

Interkulturelle Kommunikation in Institutionen: Deutsch-indonesische Kontaktgespräche

von

Dian Ekawati

Dissertation

**Interkulturelle Germanistik
Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät Universität
Bayreuth**

gedruckt mit freundlichen Unterstützung
des Deutschen Akademischen Austauschdienstes

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	iii
Abbildungsverzeichnis	viii
Bilderverzeichnis.....	ix
Tabellenverzeichnis	x
Abkürzungsverzeichnis	xi
Vorwort.....	xiii
1. Einführung	1
1.1. Anlass und Hintergrund der Arbeit	1
1.2. Deutsch-indonesische Interaktion in akademischen Kontaktsituationen	4
1.3. Aufbau der Arbeit	5
2. Interkulturelle Kommunikation in Institutionen	7
2.1. Interkulturelle Kommunikation und ihr Forschungsüberblick.....	7
2.2. Institutionelle Kommunikation – ein Forschungsüberblick	9
2.3. Probleme der interkulturellen Kommunikation in akademischen Kontexten	11
2.4. Wissenschaftskulturen im Kontakt	13
2.4.1. Deutsche Universität als Institution.....	14
2.4.2. Indonesische Bildungsinstitutionen: autochtone und fremdkulturelle Entwicklungen	16
2.5. Zwischenfazit.....	19
3. Die Ethnographie universitärer Kontaktsituationen	20
3.1. Die Ethnographie der Kommunikation: Entwicklung des Konzepts	20
3.2. Ethnographie universitärer Kontaktsituationen: ein Vergleich zwischen Deutschland und Indonesien.....	21
3.2.1. Setting.....	22
3.2.2. Participants	25
3.2.3. Ends	27
3.2.4. Act sequence.....	28
3.2.5. Key	29
3.2.6. Instrumentalities	29
3.2.7. Norm of Interactions.....	30
3.2.8. Genre	31
3.3. Zwischenfazit.....	32
4. Kommunikative Gattung	34

4.1. Die Strukturebenen kommunikativer Gattungen	35
4.1.1. Binnenstruktur	36
4.1.2. Situative Realisierungsebene	36
4.1.3. Außenstruktur	36
4.2. Kommunikative Gattungen in der interkulturellen Kommunikation	37
4.3. Zwischenfazit	39
5. Forschungsfragen und Hypothesen	41
5.1. Missverständniskommunikation vs. gelingende Kommunikation in deutsch-indonesischen akademischen Kontaktsituationen	41
5.2. <i>Critical incidents</i> in den Gesprächssequenzen der deutsch-indonesischen akademischen Kontaktsituationen	44
5.3. Spezifische rekurrente Muster in den Gesprächen deutsch-indonesischer akademischer Kontaktsituationen	46
6. Korpus und Methodeninventar: von teilnehmender Beobachtung zur ethnographischen Gesprächsanalyse	49
6.1. Das Datenkorpus	49
6.1.1. Vorgehen bei der Datenerhebung	49
6.1.2. Korpusbeschreibung	50
6.2. Datenrepräsentation	54
6.3. Gesprächsanalytische Grundlagen	58
6.3.1. Konversationsanalyse	58
6.3.2. Funktionale Pragmatik	61
6.3.3. Gesprächsanalyse	63
6.3.4. Ethnographische Gesprächsanalyse	65
6.4. Forschungsmethoden und -design	67
6.5. Zwischenfazit	71
7. Institutioneller Interdiskurs: deutsch-indonesische Ko-konstruktion von Beratung	73
7.1. Institutionell-geprägte Interaktionskonventionen in Indonesien	74
7.2. Hierarchie in Kontaktsituationen in Indonesien	75
7.3. Grußverhalten und Anredeformen	76
7.4. Formalität vs. Informalität	79
7.5. Direktheit vs. Indirektheit	80
7.6. Zwischenfazit	82
8. Fallanalysen	84
8.1. Analyse unmarkiert verlaufender Überschneidungssituationen	84
8.1.1. Situationsbeschreibung des Fragments (1): „seLAMat PAgi“	84

8.1.1.1. Anrede und Grußverhalten.....	86
8.1.2. Situationsbeschreibung des Fragments (2): „nama saya ` fe[ri“.....	88
8.1.2.1. Pre-beginning: ausgelassene verbale Grüße	89
8.1.2.2. Direkt-verbale Selbstidentifizierung.....	91
8.1.3. Situationsbeschreibung des Fragments (3): „karna kan sekarang saya lagi ES dua“	92
8.1.3.1. Anleitung der Gesprächseröffnung	94
8.1.3.2. Narrativ-indirekte Selbstidentifizierung	97
8.1.4. Situationsbeschreibung des Fragments (4) : „ich hab ZWEI sachen dabei“ und des Fragments (5): „saya mau bertanya“.....	100
8.1.4.1. Direkt-modalisierte Anliegenformulierungen	106
8.1.5. Situationsbeschreibung des Fragments (6): „teri[ma kasih banyak ya;“ ..	112
8.1.5.1. Resümierende Evaluationen als Initiierung der Gesprächsbeendigung.....	115
8.1.5.2. Indirektheit als Mittel der Konsensorientierung	119
8.2. Analyse markiert (kritisch) verlaufender Überschneidungssituationen	123
8.2.1. Situationsbeschreibung des Fragments (7): „apa kabar miriam.“.....	123
8.2.1.1. Umgang mit Befindlichkeiten.....	126
8.2.1.2. Umgang mit Gastlichkeit als kulturell repräsentative Normalität.....	128
8.2.2. Situationsbeschreibung des Fragments (8): „DIA masih es em pe.-“.....	131
8.2.2.1. Jemanden vorstellen: Fremdidifizierung.....	132
8.2.2.2. Das Einbringen der hierarchischen Beziehung in der Familie in die Beratung	134
8.2.3. Situationsbeschreibung des Fragments (9): „katanya kuliah di jerman itu-“	135
8.2.3.1. „Nacherzählte“ Anliegenformulierung.....	139
8.2.4. Situationsbeschreibung des Fragments (10): „abe: er kommt aus de ä: ehemaligen de de [ER.(.)“ und des Fragments (11): „das ist typisch jawa“	141
8.2.4.1. Stereotypisierung zur Erzeugung von „ <i>common ground</i> “	147
8.2.5. Situationsbeschreibung des Fragments (12): „aber ich BIN ja immer da ne.“ und des Fragments (13): „kita bertemu lagi minggu depan.“.....	154
8.2.5.1. <i>Opening up closing</i>	161
8.2.5.2. Institutionsvertreter in Patron-Klient-Beziehungen.....	165
8.3. Schlussfolgerung aus den Fallbeispielen	167
9. Zusammenfassung und Ausblick	170
9.1. Schlussfolgerung und Diskussion	170
9.1.1. Sprechstunden- und Beratungsgespräch als institutionell akademisches Gespräch	171

9.1.2. Aufbaustruktur des Beratungsgesprächs.....	172
9.1.3. Diskursphasen.....	175
9.1.4. (Inter)kulturelle Auseinandersetzung in der Beratung.....	179
9.2. Praktische Auswirkungen.....	181
9.3. Perspektiven für die weitere Forschung.....	183
Literaturverzeichnis.....	186
Anhang A: Transkriptionskonventionen	207

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 : Forschungsfelder Interkulturelle Kommunikation.....	7
--	---

Bilderverzeichnis

III. 1 : Sprechstundensituationen in Deutschland.....	23
III. 2 : Sprechstundensituation in Deutschland	23
III. 3 : Beratungssituation in Indonesien.....	24
III. 4 : Beratungssituationen in Indonesien	24
III. 5 : Beratungssituation in Indonesien.....	25

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 : Durchschnittliche Dauer der Beratungsgespräche	52
Tabelle 2 : Themenbereiche in den Beratungsgesprächen nach dem Datenkorpus	53
Tabelle 3 : Typen von akademischen Beratungsgesprächen anhand des Datenkorpus	54
Tabelle 4 : Übersicht des Datenkorpus	57

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BA	Bachelor
CA	<i>Conversation Analysis</i>
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DDW	deutsche Dozentin weiblich
D3	<i>Diploma 3</i>
DSM	deutscher Student männlich
DSW	deutsche Studentin weiblich
dt.	deutsch
GAT	gesprächsanalytisches Transkriptionssystem
GI	Goethe Institut
GS-Forschung	gesprochene Sprache-Forschung
HIAT	halbinterpretative Arbeitstranskription
HRG	das Hochschulrahmengesetz
id.	indonesisch
IDW	indonesische Dozentin weiblich
IKK	interkulturelle Kommunikation
IKM	indonesischer Klient männlich
Ill.	Illustration
ISM	indonesischer Student männlich
ISW	indonesische Studentin weiblich
LAC	<i>Linguistic Awareness of Culture</i>
n.Chr.	nach Christus
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
S1	<i>Strata 1</i>
S2	<i>Strata 2</i>
S3	<i>Strata 3</i>
SPEAKING	<i>Setting, Participants, Ends, Act sequence, Key, Instrumentalities, Norms of Interaction and Interpretation, Genres</i>
Tab.	Tabelle
UHH	Universität Hamburg
UNESCO	<i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNO	<i>United Nation Organization</i>
UNPAD	Universitas Padjadjaran

Vorwort

Als Vertreterin und Nutzerin universitärer Institutionen in Deutschland und Indonesien befinde ich mich in einer andauernden Spannungssituation. Diese entsteht zu einem bestimmten Teil aus der Notwendigkeit, ständig interkulturelle Kommunikation zu praktizieren. Dabei entstehen dynamische Fremd- und Selbstpositionierungen, durch die ich akademische Institutionen und Praktiken mit fremden Blicken zu betrachten lernte. Zu einem besonderen Spannungsverhältnis besteht weiterfort das zur Wissenschaftsfremdsprache Deutsch und zu ihrem "teutonischen" intellektuellen Stil (Galtung, 1985). Aufgrund meiner asiatischen akademischen Sozialisation führte es zu teilweise unfreiwilligen Neuschöpfungen, zu sprachlichen Xenismen, die von mehreren Kollegen und Kolleginnen bearbeitet wurden. Für die gemeinsamen Durchsichten des Manuskripts, bei denen ich viel über kulturelle Unterschiede der wissenschaftlichen Darlegung lernte, bin ich ihnen sehr dankbar.

Mein erster Dank gilt Herrn Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier für die Betreuung dieser Arbeit und seine vielfältigen fachlichen Ratschläge. Prof. Dr. Helmut Weber von der HTWG Konstanz danke ich für die indonesiensbezogenen fachlichen Unterstützungen. Prof. Dr. Karin Birkner danke ich vor allem für die zahllosen Doktorandenseminare, in denen ich auch von anderen MitdoktoranInnen methodisch und inhaltlich viel gelernt habe. Dr. Peter Kistler danke ich für die fachlichen Diskussionen und seine Anmerkungen.

Allen Probanden in Indonesien und in Deutschland danke ich für die Ermöglichung der Aufzeichnung ihrer Sprechstundengespräche.

Dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) sei gedankt für die Ermöglichung der Promotionszeit in Deutschland und für die Unterstützung bei der Drucklegung dieser Arbeit. Dem internationalen Promotionsprogramm (IPP) "Kulturbegegnung" der Universität Bayreuth danke ich für die Organisation eines bereichernden Promotionsprogramms.

Meinen Kolleginnen in der Deutschabteilung der Universität Padjadjaran in Bandung, Indonesien danke ich für ihre Unterstützung, auch meinen Eltern, meiner Familie, Bima Bayusena und Kuswandi Amijaya, für ihre unendliche Geduld, ihr Dabeisein, Verständnis und Unterstützung – sie haben im privaten Bereich für die perfekte Balance gesorgt. Ihnen widme ich diese Arbeit. Schließlich gilt mein Dank auch den Lehrenden und Studierenden, mit denen ich in den Sprechstunden und Seminaren interagieren und wertvolle Gedanken austauschen konnte.

Bandung, im Januar 2017

Dian Ekawati

1. Einführung

In der Zeiten der Vernetzung und Globalisierung der Welt wird die Kommunikation zwischen den Vertretern unterschiedlicher Kulturen nötig. Dabei scheint die Verwendung der Weltsprache Englisch zwar zunächst die sprachlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Unterschiede zu relativieren, schaut man jedoch genauer hin, so wird deutlich, dass interkulturelle Kommunikation heutzutage sowohl im wirtschaftlichen als auch im politischen und akademischen Bereich stattfindet und dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, fremden Verhaltensweisen und Einstellungen unvermeidbar wird. Dennoch gibt es bislang nur wenige empirische Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation.

Die Erforschung interkultureller Kommunikation geht auf zahlreiche, zum Teil interdisziplinäre Ansatzpunkte der Aufarbeitung des Themas aus psychologischen und soziologischen Perspektiven zurück. Ehrhardt (2003: 139) beklagt jedoch, dass trotz der vorhandenen Interdisziplinarität ein linguistischer Ansatz zur Erforschung der interkulturellen Kommunikation fehlt und fragt, inwieweit diese als sprachliches Problem verstanden bzw. wie in der Sprachwissenschaft und Kommunikationstheorie interkulturelle Kommunikation charakterisiert werden kann.¹ Interkulturelle Kommunikation erweist sich in vielen Fällen als Interaktion zwischen Muttersprachen- und Fremdsprachensprechern. Knapp/Knapp-Potthoff (1990: 66) sehen als ein herausragendes Merkmal von interkultureller Kommunikation die Tatsache, „[...] dass sich einer der an der IKK beteiligten Kommunikationspartner typischerweise einer zweiten oder fremden Sprache bedienen muss, die nicht eine Varietät seiner eigenen ist [...]“. Die Kommunikation muss aber nicht unbedingt in einer Fremdsprache stattfinden.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema interkulturelle Kommunikation weist in der Regel Praxisbezüge auf, wobei es hierbei häufig um die Anwendung auf institutionelle Bereiche geht. Institutionelle Kommunikation ist erst einmal banal definiert eine Kommunikation, die unter der situativen Bedingung einer „Institution“ stattfindet. Die Kommunikation in einer Institution unterscheidet sich stark von der Alltagskommunikation. Die Aktanten vertreten hier jeweils eine spezifische Institution und orientieren sich infolgedessen meist an spezifischen Aufgaben und sprachlichen Anforderungen, welche die Institution an sie stellt.

Dabei bringt jede Institution durch ihre spezifische Funktion eine eigene kommunikative Gattungen hervor. Beispielsweise findet man in einer Institution wie einer Universität wissenschaftliche und arbeitsbezogene Kommunikationssituationen unter den universitären Mitgliedern vor, die zum Einen den „klassischen“ Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden wie Arbeitssitzungen, Vorlesungen, Seminare und Beratungssituationen umfassen. Zugleich findet man hier jedoch auch semi- und nichtformelle Situationen wie Gespräche an der Bücherausleihe der Bibliothek oder die Kommunikation in der Mensa usw. Man findet in der Universität als Institution gewissermaßen ein Konglomerat von verschiedenen kommunikativen Gattungen vor, die diese Institution zugleich ausmachen.

1.1. Anlass und Hintergrund der Arbeit

In den letzten zehn Jahren sind vermehrt Untersuchungen zum Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden im Hochschulalltag durchgeführt worden (Boettcher/Meer, 2000:1). Die Analysen von Boettcher/Meer (2000) zu Sprechstundengesprächen zwischen Lehrenden und Studierenden im universitären Bereich setzen hier an. Die Autoren stellen fest, dass es zurzeit nur wenige empirische Untersuchungen zu Kontaktgewohnheiten zwischen Lehrenden und Studierenden gibt und es zudem auch noch keine hochschuldidaktischen Konzepte zur Unterstützung eines

1. Mehr dazu siehe Ehrhardt (2003) in Bolten/Ehrhardt (Hrsg.) (2003:16).

effektiven und für die Beteiligten nützlichen Umgangs miteinander gibt. In der vorliegenden Untersuchung soll es deshalb darum gehen, in einem ersten Schritt Sprechstunden und die in diesen Situationen auftauchenden Schwierigkeiten der Beteiligten zu erforschen und sodann in einem zweiten Schritt Einblicke in Einstellungen, Abhängigkeiten und Veränderungspotenziale der Beteiligten im Hochschulalltag zu gewinnen.

Bei der Betrachtung von Sprechstundengesprächen im akademischen Bereich fiel Boettcher/Meer (2000) auf, dass in dem von ihnen untersuchten Korpus kaum studienstrukturierende Formen des Kontakts zwischen Studierenden und Lehrenden stattgefunden. Allgemein stellen die Autoren fest, dass es ihrer Ansicht nach zu wenig empirische Untersuchungen zu Kontaktgewohnheiten zwischen Lehrenden und Studierenden gibt. Im Vergleich dazu gibt es jedoch zahlreiche Forschungen über Beratungsgespräche in anderen Bereichen wie zum Beispiel das Feld der Arzt-Patient-Kommunikation, das unter anderem von Heath (1981), ten Have (1991) oder Heritage/Maynard (2006) sowie Heritage/Robinson (2006) und Stukenbrock (2008) untersucht wurde. Es gibt zwar Forschungen zu Beratungsgesprächen im Verwaltungsbereich, wie beispielsweise von Drew/Heritage (1992), die auch Ergebnisse zu Beratungsgesprächen im akademischen Bereich liefern. Diese beschränken sich jedoch auf Gesprächssituationen im Hochschulverwaltungskontext.

Trotz der noch wenigen empirischen Untersuchungen, die sich spezifisch mit dem Thema Beratungsgespräche zwischen Lehrenden und Studierenden in dem Kontext Sprechstunde beschäftigen, finden sich schon seit Mitte der 1980er Jahre mehrere Untersuchungen über interkulturelle Beratungsgespräche. Rehbein (1985) untersuchte hier Problempotentiale in interkulturellen Beratungsgesprächen, Kotthoff (1989) setzte den Fokus ihrer Untersuchungen auf die Problematik bei der Gesprächseröffnung und -beendigung aufgrund der kulturellen Differenzen und lernersprachlichen Defizite und Günthner (1993) konzentrierte sich auf den Einfluss der Transferphänomene und lernersprachlichen Eigenheiten auf die Gesprächsverläufe und -ergebnisse in deutsch-chinesischen Interaktionen. Hinnenkamp (1989) analysierte Probleme und Problembewältigungen in Beratungssituationen. Rost-Roth (1994) fragte nach den Arten und Ursachen von Verständigungsproblemen und Fehlkommunikation in interkulturellen Beratungsgesprächen, wozu z. B. einzelne Sprechhandlungen, situative Kontexte, kulturspezifisches Hintergrundwissen, unterschiedliche Sprachkompetenzen, soziale Dimensionen wie Gruppenidentität und Diskriminierung als Ursachen zählen. Nothdurft (1984) setzt den Fokus auf die Phase der Problempäsentation in Beratungsgesprächen. Becker-Mrotzcek (1991) untersuchte die Überführung von alltäglichem Sprachverhalten in institutionelle Kategorien sowie die Dominanz der Institution und Musterbrüche durch Institutionsvertreter. Nothdurft, Reittemeyer und Schröder (1994) stellen die Anliegenformulierung in der Gesprächseröffnung als Problempotential neben den unterschiedlichen Vorkenntnissen und Zielen der Berater und Ratsuchenden dar und analysieren diese. Weitere Untersuchungen zu Problemen in interkulturellen Beratungssituationen können u. a. bei Rost (1990) und Rost-Roth (1994, 2002, 2003, 2006) nachgelesen werden. Meer (2003) analysiert die Problematisierung in Sprechstundengesprächen und bietet zugleich praxisnahe Möglichkeiten der Sprechstundenorganisation an. Brock/Meer (2004) erforschen die kommunikative Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. Zegers (2004) präsentiert eine Studie über das Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden. Die Forschungen von House/Lèvy (2008) beleuchten das Phänomen der universitären Kontaktgespräche als interkulturelle Kommunikationssituation.

Aus dem englischsprachigen Raum sind unter anderem die Arbeit von Carpenter (1983) ‚*Foreigner Talk*‘ in *University Office Hour Appointments* sowie die Untersuchungen von Farr (2003) über die Bedeutung des Zuhörens in Gesprächen zwischen Tutoren und Studenten und von der Analyse von House (2003) über Missverständnisse in den interkulturellen Begegnungen in der Universität zu nennen.

Neueste Arbeiten über Sprechstundengespräche sowie mündliche Kommunikation im Hochschulforschungsbereich stammen von Limberg mit seinen Beiträgen aus den Jahren 2007, 2009 und mit seiner Monographie *Interactional Organization of Academic Talk* aus dem Jahr 2010, wo er die Struktur der Sprechstundengespräche zwischen englischen Lehrenden und deutschen Studierenden sehr detailliert darstellt und analysiert. Weiterhin spielt die Dissertation von Jana Kiesendahl (2011a) eine große Rolle, in der sie Sprechhandlungen in 'neuen Medien', in diesem Fall in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen, nachgeht und die Kommunikation in der Universität als eine Form der institutionellen Kommunikation beleuchtet. Der neueste Aufsatz von Kiesendahl (2011b) über die Funktion informeller Gesprächssequenzen im universitären Sprechstundengespräch bereichert die Forschungen über akademische Sprechstundengespräche um alltagsbezogene Aspekte.

Die vorangegangene Präsentation bisher publizierter Arbeiten zeigt, dass linguistische Forschungen zu Beratungsgesprächen, insbesondere im akademischen Kontext, theoretisch und praktisch eine große Rolle spielen. Es gibt eine große Anzahl an Untersuchungen zu Gesprächsphänomenen in der Alltagskommunikation. Die Forschungen basieren hier immer auf der Analyse der Gespräche in institutionellen, organisatorischen Kontexten.

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, die bisherigen Forschungen zu ergänzen. Sie legt den Fokus auf Problematiken, die speziell in Beratungsgesprächen zwischen Gesprächsbeteiligten aus unterschiedlichen Kulturen stattfinden. Die Untersuchung bedient sich dafür hauptsächlich der Methoden der Gesprächsanalyse und der Theorie der kommunikativen Gattung.

Mir persönlich, als ‚Vertreterin‘ und ‚Nutzerin‘ einer hochschulischen Institution, in der ich ständig interkulturell kommuniziere, scheint die Erforschung der Praxis der interkulturellen Kommunikation und Sprache im Bereich der hochschulinternen Kommunikation besonders interessant. Mein besonderes Augenmerk liegt dabei auf Gesprächen zwischen Lehrenden und Studierenden aus dem deutschen und indonesischen Kulturkreis. In Deutschland konnte ich diese Kommunikation in der Rolle der Studierenden erleben; in Indonesien spiele ich dagegen die Rolle der Lehrenden, die mit indonesischen Studierenden auf Deutsch kommuniziert und mit ihnen über die deutsche Sprache und Kultur spricht. Im Kontrast dazu stehen meine deutschen KollegInnen als VertreterInnen und MuttersprachlerInnen des deutschen Sprach- und Kulturraums, die Kontakt mit indonesischen Studierenden nicht nur in den Lehr- und Lernsituationen, sondern auch außerhalb der Klasse auf Deutsch haben. Eine ähnliche Erfahrung machte ich selbst während meiner dreijährigen Erfahrung als Indonesischlehrerin im Sprachenzentrum der Universität Bayreuth. Besagte Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden können hier in Form einer mündlichen Prüfungssituation, einer kurzen Nachbesprechung nach dem Seminar oder nach der Vorlesung oder in anderen längeren Kontaktzeiten wie beispielsweise der Betreuung schriftlicher Abschlussarbeiten bestehen.

In einem Vergleich dieser unterschiedlichen Gesprächssituationen im Vorfeld dieser Arbeit und Konstellationen stellte ich fest, dass die Interaktionsprozesse zwischen deutschen und indonesischen Interaktanten, insbesondere im akademischen Bereich, viele interessante kommunikative Phänomene hervorbringen und vermutete, dass es eventuell auch wiederkehrende Probleme gibt, die sich nicht nur auf der sprachlichen Ebene ergeben, sondern in kommunikativen Handlungen insgesamt von Bedeutung sind. Diese Handlungen werden interaktiv von den teilnehmenden Interaktanten gestaltet, die mit unterschiedlichem Vorwissen, Erfahrungen und anderen kulturellen Hintergründen in Interaktion treten. Gerade in asymmetrischen Gesprächen zwischen Lehrenden und Studierenden können die Phänomene und mögliche auftauchende Probleme stark durch kultur- und sprachspezifische Normalitätserwartungen geprägt sein oder sie werden nicht klar oder gar nicht wahrgenommen, weil die Interaktanten in einem bestimmten kontextualisierten

kommunikativen Rahmen interagieren. Beispielsweise haben sie einen bestimmten Raum, in dem sie sich mit einem bestimmten Gesprächsziel positionieren, das sie erreichen möchten und benutzen dabei bestimmte sprachliche Register. Das Zusammenspiel zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen institutionellen Faktoren besonders in der deutsch-indonesischen Interaktion im akademischen Bereich ist für mich als Mitglied einer Bildungsinstitution persönlich von besonderem Interesse. Mich interessiert, wie die Interaktanten kommunikativ handeln und mit eventuell aufkommenden kommunikativen Problemen umgehen, wie sie der ihnen fremden Kultur interaktiv und kommunikativ begegnen, wie sie sich selber und ihren Gesprächspartner während des Interaktionsprozesses sprachlich und kulturell identifizieren und wie sie die eigene und fremde Kultur in dem Gespräch darstellen. Doch die genaueren Fragestellungen werden erst in dieser Arbeit formuliert und erläutert.

Für die vorliegende Untersuchung stellte ich daher ein Korpus aus Gesprächen zwischen Deutschen und Indonesiern in akademischen Beratungssituationen zusammen, das die Grundlage meiner Analyse bildet. Meiner Erfahrung und Beobachtung nach sind die Beratungssituationen die einzige Gelegenheit, mit den Muttersprachlern ‚intensiver‘ zu kommunizieren und Informationen von ihnen aus ‚erster‘ Hand zu bekommen.

1.2. Deutsch-indonesische Interaktion in akademischen Kontaktsituationen

Nach dem Ergebnis des 1. Germanistentreffens im November 2007² gehören die Teilfächer Deutsch als Fremdsprache, deutsche Literatur und deutsche Sprachwissenschaft zu den Kernbereichen der Curricula des Deutschstudiums in indonesischen Universitäten. Die praktische Vermittlung von Kommunikationsfähigkeiten in der deutschen Sprache ist für das Deutschstudium in Indonesien insgesamt grundlegend, aber in der Realität nicht so erfolgreich (z.B. im Unterricht, in den Prüfungen oder in der Sprechstunde). Es fehlen immer noch interkulturelle Aspekte bei der Vermittlung der Lerngegenstände. Diese sind aber bisher nur in wenigen Deutschabteilungen in Indonesien ein intensiver Unterrichts- und Forschungsgegenstand. Ähnliche Situationen gibt es aber auch bei der Vermittlung der indonesischen Sprache und indonesischen Kultur im Rahmen der hochschulischen Studienangebote in Deutschland.

Seit den 1950er Jahren bieten die Humboldt Universität Berlin, Freie Universität Berlin, Universität Hamburg, Universität Köln, Universität Bonn, Universität Frankfurt, Universität Freiburg, Universität Passau und die Hochschule Konstanz in Deutschland Indonesienstudien³ an, die meistens ein Teil des Faches Orientalistik, Südostasienkunde, Geschichte, Ethnologie oder Wirtschaftssprache sind. Von daher werden Sprachkurse für Indonesisch auch in diesen Instituten angeboten. Dort sind indonesische MuttersprachlerInnen als LektorInnen oder als Lehrbeauftragte beschäftigt, die mit deutschen Studierenden interagieren sollen. Seit dem Jahr 2000 bis 2008 wurde im Sprachenzentrum der Universität Bayreuth Indonesisch als Sprachkurs angeboten, in dem ich von 2003 bis 2006 ebenfalls als Lehrbeauftragte beschäftigt war. Anhand dieser Lehrerfahrung habe ich genauere Vorstellungen davon, wie die Lehr- und Lernprozesse sowie die Beratungssituationen ablaufen. Diese Vorerfahrungen sind für meine spätere teilnehmende Beobachtung und mein ethnographisches Wissen sehr nützlich, da mir bestimmte interkulturelle Problematiken bekannt waren.

Die Unterschiedlichkeit der Kontexte, in denen interkulturelle universitäre Kontaktsituationen von Ko-Partizipanten ko-konstruiert werden, erfordert eine systematische Beschreibung

2 S1 Programm (Abkürzung von Strata 1) ist der am häufigsten angebotene Studiengang an den Universitäten in Indonesien. Die reguläre Studienzeit beträgt acht Semester bis maximal 14 Semester. Das D3 Programm (Abkürzung von Diploma 3) wird in der Regel mit sechs Semestern angeboten. Das Programm bezieht sich mehr auf die Berufspraxis. Der Abschluss des S1 Programms wird im deutschen Hochschulsystem als Bachelor angerechnet.

3 Indonesische Zeitung „TEMPO“ (Edisi 14. - 20. November 2011), Jakarta, November 2011.

ihrer situativ eingebetteten kommunikativen Formen. Auf der Grundlage von Transkripten akademischer Sprechstunden und Betreuungsgespräche (auf Indonesisch: *bimbingan*) werde ich diese Aktivitäten der Ko-Partizipanten beschreiben. Die leitende Fragestellung bleibt dabei, wie wechselseitige Erwartungen, Interpretationen und das institutionell-kulturelle Wissen der Ko-Partizipanten die Situation gestalten.

1.3. Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit ist in elf Kapitel gegliedert und wird wie folgt aufgebaut.

Das Kapitel 1 ist die Einführung in das Thema dieser Arbeit, in der die interkulturelle Kommunikation in Institutionen sowie mein Anlass zur Wahl dieses Themas als Hintergrund der vorliegenden Arbeit dargestellt werden. Dieses Kapitel veranschaulicht auch die deutsch-indonesischen Interaktionen in akademischen Kontaktsituationen, den Stand der Forschung mit den Forschungsentwicklungen zu dem Thema, aktuelle Fragen und die praktische Relevanz des Forschungsthemas. In diesem Kapitel wird auch die leitende Fragestellung dieser Forschung erläutert. Die Fragestellungen sollen dazu dienen, diese institutionelle Kommunikationssituation und das Kommunikationsverhalten von Lehrenden und Studierenden in der Analyse möglichst präzise zu fokussieren.

Im 2. Kapitel wird ein Überblick über die Forschung in Bezug auf die interkulturelle Kommunikation in Institutionen gegeben und sich mit dem Thema meiner Arbeit theoretisch auseinandergesetzt. Diese Literaturübersicht zu den Grundlagen der interkulturellen Kommunikation ist dazu geeignet, ein möglichst prägnantes Bild über die umfangreichen Forschungen zu dem Thema zu gewinnen und im Weiteren in der Lage zu sein, im Datenmaterial mögliche auftauchende Problemphänomene der interkulturellen Kommunikation, hier vor allem in akademischen Kontexten, besser zu identifizieren. Zudem sind Kontext, interkultureller Kontext und Kontextualisierung zu klären, um die zentralen Probleme des kommunikativen Umgangs im Rahmen hochschulischer Kontaktgespräche im Sinne der Beratungssituation zwischen Lehrenden und Studierenden deutlicher zu beschreiben. Darüber hinaus werden im Kapitel 2.3 die Probleme der interkulturellen Kommunikation in akademischen Kontexten weiter ausgeführt.

Im Kapitel 3 stützen sich die Überlegungen auf die Ethnographie universitärer Kontaktsituationen. In Anlehnung an Dell-Hymes' Modell werden die Kontaktorte, Akteure im institutionellen Feld, die Ziele der Interaktion, die spezifisch rekurrenten Muster, die Modalität, die Instrumentarien, Normen und Gattungen erörtert. Eine detaillierte Beschreibung der Gattungsmerkmale, die die Gattung „Sprechstunde“ unter der Bedingung von Interkulturalität ausmachen, erfolgt im Kapitel 4.

Da Kontaktsituation im Sinne von Beratungsgesprächen in deutschen akademischen Kontexten eine Gattung formen und als solche dargestellt und untersucht werden sollen, ist es erstmalig wichtig zu klären, was eine kommunikative Gattung ist und wie sie in einer Kommunikationssituation funktioniert. Dafür ist im Kapitel 4 die Beschreibung des Konzeptes der kommunikativen Gattung und der Strukturebenen von Gattungen sinnvoll. In der Tat schwankt die Realisierung bestimmter Gattungen und variiert beispielsweise von Kultur zu Kultur und besonders in der interkulturellen Kommunikation, an der sich Interagierende aus mindestens zwei unterschiedlichen Kulturräumen beteiligen, kann sich eine Gattung nochmal nochmal verändern. Es könnte sein, dass eine kommunikative Gattung des einen Kulturraums beispielsweise in einem anderen Kulturraum nicht ausgeprägt ist oder es scheinbar gleiche Gattungen gibt, aber mit unterschiedlicher Realisierung, oder es könnte auch sein, dass hybride Formen kommunikativer Gattungen in einem Kulturraum als Mischung und/oder Abweichung der Gattung in einem anderen Kulturraum existieren (Günthner, 2007).

Die Forschungsfragen und Hypothesen dieser Arbeit werden im Kapitel 5 genauer erläutert, in dem zunächst Missverständniskommunikation mit gelingender Kommunikation kontrastiert wird. Welche *critical incidents* in akademischen Kontaktsituationen und welche spezifisch rekurrenten Muster in den Gesprächen vorkommen könnten, werden in diesem Kapitel hypothetisch aufgestellt.

Im Kapitel 6 lehnen sich die Überlegungen sowohl an sozialwissenschaftliche als auch an gesprächslinguistische Verfahren der Datenerhebung und die Beratungssituation in Indonesien und in Deutschland an. Damit beschreibe ich das Vorgehen bei der Datenerhebung sowie die Daten und die Transkription, die ich als Basis meiner Analyse verwenden werde. Methodisch wurden die Beratungsgespräche in dem Kontext „Sprechstundensituation“ in einem qualitativen Verfahren mithilfe der Audio- und Videoaufnahmen von realen d. h. nicht simulierten Beratungsgesprächen erhoben. Außer den Hauptdaten der Beratungsgespräche werden nicht-standardisierte Einzelinterviews und -gespräche als ergänzend-sekundäre Daten für die Analyse und weitere Interpretationen benötigt. Auf die Datengewinnung und die Datenbasis, die Beschreibung der erhobenen Daten sowie die Transkription wird in diesem Kapitel ebenfalls näher eingegangen. Als theoretische und methodische Basis meiner Analyse stütze ich mich auf die ethnographische Gesprächsforschung mit dem gezielten Fokus auf die Ethnographie der Institution.

Im Kapitel 7 wird die Sicht weiterhin auf den institutionellen Interdiskurs indonesischer Konstruktion von Beratung fokussiert. Institutionengeprägte Interaktionskonvention in Indonesien, wie Pluralität, Hierarchie, Grußverhalten und Anredeformen, Formalität vs. Informalität, werden in diesem Kapitel beschrieben und erklärt. Diese Darstellung wird für die weitere Interpretation der Kommunikationssituationen, die empirisch erhoben wurden, eine Bereicherung sein.

Im Kapitel 8 erfolgen die Analysen der Datenausschnitte mit den exemplarischen Fallbeispielen von unmarkiert verlaufenden Überschneidungssituationen und ist insofern ein zentraler Teil dieser Arbeit. Mit Hilfe der Fallbeispiele, die zuerst gesprächsanalytisch ausgewertet und anschließend ethnographisch weiter interpretiert werden, sollen detaillierte Darstellungen über die Dynamik deutsch-indonesischer Kontaktgespräche (Beratung) im akademischen Bereich erarbeitet werden.

Im abschließenden Kapitel 9 werden anhand der Analyse der empirischen Datenausschnitte Besonderheiten, Probleme und Schwierigkeiten bei den Gesprächsbeteiligten im Umgang miteinander resümiert, um abschließend erneut ein möglichst genaues Bild von Möglichkeiten und Grenzen dieser kommunikativen Form der deutsch-indonesischen Interaktion im akademischen Bereich zu vermitteln. Dabei wird ein Resümee der Ergebnisse, Schlussfolgerungen und ein Ausblick auf weitere Diskussionen über dieses Thema gegeben.

Nach dem Literaturverzeichnis im Kapitel 10 wird im Anhang ein Überblick über die verwendeten Transkriptionskonventionen gegeben.

In jedem Kapitel werden Erläuterungen und Analysen zusammengefasst.

2. Interkulturelle Kommunikation in Institutionen

Da ich in dieser Arbeit Kontaktgespräche im Sinne von Kontaktgespräche im Bereich Beratung im akademischen Bereich erforsche, kann ich den Kontext „akademisch“ von einer akademischen Institution nicht trennen. Von daher ist es wichtig, zunächst den Begriff „Institution“ bzw. „institutionelle Kommunikation“ zu klären. Somit werde ich in diesem Kapitel den Begriff „institutionelle Kommunikation“ mit einem Forschungsüberblick zu dem Thema erläutern. Zweitens werden die Probleme der interkulturellen Kommunikation in akademischen Kontexten anhand der Ergebnisse der bereits durchgeführten Forschungen zu dem Thema dargestellt, um einen Überblick für die weiteren Zusammenhänge mit dem Thema dieser Arbeit zu bekommen.

2.1. Interkulturelle Kommunikation und ihr Forschungsüberblick

Die Terminologie „interkulturell“, die aus dem Präfix „inter“ und dem Nomen „Kultur“ als Adjektiv besteht, impliziert einen gegenseitigen Prozesse und wird mit dem Nomen „Kommunikation“ kombiniert. Daraus ableitend kann man „interkulturelle Kommunikation“ zunächst auf sehr allgemeiner Ebene als einen Kommunikationsprozess zwischen Vertretern unterschiedlicher Kulturen verstehen. Wie vorher bereits erwähnt, begrenzen Knapp/Knapp-Potthof (1990: 66) die Definition des Begriffs „interkulturelle Kommunikation“ in diesem Kontext als Kommunikation, bei der die Kommunikationsbeteiligten aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturhintergründen kommen, und in der die Kommunikation nicht unbedingt in einer Fremdsprache durchgeführt wird.

