



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Stierwald, M. (2020). Sprachtransfer innerhalb mehrsprachiger konversationeller Schreibinteraktionen? Eine Konversationsanalyse zu Reparaturen beim interaktiven Formulieren. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial), 161-182.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2020.1222>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Mona Stierwald, 2020

Sprachtransfer innerhalb mehrsprachiger konversationeller Schreibinteraktionen? Eine Konversationsanalyse zu Reparaturen beim interaktiven Formulieren

Mona STIERWALD

Universität Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt-sur-le-Main
Département des langues et littératures romanes
Norbert-Wollheim-Platz 1, 60629 Frankfurt-sur-le-Main, Allemagne
stierwald@em.uni-frankfurt.de

En s'inscrivant dans l'axe de la plurilittéracie en production dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères à l'université, l'auteure posera la question de l'analyse des procédés oraux de formulation au sein des processus d'écriture interactive et plurilingue. À cet égard, un accent particulier est posé sur le thème des réparations linguistiques, intégrées dans les introductions de formulation. En analysant des extraits d'interaction selon la méthode de l'analyse conversationnelle, les spécificités linguistiques de ces réparations seront identifiées. Ceci aboutit à une première classification des procédés de réparation. Un deuxième objectif consiste à mettre en relation le sujet des réparations avec les concepts de la transversalité et du transfert linguistique. Comment le transfert peut devenir observable dans une interaction autour de l'écriture et quels sont les défis méthodologiques de cette entreprise analytique? Cette problématique sera abordée via une approche conversationnelle se basant sur la dimension du savoir dans l'interaction. Il en ressort une difficulté à observer le transfert à cause de la non-verbalisation des structures de savoir linguistique dans l'interaction. Par conséquent, il s'avère nécessaire d'approfondir et de compléter l'analyse pour rendre le concept du transfert applicable au format des processus d'écriture interactive et plurilingue.

Mots-clés:

plurilittéracie, processus d'écriture interactive et plurilingue, procédé oral de formulation, réparation linguistique, transversalité et transfert, savoir dans l'interaction.

Stichwörter:

Mehrschriftlichkeit, mehrsprachige konversationelle Schreibinteraktion, mündliche Formulierungsverfahren, sprachliche Reparatur, Transversalität und Transfer, Wissen in der Interaktion.

Mehrschriftliche Praktiken zum Ausbau formell-schriftsprachlicher Register (vgl. Maas 2008, 2010) in der Hochschule sind bisher noch selten Gegenstand qualitativer Untersuchungen (für eine gezielte Studie zu mehrschriftlichen Strategien von Studierenden s. Canagarajah 2013). Umso seltener wird das Phänomen der Mehrschriftlichkeit bzw. des mehrsprachigen Schreibens in seinem Prozesscharakter untersucht. Wie laufen derartige Schreibprozesse ab? Welche mehrsprachigen Ressourcen werden hierbei aktiviert und inwieweit werden Elemente womöglich von einer in die andere Sprache transferiert?

An diese Fragen anknüpfend werden im vorliegenden Beitrag Schreibpraktiken von Studierenden innerhalb mehrsprachiger konversationeller Schreibinteraktionen beleuchtet. Bei einer konversationellen Schreibinteraktion befinden sich zwei oder mehrere Co-SchreiberInnen an einem Ort und

verfassen gemeinsam einen Text unter mündlicher Aushandlung (Dausendschön-Gay et al. 1992). Das Setting der qualitativen Studie ist ein romanistisches Forschungsseminar, das in zwei Durchgängen stattgefunden hat (SoSe 2017, WS 2017/18).¹ In der Doppelrolle als Dozierende und Forschende im Seminar erhob die Autorin Daten von konversationellen Schreibinteraktionen der Studierenden (N = 21) in Form von Gruppengesprächen per Audiogerät und Textherstellungsprozessen per Bildschirmaufnahme.

Der analytische Fokus ist auf sprachliche Reparaturvorgänge innerhalb von Formulierungseinleitungen gerichtet. Mit dem Ziel, eine erste Typologie dieser eingebetteten Reparaturen aufzustellen und ihre sprachlichen Charakteristika herauszuarbeiten, werden Ausschnitte einer mehrsprachigen konversationellen Schreibinteraktion mit der Methode der linguistischen Konversationsanalyse (KA) betrachtet. Ein weiteres Anliegen besteht darin aufzuzeigen, wie sich der Gegenstand der sprachlichen Reparatur innerhalb von Formulierungsprozessen mit mehrsprachiger Transversalität und Sprachtransfer im Schreiben verknüpfen lässt.

Zunächst wird in Abschnitt 1 herausgestellt, wodurch sich mündliche Verfahren der Verschriftlichung innerhalb konversationeller Schreibinteraktionen charakterisieren. Dabei wird erläutert, inwiefern Reparaturen Bestandteil solcher Formulierungsprozesse sind und auf sprachliche Wissensbestände in der Interaktion hinweisen können. Abschnitt 2 widmet sich einer konzeptuellen Erläuterung der Konzepte Transversalität und Transfer, um von dort aus über die Begriffe des sprachübergreifenden und sprachspezifischen Wissens ebenfalls eine Brücke zur Dimension des Wissens in der Interaktion zu schlagen.

Die konversationsanalytische Untersuchung von Gesprächspassagen einer Schreibinteraktion rückt ins Zentrum von Abschnitt 3. Auf präanalytische Überlegungen erfolgt eine Aufschlüsselung dreier Varianten von Reparaturvorgängen in Formulierungseinleitungen. Abschließend wird in Abschnitt 4 ein methodologisches Problem angegangen und diskutiert, inwieweit das Konzept des Sprachtransfers für die konversationsanalytische Betrachtung mehrsprachiger konversationeller Schreibinteraktionen operationalisiert werden kann.

1. Mündliche Verfahren der Verschriftlichung

Betrachtet man gesprächsanalytische Studien aus diesem Jahrhundert zu konversationellen Schreibinteraktionen an der Hochschule, so wird einem gewahr, dass sie mehrheitlich in einem einsprachigen Kontext stattfinden, d.h.

¹ Für die didaktische Erläuterung des Seminarkonzepts s. Stierwald (2019).

dass sowohl Schreibaufgaben als auch beteiligte InteraktantInnen als einsprachig behandelt werden (vgl. Lehen 2000; Hinrichs 2014).

Zwar haben die GesprächsforscherInnen Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft bereits 1992 untersucht, inwiefern exolinguale konversationelle Schreibinteraktionen (zwischen einem deutsch- und einem französischsprachigen Interaktionspartner) den Fremdsprachenerwerb in spezifischer Weise begünstigen. Hierauf aufbauend haben Dausendschön-Gay und Krafft 1996 Formulierungsprozesse in der Fremdsprache dahingehend analysiert, wie Textsortenwissen und Formulierungslösungen zusammenhängen und Schreibsysteme beim interaktiven Formulieren kategorisiert (Krafft & Dausendschön-Gay 1999, 2000). Allerdings ist auch hier die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit kein expliziter Analysegegenstand. Unter dem Blickwinkel von Mehrsprachigkeit sind überdies die Studien von Miecznikowski & Mondada (2001) sowie Miecznikowski (2005) zu verzeichnen. Dabei beruht erstere auf dem Setting der mehrsprachigen konversationellen Schreibinteraktion, stellt jedoch die Mehrsprachigkeit der InteraktantInnen nicht in den Vordergrund der Analyse. Zweitere beschäftigt sich vielmehr mit Fragen der mehrsprachigen Aushandlung lexikalischer Probleme innerhalb von Diskussionen grenzüberschreitender Forschungsgruppen in den Humanwissenschaften.

