



inter
kulturelle
Kommunikation

Peter Jandok

**Gemeinsam
planen in
deutsch-
chinesischen
Besprechungen**

iudicium verlag

Reihe interkulturelle Kommunikation, Bd. 8

Peter Jandok

*Gemeinsam planen in deutsch-chinesischen Besprechungen.
Eine konversationsanalytische Studie zur Institutionalität
und Interkulturalität*

Reihe interkulturelle Kommunikation, Band 8

herausgegeben von

Karlfried Knapp, Erfurt

Bernd Müller-Jacquier, Bayreuth

Hartmut Schröder, Frankfurt/O.

in Kooperation mit

Michael Clyne, Melbourne

Pavel N. Donec, Charkow

Liisa Salo Lee, Jyväskylä

Masako Sugitani, Osaka

Johannes Wagner, Odense

Peter Jandok

***Gemeinsam planen in deutsch-
chinesischen Besprechungen***

Eine konversationsanalytische Studie zur
Institutionalität und Interkulturalität



Reihenlayout:
Anke Steinbicker, München
(nach einem Motiv von Dick Nengermann, Groningen)

**Bibliografische Information
der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dissertation an der Universität Hildesheim 2009

ISBN 978-3-89129-830-5

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2010
Alle Rechte vorbehalten
Druck: Rosch-Buch, Scheßlitz
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier
Printed in Germany, Imprimé en Allemagne
www.iudicium.de

Danksagung

Zum erfolgreichen Abschluss der vorliegenden Arbeit, die im November 2009 an der Stiftung Universität Hildesheim als Dissertation abgeschlossen wurde, haben zahlreiche Personen beigetragen. Von ihnen bekam ich wissenschaftlichen Rat, teilnehmendes Einverständnis und emotionale Unterstützung.

Von vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Interessierten, Studierenden und anderen Personen habe ich im Laufe der letzten Jahre wichtige Anregungen erhalten, die für die theoretischen und empirischen Ausführungen von großer Bedeutung waren. Eine herausragende Stelle nehmen Herr Prof. Dr. Stephan Schlickau (Stiftung Universität Hildesheim) und Herrn Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier (Universität Bayreuth) ein, die mich wissenschaftlich betreuten und kontinuierlich motivierten. Ihnen sei von Herzen gedankt.

Die Grundlagen mit der Formulierung der Fragestellung und dem theoretischen Ansatz entstanden an der Universität Bayreuth (Interkulturelle Germanistik). Ab Ende 2007 wurde die Arbeit am interdisziplinären Promotionskolleg "Interkulturalität in Bildung, Ästhetik, Kommunikation" an der Stiftung Universität Hildesheim fortgesetzt und abgeschlossen. Für das mit der Aufnahme ins Promotionskolleg verbundene Stipendium möchte ich mich ausdrücklich bedanken. Ohne diese Zuwendung hätte die Forschung nicht in der vorliegenden Form beendet werden können. Zusätzlich hat die Integration in das Kollegiatenteam meinen Blick auf das Gebiet der Interkulturalität erheblich erweitert und bereichert. Allen Kollegiaten und der Geschäftsführung, Frau PD Dr. Jutta Ernst, sei für ihren Rat herzlich gedankt.

Für das Einverständnis zur Datenaufzeichnung und das aktive Engagement während der Lehrerkonferenzen an der deutsch-chinesischen Hochschulkooperation in China bedanke ich mich ausdrücklich bei den Sitzungsteilnehmern. Sie haben durch ihr Vertrauen die Grundlage zur Erschließung neuer Erkenntnisse ermöglicht.

Zuspruch, emotionale Stütze und Liebe habe ich von meinen beiden Familien erhalten. Sie waren in den letzten Jahren eine der wenigen Konstanten, und ich habe sie viel zu oft viel zu stark vernachlässigt. Danke für das Verständnis!

Mit dem persönlichen Opfer des Beschäftigungs- und Ortswechsels, Rat und Denkanstößen, unerschütterlichem Vertrauen, entspannendem Gemüseschneiden, sehr viel Lachanlässen und noch mehr Liebe hat meine Frau mir geholfen, diese Arbeit zu beenden. 非常感谢杨苗苗!

Berlin/Beijing im Februar 2010

Inhalt

1	Einleitung	11
2	Theoretische und methodische Grundlagen	14
2.1	Ethnomethodologie	14
2.1.1	Accountability	16
2.1.2	Indexikalität.....	17
2.1.3	Reflexivität.....	18
2.1.4	Bedeutung des Kontexts für die Ethnomethodologie.....	20
2.2	Conversation Analysis – Konversationsanalyse	20
2.2.1	Theoretische Prinzipien.....	21
2.2.2	Methodische Prinzipien.....	24
2.2.3	Transkriptanalyse	26
2.2.4	Fundamentale Erkenntnisse der CA/KA	28
2.2.5	Bedeutung des Kontexts für die CA/KA.....	30
2.2.6	Die vorliegende Arbeit und der Umgang mit dem Kontext	33
2.3	Gesprächsanalyse	33
2.4	Institution und Kultur als kommunikative Ressourcen	37
3	Literaturüberblick	41
3.1	Interaktion mit chinesischen Muttersprachlern	41
3.1.1	Anthropologische und psychologische Erklärungsansätze	42
3.1.2	Linguistische Erforschung chinesischer Interaktion	44
3.1.3	Interkulturelle Kommunikation mit chinesischen Muttersprachlern	46
3.2	Interaktion mit deutschen Muttersprachlern	49
3.3	Interaktion zwischen deutschen und chinesischen Muttersprachlern	56
3.4	Zwischenfazit	60
3.5	Interaktion in der Hochschule	61
3.6	Interaktion in Arbeitsbesprechungen	62
3.6.1	Relevante Forschungsarbeiten.....	62
3.6.2	Thematische Forschungsschwerpunkte.....	67
4	Daten	70
4.1	Ethnografischer Hintergrund.....	71
4.2	Auswahlkriterien der Planungssequenzen.....	72
4.3	Transkriptkonventionen, Kodierungen, Umschriften.....	73

5	Schritte kommunikativen Handelns in Planungsgesprächen	76
5.1	Themeninitiierungen herbeiführen.....	77
5.1.1	Abschließende Fragen.....	77
5.1.2	Zusammenfassender Themenabschluss	79
5.1.3	Kurzbeendigungen	79
5.1.4	Redeübergabe	81
5.1.5	Refokussierung.....	83
5.1.6	Zusammenfassung der Ergebnisse	84
5.2	Themeninitiierungen durchführen.....	85
5.2.1	Fragen.....	86
5.2.1.1	Fragen zur Reduzierung von Informationsdefiziten.....	86
5.2.1.2	Bitten um Hilfe.....	89
5.2.1.3	Rhetorische Fragen.....	91
5.2.1.4	Fragen in Einleitungen für Themeninitiierungen.....	92
5.2.2	Vorschläge.....	93
5.2.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	97
5.3	Themeninitiierungen bearbeiten.....	98
5.3.1	Fragen.....	98
5.3.2	Kommentare.....	100
5.3.3	Planungen initiieren.....	103
5.3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	106
5.4	Diskurse aufsplitten.....	107
5.4.1	Reaktionsmöglichkeiten auf Rückfragen	108
5.4.2	Reaktionsmöglichkeiten auf Kommentare	110
5.4.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	113
5.5	Planungsphasen durchführen.....	114
5.5.1	Eine gemeinsame Planungsbasis schaffen	115
5.5.2	Diskutieren	118
5.5.3	Planen	121
5.5.4	Themenbrüche.....	125
5.5.4.1	Umfokussieren	125
5.5.4.2	Erklären	128
5.5.4.3	Verallgemeinern.....	130
5.5.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	132
5.6	Argumentationsverfahren.....	133
5.6.1	Argumentieren mit Beispielen	134
5.6.2	Argumentieren mit Erfahrungen	139
5.6.3	Argumentieren mit der Institution als kommunikative Ressource.....	142

5.6.4	Argumentieren mit Emotionen.....	150
5.6.4.1	Negative Situationsbeschreibungen	151
5.6.4.2	Emotionen durch bildhafte Illustrationen.....	154
5.6.4.3	Emotionen in Konflikten.....	158
5.6.5	Argumentieren mit einer vorausgesetzten Logik (Prinzipien).....	164
5.6.6	Zusammenfassung der Ergebnisse	168
5.7	Planungsabschlüsse herbeiführen.....	170
5.7.1	Vorschläge und das Herausstellen von Vorteilen	171
5.7.2	Anweisungen und Ratschläge	179
5.7.3	Angebote, Bitten und Ablehnungen	184
5.7.4	Nachfragen	188
5.7.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	191
5.8	Planungsabschlüsse durchführen.....	192
5.8.1	Vereinbarungen zwischen den Sitzungsteilnehmern.....	193
5.8.2	Aufgabenübertragungen des Sitzungsleiters auf Sitzungsteilnehmer	196
5.8.3	Aufgabenübernahmen durch den Sitzungsleiter	198
5.8.4	Themenbeendigungen im Round turn	200
5.8.5	Hierarchie und Themenbeendigung	201
5.8.6	Zusammenfassung der Ergebnisse	203
6	Fazit	205
6.1	Schritte im Planungsprozess.....	205
6.2	Planen unter der Bedingung der Institutionalität.....	206
6.3	Planen unter der Bedingung der Interkulturalität.....	208
6.4	Potenziale und Grenzen der Konversationsanalyse	211
7	Literaturverzeichnis.....	213

1 Einleitung

Besprechungen gehören zum integralen Bestandteil von Kommunikationssituationen in Institutionen. Angehörige einer Institution treffen sich häufig unter dem Vorsitz eines Leiters¹ in meist festgelegten Abständen, um Besprechenswertes auszutauschen. Oft wird den Sitzungsteilnehmern² im Voraus die Agenda mit den zu besprechenden Themen bekannt gegeben. In Besprechungen können sich die Interaktanten zum Beispiel untereinander über berufsrelevante Themen informieren; sie können diskutieren, planen und gemeinsam entscheiden. Manchmal dient der Besprechungskontext auch zum Austausch von privaten und freundschaftlichen Neuigkeiten, der Austragung interner Streitigkeiten oder der Selbstpräsentation.

Die Daten für die vorliegende Arbeit wurden im Rahmen einer deutsch-chinesischen Hochschulkooperation in einer mittelgroßen Stadt in Ostchina aufgezeichnet. Hier arbeitete ein deutsch-chinesisches Deutschlehrerteam. Dieses Team, das je nach Sitzung aus ungefähr 16 bis 17 Mitgliedern bestand, traf sich in 14-tägigem Abstand zu so genannten Lehrerkonferenzen, die in deutscher Sprache und ohne vorher festgelegte Agenda durchgeführt wurden. In ihnen wurden einige der oben genannten Aktivitäten in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität realisiert. Die Analysen in der vorliegenden Untersuchung widmen sich den Planungssequenzen der zehn aufgezeichneten Lehrerkonferenzen, die über ein Semester erhoben wurden.

Mit einem konversationsanalytischen Forschungsansatz ist das mikroskopische Nachzeichnen der einzelnen Schritte beim Planen das Ziel dieser Arbeit. Die zentrale Forschungsfrage lautet: Wie machen die Interaktanten gemeinsam 'doing planning'? Da diese Planungsprozesse nicht beim "Kaffeekränzchen" (Meier 2002), sondern in einem spezifischen institutionellen Rahmen stattfanden, soll die Art und Weise der kommunikativen Orientierung an ihm durch die Interaktanten besonders berücksichtigt werden. Es wird also davon ausgegangen, dass sich Interaktanten durch die Relevantsetzung einzelner Ausschnitte des Kontexts kommunikativ orientieren und sich so anzeigen, wie sie die Interaktionssituation³ definieren. Neben der Orientierung an der Institution werden die Funktionen der Relevantsetzung der nationalen Verortung der

¹ Die männliche Form wird in dieser Arbeit geschlechtsneutral verwendet und dient lediglich der Leserfreundlichkeit. Die weibliche Form ist also explizit mit einbezogen.

² Der Begriff der 'Sitzungsteilnehmer' wird synonym mit den Begriffen 'Co-Participant' und 'Interaktant' verwendet. Die Varianz der Bezeichnungen hat rein stilistische Gründe.

³ Der Begriff der 'Interaktion' wird synonym mit den Begriffen 'Diskurs' oder 'Gespräch' verwendet.

Institution und der spezifischen Bedingung der chinesisch-deutschen Interaktionssituation untersucht. Die Erweiterung der oben genannten Forschungsfrage lautet damit: Wie orientieren sich die Interaktanten bei 'doing planning' an der Interaktionsform Besprechung, an der Institution, ihrer nationalen Verankerung und der gemeinsamen chinesisch-deutschen Interkultur?

Um diese Fragen beantworten zu können, ist ein "zyklischer Forschungsprozess" (ten Thije 2002, 75) nötig gewesen: Theoretische und methodische Annahmen haben die Datengewinnung und Transkription geleitet. Erste Analysen haben zu Fokussierungen im theoretischen Rahmen geführt, die anschließend wiederum eine entsprechende Datenanalyse und Nachtranskription zur Folge hatten. Damit ist die vorliegende Arbeit spiralartig entstanden und linear dargestellt.

Die Arbeit setzt sich aus insgesamt sechs Kapiteln zusammen. Nach der Einleitung folgen die theoretischen und daraus resultierenden methodischen Grundsätze (Kapitel 2). Hierbei stützt sich der Verfasser auf die Ethnomethodologie, die den theoretischen Rahmen legt. Aus ihr ist die Conversation Analysis/Konversationsanalyse entstanden, die besonders für die Linguistik eine Konkretisierung der Forschungsmethodik erarbeitet hat. Die Gesprächsanalyse trägt zu einer Erweiterung der Datenanalyse bei. Diese drei Forschungsrichtungen, die sich in vielen Aspekten ergänzen, werden getrennt dargestellt, da zwischen ihnen auch Unterschiede bestehen (z. B. der Umgang mit Kontextfaktoren), die herausgearbeitet werden. Aus ihren verschiedenen Zugängen ergeben sich vor allem Konsequenzen in Bezug auf die Datenauswertung. Aus den theoretischen und methodischen Grundsätzen werden schließlich auch die Definitionen für die kommunikativen Kategorien Nation/Kultur und Institution abgeleitet. Sie haben für die vorliegende Arbeit eine herausragende Bedeutung, da sich aus der Datenanalyse ergibt, dass sich die Interaktanten systematisch an ihnen als Rahmen orientieren und sie funktional relevantsetzen. In Kapitel 3 schließt sich ein Literaturüberblick über Studien an, in denen zahlreiche Interaktionskontexte und -konstellationen untersucht werden und der für die Dateninterpretation bedeutsam ist. Hierzu zählen Aspekte der Interaktion mit chinesischen, mit deutschen und zwischen chinesischen und deutschen Muttersprachlern. Weiterhin werden Forschungsergebnisse zur institutionellen Kommunikation vorgestellt, die aus authentischen Arbeitsbesprechungen und Kommunikationssituationen im Hochschulkontext gezogen wurden. Dieser Literaturüberblick dient zum Ersten der Wahrnehmungsschärfung und -erweiterung für die Analyse der eigenen Daten. Zum Zweiten wird durch ihn transparent, mit welchem Vorwissen der Autor die eigenen Daten untersucht hat. Zum Dritten werden einige Studien aus diesem Kapitel herangezogen, um eventuelle fallübergreifende Aussagen

der eigenen Ergebnisse treffen zu können. In Kapitel 4 werden die Daten und der Interaktionskontext der Lehrerkonferenzen vorgestellt, damit der Leser die empirische Auswertung leicht nachvollziehen kann. Kapitel 5 stellt den Kern dieser Forschungsarbeit dar. Hier werden die empirischen Daten analysiert und interpretiert. Aus der Nebeneinanderstellung der Daten haben sich die einzelnen Planungsschritte in der Reihenfolge ergeben, wie sie dargestellt sind. Nach den unterschiedlichen Formen der Themeninitiierung und den Reaktionsmöglichkeiten auf sie wird untersucht, wie Planungssequenzen vorbereitet und durchgeführt werden. Der Aspekt der Argumentationsverfahren nimmt einen wichtigen Teil der Analyse ein. Hier wird unabhängig von Planungsschritten beschrieben, welche kommunikativen Möglichkeiten die Interaktanten im Mittelfeld des gemeinsamen Planens einsetzen, um ihre Ziele durchzusetzen. Die Reaktionsoptionen auf die Argumentationsverfahren werden ebenfalls betrachtet. Wie Planungssequenzen schließlich abgeschlossen werden, wird am Ende des Kapitels dargestellt. In den einzelnen Unterkapiteln wird besonders fokussiert, welche Funktion die kommunikative Orientierung an der Institution einnimmt, welchen Einfluss für die Interaktanten die nationale Verankerung der Hochschule hat und wie das Deutschlehrerteam seine deutsch-chinesische Identität einbringt. In Kapitel 6 folgt eine abschließende Zusammenfassung und Reflexion der Forschungsergebnisse.

2 Theoretische und methodische Grundlagen

Dieses Kapitel bildet die Basis dieser Forschungsarbeit. Die Konversationsanalyse (Kapitel 2.2) mit ihrem theoretischen Ursprung in der Ethnomethodologie (Kapitel 2.1) und ihrer methodologischen Weiterentwicklung durch die Gesprächsanalyse (Kapitel 2.3) steht im Zentrum der folgenden Ausführungen. Diese drei Forschungszweige werden in der vorliegenden Arbeit als gegenseitige Ergänzungen verstanden, da sie einen gemeinsamen Kern von Grundannahmen teilen. Diese beziehen sich darauf, dass erstens Wirklichkeit durch Interaktanten erzeugt wird, zweitens die Entstehung dieser Wirklichkeit durch Aufnahmen authentischer Kommunikationssituationen – mindestens partiell – rekonstruiert werden kann und drittens solch eine Rekonstruktion induktiv und sehr eng am empirischen Material zu handhaben ist. Gleichzeitig unterscheiden sich die Ethnomethodologie, die Conversation Analysis/Konversationsanalyse und die Gesprächsforschung auch, was zum einen für den Umgang mit Kontextfaktoren in der Datenauswertung und zum anderen für die Reflexion des Forschervorwissens gilt. Die separate Präsentation der drei Forschungszweige soll helfen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede für die Beantwortung der Forschungsfragen zu nutzen. Nach der Darstellung der theoretischen und methodischen Grundsätze werden aus ihnen die Definitionen für die Begriffe Kultur und Institution abgeleitet (Kapitel 2.4).

2.1 Ethnomethodologie

Harold Garfinkel ist der geistige Vater der Ethnomethodologie (im Folgenden EM), die er seit den 1960er-Jahren maßgeblich vorangetrieben hat (Bergmann 1981, 10). Im Zentrum der EM steht das Interesse herauszufinden, wie alltägliche Handlungen von den Beteiligten konstituiert und für diese wiedererkennbar markiert werden.

"Ethnomethodology studies analyze everyday activities as members' methods for making those same activities visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes, i. e., 'accountable,' as organizations for commonplace everyday activities." (Garfinkel 1967, vii)

Mitglieder einer Gesellschaft verfügen also über ein Alltagswissen, das sie anwenden, "um sich gegenseitig den Sinn oder, wie Garfinkel sagen würde, die rationalen Eigenschaften ihrer Handlungen aufzuzeigen" (Weingarten/Sack 1976, 10). Dieses Alltagswissen besitzen die Gesellschaftsmitglieder und co-konstruieren so methodisch ihre

Wirklichkeit. Ethnomethodologen rekonstruieren diese entstandenden Wirklichkeiten z. B. durch Beobachtungen oder "Krisenexperimente" (Garfinkel 1973, 206). Weiterhin werden besonders von Vertretern der Konversationsanalyse (vgl. Kapitel 2.2) Audio- und Videoaufnahmen und deren Transkriptionen analysiert. Damit verstehen sich die EM und die Konversationsanalyse (KA) als empirische Disziplinen. Das Hauptaugenmerk liegt jeweils in der Beschreibung von Handlungspraktiken und nicht in der Explikation von Handlungsintentionen.

"EM is not in the business of interpreting signs. It is not an interpretive enterprise. Enacted local practices are not texts which symbolize 'meanings' or events. They are in detail identical with themselves, and not representative of something else. The witnessably recurrent details of ordinary everyday practices constitute their own reality. They are studied in their unmediated details and not as signed enterprises." (Garfinkel 1996, 8)

Das Interesse der EM an formalen Strukturen der Herstellung von Wirklichkeit und die strikte Zurückhaltung mit Bewertungen entsprechender Handlungen zu "ihre[r] Adäquatheit, ihre[m] Wert, ihrer Notwendigkeit, ihre[r] Praktikabilität, ihre[m] Erfolg oder ihre[r] Konsequenzen" wird als "ethnomethodologische Indifferenz" (Garfinkel/Sacks 1976, 139) bezeichnet.

Neben der Annahme, dass Alltagshandlungen methodisch vollzogen werden, geht die EM davon aus, dass kompetente Gesellschaftsmitglieder vernünftig handeln. Aufgrund einer solchen Ratio-Annahme wird es ihnen möglich, aus unvollständigen Informationen einer Situation "die Bedeutung einer Situation zu konstruieren." (Weingarten/Sack 1976, 12). Für Forscher ergeben sich aus dieser Annahme die Konsequenzen, dass sie die Situation bzw. den Kontext der (Inter-)Aktion kennen müssen, zwischen den wahrgenommenen Darstellungen der Gesellschaftsmitglieder (accounts) und den dahinterliegenden Gründen zu unterscheiden haben (Indexikalität) und sich bewusst sein müssen, dass sie selbst eine Situation – und die Auswertung von Datenmaterial – mitkonstruieren (Reflexivität).

Praktische Konsequenzen der geschilderten Vorannahmen sind zum Ersten, dass Beschreibungen der Daten einen hohen Stellenwert erhalten, was auch in der vorliegenden Arbeit sichtbar wird. Zum Zweiten sind Begründungen für beschriebene kommunikative Phänomene ausschließlich aus dem Datenmaterial selbst zu eruieren. Zum Dritten werden darüber hinausgehende Schlussfolgerungen auf Intentionen der kommunikativen Handlungen nur vorgebracht, wenn sie sich aus dem vorliegenden Material ergeben.

Im Folgenden sollen erst die drei fundamentalen Begriffe 'Accountability' (Kapitel 2.1.1), 'Indexikalität' (Kapitel 2.1.2) und 'Reflexivität' (Kapitel 2.1.3) beleuchtet werden. Anschließend wird kurz auf die Bedeutung des Kontextes (Kapitel 2.1.4) eingegangen.

2.1.1 Accountability

Accountability wird von Weingarten/Sack (1976) mit "Darstellung" übersetzt. Ten Have (2002, 8) weist auf die von Garfinkel intendierte Bedeutung von accountability hin, die nichts mit der eigentlichen Bedeutung des Wortes im Sinne von "liability" (Verbindlichkeit/Verantwortlichkeit) zu tun hat, sondern eher mit "intelligibility" (Verständlichkeit) bzw. "explainability" (Erklärbarkeit).

"The policy is recommended that any setting be viewed as self-organizing with respect to the intelligible character of its own appearances as either representations of or as evidences-of-a-social-order. Any setting organizes its activities to make its properties as an organized environment of practical activities detectable, countable, recordable, reportable, tell-a-story-aboutable, analyzable – in short, *accountable*." (Garfinkel 1972, 323, Hervorhebung im Original.)

Gesellschaftsmitglieder stellen also etwas dar und zeigen etwas an, womit sie anderen Gesellschaftsmitgliedern kommunizieren, in welchem interaktiven Rahmen sie sich befinden. Mit den dargestellten Zeichen und entsprechenden Reaktionen auf sie, schaffen sie eine Situation. Durch die verwendeten Zeichen der Interaktanten wird die Situation auch für Ethnomethodologen beschreibbar. Ten Have (2002, 8) führt als Beispiel an, dass sich Gesellschaftsmitglieder durch ihre körperliche Positionierung zueinander anzeigen, dass sie in einer Schlange anstehen. In diesem Rahmen wird es auch möglich, die Frage 'Stehen Sie an?' zu stellen und auf sie zu reagieren. Da nicht alle Alltagshandlungen durch ihre Routinemäßigkeit für Gesellschaftsmitglieder ad hoc verbalisierbar sind und wegen ihrer Routinemäßigkeit auch nicht verbalisierbar sein müssen, Garfinkel jedoch herausfinden wollte, wie Alltagshandlungen geschaffen werden, hat er "breaching experiments" (Krisenexperimente) durchgeführt. Durch intendierte Verletzungen von Normalitätserwartungen sollten Hypothesen über Systematiken von Alltagshandlungen bestätigt und gleichzeitig auch für die Gesellschaftsmitglieder verbalisierbar gemacht werden. Das nachfolgende Beispiel illustriert ein entsprechendes Vorgehen. An dem Krisenexperiment (Garfinkel 1973, 207) haben eine Versuchsperson (VP) und ein Experimentator (E) teilgenommen:

"Das Opfer wirkt freundlich.

(VP) Wie stehts?

(E) Wie steht es mit was? Meiner Gesundheit, meinen Geldangelegenheiten, meinen Aufgaben an der Hochschule, meinem Seelenfrieden, meinem ...

(VP) (Rot im Gesicht und plötzlich ausser Kontrolle). Hör zu. Ich unternahm grade den Versuch, höflich zu sein. Offen gesprochen kümmert es mich einen Dreck, wie es mit dir steht."

Erst durch die Nachfrage von (E), die als Bruch einer hypothetischen Routineaktivität intendiert ist, und die sich daran anschließende verbale und nonverbale Reaktion von (VP) wird die Eingangsfrage 'Wie stehts?' als ein Teil der Begrüßung für (VP) und Forscher beschreibbar und verifiziert.

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass 'accounts' verbale oder nonverbale Darstellungen von Gesellschaftsmitgliedern sind. Diese stellen sich gegenseitig in einer Situation Zeichen zur Verfügung, mit denen sie sich einen kommunikativen Kontext anzeigen und damit auch einen Reaktionsraum zur Verfügung stellen. Die Aufgabe des Forschers besteht in der Rekonstruktion der Handlungen, die die Interaktanten darstellen, also 'accountable' machen. Ein wesentlicher Teil der vorliegenden Arbeit besteht somit darin zu beschreiben, mit welchen verbalen und nonverbalen Handlungen sich die Co-Participants ihre Orientierung an einzelnen Aspekten des Interaktionskontexts beim gemeinsamen Planen anzeigen und welche Funktionen diese Verbalisierungen der Orientierung in der Interaktion erfüllen.

2.1.2 Indexikalität

Der Begriff der Indexikalität im Kontext der EM ist aus der Linguistik abgeleitet. Hier besagt er, dass die Verwendung von Wörtern kontextabhängig ist (Dowling 2007, 828). Die EM versteht Indexikalität so, dass verbale oder nonverbale Darstellungen ('accounts') zum einen eine Situation erschaffen und diese Darstellungen umgekehrt auch nur aus dem Zusammenhang der Situation (= Kontext) zu deuten sind.

"A piece of talk does not just describe an interaction therefore, it stands for, or indexes (hence indexical) some meaningful feature of that particular situation."
(Attewell, 1974, 185)

Die Zeichen, mit denen eine Situation geschaffen wird, kodieren "dahinter liegende Strukturmuster [...], die vom Laienmitglied wie vom Soziologen zu enkodieren sind." (Weingarten/Sack 1976, 16).

Dass alles sprachliche Handeln "essentially indexical" (Garfinkel 1972, 306) ist und die Bedeutung/Verständlichkeit kontextabhängig ist (ebenda), lässt sich beispielhaft an der Äußerung 'Mir ist kalt.' nachvollziehen. Ob sie für den Adressaten als Information, als Handlungsaufforderung oder als Klage über das Wetter aufzufassen ist, hängt von Kontextfaktoren ab, in denen die Interaktion stattfindet.

Diesen Punkt berücksichtigt die Conversation Analysis (vgl. Kapitel 2.2) nur am Rande, bzw. Konversationsanalytiker sind der Auffassung, dass ausschließlich aus der Interaktion (dem Inhalt und dem Ablauf) zu erkennen ist, an welchen Aspekten des Kontexts sich die Co-Participants orientieren. Durch die Ableitbarkeit aus der kommunizierten Orientierung sei es unwichtig, in welchem Kontext sich die Interaktanten z. B. artefaktisch befinden. Kritisch steht die Gesprächsforschung diesem Punkt gegenüber (vgl. Kapitel 2.3), die die Meinung vertritt, dass Interaktanten Kontextwissen in ihr sprachliches Handeln einbringen. Dies hätten Forscher zur Kenntnis zu nehmen, wenn sie Interaktionen untersuchen.

Für die vorliegende Arbeit kann das institutionelle und unter Umständen auch das kulturelle Wissen der neu zu dem Lehrerteam hinzugekommenen Co-Participants als bruchstückhaft angesehen werden, da sie mindestens in den ersten Lehrerkonferenzen in einem für sie neuen institutionellen Rahmen agieren. Dies gilt sowohl für die neuen chinesischen als auch besonders für die neuen deutschen Kollegen, da für letztere neben dem institutionellen auch noch kulturelle Aspekte hinzukommen.

Durch diese Teilnehmerkonstellation ist bei der Datenauswertung eine sehr enge Orientierung an den Daten sinnvoll, da bei vielen Interaktanten noch kein spezifisches institutionelles Wissen vorausgesetzt werden kann, die Orientierung deshalb verbalisiert werden muss. Die Rolle des impliziten institutionellen und kulturellen Wissens, das nicht mehr verbalisiert werden muss, da es bei den Interaktionspartnern vorausgesetzt werden kann, spielt also in einem neuen Team eine geringere Rolle als in einem Team, das schon lange miteinander interagiert. Häufige Relevantsetzungen zu institutionellen und kulturellen Bedingungen werden also in der Datenanalyse erwartet.

2.1.3 Reflexivität

Indexikalität existiert, da methodisches Handeln auch situationsabhängig ist. Um umgekehrt den Situationsbezug herzustellen, müssen Gesellschaftsmitglieder reflexiv handeln können. Das bedeutet, dass Interaktanten einen Bezug zwischen dem gegenwärtigen Kontext und einer kommunikativen Handlung herstellen müssen. Damit konstruieren sie eine entsprechende Interaktion. Dass eine Reflexivität gegenüber einem Kontext vorhanden ist, zeigt sich besonders deutlich, wenn Erwartungen an

Routinehandlungen für bestimmte Kontexte nicht erfüllt werden. Dies kann z. B. durch die bereits vorgestellten Krisenexperimente erzeugt werden: Mit den Reaktionen bestätigten Gesellschaftsmitglieder, dass eine Zuwiderhandlung bewusst – reflexiv – wahrgenommen wird.

Neben der von der EM unterstellten Reflexivität von Gesellschaftsmitgliedern muss sie auch auf das Forschen unter ethnomethodologischen Vorgaben angewandt werden.

"Dieser Begriff [die Reflexivität, A.d.V.] markiert eine Position, die darauf besteht, daß jede Untersuchung der Prozesse des Verstehens und Herstellens von Sinn selbst wieder ein zu analysierender Vorgang eines solchen Prozesses ist." (Weingarten/Sack 1976, 8)

Dowling (2007) stellt bezüglich der Reflexivität des Forschers fest, dass diese erst in den letzten Jahren stärkere Beachtung gefunden hat.⁴ Sie begründet dies mit dem zunehmenden Druck, Forschung explizit validieren zu müssen.

"Reflexivity, however, also applies to the researcher engaged in ethnomethodological research. The researcher (following the influence of Husserl) must adopt ethnomethodological indifference and vigorously resist any personal judgements of the correctness of the members' activities." (Dowling 2007, 828)

Ein weiterer Grund auf die Reflexivität des Forschenden einzugehen, liegt in der spezifischen Art der Datenauswertung in der EM. Der Ethnomethologe konstruiert seine Daten bei der Gewinnung und dem Prozess der Auswertung mit und nimmt so Einfluss auf die Ergebnisse. Die Reflexion dieses Teils der praktischen Forschungsarbeit wird von Konversationsanalytikern oft nur als Randerscheinung behandelt. Der Grund könnte die oft etwas andere Datengrundlage sein: Arbeiten Ethnomethodologen verstärkt mit Beobachtungen und "Krisenexperimenten", legen Konversationsanalytiker einen großen Wert auf die aufgezeichneten und per Transkript konservierten Daten. Aber auch sie repräsentieren nur einen Teil der Wirklichkeit und können auch Konversationsanalytiker ihre Daten durch ihre eingeschränkte Wahrnehmung nur ausschnitthaft bearbeiten. Durch diese systematischen Einschränkungen ist eine hohe

⁴ Sehr streng reflektiert Domke (2006) ihre Daten und die Transkription, z. B.: "Die hier vorgenommene Zeilennummerierung stellt bereits eine deutliche Interpretation des auf der Aufnahme akustisch Wahrnehmbaren dar, da in der ersten Zeile die Äußerung WEs verortet wird und somit eine sichtbare Abgrenzung zu dem Tassengeklapper und dem Gemurmel vorgenommen wird, das im Transkript letztlich vor dem 'eigentlichen Transkript' angesiedelt wird. Dieser Hinweis auf die bereits in der Verschriftlichung des akustisch Wahrnehmbaren zu beobachtende Herstellung eines Interaktionssystems und dessen Vorlauf ist den in Abschnitt 3.1.2 diskutierten Überlegungen zu spezifischen, nach wie vor zu selten reflektierten Konstruiertheit der Konversationsanalyse geschuldet." (Domke 2006, 116)

Reflexivität des Forschers vonnöten. Sie wird besonders von Vertretern der Gesprächsforschung wieder explizit eingefordert (vgl. Kapitel 2.3).

Reflexivität für diese Arbeit bedeutet, dass die Daten auf vielfältige Weise vom Autor mitgestaltet wurden, da er erstens ein aktiver Teilnehmer der Lehrerkonferenzen war. Zweitens kann auch in der kriteriengeleiteten Auswahl der Planungssequenzen ein subjektiv beeinflusstes Interesse nicht vermieden werden. Drittens ist die Transkription durch die eingeschränkte Wahrnehmung besonders in Sequenzen, in denen mehrere Teilnehmer in unterschiedlichen Teildiskursen überlappend interagierten, beeinflusst und so unvollständig. Viertens besteht die Gefahr, dass die Auswahl der Transkriptauszüge und der fokussierten Analyse trotz großer Mühe subjektiv sind. Der Einfluss des Autors in den einzelnen Schritten war bei der Erstellung dieser Arbeit stets präsent.

2.1.4 Bedeutung des Kontexts für die Ethnomethodologie

Es ist bereits deutlich geworden, dass in der EM der Kontext eine herausragende Bedeutung einnimmt. Dies wurde besonders am Begriff der Indexikalität deutlich. Der Kontext beeinflusst die Bedeutung einer Handlung:

"meaning [is] constructed in a specific context by actors who must actively interpret what they hear for it to make sense." (Garfinkel 1972, 302)

Neben der Entschlüsselung von "meaning" aus einem kommunikativen Kontext wird dieser gleichzeitig durch Kommunikation hervorgebracht. Setzen Ethnomethodologen auch ihr Wissen über Kontexte und Gesellschaftsmitglieder reflektiert in ihre Untersuchungen ein ("membership knowledge", ten Have 2002, 43), stellen sich Konversationsanalytiker vorrangig die Frage, wie sich Interaktanten am Kontext orientieren. Dieses unterschiedliche Forschungsinteresse ist der wichtigste Unterschied zwischen der EM und der KA. Die vorliegende Arbeit schließt sich Letzterem an, da der Forscher daran interessiert ist zu eruieren, wann und mit welchen sprachlichen Mitteln Interaktanten bestimmte Aspekte des gemeinsamen Kontexts relevant machen und sich so an ihm funktional orientieren.

Auf die kurzen Ausführungen der Grundgedanken der EM ('accountability', 'Indexikalität', 'Rationalität', 'Kontext') soll nun die Skizzierung der Grundannahmen der Conversation Analysis/Konversationsanalyse folgen.

2.2 Conversation Analysis – Konversationsanalyse

Ende der 1960er-, vor allem jedoch in den 1970er-Jahren entstand um die amerikanischen Soziologen Harvey Sacks und Emanuel Schegloff die Forschungsrichtung der

Conversation Analysis (im Folgenden CA), die "eine Anwendung und Konkretisierung der Ethnomethodologie" (Kallmeyer 2005, 1213) ist. Nur leicht zeitlich versetzt wurde die CA und die aus ihr abgeleiteten Forschungsprinzipien in der deutschen Soziologie und Linguistik zur Kenntnis genommen (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973; Weingarten/Sack/Schenkein 1976; Kallmeyer/ Schütze 1976).

Die Neuartigkeit der CA im wissenschaftlichen Umfeld reklamiert Sacks (1984):

"I want to propose that a domain of research exists that is not part of any other established science. The domain is one that those who are pursuing it have come to call ethnomethodology/conversation analysis. That domain seeks to describe methods persons use in doing social life." (Sacks 1984, 21)

Neben dem Anschluss an die EM, die im Deutschen durch die Terminologie der 'Ethnomethodologischen Konversationsanalyse' (Bergmann 1981, 1994) sichtbar wird, zeichnet sich die CA vor allem durch die Beschreibung der kommunikativen Verfahren aus, mit denen Interaktanten soziale Wirklichkeit hervorbringen. Zwar sprechen Vertreter der CA Interaktanten nicht ab, dass sie z. B. durch ihre soziale Herkunft, ihr Geschlecht oder ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur geprägt sind. Die übergeordnete Forschungsfrage von Konversationsanalytikern ist jedoch, wie Co-Participants kommunikative Systematiken verwenden, mit denen sie erstens interaktiv rekurrente Probleme⁵ lösen und zweitens anderen Interaktanten anzeigen, an welchen Aspekten einer kommunikativen Situation sie sich orientieren und in welchem (Teil-) Kontext sie sich damit befinden. Das prominenteste Beispiel für solch eine Systematik ist die "Methodologie, die den Sprecherwechsel in Unterhaltungen regelt" (Sacks 1973, 307). Mit dem so genannten Turn-taking (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) wird das Problem der Redeübergabe von einem Co-Participant zum anderen gelöst.⁶ Gleichzeitig lässt sich aus ihrer Organisation auch ableiten, welchen Kontext Interaktanten relevant setzen. So werden z. B. Fernsehdiskussionen, in denen die Interaktanten ihr Rederecht durch überlappende Redeübernahmen erlangen im Nachhinein von Kommentatoren als 'lebhaft' oder 'konfrontativ' beschrieben.

2.2.1 Theoretische Prinzipien

Es wurde bereits erwähnt, dass die CA davon ausgeht, dass mit Sprache und darüber hinausgehenden "forms of conduct" etwas getan wird – "doing things" (Schegloff et al.

⁵ Zum Begriff des Problems vgl. Schegloff/Sacks 1973.

⁶ Die unterschiedlichen Übersetzungsmöglichkeiten von 'turn' ins Deutsche stellt Rath (2001, 1213) vor. Für die vorliegende Arbeit wird 'Redezug' und 'Redebeitrag' synonym verwendet.

2002, 5). Mit der Betonung auf 'doing' unterstreichen Konversationsanalytiker ihr Interesse am "fortschreitenden Handlungsablauf" (Garfinkel/ Sacks 1976, 135).

Bei der Analyse natürlicher Gespräche wird nach Schegloff (1982) davon ausgegangen, dass ein Diskurs eine gemeinsam interaktiv hervorgebrachte Leistung darstellt, "rather than a pact signed at the beginning, after which the discourse is produced entirely as a matter of individual effort." (Schegloff 1982, 73). Es liegen also keine der Interaktion vorausgehenden festen inhaltlichen und strukturellen Ablaufpläne vor, die von den Interaktanten nur abgerufen und kommunikativ umgesetzt werden müssen. Die gemeinsame Bewältigung einer Interaktion ist jedoch von der Voraussetzung der Partizipation der Co-Participants miteinander geprägt, die z. B. durch das Turn-taking angezeigt wird. Mit der Rekonstruktion solcher Mechanismen kann Interaktion von Konversationsanalytikern nachgezeichnet werden, wodurch sich "competences that ordinary speakers use and rely on" (Heritage/Atkinson 1984, 1) beschreiben und interpretieren lassen.

Mit der Rekonstruktion von Mechanismen geht noch ein weiteres Prinzip einher, das fundamental sowohl für die CA generell als auch für die vorliegende Arbeit im Speziellen ist, da sich Letztere mit Interaktion im institutionellen und interkulturellen Kontext beschäftigt: Es handelt sich um den Umgang mit personen- oder gruppenbezogenen Zuschreibungskategorien.

"When a speaker in conversation refers to someone by a category term, we can then cogently ask – we *need* to ask – what made that category a relevant one for the speaker to use in that context? What was being *done* thereby? The fact that the referent is actually a member of that category is not sufficient; people are actually members of many categories." (Schegloff et al. 2002, 9, Hervorhebung im Original)

Die von Schegloff beschriebene "category", die in der Interaktion eine Zuschreibung, 'categorization' ist, wird von Day (1998, 152) beispielhaft für eine "ethnic categorization" als "description of that person as a member of a particular type of social group" definiert.

Eine von außen herangetragene Kategorie, z. B. der Nationalität, spielt nach Ansicht der CA also erst eine Rolle, wenn sie von Co-Participants selbst als eine Zuschreibungsgröße in die Interaktion eingebracht wird. Erst dann kann diese Kategorie in der Analyse bearbeitet werden. Aus dieser Sicht ergeben sich die Fragen, wie explizit die

Kategorie verbalisiert werden muss und wie lange die Kategorie aufrecht erhalten werden darf, damit z. B. eine Interaktion als interkulturell bezeichnet werden kann.⁷

Ein weiteres Prinzip, das für die konversationsanalytische Untersuchung von großer Bedeutung ist, ist das Prinzip "order at all points" (Sacks 1984, 22). Es bedeutet, dass Kommunikation regelhaft und geordnet abläuft. In einem weiteren Schritt heißt das für die Analyse, dass jedes aufgezeigte kommunikative Phänomen für die Interaktanten von Bedeutung ist, eine Funktion hat und unter diesen Voraussetzungen zu untersuchen ist.⁸ Bei der Analyse von Transkripten kann also weder etwas als unwesentlich vernachlässigt werden noch können Faktoren, die außerhalb der Interaktion bedeutsam sein können, für die Datenanalyse verwendet werden. Daraus ergibt sich wiederum, dass konversationsanalytische Betrachtungen strikt sequenziell (Kallmeyer 2005, 1215), also linear und "turn-by-turn" (Heritage/Atkinson 1984, 11) ausgerichtet sind.

Bis hierher wurden lediglich die theoretischen Prinzipien der amerikanischen CA nachgezeichnet. Es wurde jedoch bereits darauf hingewiesen, dass die CA auch in Deutschland seit Beginn der 1970er-Jahre mit großem Interesse zur Kenntnis genommen wurde. Deshalb wird im Folgenden kurz auf die deutsche Konversationsanalyse (im Folgenden KA) eingegangen.

Bereits 1976 haben Kallmeyer/Schütze in einer der ersten programmatischen Ausführungen zur deutschen KA darauf hingewiesen, dass "der englische Terminus 'conversation' inhaltlich mehr oder weniger auf die tagtäglichen Situationen der 'Unterhaltung' (Gespräche am Gartenzaun, Klönen mit Freunden usw.) beschränkt [ist]" (Kallmeyer/Schütze 1976, 4).⁹ Sie haben aus diesem Grund explizit verdeutlicht, dass "alle in faktischen sozialen Interaktionssituationen natürlich produzierten Texte" (Kallmeyer/Schütze 1976, 5, Hervorhebung im Original) Untersuchungsgegenstände für Konversationsanalytiker sind, was auch institutionelle Kommunikation einschließt.

Im Weiteren beschreiben Kallmeyer/Schütze (1976) drei Forschungsansätze, die sie zum Forschungsgebiet der deutschen Konversationsanalyse zählen:

⁷ Die Antwort auf diese Frage wird für die vorliegende Arbeit in Kapitel 2.4 gegeben.

⁸ Schegloff (2007a, 465) sagt dazu: "One key analytic commitment in CA from the very beginning has been not to dismiss what persons said or how they said it as 'just a manner of speaking,' any more than one would dismiss the direction in which bees fly as incidental; these are the very details of their natural behavior which set our task."

⁹ Es ist möglich, dass sich Kallmeyer/Schütze hier zu stark von der Übersetzung der Terminologie haben leiten lassen. Immerhin hat Harvey Sacks seine Ph.D.-Arbeit mit Daten aus telefonischer institutioneller Kommunikation (Suicide Prevention Center in Los Angeles) erarbeitet. Ähnliches gilt für Emanuel A. Schegloff, der Daten aus Feuerwehrnotrufen untersucht hat. Beides kann als institutionelle Kommunikation bezeichnet werden.

1. Die amerikanische CA mit den Hauptvertretern Sacks, Schegloff, Jefferson usw., die sich auf die Beschreibung von "formalen Strukturen des Gesprächsablaufs (wie Sprecherwechsel, Korrekturen usw.) konzentriert." (Kallmeyer/Schütze 1976, 5)
2. Die Ethnografie des Sprechens mit ihren Hauptvertretern Gumperz, Hymes, Ervin-Tripp usw., die die "Funktionen des Sprachgebrauchs" (ebenda) unter starker Berücksichtigung der Sprechsituation untersucht haben.
3. Die "kognitive bzw. interpretativ-ethnomethodologische Soziologie" mit ihren Hauptvertretern Cicourel, Mehan, Zimmerman usw., die sich besonders mit der "Bedeutungsproduktion und Interpretationsprozessen in sprachlichen Interaktionen" (ebenda) beschäftigten.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich durch die Forschungsfrage vorrangig an der CA amerikanischer Prägung. Zu ihrer Beantwortung ist es nicht nötig, die Sprechsituation als eine von außen beeinflussende Größe zu betrachten, wie es die Ethnografie des Sprechens (Punkt 2 in der Auflistung oben) tut. Auch kognitive Dispositionen der Sprecher stehen in dieser Arbeit nicht im Fokus des Forschungsinteresses (Punkt 3 in der Auflistung oben). Es werden vielmehr Verfahren rekonstruiert, die von den Interaktanten in einem gemeinsamen Prozess hervorgebracht werden, um so gemeinsam zu planen ('doing planning'). In der Beschreibung des Planungsprozesses wird besonders untersucht, wie und wann die Co-Participants die Kategorien Kultur und Institution funktional relevant setzen. Beide Kategorien lassen sich auf explizit-inhaltlicher oder interaktionsstruktureller Ebene nachweisen (Günthner 1999).

Welche methodischen Prinzipien sich aus den vorangegangenen theoretischen Grundlagen ergeben, soll nun dargelegt werden. Damit wird gleichzeitig auch das Forschungsvorgehen für den vorliegenden Untersuchungsrahmen transparent.

2.2.2 Methodische Prinzipien

Methodische Prinzipien für die CA/KA festzulegen, wurde von seinen Vertretern stets vermieden (Kallmeyer 2005, 1215), da eine deutliche Ausformulierung Einschränkungen zur Auswahl des Datenmaterials und der Datenauswertung mit sich bringen würde. Nichtsdestoweniger gibt es eine "analytic mentality" (Schenkein 1978), die hier nachgezeichnet werden soll. Sie zeigt die methodischen Richtlinien auf, an der sich auch die vorliegende Arbeit orientiert. Die Formulierung von ihnen setzt sich vorwiegend aus einer Analyse derjenigen Beiträge zusammen, die von Schenkein (1978) in "Studies in the Organization of Conversational Interaction" herausgebracht wurden.

In Überblicksartikeln oder Einführungen zur CA/KA wird regelmäßig betont, dass "*naturally occurring* occasions of everyday interaction by means of audio- and video-recording equipment or film" (Heritage/Atkinson 1984, 2, Hervorhebung im Original) zur Analyse herangezogen werden müssen. Die Daten der vorliegenden Arbeit wurden entsprechend dieser Vorgabe aufgezeichnet, d. h., dass nichtarrangierte Interaktionen vorliegen, die aufgrund institutioneller Bedürfnisse und nicht auf Bitte des Forschers entstanden sind. Daten, die für den Zweck ihrer Erhebung in einer vorgegebenen Konstellation untersucht werden sollen, können nur dann konversationsanalytisch bearbeitet werden, wenn die kommunikative Orientierung der Interaktanten an dieser Konstellation das Untersuchungsinteresse darstellt.¹⁰

Weiterhin gehört zur "analytic mentality", dass die spezifischen Daten einer möglichst unvoreingenommenen, genauen und transparenten Analyse unterzogen werden, ohne dass im Voraus explizierte Hypothesen formuliert werden.¹¹ Entsprechende Vorannahmen könnten die Wahrnehmung derart einschränken, dass die für die Interaktanten bedeutungsvollen Methoden der Problemlösung vom Forscher übersehen werden:

"Recurrently, what stands as a solution to some problem emerges from unmotivated examination of some piece of data, where, had we started out with a specific interest in the problem, it would not have been supposed in the first instance that this piece of data was a resource with which to consider, and come up with a solution for, that particular problem." (Sacks 1984, 27)

Eine weitere Einsicht, die zur "analytic mentality" gehört, ist die Annahme, dass Interaktion eine "essentially interactional activity" (Schenkein 1978, 6) ist. Diese Überzeugung ist ein weiteres Argument dafür, dass möglichst keine Vorannahmen an die Daten herangetragen werden sollen, da Interaktion vielschichtig und unvorhersehbar ist. Was also konkret passiert, kann nur durch eine Sequenzanalyse turn-by-turn erarbeitet werden, so, wie es auch für die Co-Participants sichtbar wird.

Dadurch, dass in Studien der CA/KA sehr grundlegende Mechanismen von Interaktionen aufgedeckt werden, wie das Turn-taking, das Rückmeldeverhalten oder Verfahren der Gesprächsbeendigung, können diese fundamentalen Interaktionsstrukturen

¹⁰ Aus Anwenderperspektive beleuchtet Schmitt (2002) die Problematik, Rollenspiele als authentische Ereignisse in Kommunikationstrainings zu verwenden.

¹¹ Für die Analyse der vorliegenden Daten gilt, dass keine Hypothesen zu kommunikativem Handeln aufgestellt werden. Gleichzeitig wird jedoch die relevante wissenschaftliche Literatur zum Bereich der interkulturellen und institutionellen Kommunikation zur Kenntnis genommen (Kapitel 3). Für dieses Vorgehen hat sich der Autor entschieden, da er der Meinung ist, dass der Literaturüberblick transparent macht, mit welchem Vorwissen an die Datenanalyse gegangen wird. Außerdem erweitern die Studien die Wahrnehmung mikroskopischer Phänomene in den Daten, wenn reflektiert wird, dass die geforderte Offenheit bei der Datenbetrachtung durch Vorwissen nicht eingeschränkt ist (vgl. auch Kotthoff 1994).

auch in ihrem kontextuellen Zusammenhang ausgewertet werden. Der Kontext würde sich aus den entsprechenden Verfahren ableiten lassen, was an Unterschieden im Turn-taking in einer Vorlesung, einer Verhandlung und einem Kaffeekränzchen deutlich wird. Umgekehrt müssen solche fundamentalen Mechanismen auch kontextübergreifend nachzuweisen sein, um eine allgemeingültige Aussagekraft zu erhalten.

Mit einer strengen empirischen Herangehensweise und dem Postulat der genauen Beschreibung von Systematiken, die aus Ton- oder Videodaten und entsprechenden Transkripten erkennbar werden, sollen "nonintuitive descriptions" (Schenkein 1978, 6) vorgelegt werden. Mit der Bereitstellung von Transkripten wird eine Transparenz der untersuchten Datengrundlage erreicht, eine Grundlage zur Diskussion für die 'scientific community' angeboten und gleichzeitig ein gewisses Maß an Objektivität hergestellt.

"The tape-recorded materials constituted a 'good enough' record of what happened. Other things, to be sure, happened, but at least what was on the tape had happened. [...] I could study it again and again, and also, consequentially, because others could look at what I had studied and make of it what they could, if, for example, they wanted to be able to disagree with me." (Sacks 1984, 26)

Nachdem diese methodischen Grundlagen präsentiert wurden, wird kurz auf den Umgang mit Transkripten – verschrifteten sprachlichen Interaktionen – eingegangen. Prinzipien der Arbeit mit Transkripten und den ihnen zugrunde liegenden Ton- oder Videosequenzen sind gleichzeitig der letzte Aspekt der "analytic mentality".

2.2.3 Transkriptanalyse

Allgemein besteht unter Konversationsanalytikern Konsens darüber, dass erstens "jede Aufnahme eine Reduktion der in der Interaktionssituation verfügbaren Informationen mit sich bringt" (Kallmeyer 2005, 1214), hier also bereits selektiv Daten erhoben werden. Eine weitere Reduktion findet mit der Transkription der aufgenommenen Daten statt. Daraus folgt für die wissenschaftliche Auswertung der Daten Folgendes:

"It is therefore important to stress that, although the transcripts serve as an extremely convenient research tool, they are produced and designed for use in *close conjunction with* the tape-recorded materials that constitute the data base." (Heritage/Atkinson 1984, 12, Hervorhebung im Original)

Die originalen Audio- oder Videodateien müssen beim Auswertungsprozess ständig neben den Transkripten für die Validierung der aus den Transkripten getroffenen Erkenntnisse herangezogen werden. Dies ist in der ersten Zeit konversationsanalytischer

Untersuchungen nicht in der Form praktiziert worden, wie es nun selbstverständlich ist (vgl. Kallmeyer 2005, 1215).

Die Transkription ist nicht nur zur Validierung und Veranschaulichung wissenschaftlicher Erkenntnisse nötig, sondern ist darüber hinaus für den Analytiker eine Möglichkeit zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial, die "extraordinarily close attention to productional details" (Schenkein 1978, 3) erfordert. Wie bereits angedeutet, kann nur der sprachliche Teil der konservierten Daten verschriftet werden, und selbst dabei wird die Transkription zum Selektions- und Interpretationsprozess. Die Detailliertheit der Transkription hängt jedoch vor allem vom Forschungsansatz und -interesse ab (vgl. Heilmann 2002, 161 f.), wie bei dem auch in dieser Arbeit verwendeten Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (vgl. Kapitel 4.3) und seiner Differenzierung zwischen Basis- und Feintranskript deutlich wird.

Nach der Transkription beginnt die Arbeit am Transkript. Die ersten Betrachtungen sollten so unvoreingenommen wie möglich sein:

"It just involves sitting down at some point and making a bunch of observations, and seeing where they'll go. The things in the world that are going to count theoretically [...] will not necessarily come with labels on them: 'Look at me, I'm really important.'" (Sacks 1992, 664)

Für die Auswahl geeigneter Untersuchungsgegenstände kann dem Analytiker ein gewisses Maß an Intuition nicht abgesprochen werden. Darüber hinaus ist er ein kompetentes Mitglied einer Sprachgemeinschaft, auf dessen Wissen er sich beziehen kann (vgl. Bergmann 1994, 12). Gleichzeitig bringt diese Kompetenz jedoch auch die Gefahr der Voreingenommenheit mit sich (vgl. Schenkein 1978a, 62), der er nur durch Reflexivität begegnen kann.

Die Schritte nach der möglichst unvoreingenommenen Durchsicht der Daten stellen sich nach Kallmeyer folgendermaßen dar:

1. "Identifikation eines vermutlichen Ordnungselements an Fallbeispielen und Feststellung wiederkehrender Muster;¹²
2. Interpretation der beobachteten Phänomene als methodisch erzeugte Geordnetheit, die als Lösung für strukturelle Probleme der Interaktionsorganisation fungiert;

¹² Eine ausschließlich kriteriengeleitete Datenselektion ist zwar anzustreben und gilt als Ideal; eine gewisse Zufälligkeit kann ihr jedoch in der Praxis nicht abgesprochen werden.

3. Beschreibung der 'Methode', mit der die beobachteten Erscheinungen systematisch produziert werden." (Kallmeyer 2005, 1216)

Anzumerken sei hier, dass die drei Punkte in der Praxis miteinander verflochten sind. Es ist realistischerweise davon auszugehen, dass ein auffällig wahrgenommenes Phänomen im Datenkorpus dazu anregt, weitere vergleichbare Datensequenzen zu suchen und für die eingehendere Analyse zu extrahieren. Erst nach der Datenselektion ergibt sich die konkrete Forschungsfrage. Mit ihrer Hilfe werden aus den Daten die Systematiken (bzw. Methoden) nach den Prinzipien der CA/KA erarbeitet.¹³

2.2.4 Fundamentale Erkenntnisse der CA/KA

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Forschungsmethodik dargestellt wurde, werden nun die Potenziale dieser Methodik beispielhaft an einigen fundamentalen Erkenntnissen zusammengefasst. Neben einer illustrativen Funktion dieses Abschnitts werden ausgewählte Schlüsselterminologien eingeführt, die in den Beschreibungen des empirischen Materials Verwendung finden.

Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) haben durch die Beschreibung des Turn-taking-Apparats einen Grundstein zur Analyse von Interaktionen generell gelegt.

"It has become obvious that, overwhelmingly, one party talks at a time, though speakers change, and though the size of turns and ordering of turns vary; that transitions are finely coördinated, that techniques are used for allocating turns, whose characterization would be part of any model for describing some turn-taking materials; and that there are techniques for the construction of utterances relevant to their turn status, which bear on the coördination of transfer and on the allocation of speakership." (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, 699)¹⁴

Kommunikation wird durch diese Beschreibung zu einem strukturell geordneten Interaktionsprozess zwischen Co-Participants. Deutlicher wird die Gemeinsamkeit der Konstruktion von Interaktion dadurch, dass Co-Participants ihre Äußerungen auf ihre Partner zuschneiden, was mit dem Begriff des 'recipient design' gefasst wird. Beispielhaft für solche Rezipientenorientierungen können Reformulierungen, Registerwechsel oder Code-Switchings angeführt werden: Auch das Frage-Antwort-Schema (Goffman 1976) gehört zu diesem Bereich, denn es setzt beim Fragenden voraus, dass er dem potenziell Antwortenden eine Antwort auf die Frage zutraut. Der Fragende muss seine

¹³ Wie die vorliegenden Daten erhoben und transkribiert wurden, wird in Kapitel 4 dargestellt.

¹⁴ Die Schreibweisen "coördinated" und "coördination" sollen eine kompositive Lesart im Original bewirken.

Frage demnach so formulieren, dass er es dem Antwortenden ermöglicht, die Frage zu verstehen und auf sie einzugehen. Mit dem Stellen einer Frage wird gleichzeitig eine 'conditional relevance' (Schegloff 1968)¹⁵ aktiviert, die eine Paarsequenz-'adjacency pair' – (Schegloff 2007, 9) hervorbringt. Schließlich wird der Gefragte zu einer Reaktion aufgefordert. Als weitere Beispiele für 'adjacency pairs', die eine konditionelle Relevanz beinhalten, können die Paare 'Gruß-Gegengruß', 'Bitte-Erfüllung/Ablehnung der Bitte' oder auch 'Kompliment-Kompliment-Annahme/-Ablehnung' angeführt werden.

Bis jetzt ist vorwiegend auf einen Interaktanten eingegangen worden, der seinen Beitrag auf einen Partner zuschneidet ('recipient design'), einen Teil eines 'adjacency pairs' vorbringt und damit eine 'conditional relevance' erzeugt. Damit ist jedoch noch nicht geklärt, durch welche Mechanismen ein Turn von einem Interaktanten zu einem anderen übergeht, bzw. welche Möglichkeiten ein momentaner Rezipient hat, auf den Kommunikationsprozess Einfluss zu nehmen.

Wenn ein Interaktant das Ende seines Redezugs erreicht, was sowohl inhaltlich als auch paraverbal mit z. B. abfallender Stimme gekennzeichnet sein kann, entsteht ein kommunikativer Freiraum, der eine Fremd- oder eine Selbstwahl eines nächsten Interaktanten ermöglicht:

"We speak of the span that begins with the imminence of possible completion as the 'transition-relevance place.' Note: it is not that speaker transition necessarily occurs there; it is that transition to a next speaker becomes *possibly relevant* there." (Schegloff 2007, 4, Hervorhebung im Original)

Neben Redeübernahmen an 'transition-relevance places' ist es einem Interaktanten, der z. B. einer längeren Erzählung folgt, durch die Verwendung von 'back-channels' (Duncan/Niederehe 1974) oder 'continuers' (Schegloff 1982, 81) möglich, auf diese Sequenz durch Zustimmung, Ablehnung oder der Signalisierung des weiteren Interesses Einfluss zu nehmen. Damit wird nochmals deutlich, dass ein Sprecher-Hörer-Modell mit einer wechselnden aktiven und passiven Rollenverteilung nicht der Realität entspricht, da auch so genannte Hörer aktiv durch z. B. 'back-channels' zur Fortentwicklung der Interaktion beitragen.

¹⁵ "By conditional relevance of one item on another we mean: given the first, the second is expectable; upon its occurrence it can be seen to be a second item to the first; upon its nonoccurrence it can be seen to be officially absent – all this provided by the occurrence of the first item." (Schegloff 1968, 1083)

Dieser Kurzüberblick über die grundlegenden Mechanismen der interaktiven Diskursgestaltung hat einen ersten Einblick in Erkenntnisse der CA/KA gegeben.¹⁶ Da sie als grundlegende Faktoren kontextunabhängig und ihre Ausprägungen gleichzeitig "of extraordinary context-sensitivity" (Sacks et al. 1974, 699) sind, wird nun die Rolle des Kontexts im Zusammenhang mit konversationsanalytischer Forschung betrachtet.

2.2.5 Bedeutung des Kontexts für die CA/KA

Kapitel 2.1.4 fokussierte die Bedeutung des Kontexts für die EM. Da die Daten der vorliegenden Arbeit in einem institutionellen und kulturell diversen Kontext aufgenommen wurden, und es erwartbar ist, dass dieser von den Interaktanten auch relevant gesetzt wird, soll hier die Relevanz des Kontexts für die CA/KA erläutert werden.

Die Debatte um den Kontext in der konversationsanalytischen Forschung wird als "almost legendary by now" (McHoul 2008, 823) bewertet. Gleichzeitig scheint sie nichts von ihrer Aktualität verloren zu haben, liest man die 2008 erschienenen Beiträge der Sonderausgabe zu diesem Thema im *Journal of Pragmatics* 40 (5).

Wird für die klassische Konversationsanalyse noch die Maxime "don't contextualize" herausgegeben (Kallmeyer 2005, 1218), bilden in neueren Arbeiten "insbesondere die Identität der Beteiligten den Ausgangspunkt für die Analyse" (Lenz 1989, 26 f.).

Der Einfluss außerdiskursiver Faktoren auf die Untersuchung von Datenmaterial, das konversationsanalytisch ausgewertet werden soll, wird auf mindestens drei Ebenen kontrovers diskutiert. Die erste Ebene bezieht sich auf die physische Umgebung der Interaktion, die zweite Ebene auf die Identität der Interaktanten und die dritte Ebene auf die inhaltlichen Aussagen der Interaktanten.

Die physische Umgebung der Interaktion ist besonders für Daten, die in einem spezifischen institutionellen oder kulturellen Rahmen erhoben wurden, von Bedeutung.

"All institutional interactions, both formal and quasi-formal ones, utilize a vast array of generic properties of talk-in-interaction. Therefore, the analyst's task becomes to show the relevance of institutional context insofar as the aim is to enlighten the institutional interaction. At this point, the procedural relevance of context becomes a crucial methodological principle, not least in quasi-formal institutional interactions." (Arminen 2000, 445)

Arminen hebt in dem Zitat hervor, dass der Forscher aus den Daten herauszuarbeiten hat, mit welchen diskursiven Mitteln sich Interaktanten anzeigen, dass sie sich am ins-

¹⁶Auf die Sprach- und Kulturabhängigkeit dieser Mechanismen wird in Kapitel 3 eingegangen.

tionellen Kontext orientieren. Erst wenn solch eine Orientierung durch z. B. Besonderheiten im Vergleich mit informellen Interaktionen auf der diskursorganisatorischen oder lexikalischen Ebene einwandfrei nachgewiesen wurden, kann vom Forscher behauptet werden, dass Co-Participants in einer spezifischen Institution ihr entsprechend "context-shaped and context-renewing" (Heritage 1984, 242) interagieren. Bis dahin gilt: "Not all talk at work is work talk." (Schegloff 1992, 117), denn der Kontext einer Interaktion "can always be described in a multitude of ways" (de Kok 2008, 888). Wenn jedoch beachtet wird, dass Sacks zu aufgenommenen Daten sagt: "Other things, to be sure, happened, but at least what was on the tape had happened." (Sacks 1984, 26), also die Mangelhaftigkeit von aufgezeichneten Daten einräumt, kann es schwierig nachzuweisen sein, dass sich Interaktanten z. B. nicht durch nonverbale Zeichen an der Institution Krankenhaus orientieren, wenn sie in ihr sind – es sei denn, sie machen diese Nicht-Orientierung anhand einer alternativen Orientierung explizit.

Auf der zweiten Ebene, die sich auf Personenreferenzen bezieht, kann ähnlich argumentiert werden: Personen können nicht vom Forscher mit einer Kategorie, z. B. der nationalen Zugehörigkeit, vordefiniert werden, sondern die Personen müssen aus konversationsanalytischer Perspektive ihre Zugehörigkeit zu einer speziellen Gruppe relevant machen, um als solche vom Forscher bezeichnet werden zu dürfen. Bezugnehmend auf die Critical Discourse Analysis argumentiert Schegloff:

"It is surely by now a commonplace observation that persons who can be characterized by one set of category terms – such as male or female – can be characterized by many sets of category terms – terms of age, ethnicity, nationality, religion, residence locale, occupation, culinary disposition (vegetarian), pet preference, etc. [...] It is not enough to justify referring to someone as a 'woman' just because she is, in fact, a women – because she is, by the same token, a Californian, Jewish, a mediator, a former weaver, my wife, and many others." (Schegloff 1997, 165)

Der Grund für die immer wiederkehrende Argumentation, dass sich Interaktanten an einem bestimmten Aspekt des Kontexts bzw. der unterschiedlich kategorisierbaren Person kommunikativ orientieren müssen, liegt in den grundsätzlich anders gestalteten Forschungsinteressen im Vergleich zu anderen Disziplinen: Diejenigen, die einen z. B. institutionellen Kontext von vornherein als interaktionsrelevant voraussetzen oder eine kulturell beeinflusste Persönlichkeit annehmen, beschreiben, wie diese Voraussetzungen Kommunikationsprozesse beeinflussen. Konversationsanalytiker interessiert jedoch, wie Interaktanten Aspekte aus dem Kontext relevant setzen. Aus diesen Schemata wird anschließend die kommunikative Funktion für die Interaktion eruiert.

'Klassische' Konversationsanalytiker sind auf der Suche nach einer weiteren Differenzierung des "formal apparatus which is itself context-free" (Sacks et al. 1974, 699). Sie interessiert zuallererst: "*what is the mechanism by which context-so-understood has determinate consequences for talk?*" (Schegloff 1991, 52, Hervorhebung im Original). Mit welchen Mechanismen referieren Interaktanten in welchen kommunikativen Zusammenhängen also auf ihren Kontext? Mit der Erforschung von Mechanismen wird deutlich, dass eine Orientierung am Kontext nicht nur punktuell und explizit erfolgt, z. B. mit der Relevantsetzung der nationalen Zugehörigkeit. Wie bereits ausgeführt, können auch Verfahren der Redeübergabe/-übernahme oder der Qualität und Quantität der Rückmeldesignale Zeichen der Orientierung an einem Kontext sein und damit auf ihn geschlossen werden.

Auf der dritten Ebene geht es darum, inwieweit der Forscher Kontextwissen über ein Thema oder einen Gegenstand, das die Interaktanten behandeln, in die Auswertung seiner Daten mit einbeziehen kann. Beispielhaft soll hier auf McHoul et al. (2008) referiert werden.¹⁷ In ihren Daten macht eine Person den Namen 'Fagin' relevant, worauf ein Lachen der anderen Person folgt. Die Frage ist, ob der Bezug zu 'Fagin' als gemeinsam geteiltes Wissen zu lesen ist, da er sofort mit der gleichnamigen Person aus Charles Dickens Roman 'Oliver Twist' in Verbindung gebracht werden kann. Oder, ob das Lachen nach der Referenz auf 'Fagin' auch ohne die Kenntnis von Oliver Twist, oder gerade wegen dieser fehlenden Kenntnis auftritt. Dass 'Fagin' vom Forscher mit Dickens in Verbindung gebracht wird, wirft die Frage auf, ob Konversationsanalytiker dieses eigene Vorwissen als Begründung für nachweisbares kommunikatives Handeln im Datenmaterial einbringen dürfen oder sogar müssen, wenn ein entsprechender Zusammenhang zwischen der Nennung des Namens und dem Roman von Dickens nicht nachweisbar ist. Relevantgemachtes kann also für die Interaktanten und den Analytiker etwas Unterschiedliches bedeuten. Damit wird die Display-Hypothese, die besagt, dass eine Kategorie von Interaktanten relevant gesetzt werden muss, um analysierbar zu sein, angreifbar (vgl. dazu auch Kapitel 2.3).

Beim Vergleich der Rolle des Kontexts in der EM und der CA/KA wird deutlich, dass hier der größte Unterschied liegt (Dowling 2007, 828 f.). Die herausragende Rolle, die die Indexikalität und die Reflexivität in der EM spielt, wird in der traditionellen Form der CA/KA negiert, da in Letzterer aus der Situation erst relevante Aspekte in kommunikativer Form in die Interaktion hineingebracht werden müssen. Nur durch Aufzeigen einer Orientierung am Kontext wird selbiger in der Analyse nachweisbar.

¹⁷ Ein vergleichbares Beispiel findet sich in Deppermann (2000, 107 ff.)

2.2.6 Die vorliegende Arbeit und der Umgang mit dem Kontext

Bezogen auf kontextuelle bzw. individuelle Größen, die für die zu untersuchenden Daten zum einen mit der deutsch-chinesischen Hochschulkooperation und zum anderen mit der Nationalität der Interaktanten auftreten, sollen die Prinzipien aufgezeigt werden, an denen sich die Analyse orientiert.

1. Die vorliegenden Daten werden als Daten aus einer gemeinsam geschaffenen Wirklichkeit angesehen.
2. Die Daten werden in großen Teilen in beschreibender Form dargestellt. Ein Aufmerksamkeitsfokus wird in der Nachzeichnung kommunikativer Orientierungen an einer deutsch-chinesischen Interaktionssituation von Teilnehmern mit zwei unterschiedlichen Muttersprachen liegen. Ein weiterer Schwerpunkt bezieht sich auf die Orientierung an der institutionellen Verankerung der Interaktionssituation.
3. Ergebnisse aus linguistisch motivierten Forschungsarbeiten, die sich mit deutsch/westlich-chinesischer und institutioneller Interaktion beschäftigen, werden intensiv rezipiert. Studien aus dem Bereich der Psychologie und den Wirtschaftswissenschaften werden ebenfalls zur Kenntnis genommen. Der Autor geht davon aus, dass ein fundiertes Wissen über die Zusammenarbeit zwischen deutschen und chinesischen Muttersprachlern und institutioneller Kommunikation das Beobachtungsspektrum und die Wahrnehmungsflexibilität in Bezug auf die eigenen Daten maßgeblich erweitert. Es muss hierbei jedoch streng zwischen dem angeeigneten Wissen und seinem möglichen Erklärungspotenzial aus empirischen Studien bezüglich der eigenen Daten unterschieden werden (vgl. de Kok 2008, 890). Neben der Wahrnehmungsöffnung dient die Kenntnis der entsprechenden Literatur (vgl. Kapitel 3) auch zur fallübergreifenden Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse.
4. Erklärungen für kommunikatives Handeln, die sich auf makrosoziologisches oder psychologisches Hintergrundwissen beziehen, sind nicht das Ziel der Arbeit. Wenn Explikationen angebracht sind und sie unter Zuhilfenahme von externem Material zu Stande kommen, werden sie nur dann vorgebracht, wenn sie am vorliegenden Material ebenfalls nachweisbar sind. An einigen Stellen werden hypothetische Interpretationen vorgeschlagen, die die Indexikalität der Daten verdeutlichen und Anregungen für weitergehende Forschungen anbieten.

2.3 Gesprächsanalyse

Der Begriff der Gesprächsanalyse (im Folgenden GA) geht wesentlich auf die erste Auflage der "Einführung in die Gesprächsanalyse" von Helmut Henne und Helmut

Rehbock (2001) aus dem Jahre 1978 zurück. Die Forschungsrichtung der GA "ist doch wesentlich durch [die conversation analysis] angeregt" (Henne/Rehbock 2001, 1), will sie jedoch in einigen theoretischen und praktischen Aspekten weiterentwickeln. Diese Aspekte sollen im Folgenden vorgestellt werden, wobei die Darstellungen substantielle Kritikpunkte von Deppermann (2000, 2001a, 2001b) einbeziehen.

Das Interesse der GA geht nach Deppermann (2001a) über die Fragestellungen der KA hinaus, indem sie "auch 'inhaltliche' Interessen, die Integration ethnographischer Daten, die Rolle von Variation und Kontextwissen im Forschungsprozeß oder Fragen der Generalisierung und Gültigkeit von Untersuchungen" (Deppermann 2001a, 10) behandelt.

Diese Erweiterung ist nach Deppermann nötig, da es logische Schwachstellen in der CA/KA gibt, die die GA auszugleichen versucht. Sie sollen hier vorgestellt werden, um Schlüsse auf die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungspraxis ziehen zu können.

Die erste Schwachstelle sieht Deppermann in der konversationsanalytischen Herangehensweise der Dateninterpretation und dem Verstehen sprachlichen Handelns von Interaktanten. Konversationsanalytiker gehen davon aus, dass sie durch die Reaktion Aufschluss auf die vorangegangene sprachliche Handlung erhalten:

"Next turns are understood by co-participants to display their speaker's understanding of the just-prior turn and to embody an action responsive to the just-prior turn so understood (unless the turn has been marked as addressing something other than just-prior turn)." (Schegloff 2007, 15)

Verfolgt man diese Forderung konsequent zu Ende, ergibt sich: "Über ein Phänomen wäre erst mit dem Ende des Gesprächs etwas zu sagen" (Deppermann 2001b, 55).

Die zweite Schwachstelle bezieht sich auf die 'Display-Konzeption' der CA/KA. Sie geht davon aus, dass Interaktanten ihren Gesprächskontext offensichtlich, d. h. für Interaktanten und auch für Forscher relevant machen. Sonst wäre für die Interaktanten keine Orientierung möglich. Deppermann (2001b 55) setzt dem entgegen, dass z. B. in strategischen, institutionellen oder intimen Interaktionen oft "vage, indirekt, vieldeutig und widersprüchlich" kommuniziert wird. Die Deutung solcher sprachlicher Handlungen macht bei Co-Participants und Forschern Interpretationsleistungen erforderlich, die von Vertretern einer strengen CA/KA nicht anerkannt werden.

Hier zeigt sich auch die dritte Schwachstelle. Vertreter der CA/KA haben bis jetzt keine "adäquate Interpretationstheorie" (Deppermann 2000, 2001b) entwickelt.¹⁸ Solch eine Theorie müsste die Interpretationsleistungen sowohl von den zu untersuchenden Kommunikationsteilnehmern als auch vom Forscher, der mit dem Datenmaterial arbeitet, beinhalten.

"Die ethnomethodologische Konversationsanalyse ist auf halbem Wege stehen geblieben: Während sie die von ihr untersuchte soziale Welt als von Interaktanten konstituierte, flexible, offene und nicht-substanzielle Konstruktion begreift, verstehen sich ethnomethodologische Forscher als passiv registrierende Beobachter, die eine soziale Realität isomorph rekonstruieren, welche sich unabhängig von analytischen Beschreibungen je schon selbst beschrieben hat." (Deppermann 2001b, 59)

Um sehr große Interpretationsleistungen zu vermeiden, haben Brinker/Sager (2006, 126) einige Voraussetzungen aufgelistet, die erfüllt sein müssen, damit ein Forscher Daten nicht völlig missverstehen kann. Dazu gehört, dass er nur Daten analysiert,

1. die in einer Sprache ablaufen, die er beherrscht;
2. die Sachverhalte thematisieren, die er versteht;
3. die nach Interaktionsnormen ablaufen, die für ihn nachvollziehbar sind und
4. die in institutionellen Zusammenhängen ablaufen, die für ihn durchschaubar erscheinen.

