische Konventionen des Sprechens bzw. der Durchführung kommunikativer Aktivitäten ab (Levinson 2006: 55). Der Anthropologe und Linguist Duranti (2001: 1) führt in diesem Zusammenhang aus:

We are born with the ability to learn languages. However, the contexts in which we learn them, the manner in which we use them, and the extent to which they help or hinder us in achieving our goals is culturally mediated. If we want to understand the role of languages in people's lives, we must go beyond the study of their grammar and venture into the world of social action, where words are embedded in and constitutive of specific cultural activities such as telling a story, asking for a favor, greeting, showing respect, praying, giving directions, reading, insulting [...] or explaining a political agenda.

In den letzten Jahren ist sowohl in der Anthropologischen Linguistik (siehe u.a. Gumperz 1982; Günthner 1993; Duranti 1997; Kotthoff 2002; Günthner 2013) als auch in der Interaktionalen Linguistik eine verstärkte Hinwendung zu Fragen sprach- und kulturspezifischer Differenzen in der Handhabung kommunikativer Aktivitäten zu beobachten. Der Fokus dieser empirischen Studien liegt auf konkreten Analysen authentischer Alltagsinteraktionen, denn die private wie auch institutionelle Alltagsinteraktion ist der Ort, an dem soziale Konventionen, kulturelle Vielfalt bzw. Abgrenzungen rekonstruiert, verfestigt und verändert werden (Günthner 2013; 2018). Eine an dieser Schnittstelle von Konversationsanalyse, Interaktionaler Linguistik und Anthropologischer Linguistik angesiedelte sprach- und kulturkontrastive Forschung (Di Luzio et al. 2001; Kotthoff 2002; Günthner & Linke 2006; Enfield & Stivers 2007; Günthner 2013; 2018; 2021) liefert m.E. wichtige Grundlagen für eine interaktional ausgerichtete DaFZ-Forschung und -Lehre.

Gerade in post-modernen, pluralen Gesellschaften, in denen sich die verbale – und vor allem mündliche – Kommunikation zur Schlüsselform sozialen Handelns entwickelt hat (Knoblauch 2017), bildet die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Menschen in unterschiedlichen institutionellen wie auch privaten Kontexten situationsadäquat kommunizieren zu können, einen zentralen Bestandteil des "kulturellen Kapitals" (Bourdieu 1987; Günthner 2011): So werden alltägliche Entscheidungen immer wieder auf Basis mündlicher Kommunikation (vgl. Job-Interviews, Prüfungsgespräche, Arzt-Patienten-Interaktionen, Gerichtsverhandlungen, Beratungsgespräche etc.) getroffen. Diese mündlichen Genres gründen auf dem Prinzip des dialogischen Interagierens, hierzu zählen u.a. die interaktive Ausrichtung am konkreten Gegenüber („recipient design“) und an dessen verbalen wie auch non-verbalen Handlungen, wie auch die Orientierung am geteilten Wissen über Produktion und Interpretation kommunikativer Praktiken.

Setzt sich der DaFZ-Unterricht somit zum Ziel, Lerner:innen zu einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in deutschsprachigen Ländern zu befähigen, kommt er nicht umhin, diese mit der kommunikativen Wirklichkeit alltäglicher Interaktion zu konfrontieren. Eine gezielte und systematische Vernetzung der DaFZ-Forschung und Didaktik mit Forschungs-

richtungen, die sprachlich-kommunikative Strukturen dort untersuchen, wo Sprecher:innen mit ihren Äußerungen in die Welt sozialen Handelns eintreten – in informellen wie auch institutionell geprägten Alltagsinteraktionen –, steht allerdings noch aus (Fandrych et al. 2014; Imo & Moraldo 2015; Günthner et al. 2021).

Dieser Beitrag, der eine solche Vernetzung anstrebt, wendet sich einem Themenfeld zu, das in den letzten Jahren zunehmend in den Blickpunkt der DaFZ-Vermittlung gerückt ist: die gesprochene Hochschulkommunikation¹ (Ehlich 2001; Fandrych et al. 2014; Imo & Moraldo 2015; Lober 2019; Günthner et al. 2021). Die Abbruchquote bei internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen übersteigt, wie mehrere Studien der letzten Jahre zeigen, „deutlich den entsprechenden Abbruchwert der deutschen Studierenden“ (Heublein et al. 2020). Aktuelle Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2018 ergeben, dass „49 von 100 Bildungsausländer*innen nicht zum Abschluss gelangen“ (Heublein et al. 2020).² Die genauen Ursachen für diese hohe Abbruchquote sind bis dato wenig bekannt. Sie scheinen komplex, wobei mangelnden interaktionalen Kompetenzen in der Wissenschafts- bzw. Hochschulkommunikation eine zentrale Rolle zukommt. Kercher (2018: 2) nennt als Gründe für die hohen Abbruchquoten von Bildungsausländer:innen – neben Finanzierungsproblemen – vor allem „mangelnde Sprachkenntnisse“ und „mangelnde soziale und akademische Integration sowie Fehleinschätzungen bezüglich Lehr- und Lernkultur an deutschen Hochschulen“. Internationale Studierende betonen immer wieder, dass sie trotz Deutschkursen im Heimatland und trotz bestandenem TestDaF bzw. bestandener DSH etc. erhebliche Probleme haben, sich an der Kommunikation im Hochschulalltag aktiv zu beteiligen. Obgleich bekannt ist, dass eine angemessene Teilhabe am Hochschulalltag nur möglich ist, wenn Studierende über ausreichende Kenntnisse im Bereich der Hochschul- bzw. Wissenschaftskommunikation und der Wissenschaftskultur verfügen, fehlen noch immer systematische Analysen kommunikativer Genres und Praktiken im Hochschulbereich (Boettcher & Meer 2000; Ehlich 2001; Günthner 2001; Günthner & König 2016: 187; Fandrych et al. 2018; Dong 2019; Lange & Rahn 2017a; b; Lober 2019; Günthner 2021).³ Formen der mündlichen Wissenschaftskommunikation und Fragen in Bezug auf deren Vermittlung liegen – so Ehlich (2001: 200) – „[v]ollends im Schatten des linguistischen Interesses“.

Am Beispiel einer mündlichen Hochschulgattung, die (neben Referaten, mündlichen Prüfungen, Beteiligung in Seminaren etc.) von internationalen Studierenden als „schwierig“ eingeordnet wird – der universitären Sprechstunde – sollen im Folgenden Möglichkeiten der Vernetzung zwischen der Interaktionalen Linguistik und der DaFZ-Forschung aufgezeigt werden.⁴

¹ Der Begriff der „Hochschulkommunikation“ ist insofern weiter gefasst als der der „Wissenschaftskommunikation“, als er auch informelle Kommunikationskontexte des Studierendenalltags umfasst (wie WG-Casting, Interaktionen unter KommilitonInnen in der Mensa, Treffen in der Uni-Cafeteria, Arbeitsbesprechungen in WGs, Bewerbungen um ein Wohnheimzimmer, Studienberatungen, Gespräche in Ausländerbehörden etc.).

² Siehe hierzu auch Wisniewski et al. (2022b); Pineda et al. (2022) sowie das SpraStu-Projekt (2018).

³ Siehe Lange & Rahn (2017a; b), die in ihrem Lehrwerk „Mündliche Wissenschaftssprache“ speziell auf mündliche Gattungen und Kommunikationsformen im Hochschulbereich eingehen.

⁴ Vgl. Aguado & Siebold (2021: 6) zur angestrebten Kooperation zwischen der DaFZ-Forschung und interaktional ausgerichteten Bereichen der Linguistik.

2 Hochschulkommunikation: Kommunikative Praktiken im Kontext universitärer Sprechstundengespräche

Arbeiten der Wissenssoziologie, der Ethnomethodologie und des Sozialkonstruktivismus zeigen, dass soziale Wirklichkeit nicht einfach gegeben ist, sondern von Interagierenden in ihren Handlungen als lokal erzeugte „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann 1981: 12) konstruiert wird. Hierbei spielen routinisierte Muster wie kommunikative Genres bzw. kleinere kommunikative Praktiken eine zentrale Rolle: Sie repräsentieren tragende Bestandteile der Architektur sozialer Institutionen (Luckmann 2002; Günthner & Knoblauch 2007). So zeichnet sich auch der Wissenschaftsdiskurs durch zahlreiche verfestigte Gattungen bzw. Praktiken aus, an denen sich Interagierende orientieren (Auer & Baßler 2007; Günthner & Knoblauch 2007; Fandrych 2014; Zhu 2015; Fandrych et al. 2018; Lober 2019; Fandrych 2021): Hierzu zählen mündliche (Vorträge, Diskussionen, Prüfungsgespräche, Sprechstundengespräche etc.) ebenso wie schriftliche (Rezensionen, Stipendienanträge, Abstracts, Laborberichte, Projektanträge, Artikel etc.) bzw. durch Medien unterstützte Genres (wie PowerPoint-Präsentationen, Webinare, E-Mail-Anfragen etc.). Diese, den universitären Alltag prägenden, Verfestigungen umfassen sowohl sequenziell komplexe Gattungen (wie Seminardiskussionen etc.) als auch weniger komplexe Praktiken (wie Begrüßungsformeln in Vorlesungen, Vorstellung des/der ReferentIn, Zitationen etc.). Letztere können wiederum tragende Bestandteile komplexer Gattungen (wie wissenschaftliche Tagungen, Artikel, Vorträge etc.) bilden und diese mitbestimmen. Gerade für DaFZ-Lernende ist die Vertrautheit mit denjenigen kommunikativen Gattungen bzw. Praktiken, denen sie in ihrem Alltag begegnen (sei es im Hochschulkontext, in Interaktionen mit Behörden, beim Einkaufen, beim Arzt oder aber in Interaktionen mit KommilitonInnen, in WG-Auswahlgesprächen, beim Sport etc.) von erheblicher Relevanz, denn nur sie ermöglicht ihnen eine angemessene Teilhabe an informellen wie auch institutionellen Interaktionen.

2.1 Sprechstunden als kommunikative Gattung im Hochschulbereich⁵

Internationale Studierende sehen sich an deutschsprachigen Hochschulen oftmals mit Gattungen konfrontiert, die nicht Bestandteil des „kommunikativen Haushalts“ ihrer Hochschulkultur sind (Günthner 1993; 2001; Günthner & Luckmann 2002; Günthner & Knoblauch 2007; Günthner & König 2016) – hierzu zählen u.a. Referate, studentische Arbeitsgruppen, mündliche Prüfungen, aber auch universitäre Sprechstunden.