Ausgehend von dem Interesse, wodurch sich mündliche Verfahren der Verschriftlichung innerhalb konversationeller Schreibinteraktionen charakterisieren, kann auf das von Lehen und Gülich (1997) herausgearbeitete Merkmalspektrum für einsprachige Formulierungsprozesse verwiesen werden:

- Pausen und Verzögerungen im Übergang von konzeptionell mündlichen zu konzeptionell schriftlichen Formulierungen
- Wechsel von Sprechtempo und Tonlage (Rhythmisierung)
- Metadiskursive Äußerungen (z.B. Redekommentierung)
- Orientierung an Normen bzw. explizite Konstitutionsbedingungen für den gemeinsamen Text
- Kooperative Bezugnahme auf Co-AutorIn als Verfahren der Absicherung und Zeichen von Beziehungsarbeit

Es wird zu überprüfen sein, inwieweit sich diese Merkmale auch für mehrsprachige konversationelle Formulierungsprozesse beobachten lassen.

Ferner geht Reißwenger (2017) auf mündliche, interaktionale und schriftliche Ressourcen bei Formulierungsprozessen innerhalb konversationeller Schreibinteraktionen ein. Mündliche und interaktionale Ressourcen werden u.a. insofern genutzt, dass Formulierungsalternativen zum schriftlich realisierten Text – hiermit ist der an einem Punkt des Produktionsprozesses vorliegende Stand des schriftlichen Entwurfs gemeint – sowie solche zur Ergänzung

desselben ad hoc verbalisiert werden. Hierbei handelt es sich um Reparaturhandlungen, die bspw. in Formulierungseinleitungen eingebettet sind, wie auch im vorliegenden Beitrag thematisiert. Auf Basis der schriftlichen Ressource des bereits geschriebenen Texts werden Aktivitäten des Planens und Formulierens auf der einen Seite und solche des Rezipierens und Evaluierens auf der anderen Seite konzeptuell trennbar. Hieraus können im Unterschied zu vorher genannten Reparaturhandlungen solche auf Basis eines schriftlichen Textprodukts resultieren.

Es wird die Hypothese aufgestellt, dass sprachliche Reparaturen ein bei den InteraktantInnen vorhandenes Wissen indizieren. Wissen ist in der Interaktion als Voraussetzung, thematischer Gegenstand und Produkt omnipräsent. Dabei gilt Wissen im kognitionswissenschaftlichen Sinne als Explanans, als innere mentale Struktur, die beobachtbare Handlungsphänomene erklären soll. Ein methodologisches Problem der Interaktionsanalyse besteht aber gerade darin, dass sich mentale Strukturen und Prozesse jedweder Beobachtung entziehen. Demgegenüber geht eine sozialkonstruktivistische Auffassung von Wissen nicht vom Vorhandensein mentaler Zustände aus, sondern betrachtet Wissen als soziales Konstrukt, bei dem bestimmte Handlungsweisen auf einen entsprechenden mentalen Vorgang oder Zustand hinweisen können. Im Zuge dessen wird untersucht, wie mentale Aspekte von den InteraktionspartnerInnen selbst interpretiert und benutzt werden, um soziale Handlungen zu vollziehen und zu verstehen (Deppermann 2010; für einschlägige Forschungsbeiträge s. Dausendschön-Gay et al. 2010; Heritage 2012; Deppermann 2015; Groß & Harren 2016).² Für die mit natürlichen Daten arbeitende KA eignet sich die Arbeit mit einer sozialkonstruktivistischen Auffassung von Wissen.³ Dies bedeutet, dass Wissen in der Interaktion durch die Relevantsetzungen der InteraktionspartnerInnen nachvollziehbar wird. Sprachliche Handlungen wie Reparaturen innerhalb von Formulierungseinleitungen legen es nahe, dass hierbei eine Rolle spielende Wissensbestände eliziert werden.

² Deppermann (2010) weist darauf hin, dass einige Gesprächsforscher jedoch bereit seien von Interaktionspraktiken auf kognitive Gegebenheiten zu schließen. Vor allem gehe es dabei um die Verhandlung von Wissensansprüchen und -zuschreibungen.

³ Bei einer KA liegen standardmäßig keine weiteren Datenquellen vor, die interaktionsrelevante Wissensbestände der InteraktantInnen unabhängig von der zu untersuchenden Interaktion liefern würden, z.B. experimentelle Daten zu Wissensbeständen (Deppermann 2015). Steht allerdings eine zusätzliche Wissensquelle in Form ethnographischer Daten bereit, so kann dies aus der Sicht einiger GesprächsforscherInnen dazu dienen, die aus KA gewonnenen Erkenntnisse zu erweitern oder zu vertiefen. Dies geht dann allerdings über die KA hinaus und liefert nur bedingt Informationen über vorhandene Wissensbestände in der Interaktion (Deppermann 2014).

2. Mehrsprachige Transversalität und Sprachtransfer

Konzeptuell werden hier mehrsprachige Transversalität und Sprachtransfer als zusammenhängende Dimensionen betrachtet, da vermutet wird, dass das Vorhandensein zugrundeliegender transversaler Kompetenzen einen Transfer zwischen und über Sprachen erst ermöglicht. Cummins (2008) führt diesbezüglich aus, dass sprachliche Fähigkeiten, sobald sie im kognitiven Apparat bzw. operierenden System eines Individuums vorhanden sind, für den wechselseitigen Transfer zwischen Sprachen (*two-way transfer across languages*) – von Lx nach Ly oder von Ly nach Lx – zur Verfügung stehen⁴, wenn der soziolinguistische oder Bildungskontext dies begünstigt. Sprachtransfer, der traditionell den Transfer von einer L1 in eine L2 implizierte, wird somit ausgeweitet und umfasst nun verschiedene Transfermöglichkeiten, darunter von der L2 oder L3 zurück zur L1. Dabei bezieht er Transfer nicht nur auf sprachliche Elemente, sondern auch auf Gesprächsstile, Regeln des pragmatischen Gebrauchs, konzeptuelles Wissen sowie metakognitive und metasprachliche Strategien. Während Cummins (2008) Transversalität gewissermaßen als Vorbedingung für Sprachtransfer ansieht, wie dies auch für die nachfolgende Analyse der Fall sein wird, verwenden Odlin (2013) und Haim (2015) die Konzepte von *cross-linguistic influence* bzw. *transfer* (Transversalität) und *language transfer* synonym.

Analog hierzu halten gegenwärtige theoretische Perspektiven im Feld der Mehrsprachigkeit hoch, dass eine umfassende Theorie des Transfers die Aktivierung vorherigen Wissens aus jedweder Sprache, die von der Zielsprache abweicht, umfassen muss. Sie schlagen ferner vor, dass Transfer proportional zur Anzahl der Sprachen eines Individuums auftritt (Haim 2015: 699).

Geht man davon aus, dass das Vorhandensein transversalen oder sprachübergreifenden Wissens einen Transfer zwischen und über Sprachen bedingt und somit die Ausformung sprachspezifischen Wissens ermöglicht, so stellt sich die Frage, inwiefern sich diese Wissensbestände an sprachliche Reparaturvorgänge koppeln und in der Interaktion elizitiert werden. Konkret geht es hierbei um die methodologische Problematik der Nachvollziehbarkeit von Sprachtransfer in den verbal-interaktiven Relevantsetzungen der GesprächspartnerInnen. Dies soll über die Analyse einzelner Gesprächspassagen einer mehrsprachigen konversationellen Schreibinteraktion⁵ erörtert werden.

⁴ Vgl. hierzu die Metapher des Zugriffs (*access*), für die Walter (2007) bei ihrer Untersuchung zum L2-Leseverstehen anstatt jener des Transfers plädiert.

⁵ Vgl. Schindler (2017) für qualitative Untersuchungsformen bei konversationellen Schreibinteraktionen.

3. Analyse: Mehrsprachige konversationelle Schreibinteraktion von Emil und Irina

3.1 Präanalytische Überlegungen

Die linguistische KA dient primär kommunikationstheoretischen Zielen und ist darauf ausgelegt, "das Allgemeine im Besonderen zu ermitteln" (Brinker und Sager 2006: 180). Bezogen auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand bedeutet dies, dass allgemeine Prinzipien des interaktiv-dialogischen Formulierens bei den GesprächspartnerInnen herausgefiltert werden sollen. Was die präanalytischen Überlegungen anbelangt, so werden zunächst nach Brinker und Sager (2006) die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen des Gesprächs (Materialvoraussetzungen, soziale Voraussetzungen, Kompetenzvoraussetzungen, Deutungsvoraussetzungen) definiert.

