

Interkulturelles Handeln lehren - Ein diskursanalytischer Trainingsansatz

Martina Liedke / Angelika Redder / Susanne Scheiter

veröffentlicht im Sammelband:

Gisela Brünner / Reinhard Fiehler / Walther Kindt (Hrsg.):

Angewandte Diskursforschung

Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche

Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2002, 148 - 179

ISBN 3 - 936656 - 02 - 9 (früher: 3 - 531 - 13077 - 3)

Die PDF-Dateien bewahren die ursprünglichen Seitenumbrüche und Fußnoten-Positionen der ersten Auflage des Buches. Alle Zitationen bleiben also gültig. Bei Zeilenumbrüchen und Layout mussten jedoch Veränderungen vorgenommen werden.

Alle Texte erhältlich unter

www.verlag-gespraechsforschung.de

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Radolfzell 2002

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Interkulturelles Handeln lehren - ein diskursanalytischer Trainingsansatz

Martina Liedke/Angelika Redder/Susanne Scheiter

Zusammenfassung

Interkulturelle Trainings sind in jüngster Zeit verstärkt thematisiert worden. Diskursanalytisch basierte Trainingskonzeptionen sind für diesen Bereich jedoch noch nicht entwickelt. Somit bleiben die bisherigen Konzeptionen zur Verbesserung interkultureller Kommunikationsfähigkeit hinter dem Stand gegenwärtiger linguistischer Forschungen zurück. Im vorliegenden Beitrag wird eine solche diskursanalytisch basierte Trainingskonzeption entwickelt und am Beispiel behördlicher Kommunikation konkret ausgeführt. In Abschnitt 2 stellen wir zunächst verschiedene interkulturelle Kommunikationskonstellationen und -probleme aus linguistischer Sicht dar. Abschnitt 3 behandelt Lernziele interkultureller Trainings, wie sie in der gegenwärtigen Praxis zugrunde gelegt werden. Eine kritische Darstellung gängiger Trainingsverfahren gibt Abschnitt 4. Abschnitt 5 diskutiert demgegenüber die Grundlagen, Dimensionen und Zielsetzungen interkultureller Trainings, die sich aus Erkenntnissen der Handlungstheorie von Sprache ergeben. Ausgehend von empirischem Material, wird in Abschnitt 6 das Vorgehen eines diskursanalytisch basierten interkulturellen Trainings im Detail ausgeführt.

1. Bedarf, Zielgruppen, Ansätze

"Interkulturalität" ist in den letzten Jahrzehnten aufgrund der ökonomischen Internationalisierung ("global village", "Weltmarkt", "vereintes Europa") und der mit ihr einhergehenden Bewußtwerdung sprachlich-kultureller Differenz ein wirtschaftlich und gesellschaftlich relevantes Thema geworden. Dem entspricht die wachsende Bedeutung, die einer Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich zugemessen wird. So zeigte sich, daß vielen Problemen in Geschäftsverhandlungen, internationalen Kooperationen, im juristischen, medizinischen und Verwaltungsbereich kulturelle Unterschiede zugrunde liegen, die von den Beteiligten nicht reflektiert oder nicht bearbeitet werden konnten. "Interkulturelle Kompetenz" wird daher mittlerweile als eine wesentliche berufliche und persönliche Qualifikation angesehen. Ein Bedarf an interkulturellen Trainings besteht in verschiedenen Praxisfeldern, z.B.

- für Unternehmen, die multinational zusammengesetzt oder international tätig sind,
- in Behörden, deren Mitarbeiter viel mit ausländischen Klienten zu tun haben,
- bei Auslandspraktika oder Auslandsstudien.

Die Zielgruppen interkultureller Trainings sind also sehr vielfältig und umfassen sehr unterschiedliche Personengruppen (über Manager, Ärzte, Techniker bis hin zu Auslandslektoren, kirchlichen Mitarbeitern oder Auszubildenden). Charakteristisch ist, daß es sich bei den Orten interkulturellen Handelns größtenteils um Institutionen handelt.

Ansätze zu interkulturellen Trainings finden sich im US-amerikanischen, australischen und europäischen Raum. Viele der gegenwärtigen Konzeptionen gehen auf individualpsychologische, sozialpsychologische und ethnographische Studien zurück. Konkrete sprachliche Kommunikation bleibt bei den gegenwärtigen Trainingskonzeptionen bislang allerdings weitgehend ausgeblendet. Demgegenüber gehen wir im folgenden davon aus, daß der interkulturelle Kontakt als das sprachliche oder nichtsprachliche Handeln in einer konkreten Situation erfaßt werden muß,

will man seine spezifischen Schwierigkeiten aufweisen und in einem Training effektiv bearbeiten. Wir schlagen im folgenden ein diskursanalytisch basiertes Vorgehen vor, das wir nach einer kurzen Darstellung der Kennzeichen interkultureller Kommunikation und des derzeitigen Trainingsstandards an einem Beispiel entwickeln.

2. Interkulturelle Kommunikation: Konstellationen und Probleme

Sprachliche Kommunikation läßt sich aus der Perspektive der Linguistischen Pragmatik nicht auf den Austausch oder die Übermittlung von Informationen oder auf ein zeichenbasiertes Verhalten reduzieren. Vielmehr gilt Sprache als eine Form des Handelns, die die Menschen als gesellschaftliche Wesen im Laufe der Geschichte ausgebildet haben, um wiederkehrende Bedürfnisse wie z. B. Wissensvermittlung und -erweiterung, Handlungsanleitung oder -anforderung, Einschätzung und Bewertung, Anteilnahme oder Provokation mit bewährten Mitteln befriedigen zu können. Das Handeln mittels Sprache ist also wesentlich gesellschaftlicher Art. Einzelne Handlungen dienen der Realisierung eines gesellschaftlichen Zwecks. Er bestimmt die innere Struktur dieser Handlung. Die Zweck-Struktur wird für Sprechhandlungen mit dem Terminus "Handlungsmuster" benannt.¹

Sprachliches Handeln umfaßt selbstverständlich das äußerlich erkennbare Kommunizieren, also die Äußerungen in mündlicher oder schriftlicher Form. Es schließt aber bei genauer Betrachtung auch das innerhalb ('im Kopf') von Sprecher und Hörer ablaufende mentale Handeln ein, soweit es auf die sprachliche Kommunikation bezogen ist. Diese mentale Dimension der sprachlichen Kommunikation ist in sich ebenfalls vielfältig. Sie besteht - verfolgt man sie vom Effekt her zurück -im Verstehen des Geäußerten durch den Hörer, in der - nicht notwendig bewußten oder reflektierten - verbalen Planung, die der Äußerung sprecherseitig vorausgeht, des weiteren in der Ausbildung einer Kommunikationsabsicht sowie Antizipation der hörenerseitigen Handlungsvoraussetzungen, schließlich auch in der Einschätzung des Kommunikationsergebnisses und seiner weiteren Handlungskonsequenzen durch Sprecher und Hörer. Die genannte gesellschaftliche Qualität ist auch diesen mentalen, an der sprachlichen Äußerung systematisch als Vor- und Nachgeschichte beteiligten Handlungen eigen.

Die Gesellschaftlichkeit ermöglicht individuelles Handeln auf verläßlicher, verbindlicher Basis. Doch kann die Basis - ohne subjektive Absicht oder gar Verschulden - brüchig werden.

Wenn Sprecher und Hörer verschiedene Sprachen sprechen, sind unmittelbar sprachliche Differenzen offenkundig und Probleme der Verständigung zu erwarten. Bei anderen Differenzen sind die Verhältnisse verwickelter. Seit längerem hat man erkannt, daß Angehörige einer Gesellschaft und Sprachgemeinschaft, aber ver-

¹ Für kleinere Handlungseinheiten, die 'Prozeduren', aus denen Sprechhandlungen aufgebaut werden, die aber auch selbstgenügsam sein können (wie *Oh, Komm!, Vielleicht., Da!, Espresso.*), redet man meist von ihrer jeweiligen Form- und Bedeutungsseite. Größere Handlungseinheiten, alltagssprachlich oft als "Gespräche" oder "Texte" bezeichnet, setzen sich aus mehreren Handlungen zusammen und werden terminologisch als 'Diskurs' oder -bei Überbrückung örtlicher und zeitlicher Distanz von Sprecher und Hörer, besonders also bei schriftlicher Kommunikation - als 'Text' begriffen. Ein theoretisch-methodischer Überblick findet sich in Ehlich (1991).

schiedener gesellschaftlicher Klassen oder "Schichten" sich in ihrer sprachlichen Kommunikation, d. h. ihren Äußerungen und mentalen Handlungen, unterscheiden können. Man könnte bezogen auf solche Divergenzen von '*interkultureller Kommunikation*' in einem engeren Sinne sprechen (Redder/Rehbein 1987, 17f). Gegenwärtig richtet sich die Aufmerksamkeit - besonders durch die ethnographische Betrachtung multi-ethnischer Gesellschaften (Gumperz 1982) - stärker auf weitere, dazu in einem bislang ungeklärten Verhältnis stehende Differenzen, die sprachliche Kommunikation aus dem selbstverständlichen 'Funktionieren' herausheben, selbst wenn die gleiche Sprache gesprochen wird (z.B. Englisch in Indien, Großbritannien, in den USA oder Australien). Die Differenzen werden in der einschlägigen Literatur dann nicht als nationale oder gesellschaftliche, sondern als 'kulturelle' qualifiziert und für die kommunikativen Divergenzen und Probleme, ja Mißverständnisse verantwortlich gemacht. Die Kommunikation zwischen Angehörigen solcher verschiedener 'Kulturen' - seien sie ethnisch, religiös, nationalgeschichtlich oder sozialgeschichtlich bzw. -politisch begründet - nennt man '*interkulturelle Kommunikation*' (im weiteren Sinne).²

Bezieht man die eingangs genannten Wesensbestimmungen verbaler Kommunikation - historisch-gesellschaftlich zweckhaft strukturiertes Handeln mit mentalen und (inter)aktionalen Teilen - in die Untersuchung ein, so wird notwendigerweise die Kulturspezifik in diesen Dimensionen zu berücksichtigen sein. Auch die Kommunikation in einer für den Sprecher oder für den Hörer fremden Sprache oder diejenige, in der Sprecher und Hörer eine fremde dritte Sprache ("lingua franca") zur Kommunikation wählen (müssen), erweist sich als nicht allein in Lautung, Wortschatz und Grammatik different, sondern als durch differente kulturspezifische Voraus- und Zwecksetzungen geprägte Kommunikation. Dies betrifft im übrigen ebenso die nonverbale Kommunikation (Apeltauer 1985, Wolfgang 1979), welche die verbale Kommunikation eigenlinig begleiten, sie substituieren oder ergänzen kann (Ehlich/Rehbein 1982). Wir haben es linguistisch also mit *interkultureller verbaler* und *interkultureller nonverbaler Kommunikation* zu tun.

Worin können kulturelle Differenzen bestehen, wie können sie als Probleme beim interkulturellen Handeln zur Geltung kommen?