Es ist bis hier deutlich geworden, dass die GA wesentlich stärker als die CA/KA oder die EM die Analyse der Daten als einen aktiven Prozess ansieht, in dem – genau wie zwischen den Interaktanten – Wirklichkeit erzeugt wird, die von der Gestaltung der Co-Participants abhängt. Auf das Kontextwissen, das für die Analyse vom Forscher in die Interpretation der Daten eingebracht wird, soll nun kurz eingegangen werden.

Welche Bedeutung Kontextwissen zum Verständnis inhaltlicher Aussagen von Interaktanten hat, stellt Deppermann (2000) dar: "Ethnographisches Arbeiten [wird] hier in den Dienst der Gesprächsanalyse gestellt" (Deppermann 2000, 104) und dient dem Zweck, inhaltliches Verständnis für die zu untersuchenden Interaktionen zu gewährleisten, denn:

"Gerade in eingespielten Interaktionsgemeinschaften wird jedoch so knapp und ökonomisch kommuniziert, dass viele Deutungen einander nicht mehr signalisi-

¹⁸ Gleiches haben bereits Flader/Trotha (1988) in ihrer Kritik an den theoretischen Unzulänglichkeiten der ethnomethodologischen Konversationsanalyse angemerkt.

siert werden, obwohl diese Deutungen durchaus relevant für die Teilnehmer und den Interaktionsverlauf sind. Ihre Relevanz zeigt sich jedoch gerade nicht dadurch, dass Interpretationen aufgezeigt werden, sondern vielmehr daran, dass nicht manifest reagiert wird und stattdessen neue Aktivitäten bruchlos angeknüpft werden. Dies ist deshalb möglich und sogar notwendig, weil die Teilnehmer davon ausgehen, dass die Interaktionspartner über geteiltes Wissen, Beurteilungen und Wahrnehmungen verfügen, die Aufzeigeleistungen überflüssig machen." (Deppermann 2000, 111 f.)

Interaktanten steht also ein gemeinsam geteiltes, aber nicht relevant gemachtes Wissen zur Verfügung, das für den Forscher, da es zwischen den Interaktanten nicht aufgezeigt wird und somit nicht nachweisbar ist, unsichtbar bleibt. Dies kann neben den angesprochenen eingespielten Interaktionsgemeinschaften sehr wohl auch für institutionelle Kommunikation eines Teams gelten.

Abschließend soll noch auf die Gefahren des unreflektierten Einbezugs ethnografischer Daten hingewiesen werden. Sie sind im Rahmen der Gesprächsanalyse nicht als Wissensbestände a priori vorgesehen, sie können also nicht als Hilfestellungen zur Formulierung von Forschungsfragen herangezogen werden, wenn noch induktiv aus den Daten selbst herausgearbeitet werden soll, mit welchen Methoden Co-Participants Interaktion gestalten. Sie dienen jedoch zum besseren Verständnis der Daten, zur Erweiterung des Untersuchungshorizonts und zur Validierung der Forschungsergebnisse.

Zur GA ist abschließend anzumerken, dass das Vorwissen und die Interpretationsleistung, die auch bei dem oft von Konversationsanalytikern erhobenen Anspruch der Beschreibung, anzuerkennen sind. Ethnografisches Wissen hat große Potenziale bei der Interpretation von natürlichen Gesprächen und kann eine noch größere Bedeutung erhalten, wenn Daten aus interkulturellen Kommunikationskonstellationen auszuwerten sind. Für das gegenwärtige Forschungsvorhaben ist es deshalb hilfreich, dass der Autor sowohl bei den Lehrerkonferenzen ein aktiver Teilnehmer als auch in seinem institutionellen Kontext zwei Jahre lang tätig war.

Die Ausführungen zur EM, zur KA und zur GA haben den theoretischen Rahmen dieser Arbeit vorgestellt. Alle drei Forschungsrichtungen stehen miteinander im Zusammenhang und sollen mit ihren Spezifika als Ergänzungen zueinander aufgefasst werden, um dem komplexen Forschungsgegenstand gerecht zu werden.

So hat die EM den Anstoß zu der Erkenntnis gegeben, dass Interaktion eine gemeinsam geschaffene Wirklichkeit darstellt. Die darauf aufbauende CA hat den Fokus auf die sprachliche Komponente von Interaktion gelegt und ein Beschreibungs- und

Auswertungsinventar für sie zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus konnten aus ihr die Prinzipien der Arbeit im Umgang mit den Daten abgeleitet werden. Schließlich hat die GA geholfen zu erkennen, welche interpretative Rolle der Forscher bei der Auswertung von Daten spielt.

2.4 Institution und Kultur als kommunikative Ressourcen

In den folgenden Ausführungen soll geklärt werden, welche Funktionen die Kategorien Kultur bzw. Nation¹⁹ und Institution für die vorliegende Arbeit haben. Im unmittelbaren Zusammenhang damit steht die Kategorisierung der kulturellen bzw. nationalen und institutionellen Zugehörigkeit. In Kapitel 2.2.1 wurde bereits in Bezug auf Day (1998) definiert, dass eine Kategorie eine Gruppe von Menschen darstellt, die in einem Merkmal übereinstimmen:

"The categories at issue here are ones like men, women, Protestants, minors (or miners), professors, goalies, adults, cellists, conservatives, vegetarians, merchants, murderers, 20-year olds, cat-people, technicians, stamp collectors, Danes, 'looky-loos' (people who slow down on the highway to stare at an accident), lefties (both politically and handedly), surfers, Alzheimers, etc." (Schegloff 2007a, 467)

In den Ausführungen zur CA/KA wurde hervorgehoben, dass sich Interaktanten durch verbalisierte Relevantmachungen gegenseitig anzeigen, an welchen Bereichen des Kontexts oder des Interaktionspartners sie sich orientieren. Weiterhin wurde gezeigt, dass Kommunikation systematisch und methodisch abläuft. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass Kategorien unter bestimmten Voraussetzungen ebenso systematisch von Interaktanten relevant gemacht werden, um spezifische kommunikative Aufgaben zu lösen.

Für die vorliegende Arbeit soll damit angenommen werden, dass die nationale/kulturelle und institutionelle Kategorie systematisch "collective solutions to recurrent collective problems" (Koole/ten Thije 1994, 67) darstellen.

Diese Annahme kann für eine Standardsituation, die gut erforscht ist, bestätigt werden. Für Erstkontaktsituationen haben u. a. Hausendorf (2000, 5), Müller-Jacquier (2002), Svennevig (1999), Rasmussen Hougaard (2008) und Sacks (1992, 40) festgestellt, dass in ihnen im Zusammenhang mit der Distanzaushandlung und der damit verbundenen

¹⁹ Da in den vorliegenden Daten keine Referenzen auf die 'deutsche bzw. chinesische Kultur', wohl aber auf die Nationen 'Deutschland' und 'China', nachzuweisen sind, soll von der nationalen und nicht von der kulturellen Kategorie gesprochen werden.

Selbst- und Fremdentifizierung oft die nationale oder regionale Zugehörigkeit selbst hervorgebracht oder erfragt wird. Die nationale/kulturelle Kategorie wird also unter bestimmten Bedingungen (z. B. wahrgenommener Akzent/Dialekt, Aussehen) systematisch relevant gemacht.

Die angeführten Arbeiten haben vorrangig Erstkontaktsituationen untersucht und in ihnen die systematische Relevantmachung der nationalen/kulturellen Kategorie nachgewiesen. Solche punktuellen Analysen lassen vermuten, dass auch in anderen Standardsituationen die nationale/kulturelle und institutionelle Kategorie systematisch aufgerufen wird und den Interaktanten als Standardlösung für ein Standardproblem dient. Die vorliegende Arbeit intendiert durch die Nachzeichnung eines Planungsprozesses, der von deutschen und chinesischen Muttersprachlern vorgenommen wird, auch weitere Standardsituationen bzw. Bedingungen zu eruieren, in denen die Relevantmachung der nationalen/kulturellen und institutionellen Kategorie eine Standardlösung für ein Standardproblem darstellt.

Im Anschluss an diese Überlegungen werden beide Kategorien für die vorliegende Arbeit als potenzielle "omni-relevant-devices" (Sacks 1992) angenommen.

"An 'omni-relevant device' is one that is relevant to a setting via the fact that there are some activities that are known to get done in that setting, that have no special slot in it, e. g., do not follow any given last occurrence but when they are appropriate, they have priority." (Sacks 1992, 313 f.)

Unter bestimmten Bedingungen, die im Laufe dieser Arbeit zu eruieren sind, wird angenommen, dass beide Kategorien systematisch und funktional eingesetzt werden. Damit wird als Hypothese formuliert:

Die nationale/kulturelle und institutionelle Kategorie dient Co-Participants in Situationen, die sie als fremd wahrnehmen, als omni-relevante Referenzressource. Diese Ressource ist ein Lösungsinstrumentarium für kommunikative Standardprobleme.

Diese Arbeitshypothese ist eine Spezifizierung der Definition für "membership categorization devices":

"Terms from membership categorization devices are mostly used as resources for identifying, describing, formulating, etc., persons – often aggregates of persons; they do some action vis-a-vis the one(s) they are 'about' – one(s) introduced into the talk by some resource for doing referring." (Schegloff 2007b, 456)

Neben der Spezifizierung auf die Kategorien Nationalität und Institutionalität hebt die eigene Arbeitshypothese hervor, dass die Kategorien Nationalität/Kultur und Institution omni-relevant sind, worauf Schegloff (2007b) nicht eingeht. Es ist sogar davon auszugehen, dass mit der Annahme einer möglichen Omnirelevanz ein gewisser Widerspruch zur CA vorliegt: Sie würde die kommunikative Orientierung der Interaktanten an einer Kategorie durch Relevantmachung als momentan und nur zu einem entsprechenden Zeitpunkt gültig ansehen.²⁰ Bezüglich der Omnirelevanz gilt jedoch, dass sie eine kommunikative Ressource darstellt, die zwar in bestimmten Standardsituationen nur punktuell relevant gemacht wird, potenziell jedoch kontinuierlich vorhanden ist.

Die vorgeschlagene Arbeitshypothese hebt jedoch nur einen Aspekt hervor, durch den eine bestimmte Kommunikationssituation als beispielsweise national/kulturell bzw. institutionell bezeichnet werden kann. Sie lässt empirische Forschungsergebnisse unbeachtet, die nachweisen, dass Nation/Kultur und Institution nicht nur Referenzressourcen darstellen, sondern auch "resource[s] for organizing the interaction" (Mori 2003, 144) sind. Das heißt, dass Interaktionsstrukturen, z. B. die Redeübernahme, die Qualität und Quantität von Rückmeldesignalen und die Distribution der Hauptinformation, kulturell bzw. sprachspezifisch²¹ und institutionell beeinflusst sind (vgl. dazu Kapitel 3).²² Konversationsanalytisch ausgedrückt bedeutet das: Die Interaktanten verwenden kommunikative Routinen und zeigen sich so ihre Orientierungen an einer Nation/Kultur und/oder an einer Institution an. Im Gegensatz zu der expliziten Referenz auf z. B. eine Nation, sind entsprechende sprachliche Handlungsrouninen unter Umständen durch Brüche eigener Normalitätserwartungen für den Interaktionspartner als Orientierungen an der Nation/Institution erkennbar. Gerade weil kultur- bzw. sprachspezifische Handlungsrouninen subtiler als die mehr oder weniger explizite Relevantsetzung von Kategorien sind, wird auf sprachstrukturelle Besonderheiten der spezifischen Interaktionssituation in dieser Arbeit ein besonderes Augenmerk gelegt.

Es wird also aufgrund der theoretischen Ausführungen und der Forschungsfrage angenommen, dass Interaktanten die Kategorien Nation/Kultur und Institution auf zwei

²⁰ Zum Beispiel Ethnizität (Day 1994, 1998), Nationalität (Nishizaka 1995, Mori 2003), Muttersprachler/ Nichtmuttersprachler (Park 2007)

²¹ Es wird davon ausgegangen, dass Sprache und Kultur/Nationalität eng miteinander verbunden sind.

²² Es soll in diesem Zusammenhang jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass Interaktanten damit keinesfalls bestimmtes Vorwissen, z. B. über ein anderes Land, abgesprochen wird (vgl. dazu auch Kapitel 2.3). Dies wäre für die zu untersuchenden Kommunikationsverfahren der Gruppe deutscher und besonders chinesischer Deutschlehrer naiv. Vor allem Letzteren kann nach einem Germanistikstudium und teilweise ausgiebigen Deutschlandaufenthalten ein hohes Maß an Wissen und Können im Umgang mit deutschen Muttersprachlern unterstellt werden.

unterschiedlichen Ebenen als Ressourcen verwenden: Interaktanten orientieren sich zum Ersten an einer oder beiden Kategorien, indem sie diese explizit äußern. Damit fungieren die Kategorien als kommunikative Lösungen für Standardprobleme und dienen als Kommunikationsressourcen. Interaktanten orientieren sich zum Zweiten an einer oder beiden Kategorien, indem sie bestimmte sprachliche Strukturen in ihrer Diskursorganisation einsetzen. So kann z. B. bereits hier vorweggenommen werden, dass sich die Sitzungsteilnehmer systematisch mit der vorgebrachten Themenwahl an der Institution Universität orientieren.

Aus dieser Zweigliedrigkeit der Orientierungsmöglichkeit von Interaktanten (1) an der Besprechungssituation Lehrerkonferenz, (2) an seiner institutionellen Verankerung, (3) an der Kategorie Nation/Kultur und (4) an der deutsch-chinesischen Interaktionssituation lassen sich zwei Hauptforschungsfragen ableiten: (1) Wann dienen die genannten Kategorien als kommunikative Ressourcen zur Lösung von Standardproblemen und wie werden diese Ressourcen funktional eingesetzt? (2) Mit welchen wiederkehrenden kommunikativen Strukturen orientieren sich die deutschen und chinesischen Muttersprachler an den oben genannten Kategorien? Wie reagieren Interaktanten auf diese kommunikativen Strukturen?

Mit den vorangegangenen Ausführungen wurden die theoretischen Annahmen aus der EM und der CA/KA auf die Kategorien Nation/Kultur und Institution angewendet. Die vorgeschlagene Arbeitsdefinition ist sowohl aus theoretischen Überlegungen (vgl. Kapitel 2) als auch aus Ergebnissen empirischer Arbeiten (vgl. Kapitel 3) entstanden. Es konnten abschließend zwei Forschungsfragen formuliert werden, die die Datenanalyse und -auswertung leiten. Sie sind jedoch integriert in die übergeordnete Aufgabe, Schritte von Planungsprozessen zu untersuchen.

3 Literaturüberblick

In den folgenden Kapiteln wird ein Forschungsüberblick über die für diese Arbeit relevanten Themen gegeben. Dazu gehört ein Einblick in Interaktionsverfahren mit chinesischen Muttersprachlern (im Folgenden MSn) (Kapitel 3.1) und deutschen MSn (Kapitel 3.2). Anschließend wird die Literatur zusammengefasst, die sich mit der Interaktion zwischen deutschen und chinesischen MSn beschäftigt (Kapitel 3.3). Nach einem kurzen Fazit (Kapitel 3.4) werden Publikationen, die sich mit Interaktionen an der Hochschule beschäftigen, vorgestellt (Kapitel 3.5). Schließlich wird ausführlich auf Forschungsarbeiten, die Besprechungen sprachwissenschaftlich und mit authentischen Daten untersucht haben, eingegangen (3.6).

Dieser Literaturüberblick dient zum Ersten zur Erweiterung der Wahrnehmung des Forschers bei der Datenanalyse. Zum Zweiten gibt er eine Einführung in die relevanten Untersuchungsgegenstände dieser Arbeit für den Leser und macht für ihn transparent, mit welchem Vorwissen der Forscher an die Datenanalyse gegangen ist. Zum Dritten tragen vorliegende Forschungsergebnisse dazu bei, zusammen mit den Ergebnissen der eigenen Daten fallübergreifende Verallgemeinerungstendenzen aufzuzeigen.

3.1 Interaktion mit chinesischen Muttersprachlern

In diesem Kapitel wird im ersten Teil ein kurzer Überblick über anthropologische und psychologische Erklärungsansätze kommunikativen Handelns chinesischer MS gegeben. Diese Arbeiten sind oft vergleichend angelegt und bilden den Großteil der Forschungsarbeiten zu diesem Bereich. Einen Eindruck von der Fülle dieses Arbeitsgebiets erhält man z. B. bei einem Blick ins *International Journal of Intercultural Relations*. Forschungsmethodisch wird in diesem Standardorgan durchgehend mit Fragebögen, Interviews, Tests oder Simulationen gearbeitet.

Der zweite Teil dieses Kapitels (3.1.2) besteht aus der Vorstellung der wenigen Forschungsprojekte, die authentisches oder simuliertes kommunikatives Handeln chinesischer MS sprachwissenschaftlich beschreiben und auswerten.

Im dritten Teil (Kapitel 3.1.3) sollen die vereinzeltten Forschungen dargestellt werden, die simulierte oder authentische interkulturelle Kommunikation mit chinesischen MSn untersuchen und darüber hinaus auch auf die Wirkungen von Unterschieden eingehen.

3.1.1 Anthropologische und psychologische Erklärungsansätze

"Currently, there are nearly one hundred books and articles specifically related to Chinese communication and negotiation table. Two-thirds of the literature is prescriptive [...], providing advice based on experience of practitioners who have negotiated with Chinese or are Chinese [...]. On one hand, the literature is highly repetitive; on the other, there is little empirical research on negotiation processes used by Chinese [...]. Of the empirical studies available, most compare American and Chinese negotiators in the context of individualistic and collectivistic cultures [...]." (Cai/Waks, 2002, 177)

Jeder kritische Forscher, der sich dem Gebiet der Interaktion mit chinesischen MSn widmet, kann dem Zitat von Cai/Waks (2002) zustimmen. Gleichzeitig lassen sich jedoch auch Arbeiten finden, die interessante Ergebnisse hervorbrachten und neue Forschungstendenzen andeuten. Sie sollen im Nachfolgenden skizziert werden.

Ein Erklärungsansatz kommunikativen Handelns chinesischer MS, der neben dem Individualismus/Kollektivismus oft hervorgehoben und diskutiert²³ wird, ist der des 'Gesichts' bzw. 'face'.²⁴ Bereits 1944 hat Hu²⁵ auf die besondere Bedeutung von 'face' hingewiesen und die zwei damit verbundenen chinesischen Begriffe erklärt, die, wie Gao (1998) in seiner Analyse einer populären chinesischen TV-Serie nachweist, noch immer für die chinesische Interaktion bedeutsam sind. Übersetzt werden sowohl mianzi (面子) als auch lian (脸) mit 'Gesicht'. Mianzi (面子) umfasst jedoch die "Reputation, die durch Vorwärtskommen im Leben, durch Erfolg und ostentativen Wohlstand erlangt wird" (Hu 1966, 238). Lian (脸) hat eine stärkere moralische Implikation und "ist sowohl die Anerkennung der Gesellschaft für die Wahrung ethischer Normen als auch internalisierte Sanktion" (Hu 1966, 239).

Eine neue Tendenz bei Erklärungsversuchen für chinesisches Handeln, die im Zusammenhang mit Werten, wie Individualismus/Kollektivismus oder 'Gesicht' steht, ist die der Kombination zweier Werte. Stellvertretend hierfür steht die Studie von Koch/Koch (2007): Die Forscher testen die Beziehung zwischen Individualismus/ Kollekti-

²³ Besonders Mao (1994) widerspricht in ihrem Beitrag dem universalistischen Ansatz von Brown/Levinson's politeness Theorie (1987). Ihr wird jedoch wiederum von Ji (2000) widersprochen. Eine explizite Auseinandersetzung mit Goffmans 'face-work' (1971) findet immer nur am Rande statt.

²⁴ Hierbei ist jedoch darauf hinzuweisen, dass der Erklärungsansatz von Gesicht nicht nur auf chinesisches Kommunikationsverhalten angewendet wird, wie z. B. Ting-Toomey (2005) zeigt.

²⁵ In der nachfolgenden Beschreibung beziehe ich mich auf die deutsche Übersetzung, erschienen 1966.

vismus (Wert 1) und kooperativem Verhalten gegenüber einer Outgroup (Wert 2)²⁶, zu der keine Beziehung vorhanden ist, in China testen.²⁷ Koch/Koch (2007) haben dafür in China eine Stadt im Landesinneren (Wuhan), die als kollektivistisch aufgrund ihres BIPs²⁸ bezeichnet werden kann, und Peking, das stärker individualistisch geprägt sein sollte, ausgesucht. Sie haben im ersten Schritt getestet, ob die Probanden des Tests entsprechende Unterschiede auf einer standardisierten Individualismus-Kollektivismus-Skala aufweisen. Diese Unterschiede wurden bestätigt. Im zweiten Schritt haben die Teilnehmer an einem Rollenspiel teilgenommen, in dem von einem erspielten Ertrag ein bestimmter Teil gespendet werden sollte. Die Empfänger der Spende stellen eine Outgroup dar, zu der keine Beziehung besteht. Das Ergebnis zeigte, dass Probanden aus Peking, die stärker individualistisch waren, kooperativer gegenüber einer Outgroup handelten als Probanden aus dem kollektivistischeren Wuhan. Letztere spendeten weniger als Erstere. Durch diese Kombination des Wertes Individualismus/ Kollektivismus und dem Verhalten gegenüber einer Outgroup konnte eine Handlungsvarianz in China erklärt werden. Weitere Forschungsarbeiten dieser Art könnten differenzierte Erklärungsansätze liefern.

Die Koch/Koch-Studie (2007) steht auch für eine weitere Tendenz in Forschungsarbeiten zu China: Sie nehmen wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen zur Kenntnis und bearbeiten deren Dynamik. Gleiches intendiert auch Lu (1998), die in ihrer Arbeit ein indigenes bzw. emisches Konzept vorstellt, das sie dem etischen Konzept Individualismus/Kollektivismus entgegenstellt. Dabei setzte sie Kollektivismus – das chinesische Äquivalent ist li (利) – mit persönlichem Vorteil, Profit und Utilitarismus gleich und Individualismus – das chinesische Äquivalent ist yi (义) – mit Moral, Rechtschaffenheit und Treue. Aus Interviews, die Lu 1993/94 mit 28 Personen zwischen 25 und 60 Jahren in Peking, Shanghai und Harbin durchgeführt hat, stellte sie eine starke Tendenz zum individualistischen li (利) fest. Dies gilt besonders für junge Chinesen. Sowohl Koch/Koch (2007) als auch Lu (1998) erinnern Forscher mit ihren Arbeiten an eine stärkere Anerkennung einer diversifizierenden chinesischen Gesellschaft und fordern damit die nötige Reflexion bei verallgemeinernden Aussagen zu kommunikativem Handeln jeglicher Art ein.

²⁶ Die Differenzierung kommunikativen Handelns chinesischer Muttersprachler mit Mitgliedern der Ingroup, z. B. der Familie, engen Freunden, Verwandten und Bekannten, und der Outgroup, z. B. Serviceangestellten u. a., hat Pan (2000) deutlich herausgearbeitet (s. u.).

²⁷ So logisch das Vorhandensein solch einer Varianz in einem Land wie China, das achtundzwanzigmal so groß wie Deutschland ist, erscheint, so selten wird sie in der Forschung zur Kenntnis genommen und ins Forschungsdesign übertragen.

²⁸ Mit dem nachweisbaren Zusammenhang zwischen BIP und dem Wert Kollektivismus begründen Koch/Koch (2007) ihr Vorgehen.

Auch andere chinesische Forscher entwickeln indigene bzw. emische Erklärungs-konzepte. Neben dem sehr verbreiteten Konzept *guanxi* (关系)²⁹, mit dem die starke Orientierung kommunikativen Handelns mit Bezug auf die gegenseitig etablierte Beziehung veranschaulicht wird, finden sich noch weitere weniger zitierte Konzepte.

Dazu gehört *bao* (报), was soviel wie interpersoneller Austausch bedeutet. Chang/Holt (1994), Gao/Ting-Toomey (1998) und Gao/Xiao (2002) haben *bao* (报) so beschrieben, dass es eine moralische und emotionale Verpflichtung des Austauschs sozialer Ressourcen darstellt. Der Austausch ist reziprok und zeitlich ungebunden.

Weiterhin zählt hierzu *yuan* (怨), das mit einem Gefühl der Unzufriedenheit übersetzt wird (Gao/Xiao 2002). Peng (1993) hat vier Charakteristika von *yuan* (怨) beschrieben:

"(1) it expresses discontent, unhappiness, a feeling of powerlessness, and helplessness; (2) its expression and dissemination are indirect; (3) it is cumulative; and (4) it can be sudden, full-scale, and destructive when it erupts." (Peng 1993, zitiert nach Gao/Xiao 2002, 27)

Auch dem dritten Konzept – *yuan* (缘) –, das Chang/Holt (1991) mit "dependent origination" übersetzen und interpersonale Beziehungen beeinflusst, liegt eine emotionale und schicksalhafte Grundeinstellung zum Verlauf von Kommunikationssituationen zugrunde.

Ist mit der Eruierung dieser drei vorgestellten Konzepte und dem Erklärungspotenzial für chinesische Interaktionssituationen aus emischer Perspektive bereits ein erster Schritt getan, muss nun im zweiten Schritt die Frage beantwortet werden: Wie gestaltet sich die konkrete Realisierung solcher Makrokategorien auf der verbalen Mikroebene im Diskurs? Linguistische Analyseverfahren im Mikrobereich haben hier das Potenzial Antworten zu geben. Als Datengrundlage sind jedoch authentische Gespräche notwendig. Welche Erkenntnisse aus solch einem Material bis jetzt gezogen wurden, wird nun vorgestellt.

3.1.2 Linguistische Erforschung chinesischer Interaktion

Ein Phänomen des Chinesischen³⁰, welches bereits in zahlreichen Arbeiten untersucht wurde (Young 1982, Scollon/Wong-Scollon 1991, Kirkpatrick 1993, Günthner 1993,

²⁹ Ein umfassender Literaturüberblick dazu findet sich in Henze (2008).

³⁰ Bei "chinesischen Muttersprachlern" bezieht der Autor sowohl Sprecher des Hochchinesischen 普通话 als auch des Kantonesischen mit ein. Sprecher des Kantonesischen wurden in den Arbeiten von Pan (2000) und Williams (2005) untersucht.

Shi 2003), ist das der Informationssequenzierung. Ergebnisse dieser Arbeiten zeigen, dass Hauptinformationen z. B. in einer längeren Informations- oder Erklärungssequenz im Chinesischen im Vergleich mit dem Deutschen oder US-amerikanischen relativ spät expliziert werden. Kirkpatrick (1993) hat sowohl bei einer relativ informellen Fragerunde nach einem Vortrag als auch in Pressekonferenzen mit unterschiedlich hohem Grad der Formalität festgestellt, dass Begründungen vor der Hauptaussage (claim) positioniert werden. Erklären lässt sich diese Abfolge durch die auf der syntaktischen Ebene ebenfalls nachweisbaren 'Weil-deshalb'-Struktur ('because-therefore'), die chinesische MS auch auf gesamte Gesprächssequenzen übertragen. Die Reaktion von deutschen MSn in Interaktionen mit chinesischen MSn ist laut Günthner (1993), dass deutsche MS chinesische MS systematisch unterbrechen, da sie den Ausführungen chinesischer MS nicht folgen können.

Eine interessante Arbeit, die sowohl unterschiedliche Beziehungskonstellationen als auch unterschiedliche Interaktionssettings berücksichtigt, ist die von Pan (2000). Sie untersuchte in Südchina zwischen 1990 und 1991 Verkaufsgespräche in staatlichen und privaten Geschäften. In ihren Daten zeigt sich, dass die Gesprächsinitiierung in staatlichen Geschäften vom Kunden, z. B. durch eine Frage, und in privaten Geschäften vom Verkäufer, z. B. durch einen Gruß, initiiert wurde. Weiterhin waren in der Mehrzahl der Interaktionen in staatlichen Geschäften keine Verabschiedungsfloskeln oder die Bereitschaft zu einem Sprachwechsel vom Kantonesischen zum Hochchinesischen nachweisbar. Diese kommunikativen Routinen von Mitarbeitern in staatlichen Geschäften änderten sich unter der Bedingung, dass eine dem Verkäufer bekannte Person den Laden betrat. Nun initiierte der Verkäufer nicht nur Begrüßungen, sondern bot auch Hilfe bei der Produktauswahl an und gab Erklärungen und Vorschläge. Aus diesen Analysen hat Pan (2000) Differenzen im kommunikativen Handeln unter unterschiedlichen Beziehungs- und Institutionsbedingungen aufgezeigt.³¹

Auch Sun (2002/2004) kann anhand der von ihr untersuchten Eröffnungssequenzen von Telefongesprächen zwischen chinesischen MSn, die entweder in China oder in den USA leben, die Situations- und Beziehungsspezifika kommunikativen Handelns nachweisen. Neben dieser Erkenntnis ist für die interkulturelle Kommunikation von Interesse, dass unter bestimmten Voraussetzungen "invited guessing" (Sun 2002) von

³¹ Auch William (2005) führt dem westlichen Leser sehr anschaulich mit Transkripten vor Augen, wie explizit Interaktion in der Familie, der Ingroup, zwischen Tochter und Mutter ablaufen kann. Dies verdeutlicht – ebenso wie Pan (2000) – die kommunikative Differenzierung chinesischer Muttersprachler zwischen In- und Outgroup. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass der Großteil der Forscher, der sich mit chinesischer Interaktion beschäftigt und diese mit z. B. Interviews eruiert, zur Outgroup zählt. Somit entsteht in der westlichen Literatur der einseitige Eindruck von 'höflich' und 'indirekt' wirkenden chinesischen MSn.

Anruferinnen initiiert wird. Dies bedeutet, dass die Anruferin die Angerufene fragt, ob sie weiß, mit wem sie redet, also die fremdinitiierte Selbstidentifizierung einfordert und so co-konstruiert. Diese Sequenz hat laut Sun (2002) vor allem eine rapportbildende Funktion, womit sich die Interaktanten ihrer Freundschaft und Gemeinsamkeit rückversichern. Mithilfe von Interviews hat Sun hypothetisch die Wirkung dieses chinesischen Kommunikationsmusters auf amerikanische MS eruiert:

"Most Americans interviewed and surveyed expressed uncomfortable feelings toward invited guessing. Many of them conveyed their dislike for being 'put on spot' or 'being tested.' Some even considered invited guessing 'rude' or 'childish.'" (Sun 2002, 106)

Die negativen Bewertungen zeigen, dass amerikanische MS "invited guessing" spontan nicht in ihrer intendierten rapportbildenden Funktion wahrnehmen und diese sprachliche Handlung negativ attribuieren.

Aus den angeführten Studien lässt sich ableiten, dass Kommunikationskonventionen sprachspezifisch sind. Solche Schemata können nichtintendierte Wirkungen auslösen und zu Reaktionen führen, die einen Verstoß gegen eigene Normalitätserwartungen aufzeigen. Im empirischen Teil werden sprachspezifische Konventionen und entsprechende Reaktionen nachgezeichnet, mit denen Interaktanten Orientierungen an institutionellen und sprachlich-kulturellen Bedingungen anzeigen. Die wiederkehrenden Muster können dann als institutionell und/oder interkulturell bezeichnet werden.

3.1.3 Interkulturelle Kommunikation mit chinesischen Muttersprachlern

Im vorangegangenen Abschnitt wurde auf Wirkungen unterschiedlicher sprachlicher Konventionen chinesischer MS hingewiesen. Nun sollen Arbeiten vorgestellt werden, die Daten von authentischen oder simulierten Interaktionssituationen auswerten, welche zwischen chinesischen und nicht-chinesischen MSn durchgeführt wurden. Die Anzahl dieser Arbeiten ist sehr gering und nur in einigen wird auf die Wirkungen unterschiedlicher Gesprächskonventionen hingewiesen bzw. diese in die Forschungsfragestellung integriert. Nichtsdestoweniger sind die Ergebnisse von hoher Relevanz für die vorliegende Arbeit, da sie den Blick auf die eigenen Daten schärfen. Weiterhin zeigen sie Prozesse der Co-Konstruktion von Gesprächen auf. Die Wirkungen von kommunikativen Unterschieden werden bei Studien, die eine Analyse von Interkulturen vornehmen, aus den Daten selbst herausgezogen.

Zum Forschungsvorgehen der folgenden Arbeiten lässt sich sagen, dass zum Primärdatenmaterial der untersuchten Situationen auch Follow-up-Interviews geführt wurden.

Zum Großteil wurden durch sie die Wirkungen hypothetisch unterschiedlicher Kommunikationskonventionen herausgearbeitet. Dieses Vorgehen kann sehr produktiv sein, wie die folgenden Ergebnisse zeigen. Es besteht jedoch durch die Hinzunahme von Interviews die Gefahr, dass nicht mehr genau auf die Reaktionen der Interaktanten in den konkreten Gesprächssituationen geachtet wird. Bei dem Einbezug von Interviews, in denen eine Verwirrung beschrieben wurde, muss in den Primärdaten ebenfalls untersucht werden, ob diese auch dort nachweisbar ist. Darüber hinaus ist nie klar, warum Interviewpartner etwas äußern. Diese Überlegungen sind bei der Interpretation und Bewertung von Interviewaussagen ebenfalls zu berücksichtigen.

Li et al. (2001) untersuchen eine Abschlussequenz eines Business Meetings, das 1993 mit drei chinesischen und einem anglophonen MS in Peking stattfand. Dabei stellen sie eine hohe Involviertheit der drei chinesischen Verhandlungspartner fest, die sie an "faster rate of speech; faster turn-taking; avoidance of interturn pauses [...]; cooperative overlap; participatory listenership" (Li et al. 2001, 139) festmachen. Zwar kommentiert der englische Verhandlungspartner in einem Interview nach der Verhandlung: "I'm still having a little trouble with what we've agreed, or not agreed" (144), es wird jedoch nicht deutlich, ob er sich damit auf die Verfahren der Involviertheit seiner chinesischen Verhandlungspartner bezieht, die Li et al. (2001) untersuchen. Wenn dem so wäre, müssten die von den Autoren erarbeiteten kommunikativen Verfahren eine unzureichende Interpretationsressource für den englischen MS darstellen. Daneben könnte auch die Informationssequenzierung der chinesischen Partner die beschriebene Unsicherheit ausgelöst haben, denn auch US-amerikanische Interviewpartner geben sehr ähnliche Kommentare zu der von Young ausführlich dargestellten 'Because ... so'-Struktur³² ab (Young 1994, 34).

Die von Li et al. (2001) eruierten Zeichen der Involviertheit chinesischer MS wurde bereits durch Ergebnisse von Ulijn/Li (1995) erfasst. Dem steht scheinbar jedoch konträr gegenüber, dass Bilbow (1997) für Interaktionen zwischen "western expatriats" (WE) und "local Chinese" (LC) in Hongkong Folgendes feststellte:

"LC speakers in the corpus tended to speak considerably less than WE speakers in the corpus (LC participant-talk constituted only thirty-five per cent of total participant-talk, when normalised and averaged across meeting-types.). This imbalance may suggest that the nature of LC and WE involvement in meetings differs somewhat." (Bilbow 1997, 27)

³² Auf sie wurde bereits in Kapitel 3.1.2 eingegangen. Kirkpatrick (1993) nannte sie 'Because-therefore'-Struktur.

Für diesen Widerspruch könnte sowohl das Interaktionssetting als auch das Zahlenverhältnis der Interaktanten von Bedeutung sein: So sind bei Li et al. (2001) drei chinesische und nur ein britischer Verhandlungspartner anwesend. In einer größeren Gruppe und bei entsprechendem Interesse am Verhandlungsgegenstand kann sicher mit den von Li et al. (2001) und Ulijn/Li (1995) beschriebenen Involviertheitsmerkmalen zu rechnen sein. Sind jedoch "local Chinese" in hierarchisch niedrigeren Positionen als "western experts" in Meetings anwesend, scheinen auch Bilbows (1997) Ergebnisse plausibel. Neben diesen Faktoren spielt unter Umständen auch die Kompetenz in der Verhandlungssprache eine Rolle: Du-Babcock (2006) untersuchte Verhandlungssimulationen von Studierenden in Hongkong, die Besprechungen sowohl auf Englisch als auch auf Kantonesisch durchführen sollten.

"[T]he participants spoke more, took more turns, felt more influential, and felt that more information was exchanged when using Cantonese in their strategic discussion meetings as compared with meetings conducted in English. In addition, the results show that second-language proficiency played an important role in that bilinguals with higher second-language proficiency participated at a higher rate and felt that more information was exchanged." (Du-Babcock 2006, 37)

Li (1999) untersucht in ihrer Arbeit niederländisch-chinesische Verhandlungen und Verhandlungssimulationen und eine authentische finnisch-chinesische Verhandlung. Auch sie weist in ihren Daten den 'Because-therefore'-Stil chinesischer MS nach, wobei der 'Because'-Teil in einem Fall eine erzählte Geschichte ist. Niederländische Verhandlungs- bzw. Simulationspartner reagieren auf diese lange Ausführung "exasperated" und "increasingly confrontative" (Li 1999, 157). Chinesische Interaktanten veranlasst dieser Druck dazu, die Moral der Geschichte explizit auszudrücken. Außerdem stellen Li (1999) und Li/Koole (1998) fest, dass eine Bitte um Hilfe in Anfangssequenzen von Verhandlungen eine Konvention chinesischer MS ist, die eine beziehungsstiftende Funktion hat. Auf diese Bitte um Hilfe reagiert ein niederländischer Verhandlungspartner erst mit Zögern und dann mit "(.) butuh we havv (.) done it always, so e::r I don't think that is isuh reason to (.) have any doubt" (Li/Koole 1998, 190). Auf die Routinefloskel des chinesischen MS wird also mit einer Rechtfertigung reagiert, was andeutet, dass diese interpretierte Bitte von niederländischen MSn als ein Zeichen fehlenden Vertrauens interpretiert wird.

Eine weniger streng in Details von Interaktionen fokussierende Arbeit, die mit authentischen britisch-chinesischen Videodaten und Playback-Interviews arbeitet, ist

die von Xing (2002)³³. Er untersucht drei Besuche chinesischer Delegationen zu ihren britischen Geschäftspartnern. Mithilfe von Playback-Interviews kommentieren britische und chinesische Teilnehmer unterschiedliche Aspekte ihrer Interaktion. Zur Illustration sollen nur zwei kurze Beispiele genannt werden: Zum einen wird die Sitzordnung eines ersten Meetings von chinesischen Delegationsteilnehmern negativ bewertet, da der britische Gastgeber an der Stirnseite sitzt und diese Sitzordnung keine Gleichberechtigung symbolisiert. Auf Nachfrage des Forschers zeigt sich, dass von den britischen Interaktanten mit der Sitzordnung keine hierarchische Wertung verbunden war. Im zweiten Beispiel bewerten britische Interaktanten zu Beginn eines Meetings das Warten auf den Sitzungsleiter als sehr negativ, da hier zahlreiche und lange Pausen nachzuweisen sind. Die chinesischen Partner evaluieren diese Pre-meeting-Phase jedoch ausgesprochen positiv.

Der Überblick über die Forschungsliteratur zur Interaktion mit chinesischen MSn zeigt, dass empirische Studien uneinheitliche Ergebnisse liefern. Inhaltlich sind die Daten auf authentische und simulierte Interaktionen aus dem Wirtschaftsbereich beschränkt. Andere Diskurskontexte werden, mit Ausnahme von Li (2001, 2006), die chinesisch-kanadische Arzt-Patienten-Kommunikation simulieren ließ, nicht bearbeitet. Alle Forschungsarbeiten bieten für die vorliegende Arbeit zahlreiche Anknüpfungspunkte. Ein offenes und strenges datenbasiertes Arbeiten ist aufgrund der bisher nur ausschnittartig bearbeiteten Interaktionen, die oft im Geschäftskontext ablaufen, angeraten. Die Konversationsanalyse bietet den theoretischen und methodischen Rahmen dafür.³⁴

3.2 Interaktion mit deutschen Muttersprachlern

Genau wie das Forschungsgebiet, das sich mit der Interaktion mit chinesischen MSn beschäftigt, können auch die Forschungsansätze der Interaktion mit deutschen MSn unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zugeordnet werden. Hierzu gehören die Sozialpsychologie, die Wirtschaftswissenschaft, die Ethnologie oder die Linguistik. Aufgrund des in dieser Arbeit vertretenen theoretischen Ansatzes konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf das Gebiet der Linguistik. Hier liegen im Vergleich zu den Ergebnissen für chinesische MS umfangreichere Forschungsergebnisse vor. Sie bearbeiten sehr unterschiedliche Interaktionstypen, wie Telefongespräche (z. B. Bubel 2006, Pavlidou 1994/2002, Rasmussen 2000), Verhandlungen (z. B. v. Helmolt 1997,

³³ Veröffentlichte Teile dieser Arbeit sind Spencer-Oatey/Xing (2000, 2003, 2004, 2005, 2007).

³⁴ Erklärungsversuche, die nicht aus dem Datenmaterial gezogen werden können, sondern auf eine Makroebene von z. B. Kulturstandards (z. B. Schroll-Machl 2003) oder Kulturdimensionen (Hofstede 1991) abheben, werden aus theoretischen Erwägungen vermieden (Deppermann 2001).

Keim 1994, Lenz 1990), Fernsehdiskussionen (Tiittula 2001a) oder informelle Situationen (z. B. Casper-Hehne 2006, Golato 2002, Kistler 2003), und haben diverse theoretische Hintergründe. Dazu gehören die Interpretative Soziolinguistik, die Ethnografie der Sprache, die Konversationsanalyse, die Sprechakttheorie oder die Diskursanalyse. Oft werden theoretische Annahmen miteinander verknüpft, indem z. B. ethnografische und anthropologische Sekundärdaten hinzugezogen werden.

Der Nutzen von Interviews mit Teilnehmern, die an den zu untersuchenden Primärdaten mitgewirkt haben, oder so genannten 'cultural experts', die eigenes oder fremdes kommunikatives Handeln beschreiben, ist unter den Forschern umstritten. V. Helmolt (1997) hat aus Aussagen in Playbackinterviews mit Interaktionsteilnehmern auf kulturspezifische Perspektiven auf eine Interaktionssequenz schließen können und damit eine Erweiterung ihres Interpretationshorizonts erreicht. Keim (1994) und Golato (2002) stehen Befragungen zu kommunikativem Handeln skeptisch gegenüber: "what people claim they do and what they are actually doing can be two entirely different things." (Golato 2002, 548)

Betrachtet man die Authentizität der unterschiedlichen Forschungsvorhaben, so zeigt sich, dass häufig Simulationen (z. B. Keim 1994) oder arrangierte Interaktionen (z. B. Casper-Hehne 2006) für die Datengenerierung verwendet werden. Der Grund für dieses Vorgehen ist oft der langwierige und bürokratische Zugang zu Interaktionssituationen, was besonders für die Wirtschaftskommunikation gilt.

Bevor auf die immer wiederkehrenden Aspekte kommunikativer Handlungen deutscher MS unter einer Vergleichsperspektive oder unter der Bedingung der Interkulturalität bzw. der Interlingualität eingegangen wird, soll noch darauf hingewiesen werden, dass zahlreiche Arbeiten mit dem Ziel der Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts angefertigt wurden. Dies gilt z. B. für Casper-Hehne (2006), Golato (2002), Keim (1994) und Kotthoff (1991).

Es folgt eine Systematisierung von kommunikativen Phänomenen, die aus empirischen Studien stammen, in denen interkulturelle Kommunikation mit deutschen MSn untersucht wird. Zahlreiche Forscher fokussieren vor allem auf Interaktionsanfänge und -abschlüsse, Argumentationsverfahren, das Turn-taking und Rückmeldesignale.

Interaktionsanfänge und -abschlüsse

In den monokulturellen Simulationen von deutschen und französischen MSn in Helmolts (1997) Daten ist aus sprachvergleichender Perspektive und der quantitativen Auswertung zu sehen, dass die Einleitungsphase von französischen MSn 1,50

Minuten, die Arbeitsphase 10,93 Minuten und die Abschlussphase 1,70 Minuten ist. Dem gegenüber stehen 0,20 Minuten Einleitung, 10,33 Minuten Arbeitsphase und 1,70 Minuten Abschlussphase bei deutschen MSn (vgl. v. Helmolt 1997, 89). Wenn davon ausgegangen wird, dass besonders in den Einleitungs- und Abschlussphasen Beziehungsarbeit geleistet wird, stimmen diese quantitativen Aussagen mit Ergebnissen von Pavlidou (1994/2002) und Bubel (2006) überein, die beide Smalltalkphasen von deutschen und griechischen bzw. deutschen und englischen (britischen) MSn untersucht haben. Pavlidou (1994) hat anhand eines Korpus von insgesamt 182 griechischen und deutschen Telefongesprächen nachgewiesen, dass griechische Gesprächspartner doppelt so viel phatische Kommunikation in ihren Telefongesprächen verwenden wie deutsche. Unter qualitativen Gesichtspunkten unterscheiden sich die untersuchten Gespräche in folgendem Aspekt:

"Phatic utterances in Greek telephone conversations seem to serve mainly the purpose of enhancing the relationship aspect of communication, regardless of possible face threats. On the other hand, Germans seem to use phatic utterances in order to reduce a face threat that is connected with the reason for calling, and not with the speech event of calling itself." (Pavlidou 1994, 487)

Zwei Aspekte zu Interaktionsanfängen streicht Casper-Hehne (2006) heraus: Im Gegensatz zu den US-amerikanischen Teilnehmern der Studie, die "mit Hilfe von initiierten thematischen Handlungen interaktiv offen auf den Gesprächspartner zugehen und ihm Interesse am kommunikativen Kontakt signalisieren" (Casper-Hehne 2006, 168), sind die deutschen Teilnehmer "zurückhaltender" (ebenda). Diese Erkenntnis ist jedoch nicht als absolut anzusehen: Unter der Bedingung, dass der US-amerikanische Gesprächspartner ein niedriges Fremdsprachenniveau hat, werden von den deutschen MSn "vermehrt du-fokussierte Themen eingeführt" (Casper-Hehne 2006, 204). Deutsche Interagierende ermutigen Gesprächspartner durch "interessierte Fragen, Fremdsprachzuweisungen sowie Höerrückmeldungen" (Casper-Hehne 2006, 182) zu weiteren Ausführungen, die Interesse signalisieren. Das Stereotyp der "reputed inability or refusal to engage in [...] 'small talk'" (Bubel 2006, 245) deutscher MS kann in den angeführten Arbeiten nur für bestimmte Bedingungen aufrecht erhalten werden.

Aus den angeführten Studien lässt sich ableiten, dass sprachspezifische Unterschiede, die in vergleichenden Arbeiten eruiert werden, nicht unbedingt zu Kommunikationsproblemen führen, wenn ein Interaktionspartner in einer Fremdsprache agiert. Vielmehr entsteht durch Reaktionen auf Unterschiede eine Dynamik, die in der vorliegenden Arbeit untersucht wird.

Konfrontative Argumentationsverfahren

Zu den hier unter dem Oberbegriff der konfrontativen Argumentationsverfahren zusammengefassten Interaktionsmerkmalen gehören Dissensmarkierungen, das Oppositionsformat und der Einsatz von Metakommunikation.

Tannen (1999, 284 f.) vertritt die Meinung, dass in Diskussionen zwischen deutschen MSn häufig Meinungsverschiedenheiten ausgetauscht werden, was von Günthner (1993) für deutsch-chinesische Erstbegegnungen bestätigt wurde. Auch Tiittula (2001a) zeigt in einer Analyse deutscher und finnischer Fernsehdiskussionen³⁵, "dass die Präferenzordnung in deutschen Fernsehdiskussionen anders ist, und zwar so, dass Dissens das präferierte Gesprächsorganisationsmuster darstellt" (Tiittula 2001a, 214). Dieser Dissens wird von deutschen Interaktanten häufig durch "nein aber ...; stimmt nicht; das bestreite ich" (Tiittula 2001a, 212) gezeigt.

Seo (2003) bestätigt die oben genannten Ergebnisse auch für informelle deutsch-koreanische Interaktionen zwischen Studenten beim Kaffeetrinken oder Abendessen. Sie stellt fest, dass deutsche MS in argumentativen Gesprächsphasen explizit Nichtübereinstimmung äußern. Dies wirkt auf koreanische MS "konfrontativ", sodass sie "leiser als sonst" (Seo 2003, 125) reagieren. Casper-Hehne (2006) identifiziert ein ähnliches interaktives Muster für deutsch-US-amerikanische Interaktionen:

"Die deutschen Muttersprachler [antworten] zuerst auf Argumente der anglo-phonen US-amerikanischen Fremdsprachenlerner mit WIDERSPRUCH, auf den VORWURF mit BESTREITEN und auf die AUFFORDERUNG mit ABLEHNUNGEN." (Casper-Hehne 2006, 413, Hervorhebung im Original)

Zwar wird Nichtübereinstimmung von deutschen MSn explizit vorgebracht, lässt sich jedoch nicht nur bei Nichtübereinstimmung zeigen, sondern auch bei Zustimmung, wenn der Interaktionspartner in einer Fremdsprache agiert (Casper-Hehne 2006, 322).

In zahlreichen Untersuchungen wurde die Verwendung des Oppositionsformats deutscher MS in interkulturellen Konstellationen nachgewiesen.

"Als Oppositionsformat fassen wir eine Sequenz auf, in der der Zweitsprecher in Reaktion auf die Aussagen des Erstsprechers genau das Gegenteil dessen konstruiert, was dieser soeben geäußert hat. Oppositionsformate sind also immer lokal angebunden. Sie beuten Bedeutungspotentiale der Vorredner-

³⁵ Tiittula schränkt jedoch ein: "Unterschiede in Fernsehdiskussionen lassen sich nicht einfach auf kulturspezifische Gesprächsstile zurückführen, denn das, was in Szene gesetzt wird, hängt weitgehend von den institutionellen Rahmenbedingungen ab. Hinzu kommt, dass Streitgespräche in Deutschland einen Unterhaltungswert haben, was in Finnland [...] weniger der Fall ist." (Tiittula 2001a, 225)

äußerung im Rahmen der eigenen Argumentationsstrategie aus. Die Sprecher beziehen maximal gegenteilige Positionen." (Kotthoff 1989, 248)

Besonders die Wiederholung der Vorgängeräußerung wirkt nach Seo (2003, 113) auf koreanische MS "extrem direkt und konfrontativ." Seo hebt weiterhin hervor, dass ihre deutschsprachigen Probanden nach der Realisierung eines Oppositionsformats keine Unterbrechungen dulden und trotz Interventionsversuche koreanischer Sprecherinnen auf dem Rederecht beharren (vgl. Seo 2003, 111 f.). Mit dem Einsatz des Oppositionsformats ist die Möglichkeit eines anschließenden Widerspruchs durch den Interaktionspartner also nur mit erheblichem kommunikativen Aufwand zu erreichen.³⁶

In Klärungssequenzen wird über bereits Gesagtes oder Stattfindendes gesprochen. Besonders im Vergleich zu finnischen MSn fallen solche metakommunikativen Phänomene auf, da sie von ihnen in den authentischen interkulturellen (deutsch-finnisch) und monokulturellen (deutschen und finnischen) Verhandlungen nur von deutschen MSn verwendet werden (vgl. Tiittula 1999, 219 f.). Auch in der vergleichenden Studie zu finnischen und deutschen Fernsehdiskussionen treten sie in den deutschen Daten wesentlich häufiger auf als in den finnischen (Tiittula 2001a, 221).

Zur Metakommunikation stellt Barmeyer (2000) fest, dass im Gegensatz zu quebecer und französischen Studierenden nur deutsche während des Ausfüllens eines Fragebogens kritische Anmerkungen über ihn vorgebracht haben (vgl. Barmeyer 2000, 201).

Besonders in Planungssequenzen sind Argumentationsverfahren, die konfrontativ verlaufen, zu erwarten (vgl. Kapitel 5.6). Hier ist zu untersuchen, welche Verfahren von den Interaktanten eingesetzt werden, ob z. B. nur deutsche MS Oppositionsformate einsetzen und wie auf sie in einem Team von ca. 16 Teilnehmern reagiert wird.

Turn-taking

Das Turn-taking (der Sprecherwechsel) stellt, wie in Kapitel 2.2.4 dargestellt, ein fundamentales Instrument der Gesprächsorganisation dar. Mit ihm wird es möglich, dass Co-Participants Beiträge voneinander z. B. kommentieren, fortführen, widerlegen oder bestätigen – also miteinander interagieren. Dass die Organisation des Sprecherwechsels auch sprachspezifisch ist, kann an Daten belegt werden. Interaktanten, die

³⁶ Bouchara (2002) weist in deutsch-arabischen 'Tischgesprächen' bei arabischen MS in der Interaktion mit Deutschen in deutscher Sprache ebenfalls Oppositionsformate nach (Bouchara 2002, 193). Er bemerkt jedoch, dass dieses Verfahren erhebliche Sprachkompetenz voraussetzt und deshalb unter Umständen selten von ausländischen Deutschlernern eingesetzt wird.

mit einem Turn-taking-System konfrontiert sind, das den eigenen Normalitätserwartungen widerspricht, nehmen Abweichungen entweder als Mangel an Höflichkeit und Interesse (vgl. v. Helmolt 1997, 162) oder als Irritation (vgl. Bouchara 2002, 125; Tiittula 2001b) wahr.

In mehreren Studien wird bestätigt, dass in deutschen Gesprächen relativ wenige Überlappungen zu finden sind:

"Insgesamt lässt sich damit für die deutsch-deutschen Gespräche eine relativ ausgewogene Sprecherwechselaktivität feststellen. Die Unterbrechungen belaufen sich auf durchschnittlich 10% [...]" (Casper-Hehne 2006, 261)

"Während im deutschen Konversationssystem in der Regel immer nur eine Person mit relativ wenigen Überlappungen seitens des Hörers spricht, stellt m. E. das Überlappen im Arabischen die Norm dar." (Bouchara 2002, 113)

Qualitativ wird von Helmolt (1997, 81), von Keim (1994, 204) und von Casper-Hehne (2006, 267) bestätigt, dass deutsche MS vorwiegend konfrontativ überlappen, d. h., wenn sie inhaltlich divergente Inhalte zur Vorgängeräußerung vorbringen. Das gilt für Interaktionen in monokulturellen und interkulturellen Gesprächssituationen.³⁷ Keim (1994) stellt darüber hinaus auch Unterbrechungen durch deutsche MS fest, wenn keine neuen Informationen vom Gesprächspartner geäußert werden (vgl. Keim, 1994, 204), "Argumentationen mit Allgemeinplätzen" (Keim 1994, 212) vorangegangen sind oder "emotional gefärbte Zwischenbemerkungen" abgegeben werden (ebenda).

Werden deutsche Sprecher unterbrochen, reagieren sie in der Regel mit einem Turnabbruch (vgl. Helmolt 1997, 148; Keim 1994, 213). Ihre Toleranz für überlappendes Interagieren ist also nur schwach ausgeprägt. Eine alternative Hypothese für die geringe Toleranz beim 'Kampf ums Rederecht' kann die sein, dass in Gesprächen mit unterschiedlichen MSn auf die eventuell niedrige Gesprächskompetenz des Interaktionspartners Rücksicht genommen wird (vgl. Keim 1994, 213).

Wenn deutsche Gesprächspartner ihr Rederecht bedroht sehen, reagieren sie in den Daten bei Überlappungen mit der Erhöhung der Lautstärke (v. Helmolt 1997, 83) und mit der Beschleunigung der Sprechgeschwindigkeit (Keim 1994, 213).

Die Redeübergabe- und -übernahmemechanismen in den vorliegenden Daten genauer zu beobachten wird interessant sein, weil Ergebnisse aus interkulturellen Interaktionen mit chinesischen MSn andeuten, dass sie verstärkt affirmativ unterbrechen und auch

³⁷ Dies steht z. B. im Gegensatz zum Verhalten französischer Interaktanten bei v. Helmolt (1997, 82 ff.), die überwiegend affirmativ unterbrechen.

längere 'overlaps' zulassen (vgl. Kapitel 3.1.3). Wie auf diese Unterschiede –, wenn sie denn in den zu untersuchenden Planungssequenzen bestätigt werden können – reagiert wird und welchen Einfluss sie auf den weiteren Interaktionsprozess haben, wird in den empirischen Untersuchungen zu sehen sein.

Rückmeldesignale

Da Kommunikation immer ein wechselseitiger Prozess ist, zeigen sich die Interaktanten an, dass sie einander zuhören. Dies geschieht verbal oder nonverbal mit Rückmeldesignalen. Sie unterscheiden sich zwischen Sprachen sowohl quantitativ als auch qualitativ voneinander. Hier nun einige Ergebnisse aus den gesichteten Studien:

Bouchara (2002) findet in seinen deutsch-arabischen Gesprächen von deutschen MSn geäußerte Rückmeldesignale im Anschluss an 'Informationseinheiten' (vgl. Bouchara 2002, 132). Arabische Sprecher äußern diese dort nicht immer, was dazu führt, dass andere anwesende deutsche MS Rückmeldesignale abgeben.

Casper-Hehne (2006, 248) und Heinz (2003) stellen fest, dass US-amerikanische Sprecher mehr Feedbacksignale geben als deutsche. In interkulturellen Gesprächen erhöht sich die Frequenz der Rückmeldesignale von deutschen und US-amerikanischen MS. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies eine verstärkte Bemühung zur Verständnissicherung ist.

In dem deutsch-finnischen Verhandlungsgespräch, das Lenz (1990) analysiert, fehlen seitens des finnischen Interaktanten fast alle von deutscher Seite erwarteten Rückmeldesignale (Lenz 1990, 18). Dies führt dazu, dass die deutschen Interaktanten zahlreiche "Wiederholungen und Paraphrasierungen" durchführen (Lenz 1990, 19), was auch in Günthners (1993) Daten der Fall war (vgl. Kapitel 3.3).

Kontextualisieren weniger Rückmeldesignale von DaF-Sprechern für deutsche MS mangelndes Sprachverstehen, signalisiert das deutsche Rückmeldeverhalten für arabische MS, dass deutsche MS nicht zuhören (Bouchara 2002, 131). Der Grund dafür kann sein, dass arabische MS unter Umständen quantitativ mehr oder qualitativ andere, z. B. Unterbrechungen oder Satzfortführungen, erwarten.

In den vorangegangenen Darstellungen von Interaktionsmerkmalen deutscher MS wurde versucht, wechselseitige Wirkungen von kommunikativen Phänomenen aufzuzeigen. In zahlreichen Studien wurde im Forschungsdesign und in der Analyse darauf eingegangen, dass in interkultureller Kommunikation oft ein Interaktionspartner in einer Fremdsprache agiert. Die Frage ist nun, ob, und wenn ja, welche pragmatischen –

z. B. small-talk – und sprachstrukturellen – z. B. Turn-taking – Aspekte wann und wie in fremdsprachliches Handeln übernommen werden. Haben z. B. Heinz (2003) und Tao/Thompson (1991) nachgewiesen, dass eine qualitative und quantitative Annäherung an MS bezüglich der Verwendung von Feedbacksignalen bei Fremdsprachensprechern mit sehr hohem Niveau stattfindet, ist solch eine Anpassung für das Turn-taking nur ansatzweise und in Simulationen untersucht worden (Du-Babcock 1999/2006). Widersprüchliche Aussagen finden sich für Anpassungsleistungen im Bereich der nonverbalen Kommunikation. So reagierte bei Helmolt (1997, 145) ein deutscher Interaktant in einer deutsch-französischen Sitzung eher mit Anpassung an französische Interaktionskonventionen durch verstärkte nonverbale Aktivität, während das bei seinem Kollegen weniger zu beobachten war. Auch bei Han (2004, 205 f.) setzt eine koreanische Teilnehmerin in der Interaktion mit einer deutschen Studentin verstärkt nonverbale Mittel ein, was die Forscherin als "Überkompensationsverhalten" bezeichnet (Han 2004, 204). Was jedoch bei den einzelnen Interaktanten wann zu der bewussten oder unbewussten Übernahme einzelner oder komplexer verbaler oder nonverbaler Handlungen führt, ist bis jetzt empirisch noch unbestimmt.

Für die vorliegende Untersuchung werden die vorgestellten Ergebnisse genutzt, um eine erste Orientierung zum kommunikativen Handeln deutscher MS zu erhalten. Es ist deutlich geworden, dass quantitative Angaben zu Rückmeldesignalen nur im Vergleich zwischen MSn möglich sind. Das bedeutet, dass in den vorliegenden deutsch-chinesischen Interaktionen auch untersucht werden muss, wie auf einzelne Rückmeldesignale reagiert wird und welche Konsequenzen dies für die gesamte Interaktion hat. Da das Interesse der vorliegenden Arbeit nicht im Sprachvergleich liegt und auch keine entsprechenden Daten vorliegen, können Rückschlüsse auf die Muttersprachen oder den Einfluss der Fremdsprache nur eingeschränkt vorgenommen werden. Es kann jedoch untersucht werden, wie Planungsprozesse zwischen deutschen und chinesischen MSn im institutionellen Rahmen ablaufen, wenn sich z. B. Rückmeldesignale zwischen den Interaktanten qualitativ oder quantitativ unterscheiden.

3.3 Interaktion zwischen deutschen und chinesischen Muttersprachlern

Bei einer umfassend angelegten Betrachtung der Literaturlage zur Kommunikation zwischen deutschen und chinesischen MS wird das Gebiet in vier Bereiche unterteilt werden:

Es liegen fast unüberschaubar viele Ratgeber für deutsche Geschäftsleute vor, mit denen sie sich auf das Land China, weniger jedoch auf die Interaktion mit chinesischen

MSn, vorbereiten können. Inhaltlich werden Ratgeber für die vorliegende Arbeit nicht zur Kenntnis genommen.³⁸

Weiterhin finden sich seit Anfang der 1990er-Jahre Studien, in denen deutsch-chinesische Joint Ventures untersucht werden. Zu ihnen zählen in zeitlicher Abfolge unter anderem: Jin (1994), Dürkop (1995), Nagels (1996), Vogl (2001), Meng (2003), Shi (2003) und Geng (2006). Die Autoren nehmen überwiegend Inhaltsinterpretationen von Fragebögen und Interviews vor, um Unterschiede im Arbeitsalltag zwischen deutschen und chinesischen MS zu bestimmen. Shi (2003) erweitert ihren Untersuchungsfokus von einer reinen Inhaltsanalyse hin zu einer Mikroanalyse kommunikativer Strukturen in Interviews. Zwei ihrer wesentlichen Erkenntnisse sollen hier kurz vorgestellt werden: Erstens bewerten deutsche Interviewpartner ihre chinesischen Kollegen und ihr Arbeitsumfeld selten positiv. Auch wenn eine positive Meinung vorgetragen wird, wird sie im Anschluss mit einer negativen modalisiert (Shi 2003, 163 ff.). Dies steht im Kontrast zu chinesischen Interviewpartnern, die deutsche Kollegen häufig positiv bewerten und nur stark modalisiert negative Evaluationen vornehmen (Shi 2003, 170 ff.). Das zweite Ergebnis von Shi ist, dass deutsche Interviewpartner in sowohl positiven als auch in negativen Bewertungen systematisch "verallgemeinernde Quantoren" (Schwitalla 1995, 103) verwenden. Diese bestehen aus Wörtern wie "*alle, keinerlei, überhaupt keine, nie* u. Ä.", die eine "verallgemeinernde [und] bekräftigende Funktion" haben (Shi 2003, 181, Hervorhebung im Original). Für die vorliegende Arbeit wird zu untersuchen sein, ob chinesische MS diese Form in Bewertungen in den vorliegenden Lehrerkonferenzen ebenfalls zeigen oder systematische Modalisierungen vornehmen.

Neben Ratgebern und den Publikationen, die deutsch-chinesische Joint Ventures untersuchen, finden sich als dritter Bereich Zeitschriftenbeiträge und Monografien, die deutsch- und chinesischsprachige schriftliche Kommunikationsformen vergleichend analysieren. Hierzu zählen z. B. Wang (2000), die die Gestaltung der deutschen und chinesischen technischen Dokumentation von Kfz-Literatur der DaimlerChrysler AG untersucht. Einen ebenfalls kontrastiven Ansatz verfolgt Yin (1999), die Argumentationsstrategien in deutschen und chinesischen Zeitungskommentaren bearbeitet. Fluck (1990) untersucht "deutschsprachige Briefe von Chinesen" und Li (1994) Briefsteller, d. h. Ratgeber zum Verfassen von Briefen, unter dem Aspekt der Höflichkeit. Sowohl Fluck (1990) als auch Li (1994) akzentuieren bei der Ergebnispräsentation den Nutzen solcher Vergleichsstudien für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht für chinesi-

³⁸ Eine aktuelle Analyse neuerer Ratgeber liegt mit Poerner (2009) vor. Er beschäftigt sich mit dem Chinabild, das in ihnen tradiert wird.

sche MS. Das gleiche Ziel verfolgen Lehker (1997), Lehker/Wang (2006) und Jia (1999), die u. a. authentische Textproduktionen chinesischsprachiger Deutschlerner untersuchen. Zhao (2005) fokussiert hierbei auf eine Analyse der Schreibaufgabe des TestDaF³⁹ Modellsatzes, den chinesische MS zur Vorbereitung auf den TestDaF im Rahmen eines Vorbereitungskurses an der Tongji Universität in Shanghai bearbeitet haben. Für die vorliegende Arbeit sind besonders diejenigen Untersuchungen von Interesse, die unter der Bedingung der Fremdsprachigkeit chinesische Schreibkonventionen im Deutschen betrachten. Es kann hier bereits die Vermutung geäußert werden, dass sich die immer wieder als "bildlich" (Jia 1999), "emotional" (Lehker/Wang 2006) oder "affektiv-subjektiv" empfundene Schreibweise (Zhao 2005) auch in mündlichen Argumentationsverfahren nachweisen lassen. Wurden Reaktionen auf chinesische Schreibkonventionen von deutschen MSn höchstens im Interpretationskontext der schriftlichen Daten am Rande reflektiert (Fluck 1990), wird in der Analyse der zu untersuchenden Lehrerkonferenzen darauf ein verstärktes Augenmerk gelegt.

Der vierte Bereich der wissenschaftlichen Untersuchung deutsch-chinesischer Interaktion ist vor allem Susanne Günthner (1993) zu verdanken. Sie hat authentische deutsch-chinesische interkulturelle Kommunikationssituationen untersucht und hierbei informelle Situationen fokussiert.⁴⁰ Ein besonderes Augenmerk hat Günthner dabei auf die Diskursorganisation, das Rezipientenverhalten, die Verwendung von sprichwörtlichen Redensarten und Spezifika stark argumentativer Interaktion gelegt. Da im vorliegenden Korpus keine sprichwörtlichen Redensarten⁴¹ nachweisbar sind und auf die Diskursorganisation chinesischer MS mit dem besonderen Merkmal der 'Because-therefore'-Struktur – und entsprechende Reaktionen – bereits in Kapitel 3.1.3 eingegangen wurde, konzentrieren sich die Ausführungen in den folgenden Abschnitten auf das Rezipientenverhalten und deutsch-chinesische Argumentationen.

³⁹ Der TestDaF ist ein standardisierter Deutsch-als-Fremdsprache-Test, mit dem nichtdeutsche Muttersprachler ihr Deutschniveau in vier Fertigkeiten testen können. Er dient auch für die Zulassung eines Studiums an einer deutschen Hochschule. An der Institution, an der die vorliegenden Daten gesammelt wurden, wurde auch auf den Test vorbereitet. Deshalb wird er in den Transkripten häufig erwähnt.

⁴⁰ Eine Ausnahme hierzu stellt Günthner (1992) dar, wo sie Sprechstundengespräche zwischen einer deutschen Dozentin und chinesischen Studierenden untersucht. Auch Casper-Hehne (2008, 2009) analysiert deutsch-chinesische formelle Interaktion an der Hochschule, wobei sie sich auf eine Seminareinheit beschränkt. Dengel/Bogner (2005) fokussieren einen Workshop zur interkulturellen Wissenschaftskommunikation, an dem neben deutschen und neuseeländischen Interaktanten auch chinesische MS aktiv teilnehmen. Jandok (2008a, 2008b, 2009a) hat formelle Interaktionen eines Deutschlehrerteams an einer chinesischen Universität unter unterschiedlichen Aspekten betrachtet. Abschließend lässt sich jedoch feststellen, dass authentische deutsch-chinesische Interaktionen außerhalb der Institution Universität noch unerforscht sind.

⁴¹ Vergleiche hierzu neben Günthner (1993) auch Günthner (1991) und (2001).

Günthner stellt in mehreren (1993, 1994a, 1995a) Beiträgen die Unterschiede zwischen Hörsignalen von deutschen und von chinesischen MS dar. Aus ihren Daten ergibt sich, dass die Differenzen sowohl quantitativer als auch qualitativer Art sind. In Übereinstimmung mit Tao/Thompson (1991) kommt sie zu dem Ergebnis, dass chinesische MS weniger verbale Hörsignale als deutsche MS geben. An sich ist dieses quantitative Faktum noch wenig aussagekräftig, zumal es von Liang "in solch eindeutigem Sinn allerdings nicht" (1998, 186) mit seinen rein chinesischen Daten unterstützt wird. Wenn auch nur beobachtend festgestellt, so gehen doch Kuhn et al. (2001) davon aus, dass "das deutsche Hörsignal 'mhm' von Chinesen oft als Signal einer ungeduldigen, zweifelnden, arroganten oder desinteressierten Haltung des Hörers missverstanden" (Kuhn et al. 2001, 276) wird. Deutsche MS interpretieren die weniger wahrgenommenen Rückmeldesignale chinesischer MS als "contextualization cues" (Gumperz 1982) für fremdsprachenbedingtes Nichtverstehen. Sie reagieren auf diese Interpretation kooperativ, nämlich mit "Paraphrasen, Wiederholungen und Zusatzinformationen" (Günthner 1993, 183). Wie diese Phänomene von chinesischen MSn interpretiert werden, ist bisher unklar. Ob deutsche MS in den vorliegenden Daten kooperativ handeln, wenn ihre Interaktionspartner ein hohes Deutschniveau haben, ist im empirischen Teil nachzugehen. Dort kann auch untersucht werden, mit welchen kommunikativen Mitteln chinesische MS auf diese Kooperationsangebote reagieren.

Neben dem quantitativ unterschiedlichen Rückmeldeverhalten haben Günthner (1993) und auch Liang (1998) eine weitere Form der Feedbacksignale von chinesischen MSn eruiert: die "Rezipientenechos" (Günthner 1993) bzw. "Fremdwiederholungen" (Liang 1998). Dies sind unmittelbar an die Vorgängeräußerung anschließende (Teil-)Wiederholungen von ihnen mit ähnlicher Prosodie. Solche expandierenden Rückmeldesignale haben eine inhaltlich bestätigende Funktion und signalisieren die erfolgreiche Informationsübermittlung.

Bei der Analyse argumentativer Gespräche ist Günthner (1993, 1994b, 1995b) so vorgegangen, dass sie die kommunikativen Verfahren im Umgang mit Dissens deutscher und chinesischer MS untersucht hat. Deutsche MS haben zur Stützung ihrer Argumente folgende Strategien verfolgt: (1) das Oppositionsformat (vgl. auch Kotthoff 1989); (2) die fremde Rede, in der eine Äußerung des 'Anzugreifenden', die jedoch schon länger im Diskurs zurückliegen kann, aufgenommen wird und die eigene Meinung im Kontrast dazu dargestellt wird; (3) die Umfokussierung, die in der 'Ja-aber'-Struktur erkennbar wird.

"Mit solchen Umfokussierungen geht oftmals eine strategische Reinterpretation der Opponentenäußerung einher, d. h., die Sprecherin interpretiert die vorherige

Äußerung der Opponentin um und 'schlachtet' sie für die eigenen Argumentationszwecke 'aus.'" (Günthner 1994b, 107)

Auch bei chinesischen Interaktanten ist eine 'Ja-aber'-Struktur nachweisbar. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass der Ja-Teil sehr ausführlich gestaltet sein kann, sodass für deutsche Interaktanten der Eindruck der Zustimmung entsteht. Gleichzeitig ist der Aber-Teil prosodisch zurückgenommen und modalisiert, womit eine "Indirektheitsstrategie" (Günthner 1994b, 108 f.) beschrieben werden kann. Auch das non-verbale Zeichen des Kicherns (Günthner 1993, 264) kennzeichnet für chinesische MS in stark argumentativen Interaktionsphasen ein dispräferiertes Kommunikationsformat. Schließlich hat Günthner für chinesische MS auch ein erhöhtes Maß an Angeboten für Zugeständnisse und Kompromisse festgestellt, teilweise auch einen Wechsel der Gesprächsaktivität durch eine anschließende Themenumfokussierung.

3.4 Zwischenfazit

Die Zusammenfassungen der vorhandenen Literatur, die sich mit Interaktionen chinesischer und deutscher MS sowie der deutsch-chinesischen Kommunikation beschäftigen, haben folgende Konsequenzen für die vorliegende Arbeit:

Die bisher erhobenen empirischen Daten geben keine einheitlichen Ergebnisse wieder. Zum Teil widersprechen sie sich, was verdeutlicht, dass Co-Participants aufeinander reagieren und diese Reaktionen reichhaltige Handlungsrepertoire anzeigen, aus denen Gesprächspartner auswählen. Die Auswahl kann nicht einheitlich sein, da sie von zahlreichen Kontextfaktoren abhängt, wie aus den Forschungsergebnissen zu chinesischen MSn klar wurde. Die Literatur zeigt also derzeit nur tendenzielle Handlungspräferenzen unter bestimmten Bedingungen auf.

Eine herausragend wichtige Bedingung ist der Faktor Fremdsprachigkeit, was aus dem Überblick über Interaktionen mit deutschen MSn deutlich wurde. Damit stellt sich für das vorliegende Korpus die Frage, ob, und wenn ja, wie die hohe Fremdsprachenkompetenz der chinesischen Interaktanten zu einer Anpassung an deutsche Kommunikationskonventionen führt, ob verstärkte Interferenz aus der Muttersprache auszumachen sind, oder ob eine Mischung beider Phänomene nachweisbar ist.

Da im Voraus höchstens vage Tendenzen aus der vorhandenen Literatur für deutsch-chinesische institutionelle Interaktionen ableitbar sind, ist nur eine mikroanalytische Beschreibung aller Schritte des authentischen Kommunikationsprozesses sinnvoll. Dabei können sich Auffälligkeiten ergeben, die z. B. dem institutionellen Kontext, der Interaktionssituation der Lehrerkonferenz, der Fremd- bzw. Muttersprachigkeit und der

nationalen Zugehörigkeit der Interaktanten geschuldet sind. Monokausale Schlussfolgerungen von den sprachlichen Handlungen der Co-Participants der Lehrerkonferenz auf einen der vier eben genannten Faktoren dürften nur schwer auszumachen sein.

3.5 Interaktion in der Hochschule

In den letzten Jahren erfährt das Forschungs- und Praxisgebiet der Hochschulkommunikation vermehrtes Interesse. Dies lässt sich an einer zunehmenden Zahl von Herausgeberwerken ablesen (Bühlig 1999, Redder 2002, Knapp/Schumann 2008, Lévy-Tödter/Meer 2009). Generell ist eine Zweiteilung des Bearbeitungsinteresses festzustellen. Der erste Teil widmet sich der Analyse und der didaktischen Entwicklung schriftlicher Kommunikationsformen (Ehlich/Steets 2003, Eßler 1997). Zu ihnen gehören zum Beispiel Protokolle oder wissenschaftliche Arbeiten. Der zweite Teil untersucht mündliche Interaktionssituationen. Hierzu zählen z. B. Sprechstundengespräche (Meer 2001, Zegers 2004), Prüfungsgespräche (Meer 1998) und mündliche Referate (Guckelsberger 2005). Da Moll (2001) den Übergang von mündlichen Seminardiskussionen zu schriftlichen Protokollen untersucht, stellt ihre Arbeit eine Schnittstelle der beiden Forschungsbereiche dar.

Teile des Datenkorpus von Trautmann (2004) und Meier (2002) sind im Hochschulkontext angeordnet. So untersucht Trautmann (2004) u. a. Argumentationsverfahren in einem Seminardiskurs und in einem Doktorandenkolloquium. Meier (2002) ist nach Wissen des Autors der einzige deutschsprachige Wissenschaftler, der in seinem Datenkorpus eine Interaktionssituation zwischen Angestellten an der Hochschule integriert ("Direktoriumssitzung des Universitätsinstituts"). Sie wird jedoch vorrangig als eine Arbeitsbesprechung analysiert und nicht in ihrer spezifischen institutionellen Verankerung. Dass sich Interaktanten an der Institution Universität kommunikativ orientieren und so die Institution interaktiv hervorbringen, zeigt Saft (2001, 2004, 2009) an unterschiedlichen Formen des Turn-takings und der Rederechtübergabe durch den Sitzungsleiter an "university faculty meetings" einer japanischen Hochschule. Er scheint einer der wenigen Forscher zu sein, der Besprechungen an einer Universität unter den institutionellen Bedingungen konversationsanalytisch untersucht.