Die Materialgrundlage besteht in einer Audio- und einer Bildschirmaufnahme sowie dem entstandenen Textprodukt. Für die Analyse steht das Gespräch auf der Audioaufnahme im Zentrum. Das Screenvideo hat eine analytische Hilfsfunktion, d.h. dass die Geschehnisse auf dem Bildschirm unter dem Blickwinkel betrachtet werden, welchen Sinn sie dem verbalen Verhalten hinzufügen. Was die sozialen Voraussetzungen anbelangt, handelt es sich um eine mehrsprachige konversationelle Schreibinteraktion von zwei Studierenden, die während einer Blocksitzung⁶ des Forschungsseminars ausgetragen wurde.⁷ Die InteraktionspartnerInnen – hier mit den Pseudonymen Emil und Irina versehen – können auf vorherige Kooperationserfahrung aufbauen, da es sich bereits um ihre dritte gemeinsame Schreibsitzung handelt. Wie auch in den vorherigen Sitzungen übernimmt Emil die Rolle des Schreibenden am Computer. Der institutionelle Rahmen des Seminars begünstigt spezifische Interaktionsnormen unter den InteraktantInnen. Letztere nehmen die soziale Rolle von Lernenden in einer universitären Unterrichtssituation ein. Das den Schreibprozess begleitende Gespräch, das sie als KommilitonInnen auf Augenhöhe führen, verortet sich in der Handlungsdomäne des wissenschaftlichen Schreibens. Infolgedessen verfolgen sie gemeinsam die Absicht, einen Text entlang wissenschaftssprachlicher Normen zu redigieren. Es ist zu betonen, dass es sich, bedingt durch das Forschungsseminar, um kein natürliches, sondern ein semi-experimentelles Setting der Datenerhebung handelt. Die hiermit verbundene Aufnahmesituation kann sich auf Motivationen und Einstellungen der GesprächspartnerInnen auswirken, insofern sich diese bei der Textredaktion u.U. mehr Mühe als unter natürlichen Bedingungen geben.

⁶ Datum und Uhrzeit der Schreibinteraktion: 12.01.2018, 13:00-14:12.

⁷ Für den Einsatz der konversationellen Schreibinteraktion als besondere Lernmethode in einem Seminarkonzept vgl. Lehnen (2003).

Die Schreibaufgabe besteht in der Erstellung eines Exposés in spanischer Sprache zu einem fiktiven Projekt unter der übergeordneten Thematik "Arbeit mit Sprachbiographien im Unterricht". Zuvor führten zwei materialgestützte Schreibaufgaben gemäß Scaffolding-Prinzip, bei denen fragegeleitete Exzerpte von Fachtexten in spanischer Sprache erstellt wurden, zur Vorbereitung dieser finalen Schreibaufgabe, die ohne zugrunde liegendes Material bewältigt werden soll. Als Endprodukt haben die Studierenden ein Exposé von einer dreiviertel Seite mit den Zwischenüberschriften "Tema y relevancia" (Thema und Relevanz), "Planteamientos del trabajo de investigación" (Ansätze der Forschungsarbeit), "Meta del trabajo" (Ziel der Arbeit) und "Metodología" (Methodologie) verfasst.⁸

Das Gespräch zwischen den Studierenden knüpft sich an spezielle Kompetenzvoraussetzungen, insofern es ihnen eine sprachliche Textkompetenz in Spanisch abverlangt. Die nachstehende tabellarische Übersicht gibt Aufschluss über Studienfächer und sprachliche Repertoires der InteraktionspartnerInnen zum Zeitpunkt der Datenerhebung (WS 17/18):

	Studienfächer	Sprachliche Repertoires
Emil	Englisch und Spanisch auf Lehramt (L3), 7. Semester	Deutsch (Erstsprache), Englisch (erste Fremdsprache), Latein (zweite Fremdsprache), Spanisch (dritte Fremdsprache), Arabisch (vierte Fremdsprache)
Irina	Biologie und Spanisch auf Lehramt (L3), 13./5. Semester	Deutsch (Erstsprache), Spanisch (Erstsprache), Englisch (Zweitsprache)

Fig. 1: Studienfächer und sprachliche Repertoires der InteraktantInnen

Bedingt durch ihr Lehramtsstudium haben die InteraktantInnen einen ähnlichen fachlichen Hintergrund, wobei Emil zwei Sprachen auf Lehramt studiert, Irina hingegen zum Sprachfach Spanisch die Naturwissenschaft Biologie gewählt hat. Was ihre sprachlichen Repertoires anbelangt, so weisen die Studierenden einen gänzlich verschiedenen Werdegang auf. Emil ist mit deutscher Erstsprache in Deutschland aufgewachsen und hat seine weiteren Sprachen in

⁸ Mit Blick auf die Interaktionsausschnitte für die Analyse in 3.3, enthält das Textprodukt im Anhang nur die Abschnitte "Tema y relevancia" und "Planteamientos del trabajo de investigación". Die Sätze bzw. Satzbestandteile, die während der ausgewählten Gesprächspassagen bearbeitet werden, sind grau unterlegt.

einem überwiegend deutschsprachigen institutionellen Kontext erlernt. In der Schule war er mit der spanischen Varietät der iberischen Halbinsel konfrontiert. Im Gegensatz hierzu hat Irina die Sprachen Deutsch, Spanisch und Englisch zunächst immersiv als Erst- und Zweitsprachen in Venezuela erlernt und später im sowohl spanisch- als auch deutschsprachigen institutionellen Kontext erweitert. Die Gemeinsamkeit der InteraktionspartnerInnen besteht in der, wenn auch vermutlich ungleich ausgebildeten Kompetenz einen akademischen Text auf Spanisch zu verfassen.⁹

Was die Deutungsvoraussetzungen der Autorin betrifft, ist zu sagen, dass sie in der Doppelrolle als Lehrende und Forschende im Seminar die Schreibinteraktionen angeleitet, jedoch nicht an ihnen teilgenommen hat. Als ehemalige Studentin der Universität Frankfurt, die interaktiv-schreibbezogene Erfahrungen in außerseminarlichen Settings sammeln konnte, ist sie dennoch in der Lage, sich – bei gleichzeitiger Wahrung wissenschaftlicher Distanz – in die Schreibsituation hineinzusetzen. Letztendlich ist aber das asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden auf der einen Seite sowie zwischen Forscherin und Beforschten auf der anderen Seite für die Deutung des Gesprächs zu berücksichtigen.¹⁰

Makrostrukturell lassen sich sechs Phasen innerhalb des Aushandlungs- und Schreibprozesses der Interaktion ausmachen:

1. Vorbereitung und Vorgespräch (0:00-3:09), ca. 3min
2. Beginn des Schreib- bzw. Formulierungsprozesses (Abschnitt: "Tema y relevancia") (3:10-15:49), ca. 12,5min
3. Längerer Aushandlungsprozess mit punktueller Formulierungsarbeit ("Planteamientos del trabajo de investigación", "Meta del trabajo") (15:50-33:19), ca. 17,5min
4. Ausformulierung der Gedanken ("Metodología") (33:20-49:14), ca. 16min
5. Aushandlung über methodische Feinjustierung und Zieldefinierung (49:15-67:54), ca. 18,5min
6. Textkorrektur und Abschluss (67:55-72:00), ca. 4min

⁹ Es besteht Grund zur Annahme, dass Irinas formelles Register ausgebauter ist (vgl. Maas 2010 für eine Aufgliederung des sprachlichen Repertoires in intime, informelle und formelle Register) und sie sich dominant in den Formulierungsprozess einbringt. Dies bestätigt sich angesichts der recht klaren Rollenverteilung in dieser Schreibinteraktion. Während Emil überwiegend die konzeptionelle Arbeit übernimmt und vielfältige Anregungen zum empirischen Forschungsdesign auf Deutsch unterbreitet, kümmert sich Irina um die sprachliche Übertragung dieser Gedanken ins Spanische.