Das Forschungsfeld der interkulturellen Kommunikation umfasst breite und interdisziplinäre Bereiche. Aus diesen verschiedenen Wissenschaftsbereichen werden neue Erkenntnisse zu verschiedenen Phänomenen der interkulturellen Kommunikation geliefert, wie Philipp (2003:20) erläutert. Folgende Abbildung (in Anlehnung an Philipp, 2003:20) zeigt im Überblick die verschiedenen Bereiche der Forschungsfelder interkultureller Kommunikation:

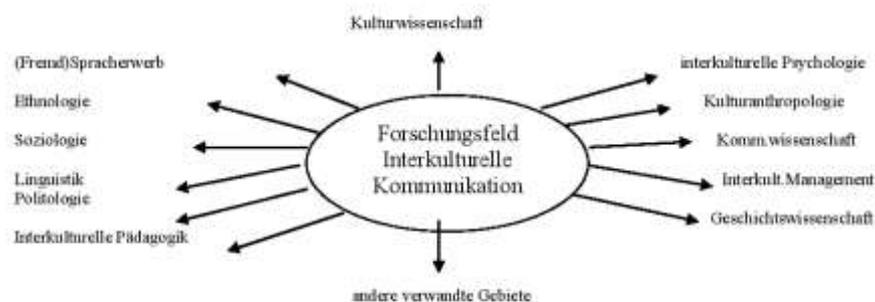


Abb 1 : Forschungsfelder Interkulturelle Kommunikation (in Anlehnung an Philipp: 2003)

Die Abbildung illustriert, dass das Forschungsfeld Interkulturelle Kommunikation in verschiedenen Forschungsdisziplinen erforscht wird. Damit wird der Begriff „interkulturelle Kommunikation“ je nach Fachdisziplin und Kulturraum unterschiedlich gefasst und unterschiedlich erforscht. Linguistik ist ebenfalls ein Bereich, der in der interkulturellen Forschung eine besondere Rolle spielt. Sie fokussiert die Forschung auf den Bereich der interpersonalen *Face-to-Face*- Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen, wie Lüsebrink (2005: 7) resümiert. Im engeren Sinne bezieht sie sich auf „Kommunikationsformen, die die Menschen

im interpersonalen Kontakt zum Ausdruck bringen – also zunächst einmal der ganze Bereich der verbalen, vokalen, nonverbalen, paraverbalen und ausdrucksmäßigen Kommunikation [...]. Weiterhin soll der Kommunikationsbegriff dialogisch verstanden werden: „Wenigstens zwei Menschen sind beteiligt, jeder Beitrag hat seinen Gegenbeitrag, jede Kommunikation ist sozial eingebunden“, wie Hinnenkamp (1994: 5) weiter erklärt. Diese Beschreibung präzisiert Litters (1995: 20) dahingehend, dass eine interpersonale Kommunikation als interkulturelle Kommunikation bezeichnet wird, wenn die Interaktanten in der Kommunikation aus verschiedenen kulturellen Gruppen kommen.

Im Einklang mit den Positionen von Hinnenkamp und Litters fokussiert Bruck (1994: 345) die Tatsache, dass die aus unterschiedlichen kulturellen Gruppen kommenden Interaktionsbeteiligten nicht auf ihre eigenen Kodes, Konventionen, Einstellungen und Verhaltensformen zurückgreifen, sondern diese Kodes, Konventionen, Einstellungen und Alltagsverhaltensweisen erst entwickelt werden. Damit wird diese Beziehung nach Bruck als „interkulturell“ bezeichnet. Dazu verweist Müller-Jacquier (1999: 160) auf den Begriff „Inter-Kultur“ und fasst ihn nach Koole/ten Thije (1995) als eine situativ spezifische „Inter-Situation“, die von Ko-SprecherInnen aus verschiedenen Kulturen hergestellt wird.

Aus den oben aufgeführten Definitionen über den Begriff und das Konzept der interkulturellen Kommunikation lässt sich schließen, dass interkulturelle Kommunikation als eine Kommunikationssituation verstanden werden kann, in die Interagierende mindestens zwei Kulturräumen einbringen und auf diese Weise für den jeweils anderen, „fremde“ Kodes, Konventionen, Einstellungen und Verhaltensweisen während der Interaktion einbeziehen und bearbeiten. Da Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen immer wechselseitig abläuft, sind auch in den entstehenden Dialogen zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen die oben genannten Faktoren interessante Forschungsgebiete, um die Art und Weise der Interaktion sowie mögliche kritische Momente während der Überschneidungssituationen aufzudecken. Diese definitorischen Umschreibungen unterstützen meinen Forschungsfokus, da ich mich für linguistische Faktoren bzw. Konzepte als begriffliche Mittel zur Aufdeckung der in den Dialogen eventuell vorkommenden Probleme interessiere und als potentielle Faktoren für die Darstellung einer interkulturellen Dynamik in der Interaktion, insbesondere der Interaktion zwischen deutschen und indonesischen Kommunikationsbeteiligten, betrachte.

Abgesehen von den obigen Definitionen beschäftigt sich diese Arbeit mit dem Ziel der interkulturellen Kommunikationsforschung, das Hinnenkamp (1994) und Phillip (2003) darstellen, nämlich die konkreten Interaktionen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen und das Verstehen der Kulturbedingtheit des menschlichen Handelns zu beschreiben.⁴ Außerdem betont Rost-Roth (1996) im Einklang mit Hinnenkamp (1994), dass interkulturelle Kommunikation die kulturellen Selbstverständlichkeiten durch der während der Interaktion auftauchenden kulturdifferenten verbalen sowie nonverbalen Kodes sichtbar macht. Aus diesem Grund werden jene Beziehungen als interkulturell verstanden, in denen Interaktionsbeteiligte mit kulturunterschiedlicher Herkunft und Sozialisation aufeinandertreffen und sich die jeweils eigen- und fremdkulturellen Verhaltens- und Handlungskonventionen bzw. -erwartungen überschneiden, wie Phillip (2003) diesbezüglich ebenfalls erläutert. Phillip (2003) zitiert auch Thieme (2000), dass das Besondere an der interkulturellen Kommunikationsforschung die notwendige Auseinandersetzung mit der „anderen Kultur“, mit dem Anderssein und dem „fremden Kontext“ des Kommunikationspartners ist.⁵ Die kulturelle Verschiedenheit kann von den Kommunikationspartnern sehr schnell bewusst oder unbewusst über Merkmale wie Aussehen und Aussprache wahrgenommen werden. Die kulturelle Verschiedenheit kann von den Kommunikationspartnern aber auch teilweise oder ganz übersehen werden. Diese Zuordnung oder „Kategorisierung“ als „einer anderen Kultur angehörend“ beeinflusst nach Hinnenkamp (1994) das kommunikative Verhalten. In Bezug auf die

4 Vgl. Hinnenkamp (1994) und Philipp (2003).

5 Dieser Begriff wird von Thieme (2000) verwendet.

möglichen auftauchenden Problemen in einer kulturellen Überschneidungssituationen erforscht und diskutiert diese Disziplin die Kulturstandards, Normalitätserwartungen, Stereotypen, den Kulturschock u.a..

Versteht man somit unter „interkultureller Kommunikation“ die „kommunikative Dimension der Beziehungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen“ (Lüsebrink, 2005: 8), können die Gegenstands- bzw. Forschungsbereiche auch über die verbalen Kommunikationsebene hinaus definiert werden. Sie beziehen sich, nach Lüsebrink (2005: 8), „auf die Ebene der unmittelbaren Interaktion“, das heißt auf die Formen der verbalen und anderen nonverbalen kommunikativen Mittel wie zum Beispiel Gestik, Mimik, Körperbewegungen und Tonfall. Diese Forschungen können desgleichen im Anschluss an zahlreiche Forschungen weiter gefasst werden und damit über den Gegenstandsbereich der *Face-to-Face*-Kommunikation und -Interaktion hinausreichen.

2.2. Institutionelle Kommunikation – ein Forschungsüberblick

Der Begriff der institutionellen Kommunikation enthält den Terminus „Institution“. Schäfers (2003: 149) umschreibt diesen als eine „soziale Einrichtung, die auf Dauer bestimmt, was getan werden muss“. Institutionen setzen dem sozialen Handeln bestimmte Grenzen, die dem gesellschaftlichen Ganzen und den einzelnen Individuum eine Orientierung bieten. Sie haben normative Auswirkungen und definieren Pflichten.⁶ Dabei leisten Institutionen nach Schäfers (2003) eine Doppelfunktion, nämlich „einmal für den Menschen, dessen Bedürfnisnatur sie formen, zum anderen für die Gesellschaft, deren Strukturen und Bestand sie sichern“⁷. Durch diese richtungsweisende Funktion regeln Institutionen das Zusammenleben und leiten es in geordnete Bahnen, wie Berger und Luckmann (1969) bemerken: „Durch die bloße Tatsache ihres Vorhandenseins halten Institutionen menschliches Verhalten unter Kontrolle“ (1969: 58).

Nach der obigen Bezeichnung findet institutionelle Kommunikation in erster Linie in Institutionen in obigem Sinne statt, die meistens an den physischen Ort eines Gebäudes gebunden ist. Allerdings ist institutionelle Kommunikation mehr als nur eine „Kommunikation in einer Institution“: es handelt sich auch um institutionelle Interaktion. Darum sind Gespräche im institutionellen Setting anders als Alltagsgespräche. Diese Argumentation entspricht der Position der von Ehlich und Rehbein im Jahr 1994 durchgeführten Forschung, die den Begriff „Institution“ als „Formen gesellschaftlicher Vermittlung“⁸ definieren, in denen sprachliches Handeln eine große und konstruktive Rolle spielt.⁹ Sie unterscheidet sich nach Zegers (2004: 7) in Anlehnung an Ehlich und Rehbein (1994) grundsätzlich von sogenannter „Alltagskommunikation“, indem die Interaktanten in dieser Kommunikationssituation durch „ihr Eingebundensein in die Institution [...] geprägt“¹⁰ werden.

Im Anschluss daran orientieren sich die Gesprächsbeteiligten in institutionellen Gesprächen nach dem System des gegenseitigen Äußerungswechsels und den spezifisch-gezielten Gesprächen, deren Inhalt bestimmte Aufgaben oder das Ziel der Institution repräsentiert.¹¹ In diesen Gesprächen nutzen die Gesprächsbeteiligten die ihnen bereits bekannten Gesprächsmaterialien sowie -themen, die dem situativ-lokalen Gesprächskontext angepasst sind, in diesem Fall einer Institution. Den Zusammenhang zwischen den interaktionellen Phänomenen eines Gesprächs mit dem Setting des Gesprächs herzustellen, kann uns helfen, die Organisation eines Gesprächs sowie ihre Funktion zu verstehen. Das gilt auch für akademische Beratungs- bzw. Sprechstundengespräche,

6 Vgl. Schäfers (2003:149).

7 Ibid.

8 Ehlich/Rehbein (1994: 308) und ihre ausführliche Erläuterungen zu der Geschichte des Begriffs (vgl. ebd. 289-306).

9 Ebd. (S. 320).

10 Zegers (2004: 7) fokussiert sich auf die institutionelle Kommunikation in den Hochschulen, indem sie ihr Thema auf die Kommunikation während der Sprechstunde einschränkt und besonders auf die Geschlechterrolle achtet.

11 Siehe Limberg (2010).

in denen sprachliche Interaktion zwischen den Interaktanten in erster Linie in universitären Kommunikationssituationen erfolgt.

Anhand der konkreten Beispiele des sprachlichen Verhaltens in universitären Sprechstundengesprächen zeigt Zegers (2004: 8 f.), dass sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden nicht als statisch bezeichnen lässt, sondern sie als Individuen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Von daher ist das Verhältnis bzw. die Kommunikation zwischen den beiden durchaus dynamisch, insbesondere weil sie auch in den Kontext Universität als Institution eingebunden sind. Die meist unbewusst gewählten sprachlichen Verhaltensweisen von Lehrenden und Studierenden in der Institution sind nach Zegers (2004: 9) auf komplexe Weise miteinander verbunden und hängen sehr mit der Institution Universität zusammen.

Ähnlich wie Zegers (2004) determiniert auch bei Limberg (2010) die physische Umgebung bei einem akademischen Beratungsgespräch, wie zum Beispiel das Lehrerzimmer oder das Büro des Professors, die Institutionalität des Gesprächs. Limberg (2010) untermauert seine Darstellung mit den Positionen von Drew und Heritage (1992). Diese charakterisieren Kommunikation in Institutionen wie folgt: „*Interaction is institutional insofar as participant's institutional or professional identities are somehow made relevant to the work activities in which they are engaged*“ (Drew, Heritage, 1992: 3; Hervorheb. i. O.). Das bedeutet, dass die institutionelle Rolle der Gesprächsbeteiligten deren Interaktionsformen institutionell beeinflusst.

Drew und Heritage (1992) betonen, dass ein institutionelles Gespräch durch drei Grundelemente charakterisiert wird, nämlich: *goal orientations*, *constraints on contributions*, und *specific inferential frameworks*.¹² In einem akademischen Beratungsgespräch besteht die Zielorientierung der Lehrenden bzw. des Beraters darin, die Probleme sowie die Fragen ihrer Studierenden bzw. der Klienten zu diskutieren und zu lösen. In der Tat können mehrere Themen in dem Gespräch vorkommen oder dasselbe Thema kann später in anderen Interaktionsformen wie E-Mail, Telefongespräch oder in der Klasse weiter besprochen oder diskutiert werden.

Die besprochenen Themen in einem institutionellen Gespräch sind meistens begrenzt. Wie Drew und Heritage (1992b) erläutern, orientieren sie sich an „*[to] more local and negotiable understanding about the ways in which tasks or other institutional aspects of their activities may limit allowable contributions to the business at hand*“ (1992b: 23, Hervorheb. i. O.).

In dem Kontext des akademischen Beratungsgesprächs zeigt Limberg (2010) auf, dass private oder andere nicht-akademische Themen normalerweise nicht in dem Gespräch behandelt werden. Limberg (2010) betont weiter, dass ein gegenseitiges Verständnis zwischen den Gesprächsbeteiligten entsteht, sich auf die wesentlichen Themen in dem akademischen Kontext zu konzentrieren, und damit ist das Gespräch effizienter. Dieselbe Situation ergibt sich auch in anderen institutionellen Gesprächskontexten wie in Arzt-Patient-Gesprächen (siehe auch Heritage und Sefi, 1992).

Ein weiteres typisches Element der institutionellen Gespräche ist unter anderem das Vorkommen von sprechaktlichen Aspekten wie *reasoning*, *inferences* und *implicatures specific to the local context*.¹³ Die institutionelle Interaktion und Kommunikation ist normalerweise als formelle Interaktion aufzufassen, insofern es eine klare „Verteilung“ und „Distribution“ des Rederechts aller Gesprächsbeteiligten in dem Gespräch, *(semi)structured turn taking*, eine bestimmte Zeitzuteilung des Gesprächs, eine begrenzte Aktivität der Sprecher und die Anwendung bestimmter Fachsprache gibt. Diese Diskurselemente kommen in dem Gespräch nicht sogleich vor, sondern sie entwickeln sich in der Dynamik des Gesprächsverlaufs.

¹² Siehe auch Levinson (1979).

¹³ Siehe Limberg (2010: 31).

2.3. Probleme der interkulturellen Kommunikation in akademischen Kontexten

In den letzten Jahren wendete man sich Überlegungen zu, die sich mit den Fragen des Kontakts zwischen Lehrenden und Studierenden im Hochschulalltag in Deutschland beschäftigen (Boettcher, Meer, 2000: 1). An dieser Stelle setzen die Überlegungen von Boettcher und Meer (2000) zu Sprechstundengesprächen zwischen Lehrenden und Studierenden im universitären Bereich an. In ihrer Untersuchung geht es darum, sowohl die Situation in den Sprechstunden mit den spezifischen Schwierigkeiten der Beteiligten zu erforschen als auch Einblicke in Einstellungen, Abhängigkeiten und Veränderungspotenziale der Beteiligten im Hochschulalltag zu gewinnen.

Bei der Betrachtung von Sprechstundengesprächen sowohl im akademischen Bereich als auch im akademischen Alltag fiel Boettcher und Meer (2000) auf, dass kaum studienstrukturierende Formen des Kontakts zwischen Studierenden und Lehrenden stattgefunden haben. Es fänden sich kaum empirische Untersuchungen zu Kontaktgewohnheiten zwischen hochschulischen Beteiligten, also zwischen Lehrenden und Studierenden. Im Vergleich dazu gibt es jedoch zahlreiche Forschungen über Beratungsgespräche in anderen Bereichen wie zum Beispiel Arzt-Patient-Kommunikation von Heath (1981), ten Have (1991) oder Heritage, Maynard (2006) sowie Heritage, Robinson (2006). Aus dem deutschsprachigen Forschungsraum untersuchen zahlreichende ForscherInnen, u. a. Lörcher (1983), die diese Arzt-Patient-Kommunikation gesprächsanalytisch betrachtet, Rehbein und Löning (1995) sprachliche Verständigungsprozesse in der Arzt-Patient-Kommunikation, Hömke (2002) Arzt-Patient-Kommunikation im Krankenhaus als eine institutionelle Kommunikation, Herzog (2007) Arzt-Patient-Kommunikation, Nowak (2010) die Systematik der Arzt-Patient-Interaktion und Menz et al. (2010) die konversationsanalytische und semiotische Analyse des Sprechens über Schmerzen.

Beratungsgespräche im Verwaltungsbereich von Drew/Heritage (1992) und hier auch Forschungen zu Beratungsgesprächen im akademischen Bereich sind jedoch meistens begrenzt auf die Gesprächssituation in der Verwaltung. Trotz der noch wenigen empirischen Untersuchungen, die sich spezifisch mit dem Thema Beratungsgespräche zwischen Lehrenden und Studierenden in dem Kontext Sprechstunde beschäftigen, finden sich schon seit Mitte der 1980er Jahren mehrere Untersuchungen über interkulturelle Beratungsgespräche.

Auf die Untersuchung der Problempotentiale ininterkulturellen Beratungsgesprächen verweisen die Arbeiten von Rehbein (1985) und Kotthoff (1989) auf die Problematik bei der Gesprächseröffnung und -beendigung aufgrund der kulturellen Differenzen und lernersprachlichen Defizite sowie Günthner (1993) auf den Einfluss der Transferphänomene und lernersprachlichen Eigenheiten auf die Gesprächsverläufe und -ergebnisse in den deutsch-chinesischen Interaktionen. Hinnenkamp (1989) analysiert Probleme und Problembewältigungen in interkulturellen Beratungssituationen in Behörden, wobei er herausfand, dass eine stereotypisierte Sprachnutzung im alltäglichen Diskurs die Problematik bei der Kommunikation verschärft und zu einem Missverständnis führen könnte.

Des Weiteren fragt Rost-Roth (1994) nach den Arten und Ursachen von Verständigungsproblemen und Fehlkommunikation in interkulturellen Beratungsgesprächen. Dazu gehören z. B. einzelne Sprechhandlungen, situative Kontexte, kulturspezifisches Hintergrundwissen, unterschiedliche Sprachkompetenzen, soziale Dimensionen wie Gruppenidentität und Diskriminierung als Ursachen. Vor der Forschung von Rost-Roth befasste sich Nothdurft (1984) mit der Phase der Problempräsentation und ihrer Problematik in Beratungsgesprächen, die er als wichtige Komponente in Beratungsgesprächen schildert.

Becker-Mrotzek (1991) diskutiert in seinem Vortrag die Überführung von alltäglichem Sprachverhalten in institutionelle Kategorien, Dominanz der Institution und Musterbrüche durch Institutionsvertreter. Außerdem beschreiben Nothdurft, Reitemeyer und Schröder (1994) das Problempotential bei der Anliegenformulierung in der Gesprächseröffnung neben den unterschiedlichen Vorkenntnissen und Zielen der Berater und Ratsuchenden.

Weitere Untersuchungen von Problemen in interkulturellen Beratungssituationen können u. a. bei Rost (1990) und Rost-Roth (1994, 2002, 2003, 2006) nachgelesen werden. Meer (2003) analysiert die Problematisierung in Sprechstundengesprächen und stellt Möglichkeiten der Sprechstundenorganisation dar. Brock und Meer (2004) erforschen die kommunikative Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. Zegers (2004) präsentiert eine Studie über Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden sowie die Forschung von House und Lèvy (2008), die das Phänomen von universitären Kontaktgesprächen als interkulturelle Kommunikationssituation beleuchten.

Forschungen aus dem englischsprachigen Raum, unter anderem die Arbeit von Carpenter (1983), zeigten, dass die Balance zwischen der den Studenten angezeigten Lehrerunterstützung gegenüber ihrer Selbstdarstellung bei der Präsentation ihrer Ideen und ihrer Gedanken als ein mögliches Problem in der Sprechstunde gelten könnte. Des Weiteren machte Farr (2003) in ihrem Beitrag auf die Rolle des Hörens in dem Gespräch zwischen Tutoren und Studenten aufmerksam. Im selben Jahr erforschte House (2003) Missverständnisse in interkulturellen Begegnungen im Kontext der Universität und stellte fest, dass internationale Studierende in deutschen Universitäten nicht nur sprachliche Probleme, sondern auch mehrere Probleme bei der *Face-to-Face*-Interaktion mit ihren Professoren und Tutoren aufweisen. Darüberhinaus beleuchtete Zegers (2004) Unterschiede im Gesprächsverhalten der männlichen und weiblichen Interaktanten in der Sprechstunde. Sie zeigte in ihrer Studie auf, dass männliche Studierende dazu neigen, ihre Kompetenzen zu überschätzen, um ihre unzureichenden Kenntnisse zu verbergen. Sie geben jedoch Defizite nur in den Bereichen, die sich auf formal-organisatorische Aspekte ihres Studiums, wie Zeit-Management oder Vertrautheit mit den Examen beziehen, zu. Auf der anderen Seite tendieren weibliche Studierende öfter dazu, sich zu beschuldigen, und sind eher bereit, ihre akademische Schwäche einzugestehen. Sie neigen dazu, ihre akademische Fähigkeit zu unterschätzen und häufig vermitteln sie damit den Eindruck, dass sie unsicher sind und wenig Selbstvertrauen haben. Diese Phänomene spiegeln sich in der Intonation, in Verzögerungssignalen und anderen paralinguistischen Aspekten des Gesprächs wider. Diese Ergebnisse werden von den vorherigen Forschungen von Boettcher und Meer (2000) sowie Meer (2003) unterstützt, die dieselben Phänomene entdeckt haben.¹⁴

Neueste Forschungen führt Holger Limberg über Sprechstundengespräche sowie mündliche Kommunikation im Hochschulbereich mit seinen Artikeln in den Jahren 2007 und 2009 sowie 2010 mit der Veröffentlichung seiner Dissertation über „*Interactional Organization of Academic Talk*“ durch, in der er die Struktur der Sprechstundengespräche zwischen englischen Lehrenden und deutschen Studierenden sehr detailliert untersucht. Des Weiteren spielt die Veröffentlichung der Dissertation von Jana Kiesendahl (2011) eine große Rolle, in der sie über Sprechhandlungen in „neuen Medien“, in diesem Fall in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen, forschte und sie beleuchtete desgleichen Kommunikation in der Universität als eine institutionelle Kommunikation. Der neueste Aufsatz von Kiesendahl (2011) über die Funktion informeller Gesprächssequenzen im hochschulischen Sprechstundengespräch bereichert den Forschungsstand der akademischen Sprechstundengespräche.

Anhand der oben genannten Forschungen ist ersichtlich, dass linguistische Forschungen in Beratungsgesprächen insbesondere im akademischen Kontext theoretisch und praktisch eine große Rolle spielen. In einer großen Anzahl von Studien wurden Gesprächsphänomene in alltäglichen

¹⁴ Weitere Forschungen, die das Thema geschlechtsspezifisches Gesprächsverhalten im akademischen Diskurs besprechen, siehe Meer (2003) und Zegers (2004).

Gesprächen untersucht, und diese Forschungen basieren auf der Analyse der Gespräche in institutionellen und organisatorischen Kontexten.

Diese vorliegende Untersuchung hier ergänzt bisherige Arbeiten, indem die Problematik der unterschiedlichen Kulturherkunft der Gesprächsbeteiligten in den Beratungsgesprächen von einbezogen wird. Mithilfe einer Feinanalyse der gesprächsanalytischen Methode und der Theorie der kommunikativen Gattung sollen die aufgenommenen Beratungssituationen ko-konstruiert werden und die Besonderheiten sowie mögliche auftauchende Probleme in den Gesprächen dargestellt werden.

2.4. Wissenschaftskulturen im Kontakt

Bereits im vorherigen Abschnitt wurden Beratungs- sowie Sprechstundengespräche als Beispiel für institutionelle Kommunikation im Kontext der Universität und die zu dem Thema umfassenden Forschungen mit dem Fokus auf linguistische Aspekte dargestellt; jedoch spielen auch kontextuelle Aspekte der Institution Universität im weiteren Sinne eine wichtige Rolle. Dieser Kontext unterscheidet sich grundsätzlich vom Kommunikationstyp der „Alltagskommunikation“¹⁵, denn das hierarchisch-asyymetrische Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden tritt sprachlich und nicht-sprachlich deutlicher in Erscheinung. Somit folge ich der Meinung Zegers, dass das „(hierarchische) Verhältnis der an Sprechstunden Beteiligten verdeutlicht werden“ muss (Zegers, 2004: 13), da sich im Rahmen von Sprechstunden Personen begegnen, „die in einem asymmetrischen, hierarchischen Verhältnis zueinander stehen“ (Zegers, 2004: 14). Das heißt, in der Sprechstundensituation liegt bereits ein Machtverhältnis vor, dadurch, dass Experten, in diesem Fall Lehrende, eine größere Macht über die Klienten (Studierenden) haben.

Wie bereits erwähnt, manifestieren sich solche asymmetrischen Verhältnisse nicht nur sprachlich, sondern verinnerlichen sich auch sozial-historisch in einem größeren Konzept, und zwar dem der „Bildung“ bzw. „Wissenschaft“. Diese Konzepte beschreiben eine sogenannte Wissenschaftskultur (vgl. die von Galtung 1985 genannten intellektuellen Stile). In der Kommunikation zwischen Vertretern unterschiedlicher Sprachgemeinschaften und Kulturen könnte die Interaktion von Personen aus verschiedenen Wissenschaftskulturen und intellektuellen Stilen zu einem Problem führen und damit die „gut gelingende“ Kommunikation beeinträchtigen. Eine akademische Kommunikationssituation in einer Kultur könnte beispielsweise in einer anderen Kultur anders manifestiert sein, wie u. a. Günthner (1993) in ihrer Arbeit über die von deutschen und chinesischen Studierenden verwendeten Diskursstrategien in der akademischen Kommunikationssituation aufzeigt. Aus diesem Grund bezeichnet Günthner (2007) die Gattung eines akademischen Beratungsgesprächs als problematisch, besonders wenn die Interaktanten aus unterschiedlichen Sprachgemeinschaften und Kulturen stammen.¹⁶

In Bezug auf die Wissenschaftskultur und intellektuellen Stile verweist Galtung (1985)¹⁷ über den Vergleich von Struktur und Kultur auf vier verschiedene intellektuelle Stile, die mit vier verschiedenen Sprachen bzw. Kulturen zusammenhängen, genauer den sachsenischen, teutonischen Stil, gallischen und nipponischen Stil in wissenschaftlichen Texten, die jeweils bestimmte Strukturen und Argumentationen aufweisen. Daraus interpretiere ich, dass Galtung die vier „großen“ Sprachen und Kulturen nämlich Englisch, Deutsch, Französisch und Japanisch als Beispiel für europäische und asiatische Sprachen und Kulturen nehmen wollte. Obwohl man meines Erachtens diese Sprach- und Kulturräume nicht auf bestimmte Wissenschaftsstile bzw. Wissenschaftskulturen hin nicht verallgemeinern kann, unterstützt jedoch seine langjährige Arbeit im Bereich der Wissenschaftsmethodologie und empirischen Sozialwissenschaft sein

15 Der Begriff ist von Zegers (2004: 13).

16 Darüber werde ich in dem Kapitel 4 über kommunikative Gattung mehr schreiben.

17 Mehr über intellektuelle Stile und Wissenschaftskultur siehe den Beitrag von Galtung (1985) in Bolten, Ehrhardt (keine Jahrangebe, S. 167-206).

Konzept, wie er selber in seinem Beitrag erörtert, dass seine Beschreibung die verschiedenen intellektuellen Stile gut charakterisieren können; es könnte sich aber auch wie erwähnt zeigen, dass es Ausnahmen gibt.¹⁸

Nach Galtung (1985: 205) sollten diese unterschiedlichen Stile nicht nur als oberflächliche Phänomene betrachtet werden, sondern sie leben gleichzeitig als Denkweise, die beim Umgang mit Vertretern anderer Kulturen mit anderen Denkweisen irritiert. Er ist überzeugt, dass die Stile kulturell bedingt sind. Sie sind aber nicht an bestimmte Gruppen in bestimmten Ländern gebunden, sondern bewegen und entwickeln sich dynamisch, und ihre geographische und gesellschaftliche Position verändert sich im Laufe der Geschichte. Darum spielt in diesem Fall der Begriff „Kontakt“ als Medium für das „Treffen“ der unterschiedlichen „Denkweisen“ auch eine wichtige Rolle.

Da der Fokus dieser Arbeit gerade auf der Interaktion zwischen den aus zwei unterschiedlichen Kulturen stammenden Interagierenden im akademischen Bereich liegt, ist es wichtig zu erwähnen, wie diese Interagierenden ihre wissenschaftlichen Kulturen und den Hintergrund in den Kontakt einbringen und wie die Kulturen sich überschneiden. Demzufolge sollen die folgenden Beschreibungen über die Wissenschaftskultur in Deutschland, insbesondere im Kontext der deutschen Universitäten als Institution, und über indonesische Bildungsinstitutionen einen Überblick geben und als Grundlage für die weitere Analyse und Interpretation dienen.

2.4.1. Deutsche Universität als Institution

Vor der Gründung der Berliner Universität herrschte die mittelalterliche Hochschulform vor. Diese Hochschulform war damals von einseitigen (,einseitig‘ im Sinne von aktivem Vortragenden und passiven Zuhörern) Vorträgen der Lehrpersonen, die meistens aus Kirchvertretern bestanden, charakterisiert. Die Renaissance und vor allem die Aufklärung brachten Veränderungen in das Konzept der Hochschule und das allgemeine Bildungskonzept, das später in der Weimarer Klassik einer der zentralen Begriffe im Diskurs von Kunst und Ästhetik war. Dies kann man beispielsweise in dem Werk von Goethe „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ sehen.¹⁹

In ihrer Entwicklung ist die Rolle der Universitäten mit ihren Mitgliedern, d. h. Professoren und StudentInnen, in bestimmten sozial politischen Kontexten auch der Geschichte immer noch sehr groß. Darüber hinaus bezieht sich Universität nicht nur auf die Wissenschaft im engeren Sinne, sondern auch auf Bildung, Kultur und das soziale Leben im weiteren Umfang und Kontexten. Der damals übliche „Kathetervortrag“ stimmte jedoch nicht mehr mit den neuen Zeiten mit ihren lebendigen Kommunikationsformen überein und so mancher Herrscher, der im Geiste der neuen bürgerlich-progressiven Ideen stand, sah sich veranlasst, die Universität zu Gunsten fachgebundener Hochschulen zu schließen. Diese Hochschulen sollten keine an Rituale gebundene Lehre praktizieren.

Wenn man über die Universität als Institution spricht, kann man den Namen Wilhelm von Humboldt nicht umgehen, der den Vorbildern der Renaissance und Aufklärung mit ihrer Bildungsphilosophie als Ursprung der heutigen wissenschaftlich-universitären Kultur folgte. Immanuel Kant hatte den größten Einfluss auf Humboldts Bildungskonzept, indem er es anthropologisch und traditionsstiftend weiterentwickelte. Humboldts Konzeption von Wissenschaftsorganisation, wie Otto (1995) ebenfalls erwähnt, weist eine „traditionsstiftende Kraft: akademische Freiheit als Freiheit in Forschung und Lehre und von allem schulischen Zwang sowie Einsamkeit des

¹⁸ Vgl. Galtung (1985: 167). Des Weiteren ist laut Galtung zu hoffen, dass die Untersuchung auch auf indische, chinesische, arabische und andere Denkstile ausgedehnt werden kann.

¹⁹ Otto (1995) nimmt diesen Roman als Beleg für die Definition des Bildungskonzepts in der Zeit der Weimarer Klassik und diskutiert in seinem Buch darüber, dass Bildung Selbstbildung bedeutet. Seine Aussage zitierend: „Bildung ist für Wilhelm Bildung des Selbst oder Selbstbildung.“ (Otto, 1995: 54)

selbstverantwortlichen Studiums“ (Otto, 1995: 51) auf. Beide Begriffe sollten in diesem Konzept im Mittelpunkt stehen: akademische Freiheit und Einsamkeit im Sinne der Selbstständigkeit des Studiums. Dieses Konzept setzt einen Rahmen für die weitere Entwicklung der Institution Hochschule bzw. Universität in Deutschland und gilt als Aufgabe der Hochschulen, wie sich später gesetzlich in dem deutschen Hochschulrahmengesetz (HRG) zeigt.²⁰

Die Humboldtsche Bildungsphilosophie, besonders im Kontext Universität, betont in ihrer Ausgestaltung die Rolle der „Einsamkeit“ und „Freiheit“, deren Elemente laut Otto (1995) mögliche wissenschaftskulturelle Differenzenerfahrungen in ihrem systematischen Kontext erläutern sollen. Die Bildungsidee und das Bildungsziel von Humboldt sind die Entwicklung der Individualität im emphatischen Sinne, die er als „Autonomie“ der Individuen ebenfalls meinte.

Nach diesem Konzept bezieht sich der „Verhaltensmaßstab“²¹ aller Angehörigen der Universität als Institution auf die Anerkennung der „anderen“, die in diesem Fall „[...] die öffentliche bzw. die veröffentlichte Meinung, die Arbeitskollegen, die Alters- und Standesgenossen oder auch meinungsführende Institutionen und Organisationen“ (Otto, 1995: 61) sein können. Im Einklang mit dem Konzept von Humboldt wird dieser Gedanke in dem Hochschulrahmengesetz realisiert, indem Hochschulen die „Freiheit“ ihrer Angehörigen in Lehre, Forschung und Studium gewährleisten und ihre Arbeit regelmäßig bewertet wird.²² Auch im Kontext der Beratung sollen Hochschulen nach dem HRG Abs. 2 § 14 ihre Studierenden durch eine studienbegleitende fachliche Beratung unterstützen. Diese Beratung orientiert sich bis zum Ende des ersten Jahres des Studiums am bisherigen Studienverlauf. Hochschulen sollen ihre Studierenden darüber informieren und gegebenenfalls eine Studienberatung durchführen.²³

Aufgrund des dargestellten Konzepts der „deutschen“ Hochschulbildung wird deutlich, dass es bis heute in einer eigenen Wissenschaftskultur verankert ist, die Galtung (1985) als „teutonische Wissenschaftskultur“ bezeichnet. Auch wenn die zeitgenössische Universität als eine Institution in Deutschland nicht mehr diesem Konzept entspricht, wie Otto (1995) kritisch anmerkt, – und auch wenn sich infrage stellen ließe, ob diese „ideale“ Form jemals existierte –, wirkt diese Bildungsidee doch bis heute „[...] identitätsbildend im Sinne einer bestimmten Wissenschaftskultur, [...]“ (Otto, 1995: 63). In Übereinstimmung mit Ottos Anmerkung diskutierten die Vorsitzenden des Wissenschaftsrates des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft schon im Jahr 1985 darüber – eine Diskussion, die Humboldts Ideen und ihre Implementierung in die heutige Universität als Institution und als Zentrum der Wissenschaftskultur in Frage stellte. Nach dem bis heute immer noch aktuellen Diskussionsergebnis bestand das Spannungsfeld zwischen „Autonomie der Hochschule“ wie Humboldts Konzept einerseits und „staatlicher Verantwortung“ andererseits.²⁴ Hier bewegt sich die Institution Universität zwischen idealen Konzepten und realer Politik, die im Hochschulrahmengesetz verankert sind.

Trotz der Entwicklungen des Konzepts von Hochschulen, die mit der Entwicklung der politischen Situation in Deutschland und in Europa mit der PISA-Studie einhergehen, werden Studieninhalte an deutschen Universitäten von Studierenden „frei“ gewählt entsprechend ihrer „Neigung“, und damit bringt der deutsche „Bildungsgang“²⁵ immer noch die „Individualität“ der Studierenden zum Ausdruck. Das heißt, die Studierenden haben eine große Auswahlmöglichkeit, ihr Studium

20 Dieses Hochschulrahmengesetz (HRG) habe ich online auf <http://www.buzer.de/gesetz/2476/index.htm> abgerufen. Siehe das 1. Kapitel des HRGs über die Aufgaben der Hochschulen.

21 Der Begriff ist von Otto (1995: 61).

22 Siehe Hochschulrahmengesetz 1. Abschnitt § 4 über Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung, Lehre und Studium und § 6 über die Bewertung der Forschung, Lehre, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Gleichstellung der Geschlechter.

23 Mehr dazu siehe HRG 2. Abschnitt § 14 über Studienberatung.

24 Für weitere ausführliche Diskussionsergebnisse vom Symposium des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft siehe das vom Ministerium veröffentlichte Protokoll des Symposiums 1985.

25 Der Begriff ist von Otto (1995: 63).

selber zu gestalten. Für ausländische Studierende, die nicht aus dieser Praxis „wissenschaftlicher Kultur“ kommen, könnte das von Humboldt stammende Freiheits- und Einsamkeitskonzeption in der Bildung offensichtlich als eine Situation gelten, die für sie bedrohliche Züge trägt, wie Otto (1995) feststellt, und die zu Missverständnissen und sogar Problemen im Studium bzw. in der Interaktion führen könnte.

2.4.2. Indonesische Bildungsinstitutionen: autochtone und fremdkulturelle Entwicklungen

Das Erziehungs- bzw. Bildungssystem hat in Indonesien eine sehr lange Tradition, wenn man in die Vergangenheit der hinduistischen und buddhistischen Zeit in Indonesien zurückblickt, die von Indien stark beeinflusst wurde. Hinduistische Kultur und Religion gelangten zum Malaiischen Archipel seit Anfang des ersten Jahrhunderts mit der Entdeckung einer Inschrift aus dem Jahr 101 n. Chr. in der Sanskrit- und Pallawa-Schrift in Lembah Bujang in der Nähe von Kedah, Malaysia.²⁶ Damals galt diese Insel als Treffpunkt der großen Handelstrassen zwischen China und Indien, die als „Seidenstraße“ bekannt war. Entsprechend waren die Einflüsse der chinesischen und indischen Kulturen für die Einheimischen sehr groß, auch für die Bildung der Wissens- bzw. Wissenskultur des heutigen Indonesien. Beispielsweise war das Königreich Sriwijaya auf der heutigen Insel Sumatra (ca. vom Ende des 7. bis zum Ende des 13. Jahrhunderts) statt als Handelszentrum in der Zeit der „Seidenstraße“ vielmehr als Zentrum des Buddhismus außerhalb Indiens und Chinas bekannt. Viele Lehrlinge kamen zu bekannten buddhistischen Gelehrten und Mönchen in diesem Königreich, um sich in den Buddhismus einweisen zu lassen. Dort wurden auch eine ausgezeichnete Bibliothek und ein buddhistisches Zentrum gefunden. Im Königreich Majapahit (1293 bis zum Anfang des 16. Jahrhunderts), das letzte große Hinduimperium auf dem Malaiischen Archipel, wurde ein „Buch“ *Nagarakretagama* von Mpu Prapanca entdeckt, das als wichtiges Literaturwerk in der Zeit anerkannt war und eine ausführliche Beschreibung über das Königreich Majapahit unter der Herrschaft von Hayam Wuruk (1350 - 1389) beinhaltet. „Mpu“ oder „Guru“ im indischen hinduistischen Sinne wurde in der Zeit als Bezeichnung der religiösen Gelehrten und Führer verwendet und wird bis heute in Indonesien mit der semantischen Abweichung als Bezeichnung für Lehrer im Allgemeinen genutzt.