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten wurden zwar an einer chinesischen Hochschule aufgenommen und die Institution Hochschule wird auch von den Interaktanten als eine Argumentationskategorie hervorgebracht. Der Analysefokus liegt jedoch nicht in der Untersuchung akademischer Diskurse oder Interaktionsweisen, sondern in der Nachzeichnung der kommunikativen Aktivität "doing planning". Da dies auch in

Besprechungen im Wirtschaftsbereich getan wird und hier die Forschungslage sehr differenziert ist, werden im nächsten Kapitel entsprechende Ergebnisse vorgestellt.

3.6 Interaktion in Arbeitsbesprechungen

Arbeitsbesprechungen sind im übergeordneten Forschungs- und Praxisfeld der Wirtschaftskommunikation anzusiedeln. Diverse Arbeiten geben einen Überblick zu kommunikativem Handeln in unterschiedlichen Bereichen der Wirtschaft (Drew/ Heritage 1992, Ehlich/Wagner 1995, Firth 1995, Brüner 2000, Becker-Mrotzek/ Fiehler 2002, Menz/Müller 2008).

Zahlreiche Forschungsarbeiten zu monokulturellen Arbeitsbesprechungen (Poro 1999, Menz 2000, Meier 2002, Domke 2006) bilden eine gute Grundlage für die Analyse der eigenen Daten, obwohl Dannerer (1999) darauf hingewiesen hat, dass der Forschungsstand zu innerbetrieblichen Sitzungen in interkulturellen Zusammensetzungen noch unzureichend ist (Dannerer 1999, 9). Lediglich Koole/ten Thije (1994) haben diesen Aspekt systematisch herausgearbeitet. Für die in dieser Arbeit zu untersuchenden deutsch-chinesischen Lehrerkonferenzen, die auch als Arbeitsbesprechungen bezeichnet werden, dienen die nun vorzustellenden Forschungen als Vergleichsgrundlagen.

In Kapitel 3.6.1 wird ein Überblick über die wichtigsten linguistisch fundierten Arbeiten zu innerbetrieblichen Besprechungen gegeben. Die knappe Vorstellung des jeweiligen Datenmaterials und der theoretischen Verortung dient besonders der Orientierung für den Leser, da im empirischen Teil auch auf sie referiert wird.

In Kapitel 3.6.2 werden thematische Forschungsschwerpunkte der Arbeiten dargestellt. Sie geben vor allem Orientierung bei der Analyse der eigenen Daten. Außerdem wird eine kurze Einführung in die kommunikativen Spezifika von Besprechungen gegeben.

3.6.1 Relevante Forschungsarbeiten

Die ethnomethodologisch-konversationsanalytisch orientierte Arbeit von Meier (2002)⁴² basiert auf einem Datenkorpus von 22 Besprechungen (35 Stunden), die sowohl im professionellen (18 Stunden) als auch im privaten Kontext (4 Stunden) erhoben wurden. Durch diese Vergleichsgrundlage hat Meier "methodische Verfahrensweisen" (Meier 2002, 9) herausarbeiten können, die zeigen, wie die Interaktanten ihre jeweiligen Treffen als Besprechungen konstituieren. Diese Verfahrens-

⁴² Die Arbeit von Meier ist im Jahr 2002 als Neuauflage im Verlag für Gesprächsforschung erschienen. Die ursprüngliche Arbeit wurde 1997 veröffentlicht. Beide Auflagen sind identisch. Ich beziehe mich hier ausschließlich auf die Neuauflage von 2002.

weisen werden "als routinierte Lösungen für strukturelle Interaktionsprobleme" (Meier 2002, 10) beschrieben. Dazu gehören u. a. Verfahren der Fokussierung von Aufmerksamkeit, die Steuerung von thematischen Entwicklungen und die spezifischen Schritte des gemeinsamen Planens, wie z. B. Vorschläge machen, Diskutieren von Vorschlägen und eine Einigung erzielen.

In der Arbeit von Domke (2006), die "Besprechungen als organisationale Entscheidungskommunikation" fokussiert, werden innerbetriebliche Besprechungen "Zug um Zug" untersucht. Domke ist methodologisch der Konversationsanalyse verpflichtet, ihr theoretischer Hintergrund liegt in Luhmanns Systemtheorie und ihr Datenkorpus umfasst 11 Stunden betriebsinterner Besprechungen. Mit dieser methodischen und theoretischen Grundlage arbeitet sie im ersten Schritt heraus, wie die Interaktanten die (Besprechungs-)Wirklichkeit erzeugen. Dazu gehören die "Anwesenheits(wieder)herstellung", der "Besprechungsvorlauf", die "System(re-)konstitution" und die "strukturellen Einstiegsaufgaben". Im zweiten Schritt untersucht sie, aus welchen "besprechenswerten Elementen" Entscheidungen zusammengesetzt sind (Information, Klärung, Festlegung), wie diese hervorgebracht werden und in Beziehung stehen.

Bodens "The business of talk" (1994) gehört zu den frühesten Analysen von Kommunikation am Arbeitsplatz. Ihre sehr breit gefächerte Datengrundlage besteht unter anderem aus Gesprächen auf dem Flur, in Meetings und beim Telefonieren. Sie fanden in Unternehmen, Universitäten und im Weißen Haus während der Kennedy Regierung (1961-1963) statt.⁴³ Mit der ethnomethodologischen Konversationsanalyse als methodischen Hintergrund beschreibt Boden, "how the world unfolds as a collective collaboration" (Boden 1994, 4). Dazu gehören bei ihr u. a. Sitzungsanfänge, Turn-taking-Mechanismen und Beendigungen von Meetings, oder auch die Organisation von Paarsequenzen und die Unterschiede zwischen "question" und "query". Die Analysen selbst scheinen jedoch weniger tief als breit angelegt zu sein. So fällt bspw. die Betrachtung der "topic transition marker" (z. B.: so., okay.) wesentlich undifferenzierter aus als die von Meier (2002).

Auf ein ebenfalls umfangreiches Datenkorpus bezieht sich Menz (2000). Er hat mehrere Kommunikationsformen in einem kleinen österreichischen Wirtschaftsunternehmen aufgenommen und untersucht. Er verfügt nicht nur über Daten (insgesamt ca. 100 Stunden zuzüglich ca. 25 Stunden Interviews) aus Besprechungen, sondern auch über Gespräche zwischen 'Tür und Flur'. In seinem empirischen Teil untersucht Menz unter der Prämisse der Selbstorganisation die sprachlichen Formen, durch die die

⁴³ Leider sagt Boden weder etwas über den Gesamtumfang noch über den Zeitraum der Datenerhebung.

Interaktanten Ambiguität evozieren und reduzieren. Das dient als Voraussetzung für eine sehr ausführliche Analyse eines 15-minütigen Gesprächsausschnitts einer Besprechung, in der sein spezielles Augenmerk auf Strukturen gerichtet ist, in denen durch Ambiguität Flexibilität im späteren praktischen Handeln erzielt wird. Eine letzte beispielhafte Analyse eines Transkriptausschnitts verdeutlicht, wie auch wirtschaftliche Sachzwänge, also der Einfluss von äußeren Faktoren auf das Individuum, verhandelbar sind und somit eine gegenseitige Einflussnahme zwischen Individuum und System diskursiv ausgetragen wird. Diese Arbeit verdeutlicht, wie das Mikrosystem von Kommunikationsprozessen mit dem Makrosystem von Politik und Wirtschaft in Interdependenz steht.

Eine der ersten deutschsprachigen Untersuchungen zur Kommunikation in Wirtschaftsunternehmen – allerdings mit einem englischsprachigen Korpus von sechsmal ca. 90 Minuten – liegt seit 1989 mit der Arbeit von Lenz vor. Er untersucht "technical meetings" und fokussiert die Besonderheiten des formalen Sprecherwechsels und die Mechanismen des thematischen Wechsels. Während der Sprecherwechsel, wie auch in anderen Kommunikationstypen, durch Fremd- und Selbstselektion gekennzeichnet ist, übernimmt der "Chairman" in der Organisation des thematischen Wechsels eine herausragende Stellung. Nur ihm ist es in Lenz' Daten vorbehalten, abgearbeitete Themen formal abzuschließen und neue Themenbereiche einzuführen. Dieser Themenübergang wird jedoch nicht einseitig abgearbeitet, sondern auch durch die anderen Teilnehmer ratifiziert, indem bspw. keine neuen Subthemen von ihnen nach einer Pause aufgenommen werden. Die Arbeit von Lenz stellt ein grundlegendes Werk zur Gesprächsorganisation von formellen Interaktionssituationen im Allgemeinen und von Arbeitsbesprechungen im Besonderen dar.

Müller (1997) untersucht acht Gespräche aus vier Unternehmen (ca. 6,5 Stunden) bezüglich der Steuerungs- und Kontrollmechanismen in den Gesprächen. Zu den Steuerungseinheiten zählt er vor allem die Themeneröffnungsphasen durch den "chairman", wozu u. a. "metadiskursive Steuerungseinheiten" (bei Boden "topic transition marker" genannt) und Fokussierungsverfahren gehören. Die näher analysierten Kontrollmechanismen sind u. a. die sprachlichen Verfahren der Abwertung, der Zurückweisung von Problematisierungen und das Ignorieren von Initiativen. Die dabei herausgearbeiteten semantisch-pragmatischen Kommunikationsformen werden auf einen konflikthaften Besprechungsausschnitt angewendet. Diese Anwendung dient vorrangig der Verdeutlichung des vorher Erarbeiteten auf einen Interaktionsprozess und nicht der Herausarbeitung reaktionaler Prozessstrukturen und deren Dynamik.

In der Arbeit von Poro (1999), die zu den weniger rezipierten gehört, wird der wichtige Faktor der Beziehung in Arbeitsbesprechungen diskursanalytisch beleuchtet. Anhand eines zwischen 1996 und 1997 in einem Dienstleistungsunternehmen aufgenommenen Korpus (12 Sitzungen, die in Abteilungen unterschiedlicher Hierarchieebenen stattfanden), analysiert die Autorin zum einen Selbst- und Fremddarstellungen, welche Formen des Lobens, Scherzens, Ausweichens, Widersprechens usw. umfassen. Zum anderen werden in einem weiteren Kapitel die Bereiche 'doing gender' und Selbst- bzw. Fremdzuweisungen zum Status, den die Besprechungsteilnehmer innehaben, untersucht. Besonders Letzteres fehlt in anderen Arbeiten zu innerbetrieblichen Besprechungen fast gänzlich.

Schwandt (1995) untersucht 20 Stunden Besprechungen von Meistern in einem mittelständischen Unternehmen. Die Auswertungsverfahren der aus den Jahren 1992-1993 stammenden Dienstagsbesprechungen lassen sich im theoretischen Rahmen der Sprechwissenschaft, Organisationspsychologie und Ethnografie einordnen. An fünf unterschiedlichen Besprechungsauszügen zeichnet er folgende Kommunikationsprozesse nach: Sprechen über betriebsinterne Abläufe, Problemlöseprozesse, Meinungsverschiedenheit, Streit und Planen. Bei der Auswertung der Daten wird aufgrund der theoretischen Herangehensweise oft mit starken Interpretationen zu Intentionen der Interaktanten gearbeitet. Aus diesem Grund, und auch weil nur wenige Transkripte zum Nachvollziehen der Analysen eingearbeitet sind, ist die Arbeit von Schwandt für die vorliegende Arbeit von nachrangiger Bedeutung.

Die einzige explizit anwendungsorientiert ausgelegte Forschungsarbeit ist die von Dannerer (1999). Sie untersucht ein Datenkorpus von acht Besprechungen mit zusätzlich zwölf Interviews der Beteiligten, den sie auswertet, um den Fachfremdsprachenunterricht zu optimieren. Aus den in einem österreichischen Unternehmen gewonnenen Besprechungen werden "Musterrealisierungen" (z. B. Besprechungseröffnung, Informieren, Dissens-Austragen, Themenmanagement) extrahiert und vorgestellt. Danach folgt die Darstellung von Abweichungen und Varianzen, was den Forschungshorizont erweitert und gerade für den Fremdsprachenunterricht von Nutzen sein kann. Da das Arbeitsziel nicht ist, herauszuarbeiten, wie die Teilnehmer der Sitzungen diese Zusammenkünfte gemeinsam erzeugen, fällt die Transkriptanalyse unterschiedlich präzise aus.

Nachdem Forschungsarbeiten aus dem monokulturellen Umfeld knapp dargestellt wurden, soll im Folgenden noch auf die wenigen Arbeiten eingegangen werden, die kulturvergleichend oder interkulturell in ihrem Untersuchungsfokus und Datenmaterial zu Arbeitsbesprechungen ausgerichtet sind.

Ein typisches Beispiel aus dem Bereich des Kulturvergleichs stellt die Arbeit von Bargiela-Chiappini/Harris (1995) dar. Sie kontrastiert aufgrund von acht britischen und vier italienischen Besprechungen den Einfluss von Hierarchie auf die Formalität. Die Rolle des Sitzungsleiters wird in besonderem Maße untersucht.

Du-Babcock (2005) untersucht den Einfluss der Dimensionen Individualismus – Kollektivismus auf die Länge und Distribution von Turns in intra- und interkulturellen Simulationen zu Entscheidungsfindungsprozessen. Personen aus kollektivistischen Kulturen haben laut Du-Babcock in interkulturellen Meetings weniger Turns als in intrakulturellen. Darüber hinaus haben sie in interkulturellen Meetings auch insgesamt weniger als in intrakulturellen Treffen gesprochen. Im Gegensatz dazu konnten keine Unterschiede von Personen aus individualistischen Kulturkreisen gefunden werden; sowohl die Anzahl als auch die Länge von Turns werden bei ihnen nicht von dem Aspekt intra-/interkulturell beeinflusst. Der Faktor des Sprechens in einer Fremdsprache für Personen aus kollektivistischen Kulturen wurde zwar erwähnt, sein Einfluss auf das Ergebnis jedoch nicht beschrieben.

Yamada (1990) untersuchte das Phänomen der Turn-Distribution in Gesprächseinheiten. Sie beschränkt ihren Untersuchungsrahmen im ersten Schritt vergleichend auf amerikanische und japanische Meetings und im zweiten Schritt auf ein amerikanisch-japanisches Gespräch im Wirtschaftsbereich. Aus dem sehr kleinen Korpus von Daten (die monokulturellen Gespräche sind 27 bzw. 20 Minuten, das interkulturelle 28 Minuten lang) erarbeitet sie, dass in den rein japanischen Gesprächen die Turns relativ kurz sind, diese dafür gleichmäßig auf das Gespräch verteilt sind und es kein Zusammenhang zwischen der Person, die das Thema initiiert und der Turnlänge im folgenden Gesprächsabschnitt gibt. Demgegenüber sind die Turns in dem untersuchten amerikanischen Gespräch wesentlich länger und ungleichmäßiger im Gespräch verteilt; demjenigen, der ein Thema einbringt, wird auch ein längerer 'floor' zugestanden. In dem englischsprachigen US-japanischen Meeting behalten beide Interaktanten ihre Turnverteilungsgewohnheiten bei, d. h., obwohl der japanische MS 70% der Themen initiiert, hat die US-amerikanische MS einen höheren Anteil an Turns.

Mit Koole/ten Thije (1994) liegt eine der sehr wenigen ausführlichen Forschungsarbeiten vor, in der ausschließlich interkulturelle Arbeitsbesprechungen diskursanalytisch bearbeitet werden. Die untersuchten ca. 63 Stunden Videoaufzeichnungen mit zusätzlichen Interviews der Teilnehmer bilden die Datengrundlage der Arbeit. Sie befasst sich auf dem theoretischen Hintergrund der Funktionalen Pragmatik mit der Konstruktion einer "diskursiven Interkultur". Sie wird von den zwei interkulturell zusammengesetzten Beraterteams für Lehrer hervorgebracht. An Interaktionsprozessen,

die in einem institutionellen Rahmen lokalisiert sind, werden die Informationsweiterleitung ('Reporting'), die Aufgabenplanung und die Entwicklung von "institutional key words" herausgearbeitet. Darüber hinaus analysieren die Autoren, wie diskursiv institutionelle und klientenbezogene Verantwortlichkeiten herausgestellt werden und Rassismus im Team bearbeitet wird. Durch die Einführung des Begriffs der "diskursiven Interkultur"⁴⁴ ist es Koole/ten Thije (1994) gelungen, aus der üblichen Vergleichsperspektive auf interkulturelle Kommunikation zu einem Ansatz zu kommen, der herausarbeitet, wie gemeinsam Interaktionsprozesse in gemischtkulturell zusammengesetzten Teams bearbeitet werden, wie diese Teams also eine diskursive Interkultur kommunikativ ausbilden.

3.6.2 Thematische Forschungsschwerpunkte

Aus der Analyse der beschriebenen Forschungsarbeiten werden nun im nächsten Schritt die wichtigsten Forschungsschwerpunkte und -ergebnisse skizziert. Die überwiegende Mehrheit der Forschungsprojekte weist Besprechungs- bzw. Themenanfänge und -abschlüsse als konstituierende Merkmale formeller Interaktion aus (Müller 1997, Meier 2002, Dannerer 1999, Lenz 1989, Boden 1994, Domke 2006).⁴⁵ Domke (2006) stellt illustrierend fest:

"'So' kündigt Neues an, 'also' als Faziteinleitung verweist auf einen Vorlauf, 'trotzdem' markiert die daraus schlussfolgernde Einschätzung, 'anfangen' weist nach vorn, 'wer schreibt ... ' füllt den durch 'so' geschaffenen Raum." (Domke 2006, 139)

Eng verknüpft mit den Gesprächs- und Themeninitiierungen sowie deren Beendigungen ist die Rolle des Sitzungsleiters. Er hat mit den häufigen Kontrollen von ihnen einen außerordentlichen Einfluss auf den Ablauf institutioneller Besprechungen (Müller 1997, Dannerer 1999, Lenz 1989, Poro 1999, Meier 2002, Chan 2008).⁴⁶ Seine

⁴⁴ „Intercultural discourse as it is used in our analysis is a form of discourse. Interestingly, however, the two words can be turned around to clarify that this form of discourse is also a form of culture: *discursive interculture*. Interculture is the culture constructed in cultural contact. Because we are concerned with the discourse structures of that culture we use the term *discursive interculture*." (Koole/ten Thije 1994, Hervorhebung im Original)

⁴⁵ Gleiches stellen auch Brinker/Sager (2006, 108) für andere Gesprächstypen fest.

⁴⁶ Eine eventuelle Kulturspezifität könnte hier unterstellt werden. In ihrer Vergleichsstudie zu britischen und italienischen Besprechungen stellen Bargiela-Chiappini/Harris fest: "Secondly, the role of the chair is weaker than in the English meetings, both in terms of the number and duration of interventions and their rate of success measured according to the type of response from the group (acknowledged/acted upon interventions are successful, unacknowledged/no follow-up interventions are unsuccessful). [...] The group plays a more active role throughout, while the chair is often left to struggle to regain his or her own role." (Bargiela-Chiappini/Harris 1995, 551)

einflussreiche Rolle manifestiert sich u. a. darin, dass er über hierarchisch-ökonomische Informationen verfügt und sie an Mitarbeiter weiterleitet (Dannerer 1999, 104). Außerdem hat er größere Rechte bei der strukturellen Organisation einer Besprechung. Er kann auf die Rederechtvergabe Einfluss nehmen (Saft 2004), der besonders beim "Round turn" (Lenz 1989, 73 f.; Meier 2002, 55), bei dem die Leitungsperson 'reihum' die Meinung der Mitarbeiter einholt, deutlich wird.

Fokussierungshandlungen, die u. a. von Müller (1997), Meier (2002) und Lenz (1989) identifiziert wurden, hängen ebenfalls mit der Rolle des Sitzungsleiters zusammen. Sie "provozieren eine erhöhte Aufmerksamkeit des betroffenen Teilnehmers [und] senken die Beteiligungsschwelle für [Teilnehmer]" (Müller 1997, 56). Neben Fokussierungen durch Einführung neuer Themen hat der Sitzungsleiter auch die Möglichkeit einer Themenrefokussierung durch Ermahnung von Teilnehmern im Falle von Nebendiskursen. Solche metakommunikativ expliziten Ermahnungen können refokussierend auch durch ein prosodisch herausgehobenes "also." ersetzt werden (Meier 2002, 109).

Wie ein hierarchisches Gefälle zwischen dem Sitzungsleiter und den anderen Sitzungsteilnehmern diskursiv hergestellt wird, betrachtet Poro (1999). Ihr fällt u. a. auf, dass sich die Funktion des indirekten Sprechens bei Vorgesetzten und den anderen Sitzungsteilnehmern unterscheidet: So verwenden statushöhere Personen dieses vorrangig, um Anweisungen zu geben, während Statusinferiore Anliegen und Wünsche äußern (Poro 1999, 123). Darüber hinaus belegt die Autorin, dass nur Sitzungsleiter die Möglichkeit haben, Meinungen oder Forderungen der Mitarbeiter zu ignorieren bzw. Antworten zu verweigern (Poro 1999, 136). Zu Argumentationsweisen stellt Schmitt (2002) in seiner Untersuchung fest, dass die Chefin im Meeting "offensiv und thematisch steuernd, die Mitarbeiter hingegen defensiv und deskriptiv" (Schmitt 2002, 130) vorgehen. Als weiteren Aspekt der Hierarchisierung im Meeting kann die Qualität der Entscheidungspartizipation angesehen werden. So zeigen Bargiela-Chiappini/Harris (1995, 536) für ein italienisches Meeting auf, dass ein Vorgesetzter seinen Assistenten mit in die Besprechung bringt, der technische Details klärt; der Vorgesetzte mischt sich nur bei wichtigen Entscheidungen in die Diskussion ein und beantwortet entsprechende Fragen. Einen Hinweis auf generelle Kommunikationsverfahren von Führungskräften beschreibt Spranz-Fogasy:

"Führungskräfte sprechen häufig knapp, dezidiert assertorisch und direktiv, gelegentlich informationsheischend interrogativ. Es finden sich kaum Verzögerungssignale, und sie verwenden vielfach einen elaborierten Wortschatz und klare, syntaktisch der Schriftsprache angenäherte Konstruktionen, auch in komplexen Äußerungen. Sie markieren sachliche und kommunikativ-hand-

lungsorganisatorische Relevanzen, und sie richten sich danach bzw. fordern ihre Interaktionspartner – oft explizit – dazu auf." (Spranz-Fogasy 2002b, 144)

Im Gegensatz zur Sitzungsleitung wird der Funktion von Sitzungsteilnehmern in der Forschung vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Während Lenz (1989, 149) auf Schweigephasen durch die Teilnehmer bei Themenbewegungen als Zeichen der Ratifizierung eingeht, thematisiert Meier (2002, 137 ff., 169 ff.) ausführlich die Realisierung von Teilnehmervorschlägen. Hier geht er auf 'Warum-nicht'-Fragen und Vorschläge in Form von Feststellungen ein. Dannerer (1999, 104) stellt die unproblematische Möglichkeit der Einflussnahme von Teilnehmern bei der Wiedergabe von Informationen "durch die fakultativen Musterpositionen 'Ergänzen/Hinterfragen/Kritik' bzw. 'Modifikation/Präzisierung'" dar.

Die Spezifik der Sequenzierung von innerbetrieblichen Besprechungen wird von Boden (1994), Meier (2002) und Lenz (1989) untersucht und für gewöhnlich im Kontrast zu informellen Gesprächen analysiert.⁴⁷ Neben der bereits erwähnten 'Selektionsmacht' der leitenden Person beim 'Round turn' genauso wie beim Abschließen und Neuintiiieren eines Themas sind vergleichsweise lange Turns für Besprechungen konstitutiv (Lenz 1989, 56 ff.; Boden 1994, 99)⁴⁸. Auch die Redeübergabepausen sind durchschnittlich länger als bei informellen Gesprächen, nämlich bei ca. 2 Sekunden (Lenz 1989, 157). Diese Pause hat die Funktionen der gemeinsamen Ratifizierung des Abschlusses eines bearbeiteten Themenbereichs und die Bereitschaft zur Initiierung des folgenden Besprechungspunktes.

Neben den angeführten Aspekten, die sich in Forschungsarbeiten zu Besprechungen als konstitutiv erweisen, finden sich selbstverständlich noch zahlreiche periphere. Zu ihnen gehören u. a. die Konstitution des Beziehungsaspekts und die Verfahren des Modalitätswechsels; dies wird von Poro (1999) untersucht.⁴⁹

In eigenen empirischen Analysen wird herauszuarbeiten sein, ob und wenn ja welche der beschriebenen kommunikativen Handlungen auch im vorliegenden Datenmaterial in welchen Formen auftreten. Bei der Untersuchung wird auch zu analysieren sein, wie sich die Fremdsprachigkeit für die chinesischen MS und die Institutionalität der deutsch-chinesischen Hochschulkooperation in China im interkulturellen Kontext für alle Sitzungsteilnehmer auswirkt.

⁴⁷ Hier ist darauf hinzuweisen, dass nur Meier (2002) für die Aussagen empirische Nachweise liefert.

⁴⁸ Auf die Kulturspezifität von langen Turns in Besprechungen im Vergleich zu 'kollektivistischen' Kulturen bzw. japanischen Besprechungen haben Du-Babcock (2005) und Yamada (1990) hingewiesen.

⁴⁹ Von großer praktischer Bedeutung, jedoch in den vorliegenden Arbeiten nur wenig beachtet, ist die Konfliktbearbeitung (vgl. Dannerer 1999).

4 Daten

Im Folgenden wird die Datenbasis der Arbeit vorgestellt. Insgesamt wurden zehn

Sitzung	Dauer der Aufnahme	Ausgewählte Planungssequenz	Dauer der Planungssequenz	Anzahl der Teilnehmer
1.	3:19:44			14
		1.1_Namensliste	~ 03 Minuten	
		1.2_Klassenbuch	~ 15 Minuten	
		1.3_Wanderung	~ 14 Minuten	
		1.4_Kopien	~ 08 Minuten	
2.	2:57:07			16
3.	1:55:19			16
		3.1_Lehrbucharbeit	~ 09 Minuten	
		3.2_Hausaufgaben	~ 08 Minuten	
4.	3:21:23			19
		4.1_Filmeabend	~ 17 Minuten	
		4.2_Testorganisation	~ 19 Minuten	
5.	3:25:38			17
		5.1_Lektionsgeschwindigkeit	~ 39 Minuten	
6.	2:04:36			17
7.	2:03:22			17
		7.1_Differenzierungsorganisation	~ 23 Minuten	
8.	2:04:30			16
		8.1_Differenzierung2	~ 45 Minuten	
9.	1:24:43			17
10.	2:10:32			16
		10.1_Testdaf-Vorbereitungskurs	~ 07 Minuten	
Gesamt	24:46:54		~ 3:27 h	

Sitzungen der Lehrerkonferenzen über ein Semester zwischen 2005 und 2006 aufgenommen. Die Dauer der Aufnahmen umfasst auch Prä- und Postmeetingphasen.

4.1 Ethnografischer Hintergrund

Die vorgestellten Daten wurden an einer chinesisch-deutschen Hochschulkooperation in einer mittelgroßen Stadt in Ostchina gesammelt.⁵⁰ Die Studierenden des bilingualen Studiengangs mit integriertem Auslandsstudium sollten in den ersten 15 Monaten intensiv die deutsche Sprache lernen, dann vier Semester in deutscher und chinesischer Sprache das Fach Maschinenbau studieren, anschließend ein Industriepraktikum in Deutschland absolvieren und schließlich ihre Bachelorarbeit an der deutschen Partneruniversität schreiben.

Für den Deutschunterricht der ersten 15 Monate war das in die Fakultät integrierte Sprachenzentrum verantwortlich. Hier unterrichteten ca. acht chinesische und sechs deutsche Deutsch-als-Fremdsprache-Dozenten. Zeitweise wurden sie von bis zu sechs deutschen Tutoren unterstützt, die Förderunterricht und Konversationskurse organisierten und durchführten. Die Leitung des Sprachenzentrums unterstand einem in Deutschland ausgebildeten und promovierten chinesischen MS, der langjährige Arbeitserfahrungen in deutschen Unternehmen in Deutschland hatte.

Dieses Deutschlehrerteam traf sich in 14-tägigem Rhythmus in so genannten Lehrerkonferenzen, die am Dienstagnachmittag im Konferenzraum (siehe Foto) stattfanden. Sie begannen jeweils zwischen 13:30 Uhr und 15:00 Uhr. Die Teilnahme war verpflichtend, aus unterschiedlichen Gründen waren jedoch nur selten alle Kollegen anwesend. In den Lehrerkonferenzen, die ohne vorher festgelegte Agenda stattfanden, wurden zum einen Informationen aus anderen Gremien oder Berichte von Konferenzen vorgetragen. Zum anderen konnten arbeitsbezogene Themen zur Diskussion gestellt werden. Hierbei kam es oft zu Vorschlägen, die von den Sitzungsteilnehmern bearbeitet werden mussten. Aus den Reaktionen auf die Vorschläge entwickelten sich schließlich konkrete Planungen.



Abbildung 1: Sitzungsraum der Lehrerkonferenzen

⁵⁰ Eine Zusammenstellung unterschiedlicher chinesisch-deutscher Hochschulkooperationen, deren Projektschwerpunkte und entsprechende Praxiserfahrungen finden sich z. B. bei Stober 2001, Stober 2003, Rogler 2005, Litz 2004, Orth 2004.

Der Autor war einer der deutschen Sprachdozenten und hat aktiv an den Lehrerkonferenzen teilgenommen. Bereits nach wenigen Teilnahmen im ersten Jahr seiner insgesamt zweijährigen Anwesenheit wurde ihm deutlich, dass sie nicht den eigenen Erwartungen entsprachen. Aus einer diffusen Unzufriedenheit entstand der Gedanke einer genaueren Betrachtung dieser Kommunikationssituation. So hat er im zweiten Jahr die Lehrerkonferenzen mit einem Diktiergerät über ein Semester aufgezeichnet. Die Forschungsfrage war zum Zeitpunkt der Datenaufnahme offen und wurde erst nach dem Ausscheiden aus der Institution formuliert.

Vor der Aufnahme der Daten hat der Leiter des Sprachenzentrums, der gleichzeitig der Sitzungsleiter war, seine Erlaubnis erteilt. Anschließend hat der Verfasser von jedem Sitzungsteilnehmer die Zustimmung für die Datenaufzeichnung erhalten.

Das Team bestand, je nach Anwesenheit, aus sieben männlichen und neun weiblichen Kollegen. Sie waren zum Zeitpunkt der Aufzeichnung zwischen ca. 25 und 60 Jahren alt. Einige Kollegen hatten bereits mehrere Jahre an der Institution gearbeitet, andere kamen zu Beginn der Aufnahmen neu hinzu. Die erste Sitzung war gleichzeitig die erste formelle Zusammenkunft des gesamten Deutschlehrerteams⁵¹.

4.2 Auswahlkriterien der Planungssequenzen

Das Gesamtdatenkorpus der in Kapitel 4 aufgelisteten Lehrerkonferenzen umfasst fast 25 Stunden Audiodateienmaterial. In diesen Daten sind neben den eigentlichen Lehrerkonferenzen auch Vor- und Nachbesprechungen festgehalten. Die Auswertung des Gesamtmaterials würde dem Umfang solch einer Arbeit sprengen, weswegen eine Einengung der Fragestellung und damit des Materials vorgenommen werden musste.

Die Sitzungsteilnehmer haben in den aufgezeichneten Lehrerkonferenzen zwei kommunikative Hauptaktivitäten vorgenommen. Zum einen haben sie sich gegenseitig informiert (z. B. über Konferenzen, an denen ein Kollege teilgenommen hat oder über Entscheidungen, die in anderen Gremien der Hochschule getroffen wurden und die eigene Arbeit beeinflussen). Neben dem Wissenstransfer haben sie gemeinsam diskutiert. In den Diskussionen kamen Fragen auf, die eine Lösungsfindung zum Ziel hatten. Die Bearbeitung der Fragen mit dem Ziel einer Lösungsfindung kann als gemeinsames Planen betrachtet werden.

Da der Planungsprozess mit intensiver verbaler Interaktion zwischen den Teilnehmern verbunden ist, ist die Entscheidung, diesen Prozess näher zu betrachten, getroffen

⁵¹ Aus stilistischen Gründen werden die Berufsbezeichnungen Lehrer und Dozent gleichberechtigt und austauschbar verwendet.

worden. Zu diesem Kriterium trat das der aktiven Involviertheit sowohl deutscher als auch chinesischer Sitzungsteilnehmer hinzu. Diese nationale Kategorie war für den Autor interessant, da er unter anderem die Untersuchung einer "discursive intercultural" (Koole/ten Thije 1994, 69) anstrebte. Dass die nationale Herkunft für die Interaktanten eine relevante Größe im Umgang miteinander war, konnte aus den Daten nachgewiesen werden. Nach mehrmaligem und intensivem Anhören der Daten sind die zwölf in Kapitel 4 dargestellten Planungssequenzen extrahiert worden. Sie haben einen Umfang von dreieinhalb Stunden und liegen auf über 150 Seiten transkribiert vor.

4.3 Transkriptkonventionen, Kodierungen, Umschriften

Die verschrifteten Daten wurden nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) transkribiert (Selting et al. 1998). Alle Transkripte sind nach dem Basis-Transkript angefertigt, da es für das Forschungsziel in seiner Genauigkeit ausreicht.

Sequenzielle Struktur

[] Überlappungen und Simultansprechen

[]

Pausen

(.) Mikropause

(1.5 sek) geschätzte Pause

Sonstige segmentale Konventionen

:, ::, ::: Dehnung, Längung, je nach Dauer

und=äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten

äh, öh, etc. Verzögerungssignale

Akzentuierung

akZENT Primär- bzw. Hauptakzent

ak!ZENT! extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Einheitsende

? hoch steigend

˘ mittel steigend

- gleich bleibend
- ; mittel fallend
- . tief fallend

Sonstige Konventionen

- ((lacht)) Kommentar
- (solche) vermuteter Wortlaut
- () unverständliche Passagen je nach Länge

Um die Transkripte besser verstehen zu können, folgt hier eine Darstellung und im Folgenden die Erläuterung zu den einzelnen Kodierungen und Bezeichnungen:

T1_4.3 (1.3_Wanderung)

```
183 CLF7: wAs denn;
184 DLM2: der strAnd;
185 CCM1: der strAnd?
```

Für die Darstellung der Transkriptauszüge hat sich der Autor für folgendes System entschieden: Über dem Transkriptauszug ist 'T' eine Abkürzung für 'Transkriptauszug'. Danach folgt eine fortlaufende Nummerierung der Transkriptauszüge (im Beispiel '1') innerhalb des Kapitels (im Beispiel '4.3'). Die Nummer des Transkriptauszuges und die Kapitelnummer sind durch einen Unterstrich miteinander verbunden. Mit diesem Verfahren ist es möglich, zwischen den einzelnen Transkriptauszügen in unterschiedlichen Kapiteln Querverweise zu geben und Zusammenhänge zwischen ihnen darzustellen. In Klammern nach der Kapitelangabe steht der Name des Transkripts (im Beispiel: '1.3_Wanderung'). Hierbei bezieht sich die '1' auf die erste aufgenommene Sitzung, die '3' auf die dritte extrahierte Planungssequenz; der anschließende Name, im Beispiel 'Wanderung', verweist auf den inhaltlichen Schwerpunkt der Planung.

Die Kodierung der Sprecher entschlüsselt sich wie folgt:

Position 1: Muttersprache:	C = Chinesisch, D = Deutsch
Position 2: Profession :	L = Lehrer, C = Chef, T = Tutor, M = Maschinenbau- vizedekan, D = Dekan, P = Parteisekretärin
Position 3: Geschlecht:	F = feminin, M = maskulin
Position 4: Fortlaufende Nummerierung	

In T1_4.3 handelt es sich also in Z. 183 um eine Lehrerin mit chinesischer Muttersprache. In Z. 184 um einen Lehrer mit deutscher Muttersprache und in Z. 185 um den Chef mit chinesischer Muttersprache, in den Transkriptbeschreibungen auch als 'Sitzungsleiter' bezeichnet.⁵²

Aus konversationsanalytischer Perspektive könnte gefragt werden, warum bei der Kodierung die Muttersprache, die Profession und das Geschlecht vom Autor relevant gemacht wurden. Diese drei Kategorien werden auch von den Interaktanten selbst relevant gemacht und wurden deshalb übernommen. Selbstverständlich werden von den Teilnehmern auch weitere Kategorien verwendet, die Lesbarkeit wäre mit einer Ausweitung der Kodierung jedoch noch stärker beeinträchtigt worden. Bewusst wurden keine offensichtlich deutschen oder chinesischen Namen verwendet, da hierbei nur eine von mehreren Orientierungsmöglichkeiten sichtbar geworden wäre. Durch die drei verwendeten Kategorien (Muttersprache, Profession, Geschlecht) sollte also illustrativ darauf hingewiesen werden, dass sich die Interaktanten an mehreren Kategorien orientieren können.

In der vorliegenden Arbeit tauchen teilweise chinesische Schriftzeichen auf. Sie sind in der Kurzform (简体字) geschrieben, die in der Volksrepublik China üblich sind, da die Sitzungen dort stattgefunden haben. Für die Umschrift der Zeichen wird das Pinyin-System verwendet. Es stellt in der VR China – und seit dem 1. Januar 2009 auch in Taiwan – die offizielle Romanisierung der Schriftzeichen dar.⁵³

⁵² Der Lesbarkeit halber werden die Lehrer/innen mit deutscher oder chinesischer Muttersprache in den Transkriptbeschreibungen manchmal auch 'chinesische Lehrer/innen' oder 'deutsche Lehrer/innen' genannt. Die Bezeichnung mit der Nationalität lässt sich auch aus dem theoretischen Teil ableiten, in dem dargestellt wurde, dass die nationale Kategorie für die Sitzungsteilnehmer eine omniprésente Kommunikationsressource ist. In dieser Arbeit fallen also die Nationalität und die Muttersprache zusammen. Es wird jedoch nicht behauptet, dass dies für alle interkulturellen Interaktionssituationen der Fall ist.

⁵³ Zur Sprachenplanung in China vergleiche Zhou (2001).

5 Schritte kommunikativen Handelns in Planungsgesprächen

In diesem Kapitel werden Schritte des Planens nachgezeichnet. Die Beschreibung und Analyse von ihnen stellt die Hauptaufgabe der vorliegenden Arbeit dar. Während des gemeinsamen Planens, so die Hypothese, orientieren sich die Interaktanten an der Besprechungssituation, an der institutionellen Verankerung der Besprechung, an der nationalen – chinesischen – Verankerung der Institution und an der spezifischen deutsch-chinesischen Interaktionssituation.⁵⁴ Es wird deshalb aus dem Datenmaterial herauszuarbeiten sein, ob, und wenn ja in welchen Planungssequenzen bestimmte Orientierungen für die Interaktanten und den Forscher mit welchen sprachlichen Mitteln sichtbar werden. Da das Datenkorpus aus einer Institution mit einer fast feststehenden Interaktantenkonstellation stammt, können auch Veränderungen bezüglich der Orientierung an entsprechenden Kategorien während des Zeitraums eruiert werden.

Die Abfolge der Planungsschritte, die im Nachfolgenden beschrieben und interpretiert wird, ist aus dem Datenmaterial selbst entstanden und stellt ein erstes Ergebnis dieser Arbeit dar. Alle zwölf Planungssequenzen wurden nach der Transkription nebeneinander gestellt und auf sequenzielle und inhaltliche Vergleichbarkeiten geprüft. Die identifizierten Schritte wurden dann gruppiert und analysiert. Kapitel 5.6, in dem Argumentationsverfahren in der Diskursmitte beschrieben werden, stellt eine Ausnahme dar, da dort kein konkreter Planungsschritt untersucht wird, sondern ein Interaktionsverfahren, das von hoher Bedeutung für die kommunikative Handlung des Planens ist. Aus diesem Grund wurde es in die vorliegende Arbeit mit aufgenommen.

Konkret werden folgende Planungsschritte untersucht: "Themeninitiiierungen herbeiführen" (Kapitel 5.1), "Themeninitiiierungen durchführen" (Kapitel 5.2), "Themeninitiiierungen bearbeiten" (Kapitel 5.3), "Diskurse aufsplitten" (Kapitel 5.4), "Planungsphasen durchführen" (Kapitel 5.5), "Argumentationsverfahren" (Kapitel 5.6) "Planungsabschlüsse herbeiführen" (Kapitel 5.7) und "Planungsabschlüsse durchführen" (Kapitel 5.8).

Die Transkriptauszüge, die in diesem Kapitel analysiert werden, sind besonders anschauliche Beispiele, die auch als 'typisch' bezeichnet werden können. Das Typische ist aus der eingehenden Analyse aller möglichen Planungssequenzen extrahiert worden und kann aus Platzgründen nicht in der nötigen Ausführlichkeit dargestellt werden.

⁵⁴ Weitere Möglichkeiten bestünden in Kategorien wie der Muttersprache, dem Geschlecht, dem höchsten Bildungsabschluss usw.

5.1 Themeninitiierungen herbeiführen

Bevor eine Themeninitiierung hervorgebracht werden kann, muss für sie der kommunikative Raum geschaffen werden. Dieser entsteht nach einer Themenbeendigung, die kommunikativ unterschiedlich vollzogen und im Folgenden dargestellt wird. Die Themeninitiierung, die ausführlich in Kapitel 5.2 untersucht wird, stellt also eine Reaktion auf die Themenbeendigung dar.

Die Themenbeendigung wird im vorliegenden Korpus mit abschließenden Fragen (Kapitel 5.1.1), Zusammenfassungen (Kapitel 5.1.2), Kurzbeendigungen (Kapitel 5.1.3) oder expliziten Redeübergaben (Kapitel 5.1.4) gemacht. Eine herausragende Bedeutung bei der Realisierung von Themenbeendigungen kommt im vorliegenden Material dem Sitzungsleiter zu. Seine besondere Funktion wurde auch in anderen Arbeiten bestätigt (Atkinson et al. 1978, Chan 2008, Meier 2002, 87 f., Lenz 1989).

Das folgende Kapitel ist eng mit dem der Planungsabschlüsse (Kapitel 5.8) verbunden. Der Hauptunterschied liegt jedoch darin, dass nun beschrieben wird, was vor einer Themeninitiierung, in der nachfolgend geplant wird, geschieht. Im Kapitel der Planungsabschlüsse (5.8) wird auf diejenigen sprachlichen Mittel eingegangen, mit denen speziell Planungsphasen beendet werden.

5.1.1 Abschließende Fragen

Im diesem Abschnitt wird näher auf zwei Themenbeendigungen eingegangen. Sie werden einleitend dargestellt und anschließend beschrieben und interpretiert. Aus diesen Beschreibungen lassen sich einige verallgemeinerbare Aussagen ableiten.

T1_5.1.1 (1.1_Namenliste)

002 CCM1: also (5 sek) also zu diesem thema noch fragen (3 sek)
003 DLM4: ((einatmen)) können wir vielleicht klassenlisten

T2_5.1.1 (4.1_Filmeabend)

001 CCM1: äh (.) gibts noch (.) weitere vorschläge oder
002 wortmeldungen? (.)
003 DLM4: also ich denke was wir schon [gemAcht] haben oder was wir

In beiden Transkriptauszügen fällt auf, dass die Themenbeendigung mit einem Gliederungssignal (*also* oder *äh*) eingeleitet ist. Danach folgt in T1_5.1.1 eine sehr

lange, in T2_5.1.1 eine Mikropause. Sowohl die Wiederholung des *also* in T1_5.1.1 nach der Fünfsekundenpause als auch die zweite Mikropause und die inhaltlich eng verwandten Begriffe *vorschläge oder wortmeldungen* in T2_5.1.1 wirken zögernd. Durch die Pausen und die lexikalische Reformulierung wird ein kommunikativer Raum entweder für eine Fortsetzung der Diskussion oder den nächsten Gesprächsschritt – einer neuen Themeninitiierung – erzeugt. Der Themenabschluss wird mit dem sprachlichen Mittel der Aufforderung realisiert und konnte auch in Besprechungsbeendigungen chinesischer MS in Hong Kong nachgewiesen werden. Chan (2008) nennt diesen Teil dort „Request for any other question“.

Interessant ist der Registerunterschied in beiden Transkriptauszügen: Wird die Möglichkeit der Ergänzung in T1_5.1.1 mit *noch fragen* gegeben, wird sie in T2_5.1.1 mit *noch (.) weitere vorschläge oder wortmeldungen* gemacht. Die elaboriertere Form in T2_5.1.1 lässt auf eine Orientierung an einem formelleren Kontext schließen.⁵⁵ Tatsächlich sind der Dekan, der Vizedekan und die Parteisekretärin zur T2_5.1.1-Sitzung des Lehrerteams unangekündigt hinzugestoßen. Sie wollten mit allen Anwesenden die Möglichkeiten der Erhöhung der Unterrichtsqualität diskutieren. Da die Parteisekretärin kein Deutsch sprach, hat CCM1 als Übersetzer fungiert. Die Sitzungsleitung wurde während der Anwesenheit der Parteisekretärin und dem Dekan von ihnen abwechselnd übernommen. Der Registerunterschied zwischen T1_5.1.1 und T2_5.1.1 lässt sich in T2_5.1.1 also u. U. mit der Anwesenheit der hierarchisch höherstehenden oder nicht unmittelbar zum Lehrerteam gehörenden Personen erklären. Dies illustriert anschaulich die ethnomethodologische Grundannahme, dass die Orientierung von Interaktanten an für sie relevanten Kontextbedingungen auf der sprachlichen Oberfläche nachweisbar ist. Im vorliegenden Fall zeigt sich das an der im Vergleich mit anderen Themenabschlüssen formelleren Konstruktion einer Besprechungssituation. CCM1, der in T2_5.1.1 durch seine Übersetzertätigkeit nur die Sprachrohrfunktion übernimmt, zeigt durch die Verwendung komplexer lexikalischer Begriffe einen "funktionalen Stil" einer Führungskraft (Müller/Thörle 2005, 121) an. Diese Führungskraft ist hier nicht CCM1 selbst, sondern diejenige Person, für die er übersetzt.

Am Ende der Themenbeendigung wird durch die ansteigende Frageintonation und eine Redeübergabepause, die in T1_5.1.1 drei Sekunden und in T2_5.1.1 weniger als 0,5 Sekunden dauert, das Rederecht an die Anwesenden übergeben. Mit der anschließenden Selbstselektion eines Teilnehmers kann nun ein neues Thema eingeführt werden.

⁵⁵ Eine Einschränkung zu dieser These findet sich in 5.1.4.

5.1.2 Zusammenfassender Themenabschluss

In Kapitel 5.1.1 wurde mit einer Frage der Raum zur Erweiterung des Themas bzw. zur Initiierung eines neuen Themas gegeben. Diese explizite Option zur freien Selbstwahl wird in den anschließenden Gesprächsauszügen in Form einer Zusammenfassung des vorangegangenen Themas angezeigt. Es lassen sich insgesamt zwei solcher ausführlichen Themenzusammenfassungen im vorliegenden Korpus finden. Ein Transkriptauszug soll hier zur Illustration eingehender untersucht werden.

T1_5.1.2 (1.3_Wanderung)

001 DLM1: (5.5 sek)
002 CCM1: o:˘kay. also wenn wir das: sowieso (.) haben jetzt.
003 dann (1 sek) dann hat sich das thema erle:digt erst mal.
004 DLM1: (kurzes einatmen) (2.5 sek) ich wEIss nich von mir aus˘

Nach einer Redeübergabepause von 5,5 Sekunden setzt der Sitzungsleiter in Z. 002 mit dem "links angeschlossenen Vorlaufelement" (Müller 1997, 84) o:˘kay. ein, das den Themenabschluss einleitet. Durch den auslautenden Frikativ in *das:* (Z. 002), die zwei Pausen und die Verdopplung in *dann (1 sek) dann* ist der Themenabschluss leicht verzögert. Dadurch und durch die explizit verbalisierte Beendigung (*hat sich das thema erle:digt erst mal.*) wird den Anwesenden sprachlich angezeigt, dass hier noch Möglichkeiten zur Ausweitung des bisherigen Themas bestehen und nach Beendigung des Turns ein neues Thema eingeführt werden kann. CCM1 macht die Themenbeendigung damit sowohl strukturell als auch metakommunikativ deutlich.

Mit der Bereitstellung des kommunikativen Raums im Redebeitrag des Sitzungsleiters und der anschließenden Themeninitiierung durch DLM1 (Z. 004) – also dem Ausbleiben der Fortführung des vorangegangenen Themas durch andere Sitzungsteilnehmer – wird die Themenbeendigung im Lehrerteam ratifiziert und co-konstruiert.

5.1.3 Kurzbeendigungen

Der Terminus "Kurzbeendigung" stellt keinen Fachbegriff dar, dient vielmehr der quantitativen Beschreibung der Art der Beendigung.

Es werden nun zwei dieser Kurzbeschreibungen vorgestellt und untersucht. Ähnlich wie bei den bereits beschriebenen abschließenden Fragen (Kapitel 5.1.1) wird auch hier ein Bezug zwischen verbaler Äußerung und dem kommunikativen Kontext deutlich. In Kapitel 5.8 wird dieser Zusammenhang nochmals untersucht.

T1_5.1.3 (1.2_Klassenbuch)

124 CLM2: denen da [da] da irgendwie a abstimmen;
125 CCM1: [ja]
126 CCM1: ja; (.) gut; (.)
127 DLM2: noch was zur bürokratíe (.) ich finde es äh obs obs das

T2_5.1.3 (3.2_Hausaufgaben)

229 CCM1: (.) das wÄre die Andere möglichkeit; also wir sprechen
230 leute an also die die ähah die entsprechende stElle a´n?
231 ob´ (.) wir´ (.) hilfe´ (.) unterstützÜtung von dieser
232 stelle bekommen könne´n aber (.) trotzde´m (.) also die
233 (.)Interne (.) möglichkeiten sollten wir AUch ausschöpfen
234 (.) oder nU!tzen. (9 sek) (leise) und?
235 CLF3: gut. also i also bis je´tz find ich meine klasse gu´t?

Ähnlich wie in den Themenbeendigungen in 5.1.1 und 5.1.2 hat auch in den hier zu betrachtenden Transkriptauszügen der Sitzungsleiter das Recht und die Pflicht, das Thema abzuschließen.

In T1_5.1.3 ist das zu CLM2 überlappende *ja* (Z. 125) auffällig, das unmittelbar vor der Abschlussequenz *ja; (.) gut; (.)* steht. Es könnte eine Ratifizierung der vorausgegangenen Aufgabenübernahme durch CLM2 sein, die gleichzeitig als Ankündigung der Redeübernahme des Sitzungsleiters fungiert. Die Beendigungssequenz selbst, nach der eine Themeninitiierung von DLM2 vorgenommen wird, kann unterschiedlich beschrieben und interpretiert werden: Die erste Lesart wäre, dass das *ja*; als bestätigendes Rückmeldesignal, das sich auf die vorangegangene Sequenz von CLM2 bezieht, aufgefasst wird. Nach der Mikropause wäre dann der endgültige Themenabschluss mit *gut*; gemacht worden. Durch die abschließende Mikropause ist der "transition relevant place" markiert und die Redeübernahme eines anderen Sitzungsteilnehmers wird möglich. Bei dieser Lesart wäre der Themenabschluss zweiteilig. Die zweite Lesevariante bestünde darin, dass *ja*; und *gut*; zusammen einen gepaarten Themenabschluss darstellen. Die zwei Mikropausen gäben potenziellen Interaktanten, die eine Redeübernahme intendieren, den nötigen kommunikativen Freiraum. Dieser kann jedoch erst nach einem eindeutig beendenden Gliederungssignal, wozu *ja*; nicht gehört, genutzt werden.

Im Gegensatz zu T1_5.1.3 besteht in T2_5.1.3 kein Zweifel an der Zweigliedrigkeit des letzten Turns von CCM1 vor der Redeübernahme durch CLF3 (Z. 235). Nach der Zusammenführung zweier Positionen, die auch eine allgemeine Zusammenfassung des vorangegangenen Diskurses ist (vgl. 5.1.2), entsteht eine sehr lange Pause von neun Sekunden, wonach eine leise Redeübergabe durch *und?* gezielt an CLF3 folgt. Die ausbleibende Selbstselektion während der neun Sekunden Pause bestätigt die Aufgabe des Sitzungsleiters zur expliziten Aufforderung der Redeübernahme nach dem Themenabschluss im Rahmen eines "Round turn" (Lenz 1989).

Der funktionale Hauptunterschied im Redeübergabemechanismus zwischen T1_5.1.3 und T2_5.1.3 besteht darin, dass er in T1_5.1.3 passiv und in T2_5.1.3 aktiv von CCM1 vorgenommen wird: Durch das Gliederungssignal und die Redeübergabepause in T1_5.1.3 zeigt CCM1 also an, dass das Rederecht von jedem Anwesenden genutzt werden kann. Im Gegensatz dazu lässt sich in T2_5.1.3 keine Redeübergabepause nachweisen. Auch durch das fragend intonierte *und?* wird deutlich, dass es sich hier um eine Redeübergabe von CCM1 an CLF3 handelt. Dieses Verfahren ist im "Round turn" (Lenz 1989) institutionalisiert. Die nicht vorhandene Redeübergabepause nach *und?* (Z. 234) kann darüber hinaus mit der sehr langen Pause nach Abschluss der Zusammenfassung erklärt werden. In ihr war bereits für CLF3 ausreichend Zeit, den eigenen Turn vorzubereiten.

Im vorangegangenen Kapitel konnte nachgezeichnet werden, dass die Struktur von Kurzbeendigungen stark davon abhängt, in welchem kommunikativen Zusammenhang sie steht. Musste CCM1 in T1_5.1.3 die Aufgabenübernahme von CLM2 erst ratifizieren und konnte dann Raum für den nächsten Redezug geben, der durch Selbstselektion zu realisieren war, stand in T2_5.1.3 diejenige, die das Rederecht vom Sitzungsleiter zugeteilt bekam, im Vorfeld durch die Sitzordnung beim "Round turn" fest. Entsprechend unterscheidet sich die Struktur in der Themenbeendigung zwischen T1_5.1.3 und T2_5.1.3.

5.1.4 Redeübergabe

In T2_5.1.3 des letzten Kapitels wurde eine Redeübergabe durch den Sitzungsleiter an CLF3 beschrieben. In diesem Kapitel soll eine weitere Form der Redeübergabe betrachtet werden, die jedoch nicht im Rahmen eines "Round turns" durchgeführt und von Lenz (1989) "Delegationsverfahren" genannt wird.⁵⁶

⁵⁶ "Im Delegationsverfahren geht die Chairman-Rolle vorübergehend auf einen anderen Beteiligten über, der folglich dann auch die Segmentierung vornehmen kann." (Lenz 1989, 148)

T1_5.1.4 (4.2_Testorganisation)

001 CCM1: so bitte´ (1 sek) we´r kann (1 sek)
002 DLM4: a:lso;
003 CCM1: würedst du das jetzt leiten [also] moder[ieren´]
004 DLM4: [ja] [ich] will
005 eigentlich nur ganz schnell hier dis dass wir ne
006 einheitliche lösung findn mit den mit den tests morgn (.)

CCM1 stellt mit *so bitte´* nach einigem Durcheinandergerede (nicht im Transkript) erneut eine gemeinsame Fokussierung der Interaktanten her (vgl. Meier 2002) und reetabliert damit seine Position als Sitzungsleiter. Nach einer Pause von einer Sekunde stellt CCM1 mit *we´r kann* eine abgebrochene Frage. DLM4 setzt nach der Pause von einer Sekunde mit dem Gliederungssignal *a:lso;* ein, mit dem er sein Rederecht ankündigt. Er übergibt DLM4 nun (Z. 003) das Rederecht, das DLM4 mit einem *ja* und dem Anfang seines Turns überlappend übernimmt.

Auffällig in T1_5.1.4 ist das Gliederungssignals *a:lso;* von DLM4 nach der nicht adressatenspezifischen und abgebrochenen Frage *we´r kann* des Sitzungsleiters. Auch aus der schnellen Fortsetzung des Turns durch CCM1 (Z. 003) lässt sich unter Umständen schließen, dass es bereits vor der Sitzung zu einer Absprache zwischen DLM4 und CCM1 bezüglich der Leitung des hier von DLM4 eingeführten Themas gekommen ist. Darauf deutet auch der frühe Einsatz von DLM4 in Z. 002 hin.

Weiterhin ist die Ähnlichkeit zwischen dem vorliegenden Transkriptauszug und T2_5.1.1 auffällig. In beiden Gesprächssequenzen gibt es eine Reihung synonymischer Begriffe: In T2_5.1.1: *weitere vorschläge oder wortmeldungen* und in T1_5.1.4: *leiten [also] moder[ieren´]*. Aus den vorliegenden Sequenzen fällt eine Funktionsbestimmung dieses Phänomens schwer. Mehrere Hypothesen bieten sich an:

Zum Ersten ist anzumerken, dass beide Sequenzen aus der vierten Lehrerkonferenz stammen, in der durch die Anwesenheit des Dekans, des Vizedekans und der Parteisekretärin ein spezifischer Interaktionskontext vorlag. Die drei Gäste haben jedoch zum Zeitpunkt, zu dem CCM1 in T1_5.1.4 die Redeübergabe einleitet, die Lehrerkonferenz bereits verlassen. Eine Selbstkorrektur mit einem Registerwechsel kann also nicht ausschließlich mit der Orientierung am Interaktionskontext begründet werden.

Mit der zweiten Erklärungshypothese soll auf Kapitel 3.6.2 verwiesen werden. Mit Rückbezug auf Spranz-Fogasy (2002b) wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich Führungskräfte oft der Schriftsprache annähern, was mit einem elaborierten Register

einhergeht. Im Zusammenhang mit der Anwesenheit hierarchisch höherstehender Personen könnte sich ein ausgewählterer Sprachstil noch verstärken und so zu dem beschriebenen Phänomen geführt haben.

Eine dritte Hypothese ist, dass die Reihung ähnlicher Begriffe eine Form der Modalisierung darstellt. Weiterhin kann argumentiert werden, dass denjenigen, die eine Redeübernahme planen, eine Auswahl zwischen zwei Möglichkeiten angeboten und gleichzeitig eine Einschränkung ihrer Redebeiträge angetragen wird.

Die vierte Hypothese besteht darin, dass die sprachliche Form der Selbstkorrektur aus der Muttersprache des Sitzungsleiters abgeleitet ist. Diese Hypothese ist jedoch schwach, da im gesamten Datenmaterial eine Selbstkorrektur in Themenbeendigungen nur zweimal nachweisbar ist.

5.1.5 Refokussierung

Neben den bereits untersuchten Möglichkeiten zum Abschluss einer Diskurssequenz kann auch eine Refokussierung die Funktion einer Themenbeendigung und anschließenden Themeninitiierung übernehmen. Das Besondere dieser Strategie im vorliegenden Korpus ist, dass bei der Refokussierung nicht der Sitzungsleiter, sondern ein anderer Sitzungsteilnehmer die Themenbeendigung und -initiierung vornimmt. Der Sitzungsleiter spielt jedoch trotzdem eine entscheidende Rolle, wie aus dem folgenden Transkript deutlich wird.

T1_5.1.5 (8.1_Differenzierung2)

001 DLF5: ja ich denke dass das wichtig ist einfach auch also aus
002 fairness gegenüber diesen studEnten denn wenn sie erst
003 ganz am Ende des stUdiums (.) im prinzip wenn wir von
004 vornherein Absehn könn: dass es vielleicht probleme
005 gibt (.) oder dass es sehr wahrschEInlich probleme
006 gibt und die aber erst ganz am Ende ihres stUdiums wo
007 sie schon so viele studiengebühren geza`hlt ha`ben (.)
008 dann merken jetzt sind sie ohne Abschluss da` (.) ähm
009 ich denke mal es ist auch unsere verAntwortung das zu
010 machen aber das kann ja wie gesagt das kann die fader
011 die verwAltug machen die: stud äh schÜlerverwal äh
012 studEntenverwaltung; eine Andere sache=w: ähm zum:
013 EINGangsthema also wIE diese differenziERung
014 vORgenommen (.) werden kann. (.)

015 CCM1: hm´

016 DLF5: da würd ich vOrschlagen wir haben jetzt das gAnze

DLF5 setzt die Refokussierung nach einer längeren Ausführung zum Umgang mit leistungsschwächeren Studierenden an. Deutliche Anzeichen für stärkere Planungsaktivitäten sind die mehrfachen Abbrüche in Z. 011 f. (*stud äh schÜerverwal äh studEntenverwaltung*). Auf sie folgt die ohne Pause anschließende Explizierung der Refokussierung, die als mehrschrittig beschrieben werden kann: Im ersten Schritt macht DLF5 die Intention eines Themenwechsels deutlich (*eine Andere sache=w*). Es schließt sich eine metakommunikative Richtungsangabe des Themenwechsels zu einer Refokussierung an (*ähm zum: EINgangsthema*). Das Thema der Refokussierung wird im dritten Schritt explizit genannt (*also wIE diese differenzIERng vOrgenommen (.) werden kann.*), worauf der Sitzungsleiter mit einem Rückmeldesignal (Z. 015) reagiert. Dass dieses aus der Tondatei nur von ihm vernehmbar ist, verdeutlicht wiederum die herausragende Funktion von ihm beim Themenabschluss. Er ratifiziert in T1_5.1.5 die Refokussierung und trägt damit zur Gesprächsgestaltung bei.

Aus der vorangegangenen Beschreibung ging hervor, dass eine Refokussierung in mehreren Schritten abläuft, die in einer Beziehung zueinander stehen. Außerdem konnte die aktive Beteiligung des Sitzungsleiters durch sein bestätigendes Ratifizieren des Vorschlags aufgezeigt werden, das wiederum seine herausgehobene Funktion in der Themenbeendigung bestätigt.

5.1.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden werden erst die aus den untersuchten Transkriptauszügen erarbeiteten Ergebnisse präsentiert, die im Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen. In einem zweiten Schritt werden über sie hinausgehende Resultate dargelegt.

Bei der Bereitstellung des kommunikativen Raums für Themeninitiierungen orientieren sich Co-Participants vor allem an der Interaktionsform Besprechung. Hier spielt der Sitzungsleiter eine herausragende Rolle, wie andere Arbeiten bereits bestätigt haben (Atkinson et al. 1978, Chan 2008, Meier 2002, 87 f., Lenz 1989). Sie wird besonders durch kommunikative Handlungen bei Themenbeendigungen deutlich, die CCM1 entweder ausführlicher mit abschließenden Fragen bzw. Zusammenfassungen ausführt oder knapper mit Kurzbeendigungen bzw. Redeübergaben realisiert. Jedoch auch in Refokussierungen durch andere Sitzungsteilnehmer zeigt CCM1 mit wahrnehmbaren Rückmeldesignalen seine aktive Involviertheit in den Themenbeendigung-

gen. Dass die Themenbeendigung ein co-konstruierter Prozess in einer Besprechung ist, zeigt sich zum einen an oft zu erkennenden Reformulierungen und Pausen, die ein Zögern andeuten. Durch diese Unterbrechung der vorangegangenen kommunikativen Handlung wird den anderen Sitzungsteilnehmern Raum für Ergänzungen oder Zustimmung zur Themenbeendigung angeboten.

Eine Orientierung an der Interaktionsform "Round turn" (Lenz 1989) im Rahmen der Besprechung ist in den Kurzbeendigungen sichtbar geworden. Dort gab es keine längere Redeübergabepause zum nächsten Interaktanten, da die Übergabe durch die Sitzordnung festgelegt war und CCM1 sie vermutlich durch Blickkontakt initiiert hat.

Neben der Orientierung der Interaktanten an der Kommunikationsform Besprechung ist in der Analyse der Transkriptauszüge deutlich geworden, dass von der verbalen Oberfläche nicht leichtfertig auf Orientierungen an Kontextfaktoren zu schließen ist. Die Gefahr hat sich gezeigt, als die Reformulierung *weitere vorschläge oder wortmeldungen?* in T2_5.1.1 vorerst mit der besonders formellen Interaktions-situation unter der Anwesenheit des Dekans, der Parteisekretärin und des Vizedekans begründet wurde. Als aus der gleichen Sitzung – jedoch in Abwesenheit dieser Interaktanten – auch in T1_5.1.4 Reformulierungen mit einem Registerwechsel nachgewiesen werden konnten, musste die verallgemeinernde Hypothese der Orientierung an der formellen Situation verworfen werden.

5.2 Themeninitiierungen durchführen

Eine konstituierende Sequenz eines Planungsprozesses ist die Initiierung des Themas, das den inhaltlichen Kern der anschließenden Gesprächsphasen bildet. Mit den als besprechenswert vorgebrachten Themen zeigen sich die Interaktanten gegenseitig eine Orientierung an der Institution an.

Konnten in Kapitel 5.1 noch keine auffälligen kultur- bzw. muttersprachspezifischen Unterschiede zwischen deutschen und chinesischen Interaktanten aufgezeigt werden, werden sie in den Themeninitiierungen deutlich. Sie werden in den drei folgenden Kapiteln an beispielhaften Transkriptauszügen herausgearbeitet.

Quantitativ werden sieben Planungsphasen von deutschen und fünf von chinesischen Teilnehmern eingeführt. Sechs der sieben deutschen und drei der fünf chinesischen Initiativen beginnen durch Selbstselektion. Den restlichen geht eine Fremdselektion, z. B. im Rahmen des "Round turns", voraus.

Mit zwei bzw. drei unterschiedlichen Formen initiieren die Sitzungsteilnehmer ihre Themeninitiierung. Zum einen handelt es sich um Fragen, zum anderen um Vor-

schläge, mit denen der Planungsprozess begonnen wird. In zwei Sequenzen werden Vorschläge mit einer Frage eingeleitet.

5.2.1 Fragen

Die Durchsicht aller Themeninitiierungen zeigte, dass vier bzw. fünf von zwölf in Frageform realisiert wurden. Die Art der Fragen und damit auch ihre Funktionen unterscheiden sich jedoch stark und reichen von Fragen zur Reduzierung von Informationsdefiziten über Bitten um Hilfe bis zu rhetorischen Fragen.

5.2.1.1 Fragen zur Reduzierung von Informationsdefiziten

Es lassen sich zwei Themeninitiierungen ausmachen, in denen Fragen zur Reduzierung von Informationsdefiziten vorkommen. Sie sollen in einem ersten Schritt nacheinander untersucht werden, da sich hier einige Unterschiede herausarbeiten lassen, die für weitere Analysen von Bedeutung sind.

T1_5.2.1.1 (1.1_Namenliste)

```
002 CCM1: also (5 sek) also zu diesem thema noch fragen´ (3 sek)
003 DLM4: ((einatmen)) können wir vielleicht klassenlisten
004 bekommen´=wer in unseren klassen drinsitzt´(.) also w wenn
005 jetzt´ (.) b bei dir ((Vorname von DLM1)) sind ja jetzt
006 die festen anmeldungen oder? du hast doch jetzt deine
007 feste klasse oder?
008 DLM1: ja das weiss´ [ich nicht habs nur von der klasse]
009 DLM4: [aber ich weiss zum beispiel nicht]
010 DLM1: erfahren ich brauche schon eine verbindliche [liste?]
011 DLM4: [ich ]weiss
012 zum beispiel nicht wer in meiner klasse sitzen soll
013 eigentlich; und wer jetzt fehlt oder=ob die anderen
014 [jetzt irgendwie bei dir sind] das weiss ich nicht ganz
015 CCM1: [also in welchem von welchem ]
016 DLM4: genau
017 CCM1: von welchem jahrgang;
```

Das vorangegangene Thema wird vom Sitzungsleiter mit einer Frage abgeschlossen, worauf DLM4 mit einer Frage als Themeninitiierung reagiert.⁵⁷ Die Redeübernahmeintention wird von DLM4 durch das Einatmen angekündigt (Schwitalla 2006, 198) und mit einer Frage realisiert, die jedoch mit der Modalpartikel *vielleicht* abgeschwächt wird. Es schließt sich eine Präzisierung an (*wer in unseren klassen drinsitzt*), worauf DLM4 zwei an DLM1 adressierte Fragen stellt, die einen inhaltlichen Zusammenhang mit der Themeninitiierung aufweisen und ihre Relevanz unterstreichen. DLM1 unterstützt mit der Aussage, dass er das gleiche Problem wie DLM4 habe, seine Bitte. DLM4 setzt abschließend zu seiner Themeninitiierung nochmals die Wichtigkeit seiner Frage relevant, indem er ein Beispiel aus seiner Unterrichtspraxis vorbringt (*ich weiss zum beispiel nicht*).⁵⁸

Beim Betrachten des nächsten Transkriptausschnitts fallen einige Gemeinsamkeiten und einige Unterschiede auf.

T2_5.2.1.1 (10.1_Testdaf-Vorbereitungskurs)

001 DLM1: ja. sind noch fra`gen dazu? oder-
 002 CLF4: () noch frAgen. s=m:: wa`nn bekommen sie noch eine
 003 vorbereitungskurs für testdaf- sie möchten gerne vor
 004 dem nächsten daf noch [(etwas)]
 005 CCM1: [wer?]
 006 CLF4: die studEnten die (.) gerne ((einatmen)) im april (.)
 007 testdaf schreiben (1 sek) [wollen. möchte nOch ja möchte
 008 CLF3: [ich denke; jA. noch mal
 009 CLF4: [nOch einen kurs] ja genau
 010 CLF3: [vorbereitungskurs hAben.]

Ähnlich wie in T1_5.2.1.1 reagiert auch CLF4 auf die in Frageform vorgebrachte Abschlussequenz nun wiederum mit einer Frage, die durch das "Rezipientenecho" (Günthner 1993, 187 ff.) *noch frAgen* eingeleitet wird. Außerdem fällt auf, dass an der Themeninitiierung von T2_5.2.1.1 zwei Sitzungsteilnehmer, CLF4 und CLF3, beteiligt sind, was auch für T1_5.2.1.1 gilt.

⁵⁷ Ob es zwischen der Art des Themenabschlusses und der Themeninitiierung einen kausalen Zusammenhang gibt, wird im Laufe des Kapitels "Themeninitiierungen" noch zu klären sein.

⁵⁸ Zum Argumentieren mithilfe von Beispielen vergleiche Kapitel 5.6.1.

Neben diesen Gemeinsamkeiten fallen auch einige Unterschiede auf, die zum Teil als grundsätzliche Unterschiede zwischen Themeninitiierungen von deutschen und chinesischen MSn angesehen werden können.

Zum einen ist bemerkenswert, dass die Frage von CLF4 verbal weniger modalisiert ist und durch die Frage nach einem genauen Zeitpunkt (*wann bekommen sie*) als sehr spezifisch beschrieben werden kann. Demgegenüber wirkt die Bitte von DLM4 in T1_5.2.1.1 durch die Modalpartikel *vielleicht* zurückhaltender, obwohl es eine geschlossene Frage ist.⁵⁹

Bei der Betrachtung der Co-Konstruktion der Themeninitiierung von DLM4 und DLM1 in T1_5.2.1.1 auf der einen und von CLF4 und CLF3 in T2_5.2.1.1 auf der anderen Seite fällt auf, dass DLM1 erst nach einer Adressierung von DLM4 reagiert und selbigen unterstützt. In T2_5.2.1.1 ist jedoch keine direkte Ansprache zwischen CLF4 und CLF3 zu bemerken. Vielmehr setzt CLF3 durch Selbstselektion überlappend ein und unterstützt CLF4 mit der Präzisierung *vorbereitungskurs* (Z. 010).

Überlappende und damit unterstützende Sequenzen chinesischer MS fand auch Sun (2005) in Beendigungssequenzen von Telefongesprächen. Auch Li et al. (2001) und Ulijn/Li (1995) stellten in einer authentischen britisch-chinesischen und einer finnisch-chinesischen Verhandlung bzw. in einer niederländisch-chinesischen Verhandlungssimulation zahlreiche Überlappungen und Unterbrechungen zwischen chinesischen MS fest. Im Zusammenhang mit den erwähnten Forschungsergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass die "kollaborative Turnkonstruktion" (Deppermann 2008, 235) der Themeninitiierung mit entsprechenden Überlappungen in T2_5.2.1.1 eine Illustration einer für chinesische MS üblichen kommunikativen Routine darstellt.

Weiterhin wird in T2_5.2.1.1 durch *sie möchten gerne vor dem nächsten daf noch etwas* deutlich, dass es zwischen CLF4/CLF3 und den Studierenden vor der Sitzung eine Absprache zu den zu bearbeitenden Themen gab. Darüber hinaus ist interessant, dass sich CLF4/CLF3 für eine nicht an der Sitzung anwesende Gruppe ein-

⁵⁹ Kotthoff (1991, 391), die Interaktionen von deutschen MSn und amerikanischen Nichtmutter-sprachlern in deutscher Sprache untersucht, kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: "[Die Deutsch-lerner/innen] verwenden [...] überhaupt keine Modalpartikeln, obwohl doch 'just' in ihrer Muttersprache hochfrequent ist. Sie verwenden signifikant weniger hedges, weniger fuzzy makers, weniger subjektivierende Verben wie 'meine ich' und 'finde ich' und auch weniger Verstärker und underscorer als in ihrer L1. Damit hätten wir zunächst den in der Forschung häufig gefundenen Befund der Modalitätsreduktion bestätigt."

setzen.⁶⁰ Beide Phänomene sind in T1_5.2.1.1 nicht nachweisbar. Vielmehr wird dort mit der direkten Adressierung von DLM4 an DLM1 klar, dass keine Kommunikation zu diesem Thema im Vorfeld der Lehrerkonferenz stattgefunden hat. Außerdem setzt sich DLM4 für eine Optimierung der Lehrpraxis ein, die vor allem Vorteile für die Lehrer, und keinen unmittelbaren Nutzen für die Studierenden hat.

In den nachfolgenden Transkriptanalysen werden die beiden Punkte (Verweise auf Absprachen vor der Sitzung zwischen chinesischen Sitzungsteilnehmern, der Perspektivenwechsel auf die Interessen der Studierenden) noch weiter vertieft.

5.2.1.2 Bitten um Hilfe

Von zwei Themeninitiiierungen, die im Rahmen des "Round turn" von chinesischen MSn eingeführt wurden, wird nun eine näher betrachtet. Sie untermauert die in Kapitel 5.2.1.1 hervorgebrachten These, dass Absprachen zwischen chinesischen Kollegen vor der Sitzung als routinemäßige Handlungen durchgeführt werden. Außerdem wird ein weiterer Aspekt deutlich: die Bitte um Hilfe aus dem Lehrerteam.

T1_5.2.1.2 (3.1_Lehrbucharbeit)

009 CCM1: ((lauteres lachen)) tja gut. (1 sek)
010 DLM3: ((leise)) oder auf dem papIER ist=es
011 ne [universität].
012 CLF5: [und äh:] auf äh: zu dem: (.) themen aktuEll (.)
013 das is:=äh ein ganz nEue bu`ch und=e (.) ich ich w weiss
014 nicht wie ich mit dem buch so Arbeiten soll; (.) ein
015 b(isschen) zu schwIERig für mich. Und=e Andere kollegen:
016 sind auch nicht so verträUt mit (.) mit diesem buch.
017 ((einatmen)) äh:m ich em ich meine (.) vielleicht sollen ä
018 bekommen wir so eine:: (.) einen LEHrer vom goethe
019 institU`t oder von shanghai der uns mal vielleicht=e
020 einige vOrschläge machen können. (.) warUm wir dieses
021 buch grade so:: organisiert- so gedAcht. (2.5 sek)
022 CCM1: gut- (.) ((leise)) also das könnte` (1 sek)

⁶⁰ Das Engagement von CLF4 und CLF3 für eine nichtanwesende Gruppe (chinesische Gruppe) kann unterschiedlich begründet werden. Zum einen haben die chinesischen Deutschlehrer des Teams aufgrund ihrer Sprachkompetenz und ihres Selbstverständnisses als Lehrer ein tendenziell engeres Verhältnis zu den Studierenden als deutsche Deutschlehrer. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass sich die chinesischen MS für die Studierenden stark einsetzen. Auf der anderen Seite haben Wu/Keysar (2007) mithilfe von Experimenten festgestellt, dass chinesische Studierende im Vergleich mit US-amerikanischen Studierenden ein stärkeres Maß an "perspective taking" vorweisen.