In Gesprächen, die ich in den letzten 30 Jahren mit internationalen Studierenden über ihre Erfahrungen mit der deutschen Hochschulkultur und den vorherrschenden Gattungen geführt habe, werden immer wieder Unsicherheiten bzgl. der Hochschulgattung Sprechstunde thematisiert:⁶ Wann muss ich in eine Sprechstunde gehen? Worüber wird dort geredet? Kann ich dort Fragen stellen, wenn ich etwas in der Vorlesung nicht verstehe? Kann ich

⁵ Zu universitären Sprechstunden siehe auch Boettcher & Meer (2000); Günthner (2001; 2021); Günthner & Luckmann (2002); Meer (2003); Kiesendahl (2011); König (2016); Lange & Rahn (2017a; b); Xian (2017).

⁶ Hierzu detaillierter Günthner (2001; 2021).

auch über allgemeine Schwierigkeiten in Bezug auf meinen Alltag in Deutschland reden? Muss ich zeigen, was ich gelernt habe? Darf ich der/dem ProfessorIn ein Geschenk aus meiner Heimat mitbringen? Wie rede ich die Professoren an? Kann ich nicht einfach meiner Professorin per WhatsApp meine Frage übermitteln?

Im Unterschied zu deutschen Universitäten sind Studierende u.a. in zentral-, süd- und ostasiatischen wie auch in vielen afrikanischen Ländern meist in feste Jahrgangsguppen zusammengeschlossen. Ihre Lehrkräfte bzw. auch VertrauensdozentInnen können sie entweder im Anschluss an Lehrveranstaltungen oder im Dozentenzimmer auf Probleme hin ansprechen oder ihnen ihre Anfragen per Handy (durch Messengerdienste wie WhatsApp, Telegramm, Line, WeChat etc.) übermitteln.

Eine aus der Türkei stammende Germanistikstudentin führt aus, dass Sprechstunden an deutschen Universitäten für türkische Studierende aus mehreren Gründen eine „herausfordernde Situation“ darstellen:⁷

Als ich hierhergekommen bin, war das für mich schrecklich: Sprechstunde, was ist Sprechstunde? [...] Was wir bei uns [in der Türkei] haben: Wir warten vor der Tür (lacht) und wenn die Dozentin kommt, dann reden wir einfach. D.h. wir gehen einfach ins Büro rein und dann starten wir das Gespräch. Es gibt keine Termine und so, ne, das hat man nicht. [...] Ich hatte auch äh Telefonnummer von meinen Dozenten und so. Da konnte man einfach anrufen oder whatsappen, das geht bei uns. Was hier nicht geht. Sprechstunde gibt es bei uns ja nicht, aber wenn man irgendwas braucht vom Dozenten oder so, dann geht man einfach zu ihm und dann redet einfach so. Man erzählt, was man heute macht oder anderen Smalltalk. Aber hier tut man das ja eigentlich nicht. Das geht hier ja nicht. Dein Dozent guckt dann seltsam.

StudentInnen aus Usbekistan berichten u.a., dass sie verwundert sind, wenn sie im Anschluss an eine Lehrveranstaltung den deutschen Professor wegen eines Anliegens fragen und dieser ihnen mit „Kommen Sie doch in meine Sprechstunde!“ antwortet. Einerseits ist ihnen unverständlich, warum das Gespräch nicht gleich vor Ort stattfinden kann und andererseits sind sie mit den Modalitäten, wie man Zugang zu solch einer Sprechstunde bekommen kann, nicht vertraut.⁸

Eine chinesische Germanistikstudentin führt aus:

Hier ist der Kontakt zu Dozenten ganz anders. In China fragen wir die Dozenten nach der Vorlesung. Wir haben auch die Handynummer von ihnen und können sie einfach anschreiben per WeChat und die Frage stellen. Dann antwortet der Dozent auch ganz schnell innerhalb von Minuten. Hier muss man die Dozenten per E-Mail anschreiben und einen Termin für Sprechstunde ausmachen und man muss oft einige Tage auf den Termin warten. Wir können auch einfach in das Lehrerzimmer gehen, wo die Dozenten ihren Schreibtisch haben. Dort können wir auch mit ihnen reden. Natürlich hören dann alle anderen mit und es ist nicht so privat wie in einer deutschen Sprechstunde.

Eine weitere chinesische Studentin erläutert:

⁷ Diesen (sprachlich in Bezug auf Normen der Standardgrammatik leicht überarbeiteten) Ausschnitt verdanke ich Berna Akseki und Patricia Linnemann.

⁸ Die folgenden Gesprächsausschnitte entstammen Interviews, die ich mit (ost)asiatischen Studierenden geführt habe. Weitere Hinweise verdanke ich Albina Haas, die Interviews mit Studierenden aus Usbekistan, Georgien und Gabun führte.

Bevor ich nach Deutschland kam, wusste ich gar nicht, was eine Sprechstunde ist. Ich dachte, man geht dort nur hin, wenn man etwas im Seminar nicht verstanden hat. Wenn ich also nicht hingehge, dann heißt dies, ich habe alles verstanden. Doch dann sagten meine Kommilitonen, dass man auch in die Sprechstunde geht, um über Klausuren, Prüfungen und solche Dinge zu reden. Das macht man bei uns in China nach dem Unterricht. Dann geht man zu dem Lehrer oder Prof und fragt ihn. Aber hier in Deutschland habe ich bemerkt, dass die Professoren oft ungeduldig nach der Vorlesung sind, wenn ich dann versuche, mit ihnen über meine Fragen zu reden.

Eine indische Studentin berichtet, dass sie und weitere KommilitonInnen sehr unsicher waren, ob sie ihrer Professorin ein Gastgeschenk oder einen Blumenstrauß zur Sprechstunde mitbringen können.

Eine indonesische Studentin rekonstruiert ihre Sprechstundenerfahrung an einer deutschen Hochschule:

Mir war nicht klar, was macht man bei einer Sprechstunde: Muss ich dort hin? Wie oft muss ich mich dort sehen lassen? Ich fragte einige deutsche Kommilitonen. Sie sagten, man soll ab und zu in die Sprechstunde, damit der Professor mich kennt und merkt, dass ich aktiv bin. Andere sagten aber, man soll nur in die Sprechstunde, wenn man eine Frage zur Prüfung hat, denn die Professoren haben nicht viel Zeit. Ich war sehr unsicher bei meiner ersten Sprechstunde und wusste wirklich nicht, worüber ich reden soll. Auch war ich erstaunt, dass der Dozent gar nichts über mein Herkunftsland Indonesien fragte und er schien mir nicht sehr interessiert an meinem Leben.

Gerade für internationale Studierende, die mit dieser Hochschulgattung nicht vertraut sind, da Sprechstunden in ihren Herkunftsländern nicht institutionalisiert sind, bzw. die Gattung dort andere kommunikative Konventionen aufweist, bilden diese institutionellen Interaktionen eine große Hürde und können zu erheblichen Verunsicherungen führen.⁹ Auch verdeutlichen diese Interviewausschnitte, dass bestimmte kulturelle Erwartungen, die internationale Studierende an die für sie neue Kommunikationssituation haben –, wie dass ein Dozent in der Sprechstunde sein Interesse für das Herkunftsland der Studentin, ihr Einleben vor Ort, ihr persönliches Wohlergehen etc. kundtut – u.U. enttäuscht werden. Internationale Studierende bzw. DaFZ-Lernende benötigen also Wissen darüber, welche kommunikativen Aufgaben mittels welcher Strategien, Musterhaftigkeiten, Konstruktionen etc. *wie* angegangen werden. Dieses Wissen reicht von Aspekten institutioneller Vorgaben und soziokultureller Grundlagen der Gattung über Aspekte der sequenziellen Organisation, Partizipientenausrichtung und gattungstypischen Handlungsverläufen bis hin zur Verwendung sprachlich-kommunikativer Ressourcen (Anredeformen, Routineformeln, Fachtermini, grammatische Konstruktionen, Kenntnisse sprachlicher Register zur Indizierung von Distanz bzw. Nähe, prosodische Besonderheiten, Aspekte der körperlichen Ausrichtung, Gestik, Mimik etc.).

Im Folgenden werde ich zwei im Kontext universitärer Sprechstundengespräche auftretende Aktivitäten – Gesprächseröffnungen und Verabschiedungssequenzen – genauer beleuchten, um die jeweiligen Praktiken zur Durchführung dieser Sequenzen zu skizzieren. Ausschlaggebend für die Wahl von Eröffnungs- und Beendigungssequenzen von Sprechstundengesprächen für die vorliegende Detailanalyse war, dass diese teilweise ritualisierten Aktivitäten ein stark zwischen den Interagierenden abgestimmtes

⁹ Hierzu auch Xian (2017). Siehe Lange & Rahn (2017a: 61) zu Praxishinweisen für internationale Studierende in Bezug auf Sprechstundengespräche an deutschen Hochschulen.

Vorgehen verlangen, das nicht nur sprachlich-kommunikative Fertigkeiten, sondern auch sozio-kulturelles Wissen erfordert. Der Übergang zur fokussierten Interaktion wie auch deren Auflösung benötigen ein hohes Maß geteilter Aufmerksamkeit bzw. Orientierung an der/dem GesprächspartnerIn, zumal diese Gesprächsphasen von entscheidender Relevanz für das soziale Miteinander und das interaktive Alignment sind. Die folgenden Ausführungen basieren auf 32 Sprechstundengesprächen, die in den Jahren 2006 bis 2019 an geisteswissenschaftlichen Instituten aufgezeichnet wurden. Die Gespräche dauern zwischen 8 und 24 Minuten.¹⁰

2.2 Eröffnungssequenzen von Sprechstundeninteraktionen

Gesprächseröffnungen gehören, so Goffman (1974 & 1982), zur „rituellen Klammerphase“ eines Gesprächs und markieren den „Übergang zu einem Zustand erhöhter Zugänglichkeit“. Zugleich erweisen sie sich als hochsensible Praktiken, da sie sowohl ein mit dem Gegenüber präzise abgestimmtes sprachliches Handeln erfordern als auch zur Indizierung von sozialen Beziehungen, Höflichkeit bzw. Nähe und Distanz, zur Kontextualisierung von Affekten, zur Selbst- bzw. Fremdpositionierung etc. beitragen (Gülich & Mondada 2008; Birkner et al. 2020; Günthner 2021).