Munandar (1990) schrieb in seiner Masterarbeit *Kegiatan Keagamaan di Pawitra Gunung Suci di Jawa Timur Abad 14 - 15* (dt. „Religiöse Aktivitäten in Pawitra Gunung Suci in Ostjava im 14. - 15. Jahrhundert“) über das hinduistische und buddhistische Bildungssystem, das auch einen großen Einfluss auf das *Guru-Murid*-Verhältnis und den kulturellen Kontext im institutionellen Bildungssystem des heutigen Indonesien nimmt, das *karsyan*²⁷ benannt wird. In einem *Karsyan* gibt es zwei weitere wichtige Arten von Orten, nämlich *Patapan* für die Einsiedler und *Mandala*, das auch *kedewaguruan* genannt wird, als Ort, an dem sich eine Gruppe unter der Leitung eines dewaguru versammelt, um religiöse sowie staatliche Themen zu lernen. Sie lebten in den Gruppen und widmeten ihr Leben der Religion und dem Staat (*nagara*).

Diese Form ist der Vorläufer der Entwicklung des Bildungs- und Wissenschaftssystems in Indonesien. Sie nimmt auf das Verhältnis zwischen „guru“ (Lehrer) als der Wissende, der somit respektiert werden soll, und „murid“ (Schüler) einen besonderen Einfluss. Im Laufe der Zeit kamen muslimische Händler aus Gujarati, Indien und aus Jemen im 7. Jahrhundert, die die „neue“ Religion nach Indonesien brachten. Akkulturation fand nicht nur im alltäglichen Leben statt, sondern auch im Bildungs- und Wissenschaftssystem, welches das hinduistisch-buddhistische System adaptierte, in dem Fall, dass „guru“ und „murid“ in einem Ort wohnten und lernten (Schrieke, 1957: 237; Pigeaud, 1962, IV: 484-5 in: Munandar 1990, 310-311). Nur

²⁶ Zugegriffen in der Webseite von der Zeitung „Utusan Malaysia“
http://www.utusan.com.my/utusan/info.asp?y=2010&dt=0409&pub=Utusan_Malaysia&sec=Sastera&pg=sa_01.htm (01.04.2012, 23:51 Uhr)

²⁷ *Karsyan* ist ein Ort für Mönche und Einsiedler, die ihr „weltliches“ Leben verlassen, um Gott (im hinduistischen Sinne) zu dienen.

der Name änderte sich, nämlich „*pondok (pesantren)*“²⁸. Deren Ziel und Inhalt sind jedoch gleich, man lernte dort über die Religion, erwarb staatliches Wissen und sollte mit seinem Wissen der Religion und dem Staat dienen. „*Kyai*“ (Lehrer) galt als der Wissende und „*santri*“ (Schüler) als der Wissenssuchende bzw. Lehrling.²⁹ Dadurch kommt es zur Ausprägung einer asymmetrischen Beziehung in diesem System.

Dass das Wissen bzw. die Bildung nur für bestimmte „ausgewählte“ Leute gilt, ist nicht willkürlich oder zufällig, insbesondere wenn man auf den Schwierigkeitsgrad bei der Erlangung des Wissens verweist. Davon war die Ära des Kolonialismus³⁰ in Indonesien sehr stark geprägt, da in der Zeit nur Holländer oder *priyayi*³¹ eine Ausbildung in der Schule bekommen konnten. Die *pribumi* (Einheimischen) konnten sich eingeschränkt in ‚*pondok pesantren*‘ oder an anderen religiösen Orten ausbilden lassen.³² Seitdem prägt das ‚westlich‘-europäische Bildungssystem Indonesien und bis jetzt orientiert sich das System an dem europäischen System.

Das *guru-murid*-Verhältnis blieb in der Zeit asymmetrisch und verstärkte die Patron-Klient-Politik, die von der Kolonialherrschaft in Südostasien besonders in Indonesien ausgeübt wurde. Die schon seit langem hierarchisch gebildete Gesellschaft wurde durch diese Politik noch stärker gegliedert, indem der Patron, der wegen seines sozialökonomischen Hintergrundes einen höheren Status in der Gesellschaft erhält, und mit seiner Macht und Einfluss den Klienten, der aus dem sozial-niedrigeren Raum kommt, eigentlich schützen sollte. Andererseits aber bot der Klient dem Patron allgemeine Unterstützung und Hilfe, einschließlich Patron-bezogener Dienstleistungen an. Darüber definiert Scott (1972) in seinem Beitrag über die Patron-Klient-Politik in Südostasien den Begriff „Patron-Klient“:

„The patron-client relationship -an exchange relationship between roles- may be de-fined as a special case of dyadic (two-person) ties involving a largely instrumental friendship in which an individual of higher socioeconomic status (patron) uses his own influence and re-sources to provide protection or benefits, or both, for a person of lower status (client) who, for his part, reciprocates by offering general support and assistance, including personal services, to the patron.“ (Scott, 1972: 92)

Die Beschreibung über das Patron-Klient-Verhältnis illustriert, dass sich solche Situationen meistens in einem dyadischen Kontext befinden, in dem sich die Personen „instrumental befreunden“. Die Beziehung verbleibt aber trotzdem asymmetrisch.³³ Ein solches Patron-Klient-Verhältnis sieht man nicht nur in sozial-politischen Kontexten Indonesiens, sondern auch im Bildungssystem und -kontext, der sich in dem Lehrer-Schüler-Verhältnis sehr stark ausprägt.

Mit dem oben genannten historischen Hintergrund hat sich das Bildungssystem vor und nach der Unabhängigkeit Indonesiens 1945 zunächst am niederländischen Bildungssystem orientiert, das bis jetzt besonders im Hochschulsystem immer noch anzutreffen ist. Allerdings kam es zu einer radikalen Hochschulreform gleichzeitig mit dem Sturz der *Orde Lama* (dt. alte Ordnung). Seitdem übernahm eine Gruppe von in den USA ausgebildeten Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern die intellektuelle Führung Indonesiens, und besonders die Universitäten wurden in einer

28 Das Wort ‚*pondok*‘ stammt aus dem Arabischen *funduq* und bedeutet ungefähr „Herberge“.

29 Siehe Munandar (1990).

30 Indonesien wurde vom Ende des 14. Jahrhunderts bis 1942 unter niederländischer Herrschaft kolonialisiert.

31 *Priyayi* war ursprünglich eine Bezeichnung für gebürtige Adlige. Diese Bezeichnung wurde jedoch später von der Kolonialherrschaft für die vom „niedrigeren“ Rang in den „höheren“ Rang sozial politisch aufgestiegenen Menschen verwendet. Geertz (1961) teilte die javanische Gesellschaft in dreigesellschaftliche Gruppen, nämlich *priyayi* (Adel), *santri* (religiöse Leute) und *abangan* (weder *priyayi* noch *santri*) ein. Diese Einteilung sollte aber kritisch betrachtet werden, da er sie einerseits von der Herkunft und andererseits aus religiöser Sicht eingruppiert.

32 Daraus kam der Begriff *santri*, den Geertz (1961) für Leute verwendet, die im Alltag auch sehr religiös sind und ihre Religion ausüben..

33 Mehr über das System und die Fortführung der Patron-Klient-Politik in Südostasien ist u.a. in dem Beitrag von Scott (1972) zu lesen.

Hochschulreform in den 1980er Jahren dem amerikanischen System angepasst. In diesem System wurde die Hochschulausbildung in drei akademische Grade gegliedert, nämlich *Strata 1* (S1), entspricht dem Bachelor im deutschen System und dauert vier bis höchstens sieben Jahre Regelstudienzeit, *Strata 2* (S2), entspricht dem Master im deutschen System und dauert zwei bis höchstens fünf Jahre Regelstudienzeit, und *Strata 3* (S3), entspricht der Promotion im deutschen System und dauert drei bis höchstens sechs Jahre Regelstudienzeit.

Nach meiner eigenen Erfahrung als Hochschullehrerin an einer staatlichen Universität in Bandung, Indonesien, haben besonders schon verbeamtete Hochschullehrende bestimmte Aufgaben und Verantwortung, die Bildung, Forschung und Zivildienst umfassen und als *Tri Dharma Perguruan Tinggi* (dt. drei Aufgaben der Hochschule) bekannt sind. Studenten zu betreuen gehört zum Zivildienst, der als Punkte³⁴ gezählt von den Studenten bezahlt wird. Diese in drei Aufgabenbereichen gesammelten Punkte werden dem späteren Karriereaufstieg zugrunde gelegt und bedeuten auch ein besseres Einkommen.³⁵

Dieses Phänomen ist fast überall im indonesischen Bildungssystem vorzufinden und wurde schon deutlich kritisiert, da es die Qualität der Lehre bzw. des Bildungsprozesses negativ beeinflusst. Evers und Gerke (2001: 16) heben dieses Phänomen in ihrem Bericht über die ausländische, insbesondere deutsche Kooperation mit Hochschulen in Indonesien hervor und beleuchten, dass die Qualität der Lehrer oftmals nicht internationalen Standards entspricht, obwohl es an den meistens großen Universitäten in Indonesien zahlreiche und gut qualifizierte Wissenschaftler mit Auslandserfahrungen gibt. Sie sind aber wegen ihres Status als Beamte mit ihren Pflichten und Aufgaben häufig durch Regierungsaufträge und Verwaltungsaufgaben überlastet, sodass sie sich nur eingeschränkt der Lehre und Forschung widmen können. Die vermittelten Lehrinhalte liegen aufgrund der nur geringen Forschung und des unzureichenden Zugangs zu lokalen und internationalen wissenschaftlichen Journalen bzw. Literatur deutlich unter dem Niveau der Nachbarländer Indonesiens wie Malaysia und Singapur.

Die Tatsache, dass Lehre und Forschung vor allem an den Provinzuniversitäten und kleinen Privatuniversitäten noch entwicklungsbedürftig sind und von den großen indonesischen Universitäten und ausländischen Hochschulen unterstützt werden müssen, könnte auch eine Ursache sein, dass die Dozenten der großen staatlichen Universitäten häufig zusätzlich an diesen Hochschulen unterrichten. An den privaten Hochschulen zu unterrichten bedeutet auch mehr Einkommen. Diese Situation führt zu einem extrem hohen Lehrdeputat, und Lehrende haben kaum Zeit für Vorbereitung, Fortbildung und Forschung.

Die Zusammenarbeit mit ausländischen Stiftungen, die Stipendien vergeben, wäre eine wesentliche Chance, um die Qualität von Lehre und Forschung in Indonesien zu verbessern. Gute Absicht zeigt die indonesische Regierung, die seit 2008 über das Bildungsministerium auch den NachwuchsdozentInnen und Wissenschaftlern Auslandsstipendien vergibt, um dieses Ziel zu erreichen. Nun sollte sich die wissenschaftliche Kultur ab und zu auch mit ‚kultureller Seniorität‘ auseinandersetzen, in der junge noch keine Erfahrung habende DozentInnen und Wissenschaftler keinen Platz haben, um ihre Ideen einbringen zu können. denn fast überall in Indonesien ist das ‚Guru-Murid‘-Verhältnis noch ganz stark ausgeprägt. Mit den ‚Älteren‘ zu argumentieren könnte als unhöflich interpretiert werden und so kommt es noch häufig vor, dass

34 Diese Punkte sind als ‚cum‘ bekannt. Die Punkte werden gesammelt und wird eine bestimmte Punkt zahl erreicht, können Dozenten ihren ‚*kenaikan golongan*‘ (Gruppenaufstieg) beantragen.

35 Hochschullehrer mit Mastertitel gehören zu den *Golongan* (Gruppe) IIIB des Beamtenrangs und bekommen ein monatliches Gehalt netto ca. 200 €. Für jede gehaltene Lehrveranstaltung bekommen sie eine weitere Vergütung, die an den Universitäten unterschiedliche Höhe hat. Wenn sie Abschlussarbeiten von Studenten betreuen, bekommen sie noch eine extra Vergütung, die nur einmal gezahlt wird. Das heißt, sie werden nicht stündlich bezahlt, sondern nach in einem Semester gehaltenen Eigenlehrveranstaltungen und entsprechend den in einem Semester betreuten StudentInnen. Brutto können sie von 300 € bis höchstens 500 € verdienen. Im Vergleich dazu verdienen Hochschulprofessoren monatlich brutto von ca. 1.500 € bis 2.000 €.

die NachwuchsdozentInnen und Wissenschaftler keine Stimme und Wahl haben. Das ist auch manchmal der Grund, warum sie nicht mehr zurück an ihre alte Universität gehen, sondern in den neuen privaten Hochschulen arbeiten oder viele im Ausland weiter arbeiten und bleiben.

Dieser sogenannte ‚Teufelskreis‘ tangiert auch die Qualität von Beratungssituationen. In den staatlichen Universitäten haben nur bestimmte als ‚*Golongan*‘ (Gruppe) verbeamtete DozentInnen das Recht, StudentInnen zu beraten. ‚Die Junioren‘, besonders wenn sie noch nicht verbeamtet sind, haben meistens noch kein Beratungsrecht, obwohl sie manchmal kompetenter als die ‚Senioren‘ sind.

Im Einklang mit der Privatisierung der Hochschulen in Indonesien Anfang 2000, vor allem in den vier großen Universitäten auf Java, änderte sich dieses Verhältnis. Da die Universitäten mehr Geld benötigen, sollen sie auch mehr Experten haben. Damit verringert sich diese ‚Senior-Junior‘-Distanz sowie die soziale Distanz zwischen DozentInnen bzw. LehrerInnen und StudentInnen.

2.5. Zwischenfazit

Der Fokus der bisher durchgeführten Darstellungen der institutionellen Kommunikation liegt nicht nur in der Kommunikation in einer Institution im Allgemeinen, sondern vielmehr sowohl in der Aktivität der Interaktanten im Gespräch als auch in der Dynamik des Gesprächsverlaufs. Die Kontexte, die die institutionelle Kommunikation umrahmen, sind ebenfalls ein interessantes Forschungsgebiet, das in der Zwischenzeit aufgrund der historischen Entwicklung sowie der begrifflich-problematisierten Institution einen besonderen Wert hat. Die Problematik, die in solch einer institutionellen Kommunikation vor allem im universitären Bereich vorkommen kann, betrifft nicht nur die sprachlich manifestierte asymmetrische Beziehung zwischen den Interaktanten, sondern auch andere sozial-kulturelle Faktoren, die auf die gelungene bzw. nicht-gelungene Kommunikation einen Einfluss nehmen.

Gerade bei einer institutionellen interkulturellen Kommunikation, deren Interaktanten aus unterschiedlichen Kulturräumen und Sprachen kommen, problematisiert sich die Kommunikationssituation besonders. Die sprachliche Problemhaftigkeit der Überschneidungssituationen kann, wie mehreren Forschungen³⁶ über dieses Thema gezeigt haben, in den Gesprächssequenzen in den kulturellen Differenzen und lernersprachlichen Defiziten liegen. Andere problematische Faktoren könnten aber von abstrakten Aspekten wie Denkweise und intellektuellem Stil oder auch von der anderen Gestaltung eines scheinbar gleichen in einer Kultur entstehenden Kommunikationsformats verursacht werden, die während der *Face-to-Face*-Interaktion sprachlich und nicht-sprachlich zum Ausdruck kommen.

36 Siehe besonders Untersuchungen zum Thema Problempotentiale in interkulturellen Beratungsgesprächen u. a. von Rehbein (1985), Kotthof (1989), Hinnenkamp (1989), Günthner (1993), Rost-Roth (1990, 1994, 2002, 2003, 2006), Meer (2003), House und Lèvy (2008).

3. Die Ethnographie universitärer Kontaktsituationen

Bevor ich die Ethnographie universitärer Kontaktsituationen weiter bespreche, werde ich zunächst das Konzept Ethnographie der Kommunikation in diesem Kapitel darstellen. An dieses von Gumperz (1964) und im Weiteren von DellHymes (1972) entwickelte Konzept lehne ich die in das Thema einbezogenen Erläuterungen an.

3.1. Die Ethnographie der Kommunikation: Entwicklung des Konzepts

Der Begriff Ethnographie der Kommunikation wurde von John Gumperz und Dell-Hymes (1964, 1972) als eine Forschungstradition etabliert, die Dell H. Hymes (1962) in den frühen 1960er Jahren als Ethnographie des Sprechens begründete.³⁷ Sie entstand als Teil der linguistischen Anthropologie und rückte aufgrund ihrer traditionellen Fragestellungen den Zusammenhang zwischen Sprache, Kultur und Gesellschaft in den Vordergrund (vgl. auch Christmann, 2009). Das Ziel der Ethnographie der Kommunikation ist, die Lücke zu füllen, die in bisherigen Forschungsansätzen zwischen der Beschreibung von Sprachsystemen und sozialen Strukturen offen stand.

Hymes und Gumperz wandten sich mit ihrer Theorie gegen vorherige Konzeptionen, die die soziale Welt als außersprachliches und die Sprache als ein nicht-soziales Phänomen fassten. Stattdessen gingen sie davon aus, dass sich kommunikatives Handeln und soziale Strukturen wechselseitig bestimmen.³⁸ Infolgedessen beschäftigt sich die Ethnographie der Kommunikation besonders mit der formalen und funktionalen Analyse von Sprechstilen und sprachlichen Genres.³⁹

Im Jahre 1967 legte Hymes ein Modell vor, dessen Parameter für die Analyse der Ethnographie der Kommunikation herausgezogen werden können. Die Anfangsbuchstaben des Modells ergeben das Akronym SPEAKING (Hymes, 1967). Die jeweiligen Aspekte dieses Konzepts werde ich demnach genauer ausführen:

S steht für *Setting* (Szene, Situation), in der ein Sprechereignis in Raum und Zeit konkretisiert wird.

P steht für *Participants* (Sprecher, Ansprechende, Zuhörer, Angesprochene), die als Teilnehmer oder auch Interaktanten bzw. Kopartizipanten an einem Sprechereignis verstanden werden.

E steht für *Ends* (Ziele, Zwecke), da Interaktionen zweckorientierte Handlungen sind, mit denen die Interaktanten versuchen, bestimmte Ziele während der Interaktion zu erreichen.

A steht für *Act sequence* (Form und Inhalt des Gesagten, Sequentialität der inhaltlichen und formalen Gestaltung).

K steht für *Key* (Modalität, Stimmung).

I steht für *Instrumentalities* (Medium und Sprechformen bzw. Kanal, Kode).

N steht für *Norms of Interaction and Interpretation* (die Normen der Interaktion und ihrer Interpretation).

G steht für *Genres* (Gattungen oder Gesprächstyp bzw. Typ des Sprechereignisses), die einen bestimmten Interaktionstyp bestimmen.

Mit diesen Parametern können Kommunikations- und Sprechereignisse (*communicative events/speech events*) bestimmt, beschrieben und analysiert werden. Diese sind laut Hymes dadurch charakterisiert, dass sie die jeweiligen Sprech- bzw. Kommunikationssituationen mitbestimmen bzw. gestalten.

³⁷ Vgl. Gumperz/Hymes (1964, 1972).

³⁸ Vgl. Christmann (2009).

³⁹ Mehr dazu siehe Hymes (1977), Sherzer (1983) und Urban (1985).

Einem Teilbereich schenkt Hymes besondere Beachtung, dem Setting. Es steht für die Situation, in der bestimmte Sprecher bestimmte Mittel des Sprechens zur Anwendung bringen.⁴⁰ Zudem fragt er, „in welcher Beziehung die Sprecher zueinander stehen und welche sozialen Rollen sie in der jeweiligen Situation ausfüllen, wobei davon ausgegangen wird, dass die Rollen stets aktiv hergestellt werden müssen“⁴¹.

Von den oben genannten Parametern gehören Genres insofern zu den Mitteln des Sprechens, als sie „kulturell konventionalisierte Sprachhandlungstypen“⁴² sind. Hymes legt jedoch keine nähere Bestimmung oder keine eigene theoretische Konzeption für den Genre-Begriff vor. Vermutlich ging er auf den Begriff aus der Volkskunde ein, mit dem er sich schon seit langem beschäftigte.⁴³ In seinem früheren Beitrag „*The Ethnography of Speaking*“ (1962) bezeichnete Hymes es auch als eine Aufgabe, den kommunikativen Haushalt (*speech economy*) einer Gesellschaft („*community*“ [Hymes‘ Terminus]) zu beschreiben.

Um die Beziehung zwischen den Sprechern und ihren sozialen Rollen darzustellen zu können, sah es Hymes als eine Notwendigkeit an, sich dem Gegenstand ethnographisch zu nähern. Vor diesem Hintergrund spielen in methodischer Hinsicht teilnehmende Beobachtungen, Informantenbefragungen und Mikroanalysen von Sprechereignissen eine wichtige Rolle. Wie andere ethnographische Forschungen richtet sich auch die Ethnographie der Kommunikation in ihrer analytischen Perspektive in hohem Maße an synchronen Prozessen aus, das heißt die Untersuchung von Wandel, sei es in den Mustern oder in den Funktionen des Sprechens, spielt in der Analyse keine Rolle.⁴⁴ Sondern der gegenwärtige Kontext ist für die Analyse wichtig.

Die Ethnographie der Kommunikation fragt zwar - wie auch die Konversationsanalyse - nach der sozialen Ordnung der Interaktion. Während sich aber die Konversationsanalyse in erster Linie auf die Herausarbeitung sprachlicher Organisationsprinzipien fokussiert, nimmt die Ethnographie der Kommunikation die spezifischen sozio-kulturellen Rahmenbedingungen der interaktiven Prozesse in den Blick.⁴⁵

3.2. Ethnographie universitärer Kontaktsituationen: ein Vergleich zwischen Deutschland und Indonesien

Interaktionssituationen in deutschen Hochschulen ist während der letzten 15 Jahre ein wichtiges Forschungsthema zur Verbesserung der Qualität von Lehr- und Lernprozessen. Hier stehen die Hochschullehrenden und die Studierenden im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, vor allem ihre Interaktion während der Lehrveranstaltungen.⁴⁶ Weitgehend sucht man in diesen Forschungen nach Überlegungen und Konzepten hinsichtlich des Kontakts zwischen Lehrenden und Studierenden im hochschulischen Alltag, und nicht nur in den Klassen während der Lehrveranstaltungen, sondern auch außerhalb der Unterrichtssituation.⁴⁷ Von daher stellen Boettcher und Meer (2000: 1) Überlegungen zu Sprechstundengesprächen an der Hochschule als Forschungsthemen an, um zu erfahren, welche Schwierigkeiten die Kommunikationsbeteiligten - in diesem Fall die Lehrenden und Studierenden - in ihrer hochschulischen Alltagskommunikation haben. Außerdem ist die Forschung bestrebt, einen Einblick in bestehende Einstellungen, Abhängigkeiten und

40 Vgl. die oben zitierten Bauman/Sherzer (1975) in Christmann (2009).

41 Christmann (2009:2) in Anlehnung von Bauman/Sherzer (1975).

42 Christmann (2009).

43 Vgl. Christmann (2009: 2) in Anlehnung von Baumann/Sherzer (1975).

44 Vgl. Christmann (2009).

45 Ebd.

46 Dazu sind u. a. Forschungen von Ehlich/Rehbein (1983), Rost (1989), Rost-Roth (1995, 1996, 2009, 2010) und Becker-Mrotzeck/Vogt (2009) nachzuschlagen.

47 Siehe u. a. Forschungen von Nothdurft (1984), Nothdurft/Reitemeier/Schröder (1994), Rost-Roth (1998, 2003, 2006), Boettcher/Meer (2000), Meer (1998, 2003), Zegers (2004) und Limberg (2010).

Veränderungspotenziale der Trägergruppen hochschulischen Lebens zu gewinnen.⁴⁸

Im Einklang mit der Forschungshypothese von Boettcher/Meer (2000), dass kaum empirische Untersuchungen zu Kontaktgewohnheiten zwischen Lehrenden und Studierenden im hochschulischen Alltag vorliegen, insbesondere zur interkulturellen hochschulischen Alltagskommunikation, wird in diesem Kapitel versucht, die ethnographische Beschreibung der Sprechstunden in Deutschland und in Indonesien für einen Einblick in beide sozial-kulturellen Hintergründe aufzuzeigen. Diese Darstellung lehnt sich dabei an das *SPEAKING*-Konzept von Dell-Hymes an.

3.2.1. Setting

Der Setting oder der Kontaktort entsteht durch die Zuordnung der materialisierten Eigenschaften und Umstände, in denen eine Interaktion stattfindet, wie beispielsweise die Auswahl und Anordnung der Sitzordnung, die die Proxemik der Interaktanten während der Interaktion auch durchdringen können. Die meisten genutzten Orte für Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden sind Lehrveranstaltungen und Sprechstunden. Die Studie von Filla/Meer (2000: 69) zeigt auf, dass Studierende von geistes- und naturwissenschaftlichen Fakultäten beide Möglichkeiten nutzen, um Kontakt mit ihren Dozenten aufzunehmen. Das heißt, sie gehen sowohl zu festgelegten Zeiten zu ihren Dozenten, um ihr Anliegen vorzutragen, als auch in den Raum der Dozenten nach der Lehrveranstaltung. Der Grund dafür ist, dass sie meistens fachliche Fragen nach dem Unterricht haben, die sie den Dozenten aufgrund der zeitlichen Nähe stellen möchten. Gleichzeitig gibt es aber Nachteile, wie Filla/Meer (2000: 70) beobachten, da beide Interaktionsbeteiligten potenziell unter Zeitdruck stehen, weil sie sofort anschließend andere Lehrveranstaltungen besuchen müssen oder weil sie kurze Pausenzeiten haben und sie diese meistens mit mehreren Personen gleichzeitig teilen müssen. Darüber hinaus und in Verbindung damit erklären Filla/Meer (2000: 70), dass Kontakte nach den Lehrveranstaltungen von beiden Seiten als „weniger angenehm“ beschrieben werden als Kontakte zu festgelegten Sprechstunden. Trotzdem werden sie sehr oft von den Studierenden genutzt. Als mögliche Erklärungen für dieses Phänomen geben Filla/Meer (2000: 70), dass Studierende diese knappe Zeitressource und Seminaröffentlichkeit als einen „optimalen Schutz“ für ihr eigenes „(Nicht-)Wissen“ nutzen. Außerdem hätten sie hier die Motivation, Kontakt mit dem Dozenten aufzunehmen, der aber vermutlich weniger intensiv ist als der Kontakt zu einer festgelegten Sprechstundenzzeit.

Solche Sprechstunden finden meistens einmal in der Woche im Büro der Lehrenden statt und dauern insgesamt häufig nur eine Stunde. Das Setting im Büro ist natürlich unterschiedlich, je nach der Einrichtung des Büros. Meistens gibt es einen sogenannten „Empfangstisch“ mit eins bis zwei Stühlen, der vom Schreibtisch der Lehrenden getrennt ist.

Die folgenden Illustrationen zeigen zwei Sprechstundensituationen an deutschen Universitäten. Hier sehen wir, dass es einen runden Schreibtisch mit drei Stühlen gibt. Die Form des Tisches ermöglicht eine relativ nahe Proxemik von den Interaktanten während des Gesprächs, vor allem wenn sie mehr als einer sind.

⁴⁸ Vgl. Boettcher/Meer (2000:2).



Bild 1: Sprechstundensituationen in Deutschland

Im Vergleich dazu weist ein viereckiger Tisch, wie in der folgenden Illustration zu sehen ist, einen relativ größere Distanz zwischen den Interaktanten auf. Dies könnte aber während des Gesprächsverlaufs relativiert werden, indem Interaktanten ihre Proxemik durch ihre Körperhaltung näher oder weiter einstellen.



Bild 2: Sprechstundensituation in Deutschland

Die Aufstellung der Möbel in einem Büro erfolgt in Indonesien eigentlich nicht viel anders als in Deutschland. Nur die Orte, wo ein sogenanntes Beratungsgespräch stattfindet, sind mehr oder weniger unterschiedlich. Eine in Deutschland veranstaltete Sprechstunde findet an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit statt, also meistens nur im Büro der Lehrenden. Sie dauert auch häufig insgesamt nur eine Stunde, und die zu der Sprechstunde kommenden Studenten verbringen jeweils fünf bis zehn, höchstens fünfzehn Minuten Zeit, um sich beraten zu lassen. Das Gespräch ist auch eher „geschlossen“, da es während der Sprechstunde nur den Lehrenden und den Studierenden im Raum als Interaktanten gibt.

Die in Indonesien benutzten Räume als Kontaktorte sind meistens offener. Sie erfolgen vorwiegend auch in dem relativ offen eingerichteten Büro, in dem mehrere Personen ähnliche oder auch andere Aktivitäten in der gleichen Zeit ausführen, wie zum Beispiel beraten oder etwas anfertigen oder sogar Pause machen und plaudern. Im folgenden Bild ist zu sehen, wie eine Situation in einem Abteilungsbüro mit mehreren Aktivitäten zwischen den Lehrenden und Studierenden aussieht.



Bild 3: Beratungssituation in Indonesien

Hier (Bild 3) führen zwei Dozentinnen eine Besprechung mit ihren Studenten über deren Abschlussarbeit, während eine Praktikantin aus Deutschland Pause macht und zu Mittag isst. In dieser Situation könnte sie die ganzen Gespräche mitbekommen. Die Möbeleinstellung ist aufgrund der begrenzten Raumgröße mit relativ vielen Personen so gestaltet, dass die Proxemik zwischen den Interaktanten relativ nah ist.

Aus diesem Grund beraten einige Lehrenden ihre Studenten außerhalb des Büros, beispielsweise in einem nicht genutzten Klassenzimmer oder auf einem Innenhof, wie es in den folgenden Illustrationen zu sehen ist:



Bild 4: Beratungssituationen in Indonesien

Außerhalb des Klassenraumes hat das auf dem Innenhof stattfindende Beratungsgespräch eine öffentliche Wirkung auf die Beistehenden, die sich als „*bystander*“ auch manchmal an dem Gespräch beteiligen. Wenn ein Beratungsgespräch überhaupt in einem Büro stattfindet, ist oft eine „dritte Person“ beteiligt, die als „*overhearer*“ im Sinne von Goffmann (2009) passiv oder manchmal auch aktiv in das Gespräch eingreift. Folgendes Foto (Bild 5) weist diese Situation auf:



Bild 5: Beratungssituation in Indonesien

Der viereckige Tisch bildet eine Distanz zwischen der Dozentin und dem Studenten. Die bloße Anwesenheit des Sekretärs in dem Büro, der das Gespräch auch mithört, könnte den sozialen Abstand vergrößern.

Die von mir in Indonesien erlebten bzw. beobachteten Beratungssituationen könnten auch an einem externen öffentlichen Ort stattfinden wie in einem Café, an einer Haltestelle während des Wartens auf den Bus oder eher an einem privaten Ort wie im Haus der Lehrenden. Der Grund dafür könnte in den nicht verfügbaren Büroräumen für einzelne Lehrende liegen. Es könnte aber auch an der „effektiven“ Zeitnutzung liegen, da sie nebenbei auch irgendetwas anderes machen können. Wie bereits in der Erklärung des *SPEAKING*-Konzepts dargestellt wurde, hängen die Art und räumliche Struktur der Kontaktorte, ggf. die Proxemie, mit dem Gesprächsziel zusammen. Von daher ist es verständlich, warum eine möglichst institutionelle Beratungssituation in Indonesien manchmal auch an einem privaten Ort wie einem Haus stattfinden kann, weil dort Dozent und Student nicht von dritten unbeteiligten Personen sozusagen gestört werden. Kulturelle Faktoren und Hintergründe spielen dabei eine besondere Rolle. Weitere Ausführungen dazu folgen im Kapitel 3.2.3.

3.2.2. Participants

In Anlehnung an das *SPEAKING*-Modell von Dell-Hymes werden als Akteure oder Partizipanten als Teilnehmer oder auch Interaktanten bzw. Kopartizipanten an einem Sprechereignis verstanden. Zu den *Participants* gehören auch die bisher verwendeten Kategorien in der Interaktion bzw. Kommunikation nämlich Sprecher bzw. Sender, Adressat, Hörer, Empfänger und Rezipient. Diese *participants* spielen eine bestimmte Rolle, die die soziale und interaktionale Funktion durchdringt. Sie haben durch ihre Beteiligung am Gespräch eine subjektive Funktion, indem sie nicht nur ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht während eines Sprechereignisses durch sprachliche und/oder nicht-sprachliche Mittel zeigen, sondern sie rufen auch ihr eigenes Bild und Fremdbild durch die interaktive Dialogizität verbal und/oder nonverbal während des Gesprächs hervor, wie Kistler (2003: 23) erläutert.

In Bezug auf dieses Konzept sind die Akteure in einem institutionellen akademischen Sprechstunden- bzw. Beratungsgespräch im Prinzip Lehrende als Berater und Studierende als Klienten in einer Universität, Fakultät oder Fachbereich.⁴⁹ Lehrende, in diesem Fall Hochschullehrende, sind laut des deutschen Hochschulrahmengesetzes verpflichtet, ihre Studierenden zu beraten und

⁴⁹ Vgl. die Forschung von Boettcher/Meer (2000) über die Sprechstundengespräche in der Hochschule.

ihnen Informationen oder Vorschläge in Bezug auf formell-organisatorische oder fachliche Fragen zu geben. Im indonesischen Kontext sind gleiche und ähnliche Aufgaben auch in *Tri Dharma Perguruan Tinggi* geregelt.⁵⁰ Ratsuchende in einem solchen akademischen Sprechstunden- bzw. Beratungsgespräch sind hauptsächlich Studierende, die formell-organisatorische sowie fachliche Informationen, Vorschläge und Beratungen in Bezug auf akademische Themen und Probleme benötigen. Von daher lässt sich der Kontakt zwischen den Lehrenden und Studierenden im Rahmen einer Sprechstunde eher als asymmetrisch bezeichnen, weil es im Verlauf des Gesprächs um Handlungsanweisungen von der Seite der Ratgeber, in diesem Fall der Lehrenden, an die Ratsuchenden oder Klienten, in diesem Fall meistens die Studierenden, geht.

Theoretisch werden Akteure wie oben definiert, aber in der Tat sehen sie vorwiegend anders aus, wenn man die Gespräche als eine dialogische soziale Interaktion betrachtet, wie Brinker und Sager (2001: 7) definieren. Das heißt, es könnte auch passieren, dass zu einem normalerweise von zwei Beteiligten geführten Beratungsgespräch andere „nicht erwartete“ Beteiligte hinzukommen, die in das Gespräch involviert werden. Sie können die vorherige laufende Interaktion unterbrechen und sogar ein anderes Nebengespräch führen. In meiner bereits vorgelegten Magisterarbeit über das Thema Anliegenformulierung in akademischen Sprechstundengesprächen sind dieses Phänomene auch vorgekommen und haben den Gesprächsverlauf beeinflusst.⁵¹

Nach der Betrachtung der geführten Sprechstundengespräche sind diese Phänomene nicht unwahrscheinlich und meines Erachtens auch nicht kulturell abhängig, da sie in allen Gesprächsereignissen und Insitutionen auftauchen können. In der von mir für diese Arbeit aufgenommenen Gesprächsereignisse lassen sich diese Situationen zeigen. In ein paar Gesprächen kommen andere Personen zu der Beratungssituation hinzu. In zwei in Deutschland aufgenommenen Gesprächen kommen ein anderer Lehrer, der mit dem Ratsuchenden (der Student) interaktiv agiert, und eine Studentin, die ein Nebengespräch mit der Ratgeberin (die Dozentin) führt, dazu.

Diese Situation ist in den in Indonesien aufgezeichneten Gesprächen angesichts der „Öffentlichkeit“ der geführten Beratungsgespräche eher selbstverständlich.⁵² Während eines Gesprächs kam ein Mann, der der Dozentin ein Glas Wasser bringt, in den Raum, in dem die Sprechstunde stattfand. Ein Telefonanruf kam in dem Gespräch ebenfalls vor, sodass sich ein Nebengespräch ergab. In einem anderen Gespräch verließ die Dozentin den Sprechstundenraum, um irgendwelche Begriffe zu klären, wo ich mich befand und sie mich dazu befragte. In einer anderen Situation bezog sie mich in das Gespräch ein, sodass ich in der Situation nicht nur als Forscherin, sondern auch als Gesprächsteilnehmerin eine Rolle spielte. In diesem Fall war ich teilnehmende Beobachterin.

Ein anderer interessanter hinzukommender Gesprächsbeteiligter ist der Beisitzer eines Gesprächs, der wesentlich das eigentliche Subjekt des Gesprächs ist. Er leistet keine verbalen Redebeiträge, ist aber anwesend und verdeutlicht seine Anwesenheit und seine zuhörende Rolle durch nonverbale minimale Rückmeldesignale. In anderen Gesprächen kommt eine Gruppe von Studenten zu dem Beratungsgespräch, jedoch ist nur einer der Gruppensprecher. Die anderen Beteiligten hören dem Gespräch zu, werden aber auch mehrmals von den Hauptgesprächsbeteiligten nonverbal adressiert. Damit sind sie an dem Gespräch beteiligt. Im Verlaufe des Gesprächs kommt es ab und zu zu Nebengesprächen untereinander. Interessant ist ebenfalls ein vorbeikommender Besucher, der sich anscheinend für das Thema des Gesprächs interessiert und einen kurzen Stopp einlegt, um dem Gespräch zuzuhören und danach seinen Redebeitrag anzubringen, indem er einige Kommentare gab. Auf diese Weise dringt er in das Gespräch als Gesprächsbeteiligter ein, jedoch verlässt er die Gesprächssituation wieder sehr schnell.