CLF5 setzt in Z. 012 überlappend zu DLM3 ihren Redebeitrag ein und beschreibt nach einigen Sprachplanungselementen (*und äh: auf äh: u dem: (.)*) erst das neu eingeführte Lehrwerk "Themen aktuell" und dann ihre Schwierigkeiten im Umgang mit ihm. Daran schließt sich eine eingeschränkte Begründung an, worauf die Unterstützung ihrer Argumentation mit ähnlichen Meinungen anderer Kollegen angeführt wird. Abschließend macht CLF5 einen Vorschlag zur Lösung des Problems.

Die in 5.2.1.1 vorgebrachte Hypothese, dass sich chinesische MS bereits vor der Sitzung untereinander zu einzubringenden Themen absprechen und mit der Verbalisierung eines gemeinsamen Bedürfnisses ihre Argumentation stärken, kann auch in T1_5.2.1.2 durch die Äußerung *Und=e Andere kollegen: sind auch nicht so verträut mit (.) mit diesem buch bestätigt werden.*

Weiterhin fällt die Formulierung des Grundes für die Themeninitiierung ins Auge. CLF5 sagt: *ich ich w weiss nicht wie ich mit dem buch so Arbeiten soll;*. Damit äußert sie ein persönliches Defizit und gleichzeitig die Bitte um Hilfe, die sich besonders am Modalverb *soll* zeigt. Eine sehr ähnliche Formulierung findet sich auch in T2_5.2.1.2, die ebenfalls aus der Themeninitiierung im Rahmen des "Round turns" einer chinesischen Muttersprachlerin stammt:

T2_5.2.1.2 (3.2_Hausaufgaben)

240 CLF3: mOntag kam a'n ((einatmen))(1 sek) und sagt er (.) mit
241 ganz traurigem bli'ck (.) ((leise)) ich hab nix gemacht.
242 (.) ((lauter)) also i ich ich weiss nicht was ich mit dem
243 mAchen soll- also ich weiss es-es (.) dass er (1 sek) dass

T1_5.2.1.2 und T2_5.2.1.2 lassen erkennen, dass der einleitenden Beschreibung die Bitte um Hilfe mit *also i ich ich weiss nicht was ich mit dem mAchen soll-* folgt. Auch CLF3 setzt stockend mit mehreren Abbrüchen ein und endet mit dem Modalverb *soll*.

Eine Bitte um Hilfe, so wie sie von CLF5 und CLF3 hier vorgebracht wurde, konnte in keiner Themeninitiierung von deutschen MSn nachgewiesen werden.⁶¹

⁶¹ Aus dieser Tatsache kann hypothetisch abgeleitet werden, dass es sich um ein von deutschen MSn dispräferiertes Interaktionsmuster handelt. Ob sich die chinesischen Interaktanten mit der Bitte um Hilfe freiwillig und bewusst in eine unterlegene Position begeben, kann hier nicht geklärt werden. Aus chinesischsprachigen Alltagssituationen soll vorgeschlagen werden, dass es sich um eine sprachliche Routineformulierung handelt.

5.2.1.3 Rhetorische Fragen

In diesem Kapitel wird gezeigt, wie der chinesische Vizedekan (CMM12) seine Themeninitiierung mit einer Frage einsetzt, die, wie sich später herausstellt, rhetorisch ist. Aus diesem Transkriptauszug lassen sich weitere Indizien dafür erarbeiten, dass die Frageform als Themeninitiierungen für chinesische MS weitaus systematischer im Vergleich zu deutschen MSn ist.

T1_5.2.1.3 (4.1_Filmeabend)

050 CMM12: ((leise)) ja- (1.5 sek) ja- (1.5 sek) ich habe noch eine
051 frAge- ja? äh ich möchte wissen:: vielleicht gibt es doch
052 erklärung im filmabend; (1 sek) das heißt für jede
053 schnI´tt gibt es doch (.) erklÄ:hrung? (1 sek)
054 CLF5: erklärung.
055 CMM12: erklärung; ja. ((2 sek reden die TN durcheinander))
056 aber aber ich habe studenten schon:: gefragt ähm: (.) es
057 gibt fast keine. (1 sek) dAnn´ (1 sek)
058 CLF5: ((leise)) erklärung
059 CMM12: wIE kann wIE kann man: gÜte ergEbnisse bekomm; (.)

Wie bereits in anderen Themenintiierungen deutlich wurde, setzt auch CMM12 paraverbal markiert, mit zwei längeren Pausen und der zweimaligen Ankündigung *ja- (1.5 sek) ja-* ein. Im Anschluss kündigt er seine "Handlungsankündigung" (Meier 2002, 146) in Frageform explizit an und verstärkt sie mit einem "Rückversicherungssignal" (Rath 2001, 1221). Nach der Frage *ich möchte wissen:: vielleicht gibt es doch erklärung im filmabend;* folgt eine Präzisierung, auf die CLF5 (Z. 054) mit einem Rezipientenecho reagiert. In der nun folgenden Turnfortführung antwortet CMM12 auf seine eigene Frage, indem er eine von ihm durchgeführte Befragung vorbringt. Nach einem weiteren Rezipientenecho von CLF5 schließt CMM12 eine Frage an, die als Vorwurf an den Verantwortlichen für den Filmeabend gesehen werden kann.

Dass seine Frage, ob es beim Filmeabend Erklärungen gäbe, eine rhetorische ist und einleitende Funktion hat, kann durch die eigene Beantwortung begründet werden.⁶²

⁶² Dadurch, dass CMM12 erst eine Frage stellt, die er anschließend mit einer von ihm durchgeführten Befragung selbst beantwortet, kann für deutsche Muttersprachler der Eindruck entstehen, dass er zu Beginn etwas verheimlichen möchte.

Diese Antwort fungiert wiederum als Einleitung zu seinem eigentlichen Diskussionsinteresse, nämlich, wie gute Ergebnisse für die Studierenden erreicht werden können.

Neben diesem für deutsche MS ungewöhnlichen Turnaufbau fällt weiterhin auf, dass CMM12, wie auch aus vorangegangenen Transkripten deutlich wurde, vor der Sitzung bereits vorbereitende Aktivitäten (eine Befragung) durchgeführt hat. Außerdem setzt er sich ähnlich wie in T2_5.2.1.1 für eine nicht anwesende Gruppe ein und vertritt ihre Interessen. Dies konnte in keinen der von deutschen MSn vorgebrachten Themeninitiiierungen nachgewiesen werden.

5.2.1.4 Fragen in Einleitungen für Themeninitiiierungen

Aus dem Transkriptauszug T1_5.2.1.3 konnte die Hypothese abgeleitet werden, dass eine einleitende Frage in einer Themeninitiiierung von chinesischen MSn unter Umständen einen Routineeinstieg in einen zu bearbeitenden Planungsschritt darstellen. Diese Möglichkeit soll im Folgenden an einem weiteren Transkriptauszug näher betrachtet werden.

T1_5.2.1.4 (5.1_Testgeschwindigkeit)

001 CLF3: [und wir haben noch eine frAge; (2 sek) wir also (.)
002 [(viele Hintergrundgespräche bis 022))
003 ich habe (.) eben gefragt und=e ich glaube die meisten
004 von uns haben das gefühl ((einatmen)) im momEnt ist es zu
005 schnE:ll mit diese: wie heißt es
006 CLF?: intensive Unterricht;
007 CLF3: mit dem Unterricht; also eine woche pro woche eine
008 lektiOn ist zu schnEll.
009 CCM1: zu schnell?

CLF3 leitet ihre Themeninitiiierung inmitten vieler Hintergrundgespräche mit *und wir haben noch eine frAge*; ein. Es folgt der Verweis auf andere Kollegen, die wie CLF3 auch meinen, dass die Lernprogression zu zügig ist. CLF? unterstützt CLF3 in Z. 006 bei einem Wortfindungsproblem, worauf CLF3 vorerst nicht reagiert, sondern eine Präzision ihres Anliegen vorträgt (Z. 007 f.).

Auf das Phänomen, dass CLF3 durch eine der Themeninitiiierung vorangegangene Absprache mit anderen Kollegen ihre Argumentation stützt, wurde bereits hingewiesen. Gleiches gilt für die hier wieder zu beobachtende Co-Konstruktion der

Themeninitiierung durch CLF3 und CLF?. Auffällig im vorliegenden Transkript ist jedoch darüber hinaus, dass der Einleitung des Turns mit *und wir haben noch eine frAge*; keine Fragehandlung, sondern eine kollektive Beschreibung eines Gefühls folgt. Dies steht im Kontrast zu T1_5.2.1.3. Dort stellt CMM12 nach seiner Einleitung mit *ich habe noch eine frAge- ja?* eine Frage – wenn auch eine rhetorische.

Sowohl die Position (Anfang des Turns) als auch die sprachlichen Folgehandlungen (rhetorische Frage in T1_5.2.1.3 bzw. die Beschreibung eines Gefühls in T1_5.2.1.4) untermauern die Hypothese, dass es sich bei *und wir haben noch eine frAge*; bzw. dem Äquivalent in T1_5.2.1.3, um eine expandierte Themeneinleitung für chinesische MS handelt, da sie mit der anschließenden sprachlichen Handlung nicht unmittelbar in Beziehung steht. Im vorliegenden Datenkorpus ist keine Themeninitiierung deutscher MS auszumachen, die ähnliche Phänomene aufweist.

5.2.2 Vorschläge

Im vorangegangenen Kapitel 5.2.1 wurden fast nur Themeninitiierungen chinesischer MS untersucht. Wenn CLF5 in T1_5.2.1.2 auch einen Vorschlag zur Lösung eines Problems formuliert hat, so sind doch Themeninitiierungen, in denen explizite Vorschläge gemacht werden, meist von deutschen MSn nachzuweisen. Wie solche Vorschläge realisiert werden, wird nun an zwei Beispielen gezeigt. Ein Vergleich zu den Themeninitiierungen chinesischer MS wird ebenfalls vorgenommen.

Im folgenden Transkriptauszug schlägt DLM2 in der ersten gemeinsamen Sitzung des zum Teil neu zusammengesetzten Lehrerteams vor, ein Medium zur Dokumentation des Unterrichtsgeschehens einzuführen.

T1_5.2.2 (1.2_Klassenbuch)

126 CCM1: ja; (.) gut; (.)
127 DLM2: noch was zur bürokoratie´ (.) ich finde es äh obs obs das
128 gibt wEIss ich nicht fürchte dass es das nIch gibt (.)
129 auch eine dokumentatiOn was denn die lehrer mACHen im
130 unterricht´ (.) also eine Art von klAssenbuch wies auch
131 die schuln haben (.) ich fände das eigentlich notwendig;
132 DLM3: is keine schUle hier; (.)
133 DLM2: bItte?
134 DLM3: is keine schUle hier.
135 DLM2: ((einatmen)) ich wEIB (.) aber ne dokumentatiOn was lEhrer
136 gemACht haben´ ((räuspern)) müsste eigentlich da sein;

DLM2 setzt nach dem Kurzabschluss durch den Sitzungsleiter mit der Rahmung *noch was zur bürokratie* seine Themeninitiierung ein. Es schließt sich mit dem lexikalischen Gliederungssignal *ich finde*, einigen Abbrüchen und Wiederholungen eine Hinführung zu der Kernaussage an. Der Vorschlag von DLM2 besteht darin, dass er *eine dokumentatiOn was denn die lehrer mACHen im unterricht* einführen möchte. Er verdeutlicht seinen Vorschlag mit einem Beispiel (*eine Art von klAssenbuch*) und begründet ihn mit einer persönlich empfundenen Notwendigkeit. Auf den Einspruch von DLM3, es handle sich hier nicht um eine Schule, reagiert DLM2 mit einer Zustimmung und anschließenden Wiederholung seiner Position. Diese verändert er von *ich fände das eigentlich notwendig* zum generalisierenden *müsste eigentlich da: sein;*.

Vergleicht man diese Themeninitiierung mit denen der chinesischen MS, fallen einige Phänomene auf: Deutlich wurde, dass DLM2 ein persönlich empfundenes Defizit vorbringt, was im Gegensatz zu den gemeinschaftlich vorgetragenen Problemen der chinesischen Kollegen steht. Darüber hinaus gab es offensichtlich in T1_5.2.2 keine Absprachen mit anderen (deutschen) Interaktanten, da sonst vermutlich kein sofortiger Widerspruch von DLM3 vorgebracht worden wäre. Es kann sogar davon ausgegangen werden, dass Absprachen im Vorfeld von Besprechungen zwischen deutschen MSn dispräferiert sind. Weiterhin kann in T1_5.2.2 kein Äquivalent zu den co-konstruierten Themeninitiierungen chinesischer MS nachgewiesen werden. Abschließend fällt auf, dass DLM2 mit einer vorausgesetzten Logik⁶³ (*müsste eigentlich da: sein;*) argumentiert, jedoch nicht mit z. B. einem offensichtlichen Nutzen, so wie es CMM12 in T1_5.2.1.3 tut (*wIE kann man: gÜte ergEbnisse bekomm;*).

Im folgenden Vorschlag eines deutschen MS lassen sich weitere Systematiken aus einer vergleichenden Perspektive herausarbeiten.

T2_5.2.2 (1.3_Wanderung)

004 DLM1: ((kurzes einatmen))(2.5 sek) ich wEIss nich von mir aus´
 005 (.) mit herrn (.) DLM2 hatte ich die tage kurz gesprochn.
 006 wir würdn gerne wANderungn machen. un=dann kam die idee
 007 (.) wir solltn doch mit dem neuen kollEgium (.) hÄUfiger
 008 zusammen etwas unternEhmen. (.) das muss nichts
 009 großartiges=sein? (.) aber wir kennen uns jetzt alle noch
 010 nicht so: gu´t (.)

⁶³ Vergleiche dazu auch Kapitel 5.6.5.

011 CCM1: hm´
 012 DLM1: ich hätte grO:ße lust´ (.) mit den neuen kollegen ab und
 013 zu was zu UNternEH:´men.
 014 CCM1: hm: -
 015 CLM2: ((leise)) (kann man machn)
 016 DLM1: nIch´ sodass wir gegen unternAnder´ auch=n bisschen mehr
 017 [AUstausch haben;]
 018 CCM1: [((einatmen))] also äh ich:: bin auch=e (.) e: (.)

Nach kurzem Einatmen als Signal der Redeübernahmeintention und einer Pause von 2,5 Sekunden setzt DLM1 seinen Redezug an, bricht ihn dann jedoch ab, um erst Hintergrundinformationen zu geben. Dies tut er mit der Auskunft, dass er mit DLM2 *die tage kurz gesprochn* habe. Dann schließt sich die Äußerung eines gemeinsamen Wunsches an, den DLM1 erst konkret (*wANderungn*) und dann abstrakter (*etwas unternEhmen*) formuliert. Nun folgt eine Abschwächung des voraussichtlichen Aufwands (*nichts großartiges*), worauf eine weitere Begründung erfolgt. Erst jetzt gibt der Sitzungsleiter eine Rückmeldung und DLM1 bestätigt sein persönliches Interesse *was zu UnternEH:´men* noch einmal. Auch darauf reagiert CCM1 wieder mit einer Rückmeldung und CLM2 mit einem kaum wahrnehmbaren *kann man machn*. Bevor CCM1 in Z. 018 den Turn übernimmt, paraphrasiert DLM1 den Grund für seinen Vorschlag erneut.

Deutlich fällt in T2_5.2.2 auf, dass DLM1 bereits bevor er sein Thema anspricht, die Konversation mit DLM2 erwähnt. Ein kurzer Rückblick auf die Themeninitiiierungen der chinesischen Interaktionspartner genügt, um festzustellen, dass dort die Absprache mit anderen Kollegen oder den Studierenden nach der Themeneinführung angesprochen wurde. Diese Beobachtung untermauert die Hypothese, dass erstens der Sitzung vorausgehende Absprachen zwischen deutschen Interaktanten im vorliegenden Rahmen unüblich sind und wenn sie gemacht wurden, müssen sie so früh wie möglich offengelegt werden.

Weiterhin fällt in Übereinstimmung mit T1_5.2.2 auf, dass neben einem sehr konkreten Vorschlag – in T2_5.2.2 ist es die *wANderung*, in T1_5.2.2 ist es das *klAssenbuch* – auch immer eine abstrakte Kategorie – in T2_5.2.2 ist es *etwas unternEhmen*, in T1_5.2.2 *eine dokumentatiOn* – vorgebracht wird. Damit wird den anderen Sitzungsteilnehmern mit einem funktionalen Oberbegriff ein Diskussionsraum zur Konkretisierung zur Verfügung gestellt, den es in Themeninitiiierungen chinesischer Interaktanten nicht gibt.

Außerdem ist der Wechsel der Personendeixis auffällig: Wird die Einleitung in T2_5.2.2 mit *ich weiß nicht* begonnen, ändert sie sich nach dem Bezug auf DLM2 in die Pluralform. Dies gilt bis zum ersten Rückmeldesignal des Sitzungsleiters (Z. 011). Daraufhin unterstreicht DLM1 wieder sein persönliches Interesse mit *ich hätte große lust*. Auch in Themeninitiiierungen chinesischer MS ist zu erkennen, dass eine Ich-wir-Abfolge auftritt. Dort wird aber erst ein persönliches Problem in Ich-Form beschrieben und dann mit der Wir-Form untermauert. In T2_5.2.2 bricht DLM1 seine Einleitung, die er in der Ich-Form realisiert, ab und kommt erst wieder nach dem Rückmeldesignal auf die persönliche Beschreibung zurück, womit er sein Argument verstärkt. Dies zeigt sich auch am Intonationsverlauf in Z. 012 f.

In den ersten Redezügen von DLM1 (Z. 004 – 010) in T2_5.2.2 fallen die zahlreichen Mikropausen auf. Außerdem kann in Z. 012 ein Deixiswechsel vom pluralen 'wir' zum singularen 'ich' und in Z. 012 f. eine sehr ähnliche Verbalisierung zu Z. 007 f., die jedoch stärker paraverbal hervorgehoben ist, nachgezeichnet werden. Diese Phänomene deuten auf ein Problem in der Gesprächsorganisation hin. Es können zur Erklärung zwei Hypothesen vorgebracht werden: Die erste besteht darin, dass die zahlreichen Mikropausen von DLM1 mindestens teilweise als Redeübergabepausen fungieren, die von CCM1 nicht als solche wahrgenommen werden. Sie stellen für CCM1 unter Umständen nur redezuginterne Pausen dar. Die zweite Hypothese – vielleicht in Kombination mit der ersten – besagt, dass das Rückmeldesignal *hm* von CCM1 (Z. 011) nicht der Erwartung von DLM1 entspricht, der eine vollständige Redeübernahme des Sitzungsleiters erwartet. Diese nicht eingelöste Erwartung kann mit der fast wortwörtlichen, nun jedoch stärker intonatorisch hervorgehobenen Wiederholung von *etwas unternEhmen* in Z. 013 zu *was zu Untereh:men* begründet werden. Auch nach dem zweiten Rückmeldesignal von CCM1 (Z. 014) ist das Phänomen zu beobachten: *wir kennen uns jetzt alle noch nicht so: gut* wird in Z. 016 mit *unternAnderauch=n bisschen mehr AUstausch haben*; paraphrasiert.

In den anfänglichen Beschreibungen der vorangegangenen Transkriptauszüge wurde vorrangig eine vergleichende Perspektive zwischen deutschen und chinesischen MSn eingenommen. Es wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Themeninitiiierungen herausgearbeitet. Aus dem letzten Transkriptauszug T2_5.2.2 konnte auf der gesprächsorganisatorischen Ebene auch ein interaktiv hervorgebrachter Bereich festgestellt werden, der von Unterschieden losgelöst ist. In den nachfolgenden Kapiteln wird auf diese Ebene noch mehrfach Bezug genommen.

5.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Aus den vorangegangenen Analysen konnte bezüglich der Forschungsfrage, an welchen Aspekten der Interaktionssituation sich Co-Participants beim gemeinsamen Planen orientieren, Folgendes festgestellt werden: Die Interaktanten zeigen durch die berufsbezogenen Inhalte, die sie in den Themeninitiiierungen einbringen, dass sie sich an der Institution bzw. an der institutionalisierten Besprechungsform orientieren. Selbst bei dem Vorschlag einer gemeinsamen Unternehmung in T2_5.2.2 formuliert DLM1 das Ziel mit der als arbeitsbezogen interpretierbaren Verbesserung der Interaktion zwischen den Kollegen (*auch=n bisschen mehr [AUstausch haben;]*).

Wurde in Kapitel 5.1 vor allem die Orientierung an der kommunikativen Form der Besprechung deutlich, fallen in den Themeninitiiierungen selbst zahlreiche Unterschiede im sprachlichen Handeln zwischen deutschen und chinesischen MSn auf. Daraus lässt sich eine Orientierung der entsprechenden Interaktanten an ihren Kulturen bzw. strukturellen Phänomenen ihrer Muttersprachen zeigen. Die Orientierung zeigt sich hier also nicht explizit an Relevantsetzungen der nationalen oder institutionellen Kategorie, sondern an kommunikativen Konventionen.

Fragen wurden als Themeninitiiierungen sowohl von deutschen als auch von chinesischen MSn eingesetzt. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass chinesische MS häufig vor der Sitzung Absprachen über einzubringende Themen getroffen haben, was in der Begründung für die Relevanz der Themeninitiiierung deutlich wurde. Hier haben sie ihr Thema nicht nur mit einem persönlichen Bedürfnis unterstützt, wie es von deutschen MSn getan wurde, sondern es untermauert, indem sie die Bedeutung auch für andere chinesische Kollegen hervorgehoben haben. Absprachen vor der gemeinsamen Sitzung wurden von deutschen MS entweder bereits in der Einleitung zum Planungsthema transparent gemacht oder es konnte durch negative Evaluationen von Themenvorschlägen zwischen deutschen MS gezeigt werden, dass untereinander keine Absprachen stattgefunden haben, sie unter Umständen sogar eine dispräferierte Interaktionsform sind.

Formen der Co-Konstruktion der Themeninitiiierung konnten sowohl bei deutschen als auch bei chinesischen MSn aufgezeigt werden. Der Unterschied liegt jedoch darin, dass sie nur in einer Themeninitiiierung von deutschen MSn vorgenommen wurde. Außerdem hat DLM4 DLM1 explizit adressiert und damit eine erhöhte 'conditional relevance' vorgebracht. Chinesische MS haben die Themeninitiiierung mehrfach gemeinsam konstruiert. Dies wurde z. B. mit Unterstützungen bei Wortfindungsproblemen und "cooperative interruptions" (Li et al. 2001) deutlich, die auch von Ulijn/Li (1995) in chinesischen Verhandlungssimulationen beobachtet wurden.

Darüber hinaus konnte mehrfach gezeigt werden, dass chinesische MS die Bedürfnisse der Studierenden in Themeninitiiierungen relevant machen, also eine nicht anwesende Personengruppe unterstützen, was von deutschen MSn nicht nachgewiesen werden konnte.⁶⁴

Sind die ausgeführten Orientierungen an der jeweiligen Kultur bzw. Muttersprache aus vergleichender Perspektive erarbeitet worden, konnten auch erste Phänomene aus interaktionistischer Perspektive gezeigt werden. Hier handelt es sich vor allem um die noch näher zu untersuchende Hypothese, dass das Turntaking zwischen deutschen und chinesischen MSn Schwierigkeiten bereitet. Dazu trägt bei, dass Pausen von ca. 0,5 Sekunden Länge von deutschen MSn als Redeübergabepausen intendiert sind, jedoch von chinesischen MSn als redezuginterne Pausen aufgefasst, also nicht zur Redeübernahme genutzt werden. Ein ähnliches Phänomen wurde bereits von Günthner (1993) beobachtet. Weiterhin scheinen Rückmeldesignale chinesischer MS zum Teil nicht den Erwartungen deutscher MS zu entsprechen. Diese Hypothese wird durch die häufigen Reformulierungen und Paraphrasieren der deutschsprachigen Beteiligten gestützt, die als Reparaturen gelten können – z. B. die von DLM1 in T2_5.2.2.

5.3 Themeninitiiierungen bearbeiten

Nachdem ein Thema initiiert wurde, muss im nächsten Schritt darauf reagiert werden. Dies erfolgt in den vorliegenden Daten vornehmlich vom Sitzungsleiter und kann drei Formen annehmen: Auf Themeninitiiierungen können Rückfragen folgen (Kapitel 5.3.1), sich Kommentierungen anschließen (Kapitel 5.3.2) oder Planungsprozesse beginnen (Kapitel 5.3.3). Von den vorliegenden zwölf Planungssequenzen sind sechs Nachfragen, vier Kommentare und zwei Anfänge von Planungsprozessen. Eine Auswahl dieser Bearbeitungsmöglichkeiten der Themeninitiiierungen wird nun vorgestellt.

5.3.1 Fragen

Insgesamt sechsmal reagiert der Sitzungsleiter auf die zwölf Themeninitiiierungen mit einer Frage⁶⁵. Dabei möchte er zum einen mehr Informationen eruieren (Nachfrage) und zum anderen Gründe für eine bestimmte Meinung wissen (Warum-Frage). Die Fragen variieren stark in ihrer Ausführlichkeit. Das erste Beispiel illustriert eine vergleichsweise elaborierte Form und entspricht einer Nachfrage.

⁶⁴ Weitere Ausführungen zur Relevanz von 帮助 (Hilfe) und 支持 (Unterstützung) für chinesische Muttersprachler und die Konsequenzen davon auf deutsch-chinesische Interaktionen finden sich in Jandok (2008b).

⁶⁵ Die Beteiligungsform der Frage in Arbeitsbesprechungen hat auch Meier (2002, 136 ff.) untersucht.

T1_5.3.1 (1.4_Kopien)

523 DLM1: also ich werde die nächstn wochen sEHR sEHR viele
524 AUSdrucke oder [kopIEen machen]
525 CCM1: [also=äh] wAs also wIE wie wird
526 jetzt bis jetzt gemAcht. [also ich hab]gehört
527 DLM1: [es is Unklar.]
528 CLM2: jetzt haben doch [zE!ttel.]

CCM1 setzt seine Nachfrage überlappend zu DLM1 mit dem Erläuterung projizierenden Operator *also* ein. Es schließt sich eine mehrfach reformulierte Nachfrage an, wie sie auch in anderen Transkriptauszügen zu finden ist. Der Anfang des zweiten Teils (*also ich hab gehört*) wird von DLM1 unterbrochen, woraufhin der Sitzungsleiter seine Ausführungen abbricht. Ob die Überlappung von DLM1 zu dieser Handlung geführt hat, kann nicht eindeutig geklärt werden. Interessant ist, dass DLM1 und CLM2 gegensätzlich reagieren: Für DLM1 gilt die Situation als *unklar*, CLM2 verweist auf eine bereits etablierte Handlungspraxis. Ihre Kenntnis setzt CLM2 bei allen Teilnehmern voraus, was aus der Verwendung der Pluraldeixis von *haben*. und die gemeinsames Wissen voraussetzende Partikel *doch* zu erkennen ist.

Neben Rückfragen, mit denen Informationsdefizite ausgeglichen werden, gibt es im Korpus auch zwei Warum-Fragen. Sie bestehen nur aus einem oder zwei Wörtern und deuten Zweifel an, wie aus dem folgenden Beispiel ersichtlich wird.

T2_5.3.1 (4.1_Filmeabend)

059 CMM12:wIE kann wIE kann man: gÜte ergEBnisse bekomm; (.)
060 CCM1: wiesO.
061 CMM12:die studenten nur einmal schauen schauen. aber es
062 gibt=äh (.) keine erklÄrung; (.) [(.)]
063 DLM3: [es] gibt nicht so
064 viele didaktisIERte filme wenn sie das meinen. es gibt

Auf die Frage von CMM12, wie man gute Ergebnisse bekommen könne, wenn es beim Filmeabend keine Erklärungen gibt, reagiert CCM1 mit der Frage *wiesO*. Sie schließt sich nach einer Mikropause an den Turn von CMM12 an und ist stark betont sowie abfallend. Dadurch wirkt sie sehr explizit. CMM12 ignoriert diese Frage und setzt seinen Turn fort, bis DLM3 überlappend mit einer informierenden Sequenz einsetzt.

Beide Sequenzen illustrieren zwei Formen der Nachfrage. In T1_5.3.1 wurde eine Nachfrage, mit der ein Informationsdefizit ausgeglichen werden soll, und in T2_5.3.1 eine Nachfrage nach einer bestimmten Meinung, untersucht. Ein Zusammenhang zwischen der Form der Themeninitiierung und der Reaktion durch den Sitzungsleiter kann nicht hergestellt werden. Das verdeutlicht, dass Interaktionsschritte nur zu einem geringen Grad vorhersehbar sind. Die Sitzungsteilnehmer wählen also jeweils aus einem Reaktionsrepertoire aus, das von inhaltlichen Aspekten abhängt.

5.3.2 Kommentare

Eine weitere Möglichkeit auf Themeninitiierungen zu reagieren, ist deren Kommentierung. Sie ist – im Gegensatz zur Nachfrage – im vorliegenden Korpus nicht ausschließlich dem Sitzungsleiter vorbehalten, sondern wird auch von zwei deutschen Besprechungsteilnehmern wahrgenommen. Insgesamt werden vier von zwölf Themeninitiierungen kommentiert.

Ausführlich kommentiert der Sitzungsleiter die Themeninitiierung von DLM2, die nun näher untersucht werden soll.

T1_5.3.2 (7.1_Differenzierungsorganisation)

023 DLM2: weil sie nicht können (.) und das macht die arbeit=ä
024 Unbefriedigend für die Lehrer' (.) und für die Gruppe
025 Insgesamt (1 sek) Ineffizient.
026 CCM1: ja und aber auf der Anderen seite muss man ja AUch dran
027 denken also dIEse studenten die studIE!ren nicht die
028 sprAche. (.) die lErenen erst mal die sprache. und wenn
029 wir also fr schon (.) so: früh diese studenten
030 ausgeschlossen habm; ausgeschaltet hÄ!tten ((1 sek
031 einatmen)) äh (.) ja (.)
032 DLM2: das is für Alle künftigen eine art von (.) is auch ne
033 präven eine eine präventive wirkung (.) da wIssen die

Mit mehreren kommunikativen Mitteln kommentiert CCM1 seinen Vorredner, um seine kritische Meinung zu zeigen. Sie wird bereits in der Einleitung mit der "Fokusopposition" (Domke 2006, 127) *ja und aber* vorbereitet, wobei das *ja* nicht affirmativ fungiert; das *aber* markiert eine Gegenposition. CCM1 unterstützt sie zusätzlich mit *auf der Anderen seite* (Z. 026) und der Betonung von *ja AUch*. Des

Weiteren wird lexikalisch und prosodisch ein Gegensatzpaar zwischen *studIE!ren* und *lErnen* aufgebaut. Nach der Verwendung der beschriebenen Oppositionsstruktur schließt CCM1 ein irreales Konditionalsatzfragment an (*und wenn wir also ... hÄ!tten*), der eine Veränderung der derzeitigen Situation ausschließt. CCM1 vollendet die Äußerung jedoch nicht, obwohl das Einatmen einen Fortgang suggeriert; vielmehr reagiert DLM2 mit einem Gegenargument auf den Sitzungsleiter. Hier lässt sich die in Kapitel 5.2.2 herausgearbeitete Schwierigkeit bezüglich der Gesprächsorganisation erkennen, worauf in der nächsten Transkriptanalyse eingegangen wird.

T2_5.3.2 (1.3_Wanderung)

016 DLM1: nIch´ sodass wir gegen unternAnder´ auch=n bisschen mehr
 017 [AUstausch haben;]
 018 CCM1: [(einatmen)] also äh ich:: bin auch=e (.) e: (.)
 019 ich sage mal so also ich:: also ich begrüße das sEhr´
 020 und=e ich bIn´ also ich wohne´ also jetzt (.) für für stu
 021 also für deutsche kolleGn. hier aus dem (die meist)
 022 also die chinesischn kollegn vIEle´ wohnen ja außerhalb
 023 der universitÄt und äh ich wohne hier auch im hAUus. (.)
 024 auf der drItten etage´ (.) und=äh (2.5 sek) also ich::
 025 (1 sek)
 026 DLM2: ich=[halt=es auch für nOtwendig] denn [denn] wir sind in
 027 CCM1: [bin auch gerne bereit also] [also]
 028 DLM2: in in in büros vertEI´lt wir haben kein gemeinsames

CCM1 signalisiert in Z. 018 mit dem überlappenden Einatmen seine Redeübernahme, die er dann mit zahlreichen Abbrüchen und Reformulierungen realisiert. Er informiert die deutschen *kolleGn* nun über seine persönliche Wohnsituation und die der chinesischen Kollegen. Nach zwei längeren Pausen refokussiert DLM2 auf das Ausgangsthema, eine gemeinsame Unternehmung zu organisieren. In Z. 027 unternimmt CCM1 überlappend zu DLM2 den Versuch einer weiterführenden Kommentierung, der Sitzungsleiter unterliegt DLM2 jedoch beim Kampf ums Rederecht und bricht seinen Turn ab.

Auffällig am Kommentar von CCM1 ist, dass er keinen offensichtlichen Bezug zu der Themeninitiiierung erkennen lässt. Statt über eine gemeinsame Unternehmung zu sprechen, wechselt der Sitzungsleiter das Thema zur persönlichen Wohnsituation. Erst in der begonnenen Überlappung (Z. 027) deutet sich ein Bezug zum Ausgangsthema

an. Eine Interpretation dieser Interaktionsstelle ist, dass es sich hier um die bereits in Kapitel 3.1.2 eingeführte 'Because-therefore'-Struktur handelt, die sich auf die entsprechende syntaktische Form des chinesischen (因为 ... 所以) zurückführen lässt.

Darüber hinaus können auch Differenzen in der Gesprächsorganisation, die sich bereits in T1_5.3.2 andeuteten, zur Erklärung der Unterbrechung von DLM2 beitragen. Es kann nun die vorgebrachte Hypothese gestützt werden, dass die Pausen von 2,5 Sekunden und einer Sekunde (Z. 024 und 025) für CCM1 redezuginterne Pausen und keine Redeübergabepausen wie für DLM2 sind. Diese Vermutung kann mit zwei Argumenten untermauert werden: Es deuten die ansteigende Intonation in *etage'* und der begonnene Satz *also ich::* darauf hin, dass CCM1 seinen Turn elaborieren möchte. Weiterhin setzt CCM1 seinen Turn in Z. 027 mit *bin auch gerne bereit* fort, muss ihn jedoch abbrechen, bevor er seine Hauptinformation vorbringen kann.

Sowohl die 'Because-therefore'-Struktur als auch die unterschiedliche Interpretation der längeren Pausen – für CCM1 eine redezuginterne, für DLM2 eine Redeübergabepause – führen dazu, dass der Sitzungsleiter seinen Kommentar abbricht.⁶⁶

Neben den auffälligen diskursorganisatorischen Aspekten referiert CCM1 im Transkriptauszug T2_5.3.2 das erste Mal in der vorliegenden Analyse explizit auf die nationale Zugehörigkeit einer Interaktantengruppe (*für deutsche kolleGn*). CCM1 setzt die nationale Kategorie für eine Adressierung ein, um die besondere Aufmerksamkeit dieser Gruppe zu wecken. Es schließt sich eine erklärende Sequenz zur Wohnsituation der *chinesischn kolleGn* und des Sitzungsleiters selbst an. CCM1 teilt damit die Interaktanten in *deutsche kolleGn*, die eine Erklärung benötigen und chinesische Kollegen, die als Referenzgruppe zur Verdeutlichung von Unterschieden dienen. Die Orientierung an der nationalen Zugehörigkeit der Interaktanten fungiert im vorliegenden Fall also zur Erklärung und gegenseitigen Verständnissicherung. Dies scheint besonders in der ersten Sitzung von großer Notwendigkeit zu sein.

In den Analysen der beiden Kommentare wurde sowohl auf die inhaltliche als auch auf die diskursorganisatorische Ebene eingegangen. Es konnte dabei gezeigt werden, mit welchen sprachlichen Mitteln der Sitzungsleiter eine Reaktion auf die Themeninitiiierungen gestaltet und sich damit an der Besprechung bzw. der Planungssequenz orientiert. Außerdem hat sich die in Kapitel 5.2.2 vorgebrachte Hypothese erhärtet, dass unterschiedliche Interpretationen von Pausen gesprächsorganisatorische Schwierigkeiten zwischen deutschen und chinesischen MSn verursachen.

⁶⁶ Eine weitere Analyse zu Reaktionen deutscher MS auf die Because-therefore-Struktur, Rückmeldesignale chinesischer MS und Differenzen in der Pausenorganisation findet sich in Jandok (2008a).

5.3.3 Planungen initiieren

In zwei Diskursanfängen sind die ersten Schritte eines konkreten Planungsprozesses zu erkennen. Sie bestehen aus mehreren Teilen und sollen im Folgenden nachgezeichnet werden. Für diese Rekonstruktion ist die Bearbeitung etwas ausführlicherer Diskursauszüge notwendig.

Bevor der Sitzungsleiter im folgenden Transkriptauszug in Z. 011 einsetzt, haben CLF4 und CLF3 gemeinsam in ihrer Themeninitiierung angefragt, wann die Studierenden einen Vorbereitungskurs für den nächsten TestDaF-Kurs erhalten (vgl. T2_5.2.1.1).

T1_5.3.3 (10.1_Testdaf-Vorbereitungskurs)

011 CCM1: ja da müssen wir (.) jA. we´nn we´nn we´nn es soweit
012 is. also (.) [da muss man]
013 DLM1: [na´ch den fErien.] ne´
014 CCM1: ja nach [den fErien] da muss man also mit den
015 CLF4: [nach den fErien]
016 CCM1: mit den (.) wIEder mit (.) mit Unterrichtsabteilung und
017 äh der verwaltung [()]
018 CLF4: [aber] s=sie sie brau´chen
019 wahrscheinlich dringend so einen kUrs und so l=lAng wie
020 möglich und so intensiv wie möglich. (.)
021 CCM1: ja aber we´r kann (.) also (.)
022 CLF3: wa= für aprIl.
023 CLF4: aprIl ja.
024 CCM1: wer kAnn hier ohne heizung jetzt Unterricht machen. (.)
025 [in den] semEsterferien. (.)
026 DLM1: [in den]
027 DLM1: in den fErien gEht nicht.
028 CLF3: ja aber aber dann zu dieser zeit also also im mÄrz
029 haben sie schon wieder fAchunterricht. dann
030 [dann brauchen]

Das initiierende *ja* (Z. 011) des Sitzungsleiters kann durch seine neutrale Intonation als Gliederungssignal angesehen werden, da es eine neutrale Intonation aufweist. Es schließen sich *da müssen wir* (Z. 011) im Indikativ und das mit dem Indefinitpronomen formulierte *muss man* (Z. 012) an, das auf einen Vorschlag in der Zukunft

referiert und das DLM1 mit *na`ch den fErien* konkretisiert. Dieser Zeitraumangabe stimmt CCM1 in Z. 014 zu, wobei die Fortführung des unpersönlichen *muss man* (Z. 014) auffällig ist. Das könnte entweder als sprachliche Routine oder als 'Abschieben von Verantwortung' gelesen werden. Letzteres kann für CLF4 als zutreffend angesehen werden, da sie als Reaktion auf CCM1 nochmals auf die Organisation eines möglichst langen und intensiven Vorbereitungskurses hinweist (Z. 018 ff.).

Die Planung beginnt nun durch die kollektive (*müssen wir*) und die unpersönliche (*muss man*) Handlungsantizipation in die Zukunft. Da die Aufschiebung der Organisation des Vorbereitungskurses von CLF4 abgelehnt wird, ergibt sich ein Reaktionszwang ('conditional relevance') für den Sitzungsleiter. Diesem kommt er in Z. 021 und Z. 024 f. nach, indem er seine Einwände, die wiederum von CLF3 (Z. 028) zu bearbeiten sind, darlegt. Damit kommt eine zukunftsgerichtete Handlungsplanung zu einem konkreten Thema in Gang, in der Handlungsalternativen ausgelotet werden. Zu ihnen gehört die Überlegung, wie der April als Zeitraum für den TestDaF genutzt werden könne, wenn es parallel schon Fachvorlesungen gibt.

Ein anderer Anfang der Planung lässt sich in T2_5.3.3 beobachten. Hier wird zwar ebenfalls eine Verfahrensweise diskutiert, die Interaktanten beziehen sich jedoch nicht kontrovers aufeinander, wie in T1_5.3.3, sondern fragen sich gegenseitig nach ihren Meinungen.

T2_5.3.3 (8.1_Differenzierung2)

```
045 DLF5: in eine bEessere klasse zu komm; (3 sek)
046 CCM1: ja gUt (.) also zunä`chst (.) argumentatiO`n (.) warUm
047 weshAlb das nOtwendig ist` (2.5 sek) und da`nn (.)
048 mü`ssen wir (.) überlEgen also wie` wIE viele stUfen
049 genau. (1.5 sek) also (.) wIE viele stUfen also viele st
050 mit wIE vielen stufen: wäre=s: wäre=s Angebracht also
051 äh (.) denn bei bei null vIEr haben wir drEI stufen ne?
052 äh tE: (.) dE: cE:..
053 DLM4: [cE: dE: tE:]
054 ? : [( )]
055 CCM1: nee t=tE: cE: de: (.) ja. (.) und (.) wElche stUfe wIE
056 viele klAssen (2 sek) hat. (1.5 sek) also das:: da:
057 (8 sek)
058 DLM4: kann man das denn eigentlich jetzt schon sA`gen` (.)
059 wie viel kla`ssen (.) [wElche stUfe]
```

060 CCM1: [wir haben] Insgesamt zEhn
 061 Klassen
 062 DLM4: ja´ ja. (.) wElche st: oder wie viel Klassen welche
 063 stUfe haben kann´ ((kurzes Einatmen)) ich würde sagen das
 064 kann man erst au einteiln wenn man die tEstergebnisse
 065 hat. (.)

Nach einem hier nicht wiedergegebenen ausführlichen Vorschlag in der Themeninitiiierung von DLF5 setzt der Sitzungsleiter ab Z. 046 einen zukunftsgerichteten Planungsprozess in Gang. Dies tut er mit einer temporalen 'Zunächst-dann'-Konstruktion. Außerdem findet sich hier die kollektive 'Müssen-wir'-Struktur wieder, die der Sitzungsleiter bereits in T1_5.3.3 verwendet hat und eine gemeinsame Aktion verbalisiert. In Z. 048 leitet CCM1 die Frage *wIE viele stUfen* es bei der Differenzierung geben soll ein, die für ihn von besonderer Bedeutung ist, wie die Wiederholungen zeigen. Abschließend stellt er indirekt den von DLF5 vorgebrachten Vorschlag, vier Stufen einzuführen, zur Diskussion, indem er sich des status quo rückversichert, bei der Aufzählung *tE: (.) dE: cE:.* einen Fehler macht, der zwischen Z. 053 und Z. 057 behoben wird.

DLM4 nimmt nach einer langen Pause die Frage, wie viele Klassen in einer Stufe sein sollen, von CCM1 auf. DLM4 hinterfragt in Z. 058, ob *man das denn eigentlich jetzt schon sA´gen´* kann, worauf CCM1 überlappend antwortet, dass es zehn Klassen gibt. Das beantwortet jedoch noch nicht die Frage von DLM4, wie aus *das kann man erst au einteiln wenn man die tEstergebnisse hat.* deutlich wird.

Vergleichend wird zwischen beiden Einstiegen in die Planungsphase deutlich, dass mit einer in die Zukunft gerichteten 'Müssen-wir'-Struktur (Handlungsaufforderung) und konkreten Handlungsvorschlägen das Planen begonnen wird. In T1_5.3.3 drängt CLF4 – unter Umständen als Reaktion auf die Entpersonalisierung der Verantwortung und die Verschiebung des Problems durch den Sitzungsleiter – stärker darauf, ihre Forderungen durchzusetzen. Auf dieses Drängen reagiert CCM1 mit der Begründung eines institutionellen Zwangs, nämlich dem Verweis, dass die Heizung auf dem Campus in den Winterferien abgeschaltet sei.⁶⁷ Damit wird die Institution zu einer Argumentationsressource für den Sitzungsleiter. Er rekurriert erfolgreich auf gemeinsam geteiltes institutionelles Wissen, das er für seine Argumentation relevant macht.

⁶⁷ Die Sitzung, aus der T1_5.3.3 stammt, fand Anfang Januar in der letzten Woche vor den Winterferien statt. In diesen Ferien war kein Lehrbetrieb möglich und alle Studierenden mussten aus ihren Wohnheimen ausziehen, da es keine Wärmeversorgung auf dem Campus gab.

T1_5.3.3 und T2_5.3.3 unterscheiden sich also stark im Grad der Referenz auf die Institution. Außerdem ist der Planungsdiskurs in T2_5.3.3 weniger konfrontativ gestaltet, was sich aus den im Vergleich mit T1_5.3.3 weniger vorhandenen Widersprüchen ableitet. Aber auch in T2_5.3.3 werden Positionen verdeutlicht und verteidigt: DLM4 lässt sich nicht von seiner Meinung abbringen, dass man erst mit den Ergebnissen des Abschlusstests die Klassen neu einteilen kann.

5.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

In den Transkriptauszügen der vergangenen Kapitel konnten erstens Orientierungen an der kommunikativen Form der Besprechung bzw. der Planungssequenz, zweitens die Orientierung an vermutlich muttersprachlichen Interaktionskonventionen und drittens die explizite Orientierung an den Kategorien der Institution und der nationalen Zugehörigkeit der Interaktanten nachgewiesen werden.

Die Orientierung an der kommunikativen Form der Besprechung ist deutlich geworden, indem das Rederecht nach der Themeninitiierung in der Reaktion auf sie häufig an den Sitzungsleiter zurückfiel. Er zeigt in den vorliegenden Besprechungen ein Vorrecht bei der Reaktion auf Themeninitiierungen, indem er Anschlussfragen stellt oder kommentiert.

Die Orientierung an muttersprachlichen Interaktionskonventionen ist bereits in Kapitel 5.2 deutlich geworden, als die Funktion von Pausen durch ihre Länge und Unterschiede bei Rückmeldesignalen zu Schleifenbildungen in Themeninitiierungen führten. Besonders in T2_5.3.2 zeigte sich, dass CCM1 höchstwahrscheinlich die in Kapitel 3.1.2 eingeführte und oft bei chinesischen MSn zu beobachtende 'Because-therefore'-Struktur eingesetzt hat. Sie führte in der Reaktion zu einer Unterbrechung von CCM1 durch DLM2, indem Letzterer 'zurück zum Thema' fokussierte. Daran zeigte sich, dass CCM1 trotz Unterbrechungsversuch das Rederecht endgültig verloren hat, da er eine geringere Toleranz in überlappenden Interaktionssequenzen hatte. Ob diese geringere Toleranz sprachspezifisch ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Zum ersten Mal in den bisher nachgezeichneten Planungsschritten konnte die explizit verbalisierte Orientierung an der institutionellen und nationalen Kategorie aufgezeigt werden. Beide Male wurde sie vom Sitzungsleiter funktional eingesetzt. Dabei hat CCM1 die institutionelle Kategorie in seiner Ausführung zur Argumentationsuntermauerung verwendet, sie also bewusst als kommunikative Ressource eingesetzt, mit der er auf allgemein geteiltes Wissen referiert hat. Die nationale Kategorie wird in T2_5.3.2 erstens zur Adressierung einer bestimmten – der deutschen – Interaktantengruppe eingesetzt, was erst nach mehreren Abbrüchen und Umformulierungen ge-

schiebt und auf eine dispräferierte, jedoch im vorliegenden Falle für CCM1 nötige Teilung des Lehrteams hindeutet.⁶⁸ Neben der Adressierung und einer damit einhergehenden Aufmerksamkeitserhöhung setzt der Sitzungsleiter die nationale Kategorie erklärend und damit mittelnd ein. Mit ihrer Relevanzsetzung verdeutlicht CCM1, dass es für ihn besonders in der ersten Zusammenkunft ein Wissensdefizit zwischen beiden Gruppen auszugleichen gilt, das sich aus der nationalen Zugehörigkeit ableitet.

5.4 Diskurse aufsplitten

Wie in Kapitel 5.3 ausführlich dargestellt wurde, geht der Turn nach der Themeninitiierung fast immer an den Sitzungsleiter zurück, der auf sie mit einer Nachfrage, einem Kommentar oder einer ersten Planungsinitiierung reagieren kann. Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, welche kommunikativen Mittel die Interaktanten einsetzen, um auf Nachfragen und Kommentare zu reagieren.

Interessant ist zu beobachten, dass der Turn nach einer Nachfrage oder einem Kommentar fast immer zurück an diejenige Person geht, die das Thema initiiert hat. Erst nach diesem Gesprächsschritt ist der Planungsdiskurs für alle Teilnehmer eröffnet.

Es lässt sich damit für die vorliegenden Lehrerkonferenzen, in denen es keine vorher festgelegte Agenda gab, folgendes typische Schema entwerfen (STNx=Sitzungsteilnehmer, SL=Sitzungsleiter):⁶⁹

1. STN₁ nimmt die Themeninitiierung vor;
2. SL fragt nach/kommentiert;
3. STN₁ reagiert auf Nachfrage/Kommentar;
4. (STN₂ übernimmt zumeist den Turn)
5. (STN₁ reagiert auf STN₂)

Wurde Schritt 1 (STN₁ nimmt Themeninitiierung vor) in Kapitel 5.2 und Schritt 2 (SL fragt nach/kommentiert) in Kapitel 5.3 bearbeitet, soll nun Schritt 3 und der Übergang zu Schritt 4 betrachtet werden. Damit handelt es sich um Systematiken zu Beginn des 'Mittelfelds', die sich sehr komplex gestalten.

⁶⁸ Die Hypothese, dass die Relevanzsetzung der nationalen Kategorie in formellen Zusammenhängen oft dispräferiert ist, kann mit den Ergebnissen von Rasmussen (2000, 17) und Frohnen (2005) untermauert werden. Rasmussen (2000) hat Telefongespräche mit Teilnehmern unterschiedlicher Nationalität untersucht und Frohnen (2005) eine ethnomethodologische Studie zum Diversity Management durchgeführt.

⁶⁹ Es ist davon auszugehen, dass Besprechungen, die einer festgelegten Agenda folgen, andere Abläufe haben. Dies gilt besonders für die Themeninitiierung. Bei Vorhandensein einer Agenda würde sie vom Sitzungsleiter vorgenommen werden.

5.4.1 Reaktionsmöglichkeiten auf Rückfragen

In den anschließenden Ausführungen werden zwei Transkriptauszüge näher betrachtet, aus denen auch Systematiken für andere Gespräche abgeleitet werden können. T1_5.4.1 und T2_5.4.1 setzen Diskurse fort, die bereits in 5.3.1 untersucht wurden. Damit kann für den Leser ein inhaltlich besseres Verständnis gesichert werden.

Bevor T1_5.4.1 einsetzt, ging es in der Themeninitiierung darum, dass sich DLM2 und DLM1 nicht sicher waren, welche Regelung es für das Kopieren von Lehrmaterial gibt. Der Sitzungsleiter reagiert darauf mit der Frage, wie es derzeit gehandhabt wird (Z. 525 f.)

T1_5.4.1 (1.4_Kopien)

525 CCM1: [also=äh] wAs also wIE wie wird
526 jetzt bis jetzt gemAcht. [also ich hab] gehört
527 DLM1: [es is Unklar.]
528 CLM2: jetzt haben doch [zE!ttel.]
529 DLM3: [()] unterschreIbn
530 CLM2: eine zEttel. also eine tAUb nee=nee nee wie heißt das.
531 CCM1: ne kA:rte? oder-
532 CLM2: EmEm eine zsch schEIn. (.)
533 CCM1: einen schEIn?
534 CLM2:ja. [(.)] drauf steht zehn yuAn⁷⁰ Oder jeder (1 sek)
535 CCM1: [(von wEm.)]
536 CLM2: [kolleGe.]
537 CCM1: [bei wem´]
538 CCM2: bei bei [mir im büro:]
539 DLM1: [aber niemand] weiß wie viele kopien wir machen
540 können
541 CLM2: das kriegen [wir im (büro) diese (.)]kopIerscheine ne?
542 DLM4: [doch sind fünfzig kopIen.]

Auffällig ist, dass DLM1 und CLM2 entgegengesetzt antworten. Meint DLM2 im passiven und damit verallgemeinernden Modus, *es is Unklar*, sagt CLM2, dass es *doch zE!ttel* gibt. Mit *doch* referiert er auf eine allgemein bekannte Tatsache, von der DLM1 offensichtlich nichts weiß. Nach einer kurzen Nebensequenz, in der es um

⁷⁰ Yuan ist die Bezeichnung für die offizielle Währung 人民币 (RMB) in der VR China.

Wortfindungsprobleme von CLM2 geht, die CCM1 hilft zu überwinden, fragt der Sitzungsleiter bei CLM2 in Z. 535 und 537 an, wo es die Zettel, mit denen man kopieren kann, gäbe. Überlappend zu seiner Antwort setzt DLM1 nochmals ein und beginnt mit einem widersprechenden *aber*. Es folgt eine verallgemeinernde Aussage darüber, dass *niemand weiß wie viele kopien wir machn können*. Interessant ist, dass auch hier ein Widerspruch auf die Aussage von DLM1 folgt (Z. 542).

Zu den zwei verallgemeinernden und negativ zu dem vorangegangenen Redebeitrag stehenden Äußerungen von DLM1 ist anzumerken, dass Shi (2003, 177) in Bewertungen deutscher Manager bezüglich ihrer chinesischen Kollegen Ähnliches herausgearbeitet hat. Sie bezeichnet dies als "Offenheit und Direktheit der Kritik" und referiert in diesem Zusammenhang auf die "verallgemeinernden Quantoren", die Schwitalla (1995, 103) in der Sprache Mannheimer Jugendlicher festgestellt hat. Es ist also möglich, die Verwendung des im Passiv und unmodalisiert formulierten *es ist Unklar* und die ebenfalls unmodalisierte Äußerung, dass *niemand weiß wie viele kopien wir machn können* als routinesprachliches Mittel für eine wertende Aussage von deutschen MSn zu lesen ist.

Nach einer wertenden (DLM1) bzw. erklärenden (CLM2) Reaktion auf eine Nachfrage soll nun eine weitere Möglichkeit näher betrachtet werden. Hier geht es um die Reaktion auf eine Warum-Frage. CMM12 hatte in seiner Themeninitiierung die Forderung aufgestellt, dass beim Filmeabend nach jedem Schnitt eine Erklärung der Filmsequenz folgen soll. Ansonsten könne man keine guten Ergebnisse der Studierenden erwarten. Daraufhin fragt CCM1 *wiesO*.

T2_5.4.1 (4.1_Filmeabend)

059 CMM12:wIE kann wIE kann man: gUte erGEbnisse bekomM; (.)
060 CCM1: wiesO.
061 CMM12:die studenten nur einmal schauen schauen. aber es
062 gibt=äh (.) keine erklÄrung; (.) [(.)]
063 DLM3: [es] gibt nicht so
064 viele didaktisIERte filme wenn sie das meinen. es gibt

CCM1 reagiert auf die Frage, wie man gute Ergebnisse bekommen kann, mit *wiesO*., einer Frage nach dem Grund der Meinung. Die Reaktion von CMM12 ab Z. 061 ist nicht eindeutig und lässt deshalb mehrere Hypothesen zu. Erstens könnte das *die studenten nur einmal schauen schauen* als Begründung auf die Frage von CCM1

gelesen werden. Hierbei wäre jedoch kein inhaltlicher Zusammenhang zwischen Frage und Antwort erkennbar. Zweitens kann argumentiert werden, dass CMM12 bereits vorher mitgeteilt hatte, die Studierenden würden keine Erklärungen erhalten (*es gibt fast keine*). Somit könnte der Turn von CMM12 ab Z. 061 als eine argumentative Verstärkung durch Reformulierung gelesen werden. Da CMM12 jedoch keine verbindende lexikalische Einheit verwendet, die einen Bezug zu seinem vorangegangenen Turn anzeigt, bleibt diese Hypothese unsicher. Drittens kann es auch eine Fortsetzung seines vorangegangenen Turns ohne Konnektor sein, da im mündlichen Chinesisch oft Konnektoren weggelassen werden. Das würde jedoch bedeuten, dass CMM12 die Frage von CCM1 ignoriert hätte. Dass dies durchaus möglich wäre, bestätigt die Beobachtung von Poro (1999), dass statushöhere Sitzungsteilnehmer hierarchisch niedrigere ignorieren können (Poro 1999, 136).

Dass die Intention von CMM12 in seiner Themeninitiierung und den anschließenden Redezügen uneindeutig ist, bestätigt auch DLM3. Er informiert seinen Vorredner, dass es nicht *so viele didaktische Filme* gibt. Der Anschluss *wenn sie das meinen* indiziert jedoch Unsicherheit bezüglich der Adäquatheit seiner Reaktion. Eben diese lässt sich auch in der Vielzahl möglicher Reaktionsinterpretationen von CMM12 auf die Frage von CCM1 ablesen.

Bei einem Vergleich zwischen T1_5.4.1 und T2_5.4.1 fällt auf, dass die Fragen des Sitzungsleiters jeweils mehrere Antworten ermöglichen. Wurden in T1_5.4.1 explizit zwei sich widersprechende Antworten gegeben, ist die Reaktion von CMM12 in T2_5.4.1 unklar. Da diese Unklarheit gelöst werden muss, beginnt damit eine Auseinandersetzung, die wiederum das Potenzial enthält, einen konkreten Planungsprozess anzustoßen.

Es soll jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass in anderen Transkriptauszügen, in denen CCM1 nachfragt, klare Antworten gegeben werden. So handelt es sich z. B. im Transkript 1.1_Namensliste um eine Nachfrage, die deshalb vorgebracht wurde, weil CCM1 nicht direkt im Lehrbetrieb steht. Die gleichzeitigen und identischen Antworten auf seine Frage bestätigen das.

5.4.2 Reaktionsmöglichkeiten auf Kommentare

Auf fünf Themeninitiierungen reagiert ein Sitzungsteilnehmer⁷¹ mit einem Kommentar. Wie darauf wiederum – zumeist vom Themeninitiator – reagiert werden kann, soll nun an zwei Beispielen illustriert werden.

⁷¹ Zu den Sitzungsteilnehmern gehört in diesem Fall auch der Sitzungsleiter.

In der Themeninitiierung, die T1_5.4.2 vorausgeht, schlägt DLM2 vor, ein Dokumentationsmedium einzuführen, in das vermerkt wird, was im Unterricht getan wurde. Auffällig ist, dass in diesem Beispiel untypischerweise zwei Kollegen, und nicht CCM1, die Themeninitiierung kommentieren. Beide haben keine Leitungsfunktion. Wie DLM2 damit umgeht, wird im Folgenden näher betrachtet.

T1_5.4.2 (1.2_Klassenbuch)

127 DLM2: noch was zur bürokratie´ (.) ich finde es äh obs obs das
128 gibt weIss ich nicht fürchte dass es das nIch gibt (.)
129 auch eine dokumentatiOn was denn die lehrer mACHen im
130 unterricht´ (.) also eine Art von klAssenbuch wies auch
131 die schulen haben (.) ich fände das eigentlich notwendig;
132 DLM3: is keine schUle hier; (.)
133 DLM2: bItte?
134 DLM3: is keine schUle hier.
135 DLM2: (einatmen) ich weIss (.) aber ne dokumentatiOn was lEhrer
136 gemACht haben´ ((räuspern)) müsste eigentlich da: sein;
137 CLF7: ä´ wir müssen es AUch machen (.)
138 DLM2: wo macht man das´ (.)
139 CLF7: ((leise)) ä´ einfach mit einem papier;
140 DLM2: aber es wäre doch viel besser es gäbe (.) pro kURs ein

DLM3 lehnt den Vorschlag von DLM2 ab, ein Klassenbuch zur Dokumentation einzuführen (*is keine schUle hier;*). Damit weist er den Vergleich mit einer Schule zurück. Auf diese Zurückweisung reagiert DLM2 nach einer Rückfrage (Z. 133), indem er nur noch die Funktion, mit der er die Themeninitiierung begonnen hat, herausstellt (*dokumentatiOn*). Es ist also auch in T1_5.4.2 in der Reaktion auf einen Kommentar eine Wiederholung erkennbar, die der aus T2_5.4.1 dahingehend ähnelt, als dass auch dort ein zentraler Begriff (*erklÄrung*) nochmals verwendet wird. Durch den Oppositionsmarker *aber* in T1_5.4.2 erhält die Wiederholung auch eine Verteidigungs- bzw. Rechtfertigungskomponente. Ein weiterer Teil der Wiederholung findet sich in der Übernahme des Modalpartikels *eigentlich* und der fast synonymen Bedeutung von *notwendig* (Z. 131) und *da: sein;* (Z. 136).

Die zweite Reaktion auf die Themenintiierung äußert CLF7 (Z. 137) mit *ä´ wir müssen es AUch machen*. CLF7 adressiert hier ein Informationsdefizit von DLM2, auf das er mit einer Nachfrage reagiert. Diese Nachfrage unterscheidet sich von der

Reaktion auf *is keine schUle hier* darin, dass sie progressiv und nicht defensiv verteidigend ist (*ich wEIss (.) aber*). Die Kommentare von DLM3 und von CLF7 halten DLM2 jedoch nicht davon ab, weiter für ein Dokumentationsmedium einzutreten (Z. 140 ff.).

Aus der Analyse des Transkriptauszugs wurde deutlich, dass unterschiedliche Arten von Kommentaren bzw. Hinweisen unterschiedliche Reaktionen evozieren. Hat DLM2 auf den kritischen Hinweis von DLM3 mit einer Wiederholung bekannter Fakten reagiert, war es auf den stärker informierenden Hinweis mit einer Gegenfrage. In anderen Reaktionen auf Kommentare geht DLM2 anders vor: In 1.3_Wanderung geht DLM2 auf einen ausführlicheren Kommentar des Sitzungsleiters mit einer Refokussierung ein, in 7.1_Differenzierungsorganisation erwidert er eine Verteidigung der eigenen Meinung. Eine verallgemeinernde Aussage ist damit nur schwer möglich, illustriert jedoch gleichzeitig die Komplexität der Diskursmitte.

Das zweite Beispiel weist einige Parallelen mit T2_5.4.1 auf. Auch hier scheint CLF5 dadurch, dass sie nicht explizit auf den Kommentar eingeht, die Äußerung von CCM1 zu ignorieren bzw. ihre eigenen Ausführungen fortzuführen und zu konkretisieren.

T2_5.4.2 (3.1_Lehrbucharbeit)

022 CCM1: gut- (.) ((leise)) also das könnte´ (1 sek)
023 CLF5: [also wAs wAs soll] man mAchn mit dem
024 CCM1: [((einatmen)) ((leise)) das könnte man]
025 CLF5: äh l:Esetext oder so (.) ein bisschen Anders als em: (.)
026 als dAs lehrwerk das Ich an der uni geb (.) gebraucht
027 habe=und ((leiser werdend)) und Andere bücher.
028 DLF6: (gibts da nicht diese) [lEHrerhandreichungen:´] dies da
029 CLF5: ((leise)) [(ist) Anders]
030 DLF6: gi`bt? ne?

CCM1 reagiert in Z. 022 auf die Themeninitiierung von DLF5, indem er den Vorschlag von ihr unterstützt. In Z. 023 und Z. 024 setzen CLF5 und CCM1 gleichzeitig ein, wobei der Sitzungsleiter im Kampf ums Rederecht unterliegt, sodass CLF5 eine Konkretisierung ihres Problems vorstellt (*wAs soll man machen mit dem äh l:Esetext*) und dieses auch begründet (Z. 025 ff.). Das *wAs soll man machen* ähnelt sehr dem *ich w weiss nicht wie ich mit dem buch so Arbeiten soll* aus ihrem ersten Teil der Themeninitiierung. Die Interrogativ-Elemente *wie* und *wAs* in

Kombination mit dem Modalverb 'sollen' erwecken den Eindruck, dass CLF5 um Hilfe bittet. Mit der wiederholten Formulierung dieser Struktur verstärkt sie ihre Bitte, auf die DLF6 (Z. 028) mit einem Lösungsvorschlag reagiert.

Zwei Erkenntnisse können aus der Analyse dieser Transkriptsequenz gezogen werden: Zum Ersten ist aus T2_5.4.2 nicht zu erkennen gewesen, ob CLF5 ab Z. 023 auf den Kommentar des Sitzungsleiters reagiert oder ihren vorher von CCM1 unterbrochenen Turn einfach fortgesetzt hat. Hier wird die Beschränkung der Konversationsanalyse generell und des Apparats der Gesprächsorganisation im Speziellen (Sacks et al. 1974) für die Beschreibung und Interpretation authentischer Daten deutlich: Dass generell im Diskurs aufeinander reagiert wird, steht durch die Sequenzialität außer Zweifel. Unklar bleibt jedoch, ob am Datenmaterial nachgewiesen werden kann, dass aufeinander reagiert wird, wenn es keine inhaltlichen oder strukturellen Kennzeichen dafür gibt. Diese Mehrdeutigkeit in der Datenanalyse und -interpretation wird auch dadurch nicht geklärt, indem die Reaktionen einer Vorgängeräußerung mit einbezogen werden. Diese bleiben in der Interpretation ambivalent, wenn ein Interaktant die Vorgängeräußerung z. B. ignoriert. Deppermann (2001b) ist, wie bereits in Kapitel 2.3 verdeutlicht wurde, zuzustimmen, wenn er meint:

"Noch vor jeder epistemologischen Reflexion scheint die Display-Annahme empirisch oftmals wenig zutreffend zu sein: die von Interaktionsteilnehmern dokumentierten Verständnisse ihres Tuns sind häufig vage, indirekt, vieldeutig und widersprüchlich und müssen selbst interpretiert werden (Potter 1988); in vielen Fällen (z.B. in strategischen, institutionellen oder intimen Interaktionen) bleiben zudem Displays hinsichtlich wesentlicher Aspekte interaktiver Sinnkonstitution aus." (Deppermann 2001b, 55)

Neben dieser Erkenntnis kann zweitens festgehalten werden, dass DLF6 in T2_5.4.2 auf die Bitte um Hilfe mit einem Lösungsvorschlag reagiert, wie es auch DLM3 in T2_5.4.1 ab Z. 063 ff. (nicht im Transkriptauszug) tut. Damit verfestigt sich die Hypothese, dass deutsche MS schneller und ausführlicher Vorschläge machen als ihre chinesischen Kollegen.

5.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Aus der Analyse der vier vorangegangenen Transkriptauszüge können sowohl kommunikative Orientierungen an der Besprechungssituation als auch an muttersprachlichen Routinehandlungen gezogen werden. Außerdem sind durch die Analyse Schwachstellen im Untersuchungsvorgehen nach streng konversationsanalytischen Maximen deutlich geworden.

Die kommunikative Orientierung an der Besprechungssituation bzw. am Planungsdiskurs hat sich an den zahlreichen und nicht mehr zu systematisierenden Reaktionsmöglichkeiten zu Beginn der Diskursmitte gezeigt.⁷² Nach der Reaktion von STN₁ auf den Sitzungsleiter ist der Planungsdiskurs potenziell für alle Interaktanten offen. Neben dieser Erkenntnis konnte gezeigt werden, dass bei negativen oder zögernden Evaluationen der Themeninitiierung STN₁ mit einer inhaltlichen Paraphrasierung des bereits Gesagten reagiert, womit unter Umständen die Chance auf Bearbeitung des Themas erhöht wird.

Eine Orientierung an muttersprachlichen Kommunikationsroutinen liegt unter Umständen im Gebrauch der „verallgemeinernden Quantoren“ (Schwitalla 1995, 103) von deutschen MSn vor. Hier muss jedoch einschränkend vorweggenommen werden, dass auch chinesische MS diese einsetzen, wenn es um Bewertungen geht (vgl. Kapitel 5.6.4.1). Eine weitere Auffälligkeit von deutschen MSn war die schnelle Reaktion auf einen Kommentar bzw. eine Frage mit einem Lösungsvorschlag (T2_5.4.1 und T2_5.4.2). Zu einem solchen Zeitpunkt in der Entwicklung einer Problemsicht sind auch noch in drei weiteren Diskursen (1.2_Klassenbuch, 1.3_Wanderung, 3.2_Hausaufgaben) Lösungsvorschläge deutscher Interaktanten nachzuweisen (vgl. Kapitel 5.2.2 und T1_5.7.1).⁷³

Bei der Analyse von zwei Transkriptauszügen stellte sich die konversationsanalytische Vorgehensweise, aus den Reaktionen auf die Funktion von vorangegangenen Interaktionssequenzen zu schließen, als undurchführbar heraus. Es war nicht erkennbar, ob die Reaktionen mit der Vorgängeräußerung in inhaltlichem Zusammenhang standen, da auch die Möglichkeit des Ignorierens des Gesagten, besteht. In den vorliegenden Transkriptauszügen konnte diese Möglichkeit nachgewiesen werden, wodurch eine unlösbare Interpretationsambiguität entstand.

5.5 Planungsphasen durchführen

In der Planungsphase bearbeiten die Teilnehmer der Lehrerkonferenzen den Planungsbedarf. Dieser wird in den Themeninitiierungen eingebracht und später durch die Reaktionen spezifiziert. Bereits in Kapitel 5.3.3 wurden einige Aspekte des Planens beschrieben, die nun detaillierter aufgeschlüsselt werden.

⁷² Vermutlich ist das auch ein Grund, weswegen so häufig Anfänge von Telefongesprächen analysiert werden (z. B. Bubel 2006, Rasmussen 2000 etc.). Umgekehrt lässt sich auch so die sehr geringe Anzahl von Untersuchungen zu vollständigen und komplexen kommunikativen Interaktionssituationen ableiten.

⁷³ In T1_5.2.1.2 bringt CLF5 jedoch auch einen Lösungsvorschlag in der Themeninitiierung ein.

Um planen zu können, muss eine Voraussetzung erfüllt sein: Alle Sitzungsteilnehmer müssen sich darüber einig sein, was genau geplant werden soll. Um zu diesem Punkt zu gelangen, werden in den vorliegenden Lehrerkonferenzen zwei Verfahren eingesetzt. Das erste besteht darin, dass durch eine hierarchisch herausgehobene Person diskursiv eruiert wird, was bereits als Konsens vorausgesetzt werden kann. Sowohl CLM2 als auch der Sitzungsleiter verwenden dieses Verfahren, das von deutschen MSn nicht eingesetzt und in Kapitel 5.5.1 näher betrachtet wird. Eine zweite Möglichkeit besteht in der gemeinsamen Aushandlung des Planungsbedarfs durch eine Diskussion. In Kapitel 5.5.2 wird ein solcher Prozess beispielhaft nachgezeichnet. Im Anschluss soll in Kapitel 5.5.3 untersucht werden, woraus sich die ersten Schritte im konkreten Planungsprozess zusammensetzen. In einer Vielzahl der aufgenommenen Gespräche lässt sich nach den ersten Schritten konkreten Planens ein Themenbruch feststellen, in dem die Bedeutung des initiierten Themas noch einmal grundsätzlich überdacht wird. Dieses Phänomen wird in Kapitel 5.5.4 untersucht.

5.5.1 Eine gemeinsame Planungsbasis schaffen

An den folgenden zwei Transkriptauszügen soll gezeigt werden, mit welchen sprachlichen Mitteln CLM2 und CCM1 einen Ausgangspunkt für die Planung festlegen. Sie suchen zuerst eine Planungsbasis, indem sie die Konsenspunkte ratifizieren. Dieses Muster wird in der Konstellation des hier untersuchten Lehrerteams insgesamt dreimal realisiert, weswegen eine Verallgemeinerung auf ein 'chinesisches Interaktionsschema' höchstens tendenziell zulässig ist.

TI_5.5.1 (5.1_Lektionsgeschwindigkeit)

024 CLF5: jA. wir brauchen mehr Ü:bungen. sonst vergessen sie
 025 alles sofort (2 sek) und vielleicht=e denn noch so:
 026 (.) äh je je zwei lektione eine [eine kleine tEst;]
 027 CLM2: [also jetzt haben wir]
 028 pro woche [vIErundzwanzig stunden also wir] haben
 029 CLF3: [nee aber drei woche für zwei lektion;]
 030 CLM2: zwei stunden mE!hr. (1 sek) jA?
 031 CLF5: ja.
 032 CLF10: ja.
 033 CLF3: ja zwei stunden mEhr (.) also ich denke:=s
 034 CLM2: versucht [()]
 035 DLM3: [(der himmel)()]
 036 CLM2: ((lachen)) versucht=e ja. (2.5 sek)

037 DLM2: aber wir haben mEhr als eine woche; wir haben doch
038 gesagt zwei lektionen für drEI wochen;

CLF5 bringt ab Z. 024 die Meinung vor, dass mehr Übungen nötig seien, damit die Studierenden den Unterrichtsstoff besser lernen können. CLM2 setzt dazu überlappend ein und beschreibt den Status quo: Jetzt werden vierundzwanzig Stunden pro Woche unterrichtet, was *zwei stunden mE!hr.* als vorher seien. Dieser faktischen Darstellung stimmen CLF5 und CLF10 zu. Die Äußerung von CLF3 (Z. 033) kann neben einer affirmativen Reaktion auch als ablehnend gelesen werden. Besonders das Rezipientenecho *ja zwei stunden mEhr* und die anschließende zögernde und nicht vollendete Meinungsdeklaration lassen diese Interpretation zu. Darüber hinaus hat die wiederholte Aussage von CLM2 (Z. 034/036) einen Aufforderungscharakter, was eine negative Vorgängeräußerung voraussetzen würde. Mit der Aufforderung präsentiert CLM2 unter Umständen seine Machtposition, die er als Zuständiger für die Stundenplanorganisation hat. So obliegt ihm die Entscheidungsgewalt zu diesem Thema. Dass dies anerkannt wird, zeigt sich im Themenwechsel von DLM2 (Z. 038), vor dem eine Pause von 2,5 Sekunden liegt, die von anderen Interaktanten für die erneute Zurückweisung hätte genutzt werden können.

Aus diesem Gesprächsfragment wird ersichtlich, dass CLM2 eine Beschreibung einsetzt, um seine Meinung zu vertreten. Auffällig waren weiterhin die paraverbalen Hervorhebungen in *zwei stunden mE!hr (1 sek) jA?.*, mit denen er die Stärke seines Interesses signalisiert. Gleichzeitig kann die Beschreibung durch ihre Nachdrücklichkeit im Paraverbalen auch als schwer zu diskutierende Feststellung gelesen werden.

Im nächsten Transkript wird die eben angedeutete Struktur, mit der die Interaktanten eine Planungsbasis herstellen, noch deutlicher. Das Gespräch stammt aus der ersten Sitzung: DLM4 hatte in der Themeninitiierung um eine Klassenliste gebeten, da ihm nicht klar war, wer aus seiner Klasse im TestDaF-Vorbereitungskurs sitzt und wer dem Unterricht generell fern bleibt. CLM2 reagiert auf die Einforderung, indem er anmerkt, dass jede Klasse eine solche Liste haben sollte. Daraufhin meinen einige Sitzungsteilnehmer, dass sie trotzdem nicht wüssten, wer in ihren Klassen sitzen soll. Nach einem Themenbruch (vgl. Kapitel 5.5.4) von DLM1 beginnt CCM1 in Z. 059 damit, wieder Systematik in die Sitzung zu bekommen. Dies erreicht er, indem er eruiert, was als gemeinsames Wissen im folgenden Planungsschritt vorausgesetzt werden kann. So bestimmt er die Planungsbasis.

T2_5.5.1 (1.1_Namenliste)

059 CCM1: [also] in äh in dem äh in dem sOmmer=fE:rien
060 semEsterferien da haben wir=wir haben also die klassen
061 dif äh dis differenziert; ne´
062 DLM1: ja;
063 CLM2: ja´
064 CCM1: und (.) wir haben jetzt (.) also das heißt´ neue klassen
065 sind gebildet;
066 DLM1: [die] sind fERTig ja; (2 sek)
067 CLM2: [ja;]
068 DLM4: aber die habm sich doch jetz sozusagen noch mal sElbst
069 differenziert (.) oder´ also dadurch dass [da se sich bei
070 DLM1: [dass einige
071 DLM4: [testdaf selbst angemeldet habm; oder´]

CCM1 beginnt seinen Turn mit Abbrüchen und Reformulierungen. Es schließt sich ein Aussagesatz mit dem "lexikalischen Endsignal" (Schwitalla 2006, 88) *ne´* an, das eine stark zustimmungsevozierende Kraft entfaltet. Diese Struktur ist vergleichbar mit der von CLM2 in T1_5.5.1. Auch die zwei Rückmeldungen finden sich in beiden Auszügen. In T2_5.5.1 setzt der Sitzungsleiter die Struktur jedoch fort, wobei sie nach den nächsten Rückmeldesignalen von DLM1 (Z. 066) und CLM2 (Z. 067) unterbrochen wird. DLM4 realisiert die Unterbrechung des Schemas mit einem Einwand, der durch die adversative Einleitung mit *aber* erkennbar ist und dem von DLM2 in T1_5.5.1 ähnelt.