Auch wenn Gesprächseröffnungen in DaF-Lehrwerken bereits ab der Grundstufe eingeübt werden, zeigt sich immer wieder, dass Lernende in institutionellen Alltagsinteraktionen erhebliche Probleme mit Eröffnungssequenzen haben. Diese betreffen sowohl das Management der wechselseitig aufeinander abgestimmten Redezüge als auch die kontextsensitive Rezipientenausrichtung, die Wahl der jeweiligen Routineformeln sowie die situativ angemessenen Anredeformen (Dong 2019; Günthner 2021). Lange & Rahn (2017a: 110) führen in ihrem Lehrwerk zur „Mündlichen Wissenschaftssprache“ aus:

Die Einstiegsphase in das Sprechstundengespräch ist in der Regel recht musterhaft. Nach der Begrüßung stellt man sich kurz vor oder erinnert die Lehrperson, wie der Kontakt zustande kam (im Seminar, per Mail usw.). Wenn man sich noch nicht kennt, ist diese Einordnung notwendig. Auch wenn es Ihren Lehrenden gerade zu Beginn natürlich wichtig ist, eine angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, dürfen Sie nicht mit Smalltalk rechnen.

Obgleich Eröffnungssequenzen in universitären Sprechstunden je nach Teilnehmenden, Disziplinen, Anzahl der Studierenden im Fach etc. durchaus Unterschiede aufweisen, soll im Folgenden eine typische Eröffnungssequenz eines Sprechstundengesprächs in einem geisteswissenschaftlichen Fach an einer deutschen Universität präsentiert werden. „S“ ist die Studentin; „D“ die Dozentin:

Transkript 1: Sprechstunde: Praktikumsbericht (LAuDa)

001 ((es klopft an der Tür))
002 D: heREIN-
003 ((S öffnet die Tür und tritt ein))
004 S: halLO-
005 ((D nickt zur Begrüßung und steht auf))
006 D: guten TAG-

¹⁰ Die Ausschnitte entstammen u.a. der am Lehrstuhl Günthner angesiedelten LAuDa-Datenbank (https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/lehrende/lehrende/guenthner_s/) und der Plattform „Gesprochenes Deutsch“ <https://centrum.sprache-interaktion.de/cesi-umfasst/daad-projekt-gesprochenes-deutsch-fur-die-auslandsgermanistik>). Ferner danke ich Antje Krahl für die Bereitstellung von Transkripten aus Sprechstundengesprächen. (Die hier verwendeten Transkripte von A. Krahl wurden den GAT2-Konventionen angepasst.) Sämtliche Namen der Beteiligten sind anonymisiert. Zu den Transkriptionskonventionen nach GAT2 siehe Selting et al. (2009).

007 ((S schließt die Tür))
 008 S: mia SOMMER mein name?
 009 ((sie schütteln sich die Hände))
 010 ich WOLLte mein-
 011 D: SETzen sie sich bitte.
 012 S: DANkeschön-
 013 ((beide setzen sich))
 014 S: ich wollte meinen ähm PRAKtikumsbericht abholen [zum-]
 015 D: [zum]
 016 beRUFsfeldprak[tikum.

Nachdem die Studentin an die Bürotür geklopft hat, was – im Sinne eines „summons“ (Levinson 1983: 309) – den 1. Teil einer Paarsequenz bildet, reagiert die Dozentin mit dem sequenziell relevanten 2. Teil:¹¹ Sie fordert die Studentin zum Eintreten auf (Z. 002). Bereits dieser paarweise organisierte Einstieg markiert die institutionelle Partizipationsformation: Die Dozentin bittet als Gastgeberin die Studentin in ihr Büro herein. Im Anschluss initiiert die Studentin mittels der informellen Grußfloskel „halLO“ (Z. 004) den 1. Teil der Begrüßungssequenz. Die Dozentin wiederholt in ihrer Replik (2. Paarteil) allerdings nicht die von S produzierte informelle Floskel „hallo“, sondern aktiviert die formelle Variante „guten TAG“ (Z. 006) und setzt sich so von der Begrüßungsformel der Studentin ab. Im Anschluss daran schließt die Studentin die Tür (Z. 007) und stellt sich namentlich mit Ruf- und Familiennamen vor: „mia SOMMER mein name?“ (Z. 008). Bei dieser Selbstidentifikation kommt die von Meer (2003: 34) beschriebene „einseitige Anonymität“ zum Tragen: Die Studentin geht davon aus, dass die Dozentin sie nicht namentlich kennt. Zugleich verweist die Tatsache, dass die Dozentin sich selbst nicht namentlich vorstellt, auf eine für die Gattung charakteristische Asymmetrie in Bezug auf die Partizipationsrollen hin: Die Dozentin kann davon ausgehen, dass ihrem Gegenüber ihre Identität sehr wohl bekannt ist.

Nachdem die Studentin in Zeile 010 zur selbstinitiierten Darlegung ihres Anliegens einsetzt („ich WOLLte mein-“), wird sie von der Dozentin unterbrochen, die ihr einen Platz anbietet (Z. 011): „SETzen sie sich bitte.“ Mit dieser Unterbrechung rekontextualisiert die Dozentin das institutionelle Setting mit seiner asymmetrisch ausgerichteten Partizipantenformation:¹² Es ist die Dozentin, die sich als Gastgeberin und zugleich Verantwortliche für die Agenda des Sprechstundenablaufs präsentiert. In Zeile 014 setzt die Studentin schließlich zur Initiierung des Kerns der Interaktion – der Besprechung ihres Anliegens¹³ – ein. Der vorliegende Ausschnitt stimmt insofern mit Meers (2003: 33) Beobachtungen zu Hochschulsprechstunden überein, als auch hier die Begrüßung „auf einen kurzen Austausch von Grußformeln und das Einnehmen der Plätze im Zimmer der Lehrenden beschränkt [ist]. In zahlreichen Fällen werden die Studierenden von den Lehrenden eingeladen, ‚sich doch zu setzen‘“.¹⁴

Im folgenden Ausschnitt reagiert die Dozentin auf das initiale „hallo;“ der Studentin (Z. 001) nach einer kurzen Pause und einem „ja“ ebenfalls mit „halLO“ (Z. 004) und bestätigt mit diesem Echogruß die initial eingesetzte informelle Routinefloskel, bevor sie die Formel „grüß sie-“ (Z. 005) inkrementell ergänzt:

¹¹ Zur sequenziellen Organisation von Paarsequenzen („adjacency pairs“) siehe u.a. Gülich & Mondada (2008: 51) und Birkner et al. (2020: 242-249).

¹² Siehe auch Kiesendahl (2011: 227) zur „rollenbedingten Asymmetrie“ in universitären Sprechstundengesprächen.

¹³ Zu Typen studentischer Anliegen in Hochschulsprechstunden siehe Meer (2000: 24-28).

¹⁴ Siehe auch Saberi (2012: 105), wonach sich Sprechstundengespräche durch folgende Handlungen auszeichnen: „Begrüßung, Selbstvorstellung und -verortung und Anliegensformulierung“. Hierzu auch Kiesendahl (2011: 250ff.); Limberg (2014); Lange & Rahn (2017a); Günthner (2021).

Transkript 2: Sprechstunde: Kurzgeschichten (KRAH)

001 S: hallo;
 002 (-)
 003 D: ja,
 004 halLO;
 005 grüß sie-
 006 (1.0)
 007 NEHmen sie plAtz;
 008 (3.0)
 009 so;;
 010 was gibt=s bei IHnen neues;

Nachdem die Dozentin auch hier der Studentin einen Sitzplatz angeboten hat und sich damit als Gastgeberin bzw. „Agentin der Institution“ (Kiesendahl 2011: 250) ausweist, ist im vorliegenden Segment die Dozentin D diejenige, die die Studentin S zur Ausführung ihres Anliegens einlädt: „was gibt=s bei IHnen neues;“ (Z. 010).

Beiden Gesprächssegmenten (1) und (2) ist gemein, dass sich Lehrende und Studierende siezen. (In den mir vorliegenden Sprechstundengesprächen siezen sich die Interagierenden nahezu durchgängig; lediglich in einem Gespräch zwischen einem Dozenten und seiner Hilfskraft duzen sich die beiden.) Zugleich weisen die vorliegenden Daten auf gewisse Variationen in Bezug auf die Verwendung von Grußformeln in der Eröffnungsphase hin: Neben formellen Grußformeln wie „guten Tag“, „schönen guten Tag“ etc. verwenden sowohl Studierende als auch Lehrende die informelle Formel „Hallo“ (siehe Transkript 1: Sprechstunde: Praktikumsbericht). Weitere umgangssprachliche Begrüßungsformeln in den vorliegenden Gesprächen sind „tag“, „moin“ und sogar „hi“ (von Seiten der Studierenden).¹⁵ Die zweiten SprecherInnen reagieren im Anschluss an die Begrüßungsfloskel der ersten SprecherInnen nicht unbedingt mit einem Echogruß. So wechseln DozentInnen nach der Initiierung einer informellen Floskel wie „hallo“ oder „hi“ bzw. „moin“ von Seiten der Studierenden gelegentlich zu einem formelleren Register über (siehe Transkript 2: Sprechstunde: Kurzgeschichten).

In jenen Fällen, in denen den Lehrenden eine Anmeldeleiste für die Sprechstunde vorliegt, begrüßen sie die StudentInnen oftmals mit namentlicher Anrede, wie [Frau/Herr + Familienname] oder [Rufname + Familienname].¹⁶ So markiert der Dozent im folgenden Gesprächsausschnitt mittels „oKE;“ (Z. 001) zunächst den Gesprächsbeginn, bevor er den Studenten mit „herr SCHMIDT“ anredet:

Transkript 3: Sprechstunde: Unterschrift (KRAH)

001 D: oKE;
 002 herr SCHMIDT.
 003 S: guten tag herr MÜLLer;
 004 D: guten TAG;
 005 S: so.
 006 ich brauch nur ihre UNterschrift,
 007 D: ah,

Nach der inkrementell nachgeschobenen vokativen Anrede „herr SCHMIDT.“ (Z. 002) initiiert der Angesprochene in Zeile 003 einen paarweise organisierten Austausch der Begrüßungsformeln mittels „guten tag“. Auch der Student präsentiert am Äußerungsende eine vokative Anrede des Dozenten mit [Titel + Familienname] „herr MÜLLer“ (Z. 003).