- Zunächst können die Anlässe für *sprachliche Kommunikation als solche* in den Kulturen differieren. In einer gemeinsamen Wartesituation beim Arzt, an einer Haltestelle oder vor einer Kasse stellen sich z.B. folgende Fragen: Wird ein kurzer sprachlicher Kontakt aufgenommen, gar erwartet oder eben gerade nicht? Welche sprachlichen Handlungen bieten sich für eine solche Situation an, in der es zunächst nur um die sprachliche Ostentation von Gemeinsamkeit - eben im Warten - gehen kann, also um die sogenannte "phatische Kommunion" (Malinowski 1974)? Sind dies eher situationsbezogene Phrasen, Sprichwörter, eher auf Übereinstimmung abzielende Beschwerden oder Klagen oder schließlich Aufforderungen zu gemeinsamem Handeln? Wird ein ausgewählter Hörer oder die Gesamtheit der Wartenden dabei angesprochen? In welchem sprachlichen Stil, also in welcher Realisierungsform der möglichen Handlungen, kann die Interaktion geschehen?

² Eine Begriffskritik aus sprachpolitischer Perspektive bietet Ehlich (1993); einen Überblick Ehlich (1996); Hinnenkamp (1994) präsentiert eine Auswahlbibliographie.

- In Situationen, die *systematisch eine Interaktion erforderlich* machen, kann für einen Fremden fraglich sein, ob verbales oder nur aktionales, gegebenenfalls non-verbales Handeln als kulturell angemessen gilt. Konkret könnte sich das Problem etwa im Bus oder am Schalter beim Fahrkartenkauf, am Postschalter oder in Restaurants, an Kaufhauskassen oder beim Pförtner stellen. Dies sind Handlungsräume, die jeweils institutionell geprägt sind und sich durch einen hohen Grad von Ablaufroutinen auszeichnen. Die sprachliche Kommunikation kann unter dem Aspekt der Verständlichkeit sehr weit reduziert sein; im Sinne von Bühler (1934) zeichnet sie sich durch hochgradige "Empraxie" aus - für einen Aktanten mit wenigen Fremdsprachkenntnissen eine hochwillkommene Entlastung seiner Äußerungserfordernisse. Schweigendes Hinlegen des Geldes, Hinschieben des zu frankierenden Briefes oder einzulösenden Auszahlungsscheins, Zeigen auf das Gewünschte oder lediglich Benennen desselben können beispielsweise funktional vollkommen angemessen sein - es sei denn, es wird noch eine Kommunikation bezüglich der beiden individuellen Interaktionspartner und der spezifischen Kommunikationssituation erwartet. Die durch den amerikanischen Sprachphilosophen Grice (1975) als universal proklamierte Maxime der Sprachökonomie ("Sei so informativ wie nötig und so knapp wie möglich!" bzw. "Sei relevant!") ist durchaus sehr kulturspezifisch und an bestimmte Gesellschaftsformationen gebunden.³ Nicht, wie Grammatiker oft fordern, die sprachliche Ausführung des Anliegens "im ganzen Satz" fehlt, sondern etwa ein kurzer Gruß, eine freundliche Bemerkung oder Erläuterung zur Situation oder ein Dank könnten erwartet werden, wenn nicht gar - bei einer gemeinsamen Vorgeschichte - explizite Bezugnahmen auf die persönliche Befindlichkeit oder ein kleiner 'Schwatz', d.h. ein in die institutionelle Situation eingelagerter "homileischer Diskurs" (Ehlich/Rehbein 1980).

- Ist man als Fremder *bereits in eine Kommunikation involviert*, wird an der Oberfläche der Interaktion das Problem des kulturspezifisch angemessenen Turntakings, also Redewechsels erkennbar. Handlungspraktisch geht es um die Identifikation der angemessenen Diskursart (oder Textart), um die erwartete Verknüpfung von Handlungsmustern, um die Wahl und das Verstehen der jeweiligen Sprechhandlungen und deren Realisierungsformen. Methodisch - für die Forschungspraxis wie für die Vermittlungspraxis - besteht das Problem darin, daß Modifikationen aufgrund institutioneller Zwecke und solche aufgrund kultureller Differenzen auseinandergehalten werden müssen, obwohl sie handlungspraktisch häufig überlagert sind (s.u. Abschnitt 6). Diskurs- oder Textarten können kulturspezifisch gänzlich fehlen - wie etwa das Makeln oder die Börsenspekulation, die An- und Abmeldung beim Einwohnermeldeamt oder die Steuererklärung -, oder sie können sich erst durch die interkulturelle Kommunikation neu etablieren, etwa im Ausbildungssektor (Koole/ten Thije 1994). Häufiger liegt eine differente innere Struktur vor, die die Erwartungen der Aktanten irritiert, sofern kein Wissen darüber besteht. Gleiches gilt für Handlungsmuster.⁴

³ Vgl. zu ihrer interkulturell ausgerichteten Umformulierung Clyne (1994).

⁴ Differenzen im Verständnis der aktuell abgewickelten Diskursart und deren Folgen diskutieren etwa Becker/Perdue (1982) an einem deutsch-türkischen und Mattel-Pegam (1985) an einem deutsch-italienischen Anwalt-Klienten-Diskurs. Ein kleines, instruktives Beispiel dafür, wie durch

Differenzen in Diskurs- und Musterstruktur sind insbesondere für die medizinische Kommunikation (Arzt-Patienten-Kommunikation; z.B. Rehbein 1994) bereits breiter empirisch untersucht worden. Für die Kommunikation im ökonomischen Bereich, z.B. für das industrielle Verhandeln, setzen die auf kontrastiven, realen (statt simulierten) Kommunikationen basierenden linguistischen Analysen erst in den letzten Jahren ein (Stalpers 1987; Müller 1991; Fant 1995; Tiittula 1995). Vergleichsweise viel weiß man bereits über Personaleinstellungsgespräche (Bewerbungsgespräche) (Grießhaber 1987; Komter 1991; Schilling 1996); für diesen biographisch wichtigen Diskurs sind auch die Trainingsmethoden, etwa in Form von Rollenspielen, ausführlich diskutiert (Grießhaber 1987, Bd. 2; Lepschy 1995). Diese Beispielauswahl soll deutlich machen, daß interkulturelle Trainings auf der empirisch basierten wissenschaftlichen Kenntnis von Diskurs-/Text- und Handlungsstrukturen aufbauen müssen. Die Trainierten sollen eine reflektierte Einsicht in ihre eigenen Handlungsselbstverständlichkeiten gewinnen, um Abweichungen in Form von Auslassungen oder Hinzufügungen, Verschiebungen oder notwendigen Redundanzen von Musterpositionen mentaler und (inter)aktionaler Art erkennen und antizipieren zu können. Diese Modifikationen betreffen im wesentlichen das, was man die "illokutive" Dimension von Sprechhandlungen nennt, also die Handlungsqualität als solche. Eine andere Dimension, in der kulturspezifische Differenzen zu bearbeiten sind, ist die inhaltliche, die sog. "propositionale" Dimension. Von der erwarteten Explizitheit über die Wortwahl (einschließlich kleinster "Interjektionen", wie Liedke 1994 zeigt) und Grammatik im weiten Sinne bis zur Bezugnahme auf diskursives oder allgemeines Vorwissen reichen die möglichen Probleme. Schließlich ist die eher formale Seite, die Dimension des "Äußerungsaktes", zu beachten. Insbesondere unterschiedliche Intonationserwartungen können zu Fehleinschätzungen der Handlung und des Handelnden führen (z.B. Gumperz 1982).

- Einen eigenen, vieldiskutierten Bereich stellen die unterschiedlichen *Formen der Bezugnahme auf den Interaktionspartner als Person* dar - mit seinen Entscheidungen im gemeinsamen Handlungszusammenhang, mit seinen Bewertungs- und Glaubenssystemen, mit seinen allgemein gesellschaftlichen und institutionellen Positionierungen. Hier werden Probleme der Individualität versus Kollektivität, der Höflichkeit, Diskretheit und des Stils aktuell. Einiges ist bereits kulturvergleichend bekannt. Manches davon birgt allerdings die Gefahr, festgefügte Bilder, sogenannte "Stereotypen", vorschnell heranzuziehen. Ein gesichertes Wissen über all dies ist erforderlich. Der Gefahr einer raschen Anwendung oder gar Perpetuierung von Wissen in Form von Bildern ist bei Trainings sehr entschieden zu begegnen, was eine wissenschaftliche Fundierung der trainierten Inhalte wie der Lehr-/Lernziele unabdingbar macht.

3. Allgemeine Trainingsziele

Bevor im weiteren überlegt wird, welche Ziele und Verfahren einem diskursanalytisch basierten Training entsprechen (Abschnitt 4), soll zunächst die Frage gestellt werden, welche Ziele generell in interkulturell orientierten Trainings verfolgt werden und welche Verfahren bereits entwickelt worden sind. Im Zusammenhang mit Überlegungen zur Ausbildung von Auslandsmitarbeitern werden z.B. als Trainingsziele kognitive, affektive und "Verhaltens"änderungen genannt (Brislin/Landis/Brandt 1983). Die übergeordnete Zielvorstellung "interkulturelle Kompetenz" wird dabei im wesentlichen als die Überwindung einer Ingroup-outgroup-Haltung betrachtet. Sie umfaßt nach dieser Konzeption u.a. den Abbau von "Stereotypen", die Fähigkeit zu Empathie, Zuhörbereitschaft, das Zurückhalten von Bewertungen, die Fähigkeit, Ambiguität ertragen zu können, die Anerkennung anderer Wert- und Glaubenssysteme i.S. einer Weltoffenheit ("world-mindedness") sowie persönliche Flexibilität und Bereitschaft zur Veränderung. Die Chance einer Bereicherung durch Interkulturalität tritt hier als wesentlicher Trainingsaspekt in den Vordergrund. Fragen nach der Grundlage und sprachlichen Äußerungsform von Problemen unterbleiben weitgehend. Schwierig gestaltet sich in diesem Rahmen zudem die Evaluation von Trainings (Dinges 1983). Ein grundsätzliches Problem liegt u.E. darin, daß der Erfolg interkultureller Interaktion hier in einem 'good will' der Beteiligten angesiedelt wird. Zwar bildet die positive Grundhaltung zum Anderen und Fremden eine wichtige Voraussetzung für die interkulturelle Kommunikation, häufig scheitern interkulturelle Kontakte jedoch trotz einer solchen (vgl. Abschnitt 6). Im Blick auf allgemeine Aspekte interkultureller Kompetenz ist also anzugeben, wie sich diese in konkreten Kommunikationssituationen bzw. im sprachlichen Handeln niederschlagen (vgl. Müller 1993).