50 Mehr dazu siehe Kapitel 2.4.2

51 Vgl. die unpublizierte Magisterarbeit von Ekawati (2006).

52 Siehe das vorherige Kapitel 3.2.1 über die Kontaktorte der Beratungsgespräche.

3.2.3. Ends

Wie zuvor bereits erwähnt, versuchen Interaktanten, in einem Gesprächsereignis mit ihren zweckorientierten Handlungen während der Interaktion bestimmte Ziele zu erreichen. Sie zeigen das Vorhandensein und die Orientierung ihrer Ziele durch ihre Reaktionen in den Gesprächssequenzen, die auch das Gesprächsverhalten mitbestimmen können. Diese Interaktionsziele können bewusst und unbewusst erörtert werden. Die den Interaktanten bewussten Ziele sind im Allgemeinen in institutionellen und sozialgebundenen Bereichen stärker ausgeprägt als in unbewusst vollzogenen Beziehungsinteraktionen. Es bedeutet aber nicht, dass die Interaktanten während der Interaktion keine bestimmten Ziele in Anspruch nehmen, sondern es sich in diesen Beziehungsinteraktion um eine Mischung und eine Verhandlung zwischen Beziehungsarbeit (sozialer Kompetenz) und Sachkompetenz handelt. Die bisher umstrittenen Konversationsmaximen⁵³ von Grice (1975) gelten aber immer noch als Voraussetzungen und Ziele jeder Interaktion, an die Normalitätserwartungen⁵⁴ gestellt werden. Außer diesen Konversationsmaximen sollte das *Face-Prinzip*⁵⁵ von Goffman (1967) im Rahmen sozialer Höflichkeit als Ziel einer Interaktion berücksichtigt werden, da es nicht nur in asiatischen Kulturen bekannt sind, sondern es kommt auch im europäischen Diskurs sowie in der europäischen Interaktion in allen Bereichen vor.⁵⁶

Im Kontext von akademischen Beratungsgesprächen sind die Ziele des Gesprächsereignisses von Seiten der Kopartizipanten, besonders aber seitens der Ratsuchenden, in diesem Fall der Studierenden, unterschiedlich bestimmt. Im Allgemeinen ist das Ziel des akademischen Beratungsgesprächs, Informationen bzw. Handlungsanweisungen in Bezug auf die akademischen Kontexte einzuholen. Dabei ist aber des Weiteren zu beachten, dass unterschiedliche Gesprächszwecke bei verschiedenen Gesprächstypen der Beratung vorliegen können, wie Boettcher und Meer (2000: 4) beschrieben haben. Ihren Ausdifferenzierungen nach dienen akademische Beratungs- bzw. Sprechstundengespräche in Deutschland folgenden Zielen:

- dem Erbitten von fachlicher Unterstützung wie beispielsweise Literaturhinweise, fachliche Rückfragen zu Veranstaltungsinhalten, fachliche Vertiefungsgespräche;
- bewertungsbezogene Zwecke, u. a. Klärung von Anforderungen an eine Hausarbeit, Nachbesprechung einer Leistungsnachweisarbeit, Vorbesprechung von Fachprüfungen;
- kooperationsbezogenen Klärungen wie zum Beispiel Kontakt- und Imagepflege vor einer Prüfung, Kritikgespräch der Lehrperson mit in Veranstaltungen auffallend problematischen Studierenden, negatives oder positives Feedback von Studierenden an Lehrende, Nachbesprechung einer Prüfung;
- studienorganisatorischen Zwecken wie das Einholen einer Auskunft, von Unterschriften oder Anmeldungen;
- Ratschlägen/Beratungen wie beispielsweise Sprechen über Studienprobleme, Prüfungsprobleme, Ratschläge bzw. Beratung in Bezug auf einen Studiengangwechsel;
- >karrierebezogenen< Anliegen wie zum Beispiel Bitte um Gutachten, Bewerbung um Hilfskraftstellen, Fragen nach Promotionsmöglichkeiten. (Boettcher und Meer, 2000:4)

53 Die Konversationsmaximen von Grice (1975) sollten als eine Referenz bzw. Grundvoraussetzung für eine gelungene Kommunikation gelten. Die Interaktanten sollten sich an folgenden Maximen orientieren, ihre konversationellen Implikaturen festmachen und ihre wechselseitigen Beiträge bewerten, und zwar: (a) die Maxime der Qualität, die fordert, nicht die Unwahrheit zu sagen; (b) die Maxime der Quantität, die dazu auffordert, nicht zu viel und auch nicht zu wenig Informationen zu liefern – nur soviel wie erforderlich; (c) die Maxime der Modalität, durch die Unklarheiten und Doppeldeutigkeiten vermieden werden sollten; (d) die Maxime der Relevanz, die besagt, dass der jeweilige Redebeitrag für die Interaktanten von Belang sein muss (Grice, 1975: 45).

54 Der Begriff Normalitätserwartungen ist von Knapp/Knapp-Potthoff (1990: 67).

55 Goffman definierte den Begriff *Face* als „[...] the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes“ (1967:5).

56 Kistler (2003: 25) gibt für dieses Thema auch Beispiele für die Nutzung des Konzepts bzw. Wortes „Gesicht“ im indonesischen Alltagsdiskurs.

Anhand der oben genannten funktionalen Ausdifferenzierungen der Gesprächsziele wird deutlich, dass die Beteiligten durch die jeweiligen spezifischen Gesprächs- und interaktionellen Anforderungen in dieser Interaktion mit bestimmten entsprechenden Frageformulierungen verwenden bzw. mit bestimmten Empfehlungen und/oder Ratschlägen antworten. Im Einklang mit dem Forschungsergebnis von Boettcher und Meer (2000) kategorisiert Limberg (2010: 27) die Ziele der Sprechstundengespräche in administrative und organisatorische Zwecke, Kurs- und Examenszwecke sowie Ratschlags- und Beratungszwecke. Die Kategorisierung der in den Sprechstunden durchgesetzten Gesprächsziele von Boettcher/Merr (2000) und Limberg (2010) unterstützt die vorherige Studie von Gleich et al. (1982: 51), dass von beiden Kopartizipanten angesprochene persönliche bzw. private Themen während der Interaktion eher weniger eine Rolle spielen.

Im Vergleich mit den in Deutschland durchgeführten Beratungsgesprächen im akademischen Bereich haben nach meiner Beobachtung in Indonesien Beratungszwecke drei Hauptkategorien, die auch drei Arten von Beratungstypen bilden. Diese Beratungstypen sind örtlich, zeitlich und zweckmäßig unterschiedlich. Der erste Typ von Beratung kann zur administrativen und organisatorischen Zweckkategorie im Sinne von Limberg (2010) gezählt werden, die auch die Kursplanung enthält. Diese Beratung findet zweimal im Semester statt, nämlich am Semesteranfang und zwei Wochen nach dem Semesterlauf. In dieser Beratungssituation planen Studierende entsprechend dem Vorschlag ihrer akademischen Betreuungsdozenten ihren Studienplan für das jeweilige Semester, der anhand der bisherigen erbrachten Studienleistungen aufgestellt wird. Ein akademischer Betreuer kann fünf bis 30 Studierende betreuen und die Betreuungszeit dauert offiziell bis zum Studienabschluss des jeweiligen Studierenden. Für diese Tätigkeit bekommen die Betreuer in jedem Semester ein Honorar. Während der Beratungssituation werden nicht nur organisatorisch-akademische Themen besprochen, denn manchmal kommen private/persönliche Themen im Gespräch vor, besonders im Falle bei nicht ausreichenden Studienleistungen bestimmter Studierender.

Der zweite Typ der akademischen Beratungsgespräche in Indonesien ist die fachbezogene Beratung, in der sich Studierende in Bezug auf ihre Abschlussarbeit von ihren fachlich-akademischen Betreuern beraten lassen. Das Format ist fast ähnlich wie ein Forschungskolloquium im deutschen akademischen Sinne. Diese Beratung werde ich im weiteren Verlauf ‚*bimbingan*‘ (dt. Beratung) nennen. Sie wird eher ‚geschlossen‘ durchgeführt, das heißt sie erfolgt nur zwischen den Betreuern und den Studierenden, die gerade eine Abschlussarbeit schreiben. Diese *bimbingan*-Situation findet örtlich und zeitlich größtenteils je nach Vereinbarung der Ko-Partizipanten statt.

Der letzte, dritte Typ ist eine Beratungssituation in Bezug auf die Anweisungsvorschläge oder Empfehlungen für bestimmte akademische Informationen wie ein Auslandsstudium oder Praktikum. Dieser Beratungstyp wird in der Praxis teilweise in den ersten und zweiten Beratungstyp integriert, er könnte jedoch auch separat veranstaltet werden. Nun sind nicht alle Lehrenden fachlich verantwortlich, sondern nur bestimmte, die für die Durchführung dieser Beratung einen besonderen Auftrag bekommen. In allen Beratungstypen kommen auch manchmal private und persönliche Themen im Gespräch vor, ohne dass die Beteiligten dies als zweckfremd markieren würden.

3.2.4. Act sequence

Man versteht *act sequence* als die Bezeichnung der sequentiellen Aufeinanderfolge der Handlungen in Bezug auf Form und Inhalt der Mitteilung. Die Sequenzialität, d. h. die zeitliche Aufeinanderfolge und Ausdehnung, ist das Hauptkriterium bei der Beschreibung der Interaktivität einer Handlung, deren Beschreibung in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse eine wichtige Rolle spielt. Damit meint Deppermann, „dass Gespräche zeitlich strukturiert sind und durch aufeinander folgende Beiträge entstehen“ (2001: 47). Gespräche sind zeitliche Prozesse

und die zeitliche Abfolge ist entscheidend für die Bedeutung und die Funktion der Elemente sowie für die Gestaltung (*design*) von Interaktionsbeiträgen; entsprechend muss die Analyse die zeitliche Abfolge von Aktivitäten berücksichtigen und darlegen, wie die Beitragsgestaltung auf den besonderen Moment der Interaktion zugeschnitten ist (Schegloff, 1984).

Dabei werden in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse die formalen Aspekte der Redezugübergabe untersucht, während in Dell Hymes' *act sequence* sowohl die Handlungsstruktur von Sprechereignissen als auch deren thematische Organisation beachtet werden. Boettcher/Meer (2000), Zegers (2004), Limberg (2010) und Kiesendahl (2011) legen eine größere Sammlung empirischer Untersuchungen von deutschen hochschulischen Sprechstundengesprächen vor, in der sie die Sequenzialität der Gespräche ebenfalls berücksichtigen. Im Rahmen dieser Arbeit werde ich die deutsch-indonesische Interaktion in den akademischen Beratungsgesprächen analysieren.

3.2.5. Key

Der aus der westlichen Musiksprache entlehene Begriff stellt die Stimmung bzw. die spezifische emotionale Modalität und Qualität einer Interaktion dar. *Key* wird in der Interaktion sowohl von wechselnden Tonhöhen, als auch von Registervariation charakterisiert, die beispielsweise die Stimmung locker und/oder ernst erschaffen können. Im linguistischen Bereich wird *key* nach Gumperz/Hymes (1972: 62) als Funktion oder Attribut des Kontexts verstanden. Diese Modalität könnte jedoch sehr problematisch sein, gerade wenn sie nicht interaktiv von den Interaktanten hervorgerufen, sondern nur einseitig angenommen wird.

Kiesendahl (2011) erläutert in ihrer Forschung, dass bei der Durchführung hochschulischer Sprechstundengespräche im Vergleich mit den behördlichen Gesprächen Tendenzen zu erkennen sind, diese Gespräche durch sprachliche und nicht-sprachliche Faktoren zu informalisieren. Es gibt ihrer Forschung nach einen Zusammenhang mit einem der Ziele der Sprechstunde selber, das eher als eine Kontaktpflege zwischen den Lehrenden und Studierenden anzusehen ist. Von daher werden in hochschulischen Sprechstundengesprächen Witzebene, Ironie oder informelle Ausdrücke bei der Eröffnung und Verabschiedung gefunden. In akademischen Beratungsgesprächen in Indonesien sind ähnliche Phänomene vergleichsweise oft beobachtbar, besonders wenn man an die Kontaktorte und das Ziel des Gesprächs zurückdenkt. In der vorliegenden Arbeit wird dieses Thema bzw. diese theoretische Dimension weiter bearbeitet.

3.2.6. Instrumentalities

Unter dem Begriff *instrumentalities* der Interaktion versteht Hymes Kommunikationskanäle, Medien und eventuell verbal und/oder nonverbal genutzte technische Hilfsmittel sowie Sprechformen, die von den Interaktanten während der Interaktion eingesetzt und auf ihre wechselseitige Funktionsfähigkeit geprüft werden. Damit kontrollieren die Interaktanten auch den Gesprächsverlauf. Beispiele solcher Kanalkontrollen sind u. a. begrenzte Pausenlänge und sprachspezifische Rezipientensignale. Die Wahl der *instrumentalities* ist von den Interaktionszielen bedingt, sodass bestimmte Kanäle präferiert oder dispräferiert werden können. Sie sind meistens kulturspezifisch ausgeprägt und werden deshalb in vielen Fällen hierarchisch festgelegt. *Instrumentalities* verweisen demnach auch auf das Verhältnis der Partizipanten zueinander.

Zu diesem im Kontext akademischer Sprechstundengespräche behandelten Thema sind die Studien von Boettcher/Meer (2000), Zegers (2004), Limberg (2010) und Kiesendahl (2011) weiter nachzuschlagen. Für den deutsch-indonesischen Kontext wird in dieser Arbeit versucht, diese Analysen weiterzuführen.

3.2.7. Norm of Interactions

In der Analyse jeder Interaktion, besonders von interkultureller Kommunikation, sind die Berücksichtigung sozialer und kultureller Normen unabdingbar, weil sie die Auswahl und Konkretisierung einzelner *SPEAKING*-Elemente steuern. Sie sind ein weiteres Mittel, mit dem interaktive Wechselseitigkeit entstehen kann und von den Kopartizipanten im Normalfall zumindest erkannt wird, wobei die Normen bzw. Regeln auch abhängig vom Setting sind. Gumperz (1982) hat herausgefunden, dass Sprecher durch Kontextualisierungshinweise (*contextualization cues*) darauf hinweisen, welche Normen situativ Gültigkeit haben und auch kulturell abhängig sind. Kontextualisierungshinweise im Sinne Gumperz' sind also Zeichen, die es dem Kopartizipanten erlauben, seine kommunikativen Ziele zu signalisieren und von anderen Kopartizipanten interpretieren lassen zu können. Zu diesen Kontextualisierungshinweisen gehören nach Selting (1995: 19) wichtige Klassen von Signalen, nämlich: non-verbale Signale, kinetische Signale, nicht-segmentale prosodische Signale, segmentale verbale Signale, Prosodie, Wahl von Partikeln, Wahl von lexikalischen Einheiten/Formulierungsverfahren, Wahl syntaktischer Alternativen, Wahl und Veränderung von Sprachvarietät bzw. des Sprechstils.

Rost-Roth (2006) hat in ihrem Beitrag über Missverständnisse in interkulturellen Beratungsgesprächen beleuchtet, dass sich viele Kommunikationsprobleme in interkulturellen Gesprächen auf kulturelle Konventionen beziehen, zum Beispiel wenn es um Zeitreferenz oder bestimmte Begriffe, die in einer Institution eine andere Konnotation aufweisen, geht. Dafür unterscheidet Rost-Roth (2006: 208) vier Grundelemente einer möglichen entstandenen Misskommunikation, vor allem in einer interkulturellen Kommunikationssituation in einer Institution, nämlich:

- (1) allgemeine Verständigungsprobleme, die in allen Gesprächen vorkommen können;
- (2) Probleme bei der Verständigung, die sich auf die institutionellen Rahmenbedingungen und die Rolle der Kopartizipanten im Gespräch beziehen;
- (3) Probleme bei der Verständigung, die auf Unterschiede in der sprachlichen Kompetenz von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern und Problemen beim Spracherwerb zurückgeführt werden können;
- (4) Probleme bei der Verständigung, die durch ein Missverhältnis im kulturspezifischen Wissen und durch kulturelle Gegensätze im Zusammenhang mit Normen und Erwartungen entstehen könnten.

Die oben genannten potentiellen Problemfaktoren hängen mit einer interkulturellen Kommunikationssituation in einer Institution zusammen. Allgemeine Verständigungsprobleme könnten von unterschiedlichen linguistischen Kompetenzen von beiden Kopartizipanten verursacht werden oder allgemeine Verständigungsprobleme könnten statt aufgrund der unterschiedlichen linguistischen Kompetenzen auch durch das verschiedene Verständnis der institutionellen Rahmenbedingungen und der Rolle der Kopartizipanten in dem Gespräch hervorgerufen werden. Daher kann die Erkenntnis, dass interkulturelle Kommunikation in institutionellen Einrichtungen besonders anfällig für Kommunikationsprobleme ist, nicht nur der Tatsache, dass in verschiedenen Bereichen Probleme auftreten, zugeschrieben werden, sondern dass die Problembereiche interagieren und sich gegenseitig stärken.

Akademische Beratungssituationen im deutschen Kontext haben nach vielen Studien ein besonderes Gesprächsablaufschema, das überwiegend in akademischen Sprechstunden vorkommt. Einzelne Gesprächsschritte können aber auch fehlen oder mit anderen zusammenfallen. Meer (2003: 32) skizziert den Gesprächsablauf der akademischen Sprechstunde in der Regel in folgender Abfolge:

- (a) kurze Startphase (Begrüßung), die aus einem kurzen Austausch von Grußformeln besteht. In einigen Fällen stellen sich Studierende im Anschluss zusätzlich noch kurz vor, zum Beispiel mit Namensnennung und/oder mit Angabe ihres institutionellen Hintergrundes, von dem der Lehrende sie kennen könnte.
- (b) Anliegenformulierung durch die Studierenden, die häufig fließend und sofort nach der Begrüßung und/oder Selbstidentifizierung erfolgt. Es könnte auch sein, dass die Anliegenformulierung bereits im Zusammenhang mit der Selbstidentifikation geäußert wird.
- (c) Anhand der in der Regel kurzen Gesprächsphase der Anliegenformulierung wird dieses Anliegen von den Lehrenden in der Phase der Anliegensbearbeitung bearbeitet. In dieser Phase kommt es zu den typisch asymmetrischen institutionellen Gesprächsverläufen zwischen Experten und Klienten, weil die Lehrenden als Experten mit ihrem Wissen im Mittelpunkt des Gesprächs stehen. Wegen der meist knappen Sprechstundenzeit scheint eine ausführliche Bearbeitung besonders von mehreren Anliegen in vielen Fällen problematisch zu sein.
- (d) Die Schlussphase von Sprechstundengesprächen ist häufig durch abschließende Fragen oder Aspekte zur Initiierung der Gesprächsbeendigung gekennzeichnet. Diese Initiierung der Gesprächsbeendigung kann von beiden Seiten erfolgen.

Abweichungen oder Variationen von den einzelnen Gesprächsphasen sind natürlich nicht ausgeschlossen, wie Zegers (2004), Limberg (2010) und Kiesendahl (2011) in ihren Studien nachweisen.

Da es in Indonesien und für den indonesischen Kontext noch keine empirische Studie über akademische Beratungsgespräche gibt, werde ich in dieser Arbeit weitere empirische Analysen diesbezüglich durchführen. Eine weitere ausführliche Analyse über die Interaktionsnormen in den akademischen Beratungsgesprächen werde ich in den nächsten Kapiteln darstellen.

3.2.8. Genre

Der Begriff Genre stammt aus dem Genre-Begriff in der Literaturwissenschaft, der sich meistens auf die Textsorten (also z.B. Lyrik, Prosa und Drama) bezieht. In der Ethnographie der Kommunikation hingegen soll Genre den Rahmen für die Beschreibung von sprachlicher Tätigkeit als einer komplexen Aktivität bezeichnen. Genre charakterisiert auch alle Aspekte sprachlich-kommunikativen Verhaltens in einer sozialen Gruppe, einschließlich der Methoden, die notwendig sind, um Regelmäßigkeiten aufzudecken. Eine zentrale Aufgabe der Genre-Forschung in der Ethnographie der Kommunikation besteht darin, die einer Kultur zugrunde liegenden Regeln des angemessenen Sprachgebrauchs zu entdecken und zu formulieren und die Kulturspezifik des kommunikativen Verhaltens von Sprachgemeinschaften aufzuzeigen. Untersucht werden routinisierte Redeformeln (wie man begrüßt, sich bedankt, jemanden anredet), rituelle und zeremonielle Sprechakte (wie man Geschichten erzählt, wie man Witze macht).

In diesem Sinne ist die Ethnographie der Kommunikation interkulturell. Damit wird die Auswahl eines Genres von Kopartizipanten wechselseitig gestaltet und muss beiden Seiten bekannt sein, damit ein flüssiger Genrewechsel sichergestellt werden kann, der mit anderen Dell Hymes' *SPEAKING*-Aspekten zusammenhängt. Der Erfolg von „richtigen“ stimmungsmäßigen Bewertungen (*key*) der benutzten Genres kann auch nur bei Kenntnis des Genrevorrats und der Funktionsweise einzelner Genres entstehen. So kann beispielsweise die Präsenz einer Kamera oder eines Diktiergeräts das Genre Interview evozieren und sich die Interaktion dadurch in eine Frage-Antwort-Sitzung entwickeln. Die Präsenz von demselben Gerät könnte aber die Interaktion in dem Genre akademische Sprechstunde den dort normalerweise typischen Gesprächsverlauf hemmen oder sogar stören. Ähnlich zum Beispiel könnte auch das Anbieten von Kaffee oder Tee

in einer akademischen Sprechstunde als „überraschende“ Handlung gelten und das Genre ändern bzw. den Gesprächsverlauf beeinflussen.

3.3. Zwischenfazit

Die Institution Universität ist ein Ort, an dem man mehrere Kontaktsituationen zwischen den Mitgliedern der Universität selber oder sogar mit anderen Vertretern außerhalb der Institution finden kann. Klassisch gesehen findet der Kontakt „nur“ zwischen Lehrenden und Studierenden in dem Seminarraum statt, aber in der Tat treffen sich Studierende und Lehrende auch außerhalb der Seminarräume, zum Beispiel in der Sprechstunde oder sogar virtuell mithilfe des „virtuellen Campus“ wie *E-Mail*, *E-Learning*, *Mailingliste* usw. Die beiden Formate dominieren sogar die Lehrenden-Studierenden-Interaktion an der Hochschule und bilden eigene kommunikative Genres.⁵⁷

In der Institution Universität lassen sich verschiedene hierarchische Strukturen unterscheiden und die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden stellt auch ein solches hierarchisches Verhältnis dar. Sie interagieren in ihrem universitären Alltag aufgrund des institutionell geregelten Verfahrens fortlaufend miteinander zum Beispiel in Seminaren, Prüfungen oder in Sprechstunden. Außerdem haben sie in diesem Kontext bestimmte Rollen, deren Funktion sie als selbstverständlich wahrnehmen. Die Studierenden beanspruchen die Institution Universität als Ort, an dem sie ihr Wissen erweitern können, um wissenschaftliche Kompetenz zu erlangen. Im Gegensatz dazu haben die Lehrenden die Aufgabe, dieses Wissen bereitzustellen, zu vermitteln und das bereits vorhandene Wissen zu erweitern. Darin besteht genau der gesellschaftliche Zweck der Institution Universität, nicht nur in Deutschland, sondern auch in Indonesien. Der Ablauf dieses universitären Alltags ist nicht nur örtlich bedingt, sondern auch sprachlich erkennbar. Ebenso werden die Rollenverhältnisse zwischen Lehrenden und Studierenden durch Sprache etabliert und aktualisiert, vor allem akademischen Sprechstunde, auf die sich diese Arbeit begrenzt.

Als Teil der gesellschaftlichen Konstruktion zeigt sich in einer akademischen sprechstündlichen Situation der Zusammenhang zwischen Sprache, Kultur und Gesellschaft, den Hymes (1962) und später Gumperz/Hymes (1964, 1972) als Fragen ihrer Studie über die Ethnographie des Sprechens und Ethnographie der Kommunikation in den Vordergrund stellten. Deren Ziel ist, die Lücke zu schließen, „die in bisherigen Forschungsansätzen zwischen dem Sprachsystem und der sozialen Struktur klaffte“ (Christmann, 2009). Damit versuchten Hymes und Gumperz, die vorherige Konzeption zu hinterfragen, bei der die soziale Welt als außersprachliches Phänomen von Sprache als einem nicht-sozialem Phänomen abgetrennt wird. Stattdessen gingen sie davon aus, dass sich kommunikatives Handeln und soziale Struktur wechselseitig bedingen.

Zentrale Begriffe der Ethnographie der Kommunikation sind das Sprecherereignis (*speech event*), die Mittel des Sprechens (*means of speaking*), die Sprachgemeinschaft (*speech community*) und die sozialen Rollen der Sprecher. Von daher werden Sprechhandlungen von Kopartizipanten in der Kommunikation in ihren natürlichen Lebens- und Interaktionsfeldern betrachtet. Des Weiteren werden sprachliche sowie nicht-sprachliche Formen der Kommunikation in ihrem situativen Kontext und in ihrer Beziehung zur Weltauffassung und Ordnung einer sozialen Gruppe untersucht.

Für seine Untersuchung legte Hymes (1967) ein Modell zur Ausdifferenzierung von Analysekomponenten des Ansatzes vor, das als *SPEAKING*-Modell bekannt ist und oben bereits erläutert wurde. Nach Hymes umfasst eine Kommunikationssituation Elemente, die sich wechselseitig bedingen und beeinflussen. Setting, Partizipant und Ziel eines Gesprächs werden

⁵⁷ Vgl. Kiesendahl (2011: 13).

zum Beispiel die Modalität und die Kommunikationskanäle bestimmen. Das ganze Gespräch aber könnte auch von Normen bedingt werden oder es könnte bestimmte Interaktionsnormen bilden, die kopartizipativ festgelegt werden und letztendlich eine eigene kommunikative Gattung bilden.

Besondere Beachtung bei diesem Modell schenkt Hymes dem *Setting*, indem er sich die Frage stellte, in welcher Beziehung die Sprecher zueinander stehen und welche sozialen Rollen sie in der jeweiligen Situation ausfüllen, wobei davon ausgegangen wird, dass die Rollen andauernd aktiv hergestellt werden müssen.⁵⁸ Um diese Fragen zu beantworten, sah Hymes die Notwendigkeit, eine ethnographische Forschung durchzuführen, bei der sich einem Gegenstand, in diesem Fall ein kommunikatives Ereignis, nicht nur sprachlich angenähert wird, sondern sie auch ethnographisch zu betrachten. Aus diesem Grund spielen teilnehmende Beobachtung, Informantenbefragungen und Mikroanalysen von Sprechereignissen methodisch eine besondere Rolle. Im Gegensatz zu der Konversationsanalyse, die sich in erster Linie auf die Herausarbeitung sprachlicher Organisationsprinzipien konzentriert, nimmt die Ethnographie der Kommunikation die spezifischen sozio-kulturellen Rahmenbedingungen der interaktiven Prozesses für die Interpretation in den Blick. Für die Erforschung einer interkulturellen Überschneidungssituation insbesondere bei deutsch-indonesischen akademischen Sprechstunden spielen diese ethnographischen Hintergründe eine wichtige Rolle, um zu rekonstruieren, ob die Interaktionssituationen rekurrente Muster aufweisen oder neue hybride Verfestigungen bilden können.

58 Vgl. Christmann (2009:2).

4. Kommunikative Gattung

Das Genrekonzept und der Einfluss von Ethnographie der Kommunikation auf die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der Theorie der kommunikativen Gattung⁵⁹ wurden in dem vorherigen Kapitel, besonders im Kapitel 3.2.8, besprochen, insbesondere im Hinblick darauf, dass die Ethnographie der Kommunikation nach der sozialen Ordnung der Interaktion fragt und die spezifischen sozio-kulturellen Rahmenbedingungen der interaktiven Prozesse in den Blick nimmt (Christmann, 2009: 2). Genre gehören dabei insofern zu den Mitteln des Sprechens, als sie kulturell konventionalisierte Sprechhandlungstypen sind, deshalb sah Hymes es als eine Notwendigkeit an, sich einer Interaktion ethnographisch zu nähern. Teilnehmende Beobachtungen, Informantenbefragungen und Mikroanalysen von Sprechereignissen spielen in methodischer Hinsicht der Ethnographie der Kommunikation eine wichtige Rolle.⁶⁰

In seinen Betrachtungen der Ethnographie der Kommunikation ging Luckmann (1979) vor allem auf die Überwindung der variabel-orientierten Perspektive auf Sprache und Sozialstruktur ein (Luckmann, 1979: 55), auf die Berücksichtigung der Kommunikationsanalysen in den sozialen Kontexten, auf die Erkenntnis, dass nicht-sprachliche Elemente in der Interaktion von Bedeutung sind, sowie auf das Bewusstsein dafür, dass die Gliederung einer Interaktionssituation für den Ablauf des Sprachakts selbst zentral ist (Luckmann, 1979: 57 f.). Anhand dieser Betrachtungen entwickelte Luckmann das Konzept der kommunikativen Gattung, die dann später von Knoblauch und Günthner weiter rezipiert und entwickelt wurde.

Den Begriff „kommunikative Gattung“ selber bestimmt Thomas Luckmann (1986) als Lösung für spezifisch kommunikative Probleme einer Gesellschaft⁶¹ und stammt aus seiner soziologischen und soziolinguistischen Forschung. Dieser ursprünglich aus dem Bereich Sprach- und Literaturwissenschaft kommende Begriff wird später von Günthner und Knoblauch (1994) ebenfalls verwendet.⁶² Nach ihrer Darstellung der Begriffsentwicklung stammt der Begriff „Gattung“ im Interaktionskontext aus der Ethnographie der Kommunikation-Studie von Gumperz/Dell Hymes, die an die Arbeiten von Mikhail Bachtin in der 1920er/1930er Jahre anknüpft. In der Linguistik konkurriert dieser Begriff „Gattung“ mit dem Begriff „Textsorten“ (einschließlich gesprochener Texte).

Gattungen bezeichnet Günthner weiterhin als „kommunikative Vorgänge, in denen bestimmte sprachlich-kommunikative Elemente zusammengefügt und in ihren Anwendungsmöglichkeiten vorgezeichnet sind“ (2001: 17). Günthner definiert Gattungen „nicht etwa als komplexe, von der Interaktion losgelöste Sprachstrukturen, sondern als im Sprechen erzeugte interaktive Handlungsmuster“⁶³.

Ferner sind Gattungen „sozio-kulturell abgeleitet“, d. h. sie werden nicht von einzelnen Interagierenden ständig neu konstituiert, sondern vom gesellschaftlichen Wissensvorrat bereitgestellt (Luckmann 1988 in Günthner 2001: 18). Damit ist auch gemeint, dass unterschiedliche Kulturen bestimmte kommunikative Aufgaben auf verschiedene Weise lösen. Das bedeutet also, dass das Repertoire der Gattungen von Kultur zu Kultur variiert.

59 Mit ausführlichen Erklärungen über den Einfluss der Ethnographie der Kommunikation auf die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der Theorie der kommunikativen Gattung setzt sich Christmann (2009) in ihrem Aufsatz gut auseinander.

60 Vgl. Christmann (2009).

61 Siehe Luckmann (1992).

62 Vgl. Auer (1999).

63 Günthner (2001: 17) und vgl. hierzu Günthner/Knoblauch (1994); siehe auch Parallelen zu Ehlich/Rehbeins (1979) Konzept der „sprachlichen Handlungsmuster“.

Wie ich oben erwähnt habe, stammt der Begriff „kommunikative Gattung“ von Luckmann aus der Soziologie. Bei der Erforschung von kommunikativen Gattungen sind ihre Funktionen zu beobachten und die jeweilige „Gewohnheit“ eines „Wissens“ einer bestimmten Gesellschaft zu erstellen. In diesem Fall ist Gattung kein „strenges“ und „steifes“ strukturelles Muster, sondern ein Muster, das sich auf die Gesprächstradition bezieht. Dadurch befinden sich in einem Gespräch Dinge, die immer wieder erneuert werden, wie zum Beispiel die Erstellung von interaktiven Handlungsmustern. Diese zeigen in einer bestimmten Phase einen bestimmten Stand ihrer Verfestigung, und zwar durch musterhafte Merkmale. Mit der Gattung als ein Analysemodell kann kommunikatives Handeln, das sich an einem komplexen Muster orientiert und ein bestimmtes Ziel hat, erkannt werden. All dies wird von der Struktur des Interaktionsvorgangs und durch die Auswahl bestimmter typischer sprachlicher Codes erkennbar.⁶⁴

Verfestigungen und Interaktionsstrukturen von kommunikativen Gattungen entstehen durch Wiederholungen und damit durch Routine. Die Definition der kommunikativen Gattung von Günthner und Knoblauch basiert auf Luckmanns Gattungstheorie, und lautet bei ihnen so: „Diejenigen kommunikativen Vorgänge, die typisch wiederkehren und deren regelmäßige Bewältigung von gesellschaftlicher Relevanz ist, bilden typische Muster aus, an denen sich Handelnde orientieren können.“⁶⁵ Diese kommunikativen Handlungen, die sich wiederholen und mit der Gesellschaft regelmäßig zusammenhängende Lösungen hervorbringen, bilden ein unverwechselbares Muster, an dem die Interagierenden sich orientieren. Interaktion beim Arzt, beim Bewerbungsgespräch, bei der Prüfung, bei der Predigt, auch bei der akademischen Beratung oder bei der Studienberatung sind einige Beispiele der kommunikativen Gattung, wie ich in dem Kapitel 2 erwähnte.

4.1. Die Strukturebenen kommunikativer Gattungen

Um eine kommunikative Gattung analysieren zu können, werden nach Günthner und Knoblauch feste und formale Strukturmerkmale und -ebenen erstellt. Sie verstehen unter den Strukturmerkmalen die beiden wesentlichen Charakteristika kommunikativer Gattungen: Verfestigung und Formalisierung.⁶⁶ Verfestigung meint dabei, dass das Vorhandensein eines Merkmals kommunikativer Gattungen das Auftreten eines anderen Merkmals vorhersehbar macht,⁶⁷ während Formalisierung sich auf die „Kombination verschiedener verfestigter (rekurrenter) Elemente sowohl auf der paradigmatischen als auch syntagmatischen Ebene [...], d. h. sie umfasst Verfestigungen im Bereich der Selektion von Elementen [...] wie auch im Bereich der Kombination dieser Elemente“⁶⁸ bezieht. So handelt es sich beispielsweise bei einem Beratungsgespräch um eine feste Handlungsabfolge, sodass hier von einem formalisierten Muster gesprochen werden kann.

Luckmann (1986) unterscheidet zwei Ebenen in seiner Gattungsanalyse, nämlich die Ebene der Binnenstruktur und die Ebene der Außenstruktur. Die dritte Ebene, situative Realisierungsebene, wurde später von Günthner und Knoblauch (1994) vorgeschlagen. Die Realisierung bestimmter Gattungen betrifft unterschiedliche Ebenen. Nach Günthner sollen drei Ebenen⁶⁹ unterschieden werden, die für die Aktualisierung einer Gattung von Relevanz sind. Diese drei Strukturebenen begründen das „Gesamtmuster der kommunikativen Gattung und legen den Verbindlichkeitsgrad fest“⁷⁰. Im Folgenden werden diese drei Ebenen näher erklärt.

64 Im Detail siehe Luckmann (1986).

65 Günthner/Knoblauch (1994: 696).

66 Vgl. Günthner/Knoblauch (1994).

67 Ibid.

68 Vgl. Günthner/Knoblauch (1994: 703).

69 Vgl. Günthner (2001: 18) in Anlehnung an Luckmann (1988) und Günthner/Knoblauch (1994, 1995).

70 Günthner/Knoblauch (1994: 705).

4.1.1. Binnenstruktur

Die Binnenstruktur einer Gattung „enthält textliche Merkmale im engeren Sinn“⁷¹ und besteht aus verbalen und nonverbalen Elementen, die für die betreffende Gattung konstitutiv sind. Hierzu zählen prosodische Phänomene (Intonation, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Pausen, Rhythmus, Akzentuierung), Aspekte der Stimmqualität, gestisch-mimische Elemente, phonologische Variationen, lexiko-semantische Phänomene, morpho-syntaktische Elemente, spezifische sprachliche Varietät, stilistische und rhetorische Figuren, verbale Stereotypen, idiomatische Redewendungen, Sprichwörter, formularische Ausdrücke sowie historisch tradierte Formeln und Rätsel. Dazu gehören auch inhaltliche Verfestigungen wie Themen und Motive. Das Medium (mündlich bzw. schriftlich, face-to-face bzw. medial vermittelt) sowie die Interaktionsmodalität bilden weitere konstitutive Merkmale einer Gattung.⁷² Hier trifft die Äußerung von Auer (1999) zu, dass alles, was man als sprachlichen Stil⁷³ bezeichnet, d. h. die wiederkehrenden verbalen und nonverbalen Bestandteile des kommunikativen Geschehens, zur Binnenstruktur gehören. Nach Luckmann sollte die Binnenstruktur einer kommunikativen Gattung einigermaßen komplex ein, d. h. der Gattungsbegriff schließt allein stehende Sprichwörter beispielsweise aus.

4.1.2. Situative Realisierungsebene

Neu ist auch der Vorschlag von Günthner und Knoblauch (1994:708) bei der Gattungsanalyse: die situative Realisierungsebene. Dieser ist motiviert durch Hymes' Konzept des Settings bzw. der sozialen Situation.⁷⁴ Die situative Realisierungsebene ist das Bindeglied zwischen Binnen- und Außenstruktur, die jene Merkmale umfasst, die „sich auf die Koordination der kommunikativen Handlungen und ihren situativen Kontext“⁷⁵ beziehen. Zu dieser interaktiven Realisierungsebene kommunikativer Gattungen gehören jene Phänomene, die den „interaktiven Kontext des dialogischen Austauschs zwischen mehreren Interagierenden und die Sequentialität von Äußerungen betreffen“⁷⁶. Wichtig für diese interaktiven Realisierungsebenen sind die Arbeiten der Konversationsanalyse, die die sequentielle Organisation sprachlicher Handlungen, das System des Redezugwechsels, Paarsequenzen, Prä-, Post- und Einschubsequenzen sowie Präferenzstrukturen beschreiben. Zu diesen Ebenen gehört auch das Äußerungsformat einer Gattung, das anzeigt, in welcher Beziehung die Sprechenden zu dem kommunizierten Sachverhalt bzw. den zitierten Figuren oder Charakteren stehen. Durch das Äußerungsformat signalisieren die SprecherInnen, ob sie andere Personen zitieren, als Sprachrohr fungieren (z. B. NachrichtensprecherInnen) oder aber eigene Meinungen, Erfahrungen usw. ausdrücken. Auch der Teilnehmerstatus, der das Verhältnis der Kommunizierenden zueinander und zu ihren Äußerungen betrifft, ist nach Günthner (2007) auf dieser Ebene angesiedelt. Dieser zeigt an, welche Gesprächsrollen die Interagierenden während der Durchführung einer Gattung einnehmen, z.B. als Professor/in und Student/in, Vertreter/in von der Universität und Student/in oder Prüfer und Prüfling.