¹⁵ Siehe auch Kiesendahl (2011: 251), in deren Daten sich Studierende und Lehrende „überwiegend mit HALLO <ohne Nachnamen>“ begrüßen.

¹⁶ Zur namentlichen Adressierung in Sprechstundengesprächen siehe Kiesendahl (2011) sowie Günthner (2021).

Auffallend bei den vorliegenden Sprechstundeninteraktionen ist, dass Studierende durch Formulierungen wie „ich brauch nur ihre UNterschrift,“ (Z. 006) oder „es dauert nicht lange“ bzw. „ich hätte nur ne kurze Frage“ bereits zu Gesprächsbeginn indizieren, dass ihr Anliegen wenig Zeit des Gegenübers in Anspruch nehmen wird. Mittels solcher mitigierender Vorlaufäußerungen wird die Zeit der DozentInnen als „kostbares Gut“ (bzw. als „knappe Ressource“; Meer 2000: 23) konstituiert, von dem Studierende nicht allzu viel in Anspruch nehmen sollten.¹⁷

Neben der wechselseitigen Anrede mit [Titel + Familienname] finden sich in den Daten durchaus auch asymmetrische Anredeformen, wobei DozentInnen die Studierenden gelegentlich mit Vornamen anreden, während diese die DozentInnen mit [Frau/Herr + Familienname] adressieren.¹⁸ Ferner wird – wie der folgende Ausschnitt zeigt – von Seiten der Studierenden gelegentlich auch der akademische Titel der Lehrenden eingesetzt [Herr/Frau Prof. Dr. + Familienname]. Nach einem bereits auf dem Gang stattgefundenen Austausch von Grußformeln zwischen Professor und Studentin bittet der Lehrende die Studentin ins Büro. Diese drückt einleitend ihr Bedauern darüber aus, dass sie schon wieder zur Sprechstunde erscheint (Z. 002):

Transkript 4: Sprechstunde: Nochmal kommen (LAuDa)

001 S: h herr professor MAIer,
 002 (leider) muss ich nochmal kommen-
 003 D: SETZen sie sich doch erstmAl;
 004 [frau LEHmann.]
 005 S: [(kichern)]
 006 D: so;
 007 legen sie LOS.

Die Studentin S setzt in Zeile 001 äusserungsinitial den akademischen Titel „professor“ in Kombination mit „herr“ und Familiennamen zur Anrede ihres Gegenübers ein („herr professor MAIer“), bevor sie einen „korrektiven Austausch“ (Goffman 1974 & 1982: 138-142) mit der Formulierung „(leider) muss ich nochmal kommen-“ (Z. 002) initiiert. Mit dieser Kundgabe des Bedauerns indiziert S., dass sie mit ihrem erneuten Besuch der Sprechstunde den Professor belästigen könnte. Dieser reagiert jedoch nicht explizit mit einem entlastenden „macht nichts“, sondern legt der Studentin mit seiner Aufforderung „SETZen sie sich doch erstmAl frau LEHmann;“ (Z. 003-004) nahe, in Ruhe ihr Anliegen zu schildern. Mit der postpositionierten Gegenadressierung „frau LEHmann“ indiziert D nicht nur, dass er die Studentin namentlich kennt, sondern markiert zugleich eine erhöhte Orientierung an ihr als Individuum.

Diese Gesprächssequenz veranschaulicht, dass die oben erwähnte „einseitige Anonymität“ (Meer 2003) keineswegs ein durchgängiges Merkmal universitärer Sprechstundengespräche darstellt; selbst in Massenfächern an großen Universitäten kennen Lehrende oftmals diejenigen Studierenden mit Namen, die bei ihnen eine größere Arbeit schreiben bzw. in kleineren Masterstudiengängen eingeschrieben sind.

Wie die präsentierten Ausschnitte (1) bis (4) zeigen und wie weitere Daten im Korpus bestätigen, lassen Begrüßungssequenzen durchaus Raum für Variationsmöglichkeiten, die u.a. folgende Aspekte betreffen: die Handhabung von Begrüßungsformeln; Adressierungsoptionen (z.B. Anreden mit bzw. ohne akademische Titel, Vornamen bzw. Titel plus Familiennamen bei Studierenden etc.); den Grad der Kontextualisierung von (In)Formalität (u.a. mittels Anredepraktiken, Grußformeln, Partikelgebrauch etc.); den Einstieg in die Kernphase der Anliegenpräsentation (selbst- vs. fremdinitiierte Darlegung des Anliegens) etc.

¹⁷ Meer (2000: 19) führt aus, dass 70,9% der Studierenden (im Bereich Philologie) bei einer Fragebogenerhebung die für Sprechstunden angebotene Zeit als „etwas unzureichend“ bewerten, 62% gaben an, sich bei Sprechstunden gar „unter Zeitdruck zu fühlen“. Dagegen beurteilten die Lehrenden die angebotene Beratungszeit „ausnahmslos [als] ausreichend“.

¹⁸ In Bezug auf die pronominalen Anreden „du“ bzw. „Sie“ zeigen sich allerdings keine asymmetrischen Gebrauchsweisen.

Neben diesen Variationsmöglichkeiten zeigen sich jedoch auch Verfestigungen, die die vorliegende Hochschulgattung geradezu auszeichnen, wie die mit der Gattung verwobenen Partizipationskonstellationen und "agency"-Rollen (u.a. in Bezug auf die Verantwortlichkeit für die Durchführung der Agenda, die Rolle der GastgeberIn etc.); die oftmals vorhandene Asymmetrie bzgl. der namentlichen Identifikation des Gegenübers; die Verwendung „korrektiver“ Praktiken (Goffman 1974 & 1982) in Bezug auf die Inanspruchnahme der Zeit der Lehrenden; das fast durchgängige Sitzen zwischen Lehrenden und Studierenden.

Auffallend in den vorliegenden Gesprächen ist ferner, dass Studierende die Lehrenden nicht nach deren Befinden fragen (Günthner 2021); umgekehrt kann es durchaus vorkommen, dass DozentInnen sich gelegentlich erkundigen, wie es Studierenden geht (vor allem, wenn sie die betreffenden Studierenden kennen und wissen, dass die Person längere Zeit krank war etc.).¹⁹ Allerdings finden sich Sprechstundengespräche (wie der folgende Ausschnitt zeigt), bei denen internationale Studierende die Lehrenden nach ihrem Befinden fragen, indem sie die "wie geht es Ihnen"-Formel in die Begrüßungssequenz einbauen.²⁰ Die Dozentin öffnet mit Beginn der Sprechstunde ihre Bürotür, wobei sie die Liste mit den Anmeldungen in der Hand hält. Nachdem sie die auf dem Gang sitzende Studentin gefragt hat, ob sie „frau IS“ ist (Z. 001) und diese zugestimmt hat, bittet sie die Studentin herein (Z. 003):

Transkript 5: Sprechstunde: Hausarbeit (LAuDa)

001 D: frau IS?
 002 S: ja.
 003 D: kommen sie REIN.
 004 (1.2)
 005 <<> SETZen sie sich.>
 006 S: guten tAg frau professor MÜLLer,
 007 w- wie geht es IHnen-
 008 D: ehm (.) mhm ja (.) danke <<kichernd> GUT.>
 009 was(genau) FÜHRT sie zu mir;

Im Anschluss an die Aufforderung der Dozentin an S sich zu setzen (Z. 005),²¹ produziert die aus dem Iran stammende Studentin die Begrüßungsformel „guten tAg“ mit der postpositionierten Anrede „frau professor MÜLLer,“ (Z. 006). Unmittelbar danach initiiert S eine Nachfrage nach dem Befinden der Professorin: „w- wie geht es IHnen-“ (Z. 007). Die Zögerungspartikeln, die kurzen Pausen sowie das von Kicherpartikeln begleitete „GUT.“ (Z. 008) verweisen auf die Überraschung der Professorin. Statt jedoch eine sequenziell erwartbare Gegenfrage nach dem Befinden der Studentin zu produzieren (wie primär in informellen Gesprächen der Fall), wechselt D über zur Frage nach S's Anliegen „was (genau) FÜHRT sie zu mir,“ (Z. 009) und markiert so den Einstieg in die Kernphase der Sprechstundeninteraktion.

¹⁹ Kiesendahl (2011: 252) argumentiert, dass das Fehlen von „[b]eziehungsorientierten Themen“ wie das Reden über „das Wetter oder gesundheitliche Befindlichkeiten, die in anderen Kommunikationssituationen durchaus typisch für Eröffnungsphasen sind“ auf die „knappe Zeit, die [in universitären Sprechstunden] zur Verfügung steht, und vor allem der geringe Bekanntheitsgrad der Aktanten“ zurückzuführen sei. Allerdings sollte nicht unerwähnt bleiben, dass auch sonstige institutionelle Beratungsgespräche sich durch das Fehlen von „small talk“-Phasen auszeichnen.

²⁰ In englischsprachigen Sprechstundeninteraktionen werden selbst an deutschen Hochschulen oftmals Routineformeln nach dem Befinden des Gegenübers wie „How are you?“ ausgetauscht (dies mag u.a. am stärker ritualisierten Charakter der englischen Routineformel liegen). Diese Information basiert auf Gesprächen mit KollegInnen aus der Anglistik und VWL.

²¹ Die Beobachtung, dass an deutschen Universitäten die DozentInnen ihren Studierenden anbieten, sich zu setzen, wird von einigen internationalen Studierenden positiv vermerkt, zumal in einigen Hochschulkulturen bei Gesprächen zwischen Lehrenden und Studierenden die ProfessorInnen sitzen, während die StudentInnen stehen.

2.3 Gesprächsbeendigungen

Wie Gesprächseröffnungen so gehören auch Beendigungen zu den „rituellen Klammerphasen“ (Goffman 1974 & 1982) des Gesprächs: Während anhand von Eröffnungsphasen der „Übergang zu einem Zustand erhöhter Zugänglichkeit“ indiziert wird, markieren Interagierende mit Beginn der Beendigungsphase den Abschluss der Kernphase und damit die Transition von der Besprechung des Anliegens zur Gesprächsauflösung (Goffman 1974 & 1982: 118–120).