Von einem diskursanalytischen Standpunkt aus sind u.E. zwei grundsätzliche Dimensionen zu unterscheiden, die in Lernzielbestimmungen interkultureller Trainings zusammenfließen und denen die Stichworte "kommunikatives Handeln" und "interkulturell" entsprechen (vgl. auch Knapp/Knapp-Potthoff 1990). Die erste Dimension, die mit "sprachlichem Handeln" erfaßt wurde, betrifft die Kommunikationsfähigkeit der Beteiligten in einer aktuellen Situation. Ausgehend von einem diskursanalytisch orientierten Konzept, lassen sich folgende wesentliche Lernziele differenzieren:

- das Wissen über verbales und nonverbales Handeln, seine Vorstrukturiertheit und Funktionalität;
- das Verfügen über ein Repertoire von sprachlichen Mitteln und das Wissen um ihre spezifischen Zwecke;
- die Fähigkeit, ablaufende Kommunikationsprozesse zu reflektieren, d.h. dieses Wissen auf eine konkrete Handlungssituation übertragen bzw. diese adäquat einschätzen zu können;
- die Fähigkeit, in die Kommunikation aktiv eintreten und einen Diskursverlauf angemessen verändern zu können (Prävention oder Reparatur); sowie

- die Fähigkeit, verstehenssichernde Verfahren handhaben zu können, gegebenenfalls aber auch Nichtverstehen zuzulassen.

Die zweite, interkulturelle Dimension bildet das Wissen um mögliche Dimensionen von Kommunikationsunterschieden und um die besonderen Bedingungen des Handelns in unterschiedlichen Sprachkonstellationen (vgl. Abschnitt 2), insbesondere auch das Wissen um die spezifischen Schwierigkeiten fremdsprachlichen Handelns. Dazu gehört auch die Fähigkeit, interkulturelle von institutionellen Kommunikationsproblemen unterscheiden zu können. Ein solches Wissen ist insofern wesentlich, als die 'Schuld' im Falle interkultureller Schwierigkeiten häufig in persönlichen Defiziten und nicht in unterschiedlichen institutionellen und sprachlichen Wissensbeständen der Kommunikationsteilnehmer gesucht wird.

Die interkulturelle und die handlungsbezogene Zielkomponente ergänzen sich. So kann der Aufweis interkultureller Unterschiede z.B. auch in allgemein orientierten Trainings dazu genutzt werden, ein Bewußtsein für die wesentlichen Merkmale von Kommunikation zu schaffen. Ein Durchschauen des spezifischen Schwierigkeitspotentials in der interkulturellen Kommunikation wiederum setzt eine allgemeine Reflexion kommunikativen Handelns voraus.

4. Standardkonzeptionen interkultureller Trainings

Trotz der rasch wachsenden Bedeutung, die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als professionelle und persönliche Schlüsselqualifikation auch in Europa schon seit einigen Jahren gewinnt, werden die gängigen Trainingskonzepte, -methoden und -materialien noch weitestgehend aus den USA übernommen. Obwohl inzwischen als unumstritten gilt, daß Trainings spezifisch für ihre Herkunftskultur - und insofern notwendig ethnozentrisch - sind, bleibt die Entwicklung eigener Materialien hinter den Marktbedürfnissen zurück und nimmt die inzwischen recht differenzierte Diskussion von Lernzielen (vgl. Abschnitt 3) noch nicht auf.

Die üblichen Trainingsformen lassen sich anhand zweier Kriterien grob unterteilen:

- Nach dem zugrunde gelegten didaktischen Ansatz werden *informationsorientierte* oder *kognitiv orientierte* Trainingsformen (in der amerikanischen Literatur auch "didactic" oder "educational" genannt) einerseits und *interaktionsorientierte* Trainingsformen ("experiential training") andererseits unterschieden;
- nach der Trainingsausrichtung differenziert man gewöhnlich zwischen *kulturspezifischen* ("culture specific") und *kulturunspezifischen* ("culture general") Trainingsformen. Kulturspezifische Trainings bereiten gezielt auf den Aufenthalt in einer bestimmten Kultur vor - oder begleiten diesen Aufenthalt.⁵ Kulturunspezifische Trainings rücken eher allgemeine Merkmale kommunikativen Handelns in den Mittelpunkt und sollen generell auf "Fremdheit" vorbereiten.

⁵ Auch nachbereitende Trainings, die nach einem längeren Auslandsaufenthalt die Wiedereingliederung in die "Heimat"-Kultur erleichtern sollen, sind möglich, werden aber seltener durchgeführt und hier nicht weiter behandelt (vgl. Hirsch 1992).

Im folgenden wollen wir die vier Trainingsansätze, die sich aus der Kombination dieser beiden Unterscheidungen ergeben, kurz näher charakterisieren.

4.1 Informationsorientierte kulturspezifische Trainings

Informationsorientierte Trainings sollen den Teilnehmern die wichtigsten Fakten über ihre zukünftige Gastkultur vermitteln, sie mit den wirtschaftlichen, politischen und sozialen Verhältnissen und den persönlichen Lebensumständen, die sie erwarten, vertraut machen. Häufig werden auch Sprachkurse diesem "landeskundlichen" Ansatz zugerechnet.

Die bekannteste Methode ist sicherlich der "Culture Assimilator", ein meist schriftliches Lernprogramm, das die Beschreibungen konfliktärer Interkulturalitätssituationen, sog. "Critical Incidents", präsentiert. Der Lernende soll aus einigen Erklärungsmöglichkeiten die seiner Meinung nach zutreffende herausfinden. Die richtige Lösung verweist ihn auf eine zielkulturspezifische Erläuterung der Situation zugrundeliegenden Normen, Werte und "Kulturstandards", die das kommunikative Handeln und seine Beurteilung als angemessen oder unangemessen beeinflussen.⁶

Informationsorientierte Konzepte vermitteln - über Filme, Vorträge und Fallbeispiele - eine Fülle von Fakten über die Zielkultur, die die Teilnehmer selbständig vertiefen können. Meist als Kurzzeitprogramme angelegt, müssen sie zwangsläufig das Unterschiedliche der Zielkultur, das Problematische interkulturellen Kommunizierens betonen; die in Abschnitt 3 vorgestellten affektiven Lernziele sind für die informationsorientierten Trainings nicht zentral. Da die kommunikationsspezifischen Grundlagen interkulturellen Handelns ausgeblendet bleiben, ist fraglich, ob und wie die Lernenden den Transfer in die Praxis ihrer eigenen, spezifischen kulturellen Kontakte leisten.

4.2 Interaktionsorientierte kulturspezifische Trainings

Interaktionsorientierte Trainings sollen es den Teilnehmern ermöglichen, interkulturelles Handeln spielerisch zu erproben, möglichst in direktem Kontakt mit Mitgliedern ihrer zukünftigen Gastkultur. So werden in bikulturellen Rollenspielen nach vorgegebenen Szenarios meist berufsbezogene Interaktionssituationen wie z.B. Geschäftsverhandlungen und Teamgespräche simuliert, manchmal aufgezeichnet und in einer anschließenden Analysephase auf kritische Momente und zugrundeliegende Ursachen dafür untersucht und diese erklärt. Obgleich sie zur Kommunikation ermutigen und Gelegenheit bieten, den Interaktionsprozeß und seine Merkmale genauer zu betrachten, so werden doch die komplexen Bedingungen, unter denen interkulturelle Kommunikation stattfindet, in jeder Simulation notwendigerweise verkürzt und reduziert. Tatsächlich zeigen neuere Untersuchungen, daß in Simulationen kommunikative Phänomene produziert werden, die in authentischen Diskur-

⁶ Zum "Cultural Assimilator" vgl. Albert (1983); Brislin/Landis/Brandt (1983); Helmholt/Müller (1991); Knapp/Knapp-Potthoff (1990); Thomas/Hagemann (1992). Zur theoretischen Fundierung der sozialpsychologischen Attributionstheorie vgl. Müller/Thomas (1991); Thomas (1993). Ebenfalls in Müller/Thomas (1991) sind "Critical Incidents" für die Zielkultur USA dokumentiert.

sen nicht beobachtet werden können, während andere, für authentische Diskurse typische Merkmale in einer Rollenspielsituation entfallen.⁷

4.3 Informationsorientierte kulturunspezifische Trainings

Wenn Information unspezifisch vermittelt werden soll, versuchen diese Trainings, auch "Universitätsmodell" genannt, durch den Einsatz von Medien wie Filmen und Graphiken, vor allem aber durch Vorträge und Diskussionen Einblick in die allgemeine Kulturbedingtheit menschlichen Handelns einerseits und in die Bedingungen kommunikativer Prozesse andererseits zu vermitteln. Ein solcher Ansatz findet sich mittlerweile auch häufig in fremdsprachlichen Lehrwerken. Das Verständnis der beiden Aspekte interkultureller Begegnungssituationen wird als grundlegend für die notwendige Fähigkeit betrachtet, das eigene Handeln zu reflektieren und an immer wieder neue Situationen zu adaptieren. Kommunikation wird im Rahmen dieses Ansatzes allerdings zumeist auf nonverbales "Verhalten" reduziert. Eine Reflexion der verschiedenen Wissenstypen in bezug auf Sprache und ihres Zusammenhangs mit der Handlungspraxis der Beteiligten (s. Abschnitt 4) wird dabei nicht vorgenommen.

4.4 Interaktionsorientierte kulturunspezifische Trainings

Die "Culture-Awareness"-Trainings wollen auf die Geprägtheit des Einzelnen durch seine Herkunftskultur aufmerksam machen, mögliche Dimensionen von Kommunikationsunterschieden vermitteln und so eine Sensibilisierung für die Verschiedenheit von Kulturen und deren Einfluß auf kulturelle Begegnungssituationen erreichen. Dieser Ansatz, der den Trainingsmarkt bei weitem dominiert, verzichtet darauf, Herkunfts- und Zielkultur zu kontrastieren. In Rollenspielen und Übungen wie BAFA BAFA⁸ wird statt dessen eine fiktive Kontrastkultur entworfen, in der die TeilnehmerInnen interagieren sollen, um typische Interkulturalitätsaspekte zu erfahren. Ein Problem, das sich aus ihrer mangelnden empirische Basierung ergibt, bleibt bei diesen wie auch bei den anderen oben erwähnten Trainingsformen die Ergebnisumsetzung in den Alltag.

Wenige Trainings wurden bisher für kulturelle und sprachliche Kontaktsituationen im Inland entwickelt.⁹ Vertreter bestimmter Institutionen wie z.B. Behörden und Schulen, die ständig mit ausländischen Klienten interagieren müssen, tun dies weitestgehend unvorbereitet und mit wachsenden Frustrationen (vgl. Hoffmann 1982).

⁷ Zu Simulationen als Methode in Kommunikations- und Verhaltenstrainings vgl. die in Bliesener/Brons-Albert (1994) versammelten Aufsätze, Brons-Albert (1995), Schnieders (im Druck) sowie Becker-Mrotzek/Brünner und Fiehler (in Bd. 2).

⁸ BAFA BAFA ist ein Interaktionsspiel, bei dem die Teilnehmer in zwei Gruppen aufgeteilt werden - die Alpha- und die Beta-Kultur. Jede Kultur hat ihre eigene 'Sprache', die Abgesandte der jeweils anderen Kultur beobachten und entschlüsseln sollen.