An den zwei vorangegangenen Transkriptauszügen ist ein kommunikatives Schema vorgestellt worden, mit dem CCM1 und CLM2 einen konsenshaften Ausgangspunkt für die konkrete Planung fanden. Es besteht darin, dass ein chinesischer Sitzungsteilnehmer eine Tatsache formuliert, der ein "lexikalisches Endsignal" folgt. Daran schließen sich zustimmende Rückmeldesignale an. Interessant ist, dass sowohl in T1_5.5.1 als auch in T2_5.5.1 erst nach einer Pause von 2,5 bzw. 2 Sekunden ein Einwand auf die vorherigen Turns von deutschen Interaktanten vorgebracht wurden.

Shi (2003, 170) hat in ihrer Untersuchung zur Zusammenarbeit zwischen deutschen Expatriates und chinesischen Mitarbeitern in Interviews festgestellt, dass deutsche Interviewpartner vorrangig kritische Bewertungen gegenüber chinesischen Mitarbeitern vorgebracht haben, die allgemeine Zusammenarbeit im Fragebogen danach jedoch positiv bewerteten. Umgekehrtes konnte Shi (2003) für chinesische Mitarbeiter

herausarbeiten: Sie bewerteten ihre deutschen Kollegen in Interviews vornehmlich positiv, die generelle Zusammenarbeit mit ihnen in Fragebögen jedoch negativer. Bezogen auf die eben vorgestellten Datenanalysen ließe sich die begründete Hypothese aufstellen, dass sich deutsche MS in formellen Interaktionssituationen eher auf die progressive Bearbeitung strittiger Punkte konzentrieren, die chinesischen MS jedoch vorher die Konsenspunkte explizit ausführen.

5.5.2 Diskutieren

Diskutieren ist die Voraussetzung des Planens. Während einer Diskussion wird thematisch ausgehandelt, was im anschließenden Schritt geplant wird. Welche Charakteristika das Diskutieren hat, kann im Folgenden an einem Beispiel nachgezeichnet werden. Dieses setzt das Transkript T1_5.5.1 fort, in dem die 'Aussage-Zustimmung'-Struktur von CLM2 deutlich wurde. Es ging in ihm darum, wie schnell eine Lehrwerk- lektion vermittelt werden soll. CLF5 war für eine Verlängerung von derzeit einer Woche auf eineinhalb Wochen. CLM2 war für die Beibehaltung der derzeitigen Pro- gression. In T1_5.5.2 setzt DLM2 nun in Z. 037 mit einer Verständnissicherung ein.

Um die Komplexität und gleichzeitig die typischen Merkmale für Diskussionen an- schaulich darzustellen, wird ein längeres Exzerpt herangezogen.

T1_5.5.2 (5.1_Lektionsgeschwindigkeit)

037 DLM2: aber wir haben mehr als eine woche; wir haben doch
038 gesagt zwei lektionen für drei wochen;
039 D?: nee
040 CLF3: ja bis jetzt haben wir immer eine lektion eine woche:
041 DLM2: ((leise)) ja
042 CLF3: so gemacht;
043 DLM2: ((leise)) ich dachte ()
044 CLF3: da finde ich ein bisschen zu schnell; also [ich] glaube
045 DLM2: [hm']
046 CLF3: drei wochen für zwei lektionen (.) ist realistisch;
047 (1 sek)
048 CLM2: nee-
049 CCM1: ((leise)) ja?
050 CLF5: und= jede lektion einen test das finde ich auch zu zu
051 zu auch zu häufig zu viel;
052 CLF3: nee also [jede] lektion ein test das ist nötig;
053 CCM1: [nee:]

Bezüglich der Explizitheit lassen sich bei CLF3 und CLF5, die einen hohen Redeanteil in der vorliegenden Diskussion haben, zwei unterschiedliche Tendenzen erkennen: Zum einen leiten sie ihre Turns negativ mit dem umgangssprachlichen *nee* ein (Z. 052 und Z. 055). Zum anderen beginnt CLF3 ihren Redebeitrag mit *ja bis jetzt* auf der sprachlichen Oberfläche affirmativ (Z. 040), obwohl es sich inhaltlich um einen Widerspruch handelt. Weiterhin modalisiert sie ihre kritische Evaluation der gegenwärtigen Handlungspraxis mit *finde ich ein bisschen zu schnell*. Ein ähnliches Verfahren lässt sich auch im Turn von CLF5 beobachten (Z. 050 f.): Sie leitet ihre kritische Anmerkung mit dem Anschlussindikator *und=e* ein und modalisiert mit den zahlreichen Abbrüchen und einer Umformulierung (*das finde ich auch zu zu zu auch zu häufig zu viel*).⁷⁴

Solche auf der sprachlichen Oberfläche zurückhaltend wirkenden Turns können auch in der Reaktion auf die Refokussierung des Sitzungsleiters *aber (1 sek) zu (.) schAffen is=es*; gesehen werden (Z. 068). Sowohl CLF5 als auch CLF3 reagieren zuerst mit einem affirmativ wirkenden *ja*. Von CLF3 wird die positive Einleitung noch mit *auf jeden Fall* hervorgehoben (Z. 070). Kündigt CLF5 bereits mit dem überlappenden *aber das Ergebnis* (Z. 071) Widerspruch an, wird die Gegenpositionierung bei CLF3 erst durch den Modalitätswechsel mit irrealen Handlungsvorschlag deutlich: *wir können auch jeden Tag eine lektion durchziehen* klar.

Neben diesen turnstrukturellen Faktoren fallen in der Diskussion auch die zahlreichen negativen Evaluationen (Z. 039, 048, 053, 059, 060, 061) auf. Sie sind entweder im umgangssprachlichen "nee" oder hochdeutsch mit "nein" formuliert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in Diskussionen eine Häufung negativer Evaluationen anzutreffen ist. Dies bestätigt auch Saft: "[A]n argument is different from other interactional activities (such as requests and invitations) in that it is constituted by a specific type of action: an opposition." (Saft 2009, 141)

Die negativen Reaktionen können von den Interaktanten unterschiedlich explizit vorgebracht werden, wie am Beispiel von CLF3 und CLF5 illustriert wurde. Weiterhin ist auffällig, dass nur der Sitzungsleiter in Z. 068 eine Frage stellt. Alle anderen ausführlicheren Redezüge sind Beschreibungen oder Äußerungen von Meinungen. Dass in Diskussionen überwiegend negativ aufeinander reagiert wird, bestätigt auch, dass mit ihnen eine Voraussetzung für einen Planungsbeginn geschaffen wird. Was zu planen ist, scheint aus dem Strittigen der Diskussion zu entstehen. Im vorliegenden Beispiel entstanden zwei offene Positionierungen: (1) Soll für die Bearbeitung einer Lehrwerk-

⁷⁴ Die interpretierte Modalisierung kann auch der fremdsprachigen Interaktion zugerechnet werden.

lektion 1 oder 1½ Wochen verwendet werden? (2) Soll nach jeder Lektion ein Test geschrieben werden? Bevor diese Fragen nicht beantwortet sind, können die Interaktanten keine weiteren Planungsschritte unternehmen.

5.5.3 Planen

Ein besonderes Merkmal von Planungssequenzen ist das Vorbringen von Vorschlägen und deren Bearbeitung. Als Folgen der Bearbeitungen von Vorschlägen ergeben sich Resultate, deren Produktion als eine Funktion von Besprechungen angesehen werden kann. Dass die Sicht, Ergebnisse in Besprechungen erzielen zu müssen, kulturspezifisch ist, hat Miller (1994) bereits für japanisch-US-amerikanische Meetings herausgestellt. Nichtsdestoweniger werden in den vorliegenden Planungsgesprächen von deutschen und von chinesischen MSn Vorschläge eingebracht, also Voraussetzungen für die Ergebnissuche geschaffen. Die Vorschläge beziehen sich auf die Themeninitiiierungen und ratifizieren sie damit als angemessen für den Besprechungskontext.

Bezüglich der Reaktionen auf Beiträge von Vorrednern kann bereits vorweggenommen werden, dass in Planungssequenzen verstärkt zustimmend miteinander kommuniziert wird, was auch Koole/ten Thijs (1994) unterstützen:

"The speech actions that are essential for this [planning] activity are the *proposal* and the *judgement*. In a proposal an actor *phrases a plan* on which he wishes to reach a consensus with other actors. An alternative proposal of another actor is often a *rephrasal* of the initial plan." (Koole/ten Thijs 1994, 121, Hervorhebung im Original).

Diese zustimmenden Einheiten stehen im Gegensatz zu Diskussionen, in denen zahlreiche Widersprüche nachgewiesen wurden (vgl. Kapitel 5.5.2). Sie finden sich jedoch zum Teil auch in Planungssequenzen, da Interaktanten während des Planens weiterdiskutieren. Es kann also auch hier zu negativen Evaluationen kommen.

Zur Illustration wird nun ein ausführlicher Transkriptauszug betrachtet. DLM1 hatte in seiner Themeninitiierung angeregt, eine Wanderung zum besseren Kennenlernen im Lehrerteam durchzuführen (vgl. T2_5.2.2 und T2_5.3.2). Nach allgemeiner Zustimmung konkretisiert DLM1 seinen Vorschlag in T1_5.5.3, was auch DTM8 unterstützt. Nachdem der Vorschlag von DTM8 bereits durch den Sitzungsleiter bestätigt wurde, kommt es nochmals zu einer Diskussion.

T1_5.5.3 (1.3_Wanderung)

037 DLM1: [(einatmen)] wir haben doch diese] (.) mit den
038 expats die wanderung zu den wAsserfällen gemacht. das
039 hat [mir] damals sehr gut gefallen. [(.)]
040 CCM1: [ja´] [das::]
041 DLM1: könnte man vielleicht so was noch mal organisiern. (.) da
042 war wenig tourIsmus´ (.) das war ne
043 fantA!stische [strEcke] (.)
(5 Zeilen ausgelassen)
049 DLM1: nicht übermäßig anstrengend (.) ich glaub das kann man
050 noch zumutn?
051 CCM1: ja. ((ausatmen)) (2 sek)
052 ?: ((ausatmend lachen))
053 DTM8: äh:: (.) es gibt da wohl von den Expats gibts wohl e:m
054 zwei amerika´nerinnen oder oder n amerikanisches Ehepaar
055 die: (.) im septEmber oder ab september laufend solche
056 wanderungen organisIERn beziehungsweise die sich da auch
057 ganz gut auskennen und vielleicht krieg ich ja mal
058 kontakt zu denen und kann wenigstens mal (.) äh: ne
059 wAnderkarte besorgn oder die mal fragen wo man mal
060 langwandern kann weil sonst so glaub ich
061 wAnderkarten[technisch] (.) gesUndheit siehts glaub ich
062 ?: [(niest)]
063 DTM8: recht äh
064 ?: dAnke.
065 DTM8: äh: recht m:AU aus was es so: ich: war´ jetzt auch schon
066 mal los in=ner bÜchstadt und hab da mal geguckt und so:
067 dis gibt's wohl nich. (.) ich hab jetzt zwar sone gemalte
068 karte aber das hilft nicht weEIter. aber so was lässt
069 sich ja wohl total einfach organisIern. (.) Oder (.) von
070 den neu(e)n kolleGen ähm: (2 sek) wessen wissen bestimmt
071 AUch viele noch nicht wo Isn der skUlpturepark. kann man
072 nich mal in so andre parks zum beispiel einfach mal
073 zusammen fÄhrn- (.) ja dann dauerts´ vielleicht nur zwei
074 drei stUnden aber=s is doch trotzdem ne super sAche.
075 ?: ja.
076 DTM8: und wer lUst hat [dazu´] (.) [mein gott (.) der kommt]
077 DLM2: [ja´]

078 DLM1: [kleine veranstaltungen]
 079 DTM8: [mit´ (.) wer nich lust hat] (.) ja´ der bleibt halt zu
 080 DLM1: [nichts gro:ßartiges. genAU.]
 081 DTM8: hau´se und=äh:: (1 sek) ((leise)) fErtig. (.)
 082 CCM1: ja gErne. also.
 083 DTM8: ich kümre mich da mal drum. mal guckn ob ich da was
 084 kriEge.
 085 CCM1: du kümmerst dich drum. [gut.]
 086 DTF7: [ja] muss ja auch nich:
 087 unbedingt jetzt immer wAndern sein. oder [so.]
 088 DLM2: [nEin]
 089 DTM8: egAl watt.
 090 CCM1: [also wandern ist nur ein] bEispiel.
 091 DTF7: [dass man essen geh:t oder so]
 092 DTF7: genau.
 093 DLM1: ja (ich) kann Abend mal zusammen sitzn oder oder
 094 CCM1: oder bIEr trinkn. oder oder
 095 CLM2: ((kichern))
 096 DLM1: natÜrlich.
 097 CCM1: oder wEIn trinken das is: AUch [schö:ne] sache´ (.)
 098 DTF7: [ja]
 099 DLM1: aber ich denke das is sehr [wichtig.] ne?
 100 DTF7: [ja.]
 101 DLM1: das fEhlt [noch;] (1 sek)
 102 CCM1: [ja.]

DLM1 bringt in Z. 037 eine Konkretisierung seines Vorschlags, den er in der Themeninitiierung geäußert hat, ein. Er schlägt einen konkreten Ort als Ziel für die Wanderung vor: die Wasserfälle. Dieser Vorschlag wird vom Sitzungsleiter überlappend mit *ja´* zur Kenntnis genommen. Der sich anschließende Redezug *könnte man vielleicht so was noch mal organisieren.* ist entweder als Frage oder als Aussage zu lesen.⁷⁵ Einige typische Merkmale lassen sich aus ihm jedoch auch unabhängig von dieser Zweideutigkeit herausarbeiten: Da ist die unpersönliche 'Kann-man'-Struktur, die DLM1 nochmals in Z. 049 f. und DTM8 in Z. 071 verwendet und in vielen anderen Vorschlägen deutscher MS sichtbar ist. In Z. 041 wandelt DLM1 sie

⁷⁵ Für Ersteres spricht die grammatikalische Formulierung (Verberststellung), für Zweiteres die abfallende Intonation am Satzende.

durch die Konjunktivform leicht ab. Außerdem modalisiert er seinen Vorschlag mit *vielleicht*, was auch im Vorschlag von DTM8 (Z. 073) der Fall ist. Mit dem Indefinitpronomen 'man' und dem Modalpartikel 'vielleicht' zeigen beide Interaktanten an, dass ihr Vorschlag einer unter mehreren ist. Im Zusammenhang damit beendet DTM8 seinen Vorschlag mit dem expliziten Hinweis auf die Freiwilligkeit der Teilnahme (Z. 076 f.). Diese drei Merkmale (Unpersönlichkeit durch *man*, Modalität durch *vielleicht*, Hinweis auf Freiwilligkeit durch *wer nich lust hat*) dienen als Eröffnung für weitere Vorschläge, was sich aus der Reaktion von DTF7 zeigt, die noch nach der Ratifizierung der Aufgabenübernahme durch DTM8 einen alternativen Vorschlag vorbringt. Es wird also deutlich, dass für deutsche MS eine fundamentale Funktion einer Besprechung die Diskussion ist. Dies konnte bereits in den Themeninitiiierungen bestätigt werden (vgl. Kapitel 5.2.2), in denen von deutschen MSn nach einem konkreten Vorschlag dieser wieder abstrahiert wurde, um Raum für weitere Vorschläge zur Verfügung zu stellen bzw. den eigenen Vorschlag zu modalisieren.

Planungen werden konkret, wenn Aufgaben vom Sitzungsleiter übertragen oder von den Sitzungsteilnehmern selbst übernommen werden (vgl. Kapitel 5.8). Dies geschieht im vorliegenden Planungsauszug sehr früh. Schon in Z. 057 deutet DTM8 die Übernahme von Verantwortung – vorerst jedoch noch stark modalisiert – an: *vielleicht krieg ich ja mal kontakt zu denen*. Nach der positiven Reaktion von CCM1 in Z. 082 mit *ja gErne. also* übernimmt DTM8 nochmals den Turn und erklärt sich mit *ich kümme mich mal drum* explizit bereit, einen Ausflug zu organisieren.⁷⁶

Die erste These, dass die Vorschläge von DLM1 und DTM8 nur Anregungen darstellen und keinen verpflichtenden Charakter haben, kann durch die Reaktion von DTM8 in Z. 089 mit *egAl watt* untermauert werden, denn vorher hat DTF7 leichte Kritik (*muss ja auch nich: unbedingt jetzt immer wÄndern sein.*) an den Vorschlägen geäußert. Mit diesem Einwand von DTF7 wird auch erkennbar, dass in Planungsprozessen immer noch Diskussionsraum integriert ist. Ihn lässt auch DLF7 selbst durch die "Etceteraformel" (Rath 2001, 1221) *oder so.* (Z. 087/091) zweimal bestehen. Die Reaktion auf den ersten kritischen Einwurf von DTF7 sind nun zahlreiche alternative Vorschläge, die jedoch wieder geordnet und bearbeitet werden müssen. Erst wenn über das Zuplanende Klarheit herrscht, werden Aufgaben übertragen oder übernommen. Damit wird nun auch das Planungsergebnis sichtbar.

⁷⁶ Der Grund für die Änderung im Grad der Explizitheit des Angebots von DTM8 kann in der nicht erfüllten Erwartung bezüglich der Reaktion von CCM1 liegen. Er reagiert in Z. 051 'nur' mit *ja. (ausatmen) (2 sek)* und auch in Z. 082 mit *ja gErne. also*. Es deutete sich jedoch in Kapitel 5.3.2 an, dass CCM1 ein anderes Redeübergabeverhalten als DTM8 hat. Die Aufgabenübernahme durch Selbstselektion von DTM8 in Z. 083 kann also auch eine Reaktion auf das Feedbackverhalten von CCM1 sein.

Nach der Zurückweisung der Wanderung und der alternativen Vorschläge sichert sich DLM1 mit *aber ich denke das is sehr wichtig. ne?* jedoch noch einmal bei allen Teilnehmern ab, ob eine gemeinsame Unternehmung noch die Planungsbasis sei. Dies wird von DTF7 und CCM1 bestätigt, womit der Planungsprozess folgen kann.

Zusammenfassend kann nach diesen Ausführungen Folgendes festgestellt werden: Ein wesentlicher Teil von Planungssequenzen sind zukunftsgerichtete Vorschläge und deren positive Evaluation. Vorschläge werden im vorliegenden Transkript von DLM1 und DTM8 vorgebracht und so formuliert, dass sie nicht als absolut auszulegen sind. Dies gelingt mit der 'Kann-man'-Struktur, Modalisierungen oder expliziten Äußerungen, die weitere Handlungsmöglichkeiten in Betracht ziehen. Außerdem wurde deutlich, dass Planen an einem konkreten Ausgangspunkt beginnen muss, der noch nach der Ratifizierung der Aufgabenübernahme verändert werden kann. Abschließend sind die zahlreichen positiven Rückmeldungen als Reaktionen auf längere Redebeiträge auffällig gewesen, die ein wesentliches Charakteristikum von Planungsphasen sind. Erst durch sie kann der Vorschlag weiter konkretisiert werden, bis schließlich spezifische Aufgaben übertragen oder übernommen werden (vgl. 5.8).

5.5.4 Themenbrüche

Bei einer ersten intensiven Durchsicht der 12 Planungsgespräche fiel auf, dass von den Interaktanten nach der ersten Problemidentifizierung sehr oft thematische Brüche vornahmen. An diesen Stellen finden plötzliche Umfokussierungen, generelle Erklärungen oder Verallgemeinerungen statt, die die vorangegangene Diskussion oder den Planungsdiskurs suspendieren. Bei den Brüchen ist erkennbar, dass Erklärungen zur Institution und ihre kulturelle Einbettung vom Sitzungsleiter vorgenommen werden, wenn die Interaktanten untereinander und mit der Institution noch nicht bekannt sind. Weiterhin ist auffällig, dass Verallgemeinerungen im vorliegenden Korpus nur von deutschen Sitzungsteilnehmern vorgenommen werden.

5.5.4.1 Umfokussieren

Insgesamt sind in vier Transkripten Umfokussierungen nach einem un abgeschlossenen Planungs- oder Diskussionsfragment zu finden.⁷⁷ Zwei Beispiele illustrieren unterschiedliche strukturelle Möglichkeiten der Umfokussierung.

⁷⁷ Bei der Auswahl und Einordnung der entsprechenden sprachlichen Phänomene und ihrer Funktionsbestimmung treten oft Unklarheiten auf. Ob es sich also zum Beispiel um eine Umfokussierung oder die Einführung eines neuen Themas handelt, ist schwer eindeutig zu unterscheiden.

Dem Beginn von T1_5.5.4.1 ging eine Diskussion mit der Frage voraus, ob, und wenn ja, wie die wöchentlich durchgeführten schriftlichen Tests mit dem Semesterabschluss-test verrechnet werden, um für das kommende Semester eine Einteilung in homogenere Klassen mithilfe einer Differenzierung realisieren zu können. Offensichtlich ist für DLM4 in T1_5.5.4.1 (Z. 132) noch nicht klar, ob bereits bezüglich der Gewichtung beider Tests eine Entscheidung getroffen wurde, weswegen er nachfragt. DLM1 reagiert auf diese Frage nicht, sondern weist ab Z. 035 auf einen Aspekt hin, der in der vorangegangenen Diskussion noch nicht berücksichtigt wurde. Damit vollzieht er eine Umfokussierung von der Frage, wie eine Differenzierung vorgenommen werden könne, hin zu dem Aspekt, ob die mündliche Leistung ebenfalls mit in die Bewertung einzubeziehen ist.

T1_5.5.4.1 (8.1_Differenzierung2)

132 DLM4: also haben wir den wöchentlichen test fünfzig prozent
133 und den Abschlusstest fünfzig prozent oder wa's? (.)
134 oder w=w=WIE jetzt.
135 DLM1: aber es gibt ein mAnko. das habt ihr nicht
136 berücksichtigt aber ich will um himmels willn da nichts
137 jetzt Anreißen. das würd=s fürchterlich viel Arbeit;
138 das sind nUr schriftliche leistungen. (.) die mÜndliche
139 performAnz die grAde im tEstdaf nachher eine rolle
140 spielt ist überhAUpt nicht berücksichtigt bei dem
141 verfahren. (.)
142 DLM3: die kann man aber nicht jede woche tEsten
143 [das is nich mÄchbar]
144 DLM1: [nEIn kAnn man nich] aber theorEtisch müssten wir das
145 noch berücksichtigen bei der EINteilung
146 DLM4: dis kann [man so]

DLM1 beginnt seine Umfokussierung mit *aber es gibt ein mAnko*. Das *aber* indiziert einen Gegensatz zum Vorangegangenen und grenzt es davon ab. Der neue Fokus wird stark gerahmt: Erst bewertet DLM1 die vorangegangenen Ausführungen als unvollständig (*es gibt ein mAnko*). Dann warnt er vor den Konsequenzen, die sein neuer Fokus mit sich bringt. Erst in Z. 138 f. folgt eine Beschreibung von dem, was hinzugefügt werden soll: *die mÜndliche performAnz*.

Auffällig ist damit zum einen der elaborierte Vorlauf zur Umfokussierung, was auf einen dispräferierten Gesprächsschritt hindeutet. Weiterhin sind die hervorgehobenen und wiederholten negativen Evaluationen der vorangegangenen Diskussion auffällig: *ein mAnko, nIcht berÜcksichtigt, überhAUpt nicht berÜcksichtigt*. Sie könnten als Begründung für die Umfokussierung dienen. Nach dem Einwand von DLM3 macht DLM1 überlappend einsetzend deutlich, dass er hier nur auf einen 'theoretischen' Aspekt hingewiesen hat. Obwohl DLM1 seine Umfokussierung stark rahmt und auch hervorhebt, dass die Realisierung mit viel Arbeit einherginge und eher *theorEtisch* zu verstehen sei, schließt sich eine Diskussion an diesem Punkt an.

Solch eine elaborierte Rahmung vor der Umfokussierung wird von CLF3 in T2_5.5.4.1 nicht vorgebracht. Auch fehlen die Wertungen, die sich auf die vorangegangenen Diskursschritte beziehen. Demgegenüber gibt es zahlreiche Modalisierungen und sogar eine Bemerkung, in der CLF3 die eigene Meinung widerlegt (Z. 054).

Inhaltlich ging es vor dem Einsatz von CLF3 in Z. 038 darum, dass es CLF5 schwer falle mit dem neuen Lehrwerk zu arbeiten, was auch von den anderen chinesischen Sitzungsteilnehmern bestätigt wird. Trotz des Hinweises einer deutschen Kollegin, dass das Lehrerhandbuch im Umgang mit "Themen aktuell" hilfreich sei, bleibt CLF5 bei ihrer Meinung. CLF3 fokussiert in ihrem anschließenden Beitrag ab Z. 038 dahingehend um, dass sie nicht mehr über die konkrete Arbeit mit dem Lehrwerk redet, sondern die Vermittlungsgeschwindigkeit im institutionell vorgegebenen Rahmen problematisiert.

T2_5.5.4.1 (3.1_Lehrbucharbeit)

037 CLF5: aber trOtZ[dem]
 038 CLF3: [aber] ich finde tEMpo passt eigentlich nicht
 039 rIchtig. Also=s:: zu schnE!ll und ich hab das gefühl bei
 040 bei diese ((einatmen)) thEhmen aktuell is von anfang An
 041 einfach so rA!scht- (.) s: [s:] eher zu
 042 DLM4: [((leise)) wA:s?]
 043 CLF3: schnE!ll [für die studenten.]
 044 DLM2: [das stimmt; es geht schnell ja.]
 045 CLF5: jaja.
 046 CLF3: ja also bei bei aufgabe s SECHS kommt schon zÄhlen dann
 047 schon bis hUNdert. Und=e [da] haben wir glaube ich bis
 048 DLM2: [hm´]
 049 CLF3: lektiOn fÜ!nf [erst] gelernt; al [als] als wI!r noch

050 CLF9: [hm´]
 051 DLM2: [hm´]
 052 CLF3: studenten waren. (.) ich find es einfach zu schnEll. (.)
 053 DLM1: [es ist vielleicht´]
 054 CLF3: [ob ob] obwohl´ ich eigentlich auch
 055 beobachtet hab (1 sek) dass die studenten schA!ffen das.
 056 DLM2: [jA. jA.]
 057 DLF6: [ja Eben.] das denk [ich AUch;]

CLF3 setzt in Z. 038 überlappend mit dem Oppositionsmarker *aber* in ihre Umfokussierung ein, die damit der von T1_5.5.4.1 gleicht. Im Anschluss kommt CLF3 jedoch sofort zum Thema, was gegensätzlich zum Einstieg von DLM1 ist. Ein weiterer Gegensatz liegt in der Explizitheit, die sich bei CLF3 von DLM1 unterscheidet. Verstärkt Letzterer mit *um hImmels willn, fürchterlich viel, überhAUpt nicht* seine Aussage mit "verallgemeinernden Quantoren" (Schwitalla 1995, 103), schwächt CLF3 oft, aber nicht ausschließlich, ab (*eigentlich nicht rIchtig, von anfang An einfach so rA!scht-, eher zu schnEll*). Im Zusammenhang mit der Explizitheit könnte auch die 'Rücknahme' der Umfokussierung, die in beiden Auszügen in einem späteren Gesprächsschritt auszumachen ist, gesehen werden. Meint DLM1 *theorEtisch müssten wir das noch berücksichtigen*, sagt CLF3 *obwohl´ ich eigentlich auch beobachtet hab (1 sek) dass die studenten schA!ffen das*. Ob es sich hierbei um eine Entschuldigung für die Umfokussierung nach deren Initiierung handelt, kann nicht eindeutig geklärt werden.

Abschließend kann aus der vorangegangenen Analyse geschlossen werden, dass beide Interaktanten unterschiedliche Verfahren in der Einführung der Umfokussierung verfolgen. Auch der Grad der Explizitheit ist zwischen DLM1 und CLF3 anders. Interessant ist, dass beide Interaktanten im Anschluss an ihre Umfokussierung eine Abschwächung der Relevanz von ihr vorbringen. Trotzdem, oder gerade aus diesem Grund, schließt sich in beiden Fällen eine Diskussion an.

5.5.4.2 Erklären

Neben der Umfokussierung lassen sich in zwei Planungsdiskursen Themenabbrüche in Form von Erklärungen nachweisen. Sie werden jeweils vom Sitzungsleiter vorgenommen. Beide Erklärungssequenzen finden sich in der ersten Lehrerkonferenz und beziehen sich entweder auf den Aufenthaltsort (China) oder die Institution, in der gearbeitet wird. Solche Erklärungssequenzen dürften verstärkt in ersten formellen Zu-

sammenkünften auftreten, denn in ihnen sind die neuen Kollegen vor allem Neue und weniger Kollegen. Deshalb muss ihnen viel erklärt werden, damit sie so schnell wie möglich weniger Neue und vor allem Kollegen werden.

Nur eine der beiden Sequenzen soll hier vorgestellt werden. Sie wird von CCM1 vorgenommen. Vorangegangen ist dieser Sequenz eine Themeninitiierung durch DLM2, der eine schriftliche Dokumentation dafür einführen wollte, was Lehrer im Unterricht durchgenommen haben. Diese Dokumentation würde zum Ersten für die reine Dokumentation und zum Zweiten als Medium zur Koordination des Unterrichts zwischen den zwei Lehrern, die eine Klasse unterrichten, dienen. CLF3 schlägt nun in T1_5.5.4.2 (Z. 172 f.) das Telefonieren für die Absprachen zwischen den Lehrern vor, worauf der Sitzungsleiter mit einer erklärenden Sequenz eingeht (ab Z. 180).

T1_5.5.4.2 (1.2_Klassenbuch)

172 CLF3: [Ja; das] [das dann] noch komplizierter wenn´ also herr
173 DLM2: [ja´und se]
174 CLF3: DLM1 heute unterricht ha hAt? und dann Ich mOrgen´ und
175 dann muss=ich noch EXtrA:´ nochma zur uni fahre um zu
176 gÜcken was (.) was er gemacht hast ((leicht lachen)) viel
177 einfacher wenn wir [ich einfach (ihn) anrufe;]
178 DLM1: [wir telefonieren jetzt zum beispiel]
179 aber;
180 CCM1: ja´ aber ich dEnke äh ja gut also das ist ja auch der der
181 (.) der (2 sek) äh das Übliche hier in china´ also
182 kollegen´ die sagen wir mal so morgen´ (.) emm kein kein
183 LEHrverst veranstaltungen habm=kein unterricht habn
184 (.) die kOMMen morgen nicht. (.) die mÜssen also also
185 präsENTS:pflcht gibts hier nICHT; so gut wie nicht. (.)
186 DLM2: aber es würde d die sache sehr verEinfachn; man könnte

Der Sitzungsleiter richtet sich mit seiner erklärenden Sequenz deutlich an DLM2, der in seiner Themeninitiierung die Einführung des Dokumentationsmediums vorge schlagen hat. Dies wird von CLF3 in Z. 174 abgelehnt, weswegen CCM1 in Z. 180 seinen Turn mit der "Fokusopposition" (Domke 2006, 127) *ja´ aber* beginnt. Nach zahlreichen Hesitationsphänomenen wird die Erklärung auf die regionale Zuordnung des Arbeitsplatzes gerichtet (*das Übliche hier in china´*) und die nationale Kategorie relevant gesetzt und als Ressource für Erklärungen genutzt. Dadurch wird

rückschließend angezeigt, dass DLM2 ein Neuling im Lehrerteam ist. Nach zahlreichen Wiederholungen, Abbrüchen und Verzögerungspartikeln schließt sich die Erklärung an: *präsENTS:pflicht gibts hier NICHT*. Durch die Lokaldeixis *hier* schließt CCM1 auf ein hypothetisches 'dort', was Deutschland und das von ihm angenommene Referenzobjekt – DLM2 – ist. Auf diese Erklärung von handlungspraktischen Unterschieden zwischen Deutschland und China reagiert DLM2 nicht, was auf eine starke argumentative Kraft der nationalen Kategorie schließen lässt, der nur schwer widersprochen werden kann.

Auch in Übereinstimmung mit der zweiten Erklärungssequenz von CCM1 in 1.4_Kopien lässt sich sagen, dass die Kategorien Nation und Institution im vorliegenden Material ein hohes Erklärungspotenzial in frühen formellen Situationen zwischen Interaktanten unterschiedlicher nationaler Herkunft haben. Ob der Sitzungsleiter CCM1 diese Kategorien wegen seines chinesisch-deutschen biografischen Hintergrunds oder seiner hierarchisch herausragenden Position mit erweiterten Informationsmöglichkeiten hervorhebt/hervorheben kann, lässt sich aus dem Material nicht bestimmen. Es wird aber deutlich, dass er beide Kategorien neben der erklärenden auch mit der mittelnden Funktion einsetzt. So kann er zwischen zwei gegensätzlichen Positionen oder konfrontativen Aussagen präventiv deeskalierend eingreifen. Eine Systematik bezüglich der Reaktion auf die Erklärung lässt sich nicht erkennen: Reagiert DLM2 im obigen Transkriptauszug auf die Ausführungen von CCM1 nicht verbal, akzeptiert DLM1 sie in 1.4_Kopien leise mit *o´kay*.

5.5.4.3 Verallgemeinern

Eine sehr auffällige Variante des Themenabbruchs ist die Verallgemeinerung. Sie kann in zwei Planungssequenzen nachgewiesen werden. Dort wird in Bezugnahme auf den unmittelbar vorangegangenen Turn ein höherer Abstraktionsgrad gewählt, um einen übergeordneten Rat an alle Sitzungsteilnehmer zu geben. Die beiden Verallgemeinerungen sind recht kurz und haben daher eher die Qualität eines Einschubs.

Im Anschluss wird wieder nur ein Transkriptauszug näher untersucht, da er dem zweiten sehr ähnelt. CLF3 hat in ihrer Themeninitiierung Schwierigkeiten im Umgang mit einem Studierenden vorgebracht, der nicht so gut lernt, wie sie es sich wünscht. DTF7 bringt in Z. 277 den Vorschlag *tEst schreibm* ein, was CLF3 bestätigt und gleichzeitig zurückweist, da sie das bereits *jeden tag jede stUnde* macht. DLF5 bringt nun in Z. 283 überlappend eine Verallgemeinerung ein.

T1_5.5.4.3 (3.2_Hausaufgaben)

277 DTF7: tEst schreibm.
278 CLF3: äh ((lachend)) wir schreiben jetzt [schon jeden tag
279 DLF5: [jeden jeden jeden tag
280 jede stUnde
281 CLF3: jede stunde [test und auch diktA't]
282 DLF5: [das is übrigens auch] also das kann man
283 wirklich als test äh äh als tipp weitergeben denke ich;
284 also viele tests schreiben (.) denn sind (.) ich find auch
285 in der klasse ist das niveau (.) sEhr sehr: (.) gleich;
286 (.) oder (.) äh jA relativ gleichmäßig jedenfalls was ich
287 so mitkriege von von meinen ergEbniSSn von mei von dem
288 test (.) ähm weil die wirklich (.) aber auch gewOhnt sind
289 irgendwie test=s zu schreibm (.)
290 CLF3: ja jeden tag jede [stUnde] ein[mal diktat (.)]
291 DLF5: [wissen=se schon.] [diktat (.)]
292 CLF3: test (.) ja (5.5 sek)

DLF5 setzt überlappend zu der Bestätigung von CLF3 ein, die meint, dass sie in ihrer Klasse stetig Tests schreibe. Darauf bezieht sich auch die Einleitung von DLF5 *das is übrigens*. Es schließt sich die bereits in den Vorschlägen der Planungssequenzen (vgl. Kapitel 5.5.3) oft von deutschen MSn nachgewiesene 'Kann-man'-Struktur an, mit der hier ein *tipp* weitergegeben wird. DLF5 nimmt also eine konkrete Situation zum Anlass, um von dieser auf eine allgemeine Regel zu schließen. Diese wird als *tipp* für alle Interaktanten nutzbar gemacht, im Imperativ (*also viele tests schreiben*) formuliert und mit der eigenen Erfahrung von DLF5 untermauert.

Auch für das andere Beispiel gilt, dass ein konkreter Anlass aus dem vorangegangenen Redezug aufgegriffen, verallgemeinert und im Imperativ als Appell formuliert wird. Im Anschluss folgt die Begründung mit einer persönlichen Erfahrung. Kurz nach Abschluss dieser Verallgemeinerung mit einem auffordernden Ton übernimmt in beiden Fällen der Sitzungsleiter und refokussiert auf das konkrete Thema zurück. Damit ist die Verallgemeinerung in den vorliegenden Daten ein von deutschen Interaktanten initiiertes, relativ klar abgrenzbares Einschub mit Appellfunktion.

5.5.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Es konnten in den vorangegangenen Kapiteln zu Durchführungen von Planungsphasen wieder Orientierungen an der Besprechungssituation und der nationalen Kategorie sowie sprachstrukturelle Spezifika der Co-Participants herausgearbeitet werden.

Die diskursive Orientierung am Besprechungskontext wird zum einen an der "arbeitsbezogenen Modalität" der Diskussionen deutlich. Auffällig sind die systematisch negativen Evaluationen von Vorgängeräußerungen. Dieses Schema steht im Gegensatz zu den präferiert affirmativen Reaktionen in Planungssequenzen. In ihnen ist darüber hinaus die auf die Zukunft gerichtete Interaktionsrichtung mit konkreten Vorschlägen nachweisbar, was auch von Koole/ten Thije (1994) herausgearbeitet wurde. In Planungssequenzen können jedoch auch noch Diskussionsvorlagen integriert sein.

An mehreren strukturellen Merkmalen lässt sich eine Orientierung an den Muttersprachen der Interaktanten feststellen. So äußern chinesische MS ihren Widerspruch in Diskussionen zum Teil so, dass er auf deutsche MS weniger explizit wirken kann. Dies konnte auch Günthner in Diskussionen mit chinesischen MSn nachweisen:

"Eine Strategie, die sich immer wieder beobachten lässt, bildet die vorläufige Signalisierung von Übereinstimmung, wobei aber im selben Redezug bzw. in den folgenden zum Ausdruck kommt, dass der chinesische Sprecher eine gegenläufige Meinung vertritt." (Günthner 1994b, 108)

Ein zweites Phänomen, das von hierarchisch höherstehenden chinesischen MSn verwendet wird, ist das der Schaffung einer gemeinsamen Planungsbasis (Kapitel 5.5.1). Hierbei äußern die entsprechenden chinesischen MS eine Aussage, die von anderen bejaht wird. Nach der einleitenden Generalzustimmung werden weitere einschränkende Aussagen formuliert, wodurch die Konsenspunkte systematisch herausgearbeitet werden. Auf diese Struktur reagierten deutsche MS jeweils mit einem problemzentrierten Ansatz, der durch ein redzugeinleitendes *aber* sichtbar wird.

Aus der Analyse der Planungssequenz (Kapitel 5.5.3) kann für deutsche MS festgestellt werden, dass sie Vorschläge durch das Indefinitpronomen *man*, durch Modalpartikel und durch den Hinweis auf Freiwilligkeit modalisieren. Gleichzeitig können diese sprachlichen Mittel als Anregung zu Alternativvorschlägen gelesen werden – sie eröffnen also einen Diskussionsraum. Diskussionen selbst werden durch sie für deutsche MS als ein fundamentaler Bestandteil der Besprechung dargestellt.

Weiterhin konnte gezeigt werden, dass deutsche MS Themenbrüche einsetzen, um verallgemeinerbare Ratschläge zu geben. Sie nehmen so an, dass andere Interaktanten fallübergreifend den formulierten Rat brauchen. Damit begeben sie sich diskursiv in

eine übergeordnete "Ratgeberposition", die bezüglich ihrer Adäquatheit im vorliegenden Interaktionskontext nicht weiter ausgehandelt wird.

Die nationale Kategorie wird wie in Kapitel 5.3.2 vom Sitzungsleiter in der ersten gemeinsamen Lehrerkonferenz mit einer erklärenden Funktion explizit gemacht. So fällt auch in T1_5.5.4.2 auf, dass vor der Relevantsetzung zahlreiche Abbrüche und Reformulierungen sind, was die Hypothese verstärkt, dass diese Kategorie im vorliegenden Kontext zwar dispräferiert ist, jedoch gleichzeitig eine starke argumentative Kraft innehat. Dies kann aus einer ausbleibenden Zurückweisung abgelesen werden.

5.6 Argumentationsverfahren

Wie bereits aus dem vorangegangenen Kapitel zu sehen war, ist die Struktur der Diskursmitte äußerst vielschichtig (Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, 1241/1248) und empirisch nur unzureichend erforscht (Brinker/Sager 2006, 108). Die mit der Vielschichtigkeit einhergehende Komplexität kann im vorliegenden Zusammenhang nur ansatzweise vorgestellt werden. Vor allem die Verknüpfungen und Kombinationen einzelner Strukturen sind schwer systematisch und isoliert nacheinander darzustellen.

"[T]ypenspezifische, lineare Gesprächssegmente [sind] mit Hilfe von thematischen und/oder handlungsschematischen Orientierungen empirisch problematisch, da die Modelle einer linearen und schrittweise prozessualen Abfolge von Gesprächsphasen nicht der Gesprächsrealität entsprechen und die Organisationsanstrengungen von Gesprächsteilnehmern unzulässig verkürzen.

Insbesondere gibt es für die Gesprächsmitte, also die Kernphase von Gesprächen, im Vergleich zu den stark routinisierten und z. T. auch ritualisierten Gesprächsphasen der Eröffnung und Beendigung noch wenig befriedigende Phasierungsmodelle." (Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, 1249)

Aus diesen Gründen wird eine Einengung auf Argumentationsverfahren vorgenommen. Sie sind ein grundlegender Bestandteil der Diskursmitte, weshalb sie hier ausführlich analysiert werden.

„Argumentieren wird beschrieben als Austausch von Behauptungen und Gegenbehauptungen (Coulter 1990:185-6), als diskursive Großform, in der Begründungen gehäuft auftreten (Redder 1990:9) oder als Versuch, etwas als kollektiv geltend zu etablieren (Klein 1981:233).“ (Meier 2002, 201)

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich "Dissens auf den Ausgangspunkt von Arg[umentieren]" (Klein 2001, 1311) bezieht. Darüber hinaus ist es jedoch für das

vorliegende Forschungsvorhaben, in dem interkulturelle und institutionell verankerte Besprechungen untersucht werden, angemessen, den "weiten Argumentationsbegriff" (ebenda) zu verwenden. "[D]ort wird auch der Fall einkalkuliert, dass der Argumentierende seinen Gegenüber gar nicht zur Gemeinschaft derjenigen zählt, auf deren geteilte Wissens- u./o. Normbestände er sich stützt" (ebenda).

Der Fokus der folgenden Ausführungen liegt im ersten Schritt in der Beschreibung der kommunikativen Verfahren, die die Interaktanten einsetzen, um ihre Argumente vorzubringen und zu stützen. Hier zeigen sich unterschiedliche Möglichkeiten, die sich als mehr oder weniger zielführend erweisen. Im zweiten Schritt wird untersucht, welche Reaktionen mit den zu beschreibenden Verfahren ausgelöst werden.

Unterschiedliche Formen des Argumentierens haben sich aus den Daten extrahieren lassen: Zahlreiche Interaktanten untermauern ihre Argumente mit Beispielen (Kapitel 5.6.1). Damit ist teilweise auch das Argumentieren mit Erfahrungen verbunden (Kapitel 5.6.2). Der Handlungsraum der Institution scheint für die Interaktanten von besonderer Bedeutung zu sein, da sie diese Kategorie regelmäßig explizit relevant machen (Kapitel 5.6.3). Mit der Kategorie der Institution steht oft auch die Kategorie der nationalen Verankerung von ihr im Zusammenhang. Weiterhin ist aus den Daten herauszuarbeiten, dass mit verbalen, nonverbalen und paraverbalen Mitteln Emotionen ausgedrückt werden, mit denen Argumente als besonders dringend dargestellt werden. Dieses Verfahren kann jedoch auch zur Verschärfung von konfliktgeladenen Situationen führen (Kapitel 5.6.4). Dem kann die Argumentation mit 'allgemeingültig angenommenen Prinzipien' gegenübergestellt werden (Kapitel 5.6.5).

5.6.1 Argumentieren mit Beispielen

Das Anführen von Beispielen kommt in "mündlichen Argumentationen eine wesentliche Rolle" zu (Schütte/Spiegel 2002, 27). Aus den anschließenden Transkriptauszügen sollen sprachliche Realisierungsformen und die Funktionen der Argumentation mit Beispielen aufgezeigt werden. Auf entsprechende Reaktionen wird ebenfalls eingegangen. Dass in acht von insgesamt zehn Sequenzen chinesische Interaktanten Beispiele anbringen, kann mindestens zwei Gründe haben:⁷⁸ (1) Sie agieren in einer Fremdsprache, was mit einer gewissen eingeschränkten Kommunikationsfähigkeit einhergeht. (2) Das Anbringen von Beispielen könnte eine funktionale Übertragung aus der Muttersprache sein. Yin (1997), die Argumentationen in chinesischen und deutschen Zeitungskomentaren untersucht hat, stellt fest:

⁷⁸ Spiegel (1999) und Schütte/Spiegel (2002) haben einen häufigen Gebrauch von Beispielen auch in Argumentationen bei jungen deutschen MSn in Schuldiskussionen festgestellt.

"In den chinesischen Texten dient das 'Beispiel' immer als eine Hauptargumentation. [...] Das heißt, die These der 'Beispiel'-Argumentation hat gleichen Rang wie die These des Textes. In den deutschen Texten hingegen liegt das 'Beispiel' immer auf der zweiten oder der dritten Ebene und stützt somit nicht direkt die These des Textes, sondern ein die Textthese stützendes Argument." (Yin 1997, 140)

Damit unterstreicht Yin (1997) das im Vergleich zu deutschen "Beispiel"-Argumentationen stärkere Gewicht von ihnen in chinesischen schriftlichen Kommentaren. Ob sich dieses Ergebnis auch auf mündliche Argumentationsverfahren zwischen deutschen und chinesischen MSn übertragen lässt und wie im Umgang mit "Beispiel"-Argumentationen reagiert wird, soll nun herausgearbeitet werden.

Im vorliegenden Datenmaterial konnten drei Argumentationsmöglichkeiten mit Beispielen bzw. mit dem verbalisierten "zum Beispiel" nachgewiesen werden. Zum Ersten werden Beispiele gegeben, ohne sie explizit als solche zu bezeichnen. Aus dem kommunikativen Umfeld wird jedoch klar, dass es sich um Beispiele handelt. Zum Zweiten werden 'echte' Beispiele vorgebracht und einleitend entsprechend gerahmt. Zum Dritten wird ein Turn mit 'zum Beispiel' eröffnet, inhaltlich folgt jedoch kein Beispiel. Dabei übernimmt 'zum Beispiel' eine einleitende und teilweise akzentuierende Funktion.

Der folgende Transkriptauszug wurde teilweise bereits in Kapitel 5.5.4.1 näher untersucht. Nun soll er unter der Perspektive der Argumentationsweise betrachtet werden, da an ihm zwei Möglichkeiten illustriert werden können, mit welchen Mitteln Interaktanten Beispiele in Argumentationsverfahren einsetzen.

Zur inhaltlichen Rekapitulation: Es ging in 3.1_Lehrbucharbeit um das Lehrtempo mit dem neuen Lehrwerk "Themen aktuell". In vorangegangenen Besprechungen wurde diesbezüglich beschlossen, pro Woche eine Lektion zu unterrichten, was für CLF3 *zu schnE!ll* ist, ebenso wie die generelle Progression dieses Lehrwerks.

TI_5.6.1 (3.1_Lehrbucharbeit)

041 CLF3: einfach so rA!scht- (.) s: [s:] eher zu
042 DLM4: [(leise)) wA:s?]
043 CLF3: schnE!ll [für die studenten.]
044 DLM2: [das stimmt; es geht schnell ja.]
045 CLF5: jaja.
046 CLF3: ja also bei bei aufgabe s SECHS kommt schon zählen dann
047 schon bis hUNdert. Und=e [da] haben wir glaube ich bis

048 DLM2: [hm´]
 049 CLF3: lektiOn fÜ!nf [erst] gelernt; al [als] als wI!r noch
 050 CLF9: [hm´]
 051 DLM2: [hm´]
 052 CLF3: studenten waren. (.) ich find es einfach zu schnEll. (.)
 053 DLM1: [es ist vielleicht´]
 054 CLF3: [ob ob] obwohl´ ich eigentlich auch
 055 beobachtet hab (1 sek) dass die studenten schA!ffen das.
 ((4 Zeilen ausgelassen))
 060 DLM4: die zahlen eins bis hUndert- das is
 061 [in: in fünf minÜten] is das im [kOpf drin]
 062 DLF6: [ja schnell geleRnt.] [jA.]
 063 DLM4: und am nächsten tag AUch noch.
 064 DLM2: hm´
 065 CLF3: hm´ hm´ (.) problEm is (.) also können sie zum beispiel
 066 also können sie heute nicht verstEH!en. (.) warum bei die
 067 ((einige reden leise im Hintergrund))
 068 CLF3: pOSTleitzahl´ vOn äh von (Ortsname) sagn wir mal (.) sie
 069 können diese vO!n nicht verstehn.
 070 CLF10: ((leise)) jA!jAja.

In Z. 046 leitet CLF3 ihren Turn mit *ja also* ein und setzt ihn damit fort, dass sie auf *aufgabe s SECHS* des Lehrwerks referiert, wo bereits die Zahlen bis einhundert vermittelt werden. Nachdem die Sprecherin ihrer Aussage weiteren Nachdruck verliehen hat, indem sie eine Vergangenheitsreferenz in Form einer Erinnerung durch *als wI!r noch studenten waren* einbringt, schließt sie ihren Beitrag vorläufig mit der Wertung *ich find es einfach zu schnEll* ab. Diese Zusammenfassung deutet mit dem Personalpronomen *es* verallgemeinernd auf das gesamte Lehrwerk, wodurch die vorangegangene Aussage, die sich auf *aufgabe s SECHS* bezieht, beispielhaft wird. CLF3 leitet ihr Beispiel also nicht explizit ein, sondern nur aus der kommunikativen Umgebung wird klar, dass sie ihren Standpunkt mit einem Beispiel hervorhebt.

Ab Z. 065 setzt CLF3 nochmals mit einem Beispiel ein, das nun explizit als solches eingeführt wird (*also können sie zum beispiel*). Vorher hat sie die Kritik der zu raschen Progression z. T. selbst zurückgenommen, indem sie eingeräumt hat, dass die Studierenden die Zahlen eins bis hundert sehr wohl lernen können. Vielleicht auf diese Rücknahme ihrer Meinung und die Bestätigung dazu von DLM4 reagierend, setzt CLF3 nochmals mit einem Beispiel ein. Hier bringt sie vor, dass die Studierenden das

von in *postleitzahl* von *äh* von (*Ortsname*) nicht verstehen können.⁷⁹ Dass CLF3 mit dem Beispiel eine starke Wirkung erzielt, wird aus der Reaktion von CLF10 (Z. 070) deutlich. Sie äußert mehrere unterstützende Feedbacksignale: *ja!jaja*.

Eine explizite Nennung und eine nicht vorgenommene Rahmung eines Beispiels konnten in T1_5.6.1 illustriert werden. Außerdem wurde gezeigt, dass durch die Einschränkung des eigenen Beispiels (*obwohl ich ... beobachtet habe (1 sek) dass die studenten schAfften das*) und den Kommentar von DLM4 (Z. 060 ff.) das Argumentieren mit Beispielen riskant sein kann, da sie leicht zurückzuweisen sind. Wenn erst einmal das Beispiel widerlegt ist, ist auch die dem Beispiel zugrunde liegende allgemeine Aussage in ihrer Argumentationskraft gefährdet.

Am folgenden Transkript wird verdeutlicht, dass Interaktanten *zum beispiel* neben der verdeutlichenden und überzeugenden Funktion auch aufmerksamkeitsfördernd und strukturierend einsetzen.

Inhaltlich handelt es sich im nächsten Transkriptausschnitt um einen Teil einer ca. 45 Minuten lang andauernden Diskussion zum Thema Differenzierung: Sehr leistungsheterogene Klassen sollen nach einem Semester in homogenere Klassen unterteilt werden, um die starken und schwachen Studenten angemessen fördern zu können. Besonders CLF3 spricht sich gegen solch einen Schritt aus, da eine Differenzierung nach einem Semester zu früh sei und die schwachen von den starken Studierenden noch viel lernen könnten. Außerdem würde durch die Neuordnung die gewachsene Klassenstruktur aufgebrochen.

T2_5.6.1 (8.1_Differenzierung2)

415 CLF3: ich glAUbe wir (.) also (.) wir machen hier Unterricht.
416 (.) die studenten sind mEmschen. sie sind keine also (.)
417 keine pro proDUkte.
418 DLM1: nein. aber [es]
419 CLF3: [ich] mU!ss meine studenten kEnnen. (.)
420 CLF4: das is auch
421 CLF3: zum beispiel ich kEnne meine studenten (.) also ich
422 weiß wie ich mei mit jEder (.) rEden kann. also wenn
423 ich mErke also jEtzt also lErnt er nicht mehr
424 fleIßig dann rede ich vielleicht ganz also: (.) [nEtt]
425 DLM1: [aber]

⁷⁹ Mit *sagn wir mal* wird ein weiterer beispielhafter Ausdruck verwendet.

426 CLF3: mit ihm aber vielleicht mit jemand (.)
 427 [jemandem] A´nderen [ganz strEng.]
 428 DLM1: [aber] [das is jetzt=n] nee momEnt. (.) dAs
 429 is jetzt=n Anderes problem. das is´ (.) das
 430 sozial(.) [verhaltnis] zwischen lEhrern und st wir haben

CLF3 beginnt ihren Turn mit dem "Gliederungssignal" *ich glAUbe* (Brinker/Sager 2006, 71) und setzt ihn mit der bildhaften Illustration (vgl. dazu Kapitel 5.6.4.2) fort, dass Studenten Menschen und keine Produkte seien. Nach dem abgebrochenen Widerspruch von DLM1 (Z. 418) setzt die Hauptaussage von CLF3 (Z. 419) berlappend und prosodisch hervorgehoben ein: *ich mU!ss meine studenten kennen*. Die neue Sequenz wird in Z. 421 mit *zum beispiel ich kEnne meine studenten´* eingeführt. Das *zum beispiel* führt zum einen die neue Argumentation ein und fungiert als komplexes Gliederungssignal, zum anderen hebt es die folgende Aussage hervor. Letzteres wird erstens durch die Satzstellung (Verbzweitstellung: *ich kEnne*) deutlich, die jedoch auch der fremdsprachlichen Kommunikation geschuldet sein könnte.⁸⁰ Zweitens ist *ich kEnne meine studenten´* inhaltlich keine beispielhafte, sondern eine allgemeine Aussage. Deshalb kann vermutet werden, dass CLF3 *zum beispiel* vorrangig strukturierend und aufmerksamkeitsfrdernd verwendet. Diese Funktion wird auch in weiteren Diskursfragmenten chinesischer Interaktanten sichtbar.

Neben dieser Funktion kann im anschließenden Gesprächsverlauf eine weitere Parallele zu T1_5.6.1 nachgewiesen werden: DLM1 reagiert ab Z. 428 wieder mit einem Widerspruch und verdeutlicht damit die Schwäche eines Beispiels zur Stärkung einer Argumentation.

Aus den zwei untersuchten Transkriptauszügen kann zusammenfassend geschlossen werden, dass Beispiele erstens explizit durch *zum beispiel* oder *sagn wir mal* eingeführt werden können. Zweitens treten sie auch unangekündigt bzw. ungerahmt, aber aus dem Diskursumfeld ablesbar, auf. Darüber hinaus wurde gezeigt, dass die Interaktanten 'zum Beispiel' auch mit einer gliedernden und akzentuierenden Funktion verwenden. Außerdem wurde deutlich, dass Beispiele relativ leicht widerlegt werden

⁸⁰ Für die These, dass es sich um ein Interferenzphnomen aus der chinesischen Muttersprache von CLF3 ins Deutsche handelt, spricht die These, dass man im Chinesischen einen Wenn-dann-Satz auch ohne das Wenn und das Dann ausdrücken kann. Der Satz im Transkript "Zum Beispiel, ich kenne meine Studenten, also ich weiß wie ich mit jeder reden kann" kann als Interferenz des Satzes "Zum Beispiel, wenn ich meine Studenten kenne, [dann] weiß ich, wie ich mit jeder reden kann" gelesen werden. Im Chinesischen würde "[wenn]-[dann]" häufig wegfallen: 比如说[如果]我了解我的学生, [然后]我就知道怎么和他们每个人对话。

können, womit die allgemeine Gesamtaussage gefährdet wird. In Bezug auf Yins (1997) Forschungsergebnis fällt auf, dass die deutschen MS DLM4 und DLM1 die Beispiele von CLF3 widerlegen, da sie unter Umständen für beide deutschen MS weniger funktionale Argumentationskraft innehaben als von CLF3 intendiert. Gegen diese verallgemeinernde These würde jedoch sprechen, dass sich CLF3 in T1_5.6.1 selbst widerspricht und so ihr eigenes Argument schwächt. In T1_5.6.1 hat sich auch durch die Verwendung einer Vergangenheitsreferenz die enge Beziehung zwischen Argumentationen mit Beispielen und Erfahrungen gezeigt.

5.6.2 Argumentieren mit Erfahrungen

Neben Beispielen werden von den Sitzungsteilnehmern auch zahlreiche Erfahrungen zur Verdeutlichung eigener Argumentationen vorgebracht.⁸¹

"Gesprächsteilnehmer verweisen beim Argumentieren häufig auf Erfahrungen, z. B. qua Alter, Beruf usw. Sie *demonstrieren* damit eigene Kompetenz, nehmen *Zuschreibungen* partnerlicher Kompetenzen vor oder *sprechen* ihnen Kompetenz gerade *ab*. Kompetenz gibt Argumenten Gewicht, der Vorwurf mangelnder Kompetenz entkräftet sie.“ (Spranz-Fogasy 2002a, 16, Hervorhebung im Original)

Die Argumentation mit Erfahrungen ist oft eng mit Beispielen verknüpft. Die Argumentation mit Beispielen und Erfahrungen verbindet, dass jeweils eine starke persönliche Beziehung zwischen dem Gesprächsobjekt und dem Interaktanten vorhanden ist. Welche weiteren Merkmale die Argumentation mit Erfahrungen umfasst, wird anhand von zwei Transkripten verdeutlicht.

In der Diskussion, die dem folgenden Diskursfragment vorangegangen ist, ging es darum, ob, und wenn ja, wie viele Kopien pro Lehrkraft für zusätzliches Unterrichtsmaterial zum Lehrbuch zur Verfügung gestellt werden können.

T1_5.6.2 (1.4_Kopien)

643 CCM1: und=äh äh (5.5 sek) also in: als ich: noch an der Uni in
644 in bOchum war; (1 sek) äh da hab ich (1 sek) meistens also
645 nich meistens fast in der rEgel auch nUr EIn exemplar
646 kopie zur verfügung gestellt´ also den studEnten zur
647 verfügung [gestellt´ und am (.)]

⁸¹ Dies hat auch Günthner (1993, 279) in ihren informellen deutsch-chinesischen Interaktionen in Phasen der Argumentation festgestellt.

648 DLM1: [müssen weiter kopieren; dAs das gEht;]
649 CCM1: und dann: sag ich also o´kay. (.) ihr müsst´ (.) selbst
650 kopIEren.
651 DLM1: das geht auch.
652 CCM1: ich kAnn nicht also für ein kUrs also äh für den gAnzen
653 kurs äh (.) [kopie machen.]
654 DLM1: [nur prüfungen] kAnn man nicht vorab (.)
655 kopieren lassen. gEht nicht.
656 CCM1: äh okAy. also für (.) prüfungsbögen. meinst du.

Der Sitzungsleiter führt seinen Turn zögernd ein und kündigt mit *als ich: noch [...] war* den folgenden 'Erfahrungsbericht' an. Diese Struktur zeigt zwei typische Merkmale: zum einen der persönliche Bezug, der durch das Personalpronomen der ersten Person Singular *ich*: deutlich wird; zum anderen die Vergangenheitsreferenz, die hier durch die Präteritumform des Verbs *sein (war)* markiert ist. In zahlreichen Argumentationen wird diese 'Als-ich-(in)-...-war'-Struktur verwendet. CCM1 schließt nach ihr die Beschreibung seiner Handlung an, nämlich, dass er den Studenten *nUr Ein exemplar kopie zur verfügung gestellt´* hat. Nachdem ihm DLM1 überlappend zugestimmt hat (Z. 648), folgt mithilfe der "direkten Redewiedergabe" (Kotthoff 2008) die Präsentation seiner Erfahrung: die Übertragung der Verantwortung fürs Kopieren an die Studierenden (*sag ich also o´kay. (.) ihr müsst´ (.) selbst kopIEren.*). So unterstützt CCM1 seine Argumentation und gibt damit gleichzeitig eine Handlungsanweisung an die Kollegen. Diese Anweisung wird auch von DLM1 verstanden, indem er sie als eine Möglichkeit der Problemlösung ratifiziert (*das geht auch.*). Der Sitzungsleiter beendet daraufhin seine Argumentation mit einer zusammenfassenden Aussage (Z. 652 f.), die von der persönlichen Erfahrung hin zu einer allgemeinen und sachbezogenen Handlungslogik zurückführt.

Auch in anderen Argumentationen mit Erfahrungen finden sich die beschriebenen Merkmale: (1) die persönliche und in der Vergangenheit situierte Einführung in den 'Erfahrungsbericht' mit der 'Als-ich-(in)-...-war'-Struktur, (2) eine Art des Ratschlags als Konklusion der Episode und (3) eine Zusammenfassung, die die persönliche Erfahrung in den institutionellen und formellen Gesprächskontext zurückbindet.

Der folgende Transkriptausschnitt verdeutlicht die unmittelbare Verzahnung zwischen einem Beispiel und einer Erfahrung. Damit soll deren enge Abhängigkeit voneinander hervorgehoben werden.

In dem Transkriptauszug geht es um die Argumentation von CLF4, die auf die Ansicht von CLF3 reagiert, pro Lektion müssen zu viele Vokabeln gelernt werden, was in der vorgegebenen Zeit (eine Woche) für die Studenten nur mit großer Mühe zu realisieren sei. CLF4 berichtet hier, welche Ziele sie bei der Bearbeitung einer Lehrbuchlektion hat. Das tut sie, indem sie ein Beispiel aus ihrer Erfahrung vorbringt.

T2_5.6.2 (5.1_Lektionsgeschwindigkeit)

886 CLF4: also EINE sACHE äh ich glaube zum beispiel unser ziel
887 beim Unterricht ist nicht wie viele wörter äh: das die
888 studenten be also die die studenten beha also
889 beherrschen sollen. (.) sondern zum beispiel äh ich
890 habe bei also für lektion (.) fünf zum beispiel. (.)
891 also die: die ziele so so so: gesetzt sie sollen zuerst
892 alle möbelstücke kennen oder oder beherrschen. oder
893 alle zimmernamen kennen. oder sie kö sie sollen einen
894 (.)
895 DLM3: wOrtfelder
896 CLF4: ja sie sollen sie sollen ein: ein äh also eine wOhnung
897 möblIEren. Oder sie sollen äh präpositiOnen kennen (.)
898 CCM1: hm´
899 CLF4: und=äh=m plus dAtiv oder plus Akkusativ. dA´(nn) also
900 wenn sie schon alles kennen dann haben wir schon unser
901 ziel erreicht.
902 CCM1: ja

Bereits beim ersten Durchlesen des Transkriptauszugs fällt die dreimalige Verwendung von *zum beispiel* (Z. 886, Z. 889, Z. 890) auf. Mit dem ersten *zum beispiel* leitet CLF4 ihre Aussage an eine Kollegin ein und referiert darauf, dass zu viele Wörter pro Lektion im benutzten Lehrwerk eingeführt werden. [*Zum beispiel* hat also eine gliedernde und einführende Funktion.

Das zweite und dritte *zum beispiel* (Z. 889, Z. 890) kündigt jeweils ein 'echtes' Beispiel an, was durch den Deixiswechsel in *ich habe* – im Gegensatz zu *unser ziel* – deutlich wird. Nun folgt die ausführliche Beschreibung der Erfahrung von CLF4. Mit *dA´(nn) also* (Z. 899) wird die rückbindende Zusammenfassung eingeleitet.

Hier findet sich eine Gemeinsamkeit zwischen den beiden untersuchten Gesprächsfragmenten: Es gibt oft – aber nicht immer – nach Beschreibungen von Erfahrungen

Zusammenfassungen. Mit ihnen wird der Gesprächsfokus von der individuell bestimmten Erfahrung zurück zur gemeinsamen Planungsaktivität gebracht. Diese Rückbindung wurde bei der Verwendung von Beispielen nicht vorgenommen. Außerdem sind Erfahrungen meist Episoden aus dem individuellen Lebensbereich. In diesem Zusammenhang ist der mehrmalige Deixiswechsel in T2_5.6.2 bemerkenswert (von einem *ich glaube* hin zu *unser ziel*, nun weiter mit *ich habe* und in der Zusammenfassung *haben wir*). Er verdeutlicht einmal mehr, dass Erfahrungen immer und Beispiele oft individuell sind und mit dieser Individualität ein Argument gestärkt wird. Im Gegensatz zu einem Beispiel ist die Erfahrung immer vergangenheitsorientiert, was sich in der häufig verwendeten 'Als-ich-(in)-...-war'-Struktur zeigt.

Darüber hinaus konnte die Kombination von Argumentationsverfahren mithilfe von Beispielen und Erfahrungen herausgearbeitet werden. Dabei wurde wie in Kapitel 5.6.1 *zum beispiel* einleitend zu einem 'echten' Beispiel als auch gliedernd bzw. aufmerksamkeitssteuernd verwendet. Bei Letzterem stellt sich die Frage, ob chinesische MS *zum beispiel* nicht auch als sprachliche Routinen in Turneinleitungen verwenden, womit unter Umständen eine vorweggenommene Modalisierung oder auch eine zusätzliche Verstärkung (vgl. Zitat von Yin (1997) zu Beginn des Kapitels 5.6.1) vorgenommen worden wäre.

5.6.3 Argumentieren mit der Institution als kommunikative Ressource

Institutionen haben einen entscheidenden Einfluss auf kommunikative Prozesse, die in ihnen ablaufen.

"Institutionen konstituieren [...] Erfordernisse sprachlichen Handelns, dass sein Vorkommen geradezu als konstitutiv für sie angesehen werden kann." (Ehlich/Rehbein 1994, 320)

Ehlich/Rehbein (1994) verdeutlichen andersherum auch, dass die Institution durch sprachliches Handeln erst rekonstruiert wird. Besonders deutlich zeigt sich die Situierung der Institution an den jeweils spezifischen Rederechten. Neben diesen interaktionsstrukturellen Merkmalen wird institutionelle Interaktion auch in den expliziten Verbalisierungen der Interaktanten von ihr dargestellt.

"Interaction is institutional insofar as participants' institutional or professional identities are somehow made relevant to the work activities in which they are engaged." (Drew/Heritage 1992, 3 f.)

Diese explizite Verbalisierung der Institution als Zeichen der Orientierung an ihr wird in den vorliegenden Daten von den Interaktanten mehrfach vorgenommen. Die

Funktion der expliziten Orientierung kann als kommunikative Ressource in Argumentationen beschrieben werden. Es konnte bereits gezeigt werden, dass die Kategorien Institution und Nation als Ressourcen in interkulturellen Kommunikationssituationen von großer Bedeutung sind. Besonders in Interaktionssituationen, in denen Unkenntnis bezüglich institutioneller Voraussetzungen besteht, werden sie in Erklärungen eingesetzt. Erklärungen übernehmen dann eine mittelnde Funktion im Diskurs und tragen zur gegenseitigen Verständigung bei.

Im vorliegenden Kapitel soll an drei Transkriptauszügen erarbeitet werden, wie die Institution als kommunikative Ressource von Interaktionsteilnehmern eingesetzt wird und welche Funktionen – neben der erklärenden – Argumentationen mit der Institution übernehmen können. Dabei ist auffällig, dass die Institution teilweise sehr eng mit ihrer nationalen Verankerung verbunden wird. Die Kategorie Institution wird von Interaktanten also mit der Kategorie Nation verknüpft und entsprechend eingesetzt. Vor allem geschieht das von chinesischen, hierarchisch höherstehenden Mitarbeitern. Besonders der Sitzungsleiter setzt beide Kategorien als kommunikative Ressourcen in Argumentationen ein.

In den vorliegenden Daten wurde die Institution der Universität und seine nationale Verankerung vor allem in der ersten Sitzung vom chinesischen Sitzungsleiter als Ressource für Erklärungen bzw. mit mittelnder Funktion eingesetzt (vgl. dazu Kapitel 5.5.4.2). Damit hat er offensichtlich auf ein aufgefasstes Informationsdefizit beziehungsweise -bedürfnis seitens der Sitzungsteilnehmer reagiert. Die Referenz auf die institutionelle und nationale Kategorie ist besonders in ausführlicheren und stärker argumentativen Diskussionssequenzen nachzuweisen. Ein nun in drei Schritten zu analysierender Transkriptauszug (T1_5.6.3 – T3_5.6.3) illustriert dies.

In ihm geht es um die Planung der Differenzierung: Studierende sollen nach den Ferien in leistungshomogenere Gruppen unterteilt werden, damit ein jeweils angemessenes Lehrniveau für alle Deutschlernenden angeboten werden kann. Besonders im ersten Teil des Planungsprozesses geht es um die Frage, ob man genauso wie im vorangegangenen Jahr vorgehen soll – unter welchen Voraussetzungen also eine Differenzierung zu organisieren wäre. Hierbei schlägt DLM2 in T1_5.6.3 vor, dass eine Trennung zwischen den Leistungsstarken und -schwachen so früh wie möglich vorgenommen werden müsse. Diesem Verfahren widerspricht der Sitzungsleiter. DLM4 fragt in T2_5.6.3 nach, ob von Lehrerseite noch formelle Verfahrensschritte, wie z. B. das Einreichen eines Antrags bei der Verwaltung, einzuhalten seien. Diese Frage beantwortet CCM1 verbal und paraverbal stark hervorgehoben und mit Bezug auf die Institution und deren nationale Verankerung. DLF5 bringt in T3_5.6.3 das

Argument vor, dass die Differenzierung im gegenwärtigen Semester einfacher zu organisieren sein müsste, weil sie im vergangenen Jahr bereits einmal erlaubt wurde. Auch auf diesen Hinweis reagiert CCM1 stark emotional und referiert nochmals auf die Institution und deren nationale Verankerung. Interessant ist, dass im Laufe der Diskussion der Grad der Explizitheit in der Referenz auf die Institution und deren nationale Verankerung zunimmt.

In T1_5.6.3 plädiert DLM2 eingangs für eine Differenzierung in leistungshomogene Klassen nach acht bis zehn Wochen. Außerdem möchte er leistungsschwache und lernunwillig Studierende aus dem Programm nehmen, was der Sitzungsleiter ablehnt. Nun setzt DLM2 ab Z. 032 mit einer Rechtfertigungssequenz ein, auf die CCM1 mit der impliziten Relevantmachung der Institution reagiert und sie so als Ressource seiner Argumentation verwendet.

T1_5.6.3 (7.1_Differenzierungsorganisation)

032 DLM2: das is für Alle künftigen eine art von (.) is auch ne
033 präven eine eine präventive wirkung (.) da wissen die
034 künftigen ahA:´ ich muss von vORnherein mich hInsetzen.
035 (.) und ich muss mITmachen. und wenn:=ich das (nicht)
036 mITmache (.) bin ich nach sEchs wo´chen (.) wE!G (.)
037 und des hätte=ne UN!geheure wirkung für Alle künftigen
038 generatiOnen. die würdn sich Anders anstrengen als die
039 jEtzige generation es tut.
040 CCM1: gUt also (.) äh: Um diese maßnahmen also (.) äh (.)
041 klAr (.) also wEnn wir jetz also sE´lber den EInfluss (.)
042 also sElber die möglicheit hÄ!tten (.) zu also
043 entscheidungen zu trEffen maßnahmen zu ergreifen (.)
044 dann kö´nnten wir auch mAchen. (.) aber (.) sAchen die
045 jetz also (.) äh (.) also maßnahmen die (.) die jetzt
046 äh äh (1.5 sek) ergriffen werden mü´ssen u´m diese
047 situation zu verbEssern also um also so so wie du´
048 dir vorstellst (.) diese maßnahmen dürfen wir nicht.
049 dIEse dIEse dIEse (.) dIEse (2 sek) diese befU!gnis
050 [liegt nicht] nicht bei Uns.
051 DLM2: [aber wir machens ja AUch.]

Der Sitzungsleiter reagiert ab Z. 040 auf den Vorschlag von DLM2, der ein hartes und frühzeitiges Durchgreifen fordert, wenn Studierende nicht die erwartete Leistung erbringen, mit einer Erklärung. In ihr referiert er mehrfach, jedoch nie explizit, auf die Institution bzw. auf einen Teil von ihr. Das wird erstens durch den häufigen Verweis auf die Personendeixis *wir* bzw. *Uns* deutlich.⁸² Diesem *wir/uns* steht eine andere Größe gegenüber, die im Gegensatz zu *dürfen wir nicht* Entscheidungen fällen darf und bei der *diese befU!gnis liegt*. Besonders durch die Wahl des prosodisch hervorgehobenen Begriffs *befU!gnis*, aber auch durch *mÄ!nahmen zu ergreifen*, wird mit einer institutionsreferierenden Lexik auf eine übergeordnete Instanz verwiesen, mit der höchstwahrscheinlich die Fakultätsverwaltung gemeint ist. Weiterhin erklärt CCM1 seine eingeschränkte Handlungsoption mit dem irrealen Konditionalsatz *wEnn wir jetzt also sE!lber den Einfluss ... hÄ!tten ... dann kö!nnten wir auch mÄchen*. In ihm wird mit der paraverbal akzentuierten Konjunktivform *hÄ!tten* und *kö!nnten* im Umkehrschluss die Entscheidungskompetenzen der Verwaltung deutlich gemacht.

Warum der Sitzungsleiter hier weder die Institution generell noch die Verwaltung im Konkreten explizit erwähnt, kann mehrere Gründe haben. Zum Ersten könnte er "institutionsspezifisches Wissen" (Ehlich/Rehbein 1994, 320) bei DLM2 nach dreimonatiger Tätigkeit voraussetzen und aus sprachökonomischen Gründen auf die Explizierung verzichten. Zum Zweiten könnte die Explizierung der Institution ein dispräferiertes Argumentationsformat sein, was durch den langen Vorlauf und die zahlreichen Abbrüche und Reformulierungen untermauert werden könnte.

Wie im vorangegangenen Diskursauszug, so wird auch im Folgenden klar, welche Bedeutung paraverbalen Faktoren im Zusammenhang mit der Kommunikation über die Institution haben. Sie stehen eng in Verbindung mit den der Institution gegenüber gehegten Emotionen, wie T2_5.6.3 verdeutlicht.