Auch wenn Gesprächsbeendigungen in DaFZ-Lehrwerken bereits in der Grundstufe eingeübt werden, stellen sie für Lernende anspruchsvolle kommunikative Praktiken dar. Nach Levinson (1983: 316) erweisen sich „closing sections“ in zweierlei Hinsicht als „heikle Angelegenheiten“:

a delicate matter both technically, in the sense that they [d.h. Gesprächsbeendigungen] must be so placed that no party is forced to exit while still having compelling things to say, and socially in the sense that both over-hasty and over-slow terminations can carry unwelcome inferences about the social relationship between the participants.

Auch Gesprächsbeendigungen erfordern ein erhöhtes Maß an geteilter Aufmerksamkeit und ein kollaborativ abgestimmtes Vorgehen, das sprachlich-kommunikative Fertigkeiten wie auch soziokulturelles Wissen umfasst: So erweisen sich das Management der schrittweisen, wechselseitig aufeinander abgestimmten Redezüge, die Wahl der kontextuell angemessenen Abschiedsformeln und somit der Übergang von der Kernphase zu einem sequenziell organisierten und dialogisch ausgehandelten „opening up closing“ keineswegs als banal. Bereits die klassischen Studien von Schegloff & Sacks (1973) zum „opening up closing“ veranschaulichen, dass Interagierende Gespräche nicht einfach beenden, indem sie ein „Auf Wiedersehen“ artikulieren, vielmehr organisieren sie in enger Abstimmung mit ihren GesprächspartnerInnen eine gemeinschaftliche, sich über mehrere Redezüge erstreckende Auflösung der Interaktion, bei der sie mehrere Aufgaben zu meistern haben: Sie müssen zusammen mit ihren GesprächspartnerInnen zu einem Punkt gelangen, an dem „(a) keine neuen Themen mehr eingeführt werden und b) der Mechanismus des Sprecherwechsels außer Kraft gesetzt ist, ohne dass dies als einseitiges Schweigen oder Abbruch der Interaktion verstanden wird“ (Gülich & Mondada 2008: 82).

Dieser Prozess des „opening up closing“ (Schegloff & Sacks 1973) soll anhand des folgenden Ausschnitts aus einem Sprechstundengespräch skizziert werden. Die Studentin S besucht die Sprechstunde ihrer Dozentin D, um ihre Hausarbeit zu besprechen:

Transkript 6: Sprechstunde: Gliederung (KRAH)

520 S: ↓↑hm
 521 ich werd ihnen ja auch zur NOT noch mal meine glIEderung per
 ... Email schicken. oder?
 522 (0.7)
 523 das vielleicht oKE ist,
 524 D: DAS wäre, (.)
 525 SOWieso sinnvoll,
 526 S: ja,
 527 D: VOR so einer Sprechstunde;
 528 S: [jaja] desWEgen;
 529 D: [()]
 530 [ne?]
 531 S: [ja]
 532 (0.7)
 533 D: [also] sie können mir die MAIlEn,
 534 S: [ja gu-]
 535 D: hh
 536 dann würde ich aber UNgerne ihnen (.)
 537 per MAIL n kommentAr dazu schreiben;
 538 S: nee-
 539 D: [weil, das macht man] besser im ge[SPRÄ]CH.
 540 S: [können wir dann-]
 541 [ja;]
 542 ja;

543 D: ja?
 544 (0.7)
 545 S: ja gut das_is NETT.
 546 D: ja h.
 ... ((Dozentin erhebt sich; Studentin ebenfalls, 5.5 sec.))
 547 D: ja DANN-
 548 S: GUT,
 549 DANkeschön;
 550 D: ja
 551 (-)
 552 S: TSCHÜhüss
 553 D: FROhes arbeiten; ne?
 554 S: DANke
 555 D: ja TSCHÜhüss

Nachdem die Studentin mit ihrer Dozentin abgesprochen hat, dass sie dieser die Gliederung der Hausarbeit per Mail zukommen lässt (Z. 521-534), entgegnet die Dozentin, dass sie allerdings ihre Kommentare zur Gliederung lieber mündlich in einer weiteren Sprechstunde besprechen möchte (Z. 535-538). Hiermit gelangen die Teilnehmerinnen zum möglichen Ende eines thematischen Bereichs. Mittels wechselseitiger, kollaborativ ausgerichteter Zustimmungspartikeln („ja“; Z. 541-543) schließen sie nun gemeinsam die Kernsequenz der Sprechstundenberatung ab und indizieren sich gegenseitig – über mehrere Turns hinweg (Z. 541-546) –, dass es keine wesentlichen Inhalte mehr zu besprechen gibt. Auch die Pause in Zeile 544 verweist darauf, dass keine der Teilnehmerinnen ein weiteres Thema eröffnen möchte. Nach dieser Beendigung des Gesprächsthemas lösen sich die Interagierenden allmählich aus dem Miteinander der „fokussierten Interaktion“ (Goffman 1963). S's Rückmeldung „das_is NETT“ (Z. 545) in Bezug auf das Angebot von D leistet darüber hinaus Beziehungsarbeit. Mit einem „ja h.“ (Z. 546) erhebt sich anschließend die Dozentin und markiert so auch körperlich die Auflösung der fokussierten Interaktion. Die Studentin schließt sich – indem sie sich ebenfalls erhebt – dieser körperlich indizierten Gesprächsauflösung an. D's folgende Äußerung „ja DANN-“ (Z. 547) initiiert den Beginn der Abschlussphase und damit den Einstieg in die finale „closing sequence“ (Schegloff & Sacks 1973).

Auch in diesem Abschlussegment kommen die institutionellen Partizipantenrollen und die damit verwobene Asymmetrie der Interagierenden zum Ausdruck: Es sind die DozentInnen, die bei universitären Sprechstundengesprächen die Agenda verantworten und folglich nicht nur die Studierenden ins Büro bitten, sie auffordern, sich zu setzen, sondern in der Regel auch die Gesprächsbeendigung initiieren und damit die „rituelle Klammer der Interaktion“ schließen.

Das Abschluss-indizierende Dankeschön der Studentin („GUT, DANkeschön;“ Z. 548-549) leitet das „pre-closing“ ein, welches die Dozentin mittels „ja“ (Z. 550) quittiert, bevor die Studentin nach einer Minimalpause den paarweise organisierten „terminal exchange“ einleitet. Ihr „TSCHÜhüss“ (Z. 552) bildet den 1. Teil des rituellen Austauschs der Abschiedsformeln. Die Dozentin initiiert daraufhin eine kurze Einschubsequenz, in der sie der Studentin ein „FROhes arbeiten; ne?“ (Z. 553) wünscht, was ebenfalls als Beziehungsarbeit interpretiert werden kann und zu einem unmittelbar folgenden 2. Teil durch das Gegenüber führt (siehe das „DANke“ von S; Z. 554). Im Anschluss an diese paarweise organisierte Einschubsequenz produziert die Dozentin schließlich den sequenziell noch ausstehenden 2. Teil des von Seiten der Studentin zuvor initiierten „terminal exchange“: Mit ihrer Abschiedsformel „ja TSCHÜhüss“ (Z. 555) orientiert sie sich sowohl lexikalisch als auch prosodisch an der von S in Zeile 552 produzierten Routineformel: D repliziert die von S verwendete markierte prosodische Gestalt mit der Dehnung auf dem akzentuierten „TSCHÜ“ und der zweisilbigen Realisierung der eigentlich einsilbigen Abschiedsformel.

Abschlusssequenzen zeichnen sich dadurch aus, dass die einzelnen Äußerungen – statt aus vollständigen Sätzen – nur noch aus routinisierten Formeln, Partikeln oder Floskeln etc. bestehen (Birkner et al. 2020: 95), die meist paarweise organisiert sind. Dies trifft auch auf die vorliegende Abschlusssequenz zu:

„ja DANN-“, - „GUT,“ - „DANKeschön;“ - „ja“ - „Tschühüss“ - „FROhes arbeiten; ne?“ - „DANke“ - „ja Tschühüss“

Birkner et al. (2020: 95) beobachten ferner, dass Beendigungssequenzen oftmals „außergewöhnliche prosodische Verpackungen“ aufweisen wie die Realisierung von einsilbigen Wörtern als zweisilbige, die Verwendung von „Treppenintonation“ bei Floskeln wie „DANke“, „FROhes“ sowie ein hohes intonatorisches Register. Bezeichnend für die Schlussphase von Gesprächen ist darüber hinaus die kollaborative Etablierung eines gemeinsamen Rhythmus, wobei die Abschiedsfloskeln in einem isochronen Rhythmus präsentiert werden, „der sich an den prosodischen Hervorhebungen orientiert, die in annähernd gleichem Abstand produziert werden“. Diese Rhythmusgestaltung vermittelt den Interagierenden „ein gesteigertes Erlebnis des ‚Miteinander‘, das vor dem Auseinanderbrechen dieses ‚Miteinander‘ von ritueller wie auch emotionaler interaktiver Bedeutung ist“ (Birkner et al. 2020: 95-96).

Wie der vorliegende Ausschnitt (6) verdeutlicht, wird die Beendigungssequenz von den Beteiligten kollaborativ Zug-um-Zug ausgehandelt. Hierbei rekurren die Interagierenden auf „systematische Methoden“ (Schegloff & Sacks 1973), die neben grammatischen Konstruktionen, Routineformeln etc. auch prosodische Verfahren beinhalten. Statt eines bloßen Austauschs von Abschiedsfloskeln (wie oftmals in Lehrwerken dargestellt) müssen Interagierende mehrere Aufgaben schrittweise und in Abstimmung mit ihrem Gegenüber bewältigen. Hierzu zählen die Schließung des aktuell behandelten Themas, dann die Indizierung einer möglichen Beendigungssequenz durch eine Prä-Sequenz, die auch vom Gegenüber entsprechend ratifiziert wird, bevor dann die Gesprächsbeendigung erfolgen kann, wobei beide Parteien sowohl Einschubsequenzen als auch weitere zu besprechende Themen einbringen können, um dann zur Koordination eines „stop to the relevance of transition rule“ (Schegloff & Sacks 1973: 313) zu gelangen. Es ist dieser kollaborativ ausgehandelte Charakter mit seiner sequenziellen und prosodischen wie auch lexiko-semantischen Gestaltung, der für DaFZ-Lernende nicht einfach zu meistern ist.