4.1.3. Außenstruktur

Luckmann definiert die Außenstruktur kommunikativer Gattungen als diejenige Strukturebene, „die sich aus der Beziehung zwischen kommunikativen Handlungen und der Sozialstruktur ableiten lässt“⁷⁷. Günthner und Knoblauch bestimmen die Außenstruktur danach als jene Ebene, welche sich auf „Beschränkungen hinsichtlich des Milieus, der kommunikativen Situationen für die betreffenden Handlungen (z.B. bestimmte institutionelle Bereiche) sowie auf den Typ der

71 Knoblauch/Luckmann in Flick et al. (2000: 542).

72 Vgl. Günthner (2007: 376) in Straub/Weidemann/Weidemann (2007).

73 Vgl. Auer (1999: 179).

74 Vgl. Christmann (2009: 7).

75 Knoblauch/Luckmann (2000: 543) in Flick et al. (2000).

76 Siehe Günthner (2001: 19); vgl. hierzu Günthner/Knoblauch (1994).

77 Luckmann (1986: 204) in Neidhardt/Lepsius (1986).

Beziehungen zwischen den Kommunizierenden⁷⁸ bezieht. Weiter erklärt Günthner (2007) dass sich die Außenstruktur kommunikativer Gattungen auf den Zusammenhang von Gattungen und sozialen Milieus (wie Familie, Frauen- oder Ökogruppen, Studiencliquen o.Ä.), ethnischen und kulturellen Gruppierungen (z.B. deutsche und chinesische Studenten), Geschlechterkonstellation, Institutionen (wie Seminardiskussion, Vorlesung, akademische Sprechstunde u.a.) usw. bezieht. Die Außenstruktur vermittelt somit „zwischen kommunikativen Aktivitäten und der Sozialstruktur einer Gesellschaft. Die soziale Position, die kulturelle Zugehörigkeit, das soziale Milieu etc. haben einen erheblichen Einfluss auf das Repertoire kommunikativer Gattungen einzelner Mitglieder und dieses wiederum regelt den Zugang zu gesellschaftlichen Positionen, Milieus, etc.“ (Günthner, 2001: 20). Kenntnisse kommunikativer Gattungen sind, wie von Günthner zitiert, nicht nur Teil der „kommunikativen Kompetenz“, sondern auch Teil des „kommunikativen Kapitals“⁷⁹ und entscheiden häufig, wie zahlreiche Arbeiten im Bereich der interkulturellen Kommunikation verdeutlichen, über Erfolg und Misserfolg in institutionellen Kontexten (Gumperz, 1982).⁸⁰

Die drei für die Aktualisierung der kommunikativen Gattung relevanten Ebenen konstituieren das Gesamtmuster einer kommunikativen Gattung. Die Interagierenden können sich entweder relativ eng an die Gattungsvorgaben anlehnen und damit Gattungen in ihrer prototypischen Form aktualisieren oder sie können von den Vorgaben abweichen bzw. mit ihnen spielen.⁸¹

4.2. Kommunikative Gattungen in der interkulturellen Kommunikation

Wie bereits kurz erwähnt stellt Günthner (2007) heraus, dass Gattungen weitgehend „soziokulturell abgeleitet“ sind, d. h. sie werden nicht von „einzelnen Interagierenden ständig neu konstituiert, sondern vom gesellschaftlichen Wissensvorrat ‚bereitgestellt‘“ (Luckmann, 1988). Folglich lösen verschiedene kulturelle Gruppen bestimmte kommunikative Aufgaben auch unterschiedlich.⁸² „Das Repertoire der Gattungen“⁸³ variiert nach Günthner (2007) von Kultur zu Kultur,⁸⁴ da eine kommunikative Gattung der einen Kultur beispielsweise in einer anderen Kultur nicht existiert oder es scheinbar gleiche Gattungen gibt, die aber unterschiedlich wahrgenommen werden. Es könnte auch sein, dass es hybride Formen einer kommunikativen Gattung in einer Kultur als Mischung und/oder Abweichungen von einer Gattung in anderen Kulturen gibt. Diesbezüglich erklärt Günthner (2007) weiter, dass kulturell verschiedene Gattungstraditionen Konsequenzen für die interkulturelle Kommunikation mit sich bringen, meist in Form von Missverständnissen. Sie unterscheidet diese Konsequenzenfolgendermaßen:

(1) Nicht-Verfügen über die betreffende Gattung

Günthner (2007) beleuchtet, dass eine Kulturgemeinschaft für eine immer wiederkehrende kommunikative Aufgabe eine bestimmte konventionalisierte Form zur Lösung dieser Aufgabe hat, während in einer anderen Kulturgemeinschaft keine feste Gattung für das betreffende Problem zur Verfügung steht. Beispielsweise sind universitäre Sprechstundengespräche in Deutschland eine feste Institution, sodass StudentInnen mit der Gattung Sprechstundengespräche relativ rasch umgehen können und damit Erfahrung haben. Diese Erfahrung umfasst Wissen darüber, dass ein Sprechstundengespräch im Büro eines Professors bzw. eines Dozenten oder einer Dozentin stattfindet und es eine bestimmte festgelegte Zeit gibt (z.B. an einem bestimmten Wochentag und zu einer bestimmten Uhrzeit). Dieses Gespräch beinhaltet feste kommunikative Rollen, in diesem Fall Professor/DozentInnen vs. StudentInnen. In dieser Gesprächssituation weiß man auch, wie

78 Günthner/Knoblauch (1994: 704).

79 Dieser Begriff ist nach Bourdieu (1990) in Günthner (2001: 20) zitiert.

80 Die Zitate von Bourdieu und Gumperz kommen in Günthner (2001: 20) vor.

81 Vgl. Günthner (2001: 20 f.).

82 Vgl. Günthner (2001).

83 Günthner (2007: 378).

84 Siehe auch Günthner (1993, 2001) und Günthner/Luckmann (2001, 2002).

man das Gespräch beginnt, welche Fragen und Probleme man dort bespricht und welche nicht und wie man das Gespräch beendet.

In der indonesischen Kulturgemeinschaft existiert beispielsweise diese institutionelle Gattung nicht, was dazu führen kann, dass indonesische Studierende in Deutschland zunächst mehr oder weniger Probleme mit der kommunikativen Gattung des akademischen Sprechstundengesprächs an deutschen Hochschulen haben.⁸⁵

(2) Unterschiedliche Realisierung scheinbar gleicher Gattungen

Ein weiteres Problem der interkulturellen Kommunikation tritt nach Günthner (2007) dann auf, wenn „scheinbar gleiche Gattungen kulturell unterschiedlich realisiert werden“⁸⁶. Kotthoff (2002) verdeutlicht diese Problematik in ihrer Forschung über wissenschaftliche Vorträge von deutschen und russischen Wissenschaftlern, die auf kulturspezifische Differenzen in der Ausführung der Gattung wissenschaftlicher Vorträge verweisen. Ein Beispiel für ihre Forschungsergebnisse ist, dass während deutsche Vorträge thematisch meist stark fokussiert sind, der thematische Skopus sehr weit reicht oder die Unterthemen bei den deutschen Vorträgen häufig explizit genannt werden, ist dies bei den russischen Vorträgen nicht der Fall. Laut Günthner (2007) sind kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen nicht nur auf mündliche Genres beschränkt, sondern auch auf schriftliche Genres, wie Kirkpatrick (1991) die Informationsdarlegung in chinesischen „*letters of request*“ im Unterschied zu amerikanischen analysiert.

(3) Unterschiedliche Funktionen und Bewertungen scheinbar gleicher Gattungen

Ein weiterer Aspekt der Gattungsforschung, der für die interkulturelle Kommunikation relevant ist, betrifft nach Günthner (2007) kulturell unterschiedliche Funktionen und Bewertungen scheinbar gleicher kommunikativer Gattungen. Sie gibt als Beispiel die Anwendung von Sprichwörtern in der deutsch-chinesischen Kommunikationssituation, da die chinesischen Interagierenden Sprichwörter sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Texten benutzen und sie nicht nur in informellen Kommunikationssituationen zitiert werden, sondern auch in wissenschaftlichen Kontexten, die sie auf Deutsch verfassen. Die Benutzung von Sprichwörtern in der deutschen Kulturgemeinschaft hat aber eine andere Funktion, und zwar als eine „Volksmoral im weiteren Sinne“⁸⁷. Dadurch zeigt Günthner in ihrer Forschung (1993) den Transfer der eigenen Gattungskonventionen und der damit verbundenen eigenkulturellen Bewertung in die andere Fremdsprache, dieser Transfer könnte eine neue hybride Form einer kommunikativen Gattung bilden.

(4) Die Emergenz neuer, hybrider Formen in der interkulturellen Kommunikation

In einer interkulturellen Kommunikationssituation kehren die Interagierenden keineswegs nur zu ihren eigenen Gattungstraditionen zurück, sondern sie bilden anhand ihrer vorherigen Erfahrungen und ihres Vorwissens über die neue Fremdkultur, neue Formen oder Mischformen von Gattungen heraus. Dabei zeichnen sich nach Günthner (2001) immer wieder „hybride Formen“ ab, die sich eindeutiger Zuordnungen wie Übertragungen aus der einen oder anderen Kommunikationskultur entziehen.⁸⁸ Zu diesen Mischformen und Hybriditätsphänomenen kommt es meistens in Kommunikationssituationen bei Migranten.

⁸⁵ Als Vergleich siehe auch Günthners Forschung über die Problematik der zu Sprechstunden gehenden chinesischen Studierenden an den deutschen Hochschulen in Günthner/Knoblauch (1994).

⁸⁶ Günthner (2007: 378).

⁸⁷ Bausinger (1968) in Günthner (2007:379).

⁸⁸ Mehr dazu siehe Günthner (2001).

Eine Forschung von Tanja Bückler (2006), die Günthner in ihrem Beitrag zitiert, über die ethnolektalen Varietäten und identitätskonstituierenden Praktiken bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund legt dar, dass sich „rituelle Beschimpfungen“ und „rituelle Beleidigungen“ bei den bei Jugendlichen verwendeten Gattungen nicht nur auf Themen wie Homosexualität und Männlichkeit beziehen, sondern sich auch mit Versatzstücken aus Komödienfilmen und *Hip-Hop*-Musik mischen. Diese spielerischen Angriffe basieren nach Günthner (2007) einerseits auf „geteilten kommunikativen Praktiken, einer gemeinsamen Gruppenidentität und geteiltem Medienwissen, zum anderen stellen die Jugendlichen durch den Gebrauch dieser Hybridgattungen wiederum *co-membership* her“⁸⁹.

Anhand der Beispiele veranschaulicht Günthner (2007) unterschiedliche Aspekte kulturell variierender Gattungstraditionen und deren Folge für interkulturelle Kommunikation. Hierbei, fasst Günthner zusammen, kommen nicht nur eigenkulturelle Gattungskonventionen wie Formen, Funktionen und stilistische Bewertungen, die auf die interkulturelle Kommunikationssituation übertragen werden, vor. Sie zeigen zudem die „Eigendynamik interkultureller Begegnungen, die Raum für die Entstehung neuer (Misch)Formen liefert“⁹⁰.

Diese Dynamik kommt auch bei dem deutsch-indonesischen Beratungsgespräch vor, das möglicherweise eine neue Hybridform der Gattung „Beratung“ bildet.

4.3. Zwischenfazit

Der Begriff „kommunikative Gattung“ wurde in Anlehnung an Luckmann (1986) und Günthner/Knoblach (1994) als festgelegtes, aber auch veränderbares Gesamtmuster des Sprechens verstanden, das als Orientierungsrahmen vom gesellschaftlichen Wissensvorrat bereitgestellt wird und die Kommunikation vereinfachen bzw. überschaubar machen kann. Die kommunikative Gattung fungiert als Bindeglied zwischen Gesellschaft und Sprache und existiert durch Routinewissen in der Interaktion. Mit kommunikativen Gattungen sollen gesellschaftliche Probleme durch spezifisch historische und kulturelle sprachliche Verfestigungen gelöst werden. Gattungen können nach Luckmann (1986: 198) einerseits ein Zwang sein, weil sie kulturell und gesellschaftlich verfestigt und somit vorgegeben sind, andererseits aber entlastend, weil sie den Interagierenden als Orientierungsrahmen dienen. In einer Kommunikationssituation wie in einer Erstkontaktsituation kommen beispielsweise bestimmte abrufbare Gesprächsthemen wie Fragen nach dem Heimatort, Grund des Aufenthalts usw.⁹¹ teilweise kulturübergreifend als Orientierungshilfe zur Anwendung.

Andere spezifische Kommunikationssituationen sind auch im universitären Kontext zu finden. Wenn Studenten fachliche Fragen an die Professoren haben, bieten sich konventionell in verschiedenen Kulturen spezifische Gattungen an. In Deutschland gehen sie beispielsweise in die von den Lehrenden angebotene Sprechstunde, statt diesen zu Hause anzurufen oder eine SMS zu schicken, was aber als ein übliches Mittel der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden in Indonesien gilt, wo Studierende Fragen auch telefonisch stellen und besprechen können. Während einer Kommunikationssituation zwischen deutschen und indonesischen Universitätsvertretern könnte sich zum Beispiel die indonesischen Sprecher an der Gattung „Sprechstunde“ stoßen und möglicherweise irritiert falsche Schlüsse ziehen, weil sie in ihrem kulturellen Alltag und ihren kulturellen Erfahrungen diese Gattung nicht haben oder diese anders dargestellt wird.⁹²

89 Günthner (2007: 380).

90 Ibid.

91 Vgl. Heinze (2006) über interkulturelle Erstinteraktion als kommunikative Gattung.

92 Diese gilt es, in dieser Arbeit ethnographisch-gesprächslinguistisch zu belegen.

Aufgrund ihres theoretischen und methodologischen Hintergrunds der kommunikativen Gattung erweist sich die Gattungsanalyse nach Günthner (2007: 382) damit als passendes Mittel für die Analyse interkultureller Begegnungen. Sie bietet anhand ihrer drei gegebenen Analyseebenen, nämlich Binnenstruktur, situative Realisierungsebene und Außenstruktur, einen konzeptuellen, methodologisch und theoretisch fundierten Rahmen, um:

- (a) konkrete Gesprächs- bzw. Textanalysen mit größeren soziokulturellen Fragestellungen zu verbinden;
- (b) situative Aspekte der Verwendung kommunikativer Praktiken vor dem Hintergrund sedimentierter, soziokultureller Wissensbestände zu betrachten;
- (c) die Emergenz neuer Formen, die Versatzstücke tradierter Gattungsvorlagen aufgreifen und neu zusammensetzen, mit ihnen spielen und sie zu vermischen, zu analysieren (Günthner, 2007: 382).

Im Zusammenhang mit der Erforschung interkultureller Kommunikation ist es bei der Analyse einer kommunikativen Gattung interessant zu betrachten, ob in anderen Kulturen bzw. anderen Sprechgemeinschaften vergleichbare Gattungen zur Verfügung stehen, und wenn ja, wie die formale Gestaltung der betreffenden Gattung aussieht, ob die vergleichbaren Gattungen in den verschiedenen kulturellen Gruppen vergleichbare interaktive Funktionen haben und ob eventuell kulturell divergierenden stilistischen Bewertungen aber vielleicht im Grunde gleiche Textgattungen gelten. Zunächst stellt sich auch die Frage, wie diese Differenzen im Zusammenhang mit kulturell vorhandenen kommunikativen Praktiken zu erklären sind, in welchen Kontexten und zu welchen Zwecken von den kanonisierten Formen abgewichen, oder gar mit ihnen gespielt werden kann. Eine Hybridform von Gattungen kann auch bei einer interkulturellen Begegnung existieren. Inwiefern in diesen interkulturellen Begegnungen neue kommunikative Praktiken, hybride Gattungsformen entstehen und welche Funktion diese für die betreffenden sozialen Gruppen haben, werde ich in dieser Arbeit empirisch weiter analysieren.

5. Forschungsfragen und Hypothesen

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen und Hypothesen meiner Arbeit beschrieben, die anhand meiner teilnehmenden Beobachtung Kontaktaktivitäten in den deutsch-indonesischen Interaktionen bzw. deutsch-indonesischen Interaktionen als Überschneidungssituationen behandeln. Aus meiner ethnographischen Erfahrung heraus wird erklärt, wie meine Hypothese über die möglichen Probleme in deutsch-indonesischen Überschneidungssituationen als Forschungsfrage gefasst werden kann.

5.1. Missverständniskommunikation vs. gelingende Kommunikation in deutsch-indonesischen akademischen Kontaktsituationen

Wenn man bei dem Wort „Missverständnis“ das Präfix „miss-“, unterstreicht, das laut Duden (2007) bedeutet, dass „etwas falsch, nicht richtig oder nicht gut ist bzw. getan wird“, und das Nomen „Verständnis“ betrachtet, bei dem es sich um das Verstehen und den inhaltlichen Begriff (bzw. auch das inhaltliche Begreifen) eines Sachverhalts handelt, so impliziert das Kompositum „Missverständnis“ die Negation eines positiven, d. h. gelingenden, Verstehensprozesses, in dem die Ursache auf der Seite des Empfängers liegt. Das Duden Wörterbuch präzisiert und definiert Missverständnis als „[unbeabsichtigte] falsche Deutung, Auslegung einer Aussage oder Handlung“. Hier wird der Begriff „Handlung“ angedeutet, dass nicht nur mündliche oder schriftliche Kommunikation mögliche Bereiche für Missverständnisse werden, sondern auch Handlungen, die sowohl verbal als auch nonverbal sind, zu solchen führen können. Hier stellt sich aber die Frage, ob das Missverständnis wirklich die „falsche Deutung“ eines Sachverhalts auf der Seite des Empfängers ist oder ob das Missverständnis nicht vielmehr ein Zustand ist, der durch die Verbindung von Äußerung auf Seiten des Senders und der Interpretation auf Seiten des Empfängers entsteht.

Dafür beschreibt Kindt (1998: 17) in seinem Aufsatz über „Verständigungsprobleme“, dass ein Missverstehen ein Problem der Koordination von Zuordnungen ist, das heißt genauer:

„KommunikationsteilnehmerInnen erbringen in ihrer Interaktion im allgemeinen bestimmte Zuordnungsleistungen und versuchen, ihre Zuordnungsaktivitäten sowohl in der sequentiellen Durchführung als auch in ihren Resultaten zu koordinieren. Der Typ von Zuordnungsleistungen [...] betrifft die semantische Zuordnung von Äußerungen (gleich welcher kommunikativen Einheit) zu Sachverhalten bei der Äußerungsproduktion und umgekehrt die Zuordnung von Sachverhalten (Bedeutungen) zu Äußerungen bei der Rezeption“ (Kindt, 1998: 18).

Anhand des oben genannten Zitats ist ersichtlich, dass Kindt damit ferner verdeutlicht, dass Verständigungsprobleme immer nur in Verbindung mit den Leistungen von Kommunikationsbeteiligten entstehen können. Demnach würde die Definition eines Missverständnisses als „falsche Deutung“ bereits als zu vage gelten. Kindt argumentiert, dass ein Verständigungsproblem bereits beim Produzenten eines Sachverhalts entsteht, da dieser zuerst den Sachverhalt mit einer „korrekten“ Äußerung versehen müsste, sodass die Zuordnungsleistung bzw. das Verstehen des Rezipienten vollkommen korrekt verlaufen und dennoch zu einem Missverständnis führen könnte. In diesem Fall ist die Wechselseitigkeit bei der Entstehung des Missverständnisses zu sehen.

Hinnenkamp (1998: 11) arbeitet dann heraus, dass jeder kompetente Sprecher einer Sprachgemeinschaft versteht, was Missverständnisse sind, da jeder welche produziert, jeder darunter leidet und jeder den Begriff „Missverständnis“ während der Interaktion mit anderen Sprechern, auch in metakommunikativen Reparaturen, auch benutzt. Missverständnisse entstehen

laut der Ansicht vieler Forscher in jeder Form von Kommunikation und Interaktion. Zuerst sollte untersucht und geprüft werden, ob dieser Begriff in verschiedenen Disziplinen fachübergreifend einheitlich verwendet wird. Daher muss zunächst der Begriff „Missverständnis“ definiert werden.

Mehrere Faktoren können die Verständigung während der Kommunikation und Interaktion stören. Wenn sie aber im Grunde schon während des Kommunikationsverlaufs durch Formulierungswiederholungen oder -reparaturen sofort gelöst werden könnten, würden sie den Kommunikationserfolg nicht beeinträchtigen (Kindt, 1998: 20). Entscheidend ist laut Kindt die Tatsache, dass das Problem in der Regel sofort und innerhalb kürzester Zeit erkannt wird und durch einen Reparaturmechanismus des Produzenten bzw. des Rezipienten gelöst werden kann. Dieser Prozess kann wiederum in unterschiedlichen Stufen ablaufen. Ein Problem kann beispielsweise durch unklare Aussprache des Produzenten entstehen und vom Rezipienten durch eine kurze Nachfrage oder Bitte um Wiederholung gelöst werden. Es kann aber auch passieren, dass ein Problem aus falschem Verstehen von Seiten des Rezipienten beispielsweise durch akustische Störungen in der Umgebung oder durch andere Ablenkungen resultiert. Auch in diesem Fall könnte eine Bitte um Wiederholung oder eine Nachfrage als Lösung in Betracht kommen. Es könnte aber auch möglich sein, dass eine Äußerung von dem Rezipienten aus irgendwelchen Gründen anders verstanden wird, die in mehreren Fällen von mehreren Reparaturmechanismen bearbeitet werden sollte.⁹³

Diese Verständigungsprobleme, die oft zu Missverständnissen führen können, treten besonders häufig in interkulturellen Kommunikationssituationen auf, auch wenn man nicht behaupten kann, dass sich interkulturelle Kommunikation nur allein durch Missverständnisse konstituiert (ten Thije, 2006: 1). Er betont, dass über Missverständnisse eine interkulturelle Verständigung stattfinden kann, da Kultur seiner Meinung nach nicht als statisch materialisierte Artefakte von Normen und Werten für eine bestimmte Gruppe oder einen bestimmten Staat angesehen werden kann, sondern als eine aktive soziale Gruppe, die Lösungen für immer wiederkehrende gesellschaftliche Bedürfnisse und Probleme findet. Kultur wird in der Wahrnehmung, im Verständnis und in der Realitätsbildung interaktiv produziert und reproduziert (ten Thije, 2002). Da die Kultur interaktiv rekonstruiert ist, hat interkulturelle Kommunikation das Potenzial, linguistische Systeme mit neuen diskursiven Strukturen bereichern zu können oder sogar einen Beitrag zur Schaffung neuer sprachlicher Systeme mit neuer diskursiver Interkultur zu leisten (ten Thije, 2006: 3).

Im Einklang mit ten Thije (2006) stellt Rehbein (2006: 80) fest, dass interkulturelle Kommunikation eine kulturelle Aktion in der multilingualen Konstellation ist. Diese Konstellation könnte die Kommunikation wegen unterschiedlicher Sprach- und Handlungssysteme der Kommunikationsteilnehmer im Vergleich mit einer monolingualen Kommunikationskonstellation erschweren. Gerade aufgrund dieser Schwierigkeiten tendieren die Partizipanten einer interkulturellen Kommunikation dazu, neue kreative Methoden der Verständigung zu finden oder sie vertrauen zumindest nicht mehr bedingungslos auf die Wirksamkeit der alten Methoden. Für den institutionellen Kontext, besonders für eine interkulturelle Beratungssituation, hat Rost-Roth (2006: 210) festgestellt, dass diese Kommunikationsprobleme verschiedene sprachliche bis hin zu kulturellen Problembereichen verursachen und sich während der Interaktion gegenseitig verstärken.

Eng verknüpft mit dem Begriff „Missverständnis“ ist der von Hiller (2007: 28) genutzte Begriff „Kommunikationsproblem“, der die „Fehlkommunikation bzw. falsche Interpretation von Kommunikationshandlungen“ (Hiller, 2007: 28) impliziert. Sie bezeichnet ein Kommunikationsproblem als einen Akt gestörter Kommunikation, die durch den Überbegriff, Konflikt, Störungen, Irritationen oder Missverständnisse in die Interaktion einbezogen wird.

93 Über den Reparaturmechanismus in deutschen Gesprächen ist u.a. in der Forschung von Egbert (2009) zu lesen.

Da Probleme zu mehreren Missverständnissen führen können, soll das Verständnis des Begriffs „Probleme“ im Kontext kultureller Probleme abgegrenzt werden. Demzufolge spricht Müller-Jacquier (2000) von „sprachspezifischen Problemen“, die er nicht nur auf die Kultur zurückverweist, sondern auf die Sprachgemeinschaft. Allerdings führen die Interagierenden die Verwendung verschiedener Sprechkonventionen auf unterschiedliche kulturelle Eigenschaften zurück und kulturalisieren unterschiedliche Sprechweisen. Das sogenannte *Linguistic Awareness of Culture (LAC)*-Raster leistet zwei Dinge, typische Probleme der interkulturellen Kommunikation werden in einer Kategorie geordnet, und das Ablaufraster zeigt, wie auf der sprachlichen Ebene entstandene Probleme von den Interagierenden als kulturelle Eigenschaften aufgefasst und attribuiert werden, weil sie nämlich diese Sprachkategorie nicht kennen, und wie sie in der Reaktion auch bearbeitet werden. Diese Probleme können mithilfe eines auf der Basis seiner eigenen Untersuchungen und verschiedener linguistischer Forschungen⁹⁴ entwickelten Rasters zugeordnet werden. Dieses Raster beinhaltet folgende Analysekomponenten:

- Soziale Bedeutungen/Lexikon
- Sprechhandlungen/Sprechhandlungssequenzen
- Gesprächsorganisationen: Konventionen des Diskursablaufs
- Themen
- Direktheit/Indirektheit
- Register
- Paraverbale Faktoren
- Nonverbale Faktoren
- Kulturspezifische Werte/Einstellungen
- Kulturspezifische Handlungen (einschließlich der Rituale) und Handlungssequenzen

Im Einklang mit Müller-Jacquier zählt Knapp (2004) ebenso eine Reihe der die Kommunikation beeinträchtigenden linguistischen Faktoren auf, und zwar:

- Unterschiede in der referentiellen bzw. sozialen Bedeutung
- Nonverbale Signale, die übersehen oder nicht richtig eingeordnet werden
- Indirekte Kommunikationsart, Nichtgesagtes
- Intonation
- Schaffung bzw. Nichteinhalten sozialer Distanz (z. B. Anrede mit „Du“ oder „Sie“)
- Fehlende Übersetzungsäquivalente im Lexikon
- Präferierte Sprechakttypen und -sequenzen (Modalpartikel, Höflichkeitsfloskeln)
- Argumentationsstrukturen (Umgang mit Dissens, Gliederung von Informationen)
- Inhalte und Abläufe von Kommunikationsereignissen
- Präferenz formeller/informeller Kommunikationssituationen
- Dominanz der Sachebene bzw. Beziehungsebene
- Sprecherwechsel (Schweigepausen, Unterbrechungen)
- Missverständnisse aufgrund fehlender Sprachkompetenz

Die in meinen Daten induktiv erarbeiteten Interaktionsphänomene in deutsch-indonesischen akademischen Beratungsgesprächen zeigen explizierte bzw. implizierte Kommunikationsprobleme, die mit den von Müller-Jacquier und Knapp vorgeschlagenen Analysekomponenten bzw. -faktoren besser erfasst und eingeordnet werden können. Zur Erfassung der meisten der angeführten Punkte ist die Methode der linguistischen Gesprächsanalyse am besten geeignet. Des Weiteren

⁹⁴ Vgl. Knapp/Knapp-Pothoff (1990), Helmut (1997), Apeltauer (1997).

sollen in der vorliegenden Arbeit diejenigen Phänomene erklärt und verstanden werden, die den Kontakt zwischen den deutschen und indonesischen Interaktanten in dem Kontext akademischer Beratungsgespräche hemmen, stören oder erschweren und somit der erfolgreichen Kommunikation im Wege stehen. Real erlebte kritische Situationen werden hier ebenfalls dargestellt und in Bezug auf ihre Ursachen gesprächsanalytisch und gattungsspezifisch untersucht.

Grundsätzlich geht die These davon aus, dass kulturbedingte Kommunikationsprobleme in aller Regel ein unvermeidlicher Bestandteil der interkulturellen Kommunikation sind, entsprechend dem Hinweis von Müller-Jacquier (2000: 7), dass die meisten Menschen in interkulturellen Kommunikationssituationen unbewusst auf die Regeln der eigenen Sprachgemeinschaft zurückgreifen und das fremdkulturelle Handeln auf dieser Grundlage interpretieren. Knapp (2004: 414) stellt ebenfalls fest, dass auch Probleme, die auf unterschiedlichen kulturellen Handlungs- oder Beziehungstypen basieren, oft sozial gedeutet werden, also der Person oder Intention des anderen zugeschrieben werden.

Weil sich viele Ursachen für die bis zum Missverständnis führenden Kommunikationsprobleme auf einer latenten Ebene befinden und oft schwer identifiziert werden können, stelle ich aufgrund der oben genannten Studien und Forschungen, der erhobenen Daten sowie meiner eigenen Erfahrungen als Vertreterin der interkulturellen Kommunikation insbesondere im akademischen Kontext in dieser Arbeit die Frage, wie Missverständniskommunikation und gelingende Kommunikation in deutsch-indonesischen akademischen Kontaktsituationen im Sinne akademischer Beratung sprachlich und interaktiv ko-konstruiert werden und wie sie sich in der Ko-konstruktion, also nicht in der externen Bewertung durch Partizipanten im Nachhinein, zeigen. Hierzu gehören beispielsweise auch die Sprachbarriere oder das spezifische Gesprächsverhalten und andere Handlungsrituale.

5.2. Critical incidents in den Gesprächssequenzen der deutsch-indonesischen akademischen Kontaktsituationen

Der Begriff *critical incident* wird in manchen Kontexten zur Bezeichnung einer konfligierenden Situation eingesetzt. Es handelt sich generell um die Beschreibungen kritischer Situationen, in denen die ursprüngliche Kommunikationsintention misslungen ist, was im Laufe der Interaktion auch zu Missverständnissen geführt haben könnte. Nach Kiel (2001) wird der Begriff vor allem im Rahmen der interkulturellen Pädagogik gebraucht, um Situationen zu beschreiben, in denen Mitglieder verschiedener Kulturen aufeinandertreffen und es dabei zu Problemen verschiedener Art kommt. Diese problembehafteten Überschneidungssituationen treten besonders in Übergangsgesellschaften bzw. multikulturellen Gesellschaften auf, indem sich vielfältige Formen von Kulturaustausch und insgesamt die vielfachen kulturellen-, staaten- und regionenübergreifenden Verflechtungen im Rahmen des Globalisierungskontextes ergeben (2001: 2). Lange zuvor definierte Flanagan (1954) den Begriff *incident* in seiner Forschung über konkretes menschliches Verhalten von Flugpersonal im Umgang mit Maschinen folgendermaßen: „[...] any observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act“ (Flanagan, 1954: 327, Hervorheb.i.O.).

Damit wird jede beobachtbare menschliche Aktivität mit ihren hinreichend vollständigen entsprechenden Rückschlüssen und ihren Prognosen über die Person, die die Handlung vorgenommen hat, als *incident* verstanden. Im Laufe der Zeit wird *critical incident* auf die Analyse menschlicher Interaktion mit besonderem Fokus auf Konfliktsituationen angewandt.

Ausgehend von der These bzw. den Erfahrungen, dass Handlungsweisen von Mitgliedern verschiedener Kulturen in spezifischen Kommunikationssituationen unterschiedlich sind und dadurch Konflikte und Missverständnisse entstehen könnten, wäre *critical incident* ein

interessantes Forschungsthema in den Forschungen über interkulturelle Kommunikation, in meinem Fall der Interaktion zwischen deutschen und indonesischen Interaktanten in akademischen Beratungssituationen. *Critical incidents* beschreiben also kritische Interaktionssituationen, die nach Thomas (2003) durch folgende Merkmale charakterisiert werden:

- Die kritische Interaktionssituation ist eine alltägliche, authentische und plausible Begegnungssituation mindestens zweier Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft;
- Sie ist für beide Interaktionspartner relevant;
- Sie verläuft nicht erwartungsgemäß (negativ/positiv), wird überraschend, unverständlich bis hin zu konflikthaft erlebt;
- Sie ist typisch für Interaktionen von Personen aus diesen beiden Kulturen;
- Das Verhalten des fremdkulturellen Partners kann leicht falsch interpretiert werden, wäre aber bei Kenntnis der fremden Kultur gut erklärbar.⁹⁵

Aus meinem empirischen Datenmaterial, in dem deutsche und indonesische Interaktanten im akademischen Beratungsgespräch interagieren, ist zu erkennen, dass die von Thomas zusammengestellten Kriterien für die Analyse der *critical incidents* bis auf Punkt 2, ob der Vorfall für beide Interaktanten relevant ist, bei den geschilderten Episoden nicht mehr rekonstruiert wird. Da ich hier jedoch nur kritische Situationen analysieren werde, die sich nach obigen Kriterien sowie aus meiner Sicht als Forscherin bzw. als für den sprachlichen und kulturellen Kontext erfahrene Beobachterin als relevant in der Begegnung der beiden Kulturen erweisen, ist eine Rückversicherung für diese Arbeit nicht unbedingt notwendig. Es ist aber für die weiteren Diskussionen besonders über *critical incidents* in dem akademischen Beratungskontext hilfreich, um die vorherigen Forschungen über deutsch-indonesische Interaktion von Tjitra (2001), Kistler (2003) und Tjaya (2008) zu bereichern.

Aufgrund dieser Überlegungen stütze ich mich hier auf die Definitionen und Kriterien von Fiedler et al. (1971) und Heringer (2004). Fiedler et al. stellen fest, dass ein Ereignis als interkultureller *critical incident* eingestuft werden kann, wenn es folgende Kriterien erfüllt, nämlich dass Vertreter unterschiedlicher kultureller Herkunft interagieren und mindestens einer der Interaktanten die betreffende Kommunikationssituation als „konfliktär, rätselhaft oder ambivalent“ (Fiedler et al., 1971: 97) empfindet. Im Einklang damit sieht Heringer (2004) seinen Entwurf für die interkulturelle Nutzung von *critical incident* an, dass zwei Kulturen als Grundbedingung für die Entstehung eines *critical incident* eine Rolle spielen und einer der Interaktanten eventuell über Auslandserfahrung verfügt.⁹⁶ Aus diesem „Szenario“ können *critical incidents* als ein methodisches Verfahren hervorgehen, um eine Störung oder Krise in einem kommunikativen Anhaltspunkt durch Interviews, direkte Verhaltensbeobachtung oder durch Befragungen qualitativ zu analysieren. Die beiden Darstellungen können dahingehend zusammengefasst werden, dass *critical incidents* im Prinzip eine typische Situation bei der Interaktionen zwischen den Vertretern zweier Kulturen darstellen und diese Situation zumindest für den Vertreter einer Kultur konfliktär, rätselhaft oder ambivalent sein sollte.

Methodisch können *critical incidents* durch direkte Beobachtung erhoben werden, aber auch durch Interviews, Gruppeninterviews, Fragebögen und andere Aufnahmeformate, wie Flanagan

⁹⁵ Diese Merkmale werden von Hiller (2007: 52) anhand der PowerPoint-Präsentation „KI-Designbeispiel“ von Alexander Thomas zusammengefasst.

⁹⁶ Vgl. Heringer (2004: 219), der ein „Szenario für die interkulturelle Nutzung von *Critical Incident*“ (CI) folgendermaßen darstellt:

1. Grundbedingung für diesen Typus von CIs ist, dass zwei Kulturen K1 und K2 eine Rolle spielen.
2. Erhoben werden die CIs von einem Forscher F (aus K1).
3. Befragt werden Erlebende E aus K1, die Auslandserfahrung haben und ihren CI im Ausland erlebt haben.
4. Beteiligt sind Partner P aus der für E fremden Kultur K2 und die Nutzer N aus K1, die aus dem CI lernen wollen.

(1954) empfiehlt. Diese eignen sich mit der Arbeitsmethode von gesprächsanalytischen Verfahren, welche sich durch diese Datenerhebungsmethodik gut mit der Analyse von problemzentrierten Kommunikationssituationen verbinden lassen. Denn mögliche auftauchende kritische Überschneidungssituationen lassen sich nicht nur durch verbale Äußerungen, sondern auch nonverbal wie z.B. durch Schweigen, Rückzug, Abbruch, verlegene Gesten usw. zeigen. Dadurch könnten einige Stellen, an denen solche Hinweise vorkommen, als Indikator gelten, dass eine Kommunikationssituation, insbesondere eine interkulturelle Kommunikationssituation, nicht hundertprozentig glatt verläuft und einige sprachliche bzw. nicht-sprachlich gezeigte Störungen in der Situation vorhanden sind. Diese können sich im Falle der hier transkribierten critical incidents in den deutsch-indonesischen akademischen Beratungssituationen durch entsprechende Ausdrücke, die auf Reaktionen wie Unverständnis, Befremdung, Irritationen, Verwirrung, Überraschung oder Verwunderung hindeuten und durch metasprachliche Kommunikationsmittel, die auf Emotionen in Bezug auf die geschilderte Situation wie Stocken beim Erzählen, Stottern, Pausen oder Lachen hinweisen, manifestieren.

In Verbindung mit der ethnographisch-gesprächsanalytischen Analyse⁹⁷ werden Episoden der kritisch verlaufenden akademischen Beratungssituationen zwischen deutsch-indonesischen Interaktanten, die verschiedene Arten von Störungen beinhalten können, in dieser Arbeit dargestellt. Die Analyse von tatsächlich erlebten interkulturellen Kommunikationssituationen in der Beratung, die an den bestimmten Stellen oder Episoden von den Interaktanten bzw. von mir als Forscherin und Beobachterin interaktiv als „kritisch“ oder sogar „empfindlich“ empfunden werden, ist nach diesen methodischen Überlegungen ein guter empirischer Ansatz, den ich später als Basis für die Beantwortung der weiteren Fragen im Kapitel 5.3 nutzen kann.

5.3. Spezifische rekurrente Muster in den Gesprächen deutsch-indonesischer akademischer Kontaktsituationen

Unter dem Begriff „Muster“ versteht man erkennbare Regelmäßigkeiten entweder durch „das Befolgen einer (expliziten oder impliziten) Vorlage oder als von Interaktanten hergestellt“ (Werlen, 2001: 1263). Diese Terminologie ist in verschiedenen theoretischen Kontexten mit Schema, Skript, Frame usw. vergleichbar, da alle nach Regelmäßigkeiten des Verhaltens oder Handelns suchen und diese konzeptualisieren. Für Gespräche gilt der grundlegende Mechanismus des Turnwechsels (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) als soziale Ordnung in der Mikroebene. Ehlich und Rehbein (1979) definieren Muster als Instanziierung von sprachlichen Handlungen. Diese Muster gelten in der Interaktion als vorgefertigte oder zumindest als vorgezeichnete Lösungen kommunikativer Probleme, wie Günthner/Knoblauch (1994) erläutern.

In vielen Fällen wird ein kommunikatives Muster von regelmäßig wiederkehrenden Handlungsritualen gebildet. Der Begriff „rituell“ bzw. „Ritual“ ist auch in seiner Verwendung immer noch nicht einheitlich, da Rituale meist mit religiösen Vollzügen im engeren Sinne verbunden sind. Mit diesem Verständnis wird die Beziehung zwischen den Mitmenschen als Akteur der Rituale nicht so umfangreich berücksichtigt. In Gesprächen sind rituelle Vollzüge schließlich von Interesse, wie Werlen (2001: 1264) erläutert. Seiner Meinung nach impliziert rituelles Handeln in Gesprächen, die wesentliche verbale Äußerungen beinhalten, „häufig mehr als das Äußern von Worten oder gar keine Worte“ (Werlen, 2001: 1264).

Werlens Meinung wird von Untersuchungen ritueller Muster in Gesprächen von Goffmann (1971, 1974) beeinflusst, deren Ausgangspunkt die Beobachtung der verschiedenen Rollen oder unterschiedlichen Selbstdarstellungen von Individuen ist, die sich aber bei einer Interaktion mit anderen Individuen als dieses oder jenes Selbst zeigen. Wenn Individuen sich in einem sozialen

⁹⁷ Die Wichtigkeit des Einbezugs der Ethnographie bei der Gesprächsanalyse wird von Deppermann (2000) aufgeführt.

Kontakt mit anderen Individuen begegnen, werden sie füreinander für eine bestimmte Zeit zugänglich. In dieser Situation wenden sie sich einander zu und haben einen gemeinsamen Punkt der Aufmerksamkeit, der sie zum verbalen Austausch veranlassen kann. Den Anfang und das Ende einer solchen Phase, die durch kleine rituelle Handlungen markiert wird, nennt Goffman „bestätigendes Austauschen“ (Goffman, 1974: 97-137). Zu „bestätigendem Austauschen“ gehören u. a. Begrüßungen und Abschiede bzw. Eröffnungen und Schlüsse. Nach Goffman enthält jedes Ritual gegenseitige Respekt- und Ehrerbietung von Individuen, die diese Rituale durchführen. Damit nennt er diese Rituale „interpersonelle Rituale“ oder „Interaktionsrituale“, indem er den Begriff Ritual mehr auf die Beziehung zwischen den Individuen hin definiert, nämlich: „Ein Ritual ist eine mechanische, konventionalisierte Handlung, durch die ein Individuum seinen Respekt und seine Ehrerbietung für ein Objekt von höchstem Wert gegenüber diesem Objekt oder seinem Stellvertreter bezeugt“ (Goffman, 1974: 97). Das Zitat verdeutlicht, dass das Individuum während seiner mechanisch und konventionalisiert durchgeführten Handlung eine große Rolle spielt, im Zentrum steht und es in der Interaktion später ein rituelles Muster bildet.