¹⁰ Es wird von einem asymmetrischen Verhältnis ausgegangen, auch wenn die Studierenden besonders im zweiten Durchgang des Seminars (WS 2017/18) die Rolle von Co-ForscherInnen einnahmen (s. die Ausführungen zur Forschungsmethodologie in Stierwald (geplante Publikation im September 2020).

Es wird erkennbar, dass die Studierenden bereits sehr früh in den Formulierungsprozess einsteigen, der sich insgesamt über die Phasen 2-4 erstreckt. Mit 46 Minuten nimmt er etwa zwei Drittel des Gesamtgesprächs ein. Die nachfolgend erläuterte Methode der detaillierten Sequenzanalyse wird auf Basis einer Kollektion, die sich aus Passagen der Phasen 2, 3 und 4 speist, angewendet.

3.2 Detaillierte Sequenzanalyse

Als Einstieg in die gesprächsanalytische Betrachtung wurde ein mikroskopischer Zugang gewählt, der mit der Detailanalyse eines Gesprächsausschnitts beginnt (Deppermann 2008).¹¹ Dieser Ausschnitt wurde auf Basis der Kollektion zu Formulierungseinleitungen mit eingebetteten Reparaturvorgängen¹² innerhalb der konversationellen Schreibinteraktion von Emil und Irina ausgewählt. Mit Formulierungseinleitungen sind Sequenzen gemeint, in denen die InteraktionspartnerInnen Formulierungen für den Zieltext einleiten bzw. vorschlagen. Diese Formulierungen können sich im fertigen Textprodukt niederschlagen, nur vorübergehend erscheinen oder auch gar nicht manifestieren. Entscheidend für alle diese Einheiten ist die konkrete Erarbeitung von (schriftsprachlichen) Formulierungslösungen für den Zieltext mittels verschiedener Verfahren (wie z.B. Reparaturen). In der nachstehenden Analyse werden nur solche Formulierungseinleitungen berücksichtigt, die im fertigen Textprodukt erscheinen. Diese methodologische Entscheidung wurde vor dem Hintergrund gefällt, dass nur von der Gruppe definitiv akzeptierte Formulierungen untersucht werden sollen.¹³ Bei der Fallauswahl wurde auf die 'Natürlichkeit' des Ausschnitts geachtet, das bedeutet, dass unmittelbar vorangehende und folgende Passagen berücksichtigt wurden, damit der Gesprächskontext der fokussierten Passage nachvollziehbar wird. Dieser Ausschnitt wurde nach verschiedenen Gesichtspunkten der detaillierten Sequenzanalyse untersucht, worunter die folgenden fallen:

- I. Paraphrase und Handlungsbeschreibung
- II. Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik
- III. Timing
- IV. Kontextanalyse
- V. Folgeerwartungen
- VI. Interaktive Konsequenzen
- VII. Sequenzmuster und Makroprozesse

¹¹ Der Gegenpol hierzu ist die makroskopische Herangehensweise, bei der das gesamte Gespräch auf Basis seiner strukturellen Bestandteile analysiert wird.

¹² Die Kollektion wurde mit Transana (vgl. Schwab 2006) erstellt und umfasst insgesamt 19 Fälle von einer Länge zwischen 3 bis 16 Turns.

¹³ Hierauf aufbauend könnte überlegt werden, welche Aspekte zum Gelingen oder Misslingen einer Formulierung beitragen.

An diese sieben Analysebereiche knüpfen sich heuristische Fragen, wobei es sich nach Deppermann (2008: 53) um "offene Fragen [handelt], die keine theoriegeleiteten Zuordnungskategorien vorgeben, sondern die materialgestützte Suche nach Gesprächseigenschaften und -zusammenhängen anregen und systematisieren sollen". Diese heuristischen Fragen, mit denen eine Gesprächspassage nach dem Sequenzialitätsprinzip analysiert wird, sorgen für eine gesteigerte analytische Sensibilität in der Beschreibung und laufen bewusst nicht auf standardisierte Verfahrensregeln hinaus. Es ist darauf hinzuweisen, dass nur zur Untersuchung der ersten Gesprächspassage (s. 3.3.1) alle sieben Heuristiken durchlaufen wurden. Bei allen anschließend analysierten Fällen wurde selektiver und synthetischer vorgegangen (s. 3.3.2 und 3.3.3), was bedeutet, dass zwei bis fünf Heuristiken, je nach interessierenden Gesichtspunkten, angewandt wurden. Ausgehend von der Analyse des initialen Falls wurden Hypothesen anlässlich der Gesprächspraktik abgeleitet und Fragestellungen zur systematischen Überprüfung dieser Hypothesen im Rahmen weiterer Fallanalysen entwickelt (Gegenstandskonstitution). Im zweiten Schritt wurden auf Basis der Kollektion zu den Formulierungseinleitungen weitere Fälle zur Bearbeitung der Fragestellung ausgewählt (Sampling). Für die Auswahl dieser Fälle wurde dabei strategisch nach Varianz von Komponenten und Formen gesucht.¹⁴ Diese Fälle wurden dann nach den Prinzipien der detaillierten Sequenzanalyse untersucht (Gegenstandsanalyse).¹⁵

3.3 *Ergebnisdarstellung: Varianten von Formulierungseinleitungen*

Als Ergebnis der Analyse haben sich drei Subkollektionen zu Formulierungseinleitungen mit eingebetteter Reparatur ergeben: Reparatur durch Fremdkorrektur (6 Fälle), Reparatur durch Alternativfindung (6 Fälle) sowie Reparatur durch Gegenvorschlag (7 Fälle). Im Folgenden werden die Strukturen dieser Reparaturvorgänge anhand jeweils eines Beispielfalls, der diese Handlungspraktik besonders klar darstellt, aufgezeigt.¹⁶

¹⁴ Deppermann (2008) definiert die Suche nach Varianz von Komponenten und Formen als eine von sieben Strategien der fallübergreifenden Analyse.

¹⁵ Ein vierter Schritt bei der fallübergreifenden Analyse besteht nach Deppermann (2008) in der Wiederholung der ersten drei Schritte bis zur theoretischen Sättigung. Im Zuge der weiteren Analyse dieser Schreibinteraktion sollen diese Schritte abermals mit dem Ziel einer "konzeptuell dichte(n) Theorie" (Strauss 1991: 25) durchlaufen werden.

¹⁶ An dieser Stelle ist zu betonen, dass noch keine theoretische Sättigung bei der Datenbetrachtung erreicht ist und die dargestellten Strukturen nicht als generalisierbare Praktiken bezeichnet werden können (vgl. Deppermann 2008 zur Generalisierbarkeit als einem Gütekriterium der Gesprächsanalyse). Im Zuge der Vertiefung der Einzelfallanalyse sowie der Ausweitung der Betrachtung auf weitere Schreibinteraktionen gilt es herauszufinden, welchen Gewissheitsstatus die aktuelle Analyse hat.

Das Partiturtranskript wurde nach den Transkriptionsregeln aus cGAT (Schmidt et al. 2015) mit EXMARaLDA und Elan erstellt (s. den Anhang Transkriptionslegende 2) und enthält die folgenden Spuren:

- Em/I [v] = verbale Handlungslinien der InteraktantInnen
- Em/I [tr] = [deutsche Übersetzung](#)
- Em [nv] = **elektronischer Schreibvorgang von Emil¹⁷**
- [d] = *deskriptive Linie der Schreibumgebung*

3.3.1 Reparatur durch Fremdkorrektur

In der nachfolgenden Gesprächspassage (32-64) erarbeiten die InteraktionspartnerInnen Emil und Irina eine Formulierung für einen Satz im Abschnitt "Tema y relevancia" des Exposés. In diesem Zusammenhang konzipieren sie die zwei einleitenden Worte, wobei das Konjunktionaladverb "además" (dt.: außerdem) bereits schriftlich im Dokument fixiert war. Das abstrakte spanische Verb "concientizar" (dt.: bewusst machen) ist Gegenstand von orthographischer Reparatur und Aushandlung.