Kotthoff (1989) veranschaulicht, dass DaF-Lernende erhebliche Probleme bei der Gestaltung von Beendigungssequenzen haben: Im Gegensatz zu Sequenzen mit muttersprachlichen Studierenden erweisen sich die Beendigungssequenzen mit DaF-Lernenden als „knapper, abrupt eingeleitet und sehr schnell zu Ende [gehend]“ (Kotthoff 1989: 330). Auch eine Umfrage von Dong (2019: 161-162) unter chinesischen Deutschstudierenden bestätigt, dass diese erhebliche Unsicherheiten aufweisen, wie sie sich in (Eröffnungs- und) Beendigungsphasen „mündlich verhalten und was sie sagen sollen“. 72,2% (127/176) der von Dong befragten DaF-Lernenden geben an, dass sie ein Gespräch im Deutschen oft „unangemessen bzw. abrupt beenden“.

Folgender Ausschnitt entstammt einer universitären Sprechstunde zwischen der Dozentin D und der chinesischen Studentin S. S kommt zu D in die Sprechstunde, um mögliche Themen für eine Masterarbeit zu besprechen:

Transkript 7: Sprechstunde: Masterarbeit (LAuDa)

345 S: <<lachend> ja so eh_mache ich.>
 346 ((kichert))
 347 eh w_ wie?
 348 D: mhm? ja?
 349 S: Tschüss
 350 D: h wollten sie gerade noch was FRAGEN?
 351 S: hm äh:m
 352 (1.0)
 353 <<@> NEIN.>
 354 ((lacht))
 355 D: oKAY.
 356 S: vielen [DANK.]
 357 D: [nichts] zu DANKen.
 358 (0.5)
 359 D: ja oKAY.

360 (0.7)
 361 D: ja frau CHUN,
 362 dann TSCHÜSS;
 363 S: =TSCHÜSS

Auch diese Beendigungssequenz zwischen der Dozentin D und der Studentin S verdeutlicht den kollaborativ ausgehandelten Übergang von der fokussierten Interaktion zur Beendigung und Auflösung des Gesprächs. Allerdings wird hierbei ersichtlich, wie die Reibungslosigkeit der Zug-um-Zug Abfolge ins Stocken gerät: Nach der Beendigung der Beratung in Hinblick auf ein mögliches Thema für S's Masterarbeit und der paarweise organisierten Danksagung von S und entsprechender Replik durch D sind die beiden Interagierenden am Punkt einer möglichen Gesprächsbeendigung („possible pre-closing“) angelangt. S's Redezug in Zeile 347 mit dem Häsitationsmarker „eh“ und dem Fragewort „w_wie?“ weist darauf hin, dass sie eine weitere Frage einbringen möchte, wodurch der Übergang zur Beendigung zunächst blockiert scheint. D reagiert auf S's zögerlichen Neustart eines „unmentioned mentionable“ (Schegloff/Sacks 1973), indem sie mit „mhm? ja?“ (Z. 348) ihr Gegenüber auffordert, ihr noch nicht bearbeitetes Anliegen einzubringen. Doch S formuliert die an dieser Stelle deplatziert bzw. abrupt wirkende Abschiedsformel „TSCHÜSS“ (Z. 349), woraufhin D explizit nachhakt, ob S nicht noch was „FRAGEN“ wollte (Z. 350). In Begleitung von Zögerungspartikeln und Pausen formuliert S schließlich ein mit Lachen unterlegtes „NEIN.“ (Z. 353), das D mit dem Beendigungsvorlaufmarker „oKAY.“ (Z. 355) quittiert. Im Anschluss an die von S erneut initiierte Dankessequenz (Z. 356-357) markieren die Pausen in den Zeilen 358 und 360 D's Unsicherheit im Umgang mit der zögerlich ablaufenden Beendigungssequenz. Da jedoch von Seiten der Studentin keine weiteren Reaktionen kommen, ergreift D in Zeile 361 schließlich die Initiative zum abschließenden Austausch („terminal exchange“) – eingeleitet durch die Partikel „ja“, die namentliche Adressierung des Gegenübers „frau CHUN,“ und die Abschiedsformel „TSCHÜSS;“. Dieser Abschiedsgruß führt auf Seiten der Studentin zu der sequenziell erwartbaren Replik „=TSCHÜSS“ (Z. 363), bevor das Gespräch dann aufgelöst wird.

Die vorliegende Sequenz illustriert die immer wieder betonte Unsicherheit von DaFZ-Lernenden in Bezug auf Gesprächsbeendigungen (siehe u.a. Kotthoff 1989; Dong 2019): Die Studentin zeigt Probleme, die Beendigungsschritte angemessen auszuführen sowie ihre noch ausstehende Frage einzubringen.

Das Aushandeln und interaktionale Management der Beendigungsphasen erweist sich als eine erhebliche Herausforderung für DaFZ-Lernende, die oftmals zu lange zögern, eine Beendigungsphase einzuleiten oder aber diese völlig abrupt in die Wege leiten und Schwierigkeiten zeigen, noch ausstehende Themen in der Beendigungsphase einzubringen.²² In ihrer Arbeit zur inszenierten Mündlichkeit in Lehrwerkdialogen weist Dong (2019: 187) darauf hin, dass chinesische Deutschstudierende die in Lehrwerkdialogen auftretenden recht verkürzten Verabschiedungssequenzen in der Regel auswendig lernen und diese dann in authentischen Interaktionen ohne „pre-closing“-Phase reproduzieren.²³

Die vorliegende Detailanalyse der beiden mehr oder weniger ritualisierten Gesprächsphasen – Begrüßungs- als auch Verabschiedungssequenz – verdeutlicht die Relevanz der Auseinandersetzung mit kommunikativen Praktiken im konkreten sozialen Kontext: Nur so können die für den Hochschulkontext erforderlichen interaktionalen Kompetenzen entwickelt und die DaFZ-Lehrenden auf die sprachliche Realität an deutschsprachigen Hochschulen vorbereitet werden.²⁴ Kommunikative Praktiken – wie die „rituelle Klammerphase“ (Goffman 1974 & 1982)

²² Vgl. hierzu auch Kotthoff (1989); Lüger (1992); Dong (2019).

²³ Hierzu auch Kubatz (2021).

²⁴ Auf die Relevanz weiterer empirischer Studien zu konkreten Schwierigkeiten von DaFZ-LernerInnen bei der interaktiven Konstitution von Aktivitäten bzw. Genres im Bereich der Hochschulkommunikation verweist auch Lober (2019).

von universitären Sprechstundengesprächen – erweisen sich als hochsensible Aktivitäten, da sie nicht nur Übergangsrituale des sozialen Miteinander repräsentieren, sondern auch wichtige Ressourcen zur Indizierung von Beziehungsformationen, von Selbst- bzw. Fremdpositionierung, von Höflichkeit bzw. Nähe und Distanz etc. darstellen. Sie erfordern nicht nur Kenntnisse der gängigen Routineformeln, sondern auch interaktionale Kompetenzen wie die Fähigkeit zu einer am Gegenüber ausgerichteten Schritt für Schritt sich entfaltenden Koordination sozialer Handlungen. Wie ein solches interaktional basiertes, sprachlich-kommunikatives und sozio-kulturelles Wissen im konkreten Unterricht vermittelt werden kann, ist eine Frage, der sich derzeit unterschiedliche ForscherInnen sowohl aus der Sprachwissenschaft als auch der DaFZ-Didaktik stellen (Schumann 2012; Günthner et al. 2013; Moraldo & Missaglia 2013; Fandrych 2014; Imo & Moraldo 2015; Fandrych et al. 2018; Günthner et al. 2021). In diesem Zusammenhang wird immer wieder das Desiderat einer interdisziplinären Kooperation zwischen Gesprächsforschung bzw. Interaktionaler Linguistik und DaFZ-Forschung artikuliert. Laut Horstmann (2021: 315-316) ist eine solche Zusammenarbeit für die konkrete Unterrichtspraxis DaFZ aus mehreren Gründen unabdingbar: So sind die von Seiten der Sprachwissenschaft dargebotenen Materialien zum Erwerb von Kompetenzen des (authentisch) gesprochenen Deutsch von Lehrenden ohne ausreichende linguistische Vorkenntnisse nur eingeschränkt verwendbar. Ferner ignorieren die von SprachwissenschaftlerInnen vorgeschlagenen Didaktisierungen oftmals aktuelle Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik, sodass "eine Art ‚Grammatiktraining‘ für einzelne Merkmale gesprochener Sprache stattfindet". Auf der anderen Seite berücksichtigt die alltägliche Unterrichtspraxis wiederum interaktionale Aspekte der Kommunikation nur unzureichend (so wird Hören oftmals noch als rein „rezeptive“ statt „interaktive Kompetenz“ konzeptualisiert; Horstmann 2021: 315). Diese Aspekte verweisen auf die Relevanz einer interdisziplinären Kooperation bzgl. der Umsetzung interaktional-basierter Erkenntnisse für den konkreten Sprachunterricht (z.B. bzgl. der Arbeit mit Transkripten im DaFZ-Unterricht, bzgl. der Reflexion über ungewöhnliche sprachliche Muster, des Einsatzes von Szenario-Techniken, der Erarbeitung von Dialogen, des Einbaus von Spielsequenzen etc.).²⁵

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang sind die seit einigen Jahren kostenfrei zugängliche Korpora, die sowohl für die Erforschung gesprochener Sprache als auch zur Integration von authentischen Gesprächssituationen in den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen (vgl. hierzu Fandrych et al. 2018; Imo & Weidner 2018; Günthner et al. 2021; Choi & Imo 2021; Fandrych 2021; Schopf/Weidner 2021; Wisniewski et al. 2022a).²⁶ Ein solches Korpus mit authentischen Alltagsinteraktionen, das u.a. für die DaFZ-Forschung und Lehre erstellt, bearbeitet und teilweise didaktisiert wurde, soll abschließend kurz vorgestellt werden.

²⁵ Siehe hierzu die Beiträge im Sammelband von Günthner et al. (2021) „Gesprochener Sprache in der kommunikativen Praxis – Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht“. Von besonderer Relevanz für die Frage des Einsatzes authentischer Gesprächsdaten im DaFZ-Unterricht sind die in Kapitel 4 "Ressourcen und Lehrmaterialien zur Vermittlung interaktionaler Phänomene im Unterricht" versammelten Studien: Der Beitrag von Horstmann (2021: 315-351) liefert praxisbezogene Vorschläge zur Arbeit mit gesprochener Sprache im DaF-Unterricht. Die Studie von Fedorovskaja & Imo (2021: 351-370) skizziert ein auf authentischen Daten basierendes Gesprächstraining im Bereich DaF-Fachkommunikation Medizin. Vogelsang (2021: 371-396) illustriert am Beispiel einer Lerneinheit zur Modalpartikel „doch“ die schrittweise Vermittlung der Funktion von Modalpartikeln anhand authentischer Gesprächsdaten.