⁹ Das Amt für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main hat ein solches Training für Städtische Bedienstete und weitere Materialien dokumentiert (vgl. Amt 1993); auch in Hoffmann (1982) findet sich eine Trainingskonzeption für deutsche Behördenmitarbeiter.

5. Diskursanalytisches Training: Wissen - Lernen - Veränderung

Ein Training, das die Vermittlung interkulturellen sprachlichen Handelns anstrebt, setzt bewußt am *sprachlichen Handlungswissen* der Trainierten an. Die Lehr- und Lernbarkeit interkulturellen Handelns wird also durch das Anknüpfen, Bewußtmachen, Reflektieren und kritische Weiterentwickeln von Alltagswissen gesichert. Was heißt das im einzelnen?

Alltagswissen über Sprache basiert auf dem je individuellen Spracherwerb, den alle sprachlich Handelnden im Laufe ihrer Kindheit durch die konkrete Kommunikationspraxis in der Gesellschaft, in der sie sozialisiert werden, durchgemacht haben. Schulische Sprachlehre vertieft dies besonders durch die Vermittlung schriftlicher Kompetenzen. Im Laufe der Biographie kommt dauernd praktisches Erfahrungswissen über gesellschaftlich bewährte Handlungsformen in unterschiedlicher Differenziertheit und bezogen auf verschiedene Praxisbereiche hinzu. Beide Modi des Wissenserwerbs betreffen differenzierte sprachliche Ausdrucksmittel lexikalischer, grammatischer und intonatorischer Art sowie nonverbale Kommunikationsformen. Darüber hinaus sind sie auf gesamte Handlungsabläufe und Handlungsstrukturen bezogen, also auf die oben beschriebenen Handlungsmuster. Dieses sprachliche Wissen, das die alltägliche Routine ausmacht, heißt linguistisch *Musterwissen*¹⁰.

Musterwissen ist, wie gesagt, gesellschaftlich und insofern kulturspezifisch geprägt und somit ein wesentlicher Gegenstand interkulturellen diskursanalytischen Trainings.

Andere Wissenstypen beziehen sich nur mittelbar auf Sprache bzw. sprachliches Handeln, indem sie als Wissensgegenstände primär die Handelnden selbst und deren Praxis betreffen, insofern aber ebenfalls interkulturell höchst relevant sind. Dies gilt für das einfache praktische Wissen, das jeder bzw. jede ausbildet, nämlich das *partikulare Erlebniswissen* und - als darüber verallgemeinerte Wissensform - die *Einschätzung*. Beide Wissenstypen sind vor allem für die Bewertung von Handlungssituationen (mit den darin angelegten Handlungspotentialen, Handlungsmöglichkeiten und -erfordernissen) relevant. Ein auf gelingendes interkulturelles Handeln angelegtes Training hat sich des weiteren intensiv auf das einzulassen, was im common sense als "Stereotyp" bezeichnet wird (zur Kritik vgl. Redder 1995). Faktisch geht es dabei um Wissenstypen, die sich verallgemeinert und verfestigt auf Eigenschaften und Handlungen bestimmter Aktanten(-gruppen) beziehen, also um den Wissenstyp *Bild* bzw. *Image* (das von mehreren geteilte Bild). Ein noch weiter verallgemeinertes, von allen Gesellschaftsmitgliedern geteiltes und für alle Elemente des Wissens generalisiertes Bild ist das *Sentenzenwissen*. Dieses Wissen findet häufig bis in feste sprachliche Formulierungen hinein seinen Niederschlag (z.B. in Sprichwörtern). Schließlich ist für Bewußtmachung und reflektiertes Training ein Wissenstyp von Relevanz, der das Handeln leitet: das *Maximenwissen*, das sich in sprachlichen Formen imperativer Art, eben Maximen wie "Sei stets höflich im Umgang mit Fremden!", niederschlägt.

Methodisch sollte die charakterisierte Bearbeitung von vorhandenem relevanten Alltagswissen an konkreten Handlungssituationen ansetzen, statt abstrakt erörtert

¹⁰ Dieser Wissenstyp wie auch die im folgenden angeführten basieren auf den Analysen von Ehlich/Rehbein (1977).

zu werden. Das Lernen muß also am Konkreten ansetzen und auch an konkretes praktisches Handeln rückgekoppelt werden, nachdem die kritische Reflexion erfolgt ist. Dazu sind empirische Aufnahmen und Verschriftungen ("Transkriptionen") von einschlägiger Alltagskommunikation dieser oder vergleichbarer Aktanten(-gruppen) erforderlich. Das bedeutet, daß dem Training eine Phase der reflektierten empirischen Erhebung vorangehen sollte oder gar muß (vgl. Fiehler 1995 und in Bd. 2) im allgemeinen sowie Lalouschek/Menz (in Bd. 1) im einzelnen). Die Einübung in das verstehende Lesen solcher Transkripte und in die systematisierende, kategorisierende Aufbereitung dessen, was sich in der dokumentierten Praxis abspielt, ist nach bisherigen Erfahrungen zwar ungewohnt, aber höchst fruchtbar (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 1992; Becker-Mrotzek/Meier in Bd. 1). Sowohl die erkennbaren Handlungsmuster, denen die exemplarisch beobachteten Handelnden folgen, als auch die aus ihrem Handeln ableitbaren Wissenstypen werden zum Gegenstand des Trainings gemacht. Die Einübung in eine eigene, auf der Basis der Reflexion sensibilisierte oder veränderte Handlungspraxis kann z.B. partiell in Rollenspielen erfolgen, aber auch im Wege der kritischen Analyse der Transkripte selbst (vgl. Abschnitt 6.3).

Hinsichtlich der Lehr- und Lernziele wird es keinesfalls darum gehen, eilige Rezepte zu vermitteln oder die Trainierten für ein bestimmtes Handeln gleichsam abzurichten, wie dies hinsichtlich fremdsprachlicher Ausdrucksformen im behavioristischen Pattern Drill oder in Verhaltenstrainings erfolgt. Vielmehr geht es um eine mit den Trainingsteilnehmern gemeinsam erarbeitete, analytisch fundierte und systematisierte Einsicht in die zugrundeliegenden Strukturen sprachlichen Handelns und in das damit verknüpfte Denken und Entscheiden. Damit wird auch die oberflächenbezogene Einübung von stilistisch aufbereiteten Phrasen oder isolierten Handlungszügen überwunden, die leider vielen rhetorisch basierten, empiriefernen Trainings eigen sind (vgl. dazu Brons-Albert 1995). Primär zielt das diskursanalytische Training auf die Fähigkeit ab, selbständig Probleme zu erkennen und Problemlösungen zu erarbeiten. Vermittelt wird also eine Art von praktischem Methodenwissen hinsichtlich sprachlicher Kommunikation. Sowohl ein Beharren auf Homogenität und Konvergenz wie auch Erfahrungen des Kulturschocks können auf diese Weise bearbeitet werden. Der Umgang mit Fremdem und Fremden erfordert nämlich nicht zuletzt das Aushalten von Ungewohntem und die Bereitschaft zur allmählichen, gemeinsamen Entwicklung von neuen, auf Interkulturalität angelegten Handlungsformen. Zugleich ist es anzuraten, den Blick für Widersprüche oder zumindest Modifikationen zu schärfen, die sich nicht aus Kulturdifferenzen, sondern aus Bedingungen herleiten, die die Funktion der Institution innerhalb der Gesellschaft betreffen. Handlungskonsequenzen wirtschafts- oder sozialpolitischer Art mögen dann jedoch außerhalb der Aufgaben von Trainings liegen.

6. Ein Trainingsbeispiel

Den Ausgangspunkt unserer exemplarischen Trainingsvorschläge bildet ein authentisches Gespräch in der Ausländerbehörde einer süddeutschen Großstadt. Das Ausländerreferat ist die für das Leben in einem Gastland entscheidende institutionelle Kontaktstelle, somit ein zentraler Ort interkulturellen Handelns. Die Kommunikation in der Behörde wird sowohl von ihren Klienten als auch von ihren Agenten, d.h. den deutschen Sachbearbeitern, als besonders problematisch erfah-

ren. Ein Bearbeitungsbedarf besteht daher auf beiden Seiten. Uns interessiert im folgenden jedoch nicht die Frage, wie die Klienten der Institution etwa im Rahmen von Sprachkursen angemessen auf die Kontaktsituation vorzubereiten sind. Vielmehr werden wir uns auf die deutschen Angestellten konzentrieren, deren alltägliche Arbeit interkulturelles Handeln bedeutet. Gemäß dem diskursanalytischen Vorgehen (Abschnitt 5) werden wir zunächst die dokumentierte Interaktion hinsichtlich der Problemstellungen analysieren (Problemaufweis), in einem zweiten Schritt ansprechen, welche Aspekte ein Training berücksichtigen sollte, das, ausgehend von der Praxis der Beteiligten, auf die Verbesserung der behördlichen Kommunikation abzielt (Entwicklung von Problemlösungen), bevor wir konkrete Umsetzungsmaßnahmen vorschlagen (Trainingsdesign). Das Gespräch ist als Transkript im Anhang in ganzer Länge wiedergegeben. Die Namen der Beteiligten, Orte etc. wurden anonymisiert. Für das Mitvollziehen der Analyse ist es sinnvoll, zunächst das Transkript zu lesen (das dabei verwendete Transkriptionssystem ist im Beitrag von Lalouschek/Menz in Bd. 1 beschrieben).

6.1 Dokumentierter Fall¹¹

Der Sachbearbeiter in dem vorliegenden Gespräch ist Deutscher, ca. vierzig Jahre alt, der Klient ein junger Mann jugoslawischer¹² Staatsangehörigkeit. Das Gespräch erweist sich als problematisch. Im Diskursverlauf wird der Klient fast aus Deutschland ausgewiesen, wobei sich diese Maßnahme aufgrund der Sachlage letztlich doch als unzutreffend herausstellt. Interessant ist an dem vorliegenden Fall, daß das Gespräch ineffektiv und mißverständlich ist, obwohl auf seiten beider Beteiligten deutlich das Bemühen um eine angenehme Gesprächsatmosphäre und um das Einhalten institutioneller Regelungen zu erkennen ist.

6.2 Problemaufweis

Den Schwerpunkt der folgenden Transkriptanalyse bilden die kommunikativen Probleme, die sich im Verlauf der Interaktion zunehmend entfalten, und die zugrundeliegenden institutionellen und kulturellen Ursachen, die es im Training (Abschnitt 6.3) zu bearbeiten gilt. Drei Aspekte sind zentral für das Mißverständliche, Problematische der Interaktion:

¹¹ Die Aufnahme wurde offen durchgeführt; zu Gesprächsbeginn wurde bei beiden Beteiligten die Erlaubnis zur Aufzeichnung eingeholt. Wir möchten Suzanne Larsen an dieser Stelle dafür danken, daß sie uns Aufnahme und Transkription zur Verfügung gestellt hat.