Für die Analyse dieses rituellen Musters nutzt Goffman verschiedene textuelle Quellen sowie eigene Beobachtungen, literarische Notizen, Notizen aus der Feldarbeit usw.. Diese Methodik wird von der klassischen ethnomethodologischen Methode kritisiert, die die Transkriptinterpretation von natürlich stattfindenden Kommunikationsereignissen für wichtig hält. Im Vergleich zu Goffmans Analyse in Bezug auf die symbolische Dimension von Respekt und Ehrerbietung betrachtet die Ethnomethodologie vor allem den Sequenzcharakter des „konversationellen Handelns“⁹⁸, d. h. die Sequentialität in einem Gespräch, die dann mit einer bestimmten Form wie z. B. *adjacency pairs* charakterisiert wird. Rauch (1992) spricht über „Sprachrituale“ und inhaltliche Kommunikation, um die Grenze zwischen dem Ritualen (auch Zeremonien) und dem Inhalt der Kommunikation selber zu ziehen. Sie versteht alle kommunikativ und interaktiv durchgeführten Rituale als „Gestaltung der Beziehung“ und als geregelten „Umgang mit Gefühlen“ (Rauch, 1992: 60). Im Gegensatz dazu spricht Coulmas (1981) von „Routinen im Gespräch“, indem er diese „Routineformeln im Gespräch“ teilweise genau wie das Musterkonzept von Goffmans Interaktionsritualen behandelt. Der Aufsatz von Coulmas ergänzt allerdings die Forschungen der kontrastiven sprachlichen Rituale, die sich für die kulturellen Variationen von interpersonalen Ritualen in den letzten Jahrzehnten als Forschungsthemen interessieren.⁹⁹

In Anlehnung an Goffmans Konzept „Interaktionsrituale“ fasst Werlen (2001) Beispiele für rituelle Muster zusammen, die nach Möglichkeit aus veröffentlichten Transkripten von Gesprächen stammen. Er teilt die Muster in zwei Kategorien, die bestätigende oder die korrektive Art. Eine große Anzahl der Muster ist durch *adjacency pairs* gekennzeichnet, die in meisten Fällen für Grüße, Abschiede, Wohlergehensfragen, Aufforderungen für die Zukunft oder für den nächsten Kontakt gelten. Daneben befinden sich asymmetrische Paare, in denen ein Angebot, ein Kompliment, eine Entschuldigung angenommen oder abgelehnt werden. In diesen Mustern sind sowohl verbale als auch nonverbale Handlungen zu beobachten, die in der Interaktion eine besondere Funktion haben. Werlens Beobachtungen nach sind diese rituellen Muster optional erweiterbar, denn sie scheinen einer generellen rituellen Regel zu folgen, nämlich je größer oder schwerwiegender die rituelle Veranlassung ist, desto länger und ausführlicher müsste die rituelle Abhandlung sein.

Unterstützt von Goffmans Theorie des Interaktionsrituals und dem rituellen Muster in der Interaktion sollten Beratungssituationen im akademischen Kontext auch ihre eigenen Muster haben und sich entwickeln. Wie ich in den vorherigen theoretischen Teilen über Beratungssituationen, insbesondere Sprechstundensituationen in der Institution Universität erwähnt habe, folgen sie einem

98 Den Begriff „konversationelles Handeln“ wurde von Werlen (2001: 1265) genommen.

99 Als Vertreter dieser Forschungen sind u. a. zu nennen Kasper/Blum-Kulka (1993), der über *interlanguage Pragmatics*, House (1996), der über die kontrastive Diskursanalyse und Missverständnisse, und Lüger (1992, 1993), der über sprachliche Routinen und Rituale in Alltagskommunikation schreibt.

bestimmten Gesprächsverlauf, der die Situation als eine Beratungssituation bzw. Sprechstunde charakterisiert, wie zum Beispiel die relativ kurze Begrüßungssequenz, einseitige Identifizierung der Gesprächsbeteiligten, meist genau geäußerte Anliegenformulierung, Sequenzen von Problembearbeitung und -lösung sowie die Gesprächsbeendigung und Verabschiedung.

Die oben genannten Muster in der Interaktion im Allgemeinen und spezifisch in den akademischen Beratungsgesprächen findet man in den meisten Fällen im deutschen Kultur- und Sprachraum natürlich auch mit vielen Abweichungen. Ein gegebenes Anliegen würde bestimmt in einer interkulturellen Kommunikationssituation mit aus unterschiedlichen Kultur- und Sprachräumen stammenden Gesprächsbeteiligten anders ausgehandelt werden, da die Gesprächsbeteiligten ihre eigenen kulturellen Erfahrungen in die Interaktion automatisch hineinbringen und möglicherweise andere sprachliche bzw. nichtsprachliche Mittel zur Verwirklichung der rituellen Muster in der Interaktion zur Verfügung haben. Es ist dann interessant zu betrachten, ob in dem Kontext der Interaktion zwischen deutsch-indonesischen Gesprächsbeteiligten im akademischen Bereich spezifische rekurrente Muster vorliegen. Wenn ja, welche Muster kommen vor und wie werden diese in dem Gespräch aufgebaut? Mit Bezug auf das bisher Gesagte wird „Kultur“ hier reziprok inszeniert, ko-konstruiert und bildet eine Inszenierung vom „Deutschsein“ in der indonesischen Situation und umgekehrt.

6. Korpus und Methodeninventar: von teilnehmender Beobachtung zur ethnographischen Gesprächsanalyse

In diesem Kapitel erfolgen die einzelnen Erklärungen, der für diese Arbeit verwendeten Korpora und der Methode; des Weiteren wird das Forschungsdesign dargestellt. Diese Punkte sind im Wesentlichen durch die Reihenfolge der Beschreibung der Daten, das Vorgehen bei der Datengewinnung, die Beschreibung des Korpus, die Datenrepräsentation, die gesprächsanalytische Methode bis zur ethnographischen Gesprächsforschung und das Forschungsdesign gegeben.

6.1. Das Datenkorpus

Die in dieser Arbeit verwendeten Gespräche wurden zwischen Januar und Oktober 2010 in Bandung (West Java, Indonesien) und in Hamburg von mir aufgenommen. Diese Aufnahmen sind Resultate von Fallbeispielen meiner mehrjährigen teilnehmenden Beobachtungen von akademischen Beratungsgesprächen, in denen deutsch-indonesische Interaktanten beteiligt waren. Das Korpus und die daraus erstellten Transkripte wurden von mir nach inhaltlichen ethnographischen Kategorien und dem situativen Rahmen inventarisiert. Darüber hinaus stütze ich mich auf die Ansicht von Deppermann (2001: 22):

„Bei der ethnographischen Gesprächsforschung versucht der Forscher, während einer längeren teilnehmenden Beobachtung Kontakte zu Feldakteuren aufzubauen und sich anhand unterschiedlicher Datenarten einen möglichst umfassenden Überblick über die linguistischen Formen und kommunikativen Praktiken im Feld, ihren Zusammenhang untereinander und ihren Bezug zu den Regeln, Werten und Wissensbeständen der Akteure zu verschaffen“ (Deppermann, 2001: 22).

In den folgenden Kapiteln werde ich das Vorgehen der Datenerhebung, die Repräsentation des Korpus, die ausgewählte Forschungsmethodik und das Forschungsdesign detailliert erläutern.

6.1.1. Vorgehen bei der Datenerhebung

Im Rahmen der gesprächsanalytischen Methode nutze ich natürliche akademische Beratungsgespräche als Datenkorpora meiner Forschung. Die Daten sind also nicht für wissenschaftliche Forschungszwecke konstruiert. Die Gespräche wurden audiovisuell mithilfe einer Videokamera aufgenommen. Diese audiovisuellen Daten ermöglichen eine Analyse der Multimodalität der dokumentierten Interaktionen.

In den letzten Jahren hat sich der Einsatz der Videoaufnahmen von natürlichen Gesprächen bereits weit verbreitet und sie ersetzen teilweise die reinen Audio-Aufnahmen. Solche Videoaufnahmen können die Forschungsaspekte erweitern, zum Beispiel durch die Berücksichtigung physischer Faktoren, die in einer Interaktionssituation vorkommen. Obwohl diese Videoaufnahmen als Daten bereits vorhanden sind, wird eine tiefere und systematische Analyse dennoch vor allem für die Analyse von Gestik und Mimik verschränkt. Alle nonverbalen Ausdrucksmittel sind in der Interaktion von den verbalen Kommunikationsformen während der Gespräche untrennbar. Von daher entwickelten sich in den letzten Jahren integrierte Forschungen mittels multimodaler Analyse einer Interaktionssituation. In Anlehnung an die von Schmitt ausgeführte Definition der Multimodalität wird multimodale Forschung als Zusammenspiel von sämtlichen Modalitäten in einem Gespräch definiert (Schmitt, 2005: 19). Verbalität, Prosodie, Kinesik und Aspekte des interaktiven Kontextes gehören zu den Modalitätsebenen. Dazu sind beispielsweise Sprechgeschwindigkeit, Intonation, Mimik, Gestik sowie sozio-kontextuelle Merkmale für die

Analyse der Multimodalität wichtig. Als wichtige Vertreter des multimodalen Forschungsansatzes sind u. a. Goodwin (2003), Schmitt (2005), Schmitt und Deppermann (2010) oder Mondada (2010) zu nennen.

Obwohl Heath (1997: 272) erläutert, dass die Nutzung von audiovisuellen Aufnahmen „*useful resources with which to subject in situ practical actions and activities to detailed analysis*“ ergeben, existieren einige Effekte bei der Anwendung einer Kamera, die als „Beobachter“ oder „Ersatzsaug“ des Forschers ausgeführt werden. Labov (1972) bezeichnet sie als „*Observer's Paradox*“. Durch die Nutzung einer sichtbaren Kamera kann ein Forscher nicht automatisch völlig natürliche Daten erhalten, weil sich die Interagierenden normalerweise bewusst sind, dass eine Kamera sie aufnimmt.

Teilweise verhalten sie sich nicht wie in einer „normalen“ Situation bzw. einem Gespräch ohne Kameraaufnahme. Es kann daher sein, dass die Anwesenheit einer Kamera die Natürlichkeit eines Gesprächs stört. Drew (1990) führte ein Experiment über die möglichen Störungen aufgrund der Anwesenheit einer Kamera während eines Gesprächs durch und zeigte auf, dass das Wissen um die Anwesenheit einer Kamera die Natürlichkeit des Verhaltens beeinflusst. Drew (1990) erwähnt jedoch auch, dass diese mögliche „Störung“ den Analysefokus nicht beeinflusst, wenn das „Bewusstsein“ und die „Wahrnehmung“ der Gesprächsteilnehmer in Bezug auf die Anwesenheit der Kamera nicht mehr so groß sind. Von Duranti (1997) wird ebenfalls bestätigt, dass der Effekt von dem „Bewusstsein“ und der „Wahrnehmung“ der Anwesenheit der Kamera normalerweise nicht lange anhält. Sie werden normalerweise mit Beginn oder im Laufe des Gesprächs langsam gelockert, da sie interaktional wenige Alternativen haben.

Die Videoaufzeichnungen für meinen Korpus fanden im Goethe-Institut in Bandung, Indonesien, am 23. Februar 2010, 21. September 2010 und am 12. Oktober 2010 sowie am 27. Oktober 2010 im Asien-Afrika Institut, Fachbereich Austronesistik der Universität Hamburg statt. Die Aufzeichnungen entstanden nach vorheriger E-Mail-Kommunikation, um die Erlaubnis zur Aufnahme zu erhalten. Die Gespräche wurden mit einer Videokamera aufgezeichnet. Zunächst wurden die aufgenommenen Beratungssituationen mithilfe des Film-Editing-Programms *Pinnacle Studio 12* für den nächsten Schritt, nämlich das Transkribieren, geschnitten und bearbeitet.

6.1.2. Korpusbeschreibung

Den Korpus dieser Forschungsarbeit bilden Videoaufzeichnungen von neun akademischen Beratungsgesprächen zwischen einer DAAD Lektorin¹⁰⁰ (im Weiteren als DDW, abgekürzt von ‚deutsche Dozentin weiblich‘) an der Universitas Padjadjaran Bandung mit StudentInnen von der Universität und von anderen Universitäten in Bandung, Indonesien, die zu der Sprechstunde der DDW kamen, und von sechs akademischen Sprechstundengesprächen einer indonesischen Lektorin (im Weiteren als IDW, indonesische Dozentin weiblich, bezeichnet) im Fachbereich Austronesistik, Asien-Afrika Institut der Universität Hamburg mit ihren StudentInnen.¹⁰¹

¹⁰⁰ DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) ist eine Förderorganisation für den internationalen Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern. Seit seiner Gründung im Jahr 1925 hat der DAAD Akademiker im In- und Ausland unterstützt. Seine Tätigkeit geht weit über die Vergabe von Stipendien hinaus. Der DAAD fördert u. a. die Internationalität der deutschen Hochschulen, stärkt die Germanistik und deutsche Sprache im Ausland mit der Delegation der DAAD-LektorInnen, unterstützt Entwicklungsländer beim Aufbau leistungsfähiger Hochschulen und berät die Entscheidung in der Kultur, Bildungs- und Entwicklungspolitik. Mehr dazu siehe das Kurzporträt vom DAAD in <http://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/kurzportrait/08940.de.html> (zugegriffen am 14.12.2011, um 20:21 Uhr).

¹⁰¹ In diesem Fachbereich lernen die Studierenden sowohl die indonesische Sprache als auch die indonesische Kultur und Landeskunde kennen. Mehr Informationen dazu auf der Website: <http://www.aai.uni-hamburg.de/soa/index.html> (zugegriffen am 14.12.2011, um 21:57 Uhr).

Der Fokus liegt auf StudentInnen, die Deutsch als Fremdsprache und Indonesisch als Fremdsprache lernen. Die Probanden beherrschen also diese beiden Sprachen auf ein Niveau zwischen B1 und C1.¹⁰² Darüber hinaus gibt es Gespräche mit Klienten, die nicht von den oben genannten Abteilungen kommen, sondern sich allgemein über das Studium in Deutschland informieren und diesbezüglich beraten lassen möchten. Damit sind die Gesprächsbeteiligten auf diejenigen, die sich für das Studium in Deutschland interessieren, begrenzt. Die Gesprächsthemen sind auf die in den Beratungsgesprächen am häufigsten vorkommenden Themen beschränkt wie Prüfungen, Betreuung von Hausarbeiten und Abschlussarbeiten sowie das Weiterstudieren oder ein Praktikum in Deutschland bzw. in Indonesien.

Im Gegensatz zu den früheren Studien zum Thema akademische Beratungsgespräche nahm ich als Probanden zwei Lektorinnen, die keine festangestellten Dozenten in ihrem Fachbereich sind. Die beiden dienen als „Fremde“ in den beiden Fachbereichen und arbeiten jeweils als muttersprachliche Lehrkräfte in ihrem Bereich. Die Universitas Padjadjaran und die Universität Hamburg habe ich als Ort für die Datenerhebung gewählt, weil ich die beiden Lektorinnen persönlich kenne, sodass der Prozess der Datenerhebung sowie die teilnehmende Beobachtung einfacher organisiert werden konnten. Außerdem haben beide Lektorinnen eine eigene, regelmäßige Sprechstunde, in der sie ihre Studierenden oder allgemeine Klienten beraten. Andere LektorInnen¹⁰³ sowohl in Indonesien als auch in Deutschland bieten keine festgelegte Sprechstunde an. Sie geben jedoch „inoffizielle fachliche“ Beratungen per *E-Mail*-Austausch oder im Unterrichtsraum vor oder nach den Lehrveranstaltungen. Einige von ihnen haben mir keine Erlaubnis erteilt, diese Beratungssituation in die vorliegende Forschung einzubeziehen.

Ich habe mich für die Institutionen Universitas Padjadjaran und Universität Hamburg als Orte meiner Datenerhebung entschieden, weil sie zu den großen Universitäten in Indonesien und in Deutschland gehören. Die Deutschabteilung und der Fachbereich Austronesistik sind aber in beiden Universitäten jeweils kleine Abteilungen, sodass deren Mitglieder (Lehrende und Studierende) sich persönlich gut kennen. Ansonsten sind Bandung in Indonesien und Hamburg in Deutschland zwei große Städte und so multikulturell, dass Personen aus sehr unterschiedlichen Kulturen zu einer Sprechstunde oder einem Beratungsgespräch kommen. Aus diesem Grund ermöglichen die Daten dieser beiden Orte einen Überblick über akademische Beratungsgespräche in der Universität als Institution in Indonesien und in Deutschland.

Den soziolinguistischen Variablen der Gesprächsbeteiligten in einer Gesprächssituation wie z. B. Geschlecht, Bildungsstand und sozialer Status wurde zunächst keine große Beachtung hinsichtlich der Auswahl der Forschungsprobanden geschenkt, obwohl diese Faktoren die Entwicklung der Analyse durch die Äußerungen, das Gesprächsverhalten und den Interaktionsprozess beeinflussen könnten. Zufälligerweise sind die beiden Lektorinnen weiblich und seitens der StudentInnen und zu der Beratung kommenden KlientInnen sind acht weiblich und acht männlich mit unterschiedlichem Bildungsstand und sozialem Status.¹⁰⁴

102 Vgl. die Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auf der Website des Goethe Instituts:<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm> (zugegriffen am 15.12.2012, um 23:11)

103 Als ich meine Daten erhoben habe, gab es insgesamt vier DAAD-LektorInnen in Indonesien und sieben Indonesisch-LektorInnen in Deutschland.

104 In der Zeit meiner Datenerhebung sind alle vier aus Deutschland stammenden DAAD-Lektoren an den indonesischen Universitäten Frauen und von den Indonesischlektoren in Deutschland sind sechs Frauen und einer ein Mann. Dieser überwiegende Anteil des weiblichen Geschlechts trifft auch auf die Studierenden in den Fächern Deutsch und Indonesisch zu. Die geschlechtsbasierte Distribution der Kommunikationsbeteiligten ist jedoch nicht der Fokus meiner Forschung, es könnte aber für die weitere Interpretation nützlich sein. Weitere Forschungen und Lektüre zum Thema Geschlecht in Beratungsgesprächen sind u. a. in Boettcher und Meer (2000), Meer (2003) und Zegers (2004) zu finden.

Die vier Aufzeichnungen in Indonesien wurden in einem Klassenzimmer am Goethe-Institut Bandung¹⁰⁵ (im Weiteren als GI bezeichnet) durchgeführt. Was die Räumlichkeiten der aufgenommenen Sprechstundengespräche betrifft, ist folgendes festzuhalten. Den Klassenraum nutzt DDW zur Studienberatung sowie für die Betreuung bezüglich der Abschlussarbeiten ihrer StudentInnen der Deutschabteilung der Universität Padjadjaran (im Weiteren als UNPAD abgekürzt). Bei schönem Wetter gibt DDW auch Beratungen außerhalb des Raumes, und zwar im Innenhof des Goethe Instituts Bandung, wie es sich in den fünf weiteren Aufzeichnungen (Daten GI-5 bis GI-9) zeigt.

Die weiteren Daten habe ich im Fachbereich Austronesistik des Asien-Afrika Instituts der Universität Hamburg (im Weiteren als UHH abgekürzt) erhoben. Die Dozentin (IDW), die die Beratungen anbietet, ist eine indonesische Muttersprachlerin, und die StudentInnen, die zu ihrer Sprechstunde kamen, sind StudentInnen im 3. und im 5. Semester dieses Fachgebiets. Sie sind auf der Niveau zwischen A1 und C1, d. h., dass sie Indonesisch durchschnittlich gut sprechen und schreiben können. Der Fachbereich Austronesistik ist ein kleiner Fachbereich mit wenig Personal (Lehrkräfte und Studenten), was einen intensiven und persönlichen Austauschermöglicht.

Die aufgezeichneten Beratungssituationen bestehen aus 15 Beratungsgesprächen mit circa 10 bis 60 Minuten Gesprächsdauer. Durchschnittlich beträgt die Dauer der Beratungssituationen 27:11 Minuten. Dies ist länger als bei den zuvor zur gleichen Gattung durchgeführten Studien in Deutschland. In diesen Studien wurden als Sprechstundenzeiten im Schnitt 8:04 Minuten errechnet.¹⁰⁶ Die folgende Tabelle illustriert die Datenerhebung zusammenfassend in den beiden oben genannten Institutionen.

Ort	Aufzeichnung	Aufzeichnungszeit	durchschnittliche Dauer der Gespräche
Goethe Institut Bandung, Indonesien	9 Gespräche	245:94 Minuten	27:33 Minuten
Asien Afrika Institut Hamburg, Jerman	6 Gespräche	160:72 Minuten	26:79 Minuten
Summe	15 Gespräche	406:66 Minuten	27:11 Minuten

Tabelle 1: Durchschnittliche Dauer der Beratungsgespräche

Zu dieser durchschnittlichen Dauer der Interaktion in den aufgezeichneten Beratungsgesprächen gehört auch die Zeit, in der die Gesprächsbeteiligten sich treffen und das Gespräch beginnen. In dieser Zeitspanne finden die Sequenzen statt, in denen die Dozentinnen den KlientInnen die Aufnahmesituation und Formalität der Datenerhebung erklären. Diese Sequenzen können auch am Schluss des Beratungsgesprächs vorkommen und das Gespräch wird außerhalb des Beratungsortes weitergeführt, sodass das Gespräch „*out of camera*“ stattfindet, aber die Stimmen kann man auf den Aufnahmen noch hören.

Die Probanden in dieser Forschung verfügen über einen unterschiedlichen Sozial- und Bildungsstatus. Beide Lektorinnen sind Muttersprachlerinnen von den Sprachen, die sie unterrichten, und haben schon mehr als drei Jahre in den jeweiligen Ländern gewohnt. Sie beherrschen auch die beiden jeweiligen Fremdsprachen, nämlich Indonesisch und Deutsch auf

¹⁰⁵ Das Goethe-Institut ist das weltweit tätige Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland, das die Kenntnisse der deutschen Sprache im Ausland fördert und die internationale kulturelle Zusammenarbeit pflegt. Darüber hinaus vermittelt das Goethe-Institut ein umfassendes Deutschlandbild durch Information über das kulturelle, gesellschaftliche und politische Leben und veranstaltet Deutschkurse und Prüfungen für Deutsch als Fremdsprache. Mehr Informationen dazu sind auf der Website vom Goethe-Institut zu finden: <http://www.goethe.de/uun/deindex.htm> (zugegriffen am 14.12.2011, um 21:54 Uhr).

¹⁰⁶ Siehe Boetther et al. (2000) und Limberg (2010).

dem Niveau C1, in dem sie sowohl mit dem Schriftlichen als auch dem Mündlichen gut vertraut sind. Beide haben einen Masterabschluss, während die indonesischen und deutschen zur Beratung kommenden StudentInnen in den letzten Semestern (5. bis 7. Semester) sind. Sie befinden sich in der Studienphase, in der sie Haus- und Abschlussarbeiten schreiben müssen, oder ein Praktikum in Indonesien absolvieren wollen.

Hinzu kommen StudentInnen, die die deutschmuttersprachige Dozentin (DDW) aufsuchten, die auch Deutschkursteilnehmer am Goethe-Institut (im Weiteren als GI abgekürzt wird) in Bandung sind. Andere Probanden sind ein Dozent mit Masterabschluss, der sich für ein weiteres Studium in Deutschland interessiert. Er kam zu der Sprechstunde von DDW, um allgemeine Informationen über das Studium in Deutschland zu bekommen. Ebenfalls kam ein Mann, der Informationen über Stipendien für ein Studium in Deutschland suchte. Interessant ist hierbei, dass er quasi für seinen Bruder spricht, der noch in die Mittelschule geht und nicht am Beratungsgespräch teilnahm. Ein anderes interessantes Phänomen in einer der Beratungssituationen war, als eine Gruppe von StudentInnen gemeinsam beraten wurde. In diesem Fall waren es StudentInnen, die am GI Deutsch lernen. Sie kamen zusammen zu der Sprechstunde, aber nur eine Studentin stellte die Fragen, da sie angeblich die „Sprecherin“ der Gruppe darstellte. Die ausführliche Beschreibung des Korpus erfolgt in den folgenden Abschnitten dieses Kapitels.

Die Interaktionssprache in allen Beratungssituationen war entweder Indonesisch oder Deutsch oder eine Mischung aus beiden. Dies entspricht auch den diesbezüglichen Erläuterungen von Knapp/Knapp-Potthoff (1990: 66), dass ein wesentliches Kriterium von interkultureller Kommunikation darin besteht, dass „[...] sich einer der an der IKK beteiligten Kommunikationspartner typischerweise einer zweiten oder fremden Sprache bedienen muss, die nicht eine Varietät seiner eigenen ist [...].“

Die meisten Studien über Sprechstundengespräche berühren nicht die Interkulturalität im Bezug auf die sprachlichen Elemente. Sogar die neueste Studie von Limberg (2010) fokussiert auf diesen Bereich nicht. In der vorliegenden Forschung werde ich versuchen, die interlingualen Aspekte und die Interkulturalität der sprachlichen Elemente zu berücksichtigen. Diese sind ein Teil der wichtigen Elemente, um den kompletten Interaktionsprozess und die typische Interaktionsstruktur von deutsch-indonesischen Gesprächsbeteiligten zu beobachten.

Außer in Betreuung von Haus- und Abschlussarbeiten können die Beratungsthemen in den erhobenen Daten weiter kategorisiert werden, und zwar erstens in die Kategorie Information über das Studium bzw. Praktikum in Indonesien und Deutschland und zweitens Informationen über den Unterricht im Allgemeinen. Dies entspricht früheren Studien über akademische Sprechstundengespräche, deren Themen seitens der Gesprächsbeteiligten eher als allgemein informativ, Information suchend sowie Rat suchend ausgewiesen werden.¹⁰⁷ Einen Überblick über die inhaltsbezogenen Themen, die in den hier erhobenen Daten besprochen wurden, gibt die auf der nächsten Seite folgende Tabelle:

Themenbereich	Gespräche	Gesprächsort
Skripsi (Abschlussarbeit) und Hausarbeit (Abgabe von Skripsi/Hausarbeit, Information, Besprechung/Betreuung, Vorschläge/Lösung)	5	Bandung, Hamburg

¹⁰⁷ Über die Themen in den akademischen Beratungsgesprächen ist u. a. in den Forschungen von Nothdurft (1994), House und Lèvy (2008) sowie Limberg (2010) weiterzulesen.

Studium in Deutschland (Information, Vorschläge)	5	Bandung
Studium/Unterricht im Allgemeinen (Information, Unterricht, Tandem)	2	Hamburg
Studium und Praktikum in Indonesien (Information, Vorschläge, Praktikumsbericht)	3	Hamburg
Summe	15	

Tabelle 2: Themenbereiche in den Beratungsgesprächen nach dem Datenkorpus

Anhand der in den Beratungsgesprächen besprochenen Themen können eine Typologie und Themenkategorien erstellt werden. Mit dieser Klassifikation versuche ich, die Themen in breiteren Ebenen zu kategorisieren. House und Lèvy (2008: 114) unterscheiden zwischen vier Typen von Themen in Beratungsgesprächen, nämlich „*organizational talk, discussion about terms papers and presentations, project counseling and clarification talk following a lecture*“, während Limberg (2010: 27) die Themen der Beratungsgespräche als „*administrative and organizational business, course- and exam-related business und counseling business*“ kategorisiert. An diese Forschungsarbeiten angelehnt sollen meine Daten in die Themenkategorien „Unterrichts- und Arbeits-/Aufgabenbereich“ sowie „Information und Studienberatung“ unterteilt werden.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Kategorien, Gesprächsthemen und Gesprächsaktivitäten in den aufgezeichneten Beratungssituationen:

Type	Kategorie	Gesprächsthemen	Gesprächs-aktivitäten
I	Unterrichts- und Arbeits- oder Aufgabenbereich	Auswahl der Lehrveranstaltung, Anmeldung der Lehrveranstaltung, Skripti-Besprechung, Reisebericht, Praktikumsbericht, Artikel schreiben, Proposal für einen Projekt besprechen, Abholung der Hausarbeit, Tandem.	Diskussion, Negotiation, Lösung suchen/finden, Vorschläge suchen/geben
II	Information und Studienberatung	Studium in Deutschland, Studium und Praktikum in Indonesien, Stipendium, Sprachprüfungen, Fachschaft, Leben und Arbeiten in Deutschland.	Information suchen/geben, Vorschläge suchen/geben

Tabelle 3: Typen von akademischen Beratungsgesprächen anhand des Datenkorpus

6.2. Datenrepräsentation

Die aufgenommenen Beratungssituationen werden zunächst transkribiert. Transkribieren als eine Verschriftlichung von authentisch Gesprochenem ist nach Redder (2001: 1038) „eine Tätigkeit, die wissenschaftliche Ausbildung und beständige Reflexion, ja Interpretation verlangt“. Die Flüchtigkeit des Gesprochenen wird mittels einer Transkription verfestigt, sodass man es für Analysezwecke wiederholt betrachten kann. Dadurch unterscheidet sich die Transkription von anderen Schriften bzw. Schriftsystemen, da ein Transkriptionssystem nicht nur für kommunikative, sondern auch für analytische Zwecke erstellt wird. Der Transkriptionsprozess verläuft aber nicht ohne Probleme. Einerseits soll ein Transkript die original im Gespräch auftretenden sprachlichen Handlungen (*Face-to-Face* Kommunikation) im Medium der Schriftlichkeit ausdrücken können, andererseits gibt es bei der Präsentationsform nach Redder noch mangelhafte Systeme für die systematische Verschriftlichung aller nichtsprachlichen bzw. parasprachlichen begleiten-

den Faktoren. Redder (2001: 1038) bezeichnet es als „eine paradoxe Problemstruktur“, wenn ein Transkript „der Situationsentbindung und Überlieferung im Wissenschaftsprozess“ dient und daher Züge eines Textes trägt. Dieser „Text“ soll jedoch zugleich in seinen originalen, situationsgebundenen Mündlichkeitsmerkmalen so vollständig wie möglich durchsichtig bleiben, beispielsweise bei prosodischen Merkmalen wie Akzent oder Intonation. Damit soll die Präsentationsform als Text und Inhalt differenziert werden und beide sind sogleich in eine rezipierbare Einheit zu bringen. Deshalb wurden Transkriptionssysteme entwickelt, um wiederholt auftretende Probleme empirischer Linguistik und anderer kommunikationsbezogener Disziplinen mit Verfahren der Feldforschung, wie Gumperz/Hymes (1964) sie begonnen haben, zu lösen.

In der Entwicklung der Transkriptionssysteme und ihrer aktuellen Systematisierung ist es laut Redder (2001: 1039) wichtig, dass ein Transkriptionsverfahren grundsätzlich für arbeitsteilige Spezifikationen offen sein sollte. Dies erweist sich aber zugleich als eine klare Differenzierung von Besonderheiten und allgemeinen Sprachbegriffen, die nicht nur sprachliche Teile repräsentieren können, sondern auch paraverbale, nonverbale, aktionale oder proxemische Anteile. In Bezug auf Gumperz/Hymes' Ethnographie des Sprechens verweist Redder (2001: 1040) weiter darauf, dass die Transkription über das Verbale hinaus diejenigen Ausdrucksmittel wiedergeben sollte, die den Zwecken der sprachlichen Interaktion dienen, die also solche für das gesellschaftlich verbindliche Verstehen des kommunikativen Geschehens wesentlichen Handlungselemente darstellen.

Zusammen mit der Entwicklung der Konversationsanalyse (*conversation analysis*) erarbeiteten Schegloff und Jefferson ein Transkriptionssystem, das in den anglosächsischen Ländern weit verbreitet ist. In den deutschsprachigen Ländern wurde Ende der 1970er Jahre ein computerbasiertes Transkriptionssystem namens HIAT (halb-interpretative Arbeitstranskription) von Ehlich und Rehbein (1976) entwickelt. Dieses partiturbasierte Transkriptionssystem ist in Deutschland und in den Niederlanden weit verbreitet und gilt als Basis für die weitere Entwicklung der ebenfalls partiturbasierten und computergestützten Transkriptionssysteme wie EXMARaLDA oder ELAN.¹⁰⁸

Die jüngst vorgelegten und weiterentwickelten Transkriptionsverfahren sind GAT (gesprächsanalytisches Transkriptionssystem) (1998) und GAT 2 (2009) von Selting et al. Im Gegensatz zum partiturbasierten Transkriptionssystem wie HIAT oder EXMARaLDA hat GAT ein laufendes Textformat. Es ermöglicht, einen Gesamteindruck explizierter auf Anhieb zu gewinnen. Der Verzicht auf Partituren sowie die verschiedenen Notationslayouts und Sonderzeichen ist ein Ausdruck der explizierten Auffassung, dass einerseits beliebige Textprogramme wie Word genutzt werden sollen, andererseits Möglichkeiten in bestimmten Systemen selbstverständlich sein mögen. GAT enthält auch die Notationsvorschläge für paraverbale oder nonverbale Sonderzeichen. Des Weiteren verschieben sich die Zeilenzählungen von GAT bei Korrekturen oder Präzisierungen erheblich, was in der Regel manuell nachgebessert werden muss.¹⁰⁹

Aus diesem Grund nutzte ich GAT 2 als Transkriptionskonvention für meine erhobenen Datenmaterialien. Das Transkribieren selber erfolgte mit der Hilfe des Transkriptionsprogramms F4.¹¹⁰ Weil eine Transkription immer von den konkreten und sich gegebenenfalls verändernden Analyse- und Darstellungsinteressen abhängig ist, wird deshalb ein Mindeststandard für Transkriptionen gesprochener Sprache, v.a. im Rahmen von Gesprächsanalysen, festgelegt.¹¹¹ Dieser Mindeststandard (Basistranskript) kann dann im weiteren Forschungs- und Arbeitsprozess wie auch für Spezialfragestellungen und -bedürfnisse nach dem „Zwiebelprinzip“ weiter ausgebaut und verfeinert werden. Deshalb treten in dieser Arbeit zwei Arten von Transkriptionen

108 Mehr über diese Transkriptionsprogramme sind unter folgender Website zu finden: <http://www.exmaralda.org/> und <http://tla.mpi.nl/tools/tlatools/elan/elan-description/>

109 Vgl. auch Redder (2001: 1056).

110 Mehr über dieses Programm siehe <http://www.audiotranskription.de/f4.htm?refID=go/f4> Software/f4%20transkription&emsrc=kw&gclid=CNe2jtv8akCFQIt3wodRmtsYg (zugriffen am 14.12.2011, um 21:22 Uhr).

111 Vgl. Selting et al. (1998).

auf, nämlich die Basistranskription und die fein detaillierte Transkription. Für die Analyse wird die Basistranskription anhand des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT 2)¹¹² von Selting et al. (2009) weiter bearbeitet und verfeinert.

Die insgesamt 406:66 Minuten von 16 basistranskribierten Beratungsgesprächen sind meine primär-empirischen Daten, auf die sich diese Arbeit stützt. Als „primär“ bezeichne ich solche Daten, die in natürlichen Interaktionssituationen aufgezeichnet wurden. Im Einklang mit dem Arbeitsvorgehen der Konversationsanalyse, die ich hier als Hauptmethodik nutze, um die Gespräche zu analysieren, suchte ich nach der Erhebung und Aufbereitung natürlicher Daten sequentielle Auffälligkeiten von authentischen und transkribierten Untersuchungsmaterialien, die meines Erachtens mit dem Ziel meiner Forschung übereinstimmen. Daraus entwickelte ich die Hypothesen und Fragestellungen dieser Arbeit.

Diese transkribierten Materialien habe ich als Fragmente nach dem Prinzip der Fallbeispiel-Methodik für die weitere Analyse ausgewählt.¹¹³ Die ausgewählten Fragmente vertreten in meiner Beobachtungsperspektive markierte und unmarkierte Auffälligkeiten in den deutsch-indonesischen akademischen Beratungssituationen im Gesprächsverlauf einer Beratung wie Eröffnungssituation, Anliegenformulierung, Anliegenbearbeitung bzw. Lösungsfindung, Vorschläge bzw. Beratung und Beendigungssituation. Für diese Einteilung des Gesprächsablaufs einer Beratungssituation stütze ich mich besonders auf die Theorie von Nothdurft (1984), Boettcher und Meer (2000) sowie Meer (2003).¹¹⁴ Außerdem haben die ausgewählten Fragmente ausreichende Ähnlichkeiten, die bei der Außenstruktur der kommunikativen Gattung Beratungsgespräch, in diesem Sinne Sprechstunde im akademischen Bereich, auftreten, und zwar ist dies eine ähnliche Kommunikationssituation von institutioneller Beratung, ähnliche ethnische und kulturelle Gruppierung, nämlich deutsche und indonesische Gesprächsbeteiligte, sowie ein ähnliches Bild der sozialen Position, nämlich Ratgebende und Ratsuchende, in diesem Sinne Dozenten und Studenten. Die ausgewählten Fragmente beinhalten auch Gesprächssituationen, in denen meines Erachtens Überschneidungen bzw. Missverständnisse sowohl unmarkiert als auch markiert entstehen könnten, die ich für die Analyse fokussiere.

Die für die Fallanalyse ausgewählten Fragmente werden fein transkribiert und im Kapitel 8 als Basis für die weitere sequentielle Analyse eingefügt. Diese feintranskribierten Fragmente können sich über bis zu zwei Seiten erstrecken, weil ich die Transkription anhand der Intonationsphase nach der GAT-Konvention teile und interlineale und freie Übersetzung vom Indonesischen ins Deutsche für Äußerungen auf Indonesisch einsetze. Die grobe Transkription von den 15 Gesprächen wird im Anhang dieser Arbeit dokumentiert.

Die weiteren sequentiellen Analysen werden verwendet, um auffällige Phänomene während der Interaktion zu finden und sie gesprächanalytisch zu kategorisieren. Anhand welcher Kriterien ein Phänomen als auffällig gilt, werde ich im Kapitel 6 weiter erklären. Diese Kategorisierung könnte als Voraussetzung für die Musterhaftigkeit der deutsch-indonesischen Beratungssituation im akademischen Bereich gelten, die dann mit ähnlichen Auszügen im ganzen Datenkorpus zunächst weiter belegt werden. Das Ergebnis sollte danach in die Erarbeitung einer Gattung einbezogen werden.

Basierend auf diesen Überlegungen und Kategorisierungen wurden folgende Fragmente hergestellt und lassen sich in der folgenden Tabelle als Überblick sichtbar machen:

112 Mehr dazu siehe Selting et al. (1998) und (2009).

113 Über diese Methodik werde ich im Kapitel 6.3 ausführlicher berichten.