²⁶ Für sprachdidaktische Zwecke müssen diese Korpora allerdings größtenteils noch aufbereitet werden.

3 Plattform Gesprochenes Deutsch: Authentische Interaktionen für die Forschung und Praxis im Bereich DaF und DaZ

Die 2017 u.a. durch eine Förderung des *Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen* am CeSI (Centrum für Sprache und Interaktion; <https://centrum.sprache-interaktion.de/cesi-umfasst>) der Universität Münster entwickelte Datenbank ist sowohl für Forschung als auch Lehre im Bereich DaFZ kostenfrei zugänglich (<https://dafdaz.sprache-interaktion.de/>).²⁷ Die Plattform enthält authentische private wie institutionelle Alltagsinteraktionen und stellt umfangreiche Recherchefunktionen und ein breites Spektrum an sprachlichen Situationen sowohl als Audio- wie auch als Videodateien zur Verfügung. Diese umfassen: informelle Face-to-face- und Telefongespräche (unter FreundInnen, KommilitonInnen, im Familienkreis etc.); Verkaufsgespräche (u.a. in der Buchhandlung, an der Kinokasse, beim Bäcker); Beratungsgespräche (beim Friseur, beim Arzt, bei verschiedenen Behörden etc.); Bestellungen und Bezahlvorgänge in Restaurants und Tankstellen; Interaktionen im Hochschulkontext (Studienberatung, Beantragung eines Bibliotheksausweises, Seminarplanung, wissenschaftliche Vorträge, Sprechstundengespräche etc.).²⁸

Die Gesprächsausschnitte sind thematisch geordnet und können, ebenso wie dazu entwickelte Lehrinhalte zu typischen Aspekten gesprochener Sprache, zu bestimmten kommunikativen Praktiken und gesprächsorganisatorischen Phänomenen, heruntergeladen werden. Die Interaktionssegmente liegen als Transkripte (nach GAT2) vor, enthalten Metadaten zur Gesprächssituation sowie Wortlisten mit potenziell für DaFZ-Lehrende und -Lernende schwierigen Wörtern wie auch einige Didaktisierungsvorschläge.

Neben den Audio- und Videoaufzeichnungen authentischer Interaktionen finden sich in dieser Plattform auch E-Learning-Einheiten zu typischen grammatischen Phänomenen des gesprochenen Deutsch (wie Partikeln und Diskursmarkern, *am*-Progressivform, Nebensätze etc.); Einheiten zu kommunikativen Aktivitäten wie Wegbeschreibungen, Begrüßungen, Verabredungen etc.; Missverständnisse und deren Klärung; sowie eine Einheit zu Gesprächseinstiegen und -beendigungen. Die jeweiligen Lerneinheiten beinhalten neben Audioaufzeichnungen authentischer

²⁷ Die Datenbank entstand unter Leitung von Susanne Günthner und Beate Weidner mit Beteiligung der MitarbeiterInnen Marcel Fladrich und Juliane Schopf. Siehe Imo & Weidner (2018) zu einem Überblick über die Datenbank.

²⁸ Hierzu auch Weidner (2012). Vgl. weitere Plattformen mit authentischen Gesprächen, wie die ebenfalls am Lehrstuhl Günthner angesiedelte Datenbank Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik (<https://centrum.sprache-interaktion.de/cesi-umfasst/daad-projekt-gesprochenes-deutsch-fur-die-auslandsgermanistik>). Vgl. auch das auf gesprochene Wissenschaftskommunikation (Deutsch, Polnisch und Englisch) spezialisierte „GeWiss-Korpus“ (<https://gewiss.uni-leipzig.de/index.php?id=home>), das ebenfalls kostenlos zugänglich ist und mündliche wissenschaftliche Gattungen enthält (Meissner & Slavcheva 2014). Am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) wurde ferner das „Forschungs- und Lehrkorpus FOLK“ aufgebaut (<http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml>) mit dem Ziel, authentische Gesprächs- und Videodaten aus unterschiedlichen Kommunikationsbereichen bereitzustellen. Diese ebenfalls kostenfrei zugängliche Datenbank wurde nicht speziell für die DaFZ-Forschung und Lehre konzipiert (hierzu Fiehler 2021). Vgl. ferner die Mobile Communication Database (MoCoDa) (<http://mocoda.spracheinteraktion.de>), die elektronische, mobile, informelle Kurznachrichtenkommunikation enthält. Die genannten Plattformen liefern allesamt Möglichkeiten, sich mit authentischen gesprochenen bzw. medial übermittelten Dialogen aus recht unterschiedlichen Kontexten auseinanderzusetzen (hierzu Choi & Imo 2021 und Fiehler 2021).

Interaktionssituationen und deren Transkripte (Basistranskript nach GAT2) auch Erläuterungen zu den Gesprächen, Begriffserklärungen, Hinweise auf weitere Literatur zu den genannten kommunikativen Praktiken sowie Aufgaben zur Bestimmung der Situation, aber auch Anregungen für Rollenspiele und Gruppenarbeiten im DaFZ-Unterricht.

Wie die Plattform für eine Lehrerfortbildung zum Thema "Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht" eingesetzt werden kann, veranschaulicht beispielhaft ein von Horstmann (2021) entwickeltes Fortbildungskonzept. Hierbei geht es u.a. darum, Lehrkräfte für Sprache-in-der-Interaktion zu sensibilisieren sowie ihnen methodische wie auch inhaltliche Werkzeuge an die Hand zu geben, die sie bei der konkreten Vermittlung von gesprochener Sprache im Unterricht einsetzen können. Sehr anschaulich skizziert Horstmann (2021: 341-342) u.a., wie die Plattform Gesprochenes Deutsch als Instrument zur „Optimierung des gesteuerten Erwerbs von DaFZ“ (Aguado & Siebold 2021: 5) eingesetzt werden kann und wie Lehrende auf Basis linguistischer, fremdsprachendidaktischer wie auch theaterpädagogischer Erkenntnisse DaFZ-Lernende inhaltlich fundiert zu einem spielerischen, freien Kommunizieren anregen können.

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag setzte sich zum Ziel, am Beispiel kommunikativer Praktiken in der Hochschulkommunikation Vernetzungsmöglichkeiten zwischen gesprächsanalytischen bzw. interaktional-linguistischen Studien und Fragen der DaFZ- Forschung und -Vermittlung aufzuzeigen. Gerade in Bezug auf die Vorbereitung internationaler Studierender auf die deutschsprachige Hochschulkommunikation repräsentiert die Zuwendung zu mündlichen Praktiken eine dringliche Aufgabe des DaFZ-Unterrichts. Die Vermittlung dieser Praktiken – und damit verwoben die Teilhabe von DaFZ-Lernenden an unterschiedlichen Kontexten des Hochschulalltags – kann jedoch nur gelingen, wenn sie dort ansetzt, wo Sprache im Hochschulalltag zum Einsatz kommt: in der zwischenmenschlichen Kommunikation der betreffenden Hochschulkultur. Am Beispiel der kommunikativen Gattung universitärer Sprechstundengespräche wurde das interaktionale Management von Begrüßungs- und Verabschiedungssequenzen dieser für internationale Studierende als „schwierig“ eingestuft Kommunikationssituation in der deutschen Hochschulkommunikation ausgewählt. Hierbei zeigte sich die Komplexität der dialogisch ausgerichteten Organisation dieser Gesprächsphasen: Diese verlangen nicht nur sprachliche Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen (Prosodie, Syntax, Lexiko-Semantik, Routineformeln, Konventionen der Anrede und Beziehungsindizierung etc.), sondern auch interaktionale Fertigkeiten in Bezug auf die kollaborativ abgestimmte Handlungskoordination.

Obgleich mittlerweile einige wenige interaktional ausgerichtete Analysen zu kommunikativen Genres und spezifischen Aktivitäten der Hochschulkommunikation vorliegen, stehen die Entwicklung und Erprobung dieser Forschungsergebnisse zum Einsatz im DaFZ-Unterricht noch am Anfang (Moraldo & Missaglia 2013; Imo & Moraldo 2015; Fandrych et al. 2018; Imo & Weidner 2018; Dong 2019; Lober 2019; Aguado & Siebold 2021; Günthner et al. 2021). Dieses Forschungsdesiderat kann nur gemeinsam von SprachwissenschaftlerInnen und DaFZ-Forschenden und -Lehrenden angegangen werden.²⁹ Eine wichtige empirische Basis für einen solchen disziplin-übergreifenden "Brückenschlag" zwischen interaktional arbeitenden Forschungsrichtungen der Linguistik hin zur konkreten Unterrichtspraxis bilden m.E. kooperativ erstellte Datenbanken wie die hier präsentierte Plattform Gesprochenes Deutsch.

²⁹ Ein wichtiger Schritt in diese Richtung stellt die Gründung der „Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ“ (2021) dar, die eine solche internationale und interdisziplinäre Vernetzung anstrebt (Aguado & Siebold 2021: 9).