¹² Das Gespräch wurde 1992, also vor Kriegsbeginn, aufgezeichnet. Aufgrund der politischen Ereignisse hat sich die institutionelle Rechtslage, der die nationale Zugehörigkeit des Sprechers entspricht, gegenüber der damaligen Erhebungssituation geändert. Dieser geänderten Rechtslage entspricht ein verändertes Bild von "Jugoslawien" und von den Problemen und Gründen, warum sich Menschen aus dem seinerzeit so bezeichneten Großraum in Deutschland aufhalten. Bei der Lektüre des Transkripts und der Falldiskussion ist vom Leser also zu beachten, daß seine jetzigen Einschätzungen und Kategorisierungen damals nicht gegeben waren.

- Anliegenserfassung und -bearbeitung durch den Sachbearbeiter

Typische Anliegen, mit denen sich Klienten an den Sachbearbeiter wenden, entspringen ihrem Status als ausländische (Arbeits-)Migranten, die dauerhaft in Deutschland leben, dafür aber eine (befristete oder unbefristete) Aufenthaltsgenehmigung benötigen. Ist die Aufenthaltserlaubnis abgelaufen oder erloschen, muß der Sachbearbeiter (S) die rechtlichen Bedingungen ihrer Verlängerung prüfen. Wird die Erlaubnis nicht erneuert oder verlängert, muß S die Ausreise einleiten. Der institutionelle Handlungsablauf in dieser Situation umfaßt die Musterpositionen "Anliegenserfassung", "Datenabfrage", "Datenabgleich", "Anliegensbearbeitung durch Entscheidungsfindung" und "Einleiten der rechtlichen Konsequenzen".

Zu Beginn des vorliegenden Gesprächs hat der Klient (K) sich durch zwei Pässe ausgewiesen: einen abgelaufenen mit unbefristeter deutscher Aufenthaltserlaubnis und einen neuen ohne Visum. Aufgrund seines routinisierten Institutionenwissens schließt S aus den nonverbalen Handlungen von K auf dessen Anliegen - Übertragung der Aufenthaltsgenehmigung in den neuen Paß - und bildet einen entsprechenden Handlungsentwurf zur Anliegensbearbeitung:

- sofortige Abfrage der institutionell relevanten Daten¹³

S, Fl. 1: Seit wann sind Sie denn in Deutschland bitte?
 S, Fl. 2: Ja und wo wohnen Sie bitte?
 S, Fl. 3/4: Seit wann wohnen Sie da?

- Abgleich der persönlichen Daten mit juristischen Bedingungen und Entscheidungsfindung

S, Fl. 7/8: Jaa dadurch ist natürlich Ihre Aufenthaltserlaubnis erloschen, gell?
 S, Fl. 14-19: Joa . wahrscheinlich (werdn) Sie dann wahrscheinlich koa Chance habm, ne, daß Sie rein kommen, ne? Gell? .. Hier Paragraph vierundvierzig . äh Absatz eins, innerhalb von sechs Monaten is Ihre Aufenthalts/ "nach m Auslandsaufenthalt von sechs Monaten is Ihre Aufenthaltserlaubnis erloschen."
 S, Fl. 25/26: Darunter kriegen Sie also kein Übertrag mehr, géh . von mir.

- Einleiten der rechtlichen Konsequenzen

S, Fl. 80: Dann würd ich Sie bitten, daß ma das unterschreiben,
 S, Fl. 85-88: Von mir bekommen Sie jetzt einen Ausreiseschein, Sie ham bis innerhalb einer Woche das Bundesgebiet dann zu verlassen, ja?
 S, Fl. 97-99: Tuns bitte den Antrag ausfüllen, ich ruf Sie dann auf wenn die Akte wieder unten is, gell? ((nimmt Telefonhörer auf))

Damit hat S seinen Handlungsplan kommunikativ realisiert, das Gespräch ist für ihn beendet. Der Klient, der bisher bereit war, den 'normalen' institutionellen Gang mitzutragen, als dessen Resultat sich allerdings nun sein "illegaler" Status ergeben hat, widerspricht zum ersten Mal:

¹³ Die Belegstellen aus dem Transkript (vgl. Anhang) sind in einer vereinfachten Notation mit Angabe des jeweiligen Sprechers und der Partiturfäche wiedergegeben.

K, Fl. 99: Hm äh möchte ich noch was sagen vorher?

Erst im letzten Viertel des Gesprächs klärt sich dann das eigentliche Anliegen Ks - die rechtliche Absicherung seines Aufenthalts in Deutschland als Besucher seiner Eltern:

K, Fl. 99-102: Wie ist es mit dem Ausreisending/ meine Eltern wohnen hier, ich bin bei meinen Eltern auf Besuch, wieso muß ich ausreisen nach einer Woche?

K, Fl. 103/104: Wieso muß ich da ausreisen?

K, Fl. 105/106: Warum wenn ich bin bloß auf Urlaub da?

Die von S bisher erhobenen Daten erweisen sich für dieses Anliegen als irrelevant; wichtig ist jetzt:

K, Fl. 102/103: Meine/ m/ Eltern sind wohnhaft in Deutschland,

K, Fl. 103: mein Vater ist Deutscher.

K, Fl. 100/101: ich bin bei meinen Eltern auf Besuch,

Daraus ergeben sich für S andere Konsequenzen:

S, Fl. 109-111: Dann können Sie wieder (erhöhen)/ visumfrei aufhalten hier drei Monate und dann müßens halt dann ausreisen, gell?

Diese Konsequenzen müssen institutionell nicht weiter bearbeitet werden. Es zeigt sich, daß der kommunikative Aufwand, die Datenabfrage, die Einleitung der Ausweisung nicht funktional waren hinsichtlich des tatsächlichen Klientenanliegens. Die kommunikative Ursache dafür - in der Musterrealisierung kommt weder eine Position für eine Anliegensformulierung durch K noch für eine Anliegensnachfrage durch S selbst vor - verweist u.E. auf drei Aspekte interkulturellen Handelns in Behörden:

- Die wesentliche Musterposition "Anliegenserfassung" wird nonverbal behandelt (Vorlegen des Passes durch K). Die Interaktionen des Sachbearbeiters mit den Klienten an seinem Arbeitsplatz verlaufen häufig relativ spracharm: Klienten mit geringer Sprachkompetenz reichen ihm oft nur ihre Unterlagen, S schließt daraus auf ihr Anliegen, ruft den entsprechenden Datensatz im Computer auf, druckt ein Dokument aus und läßt es unterschreiben.¹⁴ Trotz der relativ hohen deutschen Sprachkompetenz dieses Klienten modifiziert S seine kommunikativen Mittel nicht.
- Seine routinisierten Annahmen über die Anliegen, mit denen sich Klienten für gewöhnlich an die Ausländerbehörde wenden, läßt dem Sachbearbeiter eine Verbalisierung unnötig erscheinen.
- Der sofortige Einstieg in die Musterposition "Datenabfrage" ist für den Klienten nicht nachvollziehbar, da er nicht weiß und keine Erläuterungen dessen bekommt, wofür diese Daten benötigt werden.

¹⁴ Wir danken Suzanne Larsen für diesen genauen Beobachtungshinweis.

- Interkulturelles Handeln in Institutionen

Kommunikatives Handeln zwischen Agenten und Klienten einer Institution unterliegt anderen Voraussetzungen als alltägliches Handeln: Agenten verfügen im Unterschied zu den Klienten über ein differentes Institutionenwissen (vgl. Ehlich/-Rehbein 1977), das sie, soweit es relevant zur diskursiven Prozessierung ist, vermitteln und absichern müssen. Institutionen sind kulturspezifische gesellschaftliche Einrichtungen. Interkulturelles institutionelles Handeln weist ein weiteres Merkmal auf: Klienten aus anderen Kulturen verfügen über kein, ein geringeres oder anderes Institutionenwissen.

In der Beschreibung des komplexen institutionellen Handlungsverlaufs ist S nicht erfolgreich:

S, Fl. 85/86: Von mir bekommen Sie jetzt einen Ausreiseschein,
 S, Fl. 88/89: Aber vorher d müssens ma nochn Antrag stellen, gell,
 S, Fl. 89-91: Jaja und den müssen Sie dann also formell zurückziehen diesen Antrag.
 S, Fl. 92/93: Ein' blauen Antrag ausfüllen Seite eins bis Seite drei/
 S, Fl. 94: er wird dann zurückgenommen, dieser Antrag

S geht davon aus, daß der Klient mit dem Verfahren vertraut ist, denn - und hier zeigt sich ein Problem der lernersprachlichen Kompetenz des Klienten trotz seiner weitgehend guten deutschen Sprachkenntnisse - dessen Äußerung

K, Fl. 13/14: Muß ich jetzt wieder heute anfangen alles?

impliziert bei einer muttersprachlichen Verwendung des *wieder*, daß der Klient diesen Antrag schon einmal gestellt hat. Im Gesprächsverlauf zeigt sich aber, daß dies ein Trugschluß war und K die weiteren Handlungsschritte nicht kennt:

K, Fl. 83: Was fürn Antrag?
 K, Fl. 91: Was isn das fürn Antrag?

Die Antwort des Sachbearbeiters

S, Fl. 91/92: Ja des is n blaue, den geb ich Ihnen jetz, gell?

muß dem Klienten angesichts seiner tatsächlichen Ahnungslosigkeit unverständlich bleiben. Auch die Legitimation von für den Sachbearbeiter zwangsläufigen institutionellen Entscheidungen - für den Klienten allerdings von unmittelbarer lebenspraktischer Konsequenz - durch den Verweis auf Paragraphen, wie in

K, Fl. 8/9: Wieso ist erloschen er() unbefristet?
 S, Fl. 9-11: Doch sch/ natürlich, . gell, nach Paragraph, . gell, seit wann sind Sie im Ausland?

leistet nicht den notwendigen Wissenstransfer, um den Handlungsablauf abzuschließen. Kommunikative Ursache dafür ist, daß S den institutionellen Ablauf nicht transparenter gestaltet und durch den Einsatz verständnissichernder Verfahren diskursiv klärt.

- Handlungsleitende Ausländerbilder

Aufgrund seiner professionellen Erfahrungen mit Ausländern hat S bestimmte Handlungsselbstverständlichkeiten ausgebildet, deren kommunikative Realisierung auf sein Wissen über Ausländer in Form der Wissensstrukturtypen "Bild" und - sofern man die handlungsleitende Qualität dieses Wissens berücksichtigt - "Maxime" verweist (vgl. Abschnitt 5). Kennzeichnend für sein Handeln sind bestimmte Erwartungen an seine Klienten und den Verlauf der Interaktion, die sowohl in einzelnen Äußerungen als auch im gesamtdiskursiven Prozeß nachweisbar sind. So zeigt schon die erste Äußerung des Sachbearbeiters

S, Fl. 1: Seit wann sind Sie in Deutschland bitte?

die gesellschaftliche Qualität dieses Wissens ("Ausländer sind im Ausland geboren") wie auch dessen wirklichkeitsresistenten Charakter. S braucht K anscheinend nicht über sein Anliegen zu befragen. Sein Wissen über seine Klienten läßt ihn erwarten und kommunikativ prozessieren, daß K eine Erneuerung seiner Aufenthaltsgenehmigung wünscht, um nach Deutschland *rein kommen* [Fl. 15/16] zu können. Die institutionelle Bearbeitung dieses vermeintlich primären Anliegens von K kommt erst dann zum Stillstand, als K sein institutionenkonformes Handeln aufgibt und mit seinen Äußerungen

K, Fl. 102/103: Meine/m/ Eltern sind wohnhaft in Deutschland

K, Fl. 103: mein Vater ist Deutscher.