T2_5.6.3 (7.1_Differenzierungsorganisation)

141 DLM4: also is=es denn eigentlich schon (.) durchgedrückt
 142 oder is es schon durchgesetzt dass die
 143 differenzierung am anf am Ende des semesters (.)
 144 du'rchgeführt werden kann? is=des (.) erlau'bt
 145 oder müssen wir jetzt da irgendwelche

⁸² „A clear illustration, noted by Sacks (1992 [fall 1067]: lecture 11), is that when speaking as a member of an organization, persons may refer to themselves as *we*, rather than *I*.“ (Drew/Heritage 1992, 30, Hervorhebung im Original)

146 voraussetzungen noch erfüllen oder irgendwelche
147 Anträge stellen (.) müssen wir da irgendwelche
148 leute in die entscheidung ei'nbeziehen´ (.) oder
149 liegt dis jetzt: (.) in der macht der: des
150 sprAchenzentrums (.) dis durchzusetzen.
151 CCM1: das sprAchenzentrum hat gA:r kEIne mA!cht.
152 DLM4: wärs dann (.) wärs dann möÖ'glich (.) also diese
153 (.) diese entscheidung (.) ob wir dis machen
154 dürfen oder ni'ch möglichst ba'ld in den
155 zuständigen grEmien´ oder mit den zuständigen
156 leu'ten zu [()]
157 CCM1: [es] gibt kein grEmien es gibt hier nur
158 diktatU!r. also der EIne sagt also das gEht dann
159 gEht es. wenn wenn er sagt also das gEht nicht
160 dann dann läuft gÄr nichts. so EInfach is=es.
161 (1.5 sek) [und deswegen] also unter dIEsen
162 DLM4: [Aber wir habm]
163 CCM1: bedIngunen arbei ARbeiten wir hier. (.) ja? [(2 sek)]
164 DLM4: [hm´]

DLM4 beginnt seine Aneinanderreihung von Fragen mit einer Referenz auf den institutionellen Gesprächskontext, den er auf lexikalischer Ebene mit dem Registerwechsel von *durchgedrückt* auf *durchgesetzt* darstellt. Unsicherheit zeigt sich jedoch bezüglich institutioneller Entscheidungswege auch bei DLM4; sie wird durch die dreifache Verwendung des Indefinitpronomens *irgendwelche* in T2_5.6.3 deutlich. Am Ende seines Turns (Z. 150) verweist DLM4 mit der Referenz auf das *sprAchenzentrum* (Z. 150) nochmals auf den institutionellen Kontext. Dadurch, dass CCM1 in Z. 151 und 157 durch Selbstselektion den Turn übernimmt, zeigt er seine hierarchisch hervorgehobene Position in der Institution an.

CCM1 reagiert nicht mit einer Antwort auf die gestellten Fragen, sondern nur kurz in Form eines Oppositionsformats. In Günthners Daten (1993, 246 ff.) wird es hauptsächlich von deutschen Interaktanten verwendet und wirkt sehr explizit. Neben der negierenden Zitierweise der Vorgängeräußerung kommt in T2_5.6.3 noch hinzu, dass die Äußerung in einer "Liste" (Selting 2007) mit drei Schritten prosodisch stark unterstrichen wird (*gA:r kEIne mA!cht.*). Daraus lässt sich eine starke emotionale Involviertheit von CCM1 ableiten, die ab Z. 157 f. nochmals auftritt.

Zuvor übernimmt jedoch DLM4 ab Z. 152 den Turn, in dem eine deutliche Monotonie auffällt, die vermutlich deeskalierend fungiert und im Zusammenhang mit der vorangegangenen Emotionalität von CCM1 steht.

Der Sitzungsleiter, der in Z. 157 auf DLM4 kurz überlappend reagiert, setzt in seinen Turn mit einem weiteren Oppositionsformat ein und erweitert es mit einer absoluten, unmodalisierten und pejorativ wertenden Zuspitzung (*es gibt hier nur diktatur*). Die lexikalische Verwendung von *diktatur* referiert auf ein politisches System. Damit nimmt CCM1 einen Referenzwechsel von der Kategorie Institution zur Kategorie Nationalität vor, womit auch das vorangegangene *hier* (Z. 157) ein Indikator für die Referenz auf die nationale Kategorie wird. Mit dem Referenzwechsel der Kategorien wird der enge Zusammenhang der Institution und seiner nationalen Verankerung deutlich. Weiterhin zeigt sich, dass CCM1 die nationale Kategorie als kommunikative Ressource zur Stärkung einer Begründung in Argumentationsverfahren verwendet. Die prosodische Hervorhebung als "Kontextualisierungshinweis" (Gumperz 1982) für die emotionale Involviertheit in den Gesprächsverlauf verdeutlicht die herausragende Bedeutung der nationalen Kategorie beim Argumentieren für CCM1. Im Anschluss an den emotionalen Einstieg in seinen Turn illustriert er seine Aussage mit einem verallgemeinernden Beispiel (*der Eine sagt also das geht ...*) und schließt seinen Redezug mit *also unter diesen Bedingungen arbeiten wir hier*. ab. Ob die Ortsdeixis *hier* (Z. 163) auf die Institution oder ihre nationale Verankerung referiert, ist nicht klar zu bestimmen. Der enge Zusammenhang zwischen beiden Kategorien als kommunikative Ressource wird jedoch deutlich.

Bis hierher wurden zwei Punkte besonders herausgearbeitet: Zum einen, dass die Interaktanten die institutionelle bzw. nationale Kategorie bewusst als kommunikative Ressource in Argumentationen einsetzen und verknüpfen. Dabei kommt dem Sitzungsleiter eine herausragende Position zu. Zum anderen argumentiert er paraverbal stark akzentuiert und diskursorganisatorisch offensiv mithilfe des Oppositionsformats. Beide Phänomene lassen auf eine starke emotionale Involviertheit schließen, worauf DLM4 merklich monoton reagiert, was deeskalierend wirkt.

Im nächsten Transkriptauszug finden beide Kategorien explizit Verwendung und müssen von den Interaktanten bearbeitet werden. Es zeigt sich nochmals die herausgehobene Bedeutung der Kategorien Institution und Nation für sprachliches und organisatorisches Handeln. Gleichzeitig scheint die explizite Referenz auf sie schwierig zu sein und unter Umständen in Argumentationen nur im Zusammenhang mit starken Emotionen vorzukommen. Sonst hätte sie auch bereits zu einem früheren Zeitpunkt von CCM1 vorgebracht werden können. Eine weitere Erklärung wäre, dass CCM1 die

Kategorien Institution/Nation nun stärker explizit ausdrückt, weil ihre argumentative Kraft vorher nicht seinen Erwartungen entsprechend aufgenommen wurde. Die Explizitheit ist also möglicherweise eine Reaktion auf subjektiv nicht erfüllte kommunikative Erwartungen.

In T3_5.6.3 bewertet CCM1 das Land, in dem das Lehrerteam arbeitet, pejorativ. Außerdem verdeutlicht er organisatorische und institutionell verankerte Verfahren, die, um ein Ziel zu erreichen, eingehalten werden müssen. Er streicht so die Bedeutung der Verwaltung in der Institution heraus.

T3_5.6.3 (7.1_Differenzierungsorganisation)

178 DLF5: aber wenn das: bei dem jahrgang null vier schon mal
179 (.) also wenigstens letztEndlich ja doch
180 funktionIert hat (.) is es dAnn jetzt nich
181 Einfacher wenn die Entscheidung schon einmal
182 gefällt ist-
183 CCM1: ja lo:gischer wEise (.) aber lo'gik gibts hier in
184 diesem land nI'cht. (3 sek)
185 CLF3: ja warum müssen wir beschEid sagen. mAchen wir
186 einfach; (.) solange sie nicht fra'gen dann mAchen
187 wir einfach. (.) [wir mü'ssen] auch nicht den
188 CLF4: [hihihi]
189 DLM4: [und können wir]
190 CLF3: bescheid sagen wir hAben schon
191 differenzIert. (.) [Oder?]
192 DLM4: [()] ((leise)) wie wie
193 CCM1: Also (.) an dIEse an dIEsen orgAnen führt kEIn wEg
194 vorbei. [also studEnten] werden sich zum beispiel be
195 DLM4: [ja; das stimmt]
196 CCM1: beschwern. (.) auch die dies die (.) ((leiser)) die faulen
197 socken. (.) die nIcht studIERen wollen. (.) also wE'nn

DLF5 setzt in Z. 178 fließend und prosodisch wenig akzentuiert mit einem Konditionalsatz ein, der durch die Wenn-dann-Konstruktion eine logische Folge impliziert. Darauf nimmt CCM1 (Z. 183) in seiner Reaktion Bezug, verneint jedoch eine vorhandene Logik *hier in diesem land*. Damit führt CCM1 die nationale Kategorie explizit, negativ wertend und uneingeleitet ein. Er unterstreicht seine Bewertung durch

die zügige Redeweise, die keine Hesitationsphänomene aufweist und wiederum prosodisch akzentuiert vorgetragen wird. Die lange Pause von drei Sekunden im Anschluss an diese Aussage gibt dem vorangegangenen Turn weiteres Gewicht. Sie kann jedoch auch implizieren, dass die stark negative Wertung des Arbeitsorts zwischen den restlichen Sitzungsteilnehmern nicht geteilt wird, bzw. im vorhandenen Kommunikationssetting dispräferiert ist.

Nach dem nun einsetzenden Vorschlag von CLF3 (Z. 185 ff.) reagiert der Sitzungsleiter damit, dass er für alle verständlich und explizit die Verwaltung ins Gespräch bringt (*an dIEsen orgAnen*). Er tut dies wiederum prosodisch hervorgehoben und pejorativ. Letzteres wird durch das Nicht-beim-Namennennen bzw. durch die Umschreibung der Verwaltung mit *dIEsen orgAnen* klar. Im gleichen Redezug verweist CCM1 auf den Einfluss der Verwaltung bei organisatorischen Verfahren: *an dIEsen orgAnen führt KEIn wEG vorbei*. Diese Einschätzung teilt auch DLM4. CCM1 begründet seine Argumentation nun mit einem Beispiel (vgl. Kapitel 5.6.1). Er bewertet die entsprechenden Studierenden nochmals negativ, wobei die nun auftretenden Wiederholungen und Reformulierungen auffallen. Außerdem setzt er die Verringerung der Lautstärke (*((leiser))*) aktiv zur symbolischen Eingrenzung des Adressatenkreises ein, bevor er seine bewertende Aussage trifft. Die leise Intonation steht im Gegensatz zu den vorher normal intonierten Bewertungen der Institution und dem nationalen Umfeld.

Zusammenfassend können aus der oben durchgeführten Analyse folgende Erkenntnisse abgeleitet werden. Die erste bezieht sich auf die Personen, die die institutionelle bzw. nationale Kategorie einbringen. In den vorliegenden Daten waren es nur CLM2, vor allem jedoch CCM1. Es dürfte auch auf andere interkulturelle und formelle Kontexte übertragbar sein, dass nur die hierarchisch am höchsten positionierte Person negative Bewertungen der Institution bzw. des Gastlandes im formellen Setting einer Besprechung vornehmen darf, bzw. ihre herausgehobene Position durch entsprechende Bewertungen "accountable" wird. Ein zweites Ergebnis ist, dass die nationale und die institutionelle Kategorie miteinander verknüpft sind. Dies macht sie hier zu einem "team type'-Membership Categorization Device" (Schegloff 2007a, 468). Drittens konnte gezeigt werden, dass in den drei analysierten Transkriptauszügen eine Steigerung der Explizitheit nachzuweisen war. Es verdeutlicht, dass der Umgang mit beiden Kategorien besonders sensibel ist, wenn sie als Argumentationsressourcen eingesetzt werden. Viertens können die Kategorien Institution und Nation mit starken Emotionen verbunden sein. Diese sind im vorliegenden Fall negativ und auch an der Transkriptoberfläche nachweisbar. Fünftens wurde für die Relevantsetzung von Institution und

Nation die mittelnde Funktion vor allem in erklärenden Sequenzen in der ersten Sitzung, und die Verstärkung negativer Evaluationen in argumentativen Sequenzen in einer späteren Sitzung ausgemacht. Mit einer pejorativen Bewertung geht CCM1 die Gefahr einer Teilung des Lehrerteams in diejenigen ein, die seine Meinung unterstützen und diejenigen, die sie ablehnen. Weiterhin kann mit ihr auch eine Rechtfertigung oder eine Übertragung der Schuld an eine übergeordnete Instanz in Zusammenhang stehen. Abschließend soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass die Institution und ihre nationale Verankerung Planungsprozesse entscheidend beeinflussen. Das kann aus der Erklärungsfunktion und der emotional gefärbten und negativ bewertenden Kommunikationsform durch CCM1 abgeleitet werden.

5.6.4 Argumentieren mit Emotionen

Bereits in Kapitel 5.6.3 wurde deutlich, dass mit prosodischen, lexikalischen und diskursorganisatorischen Mitteln Emotionen an der Gesprächsoberfläche nachweisbar sind und eine besondere Bedeutung für die Gestaltung von Argumentationen haben. Diese Mittel indizieren Emotionen, benennen sie jedoch nicht (Liedke 2002), wie es z. B. mit "Ich bin jetzt wirklich sauer." der Fall wäre.⁸³ Sie standen bisher in Zusammenhang mit Sequenzen, in denen die Bedeutung der Institution hervorgehoben wurde. Der Frage, wo und wie sich Emotionen in weiteren Diskurszusammenhängen manifestieren, soll in diesem Kapitel nachgegangen werden. Bei der Analyse ist zu Tage getreten, dass hauptsächlich chinesische Interaktanten prosodische, lexikalische und diskursorganisatorische Mittel, die eine starke emotionale Involviertheit indizieren, in Argumentationen verwenden. Deutsche Interaktanten referieren im Gegensatz zu ihren chinesischen Kollegen oft auf allgemeine Prinzipien. Darauf wird in Kapitel 5.6.5 eingegangen.

Sequenzen, in denen eine starke emotionale Involviertheit von Co-Participants nachgewiesen wurde, finden sich fast ausschließlich in ausführlicheren Planungssequenzen zwischen 30 und 45 Minuten. In ihnen werden grundlegende Fragestellungen für die Arbeit mit den Studierenden bearbeitet, wie die Durchführung der Klassendifferenzierung und die der Vermittlungsgeschwindigkeit einer Lehrwerklektion.

⁸³ Auch Fiehler (2001) unterscheidet zwischen den zwei Ebenen, die Liedke als "indizieren" und "benennen" bezeichnet. Fiehler differenziert und operationalisiert jedoch stärker. Er verwendet zum einen die Begrifflichkeit "Verfahren des Ausdrucks", d. h. Verfahren, wie Emotionen konventionell und situationsangepasst anzeigen werden. Zum anderen gibt es "Verfahren der Thematisierung", zu denen "(1) die begriffliche Erlebnisbenennung, (2) die Erlebensbeschreibung, (3) die Benennung/ Beschreibung von erlebensrelevanten Ereignissen/Sachverhalten und (4) die Beschreibung/Erzählung der situativen Umstände, in deren Rahmen ein Erleben stattfand" gehören (Fiehler 2001, 1431).

Emotionen in Transkripten zu analysieren, ist ein schwieriges Unterfangen. Häufig ist die Sprechgeschwindigkeit, die Intonation und die Sprechfärbung von herausragender Bedeutung und in Transkripten nur schwer zu kodieren und folglich nachzulesen (vgl. Meier 2002, 212). Für Diskurse, an denen Teilnehmer mit unterschiedlichen Muttersprachen teilnehmen, muss weiterhin in Betracht gezogen werden, dass z. B. die Prosodie sprachspezifisch sein kann, also auf den Analytiker und den Nichtmuttersprachler unter Umständen nur emotional wirkt, es aus muttersprachlicher Perspektive jedoch nicht ist.

In einer Untersuchung von als emotional bewerteten Sequenzen spielt der Analytiker eine herausragende Rolle, wobei dies die Selektion der Transkriptsequenzen, die Beschreibung und die nachfolgende Interpretation umfasst. Verallgemeinernde Ergebnisse müssen somit äußerst differenziert formuliert werden.

In den vorliegenden argumentativen Sequenzen konnten Emotionen in Sequenzen mit negativen Situationsbeschreibungen (Kapitel 5.6.4.1) im Zusammenhang mit bildlichen Illustrationen (Kapitel 5.6.4.2) und in konflikthaftern Gesprächsauszügen (Kapitel 5.6.4.3) nachgewiesen werden.

5.6.4.1 Negative Situationsbeschreibungen

In den vorliegenden Daten waren es generell relativ ausführliche Interaktionssequenzen, in denen vor allem chinesische Sitzungsteilnehmer negative Situationsbeschreibungen einbrachten. Auf diese reagierten andere Interaktanten zustimmend. Solche Beschreibungen führten also zu keinerlei Widerspruch, da sie allgemein bekannte Tatsachen dargelegt haben. Sie sind also phatischer Natur und scheinen die Funktion der (Re-)Etablierung von Gemeinsamkeit zu übernehmen. In diesen negativen Situationsbeschreibungen verwenden Interaktanten unterschiedliche Mittel, um ihre Argumentationen zu unterstreichen. Beispielhaft soll nun ein Diskursauszug betrachtet werden, aus dem kommunikative Merkmale herausgearbeitet werden, die sich auch in vergleichbaren negativen Situationsbeschreibungen wiederfinden.

Der folgende Transkriptauszug setzt nach einer erklärenden Sequenz von CLF4 zum Differenzierungssystem in Deutschland ein. CLF3 refokussiert nach einer Pause von zwei Sekunden (nicht im Transkript) ihren Turn auf das konkrete System vor Ort und beginnt eine kritische Reflexion.

T1_5.6.4.1 (8.1_Differenzierung2)

760 CLF3: na theorEtisch haben die studenten hier drei´ jahre´ (.)
 761 zeit (.) um deu´tsch zu lErenen; oder tEstdaf niveau zu
 762 errEichen; aber EIgentlich haben sie nur (.) fÜnfzehn
 763 mOnate (.) zEIt. [(.)] um diese niveau zu
 764 ?:
 [(leise)) hm.]
 765 CLF3: erreichen. alles is lÜ:ge. (.) sie ((lachend)) können
 766 immer wiederholen. wIE!. also
 767 [wenn sie wenn sie] so viel zEIt haben
 768 DLM1: [gEht nich danach kommt maschin´]
 769 CLF3: wenn sie´ (.) jede woche dreißig stUnden´ (.) dEutsch
 770 lernen dann schaffen sie das ni!cht. dann können sie
 771 nicht me´hr schaffen wenn sie keI!nen unterricht haben.
 772 CCM1: jA. das.: [das is der das] is der pÜnkt
 773 CLF3: [das.: is total quAtsch.]
 774 DLM1: das is::
 775 CCM1: das is:: das is auch unser problEm. also nich U´nser
 776 problem sondern da=das is das problem von diesem ganzen
 777 stÜdiengang. (.) und=äh is das ne: studIERbarkeit´ oder
 778 is das ne U!nstudierbarkeit.
 779 CLF3: hm´

Der erste Schritt der Situationsbeschreibung von CLF3 (Z. 760) besteht in einem Aufbau eines Kontrasts zwischen Theorie und Praxis (*theorEtisch – EIgentlich, drei´ jahre – fÜnfzehn mOnate*). Diese Kontrastpaare werden intonatorisch hervorgehoben. Nach dieser Beschreibung, der leise in Z. 764 überlappend zugestimmt wird, folgt eine Bewertung. In ihr zweifelt CLF3 die Realisierbarkeit der theoretischen Voraussetzungen in der Praxis an. Die Bewertung *alles is lÜ:ge. (.) sie ((lachend)) können immer wiederholen. wIE!.* ist höchst komplex und wird mit unterschiedlichen verbalen, non- und paraverbalen Mitteln gestaltet: (1) mit den "verallgemeinernden Quantoren"⁸⁴ (Schwitalla 1995, 103) *alles* und *immer*; (2) lexika-

⁸⁴ Shi (2003) verweist in ihrer Dissertation darauf, dass sie nur bei deutschen Interaktanten in Bewertungen ihrer chinesischen Kollegen "verallgemeinernde Quantoren" (Schwitalla 1995, 103) nachweisen konnte. Dem kann auf Grundlage der vorliegenden Daten in dieser absoluten Aussage nicht zugestimmt werden. Der Grund für die systematische Verwendung der "verallgemeinernden Quantoren" auch von chinesischen Muttersprachlern kann u. a. in den unterschiedlichen Datengrundlagen, an der anderen Interaktionssituation und in der unterschiedlichen Sprachverwendung (Shi führt mit deutschen und chinesischen Managern Interviews in ihrer jeweiligen Muttersprache) liegen.

lisch mit dem negativen Nomen *lū:ge*; (3) mit intonatorischen Hervorhebungen durch Akzentuierungen; (4) nonverbal durch (abfälliges) Lachen und (5) mit der ange-deuteten rhetorischen Frage *wIE!*.⁸⁵

Nach der negativen Situationsbeschreibung und der Bewertung schließt CLF3 ab Z. 766 eine ausführliche Begründung an, der DLM1 (Z. 768) überlappend zustimmt. Auch in der Begründung von CLF3 sind die "verallgemeinernden Quantoren" *nicht me`hr* und *KEI!nen* sowie starke prosodische Hervorhebungen auszumachen, wodurch sich die emotionale Involviertheit der Sprecherin zeigt.

Auch in der überlappend zu CCM1 vorgenommenen abschließenden Bewertung von CLF3 *das:: is total quAtsch*, lassen sich wieder die bereits vorher festgestellten interaktiven Merkmale von Bewertungen festmachen ("verallgemeinernde Quantoren", umgangssprachliche/negative Lexik, prosodische Hervorhebung).

Ähnliche kommunikative Merkmale sind auch in der zustimmenden Expansion (Z. 772/775 ff.) des Sitzungsleiters nachzuweisen. Der Kontrastaufbau (*studIERbarkeit` - Unstudierbarkeit*), eine lexikalische Neuschöpfung, die intonatorischen Akzentuierungen, die rhetorische und geschlossene Frage (*is das ne:)* sowie der verallgemeinernde Quantor *ganzen* tragen dazu bei, eine starke emotionale Involviertheit anzuzeigen.

In den vorangegangenen Ausführungen wurden kommunikative Merkmale herausgearbeitet, die auch in anderen negativ bewertenden Situationsbeschreibungen chinesischer MS Verwendung finden. Sie tragen in ihrer Kombination dazu bei, dass die Diskurssequenzen emotional wirken. Besonders für die negativen Situationsbeschreibungen ist kennzeichnend, dass allgemein bekannte Phänomene beschrieben, bewertet und begründet werden und auf sie zustimmend reagiert wird. Damit schaffen die Interaktanten eine gemeinschaftliche Kommunikationsbasis und versichern sich ihrer geteilten Co-Partizipation. Bezüglich der Reaktion auf die negativen Situationsbeschreibungen ist anzumerken, dass zwar auch in anderen vergleichbaren Diskurssequenzen Sitzungsteilnehmer affirmativ reagieren; eine grundlegende verbale Zustimmung von allen Sitzungsteilnehmern ist jedoch aus den Feedbacksignalen oder Redeübernahmen nicht auszumachen. Es bleibt damit die Frage unbeantwortet, ob die anderen Interaktanten die negativen Situationsbeschreibungen generell ablehnen oder ihnen durch ihren nicht geäußerten Widerspruch zustimmen.

⁸⁵ Fiehler (2001) merkt zum Zusammenhang zwischen Bewertungen und Emotionen Folgendes an: "Beim Austausch über ein Thema werden immer auch Bewertungen kommuniziert. Ein Teil der Bewertungen, die kommuniziert werden, wird als Kommunikation von Emotionen realisiert." (Fiehler 2001, 1429)

5.6.4.2 Emotionen durch bildhafte Illustrationen

In Kapitel 3.3 wurde auf die zahlreichen Studien zum chinesischen Schreibstil und die Bildhaftigkeit von ihm hingewiesen (Fluck 1990, Jia 1999, Lehker/Wang 2006, Li 1994). Aus deutscher Sicht kann dieser Stil "unangemessen" wirken (Jia 1999, 79).

Bei der genauen Durchsicht fällt auch im vorliegenden Datenkorpus auf, dass vor allem CLF3 bildliche Illustrationen einsetzt, um ihre Argumentationen zu stützen.⁸⁶ Von dieser Beobachtung auf eine Verallgemeinerbarkeit chinesischer MS in der mündlichen Interaktion zu schließen, wäre voreilig. Trotzdem sollen im Folgenden zwei entsprechende Transkriptauszüge vorgestellt werden, da es sich bei den auszuwertenden Daten um Gespräche in einem vertrauten Kommunikationsraum zwischen hierarchisch ähnlichen Interaktanten nach einer mehrmonatigen Zusammenarbeit handelt.⁸⁷ Solche Daten sind für die Forschung oft schwer zugänglich und können neue Aspekte nicht-arrangierter deutsch-chinesischer Kommunikation beleuchten.

Bevor T1_5.6.4.2 in Z. 184 einsetzt, diskutieren die Sitzungsteilnehmer darüber, ob eine Lehrwerklektion in einer Woche zu vermitteln sei oder nicht. CLF3 hat diesbezüglich große Bedenken, da z. B. die Vokabellisten sehr umfangreich seien und die Studierenden bereits um 6:30 Uhr aufstehen müssen. DLM3, CLM2 und CCM1 befürworten die Beibehaltung der Vermittlungsgeschwindigkeit, da sonst nicht der gesamte Lernstoff bis zum TestDaF-Niveau im vorgegebenen Zeitraum vermittelbar sei.

T1_5.6.4.2 (5.1_Lektionsgeschwindigkeit)

184 CLF3: also die sind mEnschen sie sind keine maschinEn; selbst
185 maschinEn brauchen auch (.) pAUse. aber ich denke ja ()
186 CCM1: also dass die mEnschen sind das weiß jEdEr; (.)
187 CLF3: ja klAr aber (.)
188 viele:((8 sek Seitendiskurse))
189 CCM1: also jEtzt (1 sek) blEiben wir also ich dEnke also Ich
190 pläd also ich plädIEre dafür dass wir jetzt bei diesem
191 tempo blEiben Erstmal.
192 CLF3: ((leise)) o`kAy. (5.5 sek)

⁸⁶ Ein weiteres Beispiel für bildliche Illustrationen fand sich bereits in T2_5.6.1. CLF3 äußerte hier (Z. 416 f.): *die studenten sind mEnschen. sie sind keine also (.) keine pro prodUkte.*

⁸⁷ Neben den institutionellen Interaktionen, die in der vorliegenden Arbeit näher betrachtet werden, ist dem Autor auch aus informellen Gesprächssituationen, die auf Chinesisch, Englisch oder Deutsch abließen, bekannt, dass bildliche Illustrationen von chinesischen Muttersprachlern gern verwendet werden. Diese bildlichen Illustrationen sind jedoch nicht mit Sprichwörtern o. Ä. zu verwechseln. Zur häufigen Verwendung und Funktion chinesischer Sprichwörter vgl. Günthner (1991, 1993, 2001)

CLF3 setzt in Z. 184 mit einem bildlichen Vergleich zwischen Menschen und Maschinen ein (*die sind mEnschen*). Mit der Anschuldigung der 'Entmenschlichung' von Studierenden im zu diskutierenden institutionellen Umfeld verwendet CLF3 eine moralische Argumentationslinie, der nur schwer zu widersprechen ist. Nach diesem Vergleich setzt sie ihren Turn in einem zweiten Schritt fort: Sie verwendet das Bild einer Maschine und 'vermenschlicht' sie (*selbst maschInen brauchen auch (.) pAUse.*). Mit der Dichotomie Mensch – Maschine grenzt sie die beiden Pro-Contra-Argumentationsstränge (Klein 2001) voneinander ab und verdeutlicht damit eine vorhandene Polarität in der Gruppe, bei der sie sich selbst auf der 'menschlichen' Seite sieht. Intonatorisch hebt sie die Nomen *mEnschen*, *maschInen* und *pAUse* heraus, wodurch CLF3 ihnen zusätzlichen Nachdruck verleiht.

Eine der wenigen Reaktionsmöglichkeiten, die dem Sitzungsleiter bleiben, ist die Uminterpretation der vorangegangenen sprachlichen Handlung 'Anschuldigung' in eine rein inhaltsbezogene Äußerung.⁸⁸ Damit wird die Aussage von CLF3, dass Menschen keine Maschinen seien, trivial. Dass CCM1 diese Uminterpretation vornimmt, verdeutlicht er mit *dass die mEnschen sind das weiß jEder*;. Dieser Uminterpretation muss CLF3 zustimmen; mit der "Fokusopposition" (Schmitt/Heidtmann 2002, 192) *aber* (Z. 187) deutet sie einen Fortgang ihrer Argumentation an, eine Aufspaltung in zahlreiche Seitendiskurse und die Übernahme des Rederechts von CCM1 machen dies jedoch unmöglich.

Beide negativen Reaktionen von CCM1 auf die Ausführungen von CLF3 lassen die Vermutung zu, dass der Sitzungsleiter erstens inhaltlich widerspricht oder die Argumentation mit bildlichen Illustrationen für unangemessen hält.

Dadurch, dass CLF3 ihr Rederecht nach der leisen Bestätigung *o`kAy* (Z. 192), die jedoch keine Zustimmung ist, vorläufig abgibt, deutet die Schwäche der Argumentation mit bildlichen Illustrationen an: Wenn auf sie wörtlich und nicht im übertragenen Sinne reagiert wird, besteht die Gefahr des Misserfolgs mit diesem kommunikativen Mittel und ähnelt der Argumentation mit Beispielen. Werden diese nicht als Illustrationen für abstraktere Argumentationsinhalte aufgenommen, sind sie schnell zu widerlegen und damit ein schwaches Instrument, die eigene Meinung überzeugend zu vertreten.

⁸⁸ Man könnte auch sagen, dass CCM1 einen von CLF3 vorgegebenen "indeterminate linguistic space" (Chang 1999) zu seinem Vorteil ausnutzt. Das heißt, dass die sprachliche Handlung von CLF3 einen Interpretationsraum bietet, den CCM1 nutzt und so von der Ambiguität der bildlichen Darstellung profitiert.

Ähnliche sprachliche Mittel, die in T1_5.6.4.2 identifiziert wurden, lassen sich auch in T2_5.6.4.2 nachweisen. Hier setzt sich CLF3 dafür ein, dass die Lehr-/Lernprogression zwischen den differenzierten Klassen nicht zu stark wird, damit für Studierende ein Wechsel von einer schwächeren Klasse in eine bessere Klasse möglich ist. Bevor CLF3 in Z. 1201 einsetzt, haben sich einige Sitzungsteilnehmer dafür ausgesprochen, dass in den besten Klassen eine Lektion in vier Tagen vermittelt werden soll und schwächere Klassen z. B. sechs Tage Zeit bekämen. Diese Art der Differenzierung, glaubt CLF3, mache es leistungsschwächeren Studierenden nach einer gewissen Zeit schwer, in ein höheres Niveau zu wechseln und damit noch die Chance zu erhalten, am TestDaF im ersten Anlauf teilzunehmen.

T2_5.6.4.2 (8.1_Differenzierung2)

1201 CLF3: [okAy also ich verstEhe schon] also Ich spreche jetzt
 1202 für diejenigen sag=n wir mal hIEr am hAlS. dIEse teil
 1203 für die studenten; zwischen kOpf und körper. und Ihr´
 1204 spr Ihr interessiert euch eigentlich für für diese
 1205 elIEte absolute elIEte.
 1206 DLM3: [das is unsere [AUfgabe] und anders gEhts auch nicht.
 1207 DLM2: [ja.] [ja genau]

1208 DLM3: [pu:nkt Ende.]
 1209 DLM1: [so ist es.] ja- ja-
 1210 CLF3: okAy
 1211 DLM3: sonst kommt kritik aus ((Name der deutschen
 1212 Partneruniversität)) wenn wir das nicht leisten
 1213 [wenn] wir zu viel rücksicht nehmen auf die die
 1214 ?: [ja.]
 1215 DLM3: vielleicht zurückfallen (.) das ist lEIder ein
 1216 intensIvkurs das ist kein germanIstikstudiengang- (.)

Nach einer überlappend eingesetzten ausführlichen Verstehensbekundung illustriert CLF3 ihre Position wie in T1_5.6.4.2 wieder bildhaft – diesmal mit dem Bild eines Menschen. Sie kündigt die Illustration mit *sag=n wir mal* an und schließt die Ortsdeixis *hIEr* prosodisch hervorgehoben an. Nun folgt das Bild: Sie verdeutlicht ihre Referenzgruppe damit, dass sie für diejenigen *am hAlS ... zwischen kOpf und körper* spricht. So referiert sie auf die nicht exzellenten, aber noch guten Studieren-

den. Da sich diejenigen, die CLF3 adressiert, nur für die *absolute eIIete* interessieren, erzeugt sie wieder eine Teilung der Gruppe. Diese kann auch an den polarisierenden und intonatorisch hervorgehobenen Personalpronomen *Ich* und *Ihr* wiedergefunden werden. Weiterhin ist zu beobachten, dass sich CLF3 mithilfe der bildlichen Illustration für 'noch gute' Studierende einsetzt und sich so eine moralisch herausragende Argumentationsposition verschafft.

DLM3, DLM2 und DLM1 reagieren auf die Anschuldigung, dass sie sich nur für die *absolute eIIete* interessieren, zustimmend. DLM3 rechtfertigt diesen Vorwurf damit, dass er keine Alternativen sieht (*anders gEhts auch nicht.*). Nach einem *okAy* von CLF3 (Z. 1210), das wie in T1_5.6.4.2 nicht als Zustimmung gelesen werden kann, begründet DLM3 seine Rechtfertigung ausführlich und mit externen Faktoren. Das *leIder* (Z. 1215) am Ende seines Redebeitrags signalisiert ein Bedauern und deutet nach einer konfrontativen Sequenz ein "cooling" (Goffman 1962) – ein Wieder-zurück-ins-Boot-Holen – an (vgl. Kapitel 5.8.1).

Aus beiden Transkriptauszügen mit bildhaften Illustrationen von CLF3 und den Reaktionen auf sie lassen sich einige funktionale Bestimmungen ableiten. Sie zeigen auch die Beziehung zwischen bildhaften Illustrationen und der emotionalen Involviertheit von CLF3 und denjenigen, die auf sie reagieren. Mit bildhaften Illustrationen teilt CLF3 die Gruppe in 'Gute' und 'Böse': Sie setzt sich für *mEnschen* ein – die anderen sehen Studierende als *maschInen*; sie unterstützt gute Studierende (*hIEr am hAls*) – die anderen interessieren sich nur für die *absolute eIIete*. Die Bildhaftigkeit als kommunikatives Instrument zur Teilung der Gruppe impliziert auch eine moralische Überlegenheit der eigenen Argumentation, der nur schwer zu widersprechen ist und die so gestärkt wird. Mit intonatorischen Mitteln hebt CLF3 ihre Position hervor und verdeutlicht ihre emotionale Involviertheit ins Diskussionsgeschehen.

Die bildliche Sprache und die damit beschriebenen Funktionen zeigen jedoch nicht nur die emotionale Involviertheit von CLF3. Sie erzeugt auch Reaktionen, aus denen sich durch die systematischen Ablehnungen von CCM1 (in T1_5.6.4.2) und DLM3 (in T2_5.6.4.2) eine Dispräferenz der emotional interpretierten Argumentationsform ablesen lässt. CCM1 lehnt mit einer Trivialisierung *dass die mEnschen sind das weiß jeder*; ab. DLM3 tut dies mit der Referenz auf die Abwesenheit von Alternativen (*anders gEhts auch nicht.*) und Explizitheit (*pu:nt Ende.*). Diese Deutlichkeit lässt ebenfalls auf eine starke Involviertheit schließen.

5.6.4.3 Emotionen in Konflikten

In den vorangegangenen Abschnitten konnte rekonstruiert werden, dass Emotionen in negativen Situationsbeschreibungen und im Zusammenhang mit bildhaften Illustrationen nachweisbar waren. Auf Konflikte in Verbindung mit an der sprachlichen Oberfläche nachweisbaren Emotionen wird im Folgenden eingegangen.⁸⁹

Die Konflikte, die im vorliegenden Datenmaterial nachzuweisen sind, wurden entweder von den Interaktanten noch in der Lehrerkonferenz, in der sie stattgefunden haben, als konflikthaft bezeichnet, im Anschluss an die Sitzung im kleinen Kreis diskutiert oder in den Interviews, die einige Monate nach Ende der Datenaufzeichnung durchgeführt wurden, angesprochen. Nur deshalb können sie aus konversationsanalytischer Sicht als Konflikte bezeichnet und analysiert werden.

Der deutlichste Fall eines Konflikts wird nun in zwei Transkriptauszügen untersucht, da der erste Auszug den zweiten Teil vorbereitet und mit ihm in unmittelbarem Zusammenhang steht. Aus beiden Auszügen lassen sich alle sprachlichen und nicht-sprachlichen Phänomene herausarbeiten, die auch in den anderen konflikthaften Interaktionssequenzen zu finden sind.

Bevor T1_5.6.4.3 in Z. 216 einsetzt, fragt DLM1 (Z. 202 f., nicht im Transkript), ob die Vermittlungsgeschwindigkeit für eine Lehrwerklektion mit einer Woche pro Lektion zu *schnell* oder zu *langsam* sei. Darauf antwortet DLM2 (Z. 205): *ach irgendwie reicht es doch*. und begründet seine Meinung im Anschluss. Diese Meinung lehnt CLF3 ab Z. 216 ab.

T1_5.6.4.3 (5.1_Lektionsgeschwindigkeit)

216 CLF3: [ja ich bin nicht der mEInung also]
217 DLM2: [(und auch schon ja) wir haben] ein zIEL wir haben
218 ein zIEL vor augen.
219 CLF3: wie gesagt ich halte es einfach zu schnEll. (.) und also
220 die mEiSten kolleGen also haben AUch das gefÜhl. aber:
221 (.) aber wenn der chE'f sagt das das also mu'ss ei'ne
222 je'de wo'che eine lektio'n sein (.) dann mü'ss es
223 einfach so;
224 ((einige lachen leise))
225 CCM1: [nein wenn der chEf sagt also das:]

⁸⁹ Es soll betont werden, dass in den vorliegenden Daten nur zwei bis drei konflikthafte Situationen nachweisbar sind. Sie stellen also im Gesamtkorpus eine Ausnahme dar und sind keineswegs die Regel.

226 CLF3: [aber ich sage nur einfach s::] s:: zu schnell. (.)
 227 ja die studenten brauchen zeit;
 228 CLF10: ((leise)) ja.
 229 DLM3: ((leise)) intensivkurs;
 230 CLF3: sie haben keine zeit. ((lauter)) ja; intensivkurs s (.)
 231 in intensiv (.) was ist intensivkurs. [in in
 232 DLM3: [das is ein
 233 CLF3: [intensivkurs braucht man nicht jeden tag halb sechs]
 234 DLM3: [ein (.) ein eindeutiges phänomen.]
 235 CLF3: aufstehn. und also draußen laufen oder ((einatmen))
 236 oder am abend also sie müssen solche party anschauen.
 237 oder einfach solche aktivität einfach (.) so
 238 unterschreiben oder (.) oder in die stadt gehen irgendwie
 239 (.) also bill behinderte helfen oder so. (.) sie müssen
 240 nicht. (.) aber (.) jetzt müssen sie auch mathematik
 241 lernen (.) und also deutsch lernen (.)
 242 [und=äh also blöde polit]
 243 DLM3: [das is alles bekannt.] keine neuen
 244 tatsachen. das is alles bekannt.
 245 DTF7: ((leise)) bitte?
 246 CLF3: bitte?
 247 DLM3: [das is] alles bekannt. [das sind] keine neuen tatsachen
 248 CCM1: [das is] [das is:]
 249 DLM3: die sie da aufzählen.

Gleich nach Übernahme ihres Turns verdeutlicht CLF3 in Z. 216 ihre Ablehnung noch während DLM2 seine Ausführungen beendet. Danach (Z. 219) spezifiziert sie ihre Ablehnung damit, dass sie die Progression mit dem Lehrwerk für zu schnell hält. Im zweiten Schritt verstärkt sie ihre Ablehnung damit, dass sie nicht nur für sich spricht, sondern für *die meisten kollegen* (Z. 220).⁹⁰ Der eine Monokausalität implizierende Konditionalsatz *wenn der chef sagt ... dann muss es* stellt einen direkt adressierten und provozierenden Angriff dar. Sie verstößt damit gegen ein Fairnessprinzip beim Argumentieren, das lautet: "Diskreditieren: Unterlasse es, andere Teilnehmer/-innen absichtlich oder leichtfertig zu diskreditieren." (Groeben/Christmann

⁹⁰ Das Argumentationsformat aus zwei Schritten (Beschreibung der individuellen Ansicht, Untermauerung davon durch kollektive Zustimmung) ließ sich bereits in den Themeninitierungen (vgl. Kapitel 5.2) chinesischer MS erkennen.

1999, 48). Auf diesen persönlichen Angriff reagieren einige Sitzungsteilnehmer mit leisem Lachen, was auf eine peinliche Situation für sie hindeutet. Gleichzeitig weist CCM1 mit dem Turneinsatz von CLF3 die Anschuldigung klar mit *nein* und einer Fremdwiederholung der vorangegangenen Aussage zurück, kämpft jedoch vorerst nicht mit CLF3 ums Rederecht und überlässt es ihr. Sie setzt sich weiterhin dafür ein, dass die Studenten mehr *zeit* benötigen und verleiht ihrer Ansicht nun paraverbal und mit einer Paraphrasierung großen Nachdruck. Darauf reagieren CLF10 mit leiser Zustimmung, DLM3 jedoch ebenso leise mit Ablehnung. CLF3 setzt ihre Aussagen vorerst mit einer Wiederholung fort und geht dann auf die Ablehnung von DLM3 ein, indem sie eine Frage stellt, die von DLM3 als echte Frage aufgefasst, von ihr jedoch offensichtlich als rhetorische Frage formuliert wurde. Die Hypothese, dass CLF3 eine rhetorische Frage gestellt hat, mit der sie unter Umständen weitere Aufmerksamkeit auf ihre Ausführungen richten wollte, lässt sich mit der langen Überlappung zu DLM3 (Z. 231/233) und den anschließenden Beschreibungen der Aktivitäten von Studierenden außerhalb des Deutschunterrichts stützen. Sowohl die lange Überlappung als auch die zahlreichen Beispiele, die sie ohne viele Hesitationsphänomene vorträgt, deuten außerdem auf eine starke Determiniertheit hin und streichen die emotionale Involviertheit in ihrer Argumentation hervor.

DLM3 weist diese Argumentation überlappend ab Z. 243 zurück und begründet dies damit, dass sie *keine neuen tatsachn* einbringe. Mit dieser kurzen und monoton vorgetragenen Reaktion gefährdet er das Argumentationsgerüst von CLF3, das aus dem Vorbringen einer kollektiven Meinung, zahlreichen Wiederholungen, Paraphrasierungen und Beispielen, einem direkt adressierten Angriff auf den Sitzungsleiter sowie entsprechenden intonatorischen Hervorhebungen bestand. All diese von CLF3 verwendeten kommunikativen Mittel, die noch durch diskursorganisatorische Strategien, wie die langen Überlappungen und negativen Unterbrechungen erweitert werden, lassen auf eine konflikthafte Interaktionssituation schließen. Sie spitzt sich in T2_5.6.4.3 weiter zu.

Auch hier geht es um die Vermittlungsgeschwindigkeit einer Lehrwerklektion. CLF3 erhält nun auch von CLM6 Unterstützung.

T2_5.6.4.3 (5.1_Lektionsgeschwindigkeit)

399 CLM6: [aber sie können] nicht beherrschen. das
 400 hilft Auch nicht=e ja. wenn wir zu schnell [irgendwie
 401 CLM2: [also wenn
 402 CLM6: [Arbeiten. das hilft nicht.]

403 CLM2: [wir also=äh: s zwei] woche drei wOchen für zwei
404 Unter(richt) dann´ (.) wie viel wie viel zEIt brauchen
405 wir für drei bände. (3 sek) da´s ist das problEm. (.)
406 also bis Ende diese letz(ten) semEster (.) Können wir die
407 drei bände nIcht schAffen. (1 sek) das ist keine
408 Intensiv=äh: äh kUrs.
409 CCM1: selbst wEnn wir [die drei bände geschafft hÄtten]
410 CLM6: [ja doch ja o´kAy. und=e] und=e
411 frAU CLF3 ((Familiennamen + Vorname)) hat AU´ch gesAgT
412 we´nn der chE!f ja schon so entschEIdet. [ja] dann
413 CLF10: [ja.]
414 CLM2: [nEI´n.]
415 CLM6: (mÜssen) wir schon. SO Is das
416 CCM1: ((laut)) [a´lso pA!SS mAl AUf.]
417 CLM6: [oder wenn die]((leise)) ja. (.)

418 CCM1: ((laut)) [pA!SS mAl AUf bItte.] (.)
419 einige: [((leises Lachen))]
420 CLM6: ja.
421 CCM1: ((laut)) ich bIn (.) gErne berEIt mit jEdem kollEgen mit
422 jEder kollEgin zu diskutiern. also ich hA!sse das wOrt
423 also wenn der chE!f sagt also [der] das muss
424 ? : [((leises Lachen))]
425 CCM1: so und so lau´fen dann muss dann LÄUft es auch so.
426 ((einatmen)) wozu: ((schlägt mit der Faust auf den Tisch))
427 sI!tze ich hier. (.) ich hab jetzt nUr gefrAgT also ja
428 wIE: sIEht das ergEbnis aus. (3 sek)
429 CLF4: ((leise)) so so das ist (.) [(unsere) klASSE
430 CLM6: [äh weil sie: bEIden so
431 argumant argumentIERen dass das noch gEht und wir sind
432 auch der mEInung dass das ((klopft auf den Tisch)) nI!cht
433 geht [(das ist zU schnEll ())]
434 CCM1: [ich hab ich hab nach] dem ergEbnis gefragt also
435 erst mal bei ih´r (.)
436 ? : hm´
437 CCM1: und dann hab ich jetzt bei ihr auch gefra´gt (.) und
438 das ist auch noch nich liegt AUch noch nicht vor´
439 (1.5 sek) und ich hätte gErne gewusst also wIE also

440 AUßerdem hab ich jetzt AUch gefragt ja (.) klAr. (.)
 441 wenn man also zwei (.) blätter rausnimmt und sa als
 442 bEispiel (1 sek) [äh:
 443 CLM6: [na ich hab schon so mEIne (.)
 444 prüfungen schon so bewErtet. fErtig bewertet.
 445 CCM1: ja gÜt also wie viele sI´nd (1 sek) davo´n also wie viele
 446 davOn sind sInd so schlEcht sagen wir mal so ((einatmen))
 447 dass man (.) nicht mal weiß also JA kleIn was ist das
 448 gEgenteil. (2 sek)

Bevor der Transkriptauszug T2_5.6.4.3 einsetzt, hat CLM6 mit dem Beispiel, dass im letzten Test zahlreiche Studierende seiner Klasse das Gegenteil des Adjektivs 'klein' nicht kannten, für eine Ausweitung der Vermittlungszeit einer Lehrwerkktion appelliert. Mit dem Argument, dass die schnelle Vermittlung für die Studierenden nutzlos sei (*das hilft nicht.*), beendet CLM6 vorerst seinen Turn (Z. 402). CLM2 wiederholt negativ unterbrechend (Z. 403) sein Argument, dass die Zeit, die für den Sprachunterricht vorgesehen ist, bei einer Verringerung der Vermittlungsgeschwindigkeit nicht ausreicht. Er nutzt dafür einleitend die Form der rhetorischen Frage, erkennt das Zeitproblem dann an und verwendet abschließend mit *Intensiv=äh: äh kÜrs* eine Fremdwiederholung einer bereits eingeführten Terminologie (vgl. T1_5.6.4.3).

Der Sitzungsleiter setzt nun (Z. 409) zu einem CLM2 unterstützenden Turn an, der jedoch von CLM6 mit einem komplexen und sich auf die Vorgängeräußerung beziehenden "Gliederungssignal" (Schwitalla 2006, 87) unterbrochen wird (*ja doch ja o´kAy.*). Er referiert nun auf CLF3 in T1_5.6.4.3 und realisiert die Fremdwiederholung *we´nn der chE!f ja schon so entschEIdet. [ja] dann (müssen) wir schon. SO Is das.* Auf diese wiederholt adressierte Anschuldigung reagiert CLF10 überlappend unterstützend, CLM2 jedoch ablehnend.

Mit dem intonatorisch stark hervorgehobenen und "adressatensteuernden" sowie "aufmerksamkeitsweckenden Gliederungssignal" (Schwitalla 2006, 87) *pA!SS mA! AUf.* leitet CCM1 seine Redeübernahme ein, die offensichtlich stark emotional aufgeladen ist.⁹¹ Mit höherer Lautstärke versichert CCM1 seine generelle Gesprächsbereitschaft. Anschließend macht er jedoch deutlich, dass er die wiederholte Adressatentitulation 'Chef' *hA!SS[t]*. Seine Dispräferenz hebt er im Anschluss durch die nonverbale und rhythmische Untermauerung der rhetorischen Frage *wozu: sIttze ich hier* (Z. 426 f.)

weiter hervor. Nach einer Mikropause folgt eine Rechtfertigung, die immer noch intonatorisch stark akzentuiert hervorgehoben ist. Diese Rechtfertigung auf das vorher besprochene Thema der Testbesprechung dient unter Umständen gleichzeitig einer Re- bzw. Umfokussierung und damit deeskalierend.

CLF4 unterstützt diesen Wechsel leise mit einer Wiederholung von bereits Bekanntem (Z. 429); CLM6 setzt seine Konfrontation jedoch mit einer Begründung fort (Z. 430 ff.). Auch er unterstreicht seine Argumente stark intonatorisch und nonverbal. Der Sitzungsleiter unterbricht die Ausführungen von CLM6 und wiederholt seinen Fokuswechsel während und nach einer längeren Überlappung (Z. 434). Damit entschärft er nochmals einen wieder aufkeimenden Konflikt, indem er eine Frage stellt. Diese nimmt CLM6 zum Anlass, um nochmals das Rederecht zu erlangen (Z. 443). Er muss auf die Frage von CCM1 eingehen, wodurch die Deeskalation mit der Re- bzw. Umfokussierung auf ein vorangegangenes Thema ratifiziert ist. CCM1 schließt jedoch nach der Einleitung von CLM6 in Z. 443 eine weitere, spezifischere Frage an, womit er den Antwortspielraum von CLM6 weiter einengt und mithilfe des Themenwechsels eine endgültige Deeskalation erreicht.

Aus beiden Transkriptauszügen, die ein deutlich konflikthafes Potenzial hatten, kann zusammengefasst werden, dass im vorliegenden Datenmaterial Häufungen von Paraphrasierungen und Wiederholungen, rhetorischen Fragen, negativen Unterbrechungen, langen Überlappungen, intonatorischen Akzentuierungen, nonverbalen Zeichen (z. B. auf den Tisch klopfen) und mehrfach adressatenorientierte verbale Angriffe⁹² in ihrer Kombination potenziell konflikteskalierend wirken.

Deeskalierend wurden von CCM1 vor allem thematische Re- und Umfokussierungen mithilfe von Fragen eingesetzt. Je enger diese Fragen sind, desto geringer werden auch der Reaktionsfokus des Adressaten und die Gefahr einer erneuten Konflikteskalation. Hierfür hätte eine erneute Refokussierung vorgenommen werden müssen. Sie wäre jedoch mit erheblichem kommunikativem Aufwand verbunden. Weiterhin konnten in der Phase der Deeskalation (ab Z. 427) zahlreiche längere redeguterne Pausen und Redeübergabepausen zwischen einer und drei Sekunden festgestellt werden. Dies verdeutlicht, dass Redeübergabemechanismen in der Phase der Deeskalation schwierig sind und erst reetabliert werden müssen.

⁹¹ Die emotionale Aufgeladenheit der Situation lässt sich auch wieder an dem zweimaligen Lachen/Kichern mit vermutlich Verlegenheit indizierender Funktion ablesen (Z. 419/424).

⁹² Unter Umständen kann vermutet werden, dass CCM1 in T1_5.6.4.3 bei dem Angriff von CLF3 von einem verbalen Fehlgriff ausgegangen ist, der zu verzeihen wäre. Diese 'Let-it-pass'-Strategie (Firth 1996) fällt nach der Wiederholung als Reaktionsoption weg, da nun von einer Intentionalität bei einer Fremdwiederholung ausgegangen werden muss.

Die Betrachtungen der untersuchten Transkriptauszüge illustrieren, dass chinesische MS Konflikte sehr explizit untereinander austragen können. Dieses Ergebnis widerspricht der weit verbreiteten Auffassung, dass chinesische MS Konflikte eher vermeiden (z. B. Friedman et al. 2006, Günthner 1993). Ein herausragender Faktor bei der Konfliktvermeidung scheint für chinesische MS jedoch die Beziehung zwischen den Interaktanten zu sein.

"Relationship conditions impact the interaction that occurs during conflict that in turn induces consequences." (Tjosvold et al. 2004, 352)

Darüber hinaus weist Günthner (1993) in ihrer Auswertung auf die Situationsspezifität (Erstkontaktsituation) hin:

"Während für die deutschen Sprecherinnen (Studentinnen im Alter von 25-30 Jahren) 'Kennenlernen' beinhaltet, dass man die Meinungen anderer erfährt, ihre persönlichen Standpunkte zu gewissen Fragestellungen kennenlernt und sich damit auseinandersetzt, beinhaltet 'Kennenlernen' für die chinesischen Interagierenden ein langsames Herantasten an persönliche Daten, das Verbringen eines gemeinsamen Abends in harmonischer Atmosphäre." (Günthner 1993, 231)

Mindestens diese beiden Faktoren müssen berücksichtigt werden, wenn das Konfliktverhalten von chinesischen MSn erforscht und ausgewertet wird,⁹³ wie die vorangegangene Transkriptanalyse zeigte.

5.6.5 Argumentieren mit einer vorausgesetzten Logik (Prinzipien)

Aus dem vorliegenden Datenmaterial hat sich ergeben, dass die im vorangegangenen Kapitel 5.6.4 verwendeten Argumentationsformen teilweise stark emotional wirkten. Die damit zusammenhängenden Kommunikationsphänomene wurden hauptsächlich von chinesischen Co-Participants verwendet.

In diesem Kapitel sollen Argumentationsmerkmale herausgearbeitet werden, die vor allem von deutschen MSn, aber auch vom Sitzungsleiter angewendet werden. Ihr Hauptcharakteristikum ist, dass sie sich auf eine vorausgesetzte Logik beziehen. Diese Logik hat oft den Anschein eines allgemeingültigen Prinzips. Sie unterscheiden sich von z. B. Argumentationen, die emotional hervorgehoben sind, darin, dass die Interaktanten ihre Begründungen nur eingeschränkt herausstellen, da die Argumente 'logisch' sind und damit nicht ausführlich dargelegt werden müssen.

⁹³ Abgesehen davon wird in den meisten Studien nicht expliziert, welche sprachlichen Mittel 'direkte' und 'indirekte' Konfrontation indizieren.

Im ersten der zwei näher zu betrachtenden Transkriptauszüge geht es wieder um die Vermittlungsgeschwindigkeit einer Lehrwerklektion. Trotz zahlreicher Einwände bleibt CCM1 bei seiner Position, dass eine Woche pro Lektion ausreichend sei.

T1_5.6.5 (5.1_Lektionsgeschwindigkeit)

812 CLF5: aber ihre Aufnahmekapazität kapazität ist wirklich auch
813 schon begrEnzt. vielleicht wollten wir nicht mal
814 Abstimmen;
815 ((11 sek Seitendiskurse))
816 CCM1: also wenn wir jetzt (.) nach grade drei wochen wieder
817 (.) ein anderes tempo (1 sek)
818 [oder das tempo Ändern-]
819 CLF5: [das zeigt flEx] flExibilitÄ:t
820 CCM1: ja: das zeigt flexibilitÄt
821 viele:((4 sek lachen))
822 CLF5: wOzu sItzen wir hi hier. sonst können wir vielleicht
823 nur (.) Einmal (.) einen monat pro mOnat oder zwei
824 monate ((leiser)) eine konferenz haben; nur um so
825 flexIbel zu sein. oder (.) jede zeit so ANzupassen.
826 (1.5 sek)
827 CCM1: nein aber ich: de ich denke also man darf (.) man sollte
828 auch nicht also man sollte wirklich nicht
829 ((einatmen)) sein tEmpo sein zIEl (.) zu=s (.) zu schnell:
830 zu schnell Ändern. (3 sek)

CLF5 setzt in Z. 812 mit einem nachdrücklichen, jedoch wiederholten Argument ein und schließt ihren Vorschlag, über das Thema der Vermittlungsgeschwindigkeit abzustimmen, an. Nach elf Sekunden Seitendiskursen übernimmt CCM1 durch Selbstselektion wieder die Leitung und beginnt mit dem ersten Teil eines Konditionalsatzes (*wenn wir jetzt*). Er nimmt jedoch zahlreiche Reformulierungen in seinem Turn vor, womit eine Unterbrechung für CLF5 möglich wird. Sie setzt so ihre Argumentationslinie in den zweiten Teil des Konditionalsatzes mit einer "Fortführung des Gesprächsleitfadens" (Liang 1998, 198) ein (Z. 819). CCM1 reagiert darauf mit einer Fremdwiederholung, wobei aus dem Interaktionszusammenhang nicht auf eine affirmative Funktion geschlossen werden kann. Es handelt sich vermutlich lediglich um ein Rückmeldesignal in Form eines "Rezipientenechos" (Günthner 1993, 187).

Nach dem kurzen Lachen einiger Sitzungsteilnehmer expandiert CLF5 ihre Ausführung mit der rhetorischen Frage *wOzu sItzen wir hi hier*. Dann untermauert sie mit der expliziten Relevantmachung und einer damit einhergehenden Orientierung an der Besprechungssituation ihre Argumentation. Diese metakommunikative Strategie kann als unterschwellige Kritik an der Besprechung selbst gelesen werden und verdeutlicht die Unzufriedenheit von CLF5 mit dem Verlauf der Sitzung. CCM1 geht nach einer Redeübergabepause von 1,5 Sekunden auf diese Kritik nicht ein.

Nur mit der leicht negativen Fokusopposition *nein aber* setzt CCM1 in seinen Turn ein. Bezüglich des Argumentationsverfahrens mit einer vorausgesetzten Logik ist erkennbar, dass CCM1 einen Pronomenwechsel (*ich denke also man darf*) vom Personalpronomen *ich* zum Indefinitpronomen *man* vornimmt. So realisiert er einen Abstraktionssprung vom individuellen zum verallgemeinerbaren Adressatenkreis. Im zweiten Schritt verstärkt er den Grad der Obligation seiner verallgemeinerbaren Aussage nach der Selbstkorrektur des Modalverbs 'darf' zu 'sollte' (*man darf (.) man sollte auch nicht*). Nach dieser verallgemeinerbaren Obligation *man sollte*, hebt er sie nach einem weiteren Abbruch mit 'wirklich' (*man sollte wirklich nicht*) hervor. Nun korrigiert er *tEmpo* mit *ZIEl* und präzisiert seine Aussage ein letztes Mal. Eine überzeugende Begründung für sein Insistieren gibt er jedoch im vorliegenden Transkriptauszug und auch im Anschluss nicht. Nach der Redeübergabepause von drei Sekunden (Z. 830) folgen vorläufig nur eine Wiederholung des Eingangsvorschlags, über das Thema abzustimmen und später der Hinweis von CLM2, dass über die Vermittlungsgeschwindigkeit des Lehrwerks eine andere Instanz, nämlich die *Unterrichtsabteilung*, entscheidet (nicht im Transkript).

Mehrere kommunikative Mittel konnten aus der Argumentation von CCM1 extrahiert werden. Mit dem unterbrochenen Konditionalsatz hat er bereits eine zu vermittelnde Logik angekündigt. Sie wurde später durch das Indefinitpronomen *man* verallgemeinert; das Modalverb im Konjunktiv *sollte* und die verstärkende Partikel *wirklich* haben die vorausgesetzte Logik bzw. die Formulierung eines Prinzips untermauert. CCM1 hat seine prinzipienhafte Aussage nicht begründet, weil sie eine immanente Schlüssigkeit enthält.

Weitere Möglichkeiten, eine prinzipienhafte Aussage vorzubringen, werden aus dem folgenden Transkriptauszug T2_5.6.5 erarbeitet. Es wird in ihm diskutiert, ob die den Lehrern von der Fakultät zugestandenem Freikopieren auch für das Kopieren von Prüfungssimulationen eingesetzt werden können. Wenn nicht, stellt sich die Frage, wer die Kopiekosten übernimmt: die Studierenden, die Institution oder die Lehrkraft.

T2_5.6.5 (1.4_Kopien)

549 CLF3: [das is aber für] dICH. (.) die studEnten
550 glaub ich müssen sie schon sElbst [beZAHlen.]
551 DLM1: [ja aber]
552 prüfungs::kopien kann ich nich noch mal bezahlt nehM.;
553 und (.) ich werd demnächst sEhr sEhr viele brauchn.
554 (2.5 sek) Oder wir kaufn=bisschen papIER und ich drÜcke
555 das aus. (.) [da]nn [wirds bIlliger.]
556 DLM4: [nee]
557 CCM1: [ja wI:r kAUfn.] woher kommt das
558 gEld. [wIr kAUfn]

CLF3 äußert zu Beginn von T2_5.6.5 die Vermutung, dass die Studierenden die Kopien für die Prüfungssimulationen⁹⁴ selbst bezahlen müssen. Mit der "intrusive interruption" (Li 2001) *ja aber* leitet DLM1 einen Widerspruch zu seiner Vorrednerin ein. Es schließt sich eine absolute Aussage an: *prüfungs::kopien kann ich nich noch mal bezahlt nehM.;*. Die Absolutheit seiner Aussage lässt sich aus der 'Modalverb-Personalpronomen-Negation'-Struktur (*kann ich nich*) ableiten, wobei das Nicht-Können eine Handlungsunmöglichkeit impliziert. Das Fehlen jeglicher Modalpartikeln, wie 'erstmal' oder 'doch', zeigt weiterhin die Klarheit und Unverhandelbarkeit seiner Gesprächsposition an. Die Aussage, dass DLM1 Prüfungskopien nicht von den Studierenden bezahlt nehmen kann, verdeutlicht auch sein nächster Gesprächsschritt, mit der er seine Aussage verstärkt. Dass *ich werd demnächst sEhr sEhr viele brauchn.* keine Begründung ohne die kausale Konjunktion 'weil' oder 'da' ist, zeigt sich in dem anschließenden Angebot, selbst den Druckaufwand zu übernehmen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass eine vorausgesetzte Logik und eine damit einhergehende Referenz auf ein Handlungsprinzip auf der verbalen Oberfläche folgendermaßen dargestellt wird: (1) Wenn-dann-Beziehungen im Konditionalsatz; (2) die Verwendung des verallgemeinernden Indefinitpronomens 'man'; (3) die Verwendung des obligationsindizierenden Modalverbs 'sollen' in seiner Konjunktivform (sollten); (4)

⁹⁴ Obwohl im Transkript von *prüfungs::kopien* die Rede ist, handelt es sich um Kopien für die Prüfungssimulation, da der TestDaF mit dafür vorgesehenem Papier durchgeführt wird. Außerdem war DLM1 für die Vorbereitung der TestDaF-Prüfung verantwortlich und zu dieser Vorbereitung gehörten auch diverse Simulationen, auf die DLM1 hier referiert.

die Unmöglichkeit kommunizierende 'Ich-kann-nicht'-Struktur;⁹⁵ (5) der Gebrauch von verstärkenden, jedoch nur eingeschränkt verwendeten abschwächenden Modalpartikeln; (6) das Ausbleiben von Begründungen.⁹⁶

5.6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

In Argumentationsverfahren haben sich Co-Participants an unterschiedlichen Bereichen des Interaktionskontexts orientiert und so ihre Aussagen unterstützt. Die wichtigsten Ergebnisse werden nun zusammengetragen.

Indem themenbezogen argumentiert wird, orientieren sich alle Interaktanten am formellen Besprechungskontext. Eine leichte Abweichung kann unter Umständen in der Argumentation mit negativen Situationsbeschreibungen (Kapitel 5.6.4.1) gesehen werden, da dieses Verfahren durch ihre affirmativen Reaktionen eher die Qualität phatischer Kommunikationseinheiten hat und nicht progressiv problemlösend angelegt ist. Vielmehr scheint es der (Re-)Etablierung eines gemeinsamen Interaktionsfokusses zu dienen.

Sehr explizit hat sich CLF5 in T1_5.6.5 am Sitzungskontext orientiert (*wOzu sitzen wir hi hier.*). CLF3 und CLM6 haben in T1_5.6.4.3 und T2_5.6.4.3 fast wortgleich und prosodisch akzentuiert die Position des *chE!f[is]* als wichtigen Bestandteil der Sitzung relevant gesetzt. In allen drei Diskursauszügen fungiert die metakommunikative Referenz als Bestandteil einer Kritik, auf die der Sitzungsleiter jeweils unterschiedlich reagiert. In T1_5.6.4.3 und T1_5.6.5 geht CCM1 nicht explizit auf diese Kritik ein, was eine Strategie der Konfliktdeeskalation sein kann, in T2_5.6.4.3 weist er die Kritik an seiner Position entschieden zurück. Neben dem Phänomen, dass die explizite Relevantsetzung der Besprechung und des Sitzungsleiters als Äußerung von Kritik fungiert, ist interessant, dass drei chinesische MS diese Argumentationsstrategie einsetzen. Daraus ergibt sich die Frage, ob explizite Orientierungen an bestimmten Kategorien von Angehörigen spezifischer Muttersprachen systematisch als "Standardlösung für Standardprobleme" (ten Thije 2002) eingesetzt werden und entsprechend untersucht werden müssen. Die Relevantsetzung von Kategorien könnte also selbst sprach- bzw. kulturspezifisch sein. Für die diskutierten drei Transkriptauszüge lässt sich weiterhin sagen, dass deutsche MS auf die Relevantsetzungen der Besprechung

⁹⁵ In T1_5.6.2 kombiniert DLM1 die 'Ich-kann-nicht'-Struktur mit dem Indefinitpronomen: *kAnn man nicht*

⁹⁶ In anderen Transkriptauszügen lassen sich darüber hinaus weitere Floskeln ausmachen, die eine Prinzipienhaftigkeit der Aussage anzeigen. Hierzu zählt z. B.: "Das ist eigentlich selbstverständlich/normal/überall so." oder die turnabschließende Evaluation "Geht nicht".

und des Sitzungsleiters nicht verbal eingehen, was als Zeichen ihrer Dispräferenz solch einer Argumentationsstrategie zu lesen ist.

In Kapitel 5.6.3 wurde ein Transkriptauszug analysiert, aus dem neben der mittelnden Funktion in Erstkontaktsituationen noch eine weitere hinzugekommen ist: Die Relevantsetzung der institutionellen und nationalen Kategorie mit einer argumentativ-verstärkende Funktion in der Diskursmitte zu einem Zeitpunkt, zu dem sich die Sitzungsteilnehmer bereits gut kennen. Die Äußerung ist hier gleichzeitig mit (negativen) Emotionen verbunden. Im Gegensatz zur Orientierung an der Besprechungssituation, wird die institutionelle und nationale Kategorie nur vom Sitzungsleiter vorgebracht. Sie ist wieder, wie für die mittelnde Funktion, durch den langen Vorlauf bis zu ihrer Explizierung als dispräferiert zu erkennen. Außerdem fällt auf, dass CCM1 die institutionelle mit der nationalen Kategorie verknüpft.

Neben der expliziten Relevantsetzung der institutionellen Kategorie orientieren sich die Interaktanten auch auf sprachstruktureller Ebene an dieser Kategorie. Dies wurde von CCM1 und DLM4 in Kapitel 5.6.3 durch lexikalische Auffälligkeiten deutlich. So hat CCM1 in T1_5.6.3 institutionenspezifisches Vokabular eingesetzt (*maßnahmen zu ergreifen, befu!gnis*) und DLM4 in T2_5.6.3 mit einer Selbstkorrektur (*schon (.) durchgedrückt oder is es schon durchgesetzt*) und spezifischer Lexik (*in den zuständigen grEmien*) diese Orientierung angezeigt.

Eine Orientierung durch chinesische und deutsche Interaktanten an ihren Muttersprachen konnte ebenfalls eruiert werden. Diese wird für chinesische MS unter Umständen an der gehäuften Verwendung von bildhaften Illustrationen deutlich, die im Schriftlichen von chinesischen MSn bereits nachgewiesen sind (Fluck 1990, Jia 1999, Lehker/Wang 2006, Li 1994). Mit der Bildhaftigkeit geht eine Dichotomisierung als Argumentationsstrategie (*theorEtisch - EIgentlich, mEnschen - maschInen, die mEIsten kollEgen - der chEf*) einher. CCM1 und DLM3 haben solch eine Polarisierung zweimal klar zurückgewiesen.

Weiterhin wurden bei chinesischen MSn die häufige Verwendung von zitierendem Reden und rhetorischen Fragen festgestellt. Außerdem argumentieren sie stärker mit Beispielen (vgl. Kapitel 5.6.1), was jedoch von deutschen MSn schnell entkräftet wird. Ob CLF3 ihre Beispiele als Hauptargumente eingesetzt hat, wie es Yin (1997) für chinesische Zeitungskommentare herausgearbeitet hat, kann hier nicht abschließend bestätigt werden, da Spiegel (1999) und Schütte/Spiegel (2002) auch für deutsche MS die Verwendung von Beispielen als Argumentationsstrategie hervorgehoben haben.

Bei einer generellen Betrachtung der Argumentationsstrategien chinesischer Muttersprachler fällt im Vergleich zu vorangegangenen Studien auf, dass sie entgegen den Forschungsergebnissen von Günthner (1994b) auch "Oppositionsformate" (Kotthoff 1989) einsetzen. Weiterhin setzen auch chinesische MS zahlreiche sehr explizite sprachliche Handlungen (z. B. die direkte Kritik am Sitzungsleiter) ein, was ihnen oft abgesprochen wird. Weiterhin kann nicht bestätigt werden, dass sie keine "verallgemeinernde Quantoren" (Schwitalla 2003, 103) verwenden, wie Shi (2003) aus Interviews mit chinesischen und deutschen MSn abgeleitet hat. Gründe für diese Ergebnisse können nur spekulativ vorgetragen werden: Die relativ engen und guten Beziehungen zwischen den Co-Participants in der Sitzung mögen z. B. zu der expliziten Interaktionsform beigetragen haben. Auch die nichtmuttersprachliche Kommunikationsform, die oft mit einer Modalitätsreduktion einhergeht (Kotthoff 1991), kann eine Erklärungshypothese sein. Sie kann jedoch damit entkräftet werden, dass chinesische MS in Kapitel 5.5.2 sehr wohl auch in der Fremdsprache stark modalisieren (Cheng/Tsui 2009).

Bezogen auf die deutschen MS hat sich gezeigt, dass sie auf Argumentationen, die prosodisch, lexikalisch oder nonverbal als emotional gedeutet werden können, monoton reagieren. Dies wird unter Umständen als deeskalierende Strategie von ihnen eingesetzt. Weiterhin lässt sich die bevorzugte Argumentationsstrategie mit einer vorausgesetzten Logik (Kapitel 5.6.5) nur von deutschen MSn und CCM1 herausarbeiten.

Die These, dass die Diskursmitte hochkomplex strukturiert ist, konnte am Beispiel der Argumentationsverfahren bestätigt werden. Die lineare Darstellungsform in Kapitel 5.6 soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Interaktanten zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten verwenden. Beispielhaft soll hier nur daran erinnert werden, dass CLF4 in T2_5.6.2 Erfahrungen mit Beispielen verbindet und auch bildliche Illustrationen eng mit Beispielen verbunden sind.

5.7 Planungsabschlüsse herbeiführen

In der Analyse der Argumentationsverfahren (5.6) konnte gezeigt werden, wie stark die Verquickung zwischen den Beschreibungsschwerpunkten (z. B. Beispiele, Institution, Emotion) ist. Solch eine Komplexität ist auch im Prozess der Problemlösung aufzufinden. Es geht in der nachfolgenden Beschreibung vorrangig darum, diese Komplexität transparent zu machen.

Besonders an den Abschlussphasen von Planungssequenzen kann deutlich gemacht werden, dass Planungsprozesse im chinesischen institutionellen Kommunikations-

kontext nicht zwangsläufig eine abschließende Entscheidungskomponente beinhalten (können).

Mit welchen kommunikativen Verfahren Planungsabschlüsse herbeigeführt werden, soll in diesem Kapitel erarbeitet werden. Vor allem führen Vorschläge und das Herausstellen von Vorteilen (Kapitel 5.7.1), Anweisungen und Ratschläge (Kapitel 5.7.2), Bitten (Kapitel 5.7.3) sowie Nachfragen (Kapitel 5.7.4) zu Entscheidungsvorlagen. Der Sitzungsleiter spielt dabei eine besondere Rolle.

5.7.1 Vorschläge und das Herausstellen von Vorteilen

Vorschläge und das Herausstellen von Vorteilen haben ein starkes Potenzial zur Problembearbeitung und -lösung. Beide Verfahren werden regelmäßig eingesetzt, um die Lösungsfindung voranzutreiben. Die kommunikativen Möglichkeiten einer Umsetzung werden nun am Beispiel von drei Transkriptauszügen illustriert.

T1_5.7.1 stammt wieder aus der Planungssequenz, in der über die Vermittlungsgeschwindigkeit einer Lehrwerklektion diskutiert wurde. In dieser Diskussion kam es bereits zu konflikthafter Interaktionssituationen (vgl. Kapitel 5.6.4.3). Nun soll gezeigt werden, wie die Interaktanten gemeinsam eine Lösung finden. Sie nutzen dafür einen teilweise suspendierten institutionellen Kommunikationsrahmen durch die Abwesenheit des Sitzungsleiters⁹⁷. In dieser veränderten Situation wird ein Vorschlag vorgebracht, der dann zu einer Problemlösung beiträgt. Dass zielführende Vorschläge ohne die Anwesenheit des Sitzungsleiters vorgebracht werden, lässt sich im vorliegenden Datenmaterial zweimal nachweisen.

T1_5.7.1 (5.1_Lektionsgeschwindigkeit)

1037 CLF5: (1 sek) ((leise)) meine ich (.) sie brauchen einfach mehr
1038 mehr Übungen. (4 sek) und unser ziel ist auch nicht dass
1039 wir die drei bÄnde so hinter sich (.) hinter uns leg zu
1040 lEgen sondern (.) dass sie wirklich was lEren und dann
1041 das [(.)] Aktiv verwEnden können.
1042 CCM1: [(leise)) ja hallo:~
1043 CCM1: (3 sek) 你/您是 ((geht raus und telefoniert))
(Du/Sie bist~/sind~
1044 CLF3: (4 sek) also Irgendwann mÜssen wir das problem lösen.
1045 CLF4: ((leise)) aber ich meine

⁹⁷ Eine weiterführende Analyse zu diesem Thema findet sich in Jandok (2009b)

1046 DLM4: ((leise)) () wolln wir nicht einfach Abstimm. warum stImm
1047 wir nich einfach Ab.
1048 CLF3: also=a=a dE!r macht nichts. der hAsst das wort chEf;
1049 aber Er () er ist chEf. ()
1050 einige: ((lachen))
1051 DLF5: (wollen wir nicht) jede woche EInen tag nach hInten
1052 rücken? ich mein is vielleicht auch blöd aber; (.) also
1053 jetzt haben wirs am dIEnstag geschriebm und nächste
1054 woche schreibm wir dann am mI'ttwoch übernächste woche
1055 schreibm wir dann am dOnnerst (.) nee da habm wir: (.)
1056 ja dOch dann am dO'nnerstag dann am
1057 [frEI'tag] dann am [sA'mstag]
1058 CLF4: [ja.] [ja. ja.] ich meine [dann das is]
1059 DLF5: [[dann habm wir]
1060 Immer (.) ei=ein tag mehr is zwar ((leise)) auch wenig
1061 [aber]
1062 DLM4: [lAss] es uns einfach so machen
1063 DLF6: ja´
1064 CLF4: (siehst) du?
1065 DTF7: ja:. lass uns [()
1066 DLF5: [und vor allem is dann wirklich mal
1067 jemand unterschiedliches drAn mit der klASSE dann is
1068 nich immer der selbe lEhrer in der sElben stUnde in der
1069 sElben klASSE sondern dann
1070 viele:(10 sek Reden durcheinander)
1071 CCM1: lass uns noch-
1072 DLF5: ehm- (.) wie wäre das denn wenn wir den: tEst ehm wir
1073 hatten ja doch dIEse woche haben wir den test am
1074 [dienstag] geschrieben. [(wir)] sagen nÄchste woche
1075 CCM1: [ja.]
1076 CLF10: [ja.]
1077 DLF5: schreiben wir ihn am mIttwoch in der ersten stunde (.)
1078 [über]nächste woche am dOnnerstag in der ersten stunde
1079 CCM1: [hm´]
1080 DLF5: dann am frEItag in der ersten stunde (.) dann haben wir
1081 immer EIn tag mEhr wir haben auch (.) ähm: immer
1082 unterschiedliche lEhrer die mal in der ersten stunde
1083 Unterricht habm (1.5 sek) em: probiern mal ob das dann

1084 klAppt; (1.5 sek)
 1085 CCM1: also ich: [bin sehr] dafür dass wir äh erst mal
 1086 CLF4: [am dOnnerstag da:]
 1087 CCM1: (.) AUSprobiern. (0.5 sek)
 1088 DLM4: na dann machn wirs [(mal)]
 1089 CLF5: [ja o`kay;]
 1090 ?: ja
 1091 CLF3: hm:´
 1092 ?: hm´ (2.5 sek)

Ab Z. 1037 führt CLF5 zum wiederholten Mal ihre Meinung zur Arbeit mit dem Lehrwerk aus, bis CCM1 überlappend einen Telefonanruf erst auf Deutsch und dann auf Chinesisch annimmt. Nach der Annahme verlässt er den Raum (Z. 1043). Im Anschluss an eine viersekündige Pause setzt CLF3 durch Selbstselektion ein und macht nachdrücklich klar, dass das Problem der Vermittlungsgeschwindigkeit *Irgendwann* gelöst werden muss. CLF4 bricht ihren leise einsetzenden Turn ab, worauf DLM4 den bereits zweimal vorgebrachten Vorschlag wiederholt, über die Entscheidung abzustimmen.⁹⁸ Bei diesem Vorschlag fällt das inklusiv verwendete 'wir' der ersten Person Plural auf, das z. B. im Gegensatz zu den trennenden bildlichen Illustrationen (vgl. Kapitel 5.6.4.2) steht. In Z. 1048 f. referiert CLF3 nochmals auf den vorangegangenen Konflikt mit der paraphrasierenden Redewiedergabe *der hAsst das wort chEf*; (vgl. Kapitel 5.6.4.3), worauf einige Sitzungsteilnehmer metasprachlich mit Lachen reagieren (Z. 1050).