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin; Siebold, Kathrin (2021): Einführung zur ersten Ausgabe der Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1 (1), 3-11.
- Auer, Peter; Baßler, Harald (Eds.) (2007): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Campus.
- Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter; Steger, Hugo (Eds.): *Dialogforschung*. Schwann: P. S. Schröder, H. Düsseldorf, Pädagogischer Verlag, 9-51.
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika; Kotthoff, Helga (2020): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Boettcher, Wolfgang; Meer, Dorothee (Eds.) (2000): „*Ich hab nur ne ganz kurze Frage*“ – Umgang mit knappen Ressourcen. *Sprechstundenkommunikation an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Choi, Myung-Won; Imo, Wolfgang (2021): Authentisches Alltagsdeutsch im DaF-Unterricht: Lehrwerke, Lehrende und Lernende in Südkorea. In: Günthner et al. (Eds.), 25-41.
- Di Luzio, Aldo; Günthner, Susane; Orletti, Franca (Eds.) (2001): *Culture in Communication*. Amsterdam: Benjamins.
- Dong, Jing (2019): *Gesprochene Sprache im chinesischen DaF-Lehrwerk Studienweg Deutsch. Inszenierte Mündlichkeit in den Lehrwerksdialogen*. Berlin: Peter Lang.
- Duranti, Alessandro (1997): *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro (2001): Universal and Culture-Specific Properties of Greetings. In: Duranti, Alessandro (Ed.): *Linguistic Anthropology. A Reader*. New York: Blackwell, 208-238.
- Ehlich, Konrad (2001): Deutsche Wissenschaftskommunikation – Eine Vergewisserung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 193-208.
- Enfield, Nick J.; Tanya Stivers (Eds.) (2007): *Person Reference in Interaction: Linguistic, cultural and social perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fandrych, Christian (2014): Zur Einführung. In: Fandrych et al. (Eds.), 7-12.
- Fandrych, Christian; Meißner, Cordula; Slavcheva, Adriana (Eds.) (2014): *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische und empirische Analysen*. Heidelberg: Synchron.
- Fandrych, Christian; Cordula Meißner; Franziska Wallner (2018): Das Potential mündlicher Korpora für die Sprachdidaktik. Das Beispiel GeWiss. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 3-13.
- Fandrych, Christian (2021): „Ich denke die Indizien sind eindeutig ...“: Positionierungshandlungen als spezifisch mündliche Phänomene in wissenschaftlichen Vorträgen. In: Günthner et al. (Eds.), 219-245.
- Fedorovskaja, Viktoria; Imo, Wolfgang (2021): Authentische Befundgespräche und ihr Einsatz in der ärztlichen Ausbildung: Ein Anwendungsvorschlag an der Schnittstelle von angewandter Linguistik und DaF. In: Günthner et al. (Eds.), 351-370.
- Fiehler, Reinhard (2021): Wie kann man in der Ferne lernen, wie sich gesprochenes Deutsch anhört, wie es aussieht und was an ihm besonders ist? In: Günthner et al. (Eds.), 103-130.
- Goffman, Erving (1963): *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: The Free Press.
- Goffman, Erving (1974 & 1982): *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gülich, Elisabeth; Mondada, Lorenza (2008): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.

- Gumperz, John J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Günthner, Susanne (1993): *Diskursstrategien in der Interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Günthner, Susanne (2001): Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 28 (1), 15-32.
- Günthner, Susanne (2011): Übergänge zwischen Standard und Non-Standard – welches Deutsch vermitteln wir im DaF-Unterricht? In: Wyss, Eva L.; Stotz, Daniel (Eds.): *Sprachkompetenz in Ausbildung und Beruf. Übergänge und Transformationen*. Neuenburg/Neuchâtel: Bulletin VALS ASLA 94 (201), 24-47
- Günthner, Susanne (2013): Sprache und Kultur. In: Auer, Peter (Ed.): *Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: Metzler, 347-369.
- Günthner, Susanne (2018): Perspektiven einer sprach- und kulturvergleichenden Interaktionsforschung: Chinesische und deutsche Praktiken nominaler Selbstreferenz in SMS-, WhatsApp- und WeChat-Interaktionen. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 19, 478-514. [<http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2018/ga-guenthner.pdf>] (07.02.2022).
- Günthner, Susanne (2021): Anredepraktiken in der Hochschulkommunikation: Gesprächssegmente und Erfahrungen deutscher und internationaler Studierender. In: Günthner, Susanne et al. (Eds.), 43-66.
- Günthner, Susanne; Thomas Luckmann (2002): Wissensasymmetrien in der interkulturellen Kommunikation. Die Relevanz kultureller Repertoires kommunikativer Gattungen. In: Kotthoff (Ed.), 213-244.
- Günthner, Susanne; Linke, Angelika (Eds.) (2006): *Linguistik und Kulturanalyse. Themenheft der Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 4.
- Günthner, Susanne; Knoblauch, Hubert (2007): Wissenschaftliche Diskursgattungen – Power-Point et al. In: Auer, Peter; Baßler, Harald (Eds.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Campus, 53-65.
- Günthner, Susanne; Wegner, Lars; Weidner, Beate (2013): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In: Moraldo & Missaglia (Eds.), 113-150.
- Günthner, Susanne; König, Katharina (2016): Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Deppermann, Arnulf; Feilke Helmut; Linke, Angelika (Eds.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin & Boston: De Gruyter, 177-204.
- Günthner, Susanne; Schopf, Juliane; Weidner, Beate (Eds.) (2021): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis – Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna; Schmelzer, Robert (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. (DZHW Brief 3|2020). [https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw_brief] (16.08.2022)
- Horstmann, Susanne (2021): Linguistik zum Anfassen: Hör- und Sprecherfahrungen – mit theoretischer Unterfütterung. Konzept für eine Lehrerfortbildung zum Thema Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Günthner et al. (Eds.), 315-350.
- Imo, Wolfgang; Moraldo, Sandro M. (Eds.) (2015): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Imo, Wolfgang; Weidner, Beate (2018): Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht. In: Marc Kupietz; Schmidt, Thomas (Eds.): *Korpuslinguistik*. Berlin: De Gruyter, 231-252.

- Kercher, Jan (2018): Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland und anderen wichtigen Gastländern. *DAAD-Blickpunkt*. [https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/blickpunkt-studienerfolg_und_studienabbruch_bei_bildungausl%C3%A4ndern.pdf] (07.02.2022).
- Kiesendahl, Jana (2011): *Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- König, Katharina (2016): Fragen in universitären Sprechstundengesprächen – Gesprächsanalyse und authentisches gesprochenes Deutsch im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43 (1), 55-88.
- Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kotthoff, Helga (1989): Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kotthoff, Helga (Ed.) (2002): *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Narr.
- Kubatz, Mascha (2021): *Studie zu Gesprächsbeendigungen in Lehrwerken. Probleme arabischer und chinesischer Muttersprachler*innen*. Hausarbeit an der WWU Münster; WS 2021/2022.
- Lange, Daisy; Rahn, Stefan (2017a): *Mündliche Wissenschaftssprache. Kommunizieren, Präsentieren, Diskutieren*. Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett Verlag.
- Lange, Daisy; Rahn, Stefan (2017b): *Mündliche Wissenschaftssprache. Lösungen und Praxishinweise*. Handreichung für Lehrende. Stuttgart: Klett Verlag.
- Levinson, Stephen (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, Stephen (2006): On the Human 'Interaction Engine'. In: Enfield, Nicholas; Levinson, Stephen Levinson (Eds.): *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. Oxford & New York: Berg, 39-69.
- Limberg, Holger (2014): Universitäre Sprechstunden – Hochschullehrende und Studierende im Gespräch. In: Fandrych et al. (Eds.), 225-246.
- Lober, Antje (2019): *Das ist alles. Sprachliches Handeln und Formulierungsroutinen in mündlichen Präsentationen chinesischer Deutschlernender. Explorative Korpusstudie und Konsequenzen für den DaF-Unterricht in der VR China*. Leipzig: Universität Leipzig – Bibliotheksserver. [<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-715097>] (07.02.2022).
- Luckmann, Thomas (2002): *Zur Methodologie (mündlicher) kommunikativer Gattungen. Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981-2002*. Konstanz: UVK Verlag, 183-200.
- Lüger, Heinz-Helmut (1992): *Sprachliche Routinen und Rituale*. Frankfurt am Main: Lang.
- Meissner, Cordula; Slavcheva, Adriana (2014): Das Gewiss-Korpus – ein Vergleichskorpus der gesprochenen Wissenschaftssprache des Deutschen, Englischen und Polnischen. Design und Aufbau. In: Fandrych et al. (Eds.), 15-38.
- Moraldo, Sandro M.; Missaglia, Frederika (Eds.) (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 9-18.
- Meer, Dorothee (2000): Positionsspezifische Abhängigkeiten von Studierenden und Lehrenden im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich der Philologie. In: Boettcher & Meer (Eds.), 19-66.
- Meer, Dorothee (2003): „Dann jetzt Schluss mit der Sprechstundenrallye“ – *Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Ratgeber für Lehrende und Studierende*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Pineda, Jesús; Kercher, Jan; Falk, Susanne; Thies Theresa; Yildirim, Hüseyin Hilmi; Zimmermann, Julia (2022): *Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt*. <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/sesaba/veroeffentlichungen/> (16.8.2022).
- Saberi, Roshanak (2012): Sprechstundengespräche an deutschen Hochschulen – Einblicke in den Prozess der Erstellung eines Chunk-Angebots für internationale Studierende. In: Cerri, Chiara; Jentgens, Sabine; Stork, Antje (Eds.): *Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess*. Göttingen: Universitätsverlag, 97-116.
- Schopf, Juliane; Weidner Beate (2021): Die Vielfalt des Deutschen vermitteln Lernmaterialien und Ressourcen für einen plurizentritätssensiblen DaF-Unterricht. In: Günthner et al. (Eds.), 397-420.
- Schumann, Adelheid (2012): Arbeitsmaterialien zum Interkulturellen Training mit Critical Incidents. In: Schumann, Adelheid (Ed.): *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: transcript, 173-240.
- Schegloff, Emanuel; Sacks, Harvey (1973): Opening Up Closings. *Semiotica* 8, 289 - 327.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birken, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402. [<http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf>] (07.08.2019).
- SpraStu-Projekt (2018): *Sprache- und Bildungserfolg bei Studienausländer/-innen. Verbundprojekt der Universitäten Leipzig und Würzburg*. [<https://home.uni-leipzig.de/sprastu/>] (07.02.2022).
- Vogelsang, Silvia (2021): Modalpartikeln im DaF-Unterricht. Möglichkeiten ihrer Vermittlung anhand von authentischen Gesprächsaufnahmen. In: Günthner et al. (Eds.), 371-397.
- Weidner, Beate (2012): Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 39 (1), 31-51.
- Wisniewski, Kathrin; Lenhard, Wolfgang; Spiegel, Leonore; Möhring, Jupp (Eds.) (2022a): *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts*. Münster: Waxmann.
- Wisniewski, Kathrin; Spiegel, Leonore; Parker, Maria; Feldmüller, Tim; Lenort, Lisa (2022b): Das Korpus MIKO („Mitschreiben in Vorlesungen: Ein multimodales Lehr-Lernkorpus“). Wisniewski, Kathrin; Lenhard, Wolfgang; Spiegel, Leonore; Möhring, Jupp (Eds.): *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster: Waxmann, 305-324.
- Xian, Pei Xin (2017): *Fallstudien zum Diskurserwerb chinesischer Studierender in Deutschland*. München: iudicium.
- Zhu, Qiang (2015): *Die Anmoderation wissenschaftlicher Konferenzvorträge. Ein Vergleich des Chinesischen mit dem Deutschen*. Tübingen: Narr.