K, Fl. 100/101: ich bin bei meinen Eltern auf Besuch

dem nicht verbalisiertem Wissen von S über seine Klienten widerspricht.¹⁵ Die Orientierung des Sachbearbeiters an seinem Ausländerbild hat bis dahin eine flexible und situationsadäquate Bearbeitung des Klientenanliegens verhindert.

6.3 Entwicklung von Problemlösungen und Trainingsdesign

In dem in Abschnitt 6.2 diskutierten Diskurs werden drei Aspekte deutlich, die das Problemprofil bestimmen und die bei der Entwicklung von Problemlösungsstrategien zu berücksichtigen sind.

1. Es zeigte sich, daß institutionelle Aspekte, wie sie allgemein für Bürger-Verwaltungs-Diskurse¹⁶ kennzeichnend sind, auch in interkulturellen Kommunikationssituationen eine wesentliche Rolle als Anlaß kommunikativer Probleme spielen. Der institutionelle Handlungsablauf wurde für den Klienten nicht hinreichend geklärt (so auch in dem von Fiehler/Kindt/Schnieders in Bd. 1

¹⁵ Diese Passage verweist natürlich auch auf die problematische Arbeitssituation von S, wie sie sich aus den rechtlichen Bedingungen für den Aufenthalt von Nicht-EU-Ausländern in der Bundesrepublik ergibt. Auf diese Bedingungen rekurriert S, wenn er plausibilisieren muß, warum K seinen deutschen Vater nicht länger als eine Woche besuchen darf.

¹⁶ Vgl. exemplarisch Becker-Mrotzek/Ehlich/Fickermann (1992) und die dort angegebene Literatur.

untersuchten Reklamationsgespräch). Die institutionelle Einbindung des verbalen und nonverbalen Handelns sollte also im Rahmen interkultureller Trainings stärker als bisher berücksichtigt werden.

2. Als wesentlicher, kommunikative Schwierigkeiten bedingender Faktor erwies sich die 'Überanpassung' des Sachbearbeiters an die institutionelle Routine.
3. Den Orientierungsmaßstab für seine Handlungen bildete ein abstraktes, den Standarderfahrungen des Alltags geschuldetes Ausländerbild, das nicht mehr an der Wirklichkeit überprüft wird.

Diese Problemkonstellation ist charakteristisch für das interkulturelle Handeln in Institutionen. Ihr entspricht die Notwendigkeit einer mehrseitigen Problemlösung. Zu schulende Bereiche auf seiten der Institutionsvertreter bilden dabei konkret

- alltägliche Routinisierungen und ihre Durchbrechung,
- der institutionelle Ablauf, seine Durchschaubarkeit für den Klienten und die kooperative Abwicklung,
- ein Ausländerbild, das eine situationsangemessene Orientierung erlaubt.

Wir schlagen zur Bearbeitung dieser Problembereiche ein mehrschrittiges interkulturelles Training vor. Es ist auf eine Gruppe von zehn bis fünfzehn Teilnehmern zugeschnitten und richtet sich spezifisch an Sachbearbeiter in Ausländerbehörden. Von seinem Vorgehen her ist es u.E. für andere Institutionen verallgemeinerbar. Bezogen auf die in Abschnitt 4 dargestellten, nicht diskursanalytischen Ansätze interkultureller Trainings könnte es als ein "integriert informations- und interaktionsbezogenes, kulturunspezifisches Verfahren" bezeichnet werden, bei dem die eigene Problemerkfahrung die Grundlage des Trainingsprozesses bildet und die Problemlösung im Training gemeinsam mit den Teilnehmern entwickelt wird. Kognitive, affektive und handlungsbezogene Trainingsorientierung wechseln einander bei diesem Vorgehen ab und bedingen sich gegenseitig.

(I) Eingangsphase

Die erste Trainingsphase ist charakterisiert durch

- Diskussion über die eigene Erfahrung des Berufsalltags sowie durch
- Transkriptarbeit, bei der die Teilnehmer mit authentischen Gesprächsaufnahmen konfrontiert werden.

Das Transkript wird in der Trainingssituation durch Vorspielen des Bandes und durch lautes Lesen eingeführt, wobei die Teilnehmer die eigene Position (Sachbearbeiter-Perspektive) einnehmen. Anknüpfend an das eigene Erleben, werden die jeweiligen Schwierigkeiten in den verschiedenen, konkreten Gesprächsphasen schrittweise herausgearbeitet. Dabei werden die Ad-hoc-Eindrücke von der Gesprächssituation mit eigenen parallelen Erfahrungen kontrastiert. Die analytische

Benennung der Probleme erfolgt in dieser Trainingsphase zunächst nur relativ oberflächenbezogen. Konkrete Lernziele betreffen

- ein reflektiertes Verständnis des professionellen Handelns (berufliche Kommunikation als interaktionales Handeln) sowie
- eine erste Verallgemeinerung der Problembestimmung (Ansprechen von Gefühlen, Ängsten, Schuldzuweisungen im Klientenkontakt; Ablösung vom Einzelfall).

(II) Aufarbeitungsphase

Während das Vorgehen in (I) die persönliche Perspektive der Institutionsvertreter zentral stellt, geht es in der zweiten Trainingsphase um eine Re-Interpretation des Diskursverlaufs im Blick auf seine institutionellen Bedingungen sowie um die Rekonstruktion der Fremdperspektive des Klienten. Dabei wird - wie bei (I) - auf das konkrete Transkriptbeispiel Bezug genommen.

- Die Teilnehmer sollen nun die Situation aus der Sicht des Klienten nachvollziehen, d.h. dessen Erleben und Erwartungen so weit wie möglich zu rekonstruieren und 'nachzuempfinden' suchen.¹⁷ Zu dem Hineinversetzen in die Fremdperspektive gehört insbesondere die wörtliche Äußerungsübernahme. Lautes Lesen des Transkripts unter Einnahme der Fremdposition und die sich beim Lesenden ergebenden Fragen können als ein methodisches Einstiegsverfahren genutzt werden, um über die propositionale und illokutive Dimension nachzudenken und eine Einschätzung der Kommunikationssituation, des Kommunikationsergebnisses und der Kommunikationsabsichten des anderen vorzunehmen.
- In dieser Phase zielt die Diskussion über die Ursachen der kommunikativen Probleme auf die analytische Problemerkennung i.S. der institutionellen und interkulturellen Komponenten des konkreten Handlungsverlaufs ab. Diese Merkmale sollten dabei von den Teilnehmern weitgehend selbst erarbeitet und nicht von dem bzw. der TrainingsleiterIn vorgegeben werden.

Lernziele in dieser Trainingsphase sind im einzelnen:

- die Entwicklung von Empathie durch Übernahme der Klientenrolle und, damit verbunden,
- ein Aufbrechen des verfestigten Ausländer-Bildes sowie
- Reflexion von Musterwissen (berufliche Kommunikation als institutionell bestimmtes Handeln, eigener Handlungsraum als Vertreter der Institution).

¹⁷ Vgl. zu dieser Methode Becker-Mrotzek/Brünner (in Bd. 2).

(III) Phase der Entwicklung von Handlungsalternativen

In der dritten Trainingsphase dient das aufgezeichnete Gespräch und das gemeinsam entwickelte Wissen über Handlungsmuster als Ausgangspunkt für die Entwicklung alternativer Handlungswege und als Ausgangspunkt für einen spielerisch verändernden Zugriff auf die Wirklichkeit.

- In gesteuerter Transkriptarbeit werden zunächst mögliche Punkte im Handlungsverlauf isoliert, an denen eine andere Gesprächsführung zur Auflösung der Probleme geführt hätte. Der an diesen Stellen mögliche alternative Gesprächsverlauf wird
- in Rollenspielen praktisch umgesetzt. Dabei sollte, aufbauend auf Trainingsphase (II), wechselweise sowohl das Handeln der Institutionsvertreter als auch der Institutionsklienten thematisiert und durchgespielt werden.

Für die dritte Trainingsphase bilden zentrale Lernziele

- die Erarbeitung kommunikativer Alternativen sowie
- die handlungspraktische Umsetzung dieser Alternativen,
- insbesondere die exemplarische Veränderung der alltäglichen kommunikativen Praxis.

Die einzelnen Trainingsschritte der Phasen (I) bis (III) können u.U. in ihrer Abfolge - je nach den persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmer - variiert werden. So kann es sich z.B. als sinnvoll erweisen, in Phase (I) vor die konkrete Transkriptarbeit noch

- Rollenspiele (mit oder ohne Vorgaben) vorzuschalten, bei denen fiktive Alltagssituationen und ihre Kennzeichen erspielt werden,
- einzelne individuelle Sprechmerkmale zu schulen oder
- Arbeitsschritte durch allgemeine, psychisch oder physisch orientierte Übungen vorzubereiten.

(IV) Nachbereitungsphase

Der Trainingserfolg sollte zu einem späteren Zeitpunkt durch eine zweite Dokumentation und Analyse der Alltagspraxis evaluiert werden. Die Evaluation wird herangezogen, um die konkreten Trainingsergebnisse gemeinsam mit den Teilnehmern zu besprechen. Dazu gehört es, die erreichte Flexibilisierung konkret aufzuweisen, bewußt zu machen und noch einmal zu sichern.

Aufgrund der Langfristigkeit, die die Veränderung von verfestigten Routinen und mentalen Repräsentationen gewöhnlich erfordert, kann es sich als sinnvoll erweisen, ausgehend von der aktuellen Situation in regelmäßigen zeitlichen Abständen erneut einen Durchlauf durch den Trainingszyklus anzuschließen. Dabei sollte darauf geachtet werden, daß die Teilnehmer das Training als individuelle Beratung

und Hilfestellung, nicht als einen Kontrollmechanismus im Blick auf ihre 'schlechte' Arbeitspraxis erleben. Die Reflexivität, durch die unser Zugang gekennzeichnet ist und die den Trainingsteilnehmern durch ihre wissenschaftliche Fundierung eine reflektierte Perspektive auf ihr alltägliches Handeln eröffnet, kann u.E. erheblich dazu beitragen, Ängste und Verunsicherungen, durch die gerade interkulturelle Trainings auf Teilnehmerseite häufig gekennzeichnet sind, abzubauen und eine Emanzipation gegenüber dem Praxisfeld - und gegenüber dem Trainer zu erreichen.