114 In neueren Forschungen werden Abweichungen vom Hauptschema der Beratungsgespräche aufgezeigt. Diese sind zum Beispiel in den Arbeiten von Zegers (2004), Limberg (2010) oder Kiesendahl (2011) enthalten.

Überschneidungssituation	Titel der Fragmente	Gesprächssituation	Gesprächshandlung
Unmarkiert-verlaufend	„seLAmat PAgi.“ (dts. „Guten Morgen“)	Gesprächseröffnung	Begrüßen
	„nama saya` fe[ri“ (dts. „mein Name ist Feri“)	Gesprächseröffnung	Identifizieren
	„ich habe ZWEI sachen dabei“	Anliegensformulierung	Formulieren des Anliegens
	„saya mau bertanya-“ (dt. „ich möchte (etw.) fragen“)		
	„teri[ma kasih banyak ya;“ (dt. „vielen Dank, ja“)	Gesprächsbeendigung	Bedanken
Markiert-verlaufend	„apa kabar miriam.“ (dt. „wie geht’s Miriam“)	Gesprächseröffnung	Begrüßen
	„DIA masih es em pe.-“ (dt. „er ist noch in Mittelschule“)	Gesprächseröffnung	Identifizieren
	„katanya kuliah di jerman itu:“ (dt. „das Studium in Deutschland sollte ...“)	Anliegensformulierung	Formulieren des Anliegens
	„abe: er kommt aus de ä: ehemaligen de de [ER. (.)“	Diskussion	Bewerten
	„das ist typisch jawa“		
	„mein SOHN hat einen unfall gemacht-“	Diskussion	Erzählen
	„aber ich BIN ja immer da ne.“	Gesprächsbeendigung	Anbieten
	„kita bertemu lagi minggu depan.“ (dt. „wir sehen uns nächste Woche wieder.“)		Verabschieden

Tabelle 4: Übersicht der Fragmente

Dieses Kapitel stellt den Forschungsüberblick und dessen Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit dar, die ich als Basis für die weitere Analyse und Interpretation nutzen werde. Die gesprächslinguistischen Grundlagen erlauben eine Übersicht über die Perspektiven und Arbeitsverfahren der sprachlichen Interaktionsforschung wie Konversationsanalyse (6.2.1), funktionale Pragmatik (6.2.2), Gesprächsanalyse (6.2.3) und Ethnographische Gesprächsanalyse (6.2.4). Anhand dieser ausgewählten gesprächslinguistischen Arbeitsverfahren soll eine passende Methode für die Analyse meiner Daten bestimmt werden.

Die folgenden Kapitel geben Forschungsüberblicke über gesprächslinguistische Ansätze und Studien, die für diese Arbeit relevant sind.

6.3. Gesprächsanalytische Grundlagen

Die folgenden Kapitel geben Forschungsüberblicke über gesprächslinguistische Ansätze und Studien, die für diese Arbeit relevant sind.

6.3.1. Konversationsanalyse

Die Konversationsanalyse oder *conversation analysis* (im Weiteren als CA abgekürzt) ist ein Ansatz der *talk-in-interaction* Forschung, die aus der in den 1960er - 1970er Jahren entwickelten Ethnomethodologie stammt. Diese in der Soziologie entstandene Forschungsrichtung wurde von Harold Garfinkel entwickelt und bezieht sich auf „*the investigation of the rational properties of indexical expressions and other practical actions as contingent ongoing accomplishment of organized artful practices of everyday life*“ (Garfinkel, 1967: 11). Diese Form der Analyse versucht, durch das systematische Aufdecken der dem alltäglichen Handeln zugrunde liegenden Mechanismen eine Antwort auf die die Soziologie von jeher beschäftigende Frage zu geben, wie denn soziale Ordnung möglich sei (Garfinkel, 1967). Soziale Tatsachen, so eine der Prämissen von Garfinkel über die ethnomethodologische Konversationsanalyse, sind keine vorgegebenen Größen, sondern werden „*erst durch wechselseitig aneinander orientierte und sich gegenseitig interpretierende Handelnde lokal, also Schritt für Schritt, hervorgebracht und verstanden*“¹¹⁵.

In der Praxis versucht Ethnomethodologie, Methoden bzw. Grundregeln von Handlungen und Ereignissen zu finden, die die Mitglieder einer Gesellschaft in ihrem Alltag gebrauchen. Diese Methoden bzw. Grundregeln werden später interpretiert und angedeutet, wie ten Have (2007) erwähnt, da Garfinkels Interessen ursprünglich nicht auf die in einer Interaktion verwendete Sprache bezogen waren, sondern darauf, wie „*common-sense activities are accomplished by social actors*“ (Limberg, 2010: 60).

Das von Garfinkel aufgestellte Forschungsprogramm wurde von Emanuel Schegloff, Harvey Sacks und Gail Jefferson als wichtige Vertreter der CA, die sich ein neues Paradigma in der Soziologie-Forschung mit neuen Ideen und anderen neuen Methoden der Datenerhebung und Datenanalyse entwickelten¹¹⁶, auf die Untersuchung verbaler Interaktion übertragen und unter dem Begriff der „Konversationsanalyse“ bekannt gemacht:¹¹⁷

„Konversationsanalyse bezeichnet einen Untersuchungsansatz, dessen Ziel es ist, durch eine strikt empirische Analyse ‚natürlicher‘ Interaktion die formalen Prinzipien und Mechanismen zu bestimmen, mittels derer die Teilnehmer an einem sozialen Geschehen ihr eigenes Handeln, das Handeln anderer und die aktuelle Handlungssituation in ihrem Tun sinnhaft strukturieren, koordinieren und ordnen“ (Bergmann 1994: 3)¹¹⁸.

115 Ibid.

116 Im Weiteren siehe u. a. ten Have (2007), Holly (2001), Egbert (2009).

117 Für einen Überblick vgl. Bergmann 1994, Levinson 1990: 283 - 367; Heritage 1985, Streeck 1983.

118 Zitat in Sonnenberg (2000: 23).

Der Fokus von CA liegt auf “(the) *interactional organization of social activities*“ (Hutchby und Wooffitt, 1998: 14). Der methodische Ansatz von CA geht davon aus, dass die soziale Struktur nicht *a priori* vorkommt, sondern von der Fähigkeit der Beteiligten während der Interaktion bedingt wird, und diese entwickelt sich dynamisch weiter. Dieser Ansatz stimmt mit Heritage (1997) überein: „*social context is a dynamically created thing that is expressed in and through the sequential organization of interaction*“ (1997: 223).

Das Kennzeichen einer konversationsanalytischen Untersuchung ist also eine strikt phänomenologische, induktive Herangehensweise, die auf der Grundlage von authentischen Daten eine Rekonstruktion der gesprächsimmanenten Logik und Dynamik sowie der Interpretationen der Gesprächsteilnehmer durchführt; jedes Gesprächselement, auch wenn es zunächst noch so zufällig und irrelevant erscheinen mag, muss als prinzipiell wichtig für die Analyse erachtet werden;¹¹⁹ die „orthodoxe“ Richtung der Konversationsanalyse bei Schegloff, Jefferson und Sacks geht dabei von der Annahme einer selbstexplikativen Qualität der Daten aus.¹²⁰ Detaillierte Untersuchungen liegen hier etwa zu Bereichen der interaktiven Konstruktion von Redebeiträgen (sog. „*turns*“)¹²¹, der sequentiellen Organisation des Sprecherwechsels („*turn taking*“)¹²², Reparaturmechanismen („*repair*“)¹²³ und vielen Aspekten mehr vor.

Zentrales Erklärungsmoment beim Nachweis von Gesprächsstrukturen ist die Annahme von Erwartbarkeitsbeziehungen, sog. „konditionelle“ oder „bedingte Relevanzen“ (Schegloff 1972: 363 zitiert von Sonnenberg 2000: 24) zwischen bestimmten Typen von Äußerungen. Ist beispielsweise ein erster Teil eines „Nachbarschaftspaars“ („*adjacency pairs*“)¹²⁴ vorhanden, so wird ein zweiter Teil konditionell relevant, beispielsweise macht die Frage eines Sprechers eine Beantwortung durch seinen Gesprächspartner erwartbar. Potentiell sind immer mehrere „zweite Teile“ denkbar, die Bindungen zwischen dem ersten und dem möglichen zweiten Teil sind jedoch unterschiedlich stark ausgeprägt und in einer „Präferenzhierarchie“ (Schegloff, 1972) nach dem Kriterium „bevorzugt“ vs. „nicht-bevorzugt“ angeordnet.¹²⁵ Das Konzept der *konditionellen Relevanz* stellt ein für den Zusammenhang zentrales Untersuchungsinstrument dar; schließlich gibt erst die Art der Anschlusshandlung, also der „zweite Teil“, gleichsam retrospektiv Aufschluss darüber, ob der Gesprächspartner seinen Vorredner verstanden hat:

„In diesem Sinne liefern Erwartbarkeitsbeziehungen den Rahmen, innerhalb dessen Interaktionspartner ihre eigenen Handlungen und Partnerhandlungen in prospektiver und retrospektiver Beziehung zu folgenden und vorangegangenen Aktivitäten auf unterschiedlichen Ebenen einbetten und interpretieren und damit einerseits Verständigung herstellen und andererseits auch überprüfen“ (Selting, 1987: 43).

119 Aus diesem Grund existiert eine ausgearbeitete Methodologie im Sinne eines Katalogs konkreter Anweisungen, weil eine Einengung der Analyse durch vorformulierte Regeln und Kategorien verhindert werden soll; vielmehr soll der Analysierende die jeweiligen Methoden in Auseinandersetzung mit dem konkreten Untersuchungsmaterial herausbearbeiten. Vgl. Günthner (1993: 31 f.)

120 Vgl. Schegloff (1987), darüber hinaus auch: Günthner (1993: bes. 30 ff.)

121 Vgl. hierfür Levinson 1990, bes. 285 ff. Die wechselseitige Bezugnahme der Konversationsanalyse: Sacks/Schegloff/Jefferson 1974. Vgl. auch dazu Sacks/Schegloff/Jefferson 1977 und Schegloff/Sacks 1973. Dazu wird gesagt, „wir müssen sofort sagen, dass das hier eingeführte Konzept der Präferenz insofern kein psychologisches ist, als es sich nicht auf das von individuellen Sprechern oder Hörern Bevorzugte bezieht. Vielmehr lässt sich Gesprächspartner beispielsweise ihre Redebeiträge zeigen, wie Bergmann erläutert: „*Dieses Partikularisierungsprinzip des „Recipient Design“ ist seiner Funktion nach darauf angelegt, rasches Verstehen zu ermöglichen und gleichzeitig der Entstehung von Verständigungsproblemen vorzubeugen*“ (Bergmann, 1994: 14).

122 Dazu: Sacks/Schegloff/Jefferson 1974.

123 Vgl. dazu Sacks/Schegloff/Jefferson 1977.

124 Vgl. dazu Schegloff/Sacks 1973.

125 Vielmehr ist es eine strukturelle Vorstellung, die dem linguistischen Konzept der Markiertheit eng verwandt ist. Im wesentlichen sind bevorzugte zweite Teile unmarkiert – sie kommen als strukturell einfachere Redebeiträge vor; dagegen sind nicht-bevorzugte zweite Teile durch verschiedene Arten struktureller Komplexität markiert“ (Levinson, 1990: 306).

Untersuchungsgegenstand der Konversationsanalyse bilden nur diejenigen Phänomene, die tatsächlich im Gespräch realisiert werden. Die Phänomene, die bei den Gesprächspartnern ablaufen, wie mentale Prozesse, Intentionen und Motive, können bei der Konversationsanalyse nicht ohne sprachliche Belege berücksichtigt werden. Sonnenberg (2000: 25) hebt die Erläuterung von Hinnenkamp (1998: 64) über den Untersuchungsgegenstand der Konversationsanalyse folglich so hervor:

„Verstehen in der Konversationsanalyse ist also lokal bzw. genauer: lokal-retrospektiv. [...] Dies heißt nun nicht, dass es keine Missverständnisse gibt, wo keine auffliegen; oder dass eine Frage keine Frage ist, weil sie nicht als solche behandelt wird. Dies heißt zunächst einmal, dass die Konversationsanalyse sich aus methodologischen Erwägungen dafür nicht interessiert. Das konversationsanalytisch-ethnomethodologische Interesse ist die strukturell-sequentielle Aufschließung von kommunizierten Alltagspraktiken [...] und zwar durch die und anhand der nachweisbaren konversationellen Praktiken der Teilnehmer im Vollzug („*as-they-go-along*“) und wie sie sich diese Praktiken selbst reziprok als füreinander bedeutsam anzeigen. Verstehen ist somit gezeigter Vollzug von Bedeutung und Bedeutung ist angezeigtes Verstehen“ (Hinnenkamp, 1998: 64 f.).¹²⁶

Nach den oben beschriebenen Erläuterungen können drei grundlegende Prinzipien der CA zusammengefasst werden, nämlich: (1) ein Gespräch schärft den relevanten Kontext, zum Beispiel: ein Sprecher deutete auf sich, um ein Gespräch zu beginnen; (2) der Sprecher schafft, erläutert oder erneuert den Kontext, indem er vorgibt, dass einige „*Actions*“ von den nächsten Sprechern übernommen würden oder übernommen werden könnten (Erneuerung von Kontext in dem Gespräch); und (3) durch die Erschaffung ihrer nächsten „*Actions*“, in dem der Sprecher die vorherige „*Action*“ versteht und ähnliche „*Actions*“ auf die nächste Ebene führt.¹²⁷

Abgesehen von den soziodemographischen Attributen wie Geschlecht, soziale Schicht usw. oder von der psychologischen Interpretation z.B. der Intention organisieren die Gesprächsbeteiligten ihr Gespräch in bestimmter Art und Weise, um sich zu verstehen. Auf die Organisation eines Gesprächs durch die Gesprächsbeteiligten fokussiert die CA-Forschung. Verbale oder nonverbale Sprechhandlungen werden „*kreiert*“, um die folgenden „*Actions*“ oder „*Handlungen*“ durchzuführen, wie: „[...] *asking, answering, disagreeing, offering, contesting, requesting, teasing, finessing, complying, performing, noticing, announcing, promising, and so forth. [...] inviting, announcing, telling, complaining, agreeing, and so forth*“ (Schegloff, 2007: 7).

Im Prinzip verläuft die konversationsanalytische Vorgehensweise, wie Nazarkiewicz (2010) zusammenfasste, wie folgt: (1) Erhebung und Aufbereitung natürlicher Daten, (2) sequenzielle Analyse von authentischem und feintranskribiertem Untersuchungsmaterial, (3) Suche nach Regelmäßigkeiten mit relativer oder zwingender Erwartbarkeit, (4) Rekonstruktion der Relevanzstruktur der Beteiligten (keine Spekulation über die Gedanken, was in den Köpfen der Beteiligten vor sich gehen mag), (5) Beachtung des Äußerungszuschnitts (*recipient design*), (6) Berücksichtigung der Kontextualisierung und gegebenenfalls Hinzunahme ethnographischen Wissens.

Die klassischen CA-Forschungen stellen die Organisationsstruktur eines Gesprächs wie *turn-taking*, *sequence organization*, *turn design* und *repair mechanism* (e.g. Schegloff 1972; Schegloff und Sacks 1973; Sacks et al. 1974 bis Egbert 2009) dar. In ihrer Entwicklung ist die auf der Ethnomethodologie basierende CA nicht ohne Kritik, weil sich diese Forschung so sehr auf der Mikroebene bewegt, dass sie den Kontext herausnimmt und ahistorisch ist, wie ten Have (1991, 2007), Schiffrin (1994), Gumperz (1999), Deppermann (2000) oder auch Drew (2004) erläutern. Von daher entwickeln sich innerhalb der letzten 20 Jahre weitere Forschungen im Bereich

¹²⁶ Ibid.

¹²⁷ Für weitere Erklärungen siehe Heritage (1997). Vgl. dazu auch Schegloff, Sacks (1973), Schegloff (1984), Heritage (1984), Schegloff (1992), Hutchby und Wooffitt (1998).

applied conversation analysis (Angewandte Gesprächsforschung), die andere Bereiche mit konversationsanalytischen Methoden analysieren, wie Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung, Fremdsprachenlernen und -lehren, Sprachpathologie, sprachliche Schwierigkeiten sowie der Bereich interkultureller Kommunikation und institutioneller Kommunikation.¹²⁸

6.3.2. Funktionale Pragmatik

Während sich der klassische, teilweise technizistisch anmutende Ansatz von Sacks, Schegloff und Jefferson auf die Analyse von Mikrophänomenen beschränkt, bemühen sich neuere konversationsanalytische Arbeiten um eine Verbindung von mikrosozialen Interaktionsprozessen mit sozialen und kulturellen Zusammenhängen.¹²⁹ Kallmeyer und Schütze (1976) beziehen mit der Entwicklung des Konzepts „Handlungsschema“ (ebd. 1976: 16 ff.) sowohl kognitive als auch soziale Faktoren in die Analyse sprachlicher Interaktion mit ein. Handlungsschemata beschreiben sozial konstituierte Wissenshintergründe in Form von „Normalformervwartungen“ über die Abfolge von Handlungsschritten, die es Sprechern ermöglichen, einzelne Handlungen in diesem Rahmen sinnvoll zu interpretieren.¹³⁰ Ein sprachtheoretischer Ansatz, der aufbauend auf dem Feldbegriff von Karl Bühler (1934), nämlich Symbolfeld und Zeigfeld, stammt, entwickelt eine sprachübergreifende Grammatikdarstellung von den kommunikativen Funktionen von Sprache ausgehend, die als gesellschaftlich-zweckhafte Funktionen interpretiert werden. Die Funktionale Pragmatik (FP) als empirische und hermeneutische Theorie geht von einem Fünffeldermodell aus. Begründet wurde sie von Konrad Ehlich und Jochen Rehbein, und beteiligt an der Weiterentwicklung sind u.a. Angelika Redder und Gabriele Graefen.

Da Kallmeyer das Gespräch, auch das Beratungsgespräch, als „Handlungsstruktur“ bezeichnet, verwenden Ehlich und Rehbein den Begriff „Handlungsmuster“ (Ehlich/Rehbein, 1979) für die Einheitsbezeichnung eines Gesprächs. Dieser Begriff (vgl. auch Rehbein, 1977) bezieht sich auf die kommunikative und damit soziale Tiefenstruktur mit dem Anspruch, die gesellschaftlich ausgearbeitete allgemeine Form wiederzugeben (Rehbein, 1977: 183). Zentrale Bestimmung des Musters ist der Zweck und damit die gesellschaftliche Funktion. Die Orientierung erfolgt anhand der Funktion der Handlungen, die mentaler, sprachlicher und aktionaler Art sein können. Das heißt, ein Handlungsmuster besteht aus einer mental-kognitiven, sprachlich-verbalen und aktionalen Art der Handlung.

Das Handlungsmusterkonzept wurde von Ehlich/Rehbein 1972 anhand der Beschreibung einer Essensbestellung in der gesellschaftlichen Institution „Speiserestaurant“ entwickelt und für weitere Situationen (Unterrichtsgespräche in der Schule, Verkaufsgespräche, etc.) weiterentwickelt,

128 Mit den Forschungen im Bereich der angewandten Linguistik beschäftigen u. a. Röber-Siekmeier (2004) über Schrifterwerb, Becker-Mrotzek (2004) über Schreibdidaktik, Vogt (2004) über Gesprächsfähigkeit im Unterricht oder Hartung (2004) über Gesprächsanalyse in der betrieblichen Praxis. Mehr über diese Forschungen siehe Knapp et al. (2004).

129 Einen Überblick über die die „schulinterne“ Auseinandersetzung um die Einbeziehung sozialer und kultureller Phänomene in die Analyse von Gesprächen wie auch um die Rolle des Analysierenden innerhalb des Forschungsprozesses gibt Günthner 1993: 33 ff.

130 Die Konzepte „Handlungsschema“ in der Konversationsanalyse von Kallmeyer und Schütze (1976) und „Handlungsmuster“ in der Funktionspragmatik von Ehlich und Rehbein (1979) weisen sehr große Ähnlichkeiten auf, da beide Ansätze eine Verbindung zwischen sprachlicher Interaktion und sozial konstituierten Handlungszusammenhängen herzustellen versuchen. Sie gehen jedoch von unterschiedlichen Annahmen hinsichtlich des Zustandekommens derartiger konventionalisierter Formen aus: „Während die Theorie sprachlichen Handelns die gesellschaftliche Standardisierung zweckbezogener Handlungswege zur zentralen Bestimmung von Handlungsmustern macht, verlegt das Konzept des Handlungsschemas – in der ethnomethodologischen Betonung der Besonderheit einer jeweiligen Handlungssituation – die soziale Genese von Konversationsstrukturen in die Handlungssituation selbst. Das soziale Handeln wird als ein Vorgang des Verdeutlichens individueller Handlungsabsichten und des Sicheaufeinander-Abstimmens von Interaktionspartnern gesehen. Dieser Vorgang ist angewiesen auf den Gebrauch bestimmter sprachlich-kommunikativer Mittel [...] und er setzt bestimmte kognitive Prozesse der Beteiligten voraus – wie etwa Normalformervwartungen bezüglich der notwendigen Handlungsschritte eines Schemas“ (Flader 1991: 2).

spezifiziert und differenziert (Ehlich/Rehbein, 1972, dies. 1979 u. 1986, Rehbein 1995 u. a.).¹³¹ Allerdings heißen die einzelnen Handlungen bzw. die konstituierenden Einheiten zunächst noch „Pragmeme“ (Ehlich/Rehbein, 1972: 224), eine Abfolge von Handlungen wird „Praxeogramm“ genannt.

In den Arbeiten zur Institution „Schule“ haben Ehlich und Rehbein (1986) ihren Musterablauf anhand ihres empirischen Materials erarbeitet. Das Konzept des Handlungsmusters enthält ein breites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten, die sich am Entscheidungsknoten weiter verzweigen.¹³²

Zu dem Thema „Beraten“ bzw. „Ratgeben“ erläutert Rehbein (1977), dass das Ratgeben¹³³ sich auf das Handlungsstadium¹³⁴ Planbildung bezieht, und zwar die Entscheidung. Beim Ratgeben bezeichnet Rehbein den Sprecher als die Person, die eine der Handlungsalternativen des Hörers bewertet und diese Handlungsbewertung dem Hörer mitteilt. Bestimmte Handlungspläne sind dem Hörer nicht nur bereits bekannt, „sondern auch allen anderen Alternativen gegenüber herausgehoben und ebenfalls bereits fokussiert“ (Rehbein, 1977: 323). An dieser Stelle ist das Entscheidungsstadium blockiert, an dem durch eine Bewertung ein bestimmter Handlungsplan der Handlung zugrunde gelegt werden muss. Daraus lässt sich folgern, dass der Bewertungsmechanismus auf den Handlungsprozess vom Aktanten¹³⁵ angewendet wird und ihn an den Handlungsplan bindet.

Dieser Zusammenhang lässt sich laut Rehbein weiter in der Konfrontation mit Vorschlägen verdeutlichen. Während beim Vorschlagen sich der Sprecher diesen Zusammenhang bewusst macht, hebt er jedoch beim Ratgeben einen einzigen Plan gegenüber allen anderen alternativen Plänen, die ebenfalls in Frage kommen, hervor. Daher kann ein Rat für ein bestimmtes Ziel von einem einzigen Sprecher nicht einmal dieser, dann wieder ein anderer sein. Es muss also bleiben. Das heißt, die Äußerung des Rates bindet den Sprecher selbst an die von ihm positiv markierte Alternative.

Rehbein erarbeitet dann weiter die Struktur von Ratgeben in enger Kontrastierung zu Vorschlägen. Das folgende Strukturschema von Ratgeben ist im Vergleich mit dem Strukturschema von Vorschlägen zu betrachten.¹³⁶ Hier wird das Strukturschema von Ratgeben nach Rehbeins Erarbeitung dargestellt:

- (1) (a) Gedachtes Ziel
 - (b) Erstellung eines Handlungsplans
 - (c) Erforderung von Plan zu Zielsetzung
 - (d) Stand vor alternativen Zielen
 - (e) Exothesierung der Bewertungsunfähigkeit
- (2) (a) Erschließung aus Äußerung
 - (b) Vergegenwärtigung der Motivation
 - (c) Vornehmen der Bewertung
 - (d) Äußerung

¹³¹ Ibid. S. 7

¹³² Ibid. S. 8

¹³³ Der Begriff „Ratgeben“ hier wird von Rehbein (1977:322) verwendet.

¹³⁴ Rehbein (1977) verwendet den Begriff Handlungsstadien, da es seiner Meinung nach eine Umwandlung von „Zielen“ in „Zwecke“ bei einer Handlung gibt. Diese Umwandlung erfordert bestimmte Stufen oder Schritte und wird als „Stadien des Handlungsprozesses“ bezeichnet. Die Stadien sind Einschätzen (Stadium I), Motivation (Stadium II), Zielsetzung (Stadium III), Planen und seine Phasen (Stadium IV) und Handlungsausführung (Stadium V). Mehr dazu s. Rehbein (1977: 137-181).

¹³⁵ Der Terminus „Aktant“ bezeichnet in der Arbeit von Rehbein (1977) allgemein eine „handelnde Person“.

¹³⁶ Abbildung nach Rehbein (1977:324).

- (3) (a) Zielbewertung
- (b) Fokusverengung
- (c) Bildung des Handlungsplans
- (d) Entscheidung: Akzeptieren vs. Verwerfen

Folgendes ist das Strukturschema von Vorschlägen:¹³⁷

- (1) (a) Ziel
 - (b) Handlungsplan benötigen
 - (c) Plan suchen
 - (d) Dilemma-Exothese
- (2) (a) Identifizierung des Dilemmas
 - (b) Sortierung der möglichen Wege
 - (c) (Äußerungsakt)
- (3) (a) Fokusschwenk
 - (b) Mentale Probehandlung
 - (c) Bewertung
 - (d) Entscheidung: Planübernahme vs. Planverwerfung

6.3.3. Gesprächsanalyse

Die Gesprächsanalyse hat laut Brinker und Sager das Ziel, „dialogisches sprachliches Handeln in sozialen Situationen systematisch zu beschreiben und zu erklären“ (Brinker und Sager, 2001: 7). Sie ist als ein ergänzendes Gegenstück zur Textlinguistik (Textanalyse) zu betrachten, die sich primär mit dem „schriftkonstituierten, monologischen Text“¹³⁸ beschäftigt. Brinker und Sager (2001) legen aber den Begriff „Text“ in der Linguistik vielfach nicht nur als „Bezeichnung von schriftlichen sprachlichen Gebilden“ dar, sondern der Begriff Text, der aus dem Lateinischen „*textum*“ d. h. Gewebe, Zusammenfügung stammt, wird auch für mündliche Äußerungen verwendet. Man darf aber den fundamentalen Unterschied zwischen der monologischen und der dialogischen Kommunikation nicht entrücken, weil diese Kommunikationsrichtung (monologisch oder dialogisch) die Theoriebildung und die weitere Analyse mitbestimmt.¹³⁹ Im Unterschied zur Textanalyse geht es der Gesprächsanalyse nicht nur um Struktur und Funktion von sprachlichen Einheiten, sondern auch um „den Prozess der Konstituierung selbst, dessen Resultat dann das Gespräch als dialogischer Text ist“ (Brinker/Sager, 2001: 7).

Das Substantiv „Gespräch“, das im Duden als „mündlicher Gedankenaustausch in Rede und Gegenrede über ein bestimmtes Thema“¹⁴⁰ umschrieben wird, hat analogische Verwendung mit „Dialog“ und „Konversation“. Diese haben jedoch eine eingeschränktere Bedeutung als „Gespräch“. „Dialog“ meint vor allem das ernsthafte Gespräch über ein bedeutungsvolles Thema, während „Konversation“ mehr die konventionelle, oberflächliche und unverbindliche Unterhaltung bedeutet.¹⁴¹ Aufgrund der neutraleren Bedeutung des Begriffs „Gespräch“ als „Dialog“ und „Analyse“ verwenden Brinker und Sager den Begriff „Gesprächsanalyse“, um einen Gegenstandsbereich der linguistischen Gesprächsanalyse zu bezeichnen, und sie geben deshalb auch dem Terminus „Gesprächsanalyse“ den Vorzug vor den konkurrierenden Bezeichnungen

¹³⁷ Vgl. Rehbein (1977: 319).

¹³⁸ Siehe Brinker, Sager (2001).

¹³⁹ Mehr dazu siehe Brinker, Sager (2001).

¹⁴⁰ Auf die Definition habe ich auf der Website von Duden Online am 12. Dezember 2011 (21:45 Uhr) unter dem Stichwort „Gespräch“ zugegriffen: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Gespraech#Bedeutung1>

¹⁴¹ Auf die Definitionen habe ich auf der Website von Duden Online am 12. Dezember 2011 (21:45 Uhr) unter den Stichwörtern „Dialog“ und „Konversation“ zugegriffen: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Dialog> und <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/konversation>.

„Dialoganalyse“ und „Konversationsanalyse“, die in der Vergangenheit oft gewählt wurden, um die Nähe zur amerikanischen „*conversation analysis*“ hervorzuheben.¹⁴² Von der alltäglichen Definition ausgehend, definieren Brinker und Sager im Weiteren ein Gespräch als „eine begrenzte Folge von sprachlichen Äußerungen, die dialogisch ausgerichtet ist und eine thematische Orientierung aufweist“ (2001: 11).

In Deutschland entwickelt sich die systematische Erforschung der gesprochenen Sprache im Bereich germanistischer Linguistik seit den 1960er Jahren mit den Arbeiten von Ch. Leska, H. Zimmermann und H. Rupp im Jahre 1965, wie Brinker und Sager (2001) zitieren. Am Anfang der 1970er Jahre entwickelte sich diese rasch weiter. Mit der Zeit führt die sogenannte pragmatische Wende in der Linguistik in der „GS-Forschung“¹⁴³ zu einer fundamentalen Änderung in Theoriebildung und Analyse. Dazu gewinnen situative und kommunikativ-funktionale Aspekte an Bedeutung¹⁴⁴ und die charakteristischen Merkmale der gesprochenen Sprache werden mehr und mehr untersucht. Die weitere Entwicklung der GS-Forschung wird zunehmend durch die Rezeption der Konversationsanalyse (*conversation analysis*) und der Sprechakttheorie von Austin und Searle bestimmt. Jedoch hat die Gesprächsanalyse ihr eigenes Forschungsinteresse und bestimmt damit, dass nicht mehr „einzelne Sprechakttypen isoliert beschrieben, sondern Abfolgen (Sequenzen) von Sprechakten, insbesondere bestimmte Sequenzmuster untersucht werden“ (Brinker und Sager, 2001: 18). Zu diesen Sequenzmustern gehören beispielsweise die Frage-Antwort-Sequenz, die Vorwurf-Rechtfertigungssequenz oder die Sequenzstruktur des Argumentierens. Brinker/Sager (2001) verweisen u. a. auf die Arbeiten von Martens (1974), Fritz/Hundnurscher (1975), Wunderlich (1976), Rehbein (1977), Apeltauer (1978), Kienpointner (1983) und Franke (1983), die zu den oben genannten Themen forschten.

Obwohl die Gesprächsanalyse die Sprechakttypen nicht im Einzelnen analysiert, sondern als eine komplexe sprachliche und nicht-sprachliche Handlung betrachtet, hat die Sprechakttheorie eine besondere Bedeutung für die linguistische Gesprächsanalyse. Sie besteht nach Brinker/Sager (2001) vor allem darin, dass sie „theoretische und methodische Grundlagen für eine präzise Beschreibung des Handlungscharakters und der Handlungsstruktur von Gesprächen auf den verschiedenen Segmentierungsstufen (Schritt, Sequenz, Phase) bereitstellt“ (Brinker/Sager, 2001: 18). Damit steht der sprechakttheoretische Ansatz mit einer mehr „strukturell-statischen Perspektive der konversationsanalytischen Position gegenüber, für die eine primär prozedural-dynamische Konzeption kennzeichnend ist“ (Brinker/Sager, 2001: 18). Trotz dieses fundamentalen Unterschieds sind nach Brinker/Sager (2001) diese beiden Forschungsrichtungen als komplementär zu betrachten und eine entsprechende linguistische Gesprächsanalyse sollte beide Ansätze berücksichtigen.

Resümierend sieht es die Gesprächsanalyse laut Brinker/Sager (2001) als ihre zentrale Aufgabe an, „die Bedingungen und Regeln systematisch zu erforschen, die die „natürliche“ Gesprächskommunikation, d. h. dialogisches sprachliches Handeln in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (Alltag, Institutionen, Medien usw.), bestimmen“ (Brinker/Sager, 2001: 18). Die Gesprächsanalyse versucht zum einen, die „gesprächskonstitutive Einheit (Schritt, Sequenz, Phase) zu ermitteln und als Elemente der Gesprächsstruktur auf verschiedenen sprachtheoretischen Ebenen (etwa Äußerungsebene, Bedeutungsebene, Handlungs- und Beziehungsebene) zu beschreiben“ (Brinker/Sager, 2001: 19). Hierunter ist zu verstehen, dass ein Gespräch eine bestimmte Struktur aufweist und ein rekonstruktiv-interaktives Verfahren sowie zugrunde liegende kommunikative Prinzipien hat, die die Struktur im Gesprächsverlauf herausbilden. Es handelt sich dabei auch um Prozeduren, die die Gesprächspartner¹⁴⁵ (Terminus von Brinker/Sager, 2001: 19) zumeist

¹⁴² Mehr dazu siehe Brinker/Sager (2001), Kallmeyer/Schütze (1976) und Dittmann (1979).

¹⁴³ Der Begriff GS-Forschung wurde von Brinker/Sager erläutert als Abkürzung von ‚gesprochener Sprache-Forschung‘. Mehr dazu siehe Brinker/Sager (2001).

¹⁴⁴ Vgl. Brinker/Sager (2001: 16).

¹⁴⁵ Terminus von Brinker/Sager (2001: 19).

routinemäßig anwenden, um ein Gespräch zu konstituieren. Aus dieser Sicht ist besonders der dynamische Charakter eines Gesprächs zu betrachten.

Da die Gesprächsanalyse doppelte, jedoch komplementäre Aufgabenstellungen hat, die einerseits die deutlichen Struktureinheiten des Gesprächs herausarbeiten und andererseits die interaktiven Verfahren im Gespräch nachzeichnen, sollte eine umfassende Gesprächsanalyse beide Aspekte des sozialen Ereignisses „Gespräch“ berücksichtigen und sowohl das Handlungsergebnis als auch den Handlungsvollzug beschreiben können.¹⁴⁶ Um diese Aufgabenstellung zu bewältigen, verwendet die Gesprächsanalyse Dokumentationen von Gesprächen und Transkriptionen, die als empirische Grundlage für die weiteren gesprächsanalytischen Operationen gelten.

6.3.4. Ethnographische Gesprächsanalyse

Den Methodenansatz „Ethnographische Gesprächsanalyse“ prägte Deppermann 2001 programmatisch und präziserte ihn 2010 in seinem Beitrag zur Einführung des Sammelbandes „Verstehen in professionellen Handlungsfeldern“ (Deppermann, 2010: 7), den er mit Reitemeier, Schmitt und Spranz-Fogasy herausgibt. Dieses Buch beleuchtet die Wichtigkeit der Forschung von „Verstehen“ als „Grundvoraussetzung für interaktive Kooperation“¹⁴⁷, d. h. die Interaktionsbeteiligten, die die Äußerungen und Handlungen ihrer Partner in einer Interaktion verstehen, um „ihr eigenes Handeln an diesem Verständnis auszurichten und es passend anzuschließen“¹⁴⁸. Da bei Deppermann der Begriff „Verstehen“ im Vordergrund steht und die Basis seines Forschungsgegenstandes bildet, definiert er den Begriff „Verstehen“ als:

„die arbeitsteilige Bewältigung von Aufgaben, die Verfolgung gemeinsamer Ziele und die Klärung von Interaktionsproblemen [...], dass die Interaktionsteilnehmer zu einem hinreichend geteilten Verständnis der zurückliegenden Interaktionsgeschichte, des erreichten Stands ihrer Interaktion und der (als nächstes) anstehenden Aufgaben gelangen. In den meisten Situationen des Interaktionsalltags ist Verstehen keineswegs ein Selbstzweck, wohl aber eine permanent mitzuvollziehende, unverzichtbare Leistung für die Ermöglichung von aufeinander bezogener Interaktion“ (Deppermann, 2010: 7).

Anhand des oben genannten Zitats ist deutlich zu sehen, dass hier in dem Begriff „Verstehen“ ein dynamischer Prozess verstanden wird, den alle Gesprächsbeteiligten bewältigen und verfolgen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen und mögliche vorkommende Probleme in der Interaktion zu klären.

Deppermann betont in seinem Beitrag, dass das Verstehen „eine Bedingung der Möglichkeit für die Produktion von einander bezogenen Interaktionsbeiträgen sei“ (Deppermann, 2010: 7). Grundlegend für diese interaktive Beteiligung sei die Bedeutung des Handelns von Interaktionspartnern, ihre Intentionen und Erwartungen zu bilden. Dabei tauchen natürlich Probleme auf, beispielsweise wie sich „subjektives Verstehen zu intersubjektiver Verständigung“ (Deppermann, 2010: 8) verhält, die Deppermann anhand der Dokumentationen von Verstehen in Interaktionen durch bestimmte sprachliche und kinetische Praktiken untersucht.

Mit dem Projekt „Sprachlich-kommunikative Praktiken der Dokumentation von Verstehen in der verbalen Interaktion“ des IDS Mannheim im Jahre 2007 begannen Deppermann et al. einen Forschungsprozess, deren Datenanalyse auf Gesprächsaufnahmen aus unterschiedlichen professionellen Handlungsfeldern wie Arzt-Patient-Interaktionen, Migrationsberatung, Interaktionen auf dem Filmset, Psychotherapiegespräche, Fernsehdiskussionen und hochschulischen Lehr-Lern-Interaktionen beruhen. Wesentliche Dimensionen der Unterschiede des Verstehens in professi-

¹⁴⁶ Vgl. Brinker/Sager (2001: 20).

¹⁴⁷ Deppermann (2010: 7).