Zu Beginn der Passage initiiert Emil die Formulierung mit "además (.) ähm–" (32) und wird unmittelbar von Irina abgelöst, die das abstrakte Verb "concientiza;" (33) vorschlägt. Emil kreiert durch Mikropause und Häsitationspartikel eine Gelegenheit zur Turn-Übergabe, die Irina für den Formulationsanschluss ausnutzt. Nach kurzer Pause räumt Emil mit "concientiza?" (34) eine Nachfrage ein, wobei die stark steigende Intonation auf Irritation hindeutet. Irina reagiert hierauf affirmativ und setzt zu einer weiteren Erklärung an, die jedoch in einem Wortabbruch ("concien", 35), gefolgt von Häsitationspartikeln, mündet. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie nicht weiß, wie sie Emil das Wort ad hoc erklären soll bzw. sie sich über die generelle Beschaffenheit seines Problems unsicher ist. Bevor Irina zu einer Erklärung ansetzen kann, legt Emil ihr seine Interpretation des Wortes durch das Schriftbild vor. Begleitend zu seiner Niederschrift wiederholt er das Wort mit angepasster Aussprache ("consentiza;", 36-37). Unmittelbar hierauf korrigiert Irina ihren Interaktionspartner und nimmt eine orthographische Reparatur vor, bestehend aus dem abstrakten Verb mit Fokusakzent auf der korrekturbedürftigen Silbe (37).

¹⁷ Da die Konventionen aus cGAT keine Notationsform für elektronische Schreibvorgänge vorsehen, wurde hierfür eine eigene Transkriptionssystematik erstellt (s. den Anhang Transkriptionslegende 1).

[8]

	31 [11:55.7]	32 [11:56.6]	33 [11:59.1]
Em [v]	die selbstreflexive geschichte–	(1.1) además (.) ähm–	
Em [tr]		(1.1) außerdem (.) ähm	
I [v]	ja genau;		concientiza;
I [tr]			lässt bewusst

[9]

	34 [12:00.1]	35 [12:01.5]	36 [12:04.0]	37 [12:04.1]
Em [v]	(-) concientiza?		(.) con (-) sentiza;	
Em [nv]				concentiza
I [v]		ja (-) concien äh äh also äh–		
I [tr]	werden			

[10]

	38 [12:07.2]	39 [12:08.5]	40 [12:10.6]
Em [v]	ah conciente;		
Em [nv]	[del: entiza] ientiza [del: entiza] éntiza		
I [v]	conCIEntiza; (.) concientiza, (-) concientiza durante (-) la exposición,		
I [tr]		(-) lässt während der Auseinandersetzung bewusst	

[11]

	41 [12:11.9]	42 [12:12.2]	43 [12:13.1]	44 [12:13.9]	45 [12:15.1]	46 [12:16.1]
Em [v]	así? no;				no no lo no lo conoce la	
Em [tr]					er kennt nicht er kennt nicht	
Em [nv]					[del: éntiza] entiza	
I [v]		concientiza ja <<p> (...) (tiza) >;			<<p>	
I [tr]	werden					

[12]

	47 [12:16.3]	49 [12:17.1]	48 [12:17.9]	49 [12:19.6]	50 [12:20.0]	52 [12:20.7]	53 [12:21.5]	54 [12:21.6]
Em [v]	palabra; concientiza;							
Em [tr]	das Wort							
Em [nv]						[del: za] sa		[del:]
I [v]	cientiza>;	(1.1) es a? (2.0)				auch nicht,		

[13]

	55 [12:22.0]	56 [12:22.7]	57 [12:24.1]	58 [12:24.3]	59 [12:25.6]	60 [12:26.0]
Em [v]					con–	
Em [nv]	sa] za				[mod: concientiza >	
I [v]	<<dim> also ich hätte zeta gesagt aber >– (1.3) con				cien	cia;

[14]

	61 [12:26.8]	62 [12:27.4]	63 [12:28.0]	64 [12:28.3]	65 [12:29.4]	66 [12:29.4]	67 [12:29.9]
Em [v]	concienti zar also enton ces concientiza;						+++
Em [nv]	concientizar] [del: r]						
I [v]	concientizar;	ja;			+++ genau;	concientiza,	

Fig. 2: Transkriptausschnitt 1

Im weiteren Verlauf kommt es zu einer Redeüberlappung, bei der Irina das Wort wiederholt und Emil "ah conciente;" (38) in fallender Intonation einwirft. Er korrigiert parallel die Schreibweise, was darauf hindeutet, dass er sich nun der

Bedeutung des abstrakten Verbs gewahr geworden ist. Während Irina nun den Formulierungsprozess vorantreiben möchte, konfrontiert Emil sie mit der fehlenden Worterkennung seitens des Schreibprogramms. Dies tut er durch eine einlenkende Frage, die er sich direkt selbst beantwortet ("así? no;", 42). Irina bestätigt die Schreibweise, indem sie das Verb affirmativ wiederholt (43). Da Emil sein Anliegen als nicht abgeschlossen betrachtet, erörtert er, auf die fehlende Worterkennung des Schreibprogramms hinweisend, seinen Einwand auf Spanisch (45-46). Infolgedessen macht Irina einen minimalen Korrekturvorschlag mit steigender Frageintonation und gibt, leiser werdend, ihre subjektive Ansicht angesichts der korrekten Orthographie wieder (48-56). Es schließt sich eine Sequenz an, in der die InteraktantInnen die vom Schreibprogramm vorgeschlagenen Wörter rezipieren und Emil schlussfolgert, dass das Verb mit "z" geschrieben wird (57-64).

Dieser Interaktionsausschnitt kennzeichnet sich durch die Ungewissheit, ob das abstrakte spanische Verb *concientizar* Bestandteil von Emils sprachlichem Wissen ist. Seine Rückfrage mit "concientiza?" ist zweideutig, da er sich lediglich über den Gebrauch des Verbs an dieser Stelle vergewissern oder seine Nichtkenntnis signalisieren könnte. Für die zweite Interpretation spricht die Tatsache, dass er das Verb zunächst orthographisch inkorrekt schreibt ("consentiza"), es dann aber über Irinas Reparatur sowie seine Brücke mit "conciente" korrigiert. Festzuhalten ist an dieser Stelle die Bearbeitung des Formulierungsproblems als primär lexikalisches Problem. Charakteristisch hierfür ist die Wiederholung des isolierten Problemworts "concientiza" mit steigender Intonation bei der Reparaturinitiierung. Im Verlauf der Interaktion wird dieses Problem bearbeitet, indem verschiedene Fremd- und Selbstreparaturen vorgeschlagen werden und zur weiteren Problemerkörnung beitragen. So könnte Irinas erste Reaktion mit Abbruch und Zögern in 35 darauf hinweisen, dass das Problem für eine gezielte Reparaturoperation noch zu vage umrissen ist. Emils Zerlegung des Worts in seine Bestandteile in 36-37 zeigt wiederum an, dass es ihm um die Schreibweise geht. Dass für ihn das Verständnis dessen, wie sich das Wort zusammensetzt, von Relevanz ist, wird zudem durch seinen Einwurf in 38 bestätigt.

Der hier beleuchtete Vorgang der orthographischen Reparatur durch die ausschlaggebende Fremdkorrektur seitens Irina stößt eine weitere Aushandlung an. Im Zuge dieser dienen spätere Beitragselemente lediglich der orthographischen Klärung, was in der Modifikation des Schriftbilds kenntlich wird. Allerdings tragen die Gesprächsbeiträge nicht zu einer semantischen Klärung bei, da die präzise Bedeutung des Verbs zu keinem Zeitpunkt von den InteraktantInnen thematisiert wird. Folglich ist anzunehmen, dass sie für die Teilnehmer der Schreibinteraktion irrelevant ist bzw. dass jener Teil der Verbbedeutung, der sich durch die morphologische Analyse bereits erschließt, für die aktuelle Etappe der interaktiven Aufgabe als ausreichend erachtet wird.