Literatur

- Albert, R.D. (1983). The intercultural sensitizer or cultural assimilator: A cognitive approach. In: Landis, D. & Brislin, R.W. (Eds.), 186-217.
- Amt für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt a.M. (1993). *Begegnen - Verstehen - Handeln: Handbuch für interkulturelles Kommunikationstraining*. Frankfurt a.M.: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Apeltauer, E. (1985). Verbale und nonverbale Bewertungshandlungen türkischer und deutscher Grundschullehrer im Unterricht mit türkischen Schülern. In: Rehbein, J. (Hrsg.), 242-256.
- Becker, A. & Perdue, C. (1982). Ein einziges Mißverständnis - Wie die Kommunikation schief laufen kann und weshalb. In: Januschek, F. & Stöltzing, W. (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Zweitspracherwerb von Arbeitsmigranten*. Osnabrück, 96-121 (OBST 22).
- Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (1992). Angewandte Gesprächsforschung: Ziele - Methoden - Probleme. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), 12-23.
- Becker-Mrotzek, M., Ehlich, K. & Fickermann, I. (1992). Bürger-Verwaltungs-Diskurse. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), 234-253.
- Bergemann, N. & Sourisseaux, A. (Hrsg.) (1992). *Interkulturelles Management*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- Bliesener, T. & Brons-Albert, R. (Hrsg.) (1994). *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brislin, R.W., Landis, D. & Brandt, M.E. (1983). Conceptualizations of intercultural behavior and training. In: Landis, D. & Brislin, R.W. (Eds.), Vol. I, 1-35.
- Brons-Albert, R. (1995). *Verkaufsgespräche und Verkaufstrainings*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena: Fischer (= Tb Stuttgart: Fischer 1992).
- Clyne, M. (1994). *Intercultural Communication at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dinges, N. (1983). Intercultural competence. In: Landis, D. & Brislin, R.W. (Eds.), Vol. I, 176-202.
- Ehlich, K. (1991). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Flader, D. (Hrsg.), *Verbale Interaktion*. Stuttgart: Metzler, 127-143.
- Ehlich, K. (1993). Stichwort *Interkulturelle Kommunikation*. In: Klein, W.P. & Paul, I. (Hrsg.), *Sprachliche Aufmerksamkeit* (Festschrift für Walther Dieckmann). Heidelberg: Winter, 42-48.
- Ehlich, K. (1996). Interkulturelle Kommunikation. In: Nelde, P. et al. (Hrsg.), *HSK Kontaktlinguistik*. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, H.C. (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*. München: Fink, 36-114.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1980). Sprache in Institutionen. In: Althaus, H.P., Henne, H. & Wiegand, H.E. (Hrsg.), *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 338-345.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1982). *Augenkommunikation*. Amsterdam: Benjamins.
- Fant, L. (1995). Negotiation discourse and interaction in a cross-cultural perspective: The case of Sweden and Spain. In: Ehlich, K. & Wagner, J. (Eds.), *The Discourse of Business Negotiation*. Berlin: Mouton de Gruyter, 177-201.
- Fiehler, R. (1995). Perspektiven und Grenzen der Anwendung von Kommunikationsanalyse. In: Fiehler, R. & Metzger, D. (Hrsg.), *Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur*. Bielefeld: Aisthesis, 119-138.
- Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.) (1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In: Cole, P. & Morgan, J.L. (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 41-58.
- Grießhaber, W. (1987). *Authentisches und zitierendes Handeln*. Bd 1: *Einstellungsgespräche*; Bd. 2: *Rollenspiele im Sprachunterricht*. Tübingen: Narr.

- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helmholt, K. v. & Müller, B.-D. (1991). Zur Vermittlung interkultureller Kompetenz. In: Müller, B.-D. (Hrsg.), 509-548.
- Hinnenkamp, V. (1994). *Interkulturelle Kommunikation. Studienbibliographie Sprachwissenschaft 11*. Heidelberg: Groos.
- Hirsch, K. (1992). Reintegration von Auslandsmitarbeitern. In: Bergemann, N. & Sourisseaux, A.L.J. (Hrsg.), 285-298.
- Hoffmann, Lutz (1982). "Aber warum nix freundlich?" *Der Kontakt zwischen deutschen Beamten und ausländischen Klienten*. Bielefeld: Universität (= Materialien des Zentrums für Wissenschaft und berufliche Praxis 14).
- Knapp, K. & Knapp-Potthoff, A. (1990). Interkulturelle Kommunikation. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1*, 62-93.
- Knapp, K. (1992). Interpersonale und interkulturelle Kommunikation. In: Bergemann, N. & Sourisseaux, A. (Hrsg.), 59-79.
- Koerfer, A. (1994). *Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Komter, M. (1991). *Conflict and cooperation in job interviews. A study of talk, tasks and ideas*. Amsterdam: Benjamins.
- Koole T. & ten Thije, J.D. (1994). *The construction of intercultural discourse*. Amsterdam: Rodopi.
- Landis, D. & Brislin, R.W. (Eds.)(1983). *Handbook of Intercultural Training*. Vol. I - III. New York: Pergamon Press.
- Lepschy, A. (1995). *Das Bewerbungsgespräch. Eine sprechwissenschaftliche Studie zu gelingender Kommunikation aus der Perspektive von Bewerberinnen und Bewerbern*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Liedke, M. (1994). *Die Mikro-Organisation von Verständigung. Diskursuntersuchungen zu griechischen und deutschen Partikeln*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Malinowski, B. (1974). Das Problem der Bedeutung in primitiven Sprachen. In: Ogden, C.K. & Richards, I.A., *Die Bedeutung der Bedeutung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 323-384.
- Mattel-Pegam, G. (1985). Ein italienischer Strafgefangener konsultiert einen deutschen Rechtsanwalt. In: Rehbein, J. (Hrsg.), 299-323.
- Müller, B.-D. (Hrsg.)(1991). *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: iudicium.
- Müller, B.-D. (1993). Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19*, 63-76.
- Müller, A. & Thomas, A. (1991). *Interkulturelles Orientierungstraining für die USA. Übungsmaterialien zur Vorbereitung auf ein Studium in den Vereinigten Staaten*. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach.
- Ohama, R. (1987). Eine Reklamation. In: Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.), 27-52.
- Redder, A. (1995). "Stereotyp" - eine sprachwissenschaftliche Kritik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21*, 311-329.
- Redder, A. & Rehbein, J. (1987a). Zum Begriff der Kultur. In: Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.), 7-21.
- Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.)(1987b). *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*. Bremen: OBST 38.
- Rehbein, J. (Hrsg.)(1985). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Rehbein, J. (1994). Rejective proposals: Semi-professional speech and client's varieties in intercultural doctor-patient communication. In: *Multilingua 13*, 83-130.
- Schilling, A. (1996). Das Bewerbungsgespräch: empirische Untersuchungen und fremdsprachendidaktische Schlußfolgerungen. In: Ehlich, K. & Redder, A. (Hrsg.), "Schnittstelle Didaktik": *Untersuchungen zum DaF-Unterricht*. Regensburg: Materialien FaDaF, 145-164.
- Schnieders, G. (im Druck). Authentische und simulierte Reklamationsgespräche - ein exemplarischer Vergleich. In: Rehbein, J. (Hrsg.), *Funktionale Pragmatik im Spektrum*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stalpers, J. (1987). The use of 'alors' in French-Dutch negotiations: A case study. In: Knapp, K., Enninger, W. & Knapp-Potthoff, A. (Eds.), *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin: de Gruyter, 249-268.
- Thomas, A. (Hrsg.)(1991). *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach.
- Thomas, A. (1995). Fremdheitskonzepte in der Psychologie als Grundlage der Austauschforschung und der interkulturellen Managerausbildung. In: Wierlacher, A. (Hrsg.), *Kulturthema Fremdheit*. München: iudicium, 257-281.
- Thomas, A. & Hagemann, K. (1992). Training interkultureller Kompetenz. In: Bergemann & Sourisseaux (Hrsg.), 173-199.

Tiittula, L. (1995). Kulturen treffen aufeinander. Was finnische und deutsche Geschäftsleute über Gespräche berichten, die sie miteinander führen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21*, 293-310.
 Wolfgang, A. (Ed.) (1979). *Nonverbal Behavior*. New York: Academic Press.

Anhang

Transkripttitel: Ausländerreferat
 Aufnahme: 21.1.1992 (Suzanne Larsen)
 Transkription: Suzanne Larsen
 Projekt: Kommunikation in Institutionen, Lehrmaterialerstellung DaF
 Projektleitung: Angelika Redder

Copyright: Suzanne Larsen / Angelika Redder

Siglen: S Sachbearbeiter
 K ausländischer Klient

Alle Eigennamen und personenbezogenen Daten wurden anonymisiert.

1 S [Seit wann sind Sie in Deutschland bitte?
 K [Äh ich bin in

2 S [Ja und wo wohnen Sie bitte?
 K [Deutschland geboren. In der

3 S [Wie heißt die? Seit wann
 K [Buchheimerstraße. Buchheimerstraße.
 <lauter-->

4 S [wohnen Sie da?
 K [Äh ich weiß nicht, ob ich jetzt gemeldet

5 S [Ja wie lang
 K [war weil ich war jetzt eine Weile im Ausland.

6 S [warenS denn im Ausland seit welchem Zeitraum?
 K [Äh es

7 S [Jaa dadurch ist na-
 K [dürften jetzt sechs Jahr fast sein ja.

- 8 S [türlich Ihre Aufenthaltserlaubnis erloschen, gell?
K [Wieso
- 9 S [Doch
K [ist erloschen er()unbefristet?
- 10 S [sch/ natürlich, . gell, nach Paragraph, . gell, seit
((blättert-----))
- 11 S > [wann sind Sie im Ausland? \/
blättert----- Ja
K [Äh seit sechs Jahren ungefähr,
- 12 S > [\/
Ja .. genau. Das entspricht auch
blättert-----))
K [nicht ganz, fünfeinhalb.
- 13 S [ganz unserem Datensatz, gell?
K [Muß ich jetzt wieder heute
- 14 S [Joa . wahrscheinlich (werdn) Sie dann
((blättert in Gesetzsammlung-----))
K [anfangen alles?
- 15 S [wahrscheinlich koa Chance habm, ne, daß Sie rein kom-
blättert-----))
- 16 S [men, ne? Gell? .. Hier Paragraph vierundvierzig . äh Ab-
- 17 S [satz eins, innerhalb von sechs Monaten is Ihre Aufent-
- 18 S [halts/ "nach m Auslandsaufenthalt von sechs Monaten is
- 19 S [Ihre Aufenthaltserlaubnis erloschen." ((8 sek)) Hier
K [()
- 20 S [kann ich Ihnen einfach so ne ungültig stempeln.
K [Was brau-