Im direkten Anschluss beginnt DLF5 mit einem Vorschlag in Frageform (*wollen wir nicht*) *jede woche EInen tag nach hInten rücken?*. Der erste Teil ist ein Echo des gerade von DLM4 geäußerten Vorschlags für eine Abstimmung. An den neuen Lösungsvorschlag von DLF5 schließt sich eine Modalisierung und eine Verdeutlichung mithilfe eines Beispiels an (*also jetzt haben wirs ...*). Diesem Vorschlag stimmt CLF4 überlappend zu. DLF5 streicht nun den Vorteil heraus *dann habm wir Immer (.) ei=ein tag mehr*. DLM4 ratifiziert diesen Vorschlag mit dem alle Interaktanten einbeziehenden *uns*. Dem stimmen auch DLF6 (Z. 1063) und DTF7 (Z. 1065) zu. DLF5 übernimmt nochmals den Turn und hebt weitere Vorteile ihres Vorschlags hervor.

⁹⁸ In der gleichen Planungssequenz hat CLF5 (Z. 498/502) den Vorschlag der Abstimmung eingebracht: *also könnnt [wir vielleicht mal so:] abstimmen [wer für diese tempo wer dagEgen ist. Wenig später nimmt DLF6 den Vorschlag auf (Z. 831 f.): wir könn: doch Wirklich Abstim: (.) dann fühlt sich hier niemand irgendwie (.)*

Inzwischen ist der Sitzungsleiter wieder zur Diskussion hinzugekommen. DLF5 erweitert und präzisiert ihren Vorschlag dahingehend weiter, dass sie den Test, der am Ende jeder Lektion geschrieben wird, um einen Tag nach hinten verschieben würde, um die Korrektur des Tests fairer zu gestalten. Sie schließt anschließend ihren Vorschlag mit einer modalisierten Aufforderung ab (*probiern mal ob das dann klappt*), der CCM1 nach einer langen Redeübergabepause von 1,5 Sekunden nachdrücklich zustimmt. Ihm folgen DLM4, CLF5, CLF3 und zwei weitere Interaktanten. Mit dieser Ratifizierung ist die Entscheidung getroffen.

Aus dem Transkriptauszug und seiner Analyse ergeben sich folgende Erkenntnisse: (1) Die dreimalige Ablehnung bzw. Ignorierung des Vorschlags eine Abstimmung durchzuführen, lässt darauf schließen, dass diese Problemlösestrategie für CCM1 dispräferiert ist. Sie bürgt tatsächlich die Gefahr der Zweiteilung des Lehrerteams in sich. Die Verschärfung einer solchen Zweiteilung, die bereits durch die binationale Teamzusammensetzung und die zwei unterschiedlichen Meinungen zum Umgang mit der Vermittlungsgeschwindigkeit im Raum steht, wird mit der Ablehnung einer Abstimmung abgeschwächt. Eine Gruppe von Gewinnern und Verlierern, die die Abstimmung hervorbringen würde, scheint CCM1 vermeiden zu wollen. (2) Für die Formulierung der Vorschläge verwenden DLM4 und DLF5 die 'Wollen-wir-nicht'-Fragestruktur. Mit ihr beziehen sie alle Interaktanten in den Entscheidungsprozess ein. Dieses Vorgehen steht im Kontrast zu Entscheidungen, die auf Abstimmungen beruhen würde. (3) Die Wiederholungen von DLF5 zu ihrem Vorschlag nach der positiven Rückmeldung von CCM1 (*lass uns noch*-) deuten darauf hin, dass CCM1 als ranghöchster anwesender Vertreter der Institution seine Zustimmung zu Entscheidungen geben muss. Damit kann untermauert werden, dass die Kategorie der Institution mit einem Sitzungsleiter ein "omni-relevant device" (Sacks 1992) für die Interaktanten darstellt. Dies wird neben den Wiederholungen von DLF5 nach dem Eintreffen von CCM1 auch durch die vermehrten positiven Ratifizierungen zahlreicher Interaktanten (Z. 1088) nach der zweiten expliziten Zustimmung des Sitzungsleiters mit *ich: [bin sehr] dafür* deutlich. (4) Aus dem Transkriptauszug konnte weiterhin herausgearbeitet werden, dass Interaktanten den zeitweise suspendierten institutionellen Kommunikationsrahmen durch die Abwesenheit des Sitzungsleiters produktiv nutzen, indem sie nun ihre Lösungsvorschläge einbringen. Die Entscheidungsfindungsprozesse ohne den Sitzungsleiter sind im vorliegenden Material im Vergleich zu seiner Anwesenheit sehr kurz. Gleichzeitig kann jedoch aus den Rückmeldungen nach dem Vorschlag von DLF5 im 'kleinen Kreis' gesehen werden, dass ihm nur diejenigen zustimmen, die vorher bereits für die Beibehaltung der Vermittlungsgeschwindigkeit waren. Die anderen, v. a. CLF3 und CLF5 äußern sich

erst nach der Zustimmung des Sitzungsleiters positiv. (5) Bei der Formulierung des Lösungsvorschlags von DLF5 fällt auf, dass sie sehr stark die Vorteile ihres Angebots herausstreicht. Trotzdem relativiert sie durch Modalisierungen (*is vielleicht auch blöd aber;, is zwar (leise) auch wenig [aber]*) und lässt damit noch Diskussionsraum für Verbesserungsvorschläge.

Der nächste Transkriptauszug, der in zwei Teilen (T2_5.7.1, T3_5.7.1) analysiert wird, vermittelt eine alternative Problemlösung. Wurde in T1_5.7.1 der Vorschlag, der letztendlich zu einer Lösung geführt hat, in Abwesenheit des Sitzungsleiters erst beraten und dann in seiner Kopräsenz wiederholt, weiterentwickelt und beschlossen, ist CCM1 in T2_5.7.1 und T3_5.7.1 anwesend. Ein weiterer Unterschied liegt im Themenabschluss. In ihm wird nicht deutlich, wer die konkrete Verantwortung für die nächsten Umsetzungsschritte übernimmt. Gemein ist den drei Transkriptauszügen, dass die Strategie der Hervorhebung von Vorteilen angewandt wird.

Im Vorlauf zu T2_5.7.1 und T3_5.7.1 ging es darum, dass sich CLF3 und CLF4 für die Organisation eines TestDaF-Vorbereitungskurses eingesetzt haben.⁹⁹ Da solch ein Vorbereitungskurs mit viel organisatorischem und personellem Aufwand verbunden ist und unter Umständen sogar der gesamte Lehrplan für das folgende Semester umgestellt werden muss, sprechen sich CCM1 und DLM1 zuerst gegen die Einführung solch eines Vorbereitungskurses aus. Dadurch, dass der Sitzungsleiter im Laufe der Argumentation beginnt Fragen zu stellen und DLM4 anführt, dass die Organisation eines Vorbereitungskurses bereits in der Vergangenheit praktiziert wurde, deutet sich ein Weg der Lösungsfindung an.¹⁰⁰

T2_5.7.1 (10.1_Testdaf-Vorbereitungskurs)

182 CCM1: [wie viele gi'fts]
183 also wie viele gIbts da.
184 CLF4: wahrscheinlich sEhr viel. wei'ß ich nicht aber viele'

⁹⁹ Der TestDaF selbst sollte Mitte April stattfinden; die Lehrerkonferenz, aus der die nun zu analysierenden Transkriptauszüge stammen, fand Anfang Januar statt, die letzte Sitzung vor den Frühlingstferien. Sie dauerten bis zum Mitte Februar. Während der Ferien müssen alle Studierenden den Campus, auf dem sie wohnen, verlassen, da die Gebäude nicht beheizt werden.

¹⁰⁰ Zum Stellen von Fragen merken Tjosvold et al. (2004) mit Bezug auf Tjosvold (1982) Folgendes an: "Feeling uncertain that [protagonists] views are complete and accurate, they are motivated to search the argument and perspective of opposing positions. They have, for example, shown more interest in learning, asking more questions, demonstrated more understanding, and incorporated elements of the opposing position to their decision." (Tjosvold et al. 2004, 355). Darüber hinaus hat Graham (1993) als eine Besonderheit nordchinesischer Verhandlungspartner bemerkt: "The behaviors of negotiators from northern China (i.e., in and around Tianjin) are most remarkable in the emphasis on asking questions at 34 percent. Indeed, 70 percent of the statements made by the Chinese negotiators were classified as information exchange tactics." (Graham 1993, 130).

185 studenten haben mich gefragt ob haben Uns gefragt.
186 DLM1: also der ganze rEst [wenn] [wir hIEr fünfundvierzig-]
187 CLF4: [jA.]
188 CLF5: [vielleicht ()]
189 DLM1: ACHTundreißig [haben geschrieben vo`n hundert?
190 CLF4: [mIndestens. ich glaube dreißig
191 vIErzig
192 DLM4: einundvIErzig.
193 DLM1: hunderteinundvIErzig; das heißt noch mal einhUndert.
194 (1 sek) das wär sogar ne viel größere gruppe.
195 CLF4: jA.
196 DLM1: das stImmt eigentlich

CCM1 setzt in Z. 182 f. seine Reihe von Informationsfragen fort, worauf CLF4 im Vergleich zu DLM1 nur recht unpräzise antwortet. Letzterer beginnt eine konkrete Rechnung, wobei er sich über die Gesamtzahl der Studierenden des entsprechenden Jahrgangs nicht sicher ist, CLF4 und DLM4 ihm jedoch mit der "fremdinitiierten Turnergänzung" (Lerner 2004, 159) *vIErzig* bzw. *einundvIErzig* weiterhelfen. Nun subtrahiert DLM1 (Z. 193) die Studierenden, die den TestDaF bereits im vergangenen Semester abgelegt haben von der Gesamtstudierendenzahl und kommt zu dem Ergebnis: *das wär sogar ne viel größere gruppe*. Diese Erkenntnis wird von CLF4 bestätigt und von DLM1 wie in einem inneren Monolog mit *das stImmt eigentlich* untermauert. Damit hat er sich selbst davon überzeugt, dass die Forderung von CLF3 und CLF4 aus der Themeninitiierung gerechtfertigt ist. Die Fragen von CCM1 und die eigene Überzeugung führen also zu einer Problemlösung.

In T3_5.7.1 wird deutlich, dass trotz der Einsicht von DLM1 und der Frage von CCM1 noch weitere Überzeugungsarbeit zu leisten ist. Besonders CLF3 und DLM4 setzen sich ein, indem sie Vorteile für die Durchführung des Vorbereitungskurses aufzeigen.

T3_5.7.1 (10.1_Testdaf-Vorbereitungskurs)

207 CLF4: [also wEnn wir den studenten] sAgen dass es
208 noch einen: (.) so einen kÜrs gibt dann werden (.) doch
209 [mehr sich] noch mal Anmelden. jA
210 D? [werden sich vIEle anmelden]
211 CLF4: genau. dann sehn sie doch die chAnce noch.
212 DLM4: sollte auch in unserem interEsse sein.

213 CLF4: sonst´ (.) sonst sehen sie keine chAnce mehr; dann
 214 werden sie sich auch nicht Anmelden.
 215 CLF3: sie müssen natürlich das zAhlen.
 216 CLF4: jA.
 217 DLM4: und wenn jetzt DTM11 ((Vorname)) kommt
 218 [im nächstesten semester; das wird ne entlastung] für
 219 CLF3: [jA. DTM11 DTM11 DTM11 kommt auf je´den fall´]
 220 DLM4: dIch sein´
 221 DLM1: der DTM11 ((Vorname)) hat AUCh testdaf vorbereitung schon
 222 gemacht; [an der] uni. [(nich-´) der hat]
 223 DLM4: [genAU.] [von daher´ könnt] also müSste
 224 dis´ (.)
 225 viele:((diverse Hintergrundgespräche bis 234))
 226 DLM1: kann man [sich das auch gut]
 227 DLM4: [we´nn die] we´nn die koordinatiOn mit
 228 den fa´chkollegen klappt dann müSste das mÄchbar sein.
 229 DLM1: [das stImmt das sind hundert kandidAten nich- hab ich
 230 DLM4: [das sollt wirklich () die kann

 231 DLM1: [AUCh übersehn. das sind (.)] nee nee-
 232 DLM4: [man nich einfach untern tISch falln lassen.]
 233 DLM4: das sind zwei drittel des jAhrgangs. (2 sek) den
 234 kannst=e nich mal die theoretische möglichkeit (.) nich
 235 nIch geben. (.)
 236 DLF5: und die hätten jetzt Anfang des dIEses semesters auch
 237 gar nicht die möglichkeit gehAbt weil wir die
 238 personellen ressOURcen auch gar nicht gehabt hÄtten;
 239 auch selbst wenn wir sagen (.) selbst wenn wir gesagt
 240 hätten ja ihr hattet lEtzes semester die chance.
 241 hÄtten sie nicht weil wir AUCh nur eine (.)
 242 vorbereitungsklasse hatten.
 243 DLM4: jA.
 244 DLF5: mEhr hätten wir gar nicht geschafft. (4 sek)
 245 CCM1: das muss noch geklärt werden
 246 DLM1: [ja sIcher]
 247 DLF5: [jA.] (3 sek)
 248 CCM1: jA. okAy.
 249 ((Stühle rücken, alle verlassen den Raum))

DLM4 unterstützt mit *sollte auch in unserem Interesse sein* (Z. 212) zum einen CLF4 in ihrer Argumentation und zum anderen deutet er mit der Verwendung des Modalverbs 'sollen' in der Konjunktivform eine moralische Verpflichtung der Institution gegenüber den Studierenden an. Außerdem streicht er einen Vorteil für die Institution heraus, denn je mehr Studierende sich beim TestDaF anmelden, desto höher wäre die Chance, dass auch mehr und bessere Ergebnisse erzielt würden. Dies würde für die Leistungsfähigkeit des Lehrerteams sprechen und das Prestige erhöhen. Im Anschluss hebt CLF4 die negativen Konsequenzen für die Studierenden hervor (*sehen sie keine Chance mehr*), wenn kein Vorbereitungskurs angeboten werden würde. Mit *sie müssen natürlich das zahlen*. schwächt CLF3 ein hypothetisches Gegenargument ab. Die monetäre Attraktivität, die CLF3 anspricht, würde es gleichzeitig für einige Kollegen interessant machen, in dem Vorbereitungskurs zu unterrichten, womit deren Einwände ausgeschlossen wären. Auch DLM4 arbeitet mit der Vorwegnahme eines hypothetischen Gegenarguments, indem er auf den Tutor mit TestDaF-Vorbereitungserfahrung DTM11 hinweist, der im folgenden Semester zum Lehrerteam hinzutreten wird. Dies bestätigt auch DLM1 (Z. 226). Nun bringt DLM4 (Z. 227) einen Aspekt vor, der aus seiner Sicht in der Tat Schwierigkeiten bereiten könnte: die Koordination des Stundenplans mit den Fachkollegen. Überlappend zu DLM1 setzt DLM4 zweimal (Z. 230/232, Z. 234) die 'Kann-man-nicht'-Struktur ein, mit der er wieder auf die moralische Ebene abhebt. Auch DLF5 setzt sich nun aktiv und ausführlich für die Organisation eines Vorbereitungskurses ein, indem sie argumentiert, dass für den vorangegangenen Vorbereitungskurs keine *personellen Ressourcen* für alle Studierenden vorhanden waren. Erst nach einer langen Pause von vier Sekunden schließt CCM1 die Planungssequenz (Z. 245) und später (Z. 248) die gesamte Sitzung.

Im Vergleich zu T1_5.7.1 fällt in T2_5.7.1 und T3_5.7.1 auf, dass die Involviertheit des Sitzungsleiters durch positive Rückmeldesignale oder zustimmende Kommentare gering bzw. nicht vorhanden ist. Die Unterschiede in den Schlusssequenzen sind unter Umständen auch aus Folgendem abzuleiten: Ist CCM1 in T1_5.7.1 *sehr dafür* (Z. 1084), dass der Vorschlag von DLF5 angenommen wird, muss die Organisation eines TestDaF-Vorbereitungskurses *noch geklärt werden* (Z. 245). Institutionelle Zwänge, die CCM1 bei der Organisation eines TestDaF-Vorbereitungskurses selbst nicht beeinflussen kann, könnten ihn zu den zurückhaltenden Reaktionen gezwungen haben. Dazu gehört z. B. *die Koordination mit den Fachkollegen*.

Die entscheidungsrelevanten sprachlichen Komponenten, mit denen die Interaktanten eine Lösung co-konstruieren, setzen sich in T1_5.7.1 aus einem Vorschlag, Zu-

stimmungen, Begründungen (mit der Hervorhebung von Vorteilen) und schließlich der Annahme mit einer mehrfachen Ratifizierung zahlreicher Interaktanten zusammen. In T2_5.7.1 und T3_5.7.1 sind es Fragen von CCM1, Reflexionen von DLM1 und Hervorhebungen von individuellen und kollektiven Vorteilen. Eine ratifizierende und zustimmende Zusammenfassung durch den Sitzungsleiter auf der einen Seite und entsprechende Reaktionen durch die anwesenden Sitzungsteilnehmer auf der anderen Seite sind nicht auszumachen. So entsteht der Eindruck einer Unbestimmtheit mit unklaren zukunftsgerichteten Handlungsverpflichtungen.

5.7.2 Anweisungen und Ratschläge

Neben Vorschlägen und dem Herausstellen von Vorteilen führen im vorliegenden Datenmaterial auch Anweisungen und Ratschläge zu Lösungen. Besonders bei Anweisungen spielt der Sitzungsleiter eine herausragende Rolle. Bei Ratschlägen ist die Rollenverteilung nicht so eindeutig. An zwei Transkriptauszügen sollen nun die Formen der Anweisungen und Ratschläge, die Interaktanten kommunikativ vollziehen, nachgezeichnet werden.

Bevor CCM1 in T1_5.7.2 einsetzt, wurde die Regelung des Kopierens für Lehrmaterial diskutiert. Ein längerer Abschnitt bezieht sich auch auf das Vorgehen mit Kopien, die zur Simulation von TestDaF-Prüfungen im Rahmen eines Vorbereitungskurses gemacht werden müssen. Bereits in Z. 678/680 (nicht in T1_5.7.2) gab CCM1 die Anweisung an DLM1, den Verantwortlichen des TestDaF-Vorbereitungskurses: *du kopierst und sagst also ja das ist für die prüfung; für die simulation*. Nach einer kurzen Seitensequenz refokussiert CCM1 das ursprüngliche Thema 'Kopieren'.

T1_5.7.2 (1.4_Kopien)

```
694 CCM1: nein´ also (.) also ich ich verst ich denke so lange man
695      noch=äh (.) kein nEIN bekommen hat also ich wEIss nicht
696      [also ]
697 DLM4: [einfach] wEIter machn. (.) ich hab den schein noch nIE
698      abgegebm;
699 CCM1: ja; du hast [den schein noch nie abgegeben aber du hast
700 DLM4:      [die scheine die scheine hab ich noch nIE!
701 CCM1: [auch gekop (.) ] also auch kopIErt.
702 DLM4: [abgegeben ]
703 DLM4: ja ich hab kopIErt. (.) [natürlich. ]
```

704 CCM1: [jA. siehst du`]
 ((14 Zeilen ausgelassen))
 720 CCM1: nein also wei (.) ja da`nn (.) da`nn (.) da`nn weiter so`
 721 und-
 722 ((einige lachen leise im Hintergrund))
 723 DLM2: ((sehr leise)) (brauch man nicht abgeben; ja)
 724 CCM1: dann weiter so: (.) und ((einatmen)) nat`urlich also heißt
 725 es ni`cht also dass man also (.) also (.) ((einatmen))
 726 EIgentlich wollte man: es: nicht=e also es sollte keine
 727 verschwEndung (.) vorkomm. so einfach isses; aber ich
 728 denke also we`nn (2 sek) es gibt also hier auch keine
 729 keine keinen mEnschen der der der der (3 sek) der Unn`otig
 730 ((leise)) sagen wir mal so (.) kEIne Ahnung; also (2 sek)
 731 der der ne UNTat begeht (.) hier in dieser hinsicht.
 732 (5 sek) nEI:n also vor allen dingen f`ur deine kopIE:
 733 h f`ur die: simulatiOnen: (.) da kAnnst du nich anders.
 734 DLM1: ich werd bEIdes machn. zum teil kopieren und zum teil
 735 Ausdrucken- dann mal gucken; ((leise)) kriegen wir schon
 736 hin.
 ((13 Zeilen ausgelassen))
 750 DLM1: (das sind) (.) is bEsser das: (.) zAhl ich nurs papIEr im
 751 prinzip und wenn die patrone lEEr is lass ich se wieder
 752 AUFf`ulln.
 753 CCM1: ja papIEr musst du dann: h: dann:
 754 DLM1: [ho:l ich mir vom dekanAt;
 755 CCM1: [musst du: bei den: und sagst also h es geht um` die`
 756 tESTdAf [pr`ufung;]
 757 DLM1: [jo: jo: genAU.] (.) ich: hol mir papier` und=dann
 758 kann ich das mischn;
 759 CCM1: und wenn du (.) wenn du schwIErigkeit hast also dann sags:
 760 [du] bitte bescheid; (1 sek)
 761 DLM1: [okay.]
 762 DLM1: klAr. (3 sek)
 763 CCM1: ((leise)) gut. (1 sek)

Nach der Refokussierung von CCM1 (Z. 694 f.), in der er wiederholt, was bereits vor dem Seitendiskurs gesagt wurde, setzt DLM4 überlappend ein und beginnt mit einem Vorschlag in Form einer Anweisung. Diese ist im Imperativ gehalten; nach ihr

begründet DLM4 seine Anweisung mit einer persönlichen vergangenheitsbezogenen Handlungspraxis (*ich hab den schein noch nIE abgegebm;*). CCM1 fragt daraufhin nochmals nach und DLM4 bestätigt wiederholend seine Aussage. Ab Z. 720 gibt CCM1 nach einigen Hesitationsphänomenen im Imperativ die generelle Anweisung *da`nn weiter so`*. Auf sie reagieren einige Teilnehmer mit Lachen und DLM2 mit einer leisen Bestätigung der Aussage von DLM4. CCM1 setzt seinen Turn nun fort, knüpft mit der Anweisung *dann weiter so:* (Z. 724) an das Vorgegangene an und relativiert im Anschluss diese generelle Anweisung. Er tut das mit der Begründung für die Einführung der Kopierscheine, mit denen jede Lehrkraft nur 50 Kopien machen kann. Nach weiteren Ausführungen übernimmt DLM1 ab Z. 734 bis Z. 753 den Turn und bezieht die Kommunikationssituation auf den Kontext seines TestDaF-Vorbereitungskurses. Den Rat bzw. die Anweisung des Sitzungsleiters *paPIEr musst du dann: äh: dann:* (Z. 753) unterbricht DLM1 kurz mit einer Turnfortführung. CCM1 gewinnt jedoch den Kampf um das Rederecht und setzt seine Anweisung erst mit der Wiederholung der Imperativform *musst du:* fort, bricht dann jedoch ab und setzt neu mit einem zukunftsgerichteten Fremdzitat als Rat ein (*und sagst also äh es geht um`*). Diesen Rat/diese Anweisung bestätigt DLM1 (Z. 757). CCM1 schließt ein Hilfsangebot bei Problemen an, das DLM1 einmal überlappend und einmal im Anschluss positiv ratifiziert.

Hervorzuheben ist nach dieser Beschreibung, dass im untersuchten Transkriptauszug sowohl der Sitzungsleiter als auch DLM4 Ratschläge und Anweisungen gegeben haben. Damit macht DLM4 deutlich, dass diese kommunikativen Handlungen nicht nur dem hierarchisch ranghöchsten Teilnehmer vorbehalten sind. Beide verwenden die Imperativform, wobei der Sitzungsleiter nach der Anweisung *dann weiter so:* (Z. 724) als hierarchisch höchststehendes Mitglied auf die Institution referiert (*Eigentlich wollte man:*), um Missbrauch der Anweisung vorzubeugen. In Z. 755 ist die Anweisung auch in Form eines Fremdzitats und in Z. 759 in Form eines Hilfsangebots formuliert (*wenn du schwIERigkeit hast also dann sags:*).

Lag der Unterschied in T1_5.7.2 zwischen einem Ratschlag und einer Anweisung eher im Grad der Explizitheit, könnte in T2_5.7.2 die Verwendung eines Ratschlags auch als Reaktion auf die Themeninitiierung verwendet worden sein. Hier wusste CLF3 nicht, wie sie mit einem Studierenden umgehen sollte, der seine Hausaufgaben nicht gemacht hat. Da sie zu Beginn ihrer Tätigkeit wegen ihrer expliziten Kommunikationsweise den Studierenden gegenüber von CCM1 kritisiert wurde, ist sie der Meinung, dass sie die Studierenden nun nicht mehr kritisieren dürfe (*aber (.) ich kann` ihn (.) nicht kritisIEre`n*) (Z. 343, nicht in T2_5.7.2). Darauf geht CCM1 ein.

T2_5.7.2 (3.2_Hausaufgaben)

357 CCM1: nEin. also konstruktIE!ve ((schlägt einmal kurz leise auf
358 den Tisch)) kritik (.) also also (.) hat (.) ja ich glaub
359 also man da´rf also kritik nicht mit blOsstelln
360 verwechseln. (.) das sind zwei paar schUhe. (.) also ich
361 bin ganz sicher wenn man (.) wenn man (.) demjenigen jetzt
362 ganz klar sagt also (.) du hast oder sIE haben die
363 aufgaben jetzt nicht gema´cht (1 sek) aber nächste also
364 das (.) dArf sich nicht wiederhOlen. (2 sek) alle anderen
365 haben das gemacht´ (.) warum warum warum machen sie jetzt
366 ne Ausnahme. (2 sek) also das das d also ich denke dAs
367 sowas kann man (.) dem dem student ruhig sAgN; also.
368 (1 sek) das hat mit dAmit überhaupt nichts zu tu:n; also
369 dU: (.) also stell dich hin jetzt also ich:
370 CLF3: nee dAs nicht natÜrlich nicht; also-
371 CCM1: oder oder oder oder (.) mit also (.) das hat mit schImpfen
372 auch nichts zu tun. (2 sek)
373 CLF3: gÜt also pfu:: (3 sek)
374 DLM1: ich denke man kann das doch ganz EInfach lösn; wenn du
375 ihm (.) klAr machst dass es für Ihn´ is´ (.) dass Er jetz
376 (.) offensichtlich ne lÜcke ha´t dass ihm etwas fe´hlt (.)
377 dass er das nACHarbeiten muss. (.) in jEdem fAll nich als
378 strAfarbeit sondern fÜr sIch sElbst; (.) damit er weiter
379 mitkommt. (.) und das würd ich (.) nAchverlangen.
380 CLF3: tse´
381 DLM1: Das was immer da´ war dass ers nächsten tag nAchliefert.
382 fertig. (.) und das: zwar: gA´nz hArtnäckig
383 freundlich; nich als strafe. (.) aber gAnz EInfach weil Er
384 sonst nachher=n problEm hat. (.) der kommt nich mehr mit.
385 (.) und das kannst du ihm klAr machn. (3 sek) also ich würd
386 das nicht du´rchgehn lassn. (1 sek)
387 CLF3: ((leise)) [ich werde mal probieren.]

CCM1 beginnt seinen Turn ab Z. 357 nachdrücklich nonverbal akzentuiert damit, dass er den Unterschied zwischen konstruktiver Kritik und Bloßstellen hervorhebt. Kurz darauf rät er CLF3 auf zwei Arten, wie sie mit dem Studierenden umgehen kann: zum einen *ganz klar*, also explizit zu kommunizieren. Zum anderen verwendet er eine

ausführliche hypothetische Redewiedergabe (Z. 362), sagt ihr also, wie sie ihre Meinung kommunizieren kann. Dieses Fremdzitat gliedert er so, dass einleitend der zu kritisierende Fakt steht (*du hast oder sie haben die aufgaben jetzt nicht gemacht*) und dann ein Appell folgt (*das (.) darf sich nicht wiederholen*). Anschließend kommt die Frage nach dem Grund des Versäumnisses. Nach einer Pause von zwei Sekunden (Z. 366) bindet CCM1 die zitierende Rede zurück an seine eigene und verstärkt die Aussage nochmals (*sowas kann man (.) dem dem student ruhig sagen*). CLF3 bestätigt diesen Ratschlag mit *güt also pfu::* (Z. 373), was einen zweifelnden Eindruck macht.

Ab Z. 374 setzt DLM1 zu einem ausführlichen Ratschlag ein, mit dem er seine hierarchisch hervorgehobene Stellung darstellt. In ihm regt er an, aus der Perspektive des Studierenden zu argumentieren. Sein Ratschlag enthält also keine zitierenden Redeelemente mit Situationsbeschreibungen oder Appellen. Vielmehr verwendet DLM1 Handlungsvorschläge (*wenn du ihm (.) klar machst dass*), die CLF3 inhaltliche Argumentationshilfen geben. Darüber hinaus spricht er, wie auch CCM1, die Kommunikationsweise mit dem Studierenden an, die *ganz hartnäckig freundlich*; sein soll. Auf diese Hinweise reagiert CLF3 auch zurückhaltend mit *ich werde mal probieren*.

Bei einem Vergleich der kommunikativen Methoden zwischen CCM1 und DLM1 fällt auf, dass beide Interaktanten die Kommunikationsweise inhaltlich sehr ähnlich ansprechen (CCM1: *ganz klar*; DLM1: *ganz hartnäckig*). Darüber hinaus ähneln sie sich in ihrer Ausführlichkeit. Unterschiede gibt es in den stilistischen Mitteln, die CCM1 und DLM1 einsetzen, um ihren Ratschlag zu realisieren. Hierbei rekurriert CCM1 auf die zitierende Rede und gibt CLF3 damit sehr konkrete sprachliche Hinweise zum Umgang mit dem Studierenden. DLM1 bezieht sich vor allem auf inhaltliche Argumente, die sie vortragen kann. Beides zusammen kann CLF3 in der Auseinandersetzung mit dem Studierenden nutzen. Sie reagiert jedoch sowohl auf CCM1 als auch auf DLM1 sehr zurückhaltend. Indem CCM1 und DLM1 Ratschläge geben, stellen sie sich als CLF3 hierarchisch überlegen dar und machen damit 'Sitzungsleiter sein' ('doing being chair').

Bei einem Vergleich zwischen der Anweisung in T1_5.7.2 und den Ratschlägen in T2_5.7.2 wird Folgendes deutlich: Eine Gemeinsamkeit besteht darin, dass der Sitzungsleiter in der Interaktion eine herausragende Position spielt. Dabei ist jedoch auffällig, dass jeweils auch ein zweiter Interaktant (in T1_5.7.2 DLM4, in T2_5.7.2 DLM1) aktiv verbal involviert ist. Werden Anweisungen zumeist im Imperativ kommuniziert, trifft dies für Ratschläge nicht zu. Hier finden sich Beschreibungen und

Konditionalsätze. Quantitativ fällt auf, dass Ratschläge ausführlicher vorgetragen werden als Anweisungen. Ob die Reaktionen auf die Anweisungen – DLM1 gibt die deutlichen Rückmeldesignale *okay* oder *klar* – und Ratschläge – CLF3 deutet ihre Übereinstimmung nur implizit mit *gut also pfu::* oder *((leise)) [ich werde mal probieren.]* an – mit den sprachlichen Handlungen, der Situation oder den Interaktanten zu tun haben, kann aus dem vorliegenden Datenkorpus nicht herausgearbeitet werden.

5.7.3 Angebote, Bitten und Ablehnungen

In diesem Abschnitt werden zwei zusammengehörige Transkriptauszüge analysiert. Es wird näher untersucht, wie die Interaktanten – im vorliegenden Fall der Sitzungsleiter und DLM1 – ein Angebot, eine Bitte und eine Ablehnung co-konstruieren.

Der erste Teil des Transkriptauszugs (T1_5.7.3) besteht aus einem Angebot von DLM1, das darin besteht, ein Treffen zu organisieren, in dem sich das Lehrerkollegium mit dem neuen Lehrwerk "Themen aktuell" (kurz: "Themen") auseinandersetzt. Im zweiten Teil (T2_5.7.3) bittet CCM1 um eine baldige Durchführung des Treffens. Diese Bitte lehnt DLM1 aus Zeitmangel ab.

T1_5.7.3 (3.1_Lehrbucharbeit)

081 DLM1: (also) vielleicht könn wir späTer ich hab im moment (.)
082 kEIne (.) kEIne mÖglichkeiten oder zeit aber
083 vielleicht sollten wir nAch tESTdaf mal bisschen
084 ausführlicher uns hinsetzen ((einatmen)) diskutieren
085 (1 sek) ich hab vor sehr lAnger zeit mit themen
086 gearbeitet aber auch=n paar jahre- (.) wICHTig bei
087 themen is das LEHrerhandbuch; [s]steht und fÄllt mit
088 DLF5: [ja.]
089 DLM1: dem LEHrerhandbuch; und man muss einmal sich wirklich
090 (.) durchbEI!SS!en; (.) der Erste durchlauf ist der
091 schwErste. (.) [un] wenn man EINmal EINgearbeitet is (.)
092 DLM2: [hm;]
093 ?: [hm;]
094 DLM1: dann geht´ das eigentlich sehr´ gU´t; (.) und dann hat
095 man eigentlich auch die kOmmunikativen elemEnte im
096 unterricht [drin;] und so wEIter; [(.)] aber man muss (.)
097 DLF6: [ja.]
098 DLM2: [hm´]

((9 Zeilen ausgelassen))

108 DLM1 dass wir uns (.) n bisschen später jetzt nich abern
109 bisschen spä (.) wirklich hInsetzen und mal gucken (.)
110 was muss denn überhaupt rEIn in welchem tEmpo
111 und=so=weiter.
112 DLF5: also s n einheitliches tEmpo wäre sicherlich auch gut für

Nachdem CLF3 meinte *das buch is totA:l Anders* (Z. 078, nicht in T1_5.7.3) im Vergleich mit denen, die sie vorher im Unterricht verwendet habe, setzt DLM1 mit seinem Redebeitrag ein. Sein Angebot äußert er mit zahlreichen Abbrüchen und Modalisierungen. Der erste Schritt, mit dem er sein Angebot ankündigt, beginnt mit *vielleicht könn wir später*. Hier schwächt er sein Angebot durch die Modalpartikel *vielleicht* und die zeitliche Angabe *später* ab. Letzteres wird nach dem Abbruch mit Zeitmangel begründet, der aus der Durchführung seines TestDaF-Vorbereitungskurses entstand. Nach dessen Beendigung sei DTM1 jedoch bereit, über das Lehrwerk zu *diskutiern*. Nun stellt er seine Kompetenz im Umgang mit dem Lehrwerk heraus. Zum einen mit: *ich hab vor sehr lAnger zeit mit themen gearbeitet*. Zum anderen damit, dass er den Zusammenhang zwischen Lehrwerk und *LEHrerhandbuch* hervorhebt. Es folgt eine kurze Äußerung des Verständnisses für die Schwierigkeit im Umgang mit dem Lehrwerk und die Ermutigung sich *durch[zu]bEIISS!en*. Nach einigen positiven Rückmeldesignalen, die jedoch hauptsächlich von deutschen Kollegen geäußert werden, stellt DLM1 die Vorteile heraus, die sich ergeben, wenn man einmal mit dem Lehrwerk und dem Lehrerhandbuch gearbeitet habe. Ab Z. 108 folgt eine Wiederholung des Angebots für eine Fortbildung (*wirklich hInsetzen und mal gucken*), die, wie vorher bereits gesagt, jedoch aus Zeitmangel auf *n bisschen später* verlegt werden müsse.

Die komplexe Struktur einer Angebotssequenz konnte hier illustriert werden. Sie bestand aus Handlungsankündigungen und deren Modalisierungen, Begründungen, der Hervorhebung von Kompetenz und Erfahrung, empathischen Äußerungen und zahlreichen Turnabbrüchen, aus denen Wiederholungen entstanden. Insgesamt scheint DTM1 jedoch generell bereit zu sein, eine Veranstaltung zu leiten, in der sich das Lehrerteam mit dem neuen Lehrwerk auseinandersetzt.

Umso erstaunlicher ist die Bitte in T2_5.7.3 von CCM1 an DLM1 eine Weiterbildung durchzuführen. Hypothesen für diese Bitte werden im Anschluss an die folgende Analyse vorgestellt.

T2_5.7.3 (3.1_Lehrbucharbeit)

122 CCM1: äh: (1 sek) ein vOrschlag dazu denn ich=e: weiss also
123 dass ähm (.) unsere (.) jUngen lehrer vor allem also die
124 machen jetzt am wochenende sone fOrtbildung; ne?
125 CLF3: ((leise)) zu Ende;
126 CCM1: und=das wi´rd (.) gehen: bis::
127 ?: schon zu Ende;
128 CLF9: schon vollendet.
129 CLF?: schon zu Ende;
130 CLF10:schon fErtig.
131 CCM1: also sch is:: vorbEI.
132 mehrere chinesische Kollegen: jA. (1 sek)
133 CCM1: gUt also (.) können wir son (.) ja jetzt äh: (3 sek)
134 ((leise)) also heute haben wir (.) den sechsundzwanzigsten
135 oder siebenundzwanzigsten´ septEmber;
136 CLF?: siebenundzwanzigsten;
137 CLF?: siebenundzwanzigsten;
138 CCM1: also nächste woche is dann (.) äh erster die erste
139 oktOberwoche; ne?
140 alle: hm;
141 CCM1: und dann hat man frei und (.) danach´ (.) kannst du? oder´
142 DLM1: (ne) im momEnt nich. (.)
143 CCM1: nICH am wochenende.
144 DLM1: ne:. [ich bin also]
145 CCM1: [nich nIch am wochenende; nee also äh]
146 DLM1: also nach testdaf ja. [früher´]
147 CCM1: [nee dIEntag nAchmittag.] (.)
148 CCM1: [AUch nicht.]
149 DLM1: ni[cht;] guck mal (.) ich hab vierzig stUnden
150 und für acht stunden noch drübm. Also ich muss mich auch
151 vOrbereiten [dadrauf] (.) nicht? also die achtundvierzig
152 CCM1: [jA.]
153 DLM1: stunden die killn mich sowieso scho´n;
154 CCM1: ja;
155 DLM1: es geht nich um die zwei stUnden aber ich muss mich grade
156 mit (.) the:men dann auch mAssiv vOrbereiten.
157 CCM1: hm- (2.5 sek) gut also (.)
158 DLM1: ()

CCM1 beginnt seinen Vorschlag (Z. 122), der durch seine Adressierung an DLM1 als Bitte gelesen werden kann, zögernd mit einer Vergewisserung. Diese bezieht sich auf die Situation der *jüngen lehrer, die am wochenende sone fOrtbildung machen*. Sie wird von CCM1 mit der "Vergewisserungsform" (Brinker/Sager 2006, 71 f.) *ne?* beendet. Da CLF3 darauf nur leise antwortet und CCM1 diese Äußerung eventuell nicht hört, reformuliert er seine Frage mit einer provozierten Turnfortführung und etabliert so eine gemeinsame Planungsbasis (vgl. dazu auch Kapitel 5.5.1). *?*, CLF9 CLF? und CLF10 reagieren hierauf mit der Aussage, dass die Weiterbildung bereits beendet sei. Dies wiederholt CCM1 in Z. 131, was wiederum von mehreren chinesischen Kollegen bestätigt wird (Z. 132).

Der Sitzungsleiter setzt seinen Turn fort, indem er mit mehreren Mikropausen und einer langen Pause von drei Sekunden, sowie prosodisch herabgesetzt (*leise*) einen Termin zu suchen scheint. Diese Suche wird mit den chinesischen Interaktanten konstruiert, indem sie auf seine Äußerungen mit "Rezipientenechos" (Günthner 1993, 187) als Rückmeldesignale reagieren. CCM1 schließt nun eine Aussage mit der gleichen "Vergewisserungsform" (Brinker/Sager 2006, 71 f.) *ne?* an, wie bereits in der ersten Frage. Auch darauf antworten alle affirmativ (Z. 140). Nun beginnt CCM1 seine eigentliche Bitte (Z. 141). Ihr ist die kognitive Planungseinheit *und dann hat man frei und (.) danach* vorgelagert, die die unabgeschlossene Frage wieder mit einer "Vergewisserungsform" (*kannst du? oder?*) vorbereitet. Da CCM1 die Frage nicht abschließt und die "Vergewisserungsform" *oder?* folgt, kann die Bitte durch das verzögerte Sprechen für CCM1 als eine kommunikativ schwierige Handlung bezeichnet werden (vgl. Schwitalla 2006, 128). Wegen dieser Schwierigkeit ist sie sehr komplex aufgebaut, stark eingeleitet und unabgeschlossen.

Trotzdem versteht DLM1 die Bitte, lehnt sie jedoch umgehend ab. Darauf reagiert CCM1 mit einer Hervorhebung, dass die Veranstaltung nicht am Wochenende stattfinden müsse, was DLM1 ebenfalls ablehnt und CCM1 überlappend zu einer Wiederholung seiner gerade gemachten Äußerung bewegt (Z. 145). Auch diese lehnt DLM1 ab, indem er jedoch die Möglichkeit einer Durchführung für die Zeit *nach testdaf* in Aussicht stellt. CCM1 präzisiert nun seine Terminvorstellung auf *dienstag nachmittag*, was DLM1 wiederum ablehnt. Nach diesem ausführlichen Wechsel von Bitten/Klarifizierungen und Ablehnungen sieht sich DLM1 gezwungen, Transparenz seiner Lehrtätigkeit gegenüber seinem Vorgesetzten herzustellen. Dies erreicht er mit einer Darstellung seiner Lehrverpflichtung und dem Hinweis auf die damit noch nicht eingerechnete Unterrichtsvorbereitung. Zu dieser Erklärung, der Bewertung seines Stundendeputats (*die killn mich sowieso scho'n*) und der Begründung der Not-

wendigkeit einer intensiven Vorbereitung auf die potenzielle Weiterbildung, gibt CCM1 zahlreiche affirmative Rückmeldungen (Z. 152, 154, 157), die Verständnis für die Ablehnung signalisieren. Damit schließt CCM1 dieses Thema ab, woraufhin DLM2 einen *Anderen vorschlag* (Z. 159, nicht in T2_5.7.3) macht.

Zusammenfassend kann zu der Bitte festgestellt werden, dass die lange Einleitung mit den Nachfragen und der provozierten Turnbeendigung auffällig sind. Demgegenüber hat DLM1 deutliche und kurze Absagen gegeben. Erst nach mehrmaligen Klarifizierungen und Nachfragen von CCM1 hat DLM1 eine ausführliche Begründung seiner Ablehnung vorgebracht. Mit dem Insistieren der Bitte und dem Insistieren der Ablehnung trat die Qualität der Co-Konstruktion einer Interaktionssequenz klar hervor.

Warum CCM1 überhaupt die Bitte an DLM1 stellt, eine Weiterbildung durchzuführen, wenn kurz vorher bereits deutlich wurde, dass er sie erst nach der TestDaF-Prüfung durchführen kann, muss hypothetisch beantwortet werden.

Eine Erklärungshypothese wäre, dass die zeitliche Angabe *später* (Z. 081), bzw. *n bisschen später* (Z. 108) zu einer Konkretisierung einlädt. Falls diese Hypothese stimmt, hat CCM1 den Verweis auf die Zeit nach dem TestDaF überhört.

Weiterhin wäre es möglich, dass DLM1 durch die Herausstreichung seiner Expertise (*ich hab ... mit themen gearbeitet, wICHTig bei themen is das LEHrer-handbuch*) eine Nachfrage provoziert hat, da er sich als kompetent darstellt.

Neben diesen Hypothesen könnte es für CCM1 auch ein wichtiges Anliegen gewesen sein, eine Weiterbildung zeitnah durchzuführen. Dafür würde die lange Einführungsphase vor der Bitte und das Insistieren auch nach der Ablehnung von DLM1 sprechen.

Schließlich könne für CCM1 auch unklar sein, was mit *uns hinsetzen (einatmen) diskutieren* oder *hinsetzen und mal gucken* gemeint ist. Die Bitte von CCM1 wäre damit eine Klarifizierung der vorangegangenen sprachlichen Handlung.

5.7.4 Nachfragen

Obwohl es in den Untersuchungsdaten nur eine Nachfrage gibt, die zur Entscheidungssequenz führt, scheint sie ein Mittel zu sein, Lösungsprozesse zu forcieren.¹⁰¹

¹⁰¹ Auf den gesamten Besprechungskontext bezogen, kann in Übereinstimmung mit Dannerer (2008, 58) gesagt werden: "Werden Handlungsmuster, wie z. B. das 'Aufgaben festlegen' (vgl. Dannerer 1999) aus strategischen Gründen oder auch aus Unaufmerksamkeit des Besprechungsleiters nicht abgeschlossen, so ist im Korpus erkennbar, dass Ineffizienz entsteht, da TeilnehmerInnen u. U. auch mehrfach darauf zurückkommen. Eine solche wiederholte Initiierung eines Handlungsmusters bedeutet einen zusätzlichen Aufwand für die Beteiligten, da eine Umfokussierung der Aufmerksamkeit erforderlich ist, die kommunikativ initiiert und von den anderen TeilnehmerInnen kognitiv mitvollzogen werden muss."

Bevor der folgende Transkriptauszug T1_5.7.4 einsetzt, wurde bereits über die Be-
punktung des nächsten Tests diskutiert. Dieser sollte aus dem Zusatzmaterial des
verwendeten Lehrmaterials entnommen werden. Die Schwierigkeit lag in der Gesamt-
punktzahl von ihm, da er nur 82 Bewertungspunkte enthält, die Studierenden jedoch
eine Prozentabstufung bei Bewertungen gewöhnt sind. Da über dieses Thema bereits
gesprochen, aber keine Entscheidung getroffen wurde, fragt CLF5 nach.

T1_5.7.4 (4.2_Testorganisation)

- 577 CCM1: ((flüsternd)) okay. (3 sek) 还有(.) 问题? (1 sek)
(*Gibt's noch Fragen?*)
- 578 CLF5: 这方面的分数段还没定呢。
(*Wir haben noch nicht beschlossen, wie wir das mit den
Bewertungsabständen machen*)
- 579 CCM1: he?
- 580 CLF5: das das ergeb
- 581 CLF3: bleiben zweiundachtzig prozent oder wird ein ein
- 582 CCM1: nee hUndert; (.) hUndert
- 583 CLF3: auch hUndert; ()
- 584 CLF5: wie wird das gerechnet;
- 585 CLF3: also eh eh
- 586 CLF5: grUndrechnung.
- 587 CCM1: wer hat (.) wer hat jetzt also (.) also ich bin sehr
588 schlecht in in mathematik.
- 589 CLF5: oder einfach [fünf vier plus vier]
- 590 DLM2: [nee drEIsatz jo Eben drEIsatz]
- 591 DLM3: ((lachen))
- 592 DLM4: ((leise)) kann Ich ja sogar.
- 594 (14 sek gegenseitiges Erklären, wie man den Dreisatz rechnet)
- 595 CCM1: noch mal wie? 怎么怎么 also wie siehts aus?
(*wie wie*)
- 596 ((36 sek Erklären des Dreisatzes auf Chinesisch und Deutsch))
- 597 CCM1: ((laut)) die erworbenen pUnkte (.)
- 598 CLF3: dÜrch (.)
- 599 CCM1: dÜrch (.)
- 600 CLF3: zweiundachtzig
- 601 CCM1: zweiundachtzig mAl hUndert
- 602 einige: jA.

603 CLM2: ja richtig (.) so ist das. (1.5 sek) ja? alles klar?
 604 CLF3: ja
 605 ? : natürlich
 606 CLM2: ((lachen)) (2 sek)
 607 CCM1: na?
 608 CLF5: 行了
 (ok)
 609 DLF6: o:ka'y
 610 CCM1: okay- dann?
 611 ? : schluss.
 612 ((alle stehen auf und wollen gehen))

CCM1 schließt in Z. 577 leise die vorangegangene Planungssequenz mit einer "any other business"-Frage (Chan 2008) auf Chinesisch ab. Auf diese Frage geht CLF5 in Z. 578 ein, suspendiert damit den noch zu ratifizierenden Planungsabschluss und stellt auf Chinesisch fest, dass die Bewertungsabstände noch nicht beschlossen wurden. Sie bezieht sich hier auf einen Vorschlag von DLM2 (nicht im Transkript), der sich für eine beschreibende Bewertung ausgesprochen hat ('sehr gut', 'gut', 'zufriedenstellend' ...), die als Alternative zur in China üblichen prozentualen Bewertung stehen soll. CLF5 nimmt also ein für sie nicht beendetes Thema nach dem eingeleiteten Planungsabschluss wieder auf und expandiert so den Planungsdiskurs.¹⁰² Bei dieser Refokussierung fällt auf, dass sie keine explizite Einleitung oder Rahmung ihrer Frage voranstellt.

CCM1 reagiert auf die Frage von CLF5 mit einer knappen Rückfrage, die sich vermutlich aus einem akustischen Problem ergeben hat. CLF5 beginnt eine Antwort, bricht sie jedoch ab; CLF3 übernimmt den Turn und stellt die Frage, ob die Testauswertung bei 82 Prozent enden würde, was CCM1 verneint und CLF3 wiederum sofort bestätigt (Z. 583). Mit der Frage von CLF5 *wie wird das gerechnet*; setzen mehrere Erklärungssequenzen des Dreisatzes auf Deutsch und Chinesisch ein. CCM1 initiiert ab Z. 597 mit CLF3 gemeinsam eine Ergebnissicherung, indem beide die Rechenschritte des Dreisatzes nochmals laut vortragen. Dies ratifizieren einige Teilnehmer, wobei CLM2 explizit und ausführlich übereinstimmt und mit den Fragen *ja? alles klar?* nochmals die Möglichkeit zur Nachfrage anbietet. Als CLF5, die Initiatorin der 'Rechensequenz', auf Chinesisch zustimmt, folgt nur noch ein o:ka'y von DLF6 bis CCM1 die Planungssequenz und die Lehrerkonferenz insgesamt

¹⁰² Unter Umständen hat CLF5 den Beschluss, dass in Prozent benotet wird, nicht verstanden, da er nur zwischen deutschen Sitzungsteilnehmern und sprachlich sehr schnell abließ.

abschließt. Interessant ist die Explizierung eines nicht zu identifizierenden Sitzungsteilnehmers mit *schluss.*, da die Sprechhandlung der Sitzungsbeendigung bereits vorgenommen wurde und der Sitzungsleiter die Beendigung vorzunehmen hat.

Aus dem vergangenen Transkriptauszug konnte nochmals die deutliche Co-Konstruktion einer Themenbeendigung belegt werden. Sie wurde im ersten Schritt durch CLF5 mit einer Nachfrage suspendiert, die eine starke "conditional relevance" (Schegloff 1968) erzeugt hat. Erst nach der Bearbeitung der Nachfrage wurde die Sitzung beendet, d. h., dass Sitzungsteilnehmer das Angebot der Beendigung durch den Sitzungsleiter bestätigen müssen.

Die Nachfrage von CLF5 hat außerdem gezeigt, dass ein fundamentaler Teil der vorliegenden interkulturellen Kommunikation auch Interaktion in einer Fremdsprache ist. Die Sprachkompetenz des Deutschen der chinesischen Sitzungsteilnehmer beeinflusst wesentlich den Ablauf der Planungssequenzen. Außerdem ist durch den Sprachenwechsel von der offiziellen Sitzungssprache Deutsch ins Chinesische klar geworden, dass das Codeswitching funktional vorgenommen wird – die Fremd- bzw. Muttersprache also genau wie die nationale oder institutionelle Kategorie eine Handlungsressource darstellt (vgl. Rasmussen 2000, 16), denn auf den Themenbeendigungsversuch von CCM1 auf Chinesisch reagiert CLF5 ebenfalls in der adressierten Muttersprache.

5.7.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

In der Phase, in der Planungsabschlüsse herbeigeführt werden, konnte gezeigt werden, wie Co-Participants ihre Orientierungen an bestimmten Aspekten des kommunikativen Settings aufzeigen. Die Orientierungen am gemeinsamen Planen und der Muttersprache sind besonders auffällig.

Der Sitzungsleiter spielt in den Planungsabschlüssen eine entscheidende Rolle. Besonders deutlich wurde dies in T1_5.7.1, als eine endgültige Entscheidung erst getroffen wird, nachdem er wieder in den Sitzungsraum zurückgekehrt ist: Der Vorschlag, der in seiner Abwesenheit vorgebracht wurde, musste nochmals vorgetragen werden, damit er bearbeitet werden konnte. Auch in T1_5.7.4 hat CCM1 mit der initiierten Zusammenfassung der Bruchrechnung zu einer Ergebnissicherung beigetragen. Neben dem Sitzungsleiter haben jedoch auch DLM1, DLM4 und CLF5 wichtige Funktionen in den analysierten Interaktionen eingenommen: DLM1 gab in T2_5.7.2 einen Ratschlag und machte in T1_5.7.3 ein freiwilliges Angebot. In T2_5.7.3 ist er einer Bitte des Sitzungsleiters nicht nachgekommen. DLM4 hat in T1_5.7.2 mit [*einfach*] *wEiter machn.* eine Anweisung gegeben. Mit diesen

kommunikativen Handlungen machen sie hierarchisch abgesetzte Positionen 'accountable'. Neben dem Sitzungsleiter trifft dies nur für deutsche Interaktanten zu. Zwar fragt auch CLF5 in T1_5.7.4 noch nach einer abzuschließenden Planungssequenz nach, sie tut dies jedoch auf Chinesisch und schränkt damit ihren Rezipientenkreis ein. Außerdem wird die Nachfrage im Anschluss mit CLF3 gemeinsam konstruiert, die diskursive Markierung einer hierarchisch herausgehobenen Position wird also geteilt und damit unter Umständen geschwächt.

Mit diesen Ausführungen kann auch verallgemeinernd gesagt werden, dass das Abschließen von Planungssequenzen durch hierarchisch hervorgehobene Interaktanten vollzogen wird. Gleichzeitig zeigen sich so die Hierarchieverhältnisse der Gruppe, in der die deutschen MS neben dem Sitzungsleiter als Entscheidungsträger herausstechen.

5.8 Planungsabschlüsse durchführen

Bereits in einigen Transkriptauszügen, die in Kapitel 5.7 untersucht wurden, deutete sich am Rande die Vielfältigkeit von Themenbeendigungen an. Diese sollen nun differenzierter betrachtet werden. Bei einer Analyse aller in dieser Arbeit zu untersuchenden Themenbeendigungen war auffällig, dass die Struktur der letzten Sequenzen eines Planungsdiskurses von mehreren Faktoren abhängig war. Hierzu gehören (1) Unterschiede in der Kommunikationskonstellation: ob eine Planungssequenz also z. B. im Rahmen eines "Round turn" (Lenz 1989) oder in einer offenen Diskussion stattfand; (2) Unterschiede in der Positionierung der Planungssequenz im Diskurs: ob der Planungssequenz also noch weitere formelle Interaktionssituationen folgten oder ob das Ende der Planungssequenz gleichzeitig das Ende der Sitzung war. (3) Unterschiede in der Problemrelevanz für die Gruppe: ob das zu besprechende Thema nur für einen Sitzungsteilnehmer bedeutsam war oder Einfluss auf das Arbeiten des gesamten Teams hatte; (4) Unterschiede in der Entscheidungskompetenz: ob eine Entscheidung also innerhalb des Lehrerteams oder nur in Absprache mit der Fakultätsverwaltung getroffen werden musste.

Zumeist bestehen Themenbeendigungen aus stark kondensierten Verabredungen über zukünftiges Handeln zwischen den Sitzungsteilnehmern. Diese Verabredungen können Entscheidungen beinhalten oder diese nur antizipieren, weil z. B. die Entscheidungskompetenz nicht bei den Sitzungsteilnehmern liegt.

Konkret konnten aus den vorliegenden Planungssequenzen folgende Themenbeendigungen herausgearbeitet werden: Vereinbarungen zwischen den Sitzungsteilnehmern (Kapitel 5.8.1), Aufgabenübertragungen des Sitzungsleiters auf Sitzungs-

teilnehmer (Kapitel 5.8.2) und Aufgabenübernahmen durch den Sitzungsleiter (Kapitel 5.8.3). Weiterhin fielen Spezifika der Themenbeendigung im Rahmen des "Round table" auf (Kapitel 5.8.4). Am Ende soll auf die besondere Bedeutung der Rolle des Sitzungsleiters eingegangen werden (Kapitel 5.8.5).

5.8.1 Vereinbarungen zwischen den Sitzungsteilnehmern

In insgesamt vier der zwölf Themenbeendigungen werden Vereinbarungen zwischen den Sitzungsteilnehmern geschlossen. Nachfolgend soll lediglich auf einen ausführlichen Transkriptauszug illustrativ eingegangen werden, da aus ihm auch die Merkmale der anderen Vereinbarungen abgeleitet werden können.¹⁰³ Bei der Analyse wird neben der Themenbeendigung auch das "cooling" (Goffman 1962) nach konflikthaften Interaktionssequenzen betrachtet. Hierbei handelt es sich um ein Verfahren der Reintegration derjenigen Person(en), die ihre Interessen im Laufe des Entscheidungsprozesses nicht in ihren wesentlichen Punkten durchsetzen konnte(n).

T1_5.8.1 ist ein weiterer Transkriptauszug aus der konflikthaften Planungssequenz, in der es um die Vermittlungsgeschwindigkeit einer Lektion des neuen Lehrwerks "Themen aktuell" geht. Während CCM1 den Raum wegen eines Telefongesprächs verließ, hat DLF5 einen Vorschlag gemacht, der ihm nach seiner Rückkehr in den Sitzungsraum präsentiert wurde und dem er in Z. 1084 explizit zustimmt.

T1_5.8.1 (5.1_Lektionsgeschwindigkeit)

1084 CCM1: also ich: [bin sehr] dafür dass wir äh erst mal
1085 CLF4: [am dOnnerstag da:]
1086 CCM1: (.) AUSprobiern. (0.5 sek)
1087 DLM4: na dann machn wirs [(mal)]
1088 CLF5: [ja o´kay;]
1089 ? : ja
1090 CLF3: hm:´
1091 ?: hm´ (2.5 sek)
1092 CCM1: und bItte äh: (.) also unsere studEnten tun mir lEId.
1093 wirklich also wenn [Ich kInder hÄtte also ich] würde
1094 einige: [((lachen))]
1095 CCM1: meine kinder nIE also [((steht auf und schließt die)
1096 viele: [((lautes lachen))]
1097 CCM1: offen stehende Tür)) wirklich also nIE in dieses

¹⁰³ Ein weiterer wurde bereits teilweise in T1_5.7.4 kurz untersucht.

1098 institut reinschicken [also das] das sag ich also ganz
1099 einige: [(lachen)]
1100 CCM1: Offen. Also denn das ist wirklich sEhr (.) einfach zu:
1101 hart;
1102 CLF?: ja.
1103 CCM1: also nich dass [dass ich sage also ja] die
1104 CLF3: [und dann jetzt bitte ich::]
1105 CCM1: [studenten]
1106 CLF3: [also] für die studenten um die chance um zu
1107 überle:ben und dann [haben sie Abgelehnt;] sie meinen
1108 einige: [(kurzes lachen)]
1109 CLF3: das [gEht nicht.]
1110 DLM4: [aber jetzt] aber jetzt haben wir doch ein
1111 guten [kompromIss gefunden. findste nIch´]
1112 CLF3: [ja okAy. also] kompromIss
1113 äh is wIchtig.
1114 DLF6: ((lachen)) (1 sek)
1115 CCM1: nein also die studenten die (.) die ham also die tun
1116 mir wirklich sehr sehr sehr leid´ und=äh aber (.) lass
1117 uns erst mal ausprobieren also ((klopft leise rhythmisch
1118 auf den Tisch)) wEnn es wIrkli wenn wir (.) `mei (.) wenn
1119 nOch zwei drei ergebnisse vorliegen (.) die (1 sek)
1120 genAU das gEgenteil (1 sek) aussagen (2 sek) dann
1121 machen wir (1 sek) dann können wir es immer noch
1122 verändern (2.5 sek) aber nich ((einatmen)) also (1 sek)
1123 ich denke ihr habt auch die st die erfAhrung mit
1124 studenten gemacht also die (.) ich unterstelle unseren
1125 studenten nIchts; also ich denke die meisten sind ja
1126 auch also vor allem von von jahrgang null fünf´ die
1127 sInd ja auch fleißig; ((einatmen)) äh: (.) aber es gibt
1128 wirklich auch studenten die (.) die man immer: (1 sek)
1129 fOrdern muss; (1 sek) die mÜssen gefordert werden.
1130 (1.5 sek) denn das is ja auch mEnschlich also (2.5 sek)
1131 ja gut auch dass: ja äh:
1132 CLF3: ((leise)) die armen studEnten.
1133 CCM1: ja die sind: (1 sek) nicht zu benEIden das is ganz
1134 klAr; (1.5 sek) machen wirs sO?
1135 CLF3: hm:´

1136 CLF5: ja-
 1137 DLM2: hm´ (1 sek)
 1138 CLF3: okay- (4 sek)
 1139 CCM1: so dann- (2 sek)
 1140 CLM2: gut (5 sek)
 1141 CCM1: oka´y- dann vielen dA´nk?
 1142 Viele: ((auf den tisch klopfen))
 1143 alle: ((Stühle rücken, Teilnehmer verlassen den Raum.))

Nachdem CCM1 den Vorschlag von DLF5 befürwortet (Z. 1084/1086), stimmen auch weitere Interaktanten bis Z.1091 zu. Ab Z. 1092 setzt der Sitzungsleiter mit einem ausführlichen "cooling" ein. Dies tut er, indem er erstens seine Sympathie für die Studierenden der Fakultät ausdrückt (*unsere studEnten tun mir lEId.*). Nun geht er auf seine hypothetische private Situation ein und nimmt so einen Modalitätswechsel vor. Diesen markiert er sowohl verbal (*wenn Ich kInder hÄtte*) als auch nonverbal durch das Schließen der offen stehenden Tür, was in dieser Modalität ein "private environment for the meeting" (Chan 2008, 200) erzeugt. Dass dieser Modalitätswechsel als intentional wahrgenommen wird, ist aus dem Lachen (Z. 1096/1099) abzuleiten, womit der neue Interaktionsmodus ratifiziert wird. CCM1 verdeutlicht nun seine Meinung, dass die Lernansprüche für die Studierenden *einfach zu: hart;* seien. Dieser Kommentar veranlasst CLF3, die sich vorher für eine Verlangsamung der Vermittlungsgeschwindigkeit ausgesprochen hat, CCM1 zu unterbrechen (Z. 1104) und nochmals auf ihre Meinung hinzuweisen. Sie richtet dabei ihren Fokus auf den vorher adressierten Vorwurf an CCM1 (*jetzt bitte ich:: also für die studenten um die chance um zu überlE:ben und dann haben sie Abgelehnt;*). Auf ihn reagieren einige Interaktanten mit kurzem Lachen (Z. 1108), DLM4 jedoch überlappend und mit dem Hinweis, einen Kompromiss gefunden zu haben. Dieser Hinweis hat deeskalierende Funktion, was mit dem Abbruch und der – eher floskelhaft klingenden – Bemerkung von CLF3 begründet werden kann.¹⁰⁴ Ab Z. 1115 wiederholt CCM1 sowohl sein Bedauern als auch sein Insistieren für die eben beschlossene Einigung. Einen weiteren Schritt geht er auf CLF3 zu, indem er in Aussicht stellt, dass die Vermittlungsgeschwindigkeit noch herabgesetzt werden könne, wenn Testergebnisse eine Verschlechterung der Leistung nachweisen. CLF3 setzt nach dem ausführlichen Turn in Z. 1132 ein und wiederholt ihr Bedauern für die Situation

¹⁰⁴ Durch das zusammengesetzte Sprechersignal *findste nIch´* engt DLM4 den Reaktionsraum von CLF3 mit einer Frage genauso ein, wie es CCM1 mit CLM6 nach der Konflikteskalation tut (vgl. T2_5.6.4.3).

der Studierenden, dem CCM1 zustimmt. Nach einer Pause von 1,5 Sekunden schließt er das "cooling" durch die Refokussierung auf bereits getroffene und ratifizierte Entscheidung ab. Die nochmalige Rückfrage *machen wirs so?* zeigt die Entschlossenheit von CCM1 eine Konsensentscheidung herbeizuführen, die mit den zahlreichen Rückmeldungen, u. a. auch von CLF3 (Z. 1138), seinen Abschluss findet. CCM1 kündigt nun erst den Sitzungsabschluss an (Z. 1139) und führt ihn mit einem Dank als letzten Schritt zu Ende.¹⁰⁵ Die Ratifizierung der Sitzungsbeendigung und der getroffenen Entscheidung folgt nonverbal mit dem Klopfen auf den Tisch.

Am untersuchten Transkriptauszug konnten zwei Ratifizierungen von Entscheidungen präsentiert werden. Dass es sich um Vereinbarungen zwischen vielen Sitzungsteilnehmern handelte, ist zum einen aus dem vom Sitzungsleiter in der 1. Person Plural vorgebrachten Vorschlag (*ich: bin sehr dafür dass wir äh erst mal (.) AUSprobiern.*) und der abschließenden Frage *machen wirs so?* abzuleiten. Auf beides reagieren zahlreiche Sitzungsteilnehmer mit affirmativen Rückmeldesignalen. Auch das Klopfen auf den Tisch am Ende der Sitzung bestätigt die gemeinschaftliche Leistung. Sind abschließende Kommentare oder Vergewisserungsfragen mit der Personendeixis 'wir' auch in anderen Themenabschlüssen, die eine Vereinbarung zwischen den Sitzungsteilnehmern vollzogen haben, nachweisbar, so sind die zahlreichen Rückmeldesignale oder auch das abschließende Klopfen eine Ausnahme.

Ein Spezifikum, das ebenfalls eine Besonderheit der Planungssequenz 5.1_Lektionsgeschwindigkeit darstellt, ist das "cooling". Aufgrund der geringen Daten kann jedoch kein kausaler Zusammenhang zwischen dem Modalitätswechsel durch CCM1 und der Refokussierung auf den vorangegangenen Konflikt durch CLF5 ausgemacht werden.

5.8.2 Aufgabenübertragungen des Sitzungsleiters auf Sitzungsteilnehmer

In den vorliegenden Daten konnten insgesamt zwei Themenbeendigungen gefunden werden, in denen der Sitzungsleiter einem Sitzungsteilnehmer eine Aufgabe übertragen hat (1.4_Kopien, vgl. T1_5.7.2 und 1.1_Namensliste). Thematisch handelte es sich in beiden Planungssequenzen um konkrete Aufgaben, die entweder im individuellen Interesse desjenigen lagen, der die Aufgabe übertragen bekam (1.4_Kopien), oder in seinen Verantwortungsbereich gehörten (1.1_Namensliste, T1_5.8.2).

¹⁰⁵ Chan (2008, 219) findet keine abschließende Danksequenz in chinesischen Meetings in Hong Kong.

T1_5.8.2 (1.1_Namensliste)

109 CLM2: [ja] deswegen ich sage wir
110 DLM2: [kann]
111 CLM2 brauchen eine nEUe
112 CLF7: [jajaja das können wir einfach [die einige] a a
113 CLM2: [genau]
114 DLM2: [kann bitte jemand die in pinyin übertragen;=so
115 CLF7: [einfach] abziehen []]
116 CLM2: [genau] [genau]
117 DLM2: [dass wir die mitbenutzen können] die listen; (.)
118 CCM1: wer kann das also wer kann diese aufgabe dann übernehmen´
119 CLM2: da muss ich mit mit äh mit wie heißt er wieder´ herr bo
120 und äh wie heißt ()(.)
121 CLF7: wang
122 CLM2: ah wang [also mit mit mit]
123 DLM1: [vielleicht kann] das (Name) unten machen
124 CLM2: denen da [da] da irgendwie a abstimmen;
125 CCM1: [ja]
126 CCM1: ja; (.) gut; (.)
127 DLM2: noch was zur bürokoratie´ (.) ich finde es äh obs obs das

CLM2 spricht sich in Z. 109/111 für die Erstellung einer neuen Namensliste für jede Klasse aus, da sich viele Studierende für den TestDaF angemeldet haben und deshalb am TestDaF-Vorbereitungskurs teilnehmen. Dieser Aussage stimmen CLF7 und DLM2 zu, wobei Letzterer darum bittet, die Liste um die romanische Umschrift pinyin der chinesischen Namen zu erweitern. Nun fragt der Sitzungsleiter nach einem Abbruch *wer kann diese aufgabe dann übernehmen´*. Die Frage ist eine indirekte Aufforderung an CLM2, da er, wie aus den vorangegangenen Äußerungen im Transkript ersichtlich wird, der Verantwortliche für die Organisation des Unterrichts ist. Entsprechend übernimmt er auch ohne Pause den Turn. Mit der Selbstreferenz *da muss ich* ratifiziert er seinen Verantwortungsbereich. Anschließend macht er die nächsten Schritte seiner Verpflichtungsübernahme transparent, indem er sagt, mit wem er in Kontakt treten müsse, um die übertragene Aufgabe erfüllen zu können. Nach einer kurzen Nebensequenz, die sich aus einer Nachfrage von CLM2 ergibt, und einem Rat von DLM1, ist die Aufgabenübertragung für CCM1 abgeschlossen. Mit ihr endet gleichzeitig die Planungssequenz durch eine Kurzbeendigung (vgl. Kapitel 5.1.3), was

durch die abschließenden Gliederungssignale *ja; (.) gut; (.)* und den Themenneueinsatz von DLM2 erkennbar wird.

Einschränkend zu dem Analyseergebnis des vorangegangenen Transkriptauszugs soll angemerkt werden, dass CCM1 in T1_5.7.2 bei der Aufgabenübertragung keine offene Frage, sondern eine auf der sprachlichen Oberfläche unadressierte Aufforderung, die jedoch durch die Reaktion von CLM2 an ihn gerichtet ist, gestellt hat. Ob es noch weitere Möglichkeiten der Aufgabenübergabe gibt, kann nur mithilfe weiterer empirischer Daten geklärt werden.

5.8.3 Aufgabenübernahmen durch den Sitzungsleiter

Wenn der Sitzungsleiter eine Aufgabe übernimmt, betrifft die Entscheidung das gesamte Lehrerteam. Die Entscheidungskompetenz bzw. Organisationsverantwortung liegt dann entweder beim Sitzungsleiter (oft in Zusammenarbeit mit der Verwaltung), wie in T1_5.8.3 oder ausschließlich bei einer übergeordneten Instanz, z. B. der Verwaltung (vgl. T3_5.7.1).¹⁰⁶

Im Vorfeld zu T1_5.8.3 wurde über die Koordination zwischen den zwei Lehrkräften, die eine Klasse unterrichten, diskutiert. DLM2 hat sich für eine Art Klassenbuch ausgesprochen, in dem der Lehrinhalt jeder Unterrichtsstunde festgehalten werden sollten. So können Absprachen zwischen den Lehrkräften vereinfacht werden; außerdem wird die Lernprogression festgehalten. Nachdem die Entscheidung einer Einführung des Klassenbuchs getroffen wurde, wurde die Frage des Verbleibs von ihm diskutiert. DTM8 schlug in Abwesenheit von CCM1 vor, einen Kasten im Flur anzubringen, für den jeder Lehrer einen Schlüssel erhält und in dem das Buch deponiert werden könne. Nach der Rückkehr von CCM1 in den Besprechungskreis stellt DLM1 den Vorschlag von DTM8 vor.

T1_5.8.3 (1.2_Klassenbuch)

```
454 DLM1: DTM8 ((Vorname)) hat zwischenzeitlich=n vorschlag=gemacht
455 irgendwo einen kASTen anbringen- zu lassen zu dem jeder
456 einen (.) schÜSSel hat. (.) die bücher kommen da rEI´n
457 jeder kann sich das entsprechende buch ABholn;=fertig.
458 Und deponiert das nachträglich (um). vOR´schlag is gÜt.
459 CCM1: ((leise)) gut.
```

¹⁰⁶ Im Zusammenhang mit Entscheidungskompetenzen innerhalb von Besprechungen merken Koole/ten Thije (1994) an: "Team discussions may be considered as the heart of an institution, but they are seldom the centre of power." (Koole/ten Thije 1994, 74)

460 DTM8: ((leise)) das Einfachste.
 461 ? : hm´
 462 CCM1: ja´
 463 DTM8: brauch man kein raum aufschließen oder so:: (.) und ()
 464 immer zentral gelagert
 465 DLM1: kann hier oben irgendwo auf der vierten eta:´ge sein-
 466 DLM2: hm::
 467 CCM1: ja.
 468 DLM1: ich kenn das eigentlich AUch so ähnlich.
 469 [das funktionIert;]
 470 CCM1: [ja:. gut.] (1 sek) das: kann ich=e versuchen zu
 471 organisIern. (3 sek) ((leise)) ja?
 472 DLM1: ((einatmen))(2 sek) wir habm (.) sEhr viele frAgen un
 473 pUnkte noch?

Ähnlich wie in T1_5.7.1, wo der Vorschlag, der zu einer Lösung geführt hat, in Abwesenheit des Sitzungsleiters vorgebracht wurde, wiederholt DLM1 für CCM1 ab Z. 454, welchen Vorschlag DTM8 soeben gemacht hat. CCM1 bewertet den Vorschlag leise mit *gut*, DTM8 kommentiert ihn knapp und nach einem Feedbacksignal (Z. 462) von CCM1 hebt DTM8 nochmals die Vorzüge seines Vorschlags hervor. Diese bestätigen DLM1 ausführlich sowie DLM2 und CCM1 mit je einem positiven Rückmeldesignal. Die letztendliche Aufgabenübernahme erfolgt nach einer Überlappung, einer Sekunde Pause und der modalisierten Selbstverpflichtung (*kann ich=e versuchen*), die Aufgabe zu *organisIern*. Nach einer Pause von drei Sekunden schließt CCM1 leise die "Vergewisserungsform" (Brinker/Sager 2006, 71 f.) *ja?* an, auf die jedoch keine verbalen Rückmeldesignale folgen. DLM1 bestätigt den Themenabschluss mit einer neuen Themeninitiiierung.

Bei einem Vergleich zwischen dem Transkriptauszug oben und T3_5.7.1 fällt auf, dass CCM1 die Aufgabenübernahme in Letzterem im Passiv, also der entgegengesetzten Handlungsrichtung zum Aktiv in T1_5.8.3, einsetzt. Ein weiterer Unterschied liegt in der Struktur des Themenabschlusses und der Aufgabenübernahme. So ist in T1_5.8.3 unklar, ob die Überlappung *ja:. gut.* (Z. 470) ein bewertender "supportive overlap" ist (Li et al. 2001, 141), der sich auf den Vorschlag von DTM8 bezieht, oder ein abschließendes Gliederungssignal. Aus dem Ausbleiben verbaler Rückmeldesignale

kann Letzteres vermutet werden.¹⁰⁷ In T3_5.7.1 ist die Aufgabenübernahme und der Themenabschluss getrennt, weswegen es weniger Interpretationsambiguitäten gibt: *das muss noch geklärt werden* ist die Aufgabenübernahme und *ja. okay.*, abgetrennt von positiven Rückmeldesignalen von DLM1 und DLF5, die Themenbeendigung.