3.3.2 Reparatur durch Alternativfindung

In diesem Interaktionsausschnitt (354-370) wird der Titel "Planteamientos del trabajo de investigación" des zweiten Exposé-Abschnitts formuliert. Irina findet dabei mit "planteamientos" (dt.: Gesichtspunkte, Ansätze) ad hoc eine Alternative zum vorigen Entwurf mit "cuestionamiento" (dt.: Fragestellung).

[109]

	353 [23:54.5]	354 [23:55.3]
Em [v]	wirklich das was wir da oben behaupten;	
I [v]	okay (.) (da-)	dann würd ich sagen ä:h
I [tr]		

[110]

	355 [23:57.9]	356 [23:59.6]	357 [23:59.7]
Em [v]	okay CUESTionamiento klingt gut.		
Em [nv]			←[cuestión]
I [v]	cuestionaMIENto; cuestiona (.) cuestionaMIEN	to.	°hh
I [tr]	Fragestellung		

[111]

	358 [24:02.1]	359 [24:02.5]	360 [24:03.2]
Em [nv]	[del: ión] ionamento	[del: Cuestionamiento]	Plean [del:
I [v]	cuestionamiento o PLANteamiento äh del del traBAjo;		
I [tr]	Fragestellung oder Ansatz äh der der Arbeit		

[112]

	361 [24:04.7]	362 [24:06.6]	363 [24:06.7]	364 [24:06.8]
Em [v]	(-) <<p> planteamiento de men (.) TOS (-) del (.) trabajo >.			
Em [nv]	ean] anteamiento	del trabajo [del: del trabajo]	←[Planteamiento]	s
I [v]	(-) planteaMIENtos,			
I [tr]	(-) Ansätze			

[113]

	365 [24:10.5]	366 [24:11.0]	367 [24:11.1]	368 [24:12.2]	369 [24:12.7]	370 [24:13.1]
Em [v]	t [del: t] del trabajo		↓ ↓ ↑ ↑			de investigaci'ón
Em [nv]						
I [v]	del trabajo de investigación NO? °hh trabajo de investigaCIÓN,					
I [tr]	der Forschungsarbeit nicht?					

Fig. 3: Transkriptausschnitt 2

Diesmal trägt Irina die Formulierung als Fremddiktat vor, das sie metadiskursiv mit den Worten "da würd ich sagen ä:h" (354) einleitet. Durch die Wahl des Pronomens "ich" hebt sie ihre Expertinnenrolle hervor und übernimmt Verantwortung für die Formulierung. Nach einer Häsitationspartikel äußert sie ihren Titelvorschlag recht resolut, was an der fallenden Tonhöhenbewegung und der Wiederholung erkennbar wird. Dass Emil nicht auf seiner früheren

Formulierungsidee¹⁸ beharrt, wird an seiner sofortigen positiven Bewertung des Formulierungsvorschlags deutlich ("okay CUESTionamiento klingt gut.", 355). Irina setzt abermals zum Diktat an, wiederholt den Titel ein drittes Mal und nimmt schließlich unmittelbar die lexikalische Reparatur vor. Die angebotene Alternative "PLANteamiento", die sie eigentlich als "planteamientos" realisiert – was jedoch durch die für den venezolanischen Dialekt typische Aspiration untergeht, sodass Emil die Pluralmarkierung nicht direkt aufgreift – kennzeichnet sich durch Rhythmisierung mit Fokusakzent (366). In ihrer nachträglichen Wortwiederholung (361-362) verdeutlicht sie die Pluralform, was Emil, erkennbar an seiner Niederschrift und leiser Mitsprache, auch korrigiert. Schließlich elaboriert Irina ihre Formulierung mit dem Zusatz "de investigación" (366). Ihr Nachlaufelement "NO?" (367) ist zwar durch stark steigende Intonation gekennzeichnet, dient aber eher einer kooperativen Bezugnahme durch Rückversicherung als einer offenen Frage.

In dieser Gesprächspassage bleibt unklar, welches sprachliche Wissen Irina mit dem abstrakten Nomen "planteamientos" im Plural gegenüber "cuestionamiento" im Singular verbindet, da sie zum Zeitpunkt ihrer lexikalischen Reparatur keinen semantischen Unterschied relevant setzt. Für Irina steht nicht die Begründung ihrer Wahl im Vordergrund, sondern die Fortführung der Formulierung. Es ist zu vermuten, dass sie für "planteamientos" plädiert, da dies eine praktische Ausrichtung des Forschungsprojekts unterstreicht. Eine Konsequenz dieser fehlenden Erläuterung kann die Verfestigung von Irinas Expertinnenstatus im Laufe der Interaktion sein.

3.3.3 Reparatur durch Gegenvorschlag

In der sich direkt anschließenden Passage im Formulierungsprozess (371-390) beginnt Irina den einleitenden Satz des Abschnitts "Planteamientos del trabajo de investigación" zu formulieren. Hierbei geht es um die Fragestellung zur fiktiven Forschung, wobei das Tempus von *buscar* im Rahmen des formelhaften Einleitungssatzes ausgehandelt wird.

¹⁸ Einige Passagen zuvor gab es bereits eine abgebrochene Formulierungseinleitung, in der Emil den Titel "cuestión investigativa" vorschlug, dieser von Irina aber nicht als spanisches Äquivalent zu "Fragestellung" ratifiziert wurde.

[114]

	371 [24:14.3]372 [24:16.7]	373 [24:16.8]374 [24:18.0]375 [24:18.4]376 [24:18.6]377 [24:19.2]
Em [v]		hmhm,
Em [nv]	[del: 'n] ón	E [del: E] El
I [v]	°hh ä::h (-) el presente traBAjo?	(-) <<pp> (el
I [tr]	die vorliegende Arbeit	

[115]

	378 [24:20.0]	379 [24:21.3]380 [24:21.6]	381 [24:21.9]	382 [24:23.6]	383 [24:23.9]
Em [v]		presente trabajo			
Em [nv]					
I [v]	pre) >- (-) ((schnieft))el presente traBAjo?	(-) °hh		äh (-) BUSca?	
I [tr]				äh (-) sucht	
[d]	Seitenblättern,				
	1.3s				

[116]

	384 [24:26.4]385 [24:26.7]	386 [24:27.5]387 [24:28.6]388 [24:28.8]	389 [24:29.1]	390 [24:30.1]	391 [24:30.7]
Em [v]	(-) ((schnalzt)) hm buscaRÁ,	weil- (-) (su enFOque) hm,			
Em [tr]		hm wird suchen	(-) (ihr Fokus) hm		
Em [nv]	buscar	[del: r] rá			
I [v]		bus caRÁ buscaRÁ, °hh buscaRÁ::			

Fig. 4: Transkriptausschnitt 3

Irina beginnt abermals die Formulierung als Fremddiktat vorzutragen, wobei der Übergang hierzu durch hörbares Einatmen, ein initiales Hästitionssignal sowie eine Gedankenpause¹⁹ markiert wird (371-372). Auf die ersten drei Worte der Satzformulierung reagiert Emil mit einem Zustimmung suggerierenden Rückmeldepartikel (374) sowie leisem "(ja?)" (377). Danach folgt eine kurze Pause, in der Irina kooperativ auf Emil wartet und eine Seite umblättert (378).²⁰ Bei der Fortführung der Formulierung wiederholt sie das bereits Diktierte mit gleicher Rhythmisierung und elaboriert nach Hästition und Pausen den Satz mit "BUSca?" (383). Emil reagiert hierauf mit einem präzisierenden Gegenvorschlag, der morphologischen Reparatur "buscaRÁ," (386), die er mit einem Schnalzen und der Partikel "hm" einleitet. Die steigende Intonation am Ende sowie der Anschluss zur Begründung "weil- (-) (su enFOque)" (388-390) deuten darauf hin, dass er das Rederecht übernehmen möchte. Diese Übernahme wird ihm jedoch von Irina verwehrt, die den Gegenvorschlag sofort aufgreift und selbst die Formulierung fortsetzt. Sein abschließendes "hm," nach missglücktem Begründungsversuch signalisiert dagegen Zustimmung und somit die freiwillige Übergabe des Rederechts.