21 S [> [/ \
K [chen Sie nur meine Paß ist ungültig gestempelt. Ja der

22 S [alte Paß aber die Aufenthaltserlaubnis bekommen Sie von

23 S [mir ungültig gestempelt . weil die erloschen ist, gell?

24 S [Huh?
K [Aja (können Sie) reinstempeln muß. Ja ruhig rein-

25 S [> [/
K [stempeln. Darunter kriegen Sie also kein Übertrag mehr, geh .

26 S [von mir. Hier.
K [Wie mach ich das jetzt? . Damit ich wieder eine

27 S [Huh?
K [krieg? Wie mach ich das jetzt, wie ich eine krieg

28 S [Machen Sie es aus.
K [jetzt (<Zu Aufnehmender> ((S verläßt Zimmer für

29 S [Na wie gesagt nach Paragraph vierund-
K [einige Minuten))

30 S [vierzig ist Ihre Aufenthaltserlaubnis erloschen . eso

31 S [wann sind Sie denn genau ausgereist?
K [((öffnet Schrank))
Ich weiß nicht wann

32 K [ich abgemeldet worden bin, weil eigentlich wollte ich

33 S [> [\ \
K [mich ja nicht abmelden in Deutschland. Also drei Monate Jaja

34 K [hab ich gemacht für/ nich weil wir eben (unter.wegs ver-

35 S [.
K [((öffnet Schrank, holt Formular-----
K [zogen sind, kein gescheid Zeit gehabt) .. natürlich ab-

36 S [.
K [schließt Schrank wieder-----))
K [gemeldet... Wenn ich wieder (anmelde) bei meiner Mutter

37 S [Na . hams Pech
K [dann kann ich wieder n Antrag stellen, eh?

38 S [ghabt. Hams Pech ghabt ... zuen/ bei Ihrn/ wann ist es
K [Ja?

39 S [Ihre Erinnerung noach/ äh wann war das genau äh wann Sie

40 S [ausgereist sind als (wenn) wenigstens in etwa.
K [Aja. Januar Fe-
<leiser---

41 S [Fünfmama/ fünf-
K [bruar März März hm März April na zwischen ()
<leiser---->

42 S [machtzig. Sechsendachtzig. ((25
K [Na na na sechsendachtzig.

43 S [sek)) Acht zwo neun jetzt hab ma dann nn habm Ausländer-
<leiser----->

44 S [amt spricht Herr Petrowitz Mirko geboren fünfte zehnte

45 S [siebenundsechzig ausgewiesen durch und erklärt folgen-

46 S [des: Ich habe mich äh ich pf/ ((7 sek)) seit ersten
((schreibt-))

47 S [siebten sechsendachtzig, gell? (Welcher Tag) war das un-

48 S [gefähr? Äh dann ()
K [Zehnte. hat sich wonnig/ ich bin ja schon

49 K [von de Ausreis gfragt mich, wann mich ham uns abgemeldet

50 S [Aja.
K [das war dann zu spät dann auch dann bin i noch Be-

51 K [scheid gsagt hab . dann s hat s mir erst am zehnten ab-

52 S [Joa whoms n da gewohnt da warens in Jugoslawien seit
K [gemeldet n/ Na na

53 S [der Zeit.
> [/\
K [na auf gar kein Fall. War noch nie in Yugos-

54 > [/ \
S [Aja W/ wie lang warens (im Land) Frankreich?
K [lawien n/ Ja

55 S [... Seit neunzehnhundert
((schreibt-))
K [das muß fünf sechs Jahre/

56 S [()/ sechsendachtzig lebe ich in Frankreich, ne?
> [\
K [Sechsendachtzig, ja
<leiser----->

57 S [((10 sek)) Seit neunzehnhundertsechsendachtzig leb ich in
((schreibt))

58 S [Frankreich, ((atmet)) ähm durch diesen Auslandsaufent-
((schreibt in Formular-----

59 S [halt ((5 sek)) kam ich in Nürnberg zur Abmeldung, gell?
[schreibt----)

- 60 S [((5 sek)) In Nürnberg . zur zur . Abmeldung . bezie-
 [((schreibt-----
 > [/
 K [Ja
- 61 S [hungsweise .. wurde . von Amts wegen abgemeldet wegen
 [schreibt-----
 K [Genau.
- 62 S [. abgemeldet.. Dadurch ist meine Aufenthaltserlaubnis/.
 [schreibt-----
- 63 S [Mir ist bewußt, daß dadurch meine Aufenthaltserlaubnis
 [schreibt-----))
- 64 S [gemäß Paragraph vierundvierzig Absatz eins Nummer zwei
 [<lauter----->
 > [\/
 K [Hmhm
- 65 S [erlöschen ist, ja? ((20 sek)) Gemäß Paragraph vierund-
 [((schreibt-----
 K [Erlöschen ist.
- 66 S [vierzig . Absatz eins. Nummer zwei und drei Ausländerge-
 [schreibt-----
- 67 S [setz erloschen ist. Ich hab jetzt geschrieben seit neun-
 [schreibt-----))
- 68 S [zehnhundertsechsdachtzig lebe ich . ununterbrochen in
- 69 S [Frankreich, lebm Sie immer noch da?
 K [Jetzt eben nicht mehr
 <leiser----->
- 70 S [Ist er eben mm/ lebe ich in Frankreich durch diesen Aus-
 K [joa ja.
- 71 S [landsaufm/ kam ich in Nürnberg zur Abmeldung . bezie-

72 S [hungsweise wurde von Amts wegen abgemeldet. Mir ist be-

73 S [wußt, daß dadurch meine AAE gemäß Paragraph vierundvier-

74 S [zig Absatz eins Nummer zwei . und drei/ aja Ausländsge-

75 S [setz erlöschen ist, da heißt es also die Be/ die Aufent-

76 S [haltserlaubnis ist erloschen, wenn der außer "ein an

77 S [seiner Natur nach nicht nur vorübergehenden Grunde" .

78 S [ausgereist ist beziehungsweise nach sechs Monaten Auf-

79 S [enthalt und beides trifft natürlich in Ihrem Fall zu,

80 S [ne? Dann würd ich Sie bitten, daß ma das unterschreiben,

81 S [.. vorne lesen (bitte wird) dann unterschrieben, .. dann
 K [>] [. \ /
Hmhm
((schreibt))
 ((unterschreibt))

82 S [gebms mir Ihren Antrag bitte, hams nen Antrag ausge-

83 S [füllt? Hams nicht ausgefüllt.
 K [Nein. Was fürn Antrag? Nein weil ich schon

84 K [eine hatte hab ich gedacht s wird bloß ausgestempelt

85 S [>] [\ \
Jaja ((9 sek, murmelt)) Von mir
 ((öffnet Schrank--))
 K [wird ()

- 86 S [bekommen Sie jetzt einen Ausreiseschein, Sie ham bis
K > [Ja
- 87 S [innerhalb einer Woche das Bundesgebiet dann zu verlas-
- 88 S [sen, ja? Aber vorher d müssens ma nochn Antrag stel-
K [Ja.
- 89 S > [len, gell, also bis/ Jaja
K [Aber wfm/ das stimmt aber schon np/
- 90 S [und den müssen Sie dann also formell zurückziehen diesen
- 91 S [Antrag. Ja des is n blaue, den
K [Was is n das fürn Antrag?
- 92 S [geb ich Ihnen jetzt, gell? Ein' blauen Antrag ausfüllen
- 93 S [Seite eins bis Seite drei/ Seite eins bis Seite drei
- 94 S [ausfüllen, er wird dann zurückgenommen, dieser Antrag
K > [Hmhm
- 95 S [. und dann müssen Sie halt dann bitte ausreisen inner-
- 96 S [halb von einer Woche und Sie bekommen dann n sogenannten
- 97 S [Ausreiseschein von mir. Tuns bitte den Antrag ausfül-
- 98 S [len, ich ruf Sie dann auf wenn die Akte wieder unten is,
- 99 S > [gell? Ja
K > [Hm äh möchte ich noch was sagen vorher? Wie ist
((nimmt Telefonhörer auf-----))

- 100 K [es mit dem Ausreiseding/ meine Eltern wohnen hier, ich
- 101 K [bin bei meinen Eltern auf Besuch, wieso muß ich ausrei-
- 102 S [Naja.
K [sen nach einer Woche? Meine/ m/ Eltern sind wohnhaft in
- 103 S [Ja?
K [Deutschland, mein Vater ist Deutscher. Wieso muß ich
- 104 S [Ja sicher weil weil Ihre Aufenthaltserlaub-
K [da ausreisen?
- 105 S [nis erloschen ist gemäß Paragraph vierundvierzig.
K [Ja. Wa-
- 106 > [\/
S [Ja
K [rum wenn ich bin bloß auf Urlaub da? Wieso muß ich da
- 107 > [-
S [Ja wie lang si/ seit wann sind Sie n jetzt in
K [ausreisen?
- 108 S [Deutschland?
K [((blättert in Gesetzessammlung-----
Ich bin da seit äh . seit zwei fast drei Wo-
- 109 S [Zwei drei Wochen? Dann können Sie sich wieder
K [blättert-----
chen, oder?
- 110 S [(erhöhen)/ visumfrei aufhalten hier drei Monate und
K [blättert-----))
Ja?
- 111 S [dann müssens halt dann ausreisen, gell?
> [\/
K [Hmhm Aha drei Monate und

112 S [> [\ Jaja genau. Dann tue ich des hier o/
K [nicht eine Woche. Na geht ()

113 S [dann tue ich das ungültig stempeln/
K [Okay. Drei Monate hab

114 S [Genau.
K [ich Zeit. Das wollt ich bloß wissen, weil is so eine Wo-

115 S [Genau.
K [((öffnet und schließt Schrank-----))
che, das ging vor eine Woche/ das geht das ja gar nicht.

116 S [Wie/ wie gesagt ich tue Ihnen dann das äh ungültig stem-

117 S [peln/ Heh?
K [Okay muß ich denn trotzdem so ausfüllen? Muß

118 S [Na dann brauchens s natürlich
K [ich das trotzdem ausfüllen?

119 S [nich ausfüllen, da Sie sich ja visafrei aufhalten, gell?

120 S [Gut. Wiederschauen dann, gell?
K [Genau. Machma das so. Okay,

121 S [Das hab ich schon
K [dann is alles geregelt. Das ham Sie ungült/
((öffnet und-----

122 S [ungültig gestempelt, gell?
K [schließt Schrank-----))
Alles mit dem/ . Okay, . und wenn

123 K [ich's wieder beantragen will, dann muß i wieder ganz von

124 S [Ja die Chance/ die
K [vorn anfangen, . anmelden und wieder versuchen.

125 > [Chance werdns wahrscheinlich verpaßt ham, gell . daß
S [/
K [(

126 S [Sie wieder einreisen können
K [) bin ich froh, daß sie da wohnen, ne?

127 S [Dann probieren Sie es bitte vom Ausland aus, gell?
K [Merci

128 S [Okay . gut. Ihre Auf-
K [aja probiere ich es mit der Post.

129 S [enthaltserlaubnis ist wieder, wie gesagt, ungültig ge-

130 S [stempelt worden, gell?
K [Danke. Paß is ja auch ungültig, hm?

131 S [Ja. . Auf Wiederschauen.
K [Wiederschauen!