Obwohl der Sitzungsleiter in beiden Transkripten eine Aufgabenübernahme vornimmt, konnten zahlreiche strukturelle Unterschiede nachgezeichnet werden. Sie verdeutlichen die Schwierigkeit, sprachliche Standards aus authentischen Daten auf der Mikroebene zu systematisieren und begründen zu wollen.

5.8.4 Themenbeendigungen im Round turn

Zwei Planungssequenzen wurden während eines "Round turn" (Lenz 1989) hervorgebracht. In beiden Sequenzen lassen sich auffällig kurze Themenabschlüsse nachweisen, weshalb eine hier genauer untersucht werden soll (vgl. auch T2_5.1.3).

T1_5.8.4 gehört zu der Planungssequenz, in der CLF5 Hilfe bei der Arbeit mit dem neuen Lehrwerk für sich und andere chinesische Kollegen erbittet. Zwei Lösungsansätze kristallisieren sich während des Gesprächs heraus: nach Hilfe vom Goethe Institut für eine Lehrerfortbildung anfragen oder selbstständig gegenseitige Hospitationen bei Kollegen durchführen. CCM1 zweifelt jedoch daran, dass eine kurzfristige Organisation einer Weiterbildung des Goethe Instituts möglich wird, worauf CLF5 in Z. 223 reagiert.

T1_5.8.4 3.1_Lehrbucharbeit

223 CLF5: das kann auch sehr schnEll gehn;
224 DLM1: ((sehr leise)) ne::
225 CCM1: es kA!nn schnell gehn aber wir könn=nicht (.) wir könn:-
226 (.) also ich (.) was ich sag also meine äh also wir könn
227 uns nich nUr drauf=äh (2 sek) wir könn also wir könn nich
228 drauf fix fixier fixIErt sein; also ja: gut also wir wir
229 warten so lange bis (.) deswEgn also parallel also bi also
230 (.) das wÄre die Andere möglichkeit; also wir sprechen
231 leute an also die die ähah die entsprechende stElle a´n?
232 ob´ (.) wir´ (.) hilfe´ (.) unterstÜtzung von dieser
233 stelle bekommen kÖnne´n aber (.) trotzde´m (.) also die

¹⁰⁷ Das Ausbleiben von Rückmeldesignalen könnte auch durch die leise Intonation des *ja?* (Z. 471) hervorgerufen worden sein.

234 (.) Interne (.) möglichkeiten sollten wir AUch ausschöpfen
 235 (.) oder nU!tzen. (9 sek) ((leise)) und?
 236 CLF3: gut. also i also bis je'tz find ich meine klasse gu't?
 237 also (.) und=äh sie lernen flEI'ßig? und sind sehr sehr

CLF5 widerspricht in Z. 223 der Annahme von CCM1, dass eine Weiterbildung des Goethe Instituts nicht zügig durchgeführt werden könne, was er ab Z. 225 verteidigt. Mit *trotzde'm* (Z. 233) leitet er nach zahlreichen Abbrüchen und Reformulierungen die Refokussierung auf den zweiten Vorschlag ein. Im Anschluss folgen eine lange Pause von 9 Sekunden und die Redeübergabe an die nächste Sprecherin mit *und?*. Nun übernimmt ab Z. 236 CLF3 den Turn.

Im Vergleich mit den in Kapitel 5.8.1 bis Kapitel 5.8.3 analysierten Transkriptauszügen fällt auf, dass in der Themenbeendigung in T1_5.8.4 keine explizite Ergebnissicherung in Form einer Vereinbarung, einer Aufgabenübertragung oder einer Aufgabenübernahme zu sehen ist. Mit dem Ausbleiben jeglicher Art von Entscheidung am Ende dieser Planungssequenz kann das Problem von CLF5 – sie ist sich generell unsicher im Umgang mit dem Lehrwerk – als nicht gelöst betrachtet werden.

Bei der Betrachtung der zweiten Planungssequenz, die während des "Round turn" in der vorliegenden Arbeit betrachtet wurde (vgl. T2_5.7.2), fällt auf, dass auch dort eine appellartige Sprechhandlung in Form eines Ratschlags – *das kannst du ihm klar machen.* – kurz vor der Rederechtweitergabe stand. Sie ist jedoch im Gegensatz zu T1_5.8.4 direkt an CLF3 adressiert. Die kommunikative Funktion des selbstreferierenden, moralisch wirkenden Appells von *Interne (.) möglichkeiten sollten wir AUch ausschöpfen* (Z. 234) bleibt damit unklar. Durch den diffusen Adressatenfokus und den formulierten Appell ist das Ausbleiben verbal vernehmbarer Reaktionen, z. B. Rückmeldesignale, erklärbar.¹⁰⁸

5.8.5 Hierarchie und Themenbeendigung

Die Bedeutung des Sitzungsleiters beim Abschluss einer Planungssequenz wurde in den vorangegangenen Kapiteln bereits klar. Wer diese Funktion übernimmt, lässt sich an bestimmten kommunikativen Handlungen ablesen. Dazu zählt auch die Themenbeendigung, die unterschiedliche Formen annehmen kann.

¹⁰⁸ Aus der Perspektive kulturvergleichender Forschung ließe sich die Hypothese vortragen, dass für den Sitzungsleiter als fundamentaler Einflussfaktor von Planungssequenzen "Round turn" Interaktionen vor allem zur Eruerung eines Gesamtüberblicks des Lehrerteams dienen. Damit sind in ihm keine Entscheidungsfindungsprozesse einbezogen.

Im anschließenden Transkriptauszug hat CCM1 die Rolle des Übersetzers übernommen, da die Parteisekretärin, der Dekan und der Vizedekan zu der Lehrerkonferenz unangekündigt hinzugestoßen sind und die Parteisekretärin kein Deutsch spricht. Die drei wollten mit dem gesamten Lehrerteam Möglichkeiten zur Erhöhung der Lehr- und Lernqualität diskutieren. Zwei Phänomene lassen sich in T1_5.8.5 nachweisen: Zum Ersten zeigt sich die veränderbare Sitzungsleiterrolle im Beisein weiterer institutioneller Vertreter und deren Konsequenzen auf die Themenbeendigung. Zum Zweiten zeigt sich eine weitere Form der Themenbeendigung.

T1_5.8.5 (4.1_Filmeabend)

305 CCM1: also es geht nicht darum also den studenten vorzuwerfen
306 oder LEHrern vorzuwerfen sondern es geht darum dass wir
307 (.) ne lösung finden können (.) äh (.) die motivatiOn zu
308 erhöhN also bei den studenten. vor Allem also jetzt also
309 äh ich dEnke äh dAss is ein eine gemeinsame erkEnntnis
310 dass äh äh die nEUen studenten jEtz sEHr motivIert sind.
311 also die mEIsten jedenfalls. also im großen und ganzen
312 sind sie sehr motiviert´ (.) deutsch zu lernen und äh
313 aber diese motivation wollen wir natürlich nicht morgen
314 verschwInden lassen sondern (.) die wollen wir also
315 immer noch also (im Auge behalten.) die ganze zeit.
316 (20 sek sehr leise Gespräche)
317 CDM13:((schnell)) 看 (.) 其他的还有什么, 抓紧时间。
(Seht mal (.) Gibt's noch etwas zu sagen? Wir müssen uns
beeilen.)
318 CCM1: jA. weitere weitere wortmeldungen?

Durch die zusammenfassende Übersetzung des sprachmittelnden Turns der Parteisekretärin zwischen Z. 305 und Z. 315 wird die Aufgabenverschiebung von CCM1 deutlich. Sie entstand aus dem Bedarf der Parteisekretärin nach Übersetzung. Da CCM1 zum einen in beiden Sprachen eine hohe Kompetenz aufweist und gleichzeitig der Leiter des Lehrerteams ist, fällt ihm die Rolle des Übersetzers zu.

Nach dem Ende des Übersetzungsturns durch CCM1 entsteht eine Pause von 20 Sekunden, in der nur sehr leise Gespräche unverständlich wahrnehmbar sind. Nach dieser Pause setzt CDM13 (Dekan) in Z. 317 mit einer abschließenden Nachfrage ein,

die in Z. 318 von CCM1 übersetzt wird.¹⁰⁹ Hier zeigt sich die hierarchische Verteilung der kommunikativen Rollen sehr deutlich: CDM13 übernimmt das Recht des Themenabschlusses und stellt so seine Rolle als Sitzungsleiter dar. Da er dies in chinesischer Sprache "accountable" macht, muss CCM1, wie bereits vorher, die Übersetzerrolle einnehmen. Mit der Sprachwahl – CDM13 spricht auch deutsch – bestätigt der Dekan nicht nur seine eigene Position, sondern auch die Aufgabe von CCM1 im vorliegenden Interaktionskontext. Die hierarchischen Positionen zeigen sich durch die kommunikativen Aufgaben der involvierten Interaktanten: Mit der Selbstselektion von CDM13 zur Realisierung der abschließenden Themensequenz und der Verwendung der chinesischen Sprache zeigt er seine Sitzungsleiterrolle. Gleichzeitig unterstreicht er die Rolle von CCM1 als Übersetzer und nicht als Sitzungsleiter.¹¹⁰

Neben dem Phänomen, dass die Sitzungsleiterrolle interaktiv hergestellt wird, konnte auch die Planungsbeendigung unter der Bedingung der Dolmetscherkommunikation angedeutet werden. Herauszuheben ist die funktionale Übersetzung durch CCM1 ohne die ursprünglich gegebene Begründung für den Themenabschluss von CDM13 (*wir müssen uns beeilen*).

5.8.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Interaktanten, die an den untersuchten Planungsabschlüssen teilgenommen haben, haben sich an der Besprechung orientiert, indem sie gezeigt haben, dass dem Sitzungsleiter eine entscheidende Rolle zukommt, was sich bereits in Kapitel 5.1 ankündigte. Die Rolle des Sitzungsleiters wird diskursiv hervorgebracht, indem er Aufgaben an andere Sitzungsteilnehmer übergibt, selbst Aufgaben übernimmt und unter Umständen ein "cooling" einbringt, um sich der Kooperation aller Interaktanten für die folgende Besprechung abschließend zu versichern. Letzteres wird vorgenommen, wenn im vorangegangenen Planungsdiskurs konflikthafte Sequenzen bearbeitet wurden. Die Sitzungsleiterposition zeigt sich darüber hinaus, indem er Themenbeendigungen aktiv

¹⁰⁹ Solch eine Frage ("any other business") wurde auch von Chan (2008, 317) in chinesischsprachigen Meetings in Hong Kong gefunden.

¹¹⁰ Diese Rollenveränderung von CCM1, der durch die Anwesenheit anderer Interaktanten die Sitzungsleiterrolle ab- und die Übersetzerrolle zugeteilt bekommt, verdeutlicht die Plausibilität konversationsanalytischen Arbeitens: Kategorien oder Rollen können nicht aus der Perspektive der Forscher auf die Interaktanten gelegt werden, sondern müssen von Letzteren durch kommunikatives Handeln dargestellt werden. Vergleichbar ist diese Beobachtung mit der von Strong (1979): "doctors accompanying their children on pediatric consultation suspend their medical expertise and act 'like parents' when dealing with the attending physician. In this last case, persons with every 'right' to medical expertise voluntarily suspend those rights in the limited environment of a medical consultation with another person qualified as expert." (Strong 1979 in Heritage 1997, 179)

abschließt, die im Anschluss durch entweder neue Themeninitiierungen oder durch die oft nonverbale Aufhebung der Sitzungssituation bestätigt wird.

Eine Orientierung an der Institution ist in den Themenbeendigungen besonders deutlich geworden, indem der Sitzungsleiter Aufgaben übernommen oder CLM2 in T1_5.8.2 eine Aufgabenlösung übertragen bekommen hat. Sowohl CCM1 als auch CLM2 referierten hier direkt oder indirekt auf einen Abstimmungszwang mit anderen, außerhalb der Sitzung anzusiedelnden Entscheidungsträgern (*da muss ich mit [...] denen da [da] da irgendwie a abstimmen.*). Bei dieser Referenz kann das institutionelle Wissen des Analytikers der Daten von entscheidender Bedeutung sein, da die Funktion von Personen im Datenmaterial nicht explizit genannt wird. Die "Display-Hypothese" der CA, die sich ausschließlich auf die von den Interaktanten hervorgebrachten Handlungen beschränkt, ist in diesem Fall also nicht ausreichend, was den kontrollierten und transparenten Einbezug von ethnografischen Daten, wie es die Gesprächsforschung favorisiert, rechtfertigt.

In T1_5.8.1 ist zum Abschluss der Lehrerkonferenz das nonverbale Zeichen des Aufden-Tisch-Klopfens aufgefallen. Damit orientieren sich die Co-Participants gemeinsam an einer Konvention, die an deutschen Hochschulen üblich ist und die Beziehung der Lehrkräfte zu einer Hochschule mit Deutschlandbezug unterstreicht.

6 Fazit

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den vorangegangenen Analysen zusammenfassend dargestellt. Dabei wird auf die drei Untersuchungsebenen, die in der vorliegenden Arbeit betrachtet wurden, eingegangen. Es handelt sich hierbei um die Beschreibung des Planungsprozesses im Rahmen der Lehrerkonferenz (Kapitel 6.1), um ihre Verankerung in der Institution und die damit verbundene kommunikative Orientierung an ihr (Kapitel 6.2) sowie um die nationale Markierung der Institution durch Interaktanten eines chinesisch-deutschen Lehrerteams (Kapitel 6.3). Alle drei Ebenen sind miteinander verwoben, weswegen die lineare Darstellung nur als Hilfsmittel zur kategorialen Sichtbarmachung genutzt wird. Die gewählte Art der Präsentation macht jedoch deutlich, welchen Einfluss die Institution und ihre nationale Verortung sowie die teilnehmenden Interaktanten – kurz: die situative Einbettung – auf den Planungsprozess haben.¹¹¹ Das Kapitel 6.4 dient einer Reflexion dieser theoretischen und methodischen Fragen für die Forschungspraxis.

6.1 Schritte im Planungsprozess

In Übereinstimmung mit zahlreichen Forschungsergebnissen (Domke 2006, Lenz 1998, Meier 2002) zu Arbeitsbesprechungen können für das vorliegende Korpus die besonderen Funktionen des Sitzungsleiters für den Planungsprozess bestätigt werden. So übernimmt er den Einstieg bzw. den Neueinstieg bei vorangegangener Suspendierung in die Besprechung sowie deren Abschlüsse. Außerdem reagiert er oft mit Fragen und Kommentaren auf Themeninitiiierungen. Weiterhin delegiert er das Rederecht an Sitzungsteilnehmer, wenn sie eine bestimmte Berechtigung, z. B. aufgrund ihres Wissens oder ihrer Verantwortung, haben. Selbst in der Kommunikationssituation des "Round turn" übergibt er das Rederecht nach dem Themenabschluss an den Sitznachbarn des Vorredners. Ein weiterer Handlungsbereich ist die Vergabe von Aufgaben und die Einforderung ihrer Übernahme sowie die Selbstwahl bei der Übernahme von institutionsspezifischen oder hierarchiebezogenen Angelegenheiten. Wenn neue Kollegen ins Team kommen, ist er für deren interaktionale Integration verantwortlich. Dazu gehört auch eine institutions- und kulturbezogene Wissensvermittlung beim Auftreten entsprechender Defizite. In konflikthafter Situationen ist er für die Harmonisierung von Meinungsdivergenzen zuständig.

¹¹¹ Deppermann/Spranz-Fogasy (2001) beschreiben Wirkungen des Kontexts auf das Interaktionsdesign.

Wenn hier von einem Sitzungsleiter gesprochen wurde, konnte aus den Daten erarbeitet werden, dass es sich um eine Funktion bzw. Rolle handelt – und keine spezifische, vorher festgelegte Person. Variable Funktionsübernahmen wurden illustriert, als CCM1 von der Sitzungsleiterrolle zur Übersetzerrolle wechselte, da andere Sitzungsteilnehmer die Sitzungsleiterrolle übernommen haben (vgl. Kapitel 5.8.5). Durch die Ausführung kommunikativer Handlungen wird also ein Sitzungsleiter und damit auch Macht und Entscheidungsbefugnis 'gemacht'.

Zu den kommunikativen Schritten des Planungsprozesses konnte für seinen Beginn eine klare Systematik nachgezeichnet werden. Es handelt sich beim ersten Schritt um die Themenbeendigung durch den Sitzungsleiter; ohne schriftliche Agenda eröffnet sich durch die Beendigung systematisch ein kommunikativer Raum, der mit einer Themeninitiierung in Form einer Frage oder eines Vorschlags eines Sitzungsteilnehmers gefüllt wird; im dritten Schritt fällt das Rederecht in der Regel dem Sitzungsleiter zu, der Fragen stellt oder Kommentare zur Themeninitiierung liefert; darauf reagiert derjenige, der die Themeninitiierung eingebracht hat. Nach diesem Schritt können im überwiegenden Teil der vorliegenden Daten alle Sitzungsteilnehmer das Rederecht durch Selbstselektion erlangen.

Eine weitere Systematik findet sich darin, dass ein konkreter Vorschlag die Voraussetzung eines Planungsprozesses bildet. Er entsteht entweder durch die Eruiierung einer Planungsbasis oder durch Diskussionen, also durch Aushandlungsprozesse von Meinungen. Sie sind durch häufige Widersprüche gekennzeichnet. Wenn aus der Diskussion ein zu bearbeitender Vorschlag hervorgeht, können auch noch im Planungsprozess Diskussionssequenzen auftauchen. Es ist möglich, dass es die Suspendierung von Planungsprozessen durch Diskussionen nötig macht, komplexe Abschluss- und Ratifizierungssequenzen vorzunehmen.

Schließlich werden Planungsabschlüsse durch konkrete Vorschläge, Anweisungen, Ratschläge, Bitten oder Nachfragen herbeigeführt, deren Bearbeitung dazu führt, dass es zu einem Abschluss des Planungsprozesses kommt.

6.2 Planen unter der Bedingung der Institutionalität

Aus den empirischen Analysen konnte der Einfluss der Institution, in der die Lehrerkonferenzen stattfanden, herausgearbeitet werden. Auf die kommunikative Orientierung der Teilnehmer an der Institution soll nun eingegangen werden.

Der Einfluss der Institution auf den Planungsprozess wird auf mindestens zwei Ebenen klar. So orientieren sich Co-Participants zum Ersten interaktionsorganisatorisch an der

Institution. Zum Zweiten wird die Kategorie Institution – im vorliegenden Datenkorpus die chinesisch-deutsche Hochschulkooperation – von den Co-Participants mit bestimmten Funktionen als Ressource zum Erreichen kommunikativer Ziele eingesetzt.

Da die herausragende Rolle des Sitzungsleiters als Vertreter der Institution bereits im vergangenen Kapitel angesprochen wurde, wird auf sie hier nicht weiter eingegangen.

Anhand der Aufgabenübernahmen durch den Sitzungsleiter und die verkürzten Abschlusssequenzen der Planungsprozesse wurde der durch die Institution eingeschränkte Entscheidungsspielraum der Lehrerkonferenz deutlich. Entscheidungen konnten zum Teil also nur nach Absprache mit der übergeordneten Unterrichtsabteilung oder der Verwaltung getroffen werden.

Vor allem zeigt sich der Einfluss der Institution kontinuierlich – 'omni-present' – an der Auswahl der Besprechungsthemen. Diese stehen meist in enger Beziehung zur Institution bzw. zu spezifischen Abteilungen: Ausführlich wurde über die Vermittlungsgeschwindigkeit einer Lehrwerklektion diskutiert. Eigentlich hatte jedoch die Unterrichtsabteilung dafür schon Vorgaben gemacht (vgl. Jandok 2009a, 209). Auch das Problem, wie viele Kopien jeder Lehrer für seine Klasse pro Monat machen darf, konnte nicht unabhängig von der Dekanatsverwaltung entschieden werden, da sie die finanzielle Kontrolle über das Sprachenzentrum hatte (T1_5.7.2, Z. 726 f.). Weiterhin trat beim Thema der Klassendifferenzierung die Bedeutung der Institution hervor: Ohne die Zustimmung der Dekanatsverwaltung wäre eine Durchführung unmöglich gewesen (T1_5.6.3, Z. 049 f., T3_5.6.3, Z. 193 f.). Schließlich wurde über die Organisation eines TestDaF-Vorbereitungskurses diskutiert, der jedoch nicht in den Ferien stattfinden konnte, da der gesamte Universitätscampus in den Frühlingstferien geschlossen ist und nicht beheizt wird (T1_5.3.3, Z. 024 f.).

In den Diskussionen der eben dargestellten Themenbereiche wurde auch explizit auf die Institution referiert. Die Explizierung von ihr wurde also als Ressource eingesetzt, um bestimmte kommunikative Ziele zu erfüllen. Dabei stachen vor allem die Funktionen der Erklärung und der Argumentationsverstärkung heraus. Beide wurden hauptsächlich von hierarchisch höherstehenden Interaktanten – vor allem vom Sitzungsleiter – eingesetzt. Explizite und ausführliche Erklärungen fanden sich besonders gehäuft in der ersten Lehrerkonferenz zum Abbau von Wissensdefiziten neu hinzugekommener Lehrkräfte. In der letzten aufgenommenen Lehrerkonferenz wurde darauf, dass die Universität in den Ferien geschlossen sei, nur noch sehr knapp hingewiesen und damit auf allgemein bekanntes Institutionswissen referiert (u. a. T1_5.3.3). Argumentationsverstärkungen wurden vor allem in ausführlicheren und sich verhärtenden Diskussionssequenzen eingesetzt, die z. T. auch deutlich emotional geführt wurden.

Besonders bei der Analyse der konflikthafter Transkriptauszüge (Kapitel 5.6.4.3) war offensichtlich, dass die institutionelle mit der nationalen Kategorie verknüpft wird. Der Grund dafür liegt sicherlich auch darin, dass Institutionen national/gesellschaftlich verankerte Einrichtungen sind, die der Erfüllung bestimmter Zwecke dienen (Ehlich/Rehbein 1994).

Der Einfluss der nationalen Verankerung der Institution, in der die Lehrerkonferenzen stattfanden, und die spezifische deutsch-chinesische Konstellation der Interaktanten auf den Planungsprozess soll nun nochmals reflektiert und zusammengefasst werden.

6.3 Planen unter der Bedingung der Interkulturalität

Vergleichbar mit der Kategorie der Institution wird auch die Kategorie der Nationalität im Planungsprozess auf der interaktionsorganisatorischen und der expliziten Ebene der Referenz wahrnehmbar. In der Kategorie der Nationalität ist auch die Muttersprache der Interaktanten mit inbegriffen.

Auffälligkeiten von chinesischen und deutschen MSn auf der gesprächsorganisatorischen Ebene werden nun dargestellt. Es soll auch auf die Reaktionen der vermutlich nur teilweise bewusst wahrgenommenen Unterschiede eingegangen werden.

Besonders in der ersten Sitzung waren Unterschiede in der Länge der redezuginternem Pausen und der Redeübergabepausen auffällig. Der chinesische Sitzungsleiter hatte jeweils längere Pausen, was zu Unterbrechungen durch deutsche MS führte. In späteren Planungssequenzen war dieser Unterschied nicht mehr so deutlich herauszuarbeiten.

Gleichzeitig sind die zahlreichen Überlappungen bei Interaktionssequenzen zwischen chinesischen MSn ausgeprägt gewesen. Sie hatten oft die Funktion der Unterstützung, was bei Zustimmungen gegenüber Vorrednern und Turnergänzungen in Themeninitiiierungen besonders hervortrat. Negative Evaluationen von Vorgängeräußerungen wurden häufig ebenfalls überlappend vorgenommen, jedoch teilweise affirmativ eingeleitet. Diese Form, die die Funktion einer Modalisierung haben kann, konnte bei deutschen MSn nicht nachgewiesen werden.

Eine weitere diskursorganisatorische Besonderheit, die von chinesischen, hierarchisch höherstehenden Interaktionsteilnehmern verwendet wurde, war die der Konsensherausarbeitung. Dabei wurde eine gemeinsame Planungsbasis (vgl. Kapitel 5.5.1) durch faktische Aussagen mit der anschließenden "Vergewisserungsform" *ja?* (Brinker/Saiger 2006, 71 f.) von CCM1 und CLM2 eingeleitet und durch chinesische MS be-

stätigt.¹¹² Dieses Muster wurde mehrmals von deutschen MSn unterbrochen, was zu einer Fortführung der Diskussion mit dem Fokus auf die noch strittigen Punkte führte.

Besonders in konflikthaften Kommunikationssituationen haben – entgegen den Forschungsergebnissen von Günthner (1993) und Shi (2003) – auch chinesische MS sowohl das "Oppositionsformat" (Kotthoff 1989, 248) als auch "verallgemeinernde Quantoren" (Schwitalla 1995, 103) zur Stärkung ihrer Argumentation eingesetzt.

Von chinesischen MSn wurde in Argumentationsverfahren oft so interagiert, dass es auf deutsche MS emotional wirkte. Diese Wirkung entstand durch prosodische und nonverbale Hervorhebungen, lexikalische Ausdrücke und bildliche Illustrationen, die eine Polarität der Meinungen im Lehrerteam aufbauten. Deutsche MS reagierten darauf zumeist prosodisch wahrnehmbar monoton, was unter Umständen eine 'Versachlichung' bewirken sollte. Durch diese Reaktion wurde gleichzeitig deutlich, dass emotionale Interaktionssequenzen in einem formellen Besprechungsrahmen für deutsche MS dispräferiert sind.

Bezüglich der deutschen MS war die Vielzahl von Lösungsvorschlägen auffallend. Speziell für den Fall der kurzfristig suspendierten Besprechungssituation (T1_5.7.1) wurde deutlich, dass erst mit der Anwesenheit des Sitzungsleiters und seiner Zustimmung auch andere chinesische MS ihr Einvernehmen ausdrückten.

Neben den Vorschlägen haben deutsche MS auch oft Tipps (Kapitel 5.5.4.3) und Ratschläge (Kapitel 5.7.2) gegeben, Angebote gemacht sowie Vorschläge vom Sitzungsleiter abgelehnt (Kapitel 5.7.3). Mit diesen kommunikativen Handlungen haben sie sich gegenüber den chinesischen MSn hierarchisch abgesetzt und den Eindruck bei ihnen erweckt, einen höheren Einfluss auf Entscheidungsprozesse zu haben.¹¹³

Des Weiteren scheint eine fundamentale Funktion einer Besprechung für deutsche MS die Diskussion von mehreren Vorschlägen zu sein. So konnten in den Formulierungen von ihnen zahlreiche Modalisierungen, Abstraktionen und "Etceteraformeln" nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 5.5.3 und Kapitel 5.7.1). Mit ihnen werden weitere Vorschläge angeregt, die im Anschluss ausdiskutieren sind. Chinesische MS haben diese Diskussionen unter Umständen bereits vor der Sitzung geführt, was aus den gemeinsam vorgetragenen Themeninitiierungen abgeleitet werden konnte.

Weiterhin wurde für deutsche MS herausgearbeitet, dass Themeninitiierungen und Argumentationsverfahren oft prinzipienhaft sind. Dieser Eindruck entstand durch feh-

¹¹² Eine Varianz davon stellte ein abgebrochener Aussagesatz von CCM1/CLM2 dar, der von anderen chinesischen MSn entsprechend ergänzt wurde.

¹¹³ Diese Aussage stammt von einer chinesischen MS aus einem Interview nach den Sitzungen.

lende Begründungen und oft fehlende Ausführungen zur Praxistauglichkeit des Vorschlags. Auf diese Argumentationen reagierten chinesische MS zurückhaltend.

Nachdem zahlreiche diskursorganisatorische Aspekte, die aus der chinesisch-deutschen Interaktion in der formellen und institutionell verankerten Lehrerkonferenz auffielen, zusammengefasst wurden, wird nun auf die explizite Referenz auf die nationale Kategorie eingegangen. Sie fungiert – wie bereits für die institutionelle Kategorie hervorgehoben – als Ressource zur Durchführung von kommunikativen Zielen.

Im vorangegangenen Kapitel 6.2 wurde darauf hingewiesen, dass die institutionelle und nationale Kategorie von den Interaktanten oft verknüpft wurden, womit zwei Phänomene einhergehen: Zum Ersten nimmt die Verbalisierung der nationalen Kategorie eine explikative Funktion in der ersten Sitzung ein; auch in argumentativen Sequenzen wird sie zur Unterstreichung der eigenen Meinung eingesetzt. Zum Zweiten ist sie auf der verbalen Oberfläche zum Teil nicht eindeutig zu bestimmen. Dies ist dann der Fall, wenn Interaktanten Ortsdeiktika (hier, dort, da) einsetzen. Wie für die institutionelle Kategorie, gilt auch für die nationale, dass sie in den untersuchten Transkriptauszügen lediglich vom Sitzungsleiter verwendet wurde. In argumentativen Sequenzen wurde sie teilweise mit pejorativen Bewertungen verknüpft. Darauf wurde weder von deutschen noch von chinesischen MSn verbal zurückweisend oder bestätigend reagiert. Dieses Nichtreagieren, die systematischen Hesitationsphänomene vor der Verbalisierung und die in Kapitel 5.6.3 nachweisbare schrittweise Steigerung der Explizitheit deuten darauf hin, dass die Argumentation mit der nationalen Kategorie im formellen Besprechungskontext ambivalent und unter Umständen sogar dispräferiert ist. Diese Hypothese kann mit empirischen Aussagen gestützt werden (Rasmussen 2000, 17; Frohnen 2005). Sie besagen, dass in interkulturellen Interaktionssituationen die Nationalität der Interaktanten nicht bzw. nur sehr selten relevant gemacht wird. Für Erstkontaktsituationen scheint diese Hypothese jedoch nicht zuzutreffen.

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass sich interkulturelle Kommunikation auf diskursorganisatorischer Ebene und der expliziten Kategorisierung mit der Nationalität nachweisen lässt. Wird interkulturelle Interaktion also untersucht, bedeutete dies aber auch die Analyse von Kommunikation unter der Bedingung der Fremdsprachigkeit. Hierbei wird ein stärkeres Augenmerk auf zwei Bereiche vorgeschlagen: Zum einen sind Interferenzphänomene, die sich aus muttersprachlichen Konventionen und Routinen ableiten lassen, empirisch genauer zu betrachten. Zum anderen müssen Mechanismen von Reaktionen (und Reaktionsreaktionen) auf unbekannte kommunikative Strukturen untersucht werden, die sich nicht mehr ausschließlich mit Interferenzen aus kontrastiv benennbaren Konventionen deuten lassen,

da innerhalb und außerhalb der Interaktion Lernprozesse stattfinden. Solche kommunikative Neuausrichtungen können zu Anpassungsversuchen an vermutete Konventionen (vgl. die Studien aus den Kapiteln 3.1.3, 3.2, 3.3), zu (über-) deutlichen Abgrenzungen oder zur Herausbildung gänzlich neuer kommunikativer Strukturen führen.

Diese bisher empirisch noch nicht erfasste Komplexität in Untersuchungen von nicht-arrangierten interkulturell-institutionellen Interaktionssituationen macht ein induktives Analyseverfahren notwendig. Eine kurze Reflexion der Konversationsanalyse zur Produktivität der untersuchten Daten soll deshalb folgen.

6.4 Potenziale und Grenzen der Konversationsanalyse

Zur Untersuchung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten wurde die Konversationsanalyse gewählt. Besonders ihr induktives Vorgehen in der Analyse des Datenkorpus hat sich bewährt und war nötig, da bis jetzt keine Forschungsarbeiten Planungsprozesse im interkulturellen und institutionsspezifischen Kontext der Hochschule untersucht haben. Die sehr enge Orientierung an den Daten und dem Anspruch nur aus ihnen Erkenntnisse abzuleiten, wurde als angemessen empfunden. Außersprachliche Erklärungen für kommunikatives Handeln hätten oft in Spekulationen geendet und hätten doch nur schwer auf ihre Plausibilität überprüft werden können. Der Preis dieser Zurückhaltung zu Interpretationen von Intentionen, die nicht mehr an den Daten nachweisbar waren, war eine Häufung alternativ gesetzter Erklärungshypothesen. Mit ihnen konnten nur auf Richtungen für zukünftige Forschungsprojekte hingewiesen werden.

Trotz der strengen Konzentration auf die Daten wurde vor die Datenanalyse ein Literaturüberblick (Kapitel 3) gestellt, in dem der Fokus auf linguistische Arbeiten gelegt wurde. Die Zusammenfassung entsprechender Forschungsergebnisse hat zur Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts bei der Auseinandersetzung mit den Transkripten beigetragen. Außerdem konnten die eigenen Ergebnisse so auch fallübergreifend eingeordnet werden. Schließlich hat der Autor mit Kapitel 3 auch ein Höchstmaß an Transparenz bezüglich seines Vorwissens angestrebt.

Neben diesen Vorteilen, die sich während des Forschungsprozesses ergeben haben, deuteten sich auch Schwierigkeiten bzw. Grenzen der Konversationsanalyse an.

Es wurde bereits auf die zahlreichen alternativen Erklärungshypothesen hingewiesen, die trotz der Richtungsdeutungen für weitere Forschungen auch – mindestens für einige Leser – wegen der vermiedenen Verallgemeinerungen enttäuschend sein können.

In der praktischen Anwendung haben sich drei Punkte der von Deppermann (2001b, 55, vgl. auch Kapitel 2.3) vorgetragene Kritik an der Konversationsanalyse bestätigt. Der Erste war, dass die Benennung von sprachlichen Handlungen nicht ausschließlich und konsequent aus Folgeturns vorgenommen werden kann, sondern oft "best guesses" (Heritage 1984, 284) sind, die auf "membership knowledge" rekurrieren. Wissen dieser Art liegt nicht in den Daten vor, es kann jedoch auch nicht ignoriert werden. Der zweite Kritikpunkt schließt sich dem vorangegangenen an und hängt mit folgendem Phänomen zusammen: Wenn sich Forscher nicht auf ihr Weltwissen verlassen und ausschließlich auf die Wirkung von sprachlichen Handlungen schauen, um die vorangegangene beschreiben zu können, stoßen sie an Grenzen, wenn sich ihr Weltwissen und die Reaktion der Interaktanten in den Daten widersprechen. Dies trat besonders deutlich hervor, als vermutet werden musste, dass Interaktanten bestimmte Äußerungen ignorieren, also aufeinander nur in der Form reagieren, dass sie die konditionelle Relevanz ignorieren und eine interaktionale Leerstelle schaffen (z. B. T2_5.3.1, T2_5.4.2). Die Schwierigkeit herauszufinden, ob die Reaktion als Leerstelle intentional war oder nicht, stellt ein unlösbares Problem bei der ausschließlichen Datenzentrierung dar. Der dritte Kritikpunkt bezieht sich auf die von der KA vertretene Display-Hypothese, die von Deppermann zu Recht in Zweifel gezogen wird. Besonders bei dem Verweis auf Personen (vgl. T1_5.8.2), die nicht an der zu untersuchenden Interaktion teilnehmen und der umgangssprachlichen Bezeichnung von institutionsinternen *orgAnen* (T3_5.6.3), ist ethnografisches Wissen essenziell. Die Funktion, die mit einer Person oder der umgangssprachlichen Referenz auf eine Abteilung verbunden ist, stellt nämlich ein geteiltes institutionelles Wissen der Interaktanten dar, das nicht verbalisiert wird, jedoch besonders für die Analyse von Kategorisierungen in Institutionen für den Analytiker bedeutsam ist.

7 Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (Bd. 1). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Arminen, Ilkka (2000): On the context sensitivity of institutional interaction. In: *Discourse and Society* 11 (4), 435-458
- Atkinson, Max. A./Cuff, E. C./Lee, J.R.E. (1978): The recommencement of a Meeting as a Member's Accomplishment. In: Schenkein, Jim (ed.) (1978): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York u.a.: Academic Press, 133-153
- Attewell, Paul (1974): Ethnomethodology since Garfinkel. In: *Theory and Society* 1 (2), 179-210
- Bargiela-Chiappini, Francesca/Harris, Sandra (1995): Towards the generic structure of meetings in British and Italian managements. In: *Text* 15 (4), 531-560
- Barmeyer, Christoph I. (2000): *Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec*. Frankfurt/New York: Campus Verlag
- Becker-Motzek, Michael/Fiehler, Reinhard (Hrsg.) (2002): *Unternehmenskommunikation*. Tübingen: Narr
- Bergmann, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.) (1981): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 9-51
- Bergmann, Jörg R. (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, Gerd/Hundsniurscher, Franz (Hrsg.) (1994): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, 3-16
- Bilbow, Grahame T. (1997): Spoken discourse in the multicultural workplace in Hong Kong: Applying a model of discourse as 'impression management'. In: Bargiela-Chiappini, Francesca/Harris, Sandra (eds.) (1997): *The Language of Business. An International Perspective*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 21-48
- Boden, Deirdre (1994): *The business of talk: Organizations in action*. Cambridge. Polity Press
- Bouchara, Abdelaziz (2002): *Höflichkeitsformen in der Interaktion zwischen Deutschen und Arabern. Ein Beitrag zur interkulturellen Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer
- Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (2006): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen (1987): *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press

- Brüner, Gisela (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen: Niemeyer
- Bubel, Claudia (2006): "How are you?" "I'm hot". An interactive analysis of small talk sequences in British-German Telephone sales. In: Bühlig, Kirstin/ten Thije, Jan D. (eds.) (2006): Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 245-259
- Bühlig, Kristin (Hrsg.) (1999): Sprache in der Hochschullehre. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 59. Duisburg: Gilles & Francke
- Cai, Deborah A./Waks, Leah (2002): What we still need to know about Chinese Negotiation. In: Jia, Wenshan/Lu, Xing/Heisey, Ray D. (eds.) (2002): Chinese Communication Theory and Research. Reflections, New Frontiers, New Directions. Westport, Connecticut, London: Ablex Publishers, 177-189
- Casper-Hehne, Hiltraud (2006): Deutsch-amerikanische Alltagskommunikation. Zur Beziehungsarbeit in interkulturellen Gesprächen. Tübingen: Niemeyer
- Casper-Hehne, Hiltraud (2008): Interkulturelle Wissenschaftskommunikation. Zur Linguistik und Didaktik von Seminarkommunikation an einem deutsch-chinesischen Fallbeispiel. In: Vorstand des Arbeitskreises für interkulturelle Germanistik in China (2008): Deutsch-chinesisches Forum interkultureller Bildung. München: Iudicium, 145-158
- Casper-Hehne, Hiltraud (2009): Mit dem Wissen wächst der Zweifel. Interkulturelle Interaktion: Probleme und Perspektiven. In: Bauer, Ulrich G. (Hrsg.) (2009): Standpunkte und Sichtwechsel. Festschrift für Bernd Müller-Jacquier zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, 51-71
- Chan, Angela (2008): Meeting Openings and Closings in a Hong Kong Company. In: Sun, Hao/Kádár, Dániel Z. (eds.) (2008): It's the Dragon's Turn. Chinese Institutional Discourses. Bern u.a.: Lang, 181-229
- Chang, Hui-Ching/Holt, Richard G. (1991): The Concept of Yuan and Chinese Interpersonal Relationships. In: Ting-Toomey, Stella/Korzenny, Felipe (eds.) (1991): Cross-Cultural Interpersonal Communication. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications, 28-57
- Chang, Hui-Ching/Holt, Richard G. (1994): Debt-Repaying Mechanism in Chinese Relationships: An Exploration of the Folk Concepts of Pao and Human Emotional Debt. In: Research on Language and Social Interaction 27 (4), 351-387
- Chang, Hui-Ching (1999): The 'well-defined' is 'ambiguous' – Indeterminacy in Chinese conversation. In: Journal of Pragmatics 31, 535-556
- Cheng, Winnie / Tsui, Amy B. M. (2009): 'ahh ((laugh)) well there is no comparison between the two I think': How do Hong Kong Chinese and native speakers of English disagree with each other?. In: Journal of Pragmatics 41, 2365-2380
- Dannerer, Monika (1999): Besprechungen im Betrieb: empirische Analysen und didaktische Perspektiven. München: Iudicium

- Dannerer, Monika (2008): Gute Kommunikation teuer? Zum Konzept der kommunikativen Effizienz in den Wirtschaftswissenschaften und der Linguistik. In: Menz, Florian/Müller, Andreas P. (Hrsg.) (2008): Organisationskommunikation. Grundlagen und Analysen der sprachlichen Inszenierung von Organisation. München, Mering: Reiner Hampp Verlag, 47-69
- Day, Dennis (1994): Tang's Dilemma and other Problems: Ethnification Processes at some multicultural workplaces. In: Pragmatics 4 (3), 315-336
- Day, Dennis (1998): Being Ascribed, and Resisting, Membership of an Ethnic Group. In: Antaki, Charles/Widdicombe, Sue (1998) (eds.): Identities in Talk. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 151-170
- De Kok, Bregje Christina (2008): The role of context in conversation analysis : Re-viewing an interest in ethno-methods. In: Journal of Pragmatics 40 (5), 886-903
- Dengel, Barbara/Bogner, Andrea (2005): Der ‚polyglotte Dialog‘ auf dem Prüfstand: Zur Praxis interkultureller Wissenschaftskommunikation am Beispiel eines Trinationalen Workshops in Hamilton, Neuseeland. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 31, 249-266
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, 96-124
- Depperman, Arnulf (2001a): Gespräche analysieren. Eine Einführung. In: Opladen: Leske und Budrich
- Deppermann, Arnulf (2001b): Gesprächsanalyse als explikative Konstruktion – Ein Plädoyer für eine reflexive ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Iványi, Zsuzsanna/Kertész, András (Hrsg.) (2001): Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. Frankfurt/M.: Lang, 43-73
- Deppermann, Arnulf (2008): Verstehen im Gespräch. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.) (2008): Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin: de Gruyter, 225-261
- Deppermann, Arnulf/Spranz-Fogasy, Thomas (2001): Aspekte und Merkmale der Gesprächssituation. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband: Gesprächslinguistik. Berlin/New York: de Gruyter, 1148-1161
- Domke, Christine (2006): Besprechungen als organisationale Entscheidungskommunikation. Berlin: de Gruyter
- Dowling, Maura (2007): Ethnomethodology: Time for a revisit? A discussion paper. In: International Journal of Nursing Studies 44 (2007), 826-833
- Drew, Paul/Heritage John (eds.) (1992): Talk at work: Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press
- Du-Babcock, Bertha (1999): Topic Management and turn taking in professional communication. First- versus second-language strategies. In: Management Communication Quarterly 12 (4), 544-574

- Du-Babcock, Bertha (2005): Communication Behaviors in Intra- and Inter-cultural Decision-making Meetings. In: Bargiela-Chiappini, Francesca/Gotti, Maurizio (eds.) (2005): *Asian Business Discourse(s)*. Bern u. a.: Lang, 147-168
- Du-Babcock, Bertha (2006): An Analysis of topic Management Strategies and Turn-Taking behavior in the Hong Kong Bilingual Environment. The Impact of Culture and Language Use. In: *Journal of Business Communication* 43 (1), 21-42
- Duncan, Jr., Starkey/Niederehe, George (1974): On Signalling That It's Your Turn to Speak. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 10, 234-247
- Dürkop, Carsten F. (1995): Erfolg chinesisch-deutscher Joint-Ventures: Eine Untersuchung aus der Sicht der deutschen Partner. Braunschweig, Techn. Univ. Diss.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1994): Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen. In: Brünner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hrsg.) (1994): *Texte und Diskurse*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 287-327
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.) (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter
- Ehlich, Konrad/Wagner, Johannes (Hrsg.) (1995): *The Discourse of Business Negotiation*. Berlin/New York: de Gruyter
- Eßer, Ruth (1997). "Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat." Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium
- Fiehler, Reinhard (2001): Emotionalität im Gespräch. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband: *Gesprächslinguistik*. Berlin/New York: de Gruyter, 1425-1438
- Firth, Alan (ed.) (1995): *The discourse of negotiation: Studies of language in the workplace*. New York: Pergamon
- Firth, Alan (1996): The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. In: *Journal of Pragmatics* 26, 237-259
- Flader, Dieter/Trotha, Thilo von (1988): Über den geheimen Positivismus und andere Eigentümlichkeiten der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7 (1), 92-115
- Fluck, Hans-R. (1990): "Steht's mit Ihrer Familie gut?" Anmerkungen zum Stil deutschsprachiger Briefe von Chinesen und zur Notwendigkeit einer kontrastiven DaF-Stilistik. In: Rickheit, Gert / Wichter, Sigurd (Hrsg.) (1990): *Dialog: Festschrift für Siegfried Grosse*. Tübingen: Niemeyer, 235-248
- Friedman, Ray/Chi, Shu-Cheng/Liu, Leigh Anne (2006): An expectancy model of Chinese-American differences in conflict-avoiding. In: *Journal of International Business Studies* 37, 76-91
- Frohnen, Anja (2005): *Diversity in Action. Multinationalität in globalen Unternehmen am Beispiel Ford*. Bielefeld: Transcript

- Gao, Ge (1998): An initial Analysis of the effects of face and concern for 'other' in Chinese interpersonal communication. In: *International Journal of Intercultural Relations* 22 (4), 467-482
- Gao, Ge/Ting-Toomey, Stella (1998): *Communicating effectively with the Chinese*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Gao, Ge/Xiao, Xiaosui (2002): Intercultural/Interpersonal Communication Research in China: A preliminary Review. In: Jia, Wenshan/Lu, Xing/Heisey, Ray D. (eds.) (2002): *Chinese Communication Theory and Research. Reflections, New Frontiers, New Directions*. Westport, Connecticut: Ablex Publishers, 25-35
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Garfinkel, Harold (1972): Remarks on Ethnomethodology. In: Gumperz, John J./Hymes, Dell (1972) (eds.): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York etc.: Holt Rinehart and Winston, Inc, 301-324
- Garfinkel, Harold (1973): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit (Bd. 1)*, Reinbek: Rowohlt, 189-262
- Garfinkel, Harold (1996): Ethnomethodology's Program. In: *Social Psychology Quarterly* 59 (1), 5-21
- Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1976): Über formale Strukturen praktischer Handlung. In: Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hrsg.) (1976): *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 130-176
- Geng, Xiaoyun (2006): *Interkulturelle Kommunikation am Beispiel der Beziehung zwischen Deutschen und Chinesen bei einem internationalen Unternehmen*. Marburg: Tectum
- Goffman, Erving (1962): On Cooling the Mark out: Some Aspects of Adaptation to Failure. In: Rose, Arnold M. (ed.) (1962): *Human Behavior and Social Processes*. London: Routledge and Kegan Paul, 482-505
- Goffman, Erving (1971): *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Goffman, Erving (1976): Replies and responses. In: *Language in Society* 5, 257-313
- Golato, Andrea (2002): German compliment responses. In: *Journal of Pragmatics* 34 (2002), 547-571
- Graham, John L. (1993): The Japanese Negotiation Style: Characteristics of a Distinct Approach. In: *Negotiation Journal* 9 (2), 123-140
- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (1999): Argumentationsintegrität als Ziel einer Ethik der Alltagskommunikation. In: *Der Deutschunterricht* 51 (5), 46-53
- Guckelsberger, Susanne (2005): *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München: Iudicium

- Gumperz, John, J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge. Cambridge University Press
- Günthner, Susanne (1991): 'A language with taste'. Uses of Proverbial Sayings in Intercultural Communication. In: *TEXT 3*: 399-418
- Günthner, Susanne (1992): Die interaktive Konstruktion von Geschlechterrollen, kulturellen Identitäten und institutioneller Dominanz. Sprechstundengespräche zwischen Deutschen und Chinesen/innen. In: Günthner, Susanne/Kotthoff, Helga (Hrsg.) (1992): *Die Geschlechter im Gespräch: Kommunikation in Institutionen*. Stuttgart: Metzler, 91-125
- Günthner, Susanne (1993): *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer
- Günthner, Susanne (1994a): Cultural differences in recipient activities: interactions between Germans and Chinese. In: Pürschel, Heiner (ed.) (1994): *Intercultural Communication. Proceedings of the 17th International L.A.U.D. Symposium Duisburg, 23-27 March 1992*. Bern u.a.: Lang, 481-502
- Günthner, Susanne (1994b): "Also moment SO seh ich das NICHT". Informelle Diskussionen im interkulturellen Kontext. In: *LiLi 93*, 97-122
- Günthner, Susanne (1995a): Deutsch-Chinesische Gespräche: Interkulturelle Mißverständnisse aufgrund kulturspezifischer Kontextualisierungskonventionen. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache 40*, 55-74
- Günthner, Susanne (1995b): Language and Culture – An Analysis of Chinese-German Conversation. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 40*, 3-39
- Günthner, Susanne (1999): Zur Aktualisierung kultureller Differenzen in Alltagsgesprächen. In: Rieger, Stefan/Schahadat, Schamma/Weinberg, Manfred (Hrsg.) (1999): *Interkulturalität. Zwischen Inszenierung und Archiv*. Tübingen: Narr, 251-265
- Günthner, Susanne (2001): Kulturelle Stildifferenzen am Beispiel der Verwendung von Sprichwörtern. In: Jakobs, Eva-Maria/Rothkegel, Annely (Hrsg.) (2001): *Perspektiven auf Stil*. Tübingen: Niemeyer, 229-245
- Han, Suk-Geoung (2004): *Ausdrucksformen und Funktionen nonverbaler Kommunikation in interkulturellen Begegnungssituationen. Eine empirische Analyse deutsch-koreanischer Kommunikation*. Frankfurt/M.: Lang
- Hausendorf, Heiko (2000): *Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung*. Tübingen: Niemeyer
- Heilmann, Christa M. (2002): *Interventionen im Gespräch. Neue Ansätze der Sprechwissenschaft*. Tübingen: Niemeyer
- Heinz, Bettina (2003): Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversation. In: *Journal of Pragmatics 35*, 1113-1142
- Helmolt, Katharina v. (1997): *Kommunikation in internationalen Arbeitsgruppen. Eine Fallstudie über divergierende Konventionen der Modalitätskonstituierung*. München: Iudicium

- Henne, Helmut / Rehbock, Helmut (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin, New York: de Gruyter
- Henze, Jürgen (2008): Die Rolle von Vertrauen in sozialen Beziehungen – das Beispiel chinesischsprachige Kulturräume. In: Jammal, Elias (Hrsg.) (2008): Vertrauen im interkulturellen Kontext. China – Indonesien – Frankreich – Tschechien – arabisch-islamische Welt. Wiesbaden: VS Research, 193-212
- Heritage, John (1984): Garfinkel and Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press
- Heritage, John (1997): Conversation Analysis and Institutional Talk. Analysing Data. In: Silverman, David (ed.) (1997): Qualitative Research. Theory, Method and Practice. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publication, 161-182
- Heritage, John/Atkinson, J. Maxwell (1984): Introduction. In: Atkinson, J. Maxwell/ Heritage, John (eds.) (1984): Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1-15
- Hofstede, Geert (1991): Cultures and Organisations. Software of the Mind. London: McGraw-Hill
- Hu, Hsien Chin (1966): Die chinesischen Begriffe vom "Gesicht". In: Mühlmann, Wilhelm E./Müller, Ernst W. (Hrsg.) (1966): Kulturanthropologie. Köln, Berlin: Kiepenheuer und Witsch, 238-263
- Jandok, Peter (2008a): Deutsch-chinesische Interaktion. Eine Sechs-Minuten-Analyse interkultureller Kommunikation und der Nutzen für den Chinesisch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Chinesisch Unterricht (CHUN) 23, 27-47
- Jandok, Peter (2008b): Das Konzept der Cultural Keywords 帮助 (Hilfe) und 支持 (Unterstützung) und seine Konsequenzen für deutsche Bildungseliten in China. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 75, 145-164
- Jandok, Peter (2009a): Interkulturelle Kommunikation an einer deutsch-chinesischen Hochschulkooperation. Prozess der Funktionsaushandlung eines Begriffs. In: Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Dorothee (Hrsg.) (2009): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt/M.: Lang, 199-217
- Jandok, Peter (2009b): Die suspendierte Institutionalität als Chance für Entscheidungsfindungen in interkulturellen Planungsprozessen. In: Bauer, Ulrich G. (Hrsg.) (2009): Standpunkte und Sichtwechsel. Festschrift für Bernd Müller-Jacquier zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, 363-378
- Ji, Shaojun (2000): 'Face' and polite verbal behaviors in Chinese culture. In: Journal of Pragmatics 32, 1059-1062
- Jia, Huidie (1999): Bildlichkeit versus Sachlichkeit. Über eine typische Stilinterferenz chinesischer Deutschlerner bei der Textproduktion. In: Fluck, Hans-R./ Gerbig, Jürgen (Hrsg.) (1999): Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien: Lehr- und Lerntraditionen im Wandel. Tübingen: Stauffenburg, 79-92
- Jin, Xiufang (1994): Kontakte, Konflikte und Kompromisse: Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Chinesen in einem Joint-Venture. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach

- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1976): Konversationsanalyse. In: *Studium Linguistik* 1, 1-28
- Kallmeyer, Werner (2005): Konversationsanalytische Beschreibung/Conversational Analysis. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./Trudgill, Peter (Hrsg.) (2005): *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international Handbook of the Science of Language and Society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. Auflage. Berlin, New York: de Gruyter, 1212-1225
- Keim, Lucrecia (1994): *Interkulturelle Interferenzen in der deutsch-spanischen Wirtschaftskommunikation*. Frankfurt/M.: Lang
- Klein, Josef (2001): Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: Brinker, Klaus [u.a.] (Hrsg.) (2001): *Text und Gesprächslinguistik: ein Internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (2 Bde.). Berlin, New York: de Gruyter, 1309-1329
- Knapp, Annelie/Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2008): *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*. Frankfurt/M.: Lang
- Kirkpatrick, Andy (1993): Information sequencing in Modern Standard Chinese in a genre of extended spoken discourse. In: *Text* 13 (3), 423-453
- Kistler, Peter (2003): *Die interaktive Produktion von Formalität und Informalität: Gespräche zwischen Deutschen und Indonesiern*. München: Iudicium
- Koch, Bradley J./Koch, Pamela Tremain (2007): Collectivism, individualism, and outgroup cooperation in a segmented China. In: *Asia Pacific Journal of Management* 24, 207-225
- Koole, Tom/ten Thije, Jan D. (1994): *The construction of intercultural discourse. Team discussions of educational advisers*. Amsterdam, Atlanta: Rodolpi
- Kotthoff, Helga (1989): Pro und Kontra in der Fremdsprache: pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen. Frankfurt/M.: Lang
- Kotthoff, Helga (1991): Lernalterssprachliche und interkulturelle Ursachen für kommunikative Irritationen. Zugeständnisse und Dissens in deutschen-, anglo-amerikanischen und in nativ-nichtnativen Gesprächen. In: *Linguistische Berichte* 135, 375-397
- Kotthoff, Helga (1994): Zur Rolle der Konversationsanalyse in der interkulturellen Kommunikationsforschung. Gesprächsbeendigungen im Schnittfeld von Mikro und Makro. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 93, 75-96
- Kotthoff, Helga (2008): Potenziale der Redewiedergabe im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Spracherwerb, Jugendsprache und Sprachdidaktik. In: *Muttersprache* 1, 2008, 1-25
- Kuhn, Peter/Ning, Angelika/Shi, Hongxia (2001): *Markt China. Grundwissen zur erfolgreichen Markttöffnung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Lehker, Marianne (1997): *Texte im chinesischen Aufsatzunterricht*. Heidelberg: Julius Groos Verlag

- Lehker, Marianne/Wang, Yi (2006): Welche Unterschiede gibt es zwischen deutschen und chinesischen Aufsatzsorten aus Sicht der westlichen Textlinguistik. In: *Info DaF* 33 (4), 366-372)
- Lenz, Friedrich (1989): Organisationsprinzipien in mündlicher Fachkommunikation. Zur Gesprächsorganisation von "Technical Meetings". Frankfurt/M.: Lang
- Lenz, Friedrich (1990): Der wortkarge Finne und beredete Deutsche? Oder: Die Angst des Geschäftsmanns vor dem Muttersprachler. Gesprächsorganisatorische Probleme in Verhandlungen zwischen Deutschen und Finnen. Helsinki School of Economics and Business Administration. Working Papers, 1-33
- Lerner, Gene, H. (2004): On the Place of Linguistic Resources in the Organization of Talk-in-Interactin: Grammar as Action in Prompting a Speaker to Elaborate. In: *Research on Language and Social Ineraction* 37 (2), 151-184
- Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Dorothee (Hrsg.) (2009): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt/M.: Lang
- Li, Ping-Ge (1994): Der Ausdruck der Höflichkeit in chinesischen und deutschen Briefen anhand von Briefstellern. Frankfurt/M.: Lang
- Li, Xiangling/Koole, Tom (1998): Cultural keywords in Chinese-Dutch business negotiations. In: Niemeier, Susanne/Campbell, Carles P./Dirven, Rene (eds.) (1998): *The Cultural Context in Business Communication*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 185-213
- Li, Xiangling (1999): *Chinese-Dutch Business Negotiations. Insights from Discourse*. Amsterdam: Rodopi
- Li, Han Z. (2001): Cooperative and Intrusive Interruptions in Inter- and Intracultural dyadic Discourse. In: *Journal of Language and Social Psychology* 20 (3), 259-284
- Li, Han Z. (2006): Backchannel Responses as misleading feedback in Intercultural Discourse. In: *Journal of Intercultural Communication Research* 35 (2), 99-116
- Li, Wei/Zhu, Hua/Li, Yue (2001): Conversational Management and Involvement in Chinese-English Business Talk. In: *Language and Intercultural Communication* 1 (2), 135-150
- Liang, Yong (1998): Höflichkeit im Chinesischen. Geschichte, Konzepte, Handlungsmuster. München: Iudicium
- Liedke, Martina (2002): Fremdsprachliches Handeln: Kommunikationsstörung als Normalität. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.) (2002): *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 198-215
- Litz, Joachim (2004): Deutsch-Chinesische Hochschulkooperation. Ein kooperatives Erfolgsmodell?. In: *Die neue Hochschule* 4-5/2004, 20-21
- Lu, Xing (1998): An Interface between Individuualistic and Collectivistic Orientations in Chinese Cultural Values and Social Relations. In: *The Howard Journal of Communication* 9, 91-107

- Mao, Robert LuMing (1994): Beyond politeness theory: 'Face' revisited and renewed. In: Journal of Pragmatics 21, 451-486
- McHoul, Alec (2008): Editorial. Questions of context in studies of talk and interaction – Ethnomethodology and conversation analysis. In: Journal of Pragmatics 40, 823-826
- Meer, Dorothee (1998): "Der Prüfer ist nicht der König". Mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule. Tübingen: Niemeyer
- Meer, Dorothee (2001): "so, das nimmt ja gar kein Ende, is ja furchbar" Ein gesprächsanalytisch fundiertes Fortbildungskonzept zu Sprechstundengesprächen an der Hochschule. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (2), 90-114
- Meier, Christoph (2002): Arbeitsbesprechungen. Interaktionsstruktur, Interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen Form. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung
- Meng, Fenchen (2003): Interkulturelle Konflikte in deutsch-chinesischen Joint Ventures. Lösungsstrategien. Göttingen: Cuvillier
- Menz, Florian (2000): Selbst- und Fremdorganisation im Diskurs. Interne Kommunikation in Wirtschaftsunternehmen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- Menz, Florian/Müller, Andreas P. (Hrsg.) (2008): Organisationskommunikation. Grundlagen und Analysen der sprachlichen Inszenierung von Organisationen. Mering: Reiner Happ Verlag
- Miller, Laura (1994): Japanese and American Meetings and what goes on before them: A case study of Co-worker misunderstanding. In: Pragmatics 4 (2), 221-238
- Moll, Melanie (2001): Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. München: Iudicium
- Mori, Junko (2003): The Construction of Interculturality: A Study of Initial Encounters Between Japanese and American Students. In: Research on Language and Social Interaction 36 (2), 143-184
- Müller, Andreas P. (1997): 'Reden ist Chefsache'. Linguistische Studien zu sprachlichen Formen sozialer 'Kontrolle' in innerbetrieblichen Arbeitsbesprechungen. Tübingen: Narr
- Müller, Andreas P./Thörle, Britta (2005): Funktionalstilistische Eigenschaften der Kommunikation in Wirtschaftsbetrieben. In: Sociolinguistica 19, 111-127
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich (2002): Erstkontakte. Zur Behandlung kommunikativer Gattungen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Barkowski, Hans/Faistauer, Renate (Hrsg.) (2002): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 397-407
- Nagels, Kerstin (1996): Interkulturelle Kommunikation in der Deutsch-Chinesischen Zusammenarbeit. Bremen: Fachbereich Wirtschaft der Hochschule Bremen (=Schriftenreihe des Fachbereichs Wirtschaft der Hochschule Bremen; Bd. 57)

- Nishizaka, Aug (1995): The interactive constitution of interculturality: How to be a Japanese with words. In: *Human Studies* 18, 301-326
- Orth, Hans Wilhelm (2004): Chinesisch-deutsche Hochschule für Angewandte Wissenschaften an der Tongj-Universität in Shanghai, China (CDHAW). In: *Die neue Hochschule* 4-5/2004, 18-19
- Pan, Yuling (2000): Facework in Chinese service encounters. In: *Journal of Asian Pacific Communication* 10 (1), 25-61
- Park, Jea-Eun (2007): Co-construction of Nonnative Speaker Identity in Cross-cultural Interaction. In: *Applied Linguistics* 28 (3), 339-360
- Pavlidou, Theodossia (1994): Contrasting German-Greek politeness and the consequences. In: *Journal of Pragmatics* 21 (1994), 487-511
- Pavlidou, Theodossia-Soula (2002): Telephone Conversations in Greek and German: Attending to the Relationship Aspect of Communication. In: Spencer-Oatey, Helen (ed.) (2002): *Culturally Speaking. Managing Rapport through talk across Cultures*. London, New York: Continuum, 121-142
- Poerner, Michael (2009), *Business-Knigge China - Die Darstellung Chinas in interkultureller Ratgeberliteratur*. Frankfurt/M.: Lang
- Poro, Susanne (1999): *Beziehungsrelevanz in der beruflichen Kommunikation*. Frankfurt/M.: Lang
- Rasmussen, Gitte (2000): Zur Bedeutung kultureller Unterschiede in interlingualen interkulturellen Gesprächen. Eine Mikroanalyse deutschsprachiger Interaktionen zwischen Franzosen und Dänen und zwischen Deutschen und Dänen. München: Iudicium
- Rasmussen Hougaard, Gitte (2008): Membership categorization in international business phonecalls. The importance of 'being international'. In: *Journal of Pragmatics* 40, 307-332
- Rath, Rainer (2001): Gesprächsschritt und Höreraktivitäten. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband: Gesprächslinguistik. Berlin/New York: de Gruyter, 1213-1226
- Redder, Angelika (Hg.) (2002): *Effektiv studieren. Texte und Diskurse in der Universität*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie – Beiheft 12. Duisburg: Gilles & Francke
- Rogler, Beate (2005): *Deutsch-chinesische Studienprogramme: Analyse und Empfehlungen*. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2005.
http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr6-2005-China_Studie.pdf
- Sacks, Harvey (1973): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Kjolseth, Rolf/Sack, Fritz (Hrsg.) (1973): *Zur Soziologie der Sprache*. FB Germ, 307-314
- Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (eds.) (1984): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-27

- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation*. Vol. 1, Edited by Gail Jefferson. Oxford, Cambridge: Blackwell
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language* 50 (4), 696-735
- Saft, Scott (2001): Displays of concession in University Faculty Meetings. *Culture, and interaction in Japanese*. *Pragmatics* 11, 223-262
- Saft, Scott (2004): Conflict as interactional accomplishment in Japanese: Arguments in university faculty meetings. In: *Language in Society* 33, 549-584
- Saft, Scott (2009): A Practice for Avoiding and Terminating Arguments in Japanese: The Case of University Faculty Meetings. In: Hguyen, Hanh / Kasper, Gabriele (eds.) (2009): *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press, 139-158
- Schegloff, Emanuel A./Koshik, Irene/Jacoby, Sally/Olsher, David (2002): Conversation Analysis and Applied Linguistics. In: *Annual Review of Applied Linguistics* (2002) 22, 3-31
- Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening up Closings. In: *Semiotica* 8, 289-327
- Schegloff, Emanuel A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: *American Anthropologist* 70, 6, 1075-1095
- Schegloff, Emanuel A. (1982): Discourse as an interactional achievement: some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In: Tannen, Deborah (ed.) (1982): *Analyzing Discourse*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 71-93
- Schegloff, Emanuel A. (1991): Reflections on Talk and Social Structure. In: Boden, Deirdre/Zimmerman, Don H. (eds.) (1991): *Talk and Social Structure*. Cambridge: Polity Press, 44-70
- Schegloff, Emanuel A. (1992): On talk and its institutional occasions. In: Drew, Paul/Heritage, John (eds.) (1992): *Talk at Work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 101-134
- Schegloff, Emanuel A. (1997): Whose text? Whose context?. In: *Discourse and Society* 8 (2), 165-187
- Schegloff, Emanuel, A. (2007): *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*. Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press
- Schegloff, Emanuel, A. (2007a): A tutorial on membership categorization. In: *Journal of Pragmatics* 39, 462-482
- Schegloff, Emanuel A. (2007b): Categories in action: person-reference and membership categorization. In: *Discourse Studies* 9 (4), 433-461
- Schenkein, Jim (1978): Sketch of an Analytic Mentality for the Study of Conversational Interaction. In: Schenkein, Jim (ed.) (1978): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York u.a.: Academic Press, 1-6

- Schenkein, Jim (1978a): Identity Negotiations in Conversations. In: Schenkein, Jim (ed.) (1978): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York u.a.: Academic Press, 57-78
- Schmitt, Reinhold (2002): Hierarchie in Arbeitsgruppen als stilbildender Aspekt. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hrsg.) (2002): *Soziale Welten und kommunikative Stile*. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr: 113-135
- Schmitt, Reinhold/Heidtmann, Daniela (2002): Die interaktive Konstitution von Hierarchie in Arbeitsgruppen. In: Becker-Mrotzek, Micheal/Fiehler, Reinhard (Hrsg.) (2002): *Unternehmenskommunikation*. Tübingen: Narr, 179-208
- Schroll-Machl, Sylvia (2003): *Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*. Göttingen: Vanderhoeck und Ruprecht
- Schütte, Wilfried / Spiegel, Carmen (2002): Form und Funktion von Beispielen in Schülerargumentationen. In: Bastian, Sabine/Hammer, Françoise (Hrsg.) (2002): *Aber, wie sagt man doch so schön ... Beiträge zu Metakommunikation und Reformulierung in argumentativen Texten*. Frankfurt/M.: Lang, 27-48
- Schwandt, Bernd (1995): 'Erzähl mir nix'. Gesprächsverlauf und Regelaushandlung in den Besprechungen von Industriemeistern. München: Hampf
- Schwitalla, Johannes (1995): *Kommunikative Stilistik zweier sozialer Welten in Mannheim-Vogelstang*. Berlin, New York: de Gruyter
- Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Scollon, Ron/Wong-Scollon, Suzanne (1991): Topic confusion in English-Asian discourse. In: *World Englishes* 10 (2), 113-125
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit/Bergmann, Jörg/Couper-Kuhlen, Elizabeth/ Günthner, Susanne/Meier, Christoph/Quasthoff, Uta/Schlobinski, Peter/Uhmann, Susanne (1998): Gesprächsanalytische Transkriptionssysteme. In: *Linguistische Berichte* 173, 91-122
- Selting, Margret (2007): Lists as embedded structures and the prosody of list construction as an interactional resource. In: *Journal of Pragmatics* 39, 483-526.
- Seo, Min-Soon (2003): *Direkt und Indirekt. Analyse des interkulturellen argumentativen Gespräches zwischen Deutschen und Koreanern*. Frankfurt/M.: Lang
- Shi, Hongxia (2003): *Kommunikationsprobleme zwischen deutschen Expatriates und Chinesen in der wirtschaftlichen Zusammenarbeit*. Diss. Würzburg (<http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus/volltexte/2003/582/index.html>)
- Spencer-Oatey, Helen/Xing, Jianyu (2000): A problematic Chinese business visit to Britain: issues of face. In: Spencer-Oatey, Helen (ed.) (2000): *Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk across Cultures*. London: Continuum, 272-288
- Spencer-Oatey, Helen/Xing, Jianyu (2003): *Managing rapport in intercultural business interactions: a comparison of two Chinese–British business meetings*. *Journal of Intercultural Studies* 24 (1), 33-46

- Spencer-Oatey, Helen/Xing, Jianyu (2004): Rapport management problems in Chinese–British business interactions: a case study. In: House, Juliane / Rehbein, Jochen (eds.) (2004): *Multilingual Communication*. Amsterdam: Benjamins, 197-221
- Spencer-Oatey, Helen/Xing, Jianyu (2005): Managing talk and non-talk in intercultural interactions: insights from two Chinese–British business meetings. *Multilingua* 24, 55-74
- Spencer-Oatey, Helen/Xing, Jianyu (2007): The impact of culture on interpreter behaviour. In: Kotthoff, Helga/Spencer-Oatey, Helen (eds.) (2007): *Handbook of Applied Linguistics (HAL) Vol.7: Intercultural Communication*. Berlin: de Gruyter, 219-236
- Spiegel, Carmen (1999): Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei schulische Argumentationsformen. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, Heft 30, 19-40, www.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal30_2.pdf
- Spiegel, Carmen/Spranz-Fogasy, Thomas (2001): Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/ Sager, Sven F. (Hrsg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband: *Gesprächslinguistik*. Berlin/New York: de Gruyter, 1241-1251
- Spranz-Fogasy, Thomas (2002a): Interaktionsorganisation als (meta-)kommunikative Ressource des Argumentierens. In: Bastian, Sabine/Hammer, Françoise (Hrsg.) (2002): *Aber, wie sagt man doch so schön ... Beiträge zu Metakommunikation und Reformulierung in argumentativen Texten*. Frankfurt/M.: Lang, 11-25
- Spranz-Fogasy, Thomas (2002b): das letzte Wort. Untersuchungen zum Kontrollhandeln gesellschaftlicher Führungskräfte in Gesprächen. In: Keim, Inken; Schütte, Wilfried (Hrsg.) (2002): *Soziale Welten und kommunikative Stile*. Festschrift für Werner Kallmeyer. Tübingen: Narr, 137-160
- Stober, Rolf (2001): Kooperationen deutscher und chinesischer Hochschulen. Bestand und Bedarf. *Mitteilungen des Instituts für Asienkunde*. Hamburg: Institut für Asienkunde
- Stober, Rolf (2003): Chinesisch-deutsche Hochschulkooperation – Bestand und Bedarf. In: Schüller, Margot (Hrsg.) (2001): *Strukturwandel in den deutsch-chinesischen Beziehungen. Analysen und Praxisberichte*. *Mitteilungen des Instituts für Asienkunde Hamburg*, 203-227
- Sun, Hao (2002): Display and reaffirmation of affect bond and relationship: Invited guessing in Chinese telephone conversation. In: *Language in Society* 31, 85-112
- Sun, Hao (2004): Opening moves in informal Chinese telephone conversations. In: *Journal of Pragmatics* 36, 1429-1465
- Sun, Hao (2005): Collaborative strategies in Chinese telephone conversation closings: Balancing procedural needs and interpersonal meaning making. In: *Pragmatics* 15 (1), 109-128

- Svennevig, Jan (1999): *Getting acquainted in conversation. A study of initial interactions.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publication Company
- Tannen, Deborah (1999): *Lass uns richtig streiten: Vom Wortgefecht zum Dialog.* München: Goldmann
- Tao, Hongyin/Thompson, Sandra A. (1991): *English Backchannels in Mandarin Conversations: A Case Study of Superstratum Pragmatic 'Interference'.* In: *Journal of Pragmatics* 16, 209-223
- ten Have, Paul (2002, September): *The Notion of Member is the Heart of the Matter: On the Role of Membership Knowledge in Ethnomethodological Inquiry* [53 paragraphs]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Online Journal], 3 (3). Available at: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/834/1812> [letzter Zugriff: 15.08.2008]
- ten Thije, Jan D. (2002): *Stufen des Verstehens bei der Interpretation von Interkulturellen Diskursen.* In: *Kotthoff, Helga (Hrsg.) (2002): Kultur(en) im Gespräch.* Tübingen: Narr, 61-98
- Tiittula, Liisa (1999): *Verständigungsprozeduren in interkulturellen Geschäftsverhandlungen.* In: *Bungarten, Theo (Hrsg.) (1999): Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation.* Tostedt: Atikon Verlag, 207-221
- Tiittula, Liisa (2001a): *Argumentationsstile in deutschen und finnischen Fernsehdiskussionen.* In: *Jakobs/Eva-Maria/Rothkegel, Annelly (Hrsg.) (2001): Perspektiven auf Stil.* Tübingen: Niemeyer, 205-227
- Tiittula, Liisa (2001b): *Kommunikative Aspekte des Schweigens – ein schwieriges Untersuchungsfeld.* In: *Jääntti, Ahit/Holtkamp, Marion/Vogt, Annemarie (Hrsg.) (2001): Schweigen in Kommunikation und Kunst. (Schriftenreihe des Finnland-Instituts in Deutschland, Bd. 4).* Berlin: Berlin Verlag Arno Spitz GmbH, 14-27
- Ting-Toomey, Stella (2005): *The Matrix of Face: An Updated Face-Negotiation Theory.* In: *Gudyunst, W.B. (ed.) (2005): Therizing about Intercultural Communication.* London, New Delhi: Sage Publication, 71-92
- Tjosvold, Dean/Hui, Chun/Sun, Haifa (2004): *Can Chinese Discuss Conflict Openly? Field and Experimental Studies of Face Dynamics in China.* In: *Group Decision and Negotiation* 13, 351-373
- Trautmann, Caroline (2004): *Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse.* Frankfurt/M.: Lang
- Ulijn, Jan M./Li, Xiangling (1995): *Is interrupting impolite? Some temporal aspects of turn-talking in Chinese-Western and other intercultural business encounters.* In: *Text* 15 (4), 589-627
- Vogl, Christina (2001): *Deutsch-Chinesische Joint Ventures unter besonderer Beachtung interkultureller Aspekte. Eine empirische und theoretische Untersuchung.* Weiden, Regensburg: Eurotrans Verlag

- Wang, Yiqin (2000): Der Einfluss interkultureller Faktoren auf die Gestaltung der technischen Dokumentation. Empirische Untersuchung chinesischer und deutscher Kfz-Literatur. Diss., TU-Berlin
- Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hrsg.) (1976): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Weingarten, Elmar/Sack, Fritz (1976): Ethnomethodologie. Die methodische Konstruktion der Realität. In: Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hrsg.) (1976): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 7-26
- Williams, Ashley M. (2005): Fighting words and challenging expectations: language alternation and social roles in a family dispute. In: *Journal of Pragmatics* 37, 317-328
- Wu, Shali/Keysar, Boaz (2007): The Effect of Culture on Perspective Taking. In: *Psychological Science* 18 (7), 600-606
- Xing, Jianyu (2002): Relational anagement in British-Chinese Business Interactions. Unveröffentlichte Ph.D thesis. University of Luton
- Yamada, Haru (1990): Topic management and turn distribution in business meetings: American versus Japanese strategies. In: *TEXT* 10 (3), 271-295
- Yin, Lanlan (1999): Interkulturelle Argumentationsanalyse: Strategieuntersuchung chinesischer und deutscher Argumentationstexte. Frankfurt/M.: Lang
- Young, Linda Wai Ling (1982): Inscrutability revisited. In: Gumperz, John (ed.)(1982): *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 72-84
- Young, Linda W. L. (1994): *Crosstalk and culture in Sino-American communication*. Cambridge: Cambridge University Press
- Zegers, Vera (2004): *Man(n) macht Sprechstunde. Eine Studie zum Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden*. Dissertation Universität Bochum
- Zhao, Jin (2005): Probleme chinesischer Deutschlernender im Schreiben – Analyse der Schreibaufgaben im TestDaF-Modellsatz. In: *Info DaF* 32 (1), 14-27
- Zhou, Youguang (2001): Language planning of China. Accomplishments and failures. In: Special issue of *Journal of Asian Pacific Communication* 11 (1), 9-16