¹⁹ Diese Gedankenpause fungiert hier als kooperative Bezugnahme auf den schreibenden Emil, der noch mit der Niederschrift des Titels beschäftigt ist.

²⁰ Aufgrund fehlendem Videomaterial kann eine mögliche Funktion dieses Seitenblätterns nicht nachvollzogen werden.

In dieser Passage werden die Beweggründe, die Emil zu seiner morphologischen Reparatur veranlassen, nicht deutlich, da er in seiner Äußerung unterbrochen wird. Das auf der Aufnahme verstehbare "(su enFOque)" bezieht sich vermutlich auf "el presente trabajo", womit auf den zeitlichen Aspekt der fiktiven Projektarbeit hingewiesen wird. Da die Beantwortung der Fragestellung in der Zukunft liegt, bedingt durch die Bindung an das noch nicht durchgeführte Projekt, könnte ihm eine Formulierung der Fragestellung in Zukunftsform logischer erscheinen. Emil setzt im weiteren Verlauf des Gesprächs zu keiner weiteren Begründung an, wodurch nicht eindeutig wird, wie er "buscará" im Kontrast zu "busca" interpretiert und welche sprachübergreifenden und sprachspezifischen Wissensbestände sich hiermit verbinden.

In den drei vorgestellten Fällen von Reparatur auf Basis von mündlicher Formulierung werden keine Wissensbestände elizitiert, weshalb schwerlich Rückschlüsse auf sprachübergreifendes und sprachspezifisches Wissen bei den InteraktantInnen gemacht werden können. Allerdings gibt es Hinweise auf Wissenssymmetrien und -asymmetrien. Während bei der Reparatur durch Gegenvorschlag und Alternativfindung geteilte Wissensbestände bei den Studierenden vermutet werden können – hierfür spricht die schnelle Integrierung des Vorschlags "buscará" in die eigene Formulierung durch Irina und die direkte Niederschrift des Nomens "planteamientos" durch Emil –, besteht bei der Reparatur durch Fremdkorrektur Anlass eine Wissensasymmetrie anzunehmen. Hierfür spricht Emils Irritation angesichts des Verbs "concientiza" und seine anschließende Erkenntnisgewinnung über den innersprachlichen Kognaten "conciente".

4. Ausblick: Sprachtransfer in konversationellen Schreibinteraktionen?

Können sprachliches Wissen und Sprachtransfer in der Interaktion nachvollziehbar werden? Diese Frage soll den Ausgangspunkt für die abschließenden methodischen Überlegungen zur Operationalisierbarkeit von linguistischen Konzepten für die KA bilden. Blickt man auf die Tradition der deutschen KA, so kann man erkennen, dass Konzepte aus Pragmatik, Ethnographie und Soziolinguistik durchaus in die Betrachtung integriert werden und somit nicht 'rein' konversationsanalytisch geforscht wird (vgl. Auer 2013 für eine Zusammenstellung von AutorInnen und Theorien, die einen bedeutenden Beitrag zur verbalen Interaktionsanalyse geleistet haben). Dennoch erweist es sich auch als problematisch, Begriffe aus benachbarten wissenschaftlichen Bereichen unmittelbar auf Interaktionsstrukturen in Form von Gesprächsdaten zu beziehen. Da hierbei ein gänzlich anderes Abstraktionsniveau von Diskurs angestrebt wird, ist zu eruieren, ob derartige Konzepte – wie im vorliegenden Fall der Sprachtransfer – operationalisierbar sind, sprich für eine Anwendbarkeit

analytisch zugeschnitten werden können, oder ob ihre Rückbindung an Gesprächsdaten eher fragwürdig bleibt.

In Bezug auf die vorliegenden Analyseresultate, erweist sich eben diese Anwendbarkeit als ein schwieriges Unterfangen, da in den betrachteten Ausschnitten der Interaktion kaum Wissen relevant gesetzt wird. Infolgedessen können keine konkreten Aussagen über sprachübergreifende und sprachspezifische Wissensbestände sowie hierauf gründende Transfervorgänge getroffen werden. Analytische Bemühungen der Greifbarmachung belaufen sich auf Annahmen, die wiederum lediglich auf Hinweisen zu Wissenssymmetrien oder -asymmetrien basieren. Auf die initiale Frage hin, ob Sprachtransfer in der Interaktion nachvollziehbar wird, lässt sich somit einwenden, dass eine etwaige Operationalisierbarkeit weiterhin bei der vertieften Analyse erprobt werden muss. Eine gezielte Suche nach sichtbaren Strukturen hierfür birgt aber ein Risiko, da der Blick auf die Daten unnötig verengt wird und anderweitig konzeptualisierbare Phänomene nicht erkannt oder auch fehlgedeutet werden können. Aufgrund dieses Erkenntnis ist für eine differenzierte kollektionsbasierte KA von mehrsprachigen konversationellen Schreibinteraktionen zu plädieren, bevor in einem weiterführenden Schritt die Betrachtungsebene gewechselt und die Aufmerksamkeit auf Wissensstrukturen in der Interaktion gerichtet wird.

In diesem Beitrag wurde bewusst ein enger Fokus auf die Problematik des Transfers beim mehrsprachigen Schreiben gesetzt. Dies geschah mit der Absicht die Mehrschriftlichkeit als eigenständige Dimension zu begreifen, die – gegenüber der (mündlichen) Mehrsprachigkeit – andere Beschreibungs- und Analysekatoren für die Verarbeitung von Sprache und sich hiermit verbindenden Handlungen erfordert (vgl. Erfurt 2017). Infolgedessen wurden gesprächsanalytische Studien zu mehrsprachigen Interaktionssituationen ausgeklammert. Fernerhin bleibt zu eruieren, wie sich die Dimension der Mehrschriftlichkeit für das vorliegende Schreibszenario analytisch ausgestaltet und welche mehrschriftlichen Phänomene hierbei speziell zum Tragen kommen.

LITERATUR

- Auer, P. (2013). *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Beißwenger, M. (2017). Sprechen, um zu schreiben: Zu interaktiven Formulierungsprozessen bei der kooperativen Textproduktion. In Y. Ekinici, E. Montanari & L. Selmani (Hgg.), *Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag* (S. 161-174). Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren/Synchron Publishers GmbH.
- Brinker, K. & Sager, S. (2006). *Linguistische Gesprächsanalyse: eine Einführung*. Berlin: Schmidt Verlag.

- Canagarajah, A. S. (2013). Negotiating translingual literacy: an enactment. *Research in the Teaching of English*, 48, 40-67.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. *Encyclopedia of Language and Education*, 5, 65-75.
- Dausendschön-Gay, U., Gülich, E. & Krafft, U. (1992). Gemeinsam schreiben. Konversationelle Schreibinteraktionen zwischen deutschen und französischen Gesprächspartnern. In A. Krings (Hg.), *Textproduktion. Neue Wege der Forschung* (S. 219-256). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1996). Prozesse interaktiven Formulierens: Konversationelles Schreiben in der Fremdsprache. In W. Börner & K. Vogel (Hgg.), *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und produzieren* (S. 253-274). Tübingen: Narr Verlag.
- Dausendschön-Gay, U., Domke, C. & Ohlhus, S. (2010). *Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, A. (2010). Konversationsanalyse und diskursive Psychologie. In G. Mey & K. Muck (Hgg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 643-661). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, A. (2014). Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In S. Staffeldt & J. Hagemann (Hgg.), *Pragmatiktheorien* (S. 19-47). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Deppermann, A. (2015). Wissen im Gespräch. Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. *InLiSt*, 57, 1-31.
- Erfurt, J. (2017). Von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit. Elemente einer Theorie des sprachlichen Ausbaus. In D. Elmiger, I. Racine & F. Zay (Hgg.), *Processus de différenciation: des pratiques langagières à leur interprétation sociale* (S. 11-38). Actes du colloque VALS-ASLA 2016 (Genève, 20-22 janvier 2016).
- Groß, A. & Harren, I. (2016). *Wissen in institutioneller Interaktion*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Haim, O. (2015). Investigating transfer of academic proficiency among trilingual immigrant students. A holistic tri-directional approach. *The Modern Language Journal*, 99, 696-717.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in action: action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45, 1-29.
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1999). Système écrivain et processus de mise en mots dans les rédactions conversationnelles. *Langages*, 134, 51-67.
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (2000). Systèmes écrivains et répartition des rôles interactionnels. *Studia Romanica Posnaniensia*, 25/26, 199-212.
- Lehnen, K. & Gülich, E. (1997). Mündliche Verfahren der Verschriftlichung: Zur interaktiven Erarbeitung schriftlicher Formulierungen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 108, 108-136.
- Lehnen, K. (2000). Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Bielefeld: Dissertation. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2301399/2301403> (März 2020).
- Lehnen, K. (2003). Kooperative Textproduktion. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hgg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 147-170). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R unipress.

- Maas, U. (2010). Einleitung. *Grazer linguistische Studien*, 73, 5-20.
- Miecznikowski, J. (2005). *Le traitement de problèmes lexicaux lors de discussions scientifiques en situation plurilingue. Procédés interactionnels et effets sur le développement du savoir*. Bern: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Miecznikowski, J. & Mondada, L. (2001). Les pratiques d'écriture dans la recherche scientifique: planifier et rédiger collaborativement des arguments. In M.-M. de Gaulmyn, R. Bouchard & A. Rabatel (Hgg.), *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix* (S. 195-220). Paris: L'Harmattan.
- Odlin, T. (2013). Cross-Linguistic Influence. In C. J. Doughty & M. H. Long (Hgg.), *The handbook of second language acquisition* (S. 436-486). Oxford: Blackwell Publishing.
- Schindler, K. (2017). Konversationelle Schreibinteraktionen – Sprechen, um zu schreiben. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hgg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 25-39). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schmidt, T. & Wörner, K. (2014). EXMARaLDA. In U. Gut, J. Durand & G. Kristoffersen (Hgg.), *Handbook on Corpus Phonology* (S. 402-419). Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, T., Schütte, W. & Winterscheid, J. (2015). cGAT. Konventionen für das computergestützte Transkribieren in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT2). https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4616/file/Schmidt_Schuette_Winterscheid_cGAT_2015.pdf (März 2020).
- Schwab, G. (2006). Transana – ein Transkriptions- und Analyseprogramm zur Verarbeitung von Videodaten am Computer. *Gesprächsforschung*, 7, 70-78.
- Stierwald, M. (2019). Kollaboratives Schreiben im Romanistikstudium – zwischen schreibdidaktisch orientierter Lehre und Forschungsperspektive. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 89, 81-98.
- Stierwald, M. (gepl. Publikation im Sept. 2020). On role plurality and collaboration. Designing qualitative research in a seminar at university. In J. Erfurt, L. Ibarrondo & T. Pickel (Hgg.), *Hétérogénéité linguistique: questions de méthodologie, outils d'analyses et contextualisation*. Berlin: Peter Lang.
- Strauss, A. (1998[1991]). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink Verlag.
- The language archive: ELAN description, <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/elan-description/> (März 2020).
- Walter, C. (2007). First- to second-language reading compréhension: not transfer, but access. *International Journal of Applied Linguistics*, 17, 14-37.

Anhang

Textprodukt der konversationellen Schreibinteraktion

Tema y relevancia

Nos ocuparemos de desarrollar el primer tema propuesto por nuestra docente: el trabajo en el colegio con biografías lingüísticas. Para los alumnos, las biografías lingüísticas se prestan como método para desarrollar las destrezas meta-lingüísticas, puesto que les permite reflexionar sobre el uso y el aprendizaje de su propio repertorio de lenguas. Con esto también se adquiere una consciencia intercultural, porque fijan sus experiencias lingüísticas e interculturales más significativas experimentadas hasta ese momento. Suponemos que así se genera una mayor tolerancia hacia sistemas de valores y normas ambiguas o distintas a los propios. Además, concientiza aspectos hasta ese momento implícitos del lenguaje al tornarlos explícitos. Ello permite a los alumnos formular sus propios objetivos de aprendizaje y las prioridades o pasos para lograrlos.

Planteamientos del trabajo de investigación

El presente trabajo buscará comprobar si el crear biografías lingüísticas con los alumnos antes de una inmersión lingüística durante la excursión final (Abschlussfahrt) de un curso intensivo (Leistungskurs) trae ventajas de aprendizaje, especialmente referente a las destrezas metalingüísticas e interculturales.

Transkriptionslegende 1 für die Ebene des elektronischen Schreibvorgangs

Transkriptionszeichen	Bedeutung
ABC abc ?%&	Abgetippte Buchstaben und Zeichen
↓	Enter, Absatz
↑	Bewegung nach oben
↑[XY] ↓[XY] →[XY] ←[XY]	Sprung zur Stelle XY
[del:]	Löschen von Buchstaben und Zeichen
[cop:] [cop: langagière] [cop: La biographie (...) élèves.]	Kopieren von Buchstaben und Zeichen
[cut:] [cut: langagière] [cut: La biographie (...) élèves.]	Ausschneiden von Buchstaben und Zeichen
[ins:] [ins: langagière] [ins: La biographie (...) élèves.]	Einfügen von Buchstaben oder Zeichen
[mod: XY > YZ]	Modifikation von Buchstaben oder Zeichen
[form:]	Formatänderung von Buchstaben oder Zeichen

Transkriptionslegende 2 für die Ebene des Gesprächs (Minimaltranskript nach cGAT)

Transkriptionszeichen	Bedeutung
Literarische Umschrift (keine Großbuchstaben, kein Apostroph, kein Bindestrich, aber: Diakritika)	Wörter
äh ähm	Verzögerungssignale, sogenannte "gefüllte Pausen"
hm	Einsilbige Rezeptionssignale
hmhm mhmh	Zweisilbige Rezeptionssignale
ja ne, no	Vor- und Nachlaufelemente
hab_s gibt_s	Verschleifung zwischen Wörtern
+++ ++++++	Eine bzw. zwei unverständliche Silben
(...)	Unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(richtig?)	Vermuteter Wortlaut
(joa/so)	Alternativlautungen
(.)	Mikropause von bis zu 0.2 Sekunden Länge
(-)	Pause von ca. 0.2-1.0 Sekunden Länge
(1.5), (2.0) etc.	Gemessene Pausen ab ca. 1.0 Sekunden Länge
°h °hh °hhh h° hh° hhh°	Ein- und Ausatmen
<<t> > tiefes Tonhöhenregister <<h> > hohes Tonhöhenregister	Verändertes Tonhöhenregister
<<f> > forte, laut <<ff> > fortissimo, sehr laut <<p> > piano, leise <<pp> > pianissimo, sehr leise <<all> > allegro, schnell <<len> > lento, langsam <<cresc> > crescendo, lauter werdend <<dim> > diminuendo, leiser werdend <<acc> > accelerando, schneller werdend <<rall> > rallentando, langsamer werdend	*Veränderungen von Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit, mit Extension
<<lachend> >	*Lachpartikel in der Rede, mit Reichweite
((lacht))	Beschreibung des Lachens
((hustet)) ((seufzt)) ((stöhnt))	Para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
? hoch steigend , mittel steigend – gleichbleibend ; mittel fallend . tief fallend	*Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

*Elemente des Basistranskripts nach cGAT