¹⁴⁸ Hier zitiert Deppermann (2010) Tomasello et al. (2005).

onellen Interaktionen fasst er als Ergebnis seiner Forschung in den folgenden Interaktionstypen zusammen, nämlich: (a) Gegenstände des Verstehens, dazu gehören referenzielle Bedeutungen, Redeintentionen, sequenzielle und rollengebundene Handlungserwartungen, fachliche oder künstlerische Konzepte, psychische Zustände, Bewertungen, soziale Typisierungen etc.; (b) Aufgaben des Verstehens, damit ist gemeint, welches Verstehen für die Interaktion relevant ist und wie es dort weiter verarbeitet wird. In diesem Fall spielen Zweck und thematische Relevanzen der Interaktion eine große Rolle; (c) beteiligungsrollenbezogene Lizenzen und Pflichten, darüber erklärt Deppermann, dass Verstehenspflichten oft asymmetrisch verteilt sind, etwa „hinsichtlich der Notwendigkeit, das gewonnene Verständnis dem Gesprächspartner anzuzeigen“¹⁴⁹; (d) Probleme des Verstehens, dazu gehören konfligierende Interessen und Ziele der Beteiligten, unterschiedliche Wissensbestände und Erfahrungshintergründe; sprachlich-kommunikative Praktiken, die mit explizit-beobachtbaren, sprachlich-kommunikativen (aber auch kinetischen) Ausdrücken von Verstehen gekennzeichnet sind; (e) Relevanz der visuellen Kommunikation, die mit beobachtbarem kinetischem Verhalten charakterisiert wird. Hier spielen nonverbale Zeichen eine große Rolle; (f) Eigenwertigkeit von Verstehen, Verstehen gilt lediglich als Mittel zum Erreichen des Hauptzwecks der Interaktion; Validierung von Verstehen, in jeder Interaktion variiert die Genauigkeit.¹⁵⁰

Die Untersuchung von Verstehen in der Interaktion als Beispiel für die ethnographische Konversationsanalyse erfordert einen rekonstruktiven Untersuchungsansatz, der die beobachtbaren kommunikativen Phänomene aufsucht. Aus diesem Grund sind Audio- oder Videoaufnahmen und Transkript wichtige Mittel für die Analyse. Als methodischer Zugang wählt Deppermann die Konversationsanalyse aus, um „die Systematik der dabei emergierenden interaktiven Prozesse“¹⁵¹ zu rekonstruieren. Mit dieser Methode achtet er auf die zentralen Untersuchungsprinzipien der Konversationsanalyse, nämlich die Sequenzanalyse und die Maxime „*order at all points*“¹⁵². Um den genaueren Prozess des Verstehens zu beschreiben, ergänzt er in seiner Forschung den konversationsanalytischen Ansatz durch zwei weitere methodische Zugänge, nämlich „die Integration einer ethnographischen Betrachtungsweise und durch die multimodale Videoanalyse“¹⁵³. Mit der ethnographischen Ergänzung haben Forscher Möglichkeiten, ihr Wissen und Erfahrungen u. a. durch teilnehmende Beobachtung, Experteninterviews, feldbezogenes Wissen über fachliche Ausbildung und die berufliche Sozialisation für die im Rahmen der Konversationsanalyse ausgeführte Analyse mit einzubeziehen. Deppermann (2010) meint, dass die Integration von Ethnographie vielfach notwendig ist, um die Qualität von Verhaltensäußerungen als Verstehensdokumentationen zu erkennen und „die Systematik ihrer speziellen Ausformung und ihre Funktion zu ermitteln“ (Deppermann, 2010: 15). Damit spielen ethnographische Informationen nach Deppermann (2010) eine besondere Rolle, wenn man sich das Forschungsinteresse auf die Inhalte und Funktionen der Interaktion bezieht. Die Konversationsanalyse bietet formale und strikt lokale Analyseverfahren an, die Deppermanns Meinung nach für die Rekonstruktion eines Gesprächs gut passen. Wenn man aber die „situierete pragmatische Leistung von Aktivitäten“ (Deppermann, 2010: 15) analysieren will, sei Ethnographie unerlässlich, um eine genauere umfangreiche Interpretation durchzuführen.

Als zweite Ergänzung der konversationsanalytischen Methodik gilt die multimodale Videoanalyse, die „einen methodischen Zugang zur Multimodalität des Interaktionsgeschehens“ (Deppermann, 2010: 15) ermöglicht. Mit „Multimodalität“ meint Deppermann, dass „die Interaktion nicht nur auditiv-lautsprachlich verfasst ist, sondern (dass) auch weitere kommunikative Ressourcen wie Gestik, Mimik, Blick, Bewegung im Raum oder die Manipulation von Objekten“

149 Siehe Deppermann (2010: 9).

150 Mehr dazu siehe Deppermann (2010: 9 f.).

151 Vgl. Deppermann (2010: 13).

152 Dieser Begriff ist von Sacks (1984), den Deppermann (2010: 14) in seinem Beitrag zitiert.

153 Deppermann (2010: 14).

(Deppermann, 2010: 15) für die Analyse und Interpretation eine Rolle spielen.¹⁵⁴ Die vermehrt in die Empirie einbezogene Videoaufnahme regt nach Deppermann (2010) die Relevanz „multimodaler Simultaneität“ an und weiterhin zum Nachdenken über „die Notwendigkeit der multimodalen Reformulierung zentraler konversationsanalytischer Konzepte“ (Deppermann, 2010: 16) wie ‚Turn-Taking‘, ‚Pause‘, ‚Rückmeldeaktivität‘, ‚overlap‘, ‚Beteiligter‘¹⁵⁵ usw. in der Interaktionsforschung. Im Rahmen seiner Forschung über Verstehensdokumentation entwickelt Deppermann das Konzept der „Drei-Ebenen-Sicht“ (Deppermann, 2010: 20) (multimodale Ressourcen – Interaktionsstruktur – Sozialstruktur), das entscheidend für die Bearbeitung zentraler Interaktionsaufgaben im Handlungsfeld und gleichzeitig für die Analyse vermutlich recht spezifisch ist.

Da ich als Korpus meiner Arbeit Audio- bzw. Videoaufnahmen nutze und ich mit meiner teilnehmenden Beobachtung als ethnographisch erfahrene Person gelten kann, stellt das Konzept von Deppermann eine Möglichkeit für die detaillierte Analyse der deutsch-indonesischen Beratungsgespräche dar. Das Konzept der „Drei-Ebenen-Sicht“ gibt mir die Möglichkeit, nicht nur die sprachliche Ebene, sondern auch multimodale Ressourcen und die Sozialstruktur in die Analyse der Interaktionsstruktur einzubeziehen. Dieses Konzept ist mit dem Konzept der kommunikativen Gattung kompatibel, und daher ist am Ende ein Gesamtbild möglich. Das ausführliche Forschungsdesign und die von mir ausgewählte Methodik werde ich in dem nächsten Kapitel 6.4 erläutern.

6.4. Forschungsmethoden und -design

Bevor ich in der von mir für diese Forschung verwendeten Methodik und im Forschungsdesign fortfahre, sollte betont und verdeutlicht werden, dass „Methode“ und „Methodologie“ zwei Terminologien sind, die in einer Forschung miteinander verbunden sind und häufig synonym verwendet werden. Grundsätzlich bezieht sich der Begriff „Methode“ auf die Technik der Datensammlung bzw. der Datenerhebung, während sich der Begriff „Methodologie“ mehr auf das theoretische Verständnis oder den philosophischen Forschungsprozess bezieht (Harding, 1987: 2). Limberg (2010: 60) zeigt auf, dass diese beiden Begriffe eng miteinander verbunden sind, sich aber auf unterschiedliche konzeptionelle Einheiten beziehen. Dagegen argumentiert Geluykens (2007: 23), dass *„(the) choice of methodology should shape data collection procedures“*, und nicht umgekehrt, weil das Forschungsparadigma nur erreicht werden kann, wenn der Typ der Datenerhebung mit den methodologischen Überlegungen und Entscheidungen gut zusammenpasst, sodass durch diese Methodologie den Prozess der Datensammlung und Datenerhebung genauer steuern kann.

Wie Limberg (2010) in seiner Forschung über das akademische Beratungsgespräch erläutert, basiert die Interaktion in einem akademischen Beratungsgespräch auf zwei methodologischen Grundprämissen, und zwar: (i) auf der Benutzung eines Diskurses „außerhalb“ der Äußerungsebene und (ii) auf der Benutzung von Forschungsmaterialien, die die Interaktion der akademischen Beratungsgespräche in ihrer natürlichen Umgebung beleuchten. Die Daten für diese Arbeit, die ich am Goethe-Institut Bandung und an der Universität Hamburg erhoben habe, werden in verbalen Transkriptionen zusammengestellt.

Limberg (2010) zitiert Psathas (1995) weiter, dass die Interaktionsanalyse in einem institutionellen Setting versucht, die institutionelle Organisation von Interaktion in dem Gespräch zu identifizieren und den Verlauf dieses Phänomens in dem größeren Kontext zu sehen. Wie vorher schon erwähnt wurde, gilt die Universität als eine komplexe Institution, in der verschiedene Interaktionsarten ablaufen, ob es akademische, semiakademische, nichtakademische oder sogar Mischungen der

154 Weitere Forschungen zum Thema Multimodalität sind u.a. bei Goodwinn (2000), Mondada (2005) Schmitt (2005, 2007) oder Mondada & Schmitt (2010) zu finden.

155 Deppermann (2010) verwendet den Begriff „Beteiligter“ statt „Sprecher“ vs. „Hörer“, an den ich mich in dieser Arbeit auch anlehne.

unterschiedlichen Interaktionsarten ist.

Der Ansatz der Diskurs- und Gesprächsanalyse wird bei der Analyse der spontanen *face-to-face* Interaktion angewandt, um den Prozess der Anwendung von Sprache in einem bestimmten Kontext zu betrachten. Nicht wie bei anderen Methoden der Datensammlung der Soziolinguistik- und Pragmatikforschungen, z. B. *role plays*, Fragebogen usw. haben natürliche Daten wegen ihrer Authentizität, ihrer Vollständigkeit und ihrer Interaktionsebene einen großen Wert (Kasper 2000, Yuan 2001, Golato 2003).

Diese Forschung wird „qualitativ“ durchgeführt, um eine tiefere Interpretation über das soziale Phänomen in einer Interaktion zu gewinnen. Silverman (2010: 3) zeigt auf, dass „*the choice between different research methods should depend upon what you are trying to find out*“. Weil diese Forschung die Art und Weise der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden in den Beratungsgesprächen aufdecken möchte, passt diese Methode meiner Meinung nach deshalb dazu.

Die grundlegende Methodologie dieser Forschung ist die ethnomethodologische Konversationsanalyse,¹⁵⁶ die Regularitäten und Ordnungen in Gesprächen über die Aktivitäten der SprecherInnen selber aufdeckt. Mit dieser Methode gehe ich an die Daten induktiv heran und betrachte konversationsanalytisch die Ordnungen, die in den Daten vorkommen. Da ein Gespräch in der Konversationsanalyse eine wichtige soziale Situation ist, in der von den Beteiligten intersubjektiv hergestellt wird, muss das Gespräch anhand der konkreten Interaktion und mit strengem Empiriebegriff des „naturalistischen Datenverständnisses“ analysiert werden. Die Konversationsanalyse verlangt keine Datenerhebung in Form von Experimenten oder Tests oder auf der Grundlage imaginierter Beispiele. Deren Interpretation und möglichst auch Beobachtung von Interaktionen sollte ohne Beeinflussung durch den beobachtenden Wissenschaftler durchgeführt werden.

Der oben beschriebene Ansatz passt meiner Meinung nach für die detaillierte sequentielle Analyse sehr gut und kann die erste und zweite Fragestellung meiner Forschung, wie Missverständnisse in deutsch-indonesischen Interaktionen in der akademischen Beratung ko-konstruiert werden und wie *critical incidents* in den Gesprächssequenzen der deutsch-indonesischen akademischen Kontaktsituationen bearbeitet werden, beantworten. Um meine weiteren Fragestellungen, nämlich welche spezifischen Muster in den Gesprächen vorkommen und welche „Probleme“ „*bimbingan*“ (Sprechstunden in indonesischen Hochschulen) löst und welche „Probleme“ „Sprechstunden“ (im Sinne von Sprechstunden an deutschen Hochschulen) lösen, beantworten zu können, komme ich aber auf der Basis der vorliegenden Datenmaterialien, wie beispielsweise eventuell vorkommende Probleme beseitigt werden und wie sie in die Gespräche hineinwirken, mit der reinen konversationsanalytischen Methode nicht an das Ziel. Denn die Konversationsanalyse geht davon aus, dass die Bedeutung bzw. Interpretation und der Kontext in einem Gespräch nicht als eine selbstverständliche Realität angesehen werden.¹⁵⁷ Bei der eigenen interpretativen Praxis von Konversationsanalyse stellt sich die Frage: „*the Problem of how to account for its own reflexive contribution to its results*“ (ten Have, 1990: 31). Damit sind die „äußeren“ interpretativen Faktoren wie Kontext und kultureller Hintergrund sowie Erfahrung außerhalb der vorliegenden Daten ausgeschlossen.

Es ist aber unvermeidbar, dass der von einem Forscher verwendete interpretative Rahmen ein anderer sein könnte, als der von dem Teilnehmer angewandte, da solche Rahmen auch auf dem extrinsischen Wissen in Bezug auf die Situation basieren. Alles, was Interaktanten bei der Konstruktion der lokalen Bedeutung als relevant beurteilen, basiert auf externem Wissen, das für den Ko-Partizipant oder den Betrachter interaktional nicht immer sichtbar ist. An dieser Stelle fehlt bei der Konversationsanalyse „*the availability of the practical competence used by*

¹⁵⁶ Siehe Drew (2005) und Deppermann (2010).

¹⁵⁷ Vgl. Schegloff (1991) und Limberg (2010: 64).

participants to the overhearing conversation analyst who does not have an intimate knowledge of the participants and their circumstances“ (ten Have, 1990: 38). Wenn man vor allem die relationalen Auswirkungen bestimmter Tätigkeiten beobachten möchte, ist es wichtig, die externe soziale Struktur mit zu betrachten, in die die Rede eingebettet ist.

Aufgrund der zuvor erwähnten Einschränkung bei der Verwendung eines reinen konversationsanalytischen Ansatzes für die Ziele dieser Studie wird die Methodik mit meinem gewonnenen Hintergrundwissen bzw. eigenen vorherigen Erfahrungen aus der Feldforschung während der Datenerhebung ergänzt und diese Wissens- und Situationserfahrung wird in die Analyse und Interpretation eingebracht, die konversationsanalytisch nicht ermöglicht werden kann. Informationen über den größeren Kontext der individuellen Sprechstunde habe ich von informellen Gesprächen mit Dozenten und Studenten sowie aus meiner langjährigen Erfahrung als Dozentin und auch als Doktorandin und Beobachtungen während der Durchführung dieser Forschung erhalten. Ethnographische Hintergrundinformationen wurden also zusätzlich, aber nicht systematisch eingesetzt, wenn die verbale Leistung der Teilnehmer nicht für eine angemessene Rekonstruktion der Situation dienen konnte, um mögliche Sprecherhandlungen zu interpretieren. Der Zugriff auf diese Informationen hilft mir, die Szenarien der Gespräche zu kontextualisieren, sodass deren analytische Diskussion mehr Transparenz ergibt.

Dieses ethnographische Hintergrundwissen ist nur möglich, wenn man an der Datenerhebung sowie an der Forschung selber teilnimmt und die entstandenen Prozesse beobachtet. Damit ist meines Erachtens die Methode der teilnehmenden Beobachtung bei der Datenerhebung für diese Forschung gut geeignet. Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse ist nach Spranz-Fogasy „eine Forschungsstrategie, die sich darauf richtet, Interaktionsereignisse in ihren natürlichen Kontexten authentisch zu erfassen“ (Spranz-Fogasy/Deppermann, 2001: 1007). Diese in der Sozialwissenschaft schon fest etablierte Forschungsmethodik unterscheidet sich aber in mehreren Hinsichten von den in der gesprächsanalytischen Forschung genutzten Beobachtungsverfahren. Statt externer Kategorisierungen erfolgt die Rekonstruktion von Verstehen auch aus der Teilhabe an der Untersuchung der Kultur. Forschungsfragen werden nach dem Offenheitsprinzip in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld entwickelt, statt Hypothesen vorab zu entwickeln und anschließend empirisch zu testen. Außerdem wird die Eigenstrukturiertheit kommunikativer Ereignisse mit dieser Methode rekonstruiert, statt der Variablenisolation und Bedingungsvariation als Prinzipien der Erkenntnisbildung. Bei der teilnehmenden Beobachtung liegt ein Verständnis von Forschung als Kommunikation zugrunde, statt naturwissenschaftlicher Beobachtung und strikter Trennung von Subjekt und Objekt.¹⁵⁸

Während des Beobachtungsprozesses besteht aber die Gefahr, dass die Probanden Kontrolllängste oder im Gegensatz Selbstdarstellungsbedürfnisse haben oder sogar versuchen, den Forscher für ihre Zwecke zu funktionalisieren oder gegen andere Gruppen zu vereinnahmen und auszuspielen, sodass die Daten nicht uneingeschränkt valide sind. Diese Gefahr wird als Beobachterparadox im Sinne von Labov allgemeiner formuliert, „um die Daten zu erhalten, die am wichtigsten für die linguistische Theorie sind, müssen wir beobachten, wie die Leute sprechen, wenn sie nicht beobachtet werden“ (Labov, 1980: 17).

Wie oben bereits dargestellt wurde, nahm ich an dieser Forschung bei der Datenerhebung teil, und bei manchen Daten beobachtete ich den ganzen Interaktionsprozess, indem ich mich manchmal auch an der Interaktion beteiligte. Mit meinem Hintergrund- und Vorerfahrungswissen reicht

¹⁵⁸ Vgl. Spranz-Fogasy und Deppermann (2001). In der Entwicklung dieser Methodik wurden teilnehmende Beobachtung und Tonband- bzw. Videoaufnahmen ab Mitte der 1970er Jahre auch in der linguistikbasierten gesprächsanalytischen Forschung verwendet. Sie befasst sich mit den „Strukturen und Prozessen von Alltagsgesprächen und fördert daher die Alltagsweltlichkeit und damit die Natürlichkeit ihrer Forschungsgegenstände“ (Spranz-Fogasy/Deppermann, 2001: 1008). Durch teilnehmende Beobachtung nehmen die natürlichen und beweisfähigen Daten den Status einer unverzichtbaren Basismethodik für die empirische Erforschung privater und institutioneller Kommunikation ein.

mir die „reine“ konversationsanalytische Methodik für die Analyse und Interpretation meiner Daten und für die Beantwortung meiner Fragestellungen nicht. Um meine Ziele zu erreichen, steht die Methodik dieser Studie mehr im Einklang mit dem Konzept der ethnographischen Konversationsanalyse von Deppermann (2010). Dieses Konzept mit seiner „Drei-Ebenen-Sicht“ (multimodale Ressourcen – Interaktionsstruktur – Sozialstruktur)¹⁵⁹ bietet mir mehr Möglichkeiten, mit dieser Vorerfahrung bzw. -wissen als Forschungsansatz umzugehen.

Aufgrund der relativ neuen und noch nicht etablierten Forschungsmethode reicht die ethnographische Konversationsanalyse meines Erachtens jedoch noch nicht, um meine weitere Fragestellung über die Besonderheiten der deutsch-indonesischen Beratungsgespräche zu beantworten. Da das im deutschen Kulturraum stattfindende Beratungsgespräch¹⁶⁰ eine bestimmte kommunikative Tradition ist und als kommunikative Gattung bezeichnet wird, ist darüber hinaus die Theorie der kommunikativen Gattung (Luckmann, 1986; Günthner und Knoblauch, 1994), insbesondere die kommunikative Gattung in dem institutionellen Gespräch¹⁶¹, meiner Meinung nach als ein passenderes Analysemedium geeignet, um typische Muster der datengeleiteten akademischen Beratungsgespräche zwischen den indonesischen und deutschen Gesprächsbeteiligten zu erarbeiten und somit die weiteren Fragestellungen zu beantworten. Im Einzelnen lässt sich die Vorgehensweise der Gattungsanalyse laut Knoblauch und Luckmann (2000) in mehrere Schritte aufteilen, nämlich (1) die Aufzeichnung kommunikativer Vorgänge in natürlichen Situationen, (2) das Transkribieren der Aufzeichnungen, (3) die hermeneutische Interpretation und Sequenzanalyse der so „fixierten“ Daten, (4) die konversationsanalytisch orientierte Analyse der Daten durch die Rekonstruktion des detaillierten Verlaufs und der regelhaften Abfolge von Redezügen und Redezugsequenzen, (5) die Bildung der Strukturmodelle durch die Heranziehung vergleichbarer sowie kontrastierender Fälle, (6) die Betrachtung der Strukturvarianten durch Modalisierungen.

Um die oben genannten methodischen Schritte zu realisieren, benötigt man natürlich Daten mit genügend kontextuellen Informationen zu deren Evaluierung, Interpretation und Validierung, wie Geluykens (2007: 48) betont. Aber aufgrund der umfangreichen interkulturellen Forschungsthemen und bereiche sowie der beschränkten Zeit und meiner Kapazität als Forscherin nutze ich für diese Studie eine qualitative Fallstudie (*case study*) als Basis der Datenauswahl und für deren weitere Analyse. In einer qualitativen Sozialforschung wird das Fallbeispiel genutzt, wie Silverman (2010) bereits erklärt, weil jeder Fall bestimmten Beschränkungen unterliegt, die am Beginn der Forschung identifiziert werden sollen, jeder Forscher sein eigenes und möglichst unterschiedliches Interesse an dem Thema der Forschung hat und weil „*case studies seek to preserve the wholeness and integrity of the case*“ (Silverman, 2010: 138). Jedoch, um einige Schwerpunkte zu erreichen, sollte nach der Fallstudie ein begrenztes Forschungsproblem festgestellt werden, das sich an Besonderheiten der Einzelfälle orientiert.

Robert Stake (2000: 437-438) hat drei unterschiedliche Typen von Fallstudien identifiziert, wie Silverman (2010: 139) auch zitiert, nämlich:

1. Die „*intrinsic case study*“. Nach Silverman (2010: 139) mit Bezug auf Stake (2000) wird in einer *intrinsic case study* kein Versuch unternommen, um die einzelnen Fälle zu verallgemeinern oder gar Theorien aufzustellen.
2. Die „*instrumental case study*“. In dieser Fallstudie wird ein Fall untersucht, vor allem um einen Einblick in ein Thema zu bieten oder hinsichtlich einer Verallgemeinerung zu überarbeiten. Obwohl der ausgewählte Fall *in depth* untersucht wird, liegt der Hauptfokus auf etwas anderem.
3. Die „*collective case study*“, die eine Reihe von Fällen untersucht, um einige allgemeine Phänomene zu erforschen.

¹⁵⁹ Vgl. Deppermann (2010: 20)

¹⁶⁰ Zueinem Beratungsgespräch gehören in diesem Sinne Sprechstundengespräche, besonders Sprechstundengespräche im akademischen Bereich und das wird damit in dieser Arbeit gemeint.

¹⁶¹ Siehe Heritage (2005).

In dieser Arbeit dient die *collective case study* als Ausgangspunkt der Datenauswahl und der weiteren Analysevorgangsweise, indem ich eine Reihe von deutsch-indonesischen Beratungsgesprächen untersuche. Sie dient erstens dazu, die allgemein oft vorkommenden Phänomene bei den deutsch-indonesischen Beratungsgesprächen zu erforschen, und zweitens, um die gattungsbezogenen Besonderheiten in den deutsch-indonesischen Beratungsgesprächen zu entdecken.

Nach der thematischen Inventarisierung des Aufnahmемaterials korrelierten die Phänomene in den audiovisuellen Aufnahmen mit Fragestellungen kommunikationstheoretischer Natur. Aus diesem Aufnahmeinventar wähle ich Fälle für die Detailtranskription und -analyse aus, die bei mir als Hörerin und Beobachterin zunächst Unklarheiten und Irritationen während der Interaktion hinterließen. Diese Stellen sind *rich points* im Sinne Agars (1994) bzw. *critical incidents* im Sinne Thomas' (1993) und dienten mir als Ausgangspunkte für Fallanalysen. Die Gesprächssituationen wurden genauer betrachtet und einer kasuistisch-qualitativen Detailanalyse unterzogen (Sager, 2001: 1030). Die interkulturelle Kommunikationssituation wird durch die Bearbeitung einzelner komplexer Fallbeispiele rekonstruiert, da in diesen das Wissen um die Typizität der Situation nicht *a priori* gegeben ist.

6.5. Zwischenfazit

In Anlehnung an die Methode der ethnographischen Konversationsanalyse und die Theorie der kommunikativen Gattung als Rahmenmethode und -theorie für diese Arbeit wurden 16 Beratungssituationen zwischen deutschen und indonesischen Interaktanten im akademischen Bereich audiovisuell in ihrer natürlichen Umgebung in Deutschland und in Indonesien aufgezeichnet. Mithilfe dieser audiovisuellen Aufzeichnungen war es möglich, auch die feinen Details der Beratungsgespräche im akademischen Kontext einschließlich des begleitenden bzw. unterstützenden nonverbalen Handelns bei den Äußerungen der Sprecher zu erfassen. In den letzten Jahren ermöglicht die Verwendung der Videoaufzeichnungen von natürlich vorkommenden Gesprächen, den ursprünglichen Audio-Fokus auf physische Aspekte in der Interaktion auszudehnen. Obwohl die Videodaten der aufgenommenen Beratungsgespräche zur Verfügung stehen, wird eine systematische Untersuchung der nonverbalen Handlungen wie Gesten und Mimik aufgrund ihrer Komplexität dieser multimodalen Analyse nicht durchgeführt. Informationen über diese nonverbalen Aktivitäten werden jedoch in der Diskussion verwendet, wenn sie für die gesamte Interaktion und den bestimmten kulturellen Kontext relevant sind. Die Videodaten ermöglichen also einen näheren und detaillierten Zugang zu den Aktivitäten während der Beratungsgespräche, sodass man eine tiefere Interpretation und Analyse dieser Ereignisse entwickeln kann.

Die Interaktanten in den aufgenommenen Beratungsgesprächen sind deutsche und indonesische Dozentinnen als Ratgebende und deutsche bzw. indonesische Klienten, die meistens Studenten sind. Die Dozentinnen beherrschen außer Englisch auch beide Sprachen, nämlich Deutsch und Indonesisch, sowohl schriftlich als auch mündlich. Sie leben schon mehr als drei Jahre in den jeweiligen Ländern. Aus praktischen Gründen musste die Aufzeichnung der Gespräche in diesem Umfeld mit den Dozenten erfolgen, um eine reibungslose Abwicklung der Datenerhebung zu gewährleisten. Des Weiteren wurden die Studenten bzw. Klienten vor der Aufzeichnung gefragt, ob sie mit der Aufzeichnung und der später durchzuführenden Analyse einverstanden sind.

Die aufgenommenen Videodaten wurden im Anschluss nach der GAT-Konvention transkribiert.¹⁶² Bezüglich der Repräsentation der transkribierten Daten für diese Analyse wird Folgendes zusammengefasst: Aufgrund des Prinzips der Lesbarkeit des Transkripts wird keine phonetische Umschrift verwendet, sondern „normale“ Schrift, in dieser Arbeit Courier new 10 pt. Das Gesprächstranskript wird in genereller Kleinschreibung erstellt. Großbuchstaben werden zur

¹⁶² Vgl. Anhang A in dieser Arbeit.

Notation von Akzenten benötigt. Die Transkriptzeilen werden nummeriert. In dieser Arbeit wird das Basistranskript nach der GAT-Konvention verwendet. Übersetzungen indonesischer Äußerungen bzw. auf indonesisch geführter Gespräche werden in dem Transkript kursiv unter die jeweilige Transkriptzeile gesetzt. Hier werden die interlineare Übersetzung und freie sinngemäße Übersetzung verwendet. Für die Analyse und Interpretation ausschlaggebende nonverbale Handlungen und Ereignisse werden so genau wie möglich angegeben. In dem Transkript sollen Phänomene erfassbar und darstellbar gemacht werden, die sich entweder aufgrund bisheriger Forschung als relevant für die Interpretation und Analyse verbaler Interaktion erwiesen haben oder als relevant nachgewiesen werden sollen. Namen, Bezeichnungen und Eigenschaften, die eine Identifizierung beteiligter Personen ermöglichen können, wurden anonymisiert.

Diese Forschung wird qualitativ durchgeführt, um eine ausführliche Interpretation über soziale Phänomene anhand einer Fallstudie in einer Interaktion als Basis der Datenauswahl und deren weiteren Analyse zu ermöglichen. Durch teilnehmende Beobachtung werden die natürlichen und beweisfähigen Daten den Status einer unverzichtbaren Basismethodik für die empirische Erforschung privater und institutioneller Kommunikation aufweisen.

Einige Schulen, die sich mit der Thematik der menschlichen Interaktion beschäftigen, sind u.a. die klassische ethnomethodologische Konversationsanalyse von Garfinkel und später von Sacks, Schegloff und Jefferson als eine linguistische Richtung, die ein relativ strenges datenbasiertes Vorgehen vorschreibt; die funktionale Pragmatik von Ehlich und Rehbein sowie die in Deutschland verbreitete Gesprächsanalyse von Brinker und Sager. Diese Schulen bieten die Möglichkeit, die Daten empirisch linguistisch und interaktionistisch zu analysieren, erlauben aber keine mögliche weitere Interpretation außerhalb der empirisch vorliegenden Daten. Die von Deppermann entwickelte ethnographische Gesprächsanalyse, die sich auf die „klassische“ Konversationsanalyse bezieht, kritisiert jedoch diese „klassische“ Konversationsanalyse diesbezüglich — genauer, dass man aus seinen eigenen aus teilnehmenden und beobachtenden Erfahrungen gewonnenen Daten nicht weiter interpretieren darf. Natürlich haben die ForscherInnen das Wissen über das Feld, sodass sie sich im Weiteren, besonders in Deutschland geführten Diskussionen, die empirischen Dateninterpretationen erlauben, die sich nicht hundertprozentig in den Daten belegen lassen, sondern auch aus eigenen Erfahrungen. Diese ethnographische Gesprächsanalyse ist eine Analysemethodik, die aber auch angewandt wird, um Gattungen zu analysieren. Aus diesem Grund verwende ich das Verfahren der ethnographischen Gesprächsanalyse, um eine bestimmte Gattung, in diesem Fall das Beratungsgespräch, zu analysieren. Am Ende versuche ich herauszufinden, ob in meinen Daten bestimmte verfestigte Muster erkennbar sind oder ob anhand der datengeleiteten Analyse Hybridformen der Beratungsgespräche zwischen deutschen und indonesischen Interaktanten existieren.

In dieser Arbeit gehe ich induktiv vor, indem ich die Gespräche nach dem Vorgehen der Konversationsanalyse sequentiell detailliert beschreibe und im Anschluss eine Hypothese über wiederkehrende Muster aufstelle. Aus diesem exemplarischen größeren Datensatz entwickle ich mögliche deduktive Kategorien für die restlichen Daten und analysiere diese anhand meines ethnographischen Wissens.

Mit dem von mir ausgewählten Vorgehen soll die Steuerung der Wahrnehmung von mir als Ethnographin durch hypothetische Grundannahmen verringert oder zumindest durchschaubar gemacht werden. Werden stattdessen vergleichbare Standardsituationen mit vermeintlich kontrollierbaren Variablen bearbeitet, so besteht die Gefahr, dass die auf Repräsentativität der Daten zielende quantitative Beweisführung letztlich die *a priori* gefassten, hypothetischen Typizitätsannahmen bestätigt. Dies ist nicht das Ziel der vorliegenden Fallbeispiele, in denen ich mich analytisch vom situativ eingebetteten Gespräch leiten ließ.

7. Institutioneller Interdiskurs: deutsch-indonesische Ko-konstruktion von Beratung

Als ethnographischen Exkurs skizziere ich in diesem Kapitel die Nationenbildung und Grundlagen der Entstehung der Sprachen in Indonesien. Nachfolgend gehe ich dann auf analyserelevante Hintergründe des Interaktionsverhaltens indonesischer Akademiker ein.

Wenn man über Indonesien spricht, meint man eigentlich nicht nur den größten Inselstaat im südöstlichen Teil Asiens, dessen Landfläche sich auf 6.044 bewohnte Inseln verteilt, sondern man spricht auch über ein Land mit über 300 verschiedenen Völkern und 748 verschiedenen Sprachen, in denen wiederum weitere Dialekte zu verzeichnen sind. *Bahasa Indonesia* (Indonesisch) spielt in dieser Situation eine große Rolle, indem es als Lingua Franca die verschiedenen Sprachen und Kulturen Indonesiens vereint. Die Kommunikation in einer Institution wie in einer Universität ist in Indonesien schon selber interkulturell, da die daran Beteiligten meistens unterschiedliche kulturelle und sprachliche Hintergründe haben.

Bereits seit dem 18. Jahrhundert gibt es viele Forschungen über Indonesien sowohl im Bereich der Naturwissenschaften als auch in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Nennenswert sind die Forschungen von Adolf Bastian (deutscher Ethnologe), Junghuhn (deutscher Naturwissenschaftler), Franz Magnis Suseno (deutschstämmiger Philosoph in Indonesien) und *Indonesianisten* wie Benedict Anderson und Clifford Geertz. Bisher wurden viele jüngere Forschungen über Indonesien und deutsch-indonesische Interaktionen durchgeführt, die ich in meiner Arbeit berücksichtige. Zum Beispiel sind hier bezüglich der sprachlich-linguistischen Perspektiven die Forschungen von Karcher und Etienne (1991) über die Bestandsaufnahme der indonesischen Studierenden an deutschen Hochschulen, von Thomas (1996) über die Psychologie interkulturellen Handelns, Kistler (2003) über die interaktive Produktion von Formalität und Informalität, Siahaan (2008) über metaphorische Konzepte von Herz, Leber, Kopf, Auge und Hand im Deutschen und Indonesischen, David (2007) über den indonesischen Slang, Schwegler (2008) über die Genese von Vertrauen in den deutsch-indonesischen Kooperationen, von Tjaya (2008) über kulturvergleichende Studien zum Vertrauensaufbau in deutsch-indonesischen Arbeitsgruppen sowie die Dissertation von Bettina David über Globalisierung und moralische Panik, in der sie das „Eigene“ und „Fremde“ in der indonesischen Öffentlichkeit nach 1998 thematisiert, zu nennen. Zudem bereichern relativ viele Haus- und Masterarbeiten von StudentInnen im Fachbereich Malaiologie, Indonesistik, Austronesistik oder Südostasienkunde die Forschungen über Indonesien, wie zum Beispiel die Magisterarbeit von David (2005) über die Musikkultur in Indonesien und die Masterarbeit von Petersen (2011), die die Struktur der Relativsätze im Indonesischen und Deutschen vergleicht.

Zur Weiterführung der kolonialen Bemühungen um Fixierung und Standardisierung der *Bahasa Indonesia* ist die Regierung seit der *Soeharto's Ära*¹⁶³ darum bemüht, den mündlichen und regionalen „Wildwuchs“ des Indonesischen weiter zu bändigen und in eine „korrekte“ Form zu bringen. Propagiert wird das unter dem Slogan *bahasa yang baik dan benar* – „gute und richtige Sprache“, wobei mit „gut“ auch „moralisch gut“ und mit „richtig“ auch „wahr“ gemeint ist (David, 2010: 36). Diese Sprache ist jedoch als „Bürokratensprache voll(er) inhaltsleerer Floskeln“ (David, 2010: 36) bekannt, im Gegensatz dazu ist das gesprochene Indonesisch mit der Beziehung zu den Lokalsprachen scheinbar lebendiger und vielfältiger. In diesem Fall taucht *code switching* bei Indonesiern ständig auf, indem nicht nur zu den lokalen Muttersprachen

163 Soeharto war der 2. Präsident Indonesiens. Er regierte von 1966 bis 1998. Seine 32-jährige Regierungszeit wird *Orde Baru* „neue Ordnung“ genannt; und Soeharto ist bekannt als derjenige der den indonesischen kommunistischen Putsch niedergeschlagen hat. In der Tat war seine Zeit jedoch voll von Korruption und er regierte „diktatorisch“. Aufgrund der studentischen Bewegung ist er 1998 zurückgetreten.

gewechselt wird, sondern auch zu anderen Fremdsprachen, meistens zum Englischen und Arabischen. Dieses *code switching* spielt häufig beim Ausdrücken differenzierter Gefühle und Sinnlichkeit eine besondere Rolle, weil man sich unter „Rückgriff auf den sprachlichen Reichtum der Lokalsprachen“ (David, 2010: 36) oft besser ausdrücken kann als auf Indonesisch, das von vielen in seiner hochsprachlichen Form als auffallend „kalt“ und „gefühllos“ empfunden wird (David, 2010: 36).

Aufgrund der muslimischen Majorität Indonesiens¹⁶⁴ übernehmen die meisten muslimischen Indonesier bestimmte Wörter aus dem Arabischen, die die Indonesier in viele ihrer Sprachen integriert haben, um ihre Verbindung zur globalen muslimischen Gemeinschaft zum Ausdruck zu bringen. Auch Englisch wird häufig in indonesischen Sätzen und Äußerungen verwendet, denn es vermittelt „moderne Würze und einen kräftigen Schuss der Weltläufigkeit“ (David, 2010: 36). Von den Jugendlichen werden immer wieder neue Wörter, Abkürzungen und Wendungen kreiert. David (2010) schrieb in ihrer Forschung, dass die Jugendlichen diese Sprache benutzen, um ihrem eigenen Lebensgefühl Ausdruck zu verleihen. Ihr Slang wird als *Bahasa Gaul* bezeichnet, was ursprünglich Sprache zum Pflegen des sozialen Umgangs hieß, aber heutzutage so viel wie „Trendsprache“ bedeutet (David, 2010: 37).

Typisch für die indonesische Umgangssprache bzw. gesprochene Sprache ist das Ersetzen der Standardverbsuffixe *-i* und *-kan* durch das umgangssprachliche Verbsuffix *-in* wie zum Beispiel: *ditutupin* statt *ditutupkan* (dt. „geschlossen werden“), *dibuatin* statt *dibuatkan* (dt. „gemacht werden“) oder *dikunjungin* statt *dikunjungi* (dt. „besucht werden“).¹⁶⁵ Verwendet man diese informelle gesprochene Sprache, verringert man die soziale Distanz zwischen den Interaktanten. Diese Phänomene findet man auch in semi-formellen und asymmetrischen Beratungssituationen, in denen man eine nicht so formelle geschriebene Sprache benutzt, sondern die gesprochene Sprache mit mehr oder weniger starken Abweichungen von der grammatischen Struktur.

7.1. Institutionell-geprägte Interaktionskonventionen in Indonesien

Obwohl Indonesien ein kulturell heterogenes Land mit mehr als 250 verschiedenen ethnischen Gruppen und mit jeweils eigener Sprache ist, sind 40% der Indonesier Javaner (Tjaya, 2008). Somit bilden die Javaner die größte und einflussreichste ethnische Gruppe in Indonesien. Daher scheint es gerechtfertigt, die javanischen zentralen Werte stellvertretend zum Verständnis der gesamten indonesischen Kultur heranzuziehen (Tjaya, 2008). Da es unmöglich ist, Daten in ganz Indonesien zu eruieren, wurde ein Teil meines Datenkorpus in Bandung, West Java erhoben, und zwar vor allem deshalb, weil Java ein sogenanntes „*Melting Pot*“ für höhere Ausbildung in Indonesien ist, Studierende aus fast allen Inseln Indonesiens sind auf Java anzutreffen. Somit kann ich gewährleisten, dass der kulturelle Hintergrund sowie die Interaktionskonvention in meinen Daten die indonesische Kultur bzw. indonesischen Interaktionskonventionen vertreten.

Da in einer interkulturellen Kommunikation besonders komplexe Prozesse von Interaktionen stattfinden, manche von den Normen bzw. Normalitätserwartungen der Beteiligten mitbestimmt werden und andere sich während der Interaktion herausbilden, finde ich es an dieser Stelle wichtig, einen Überblick über einige Werte, Normvorstellungen sowie „Kulturstandards“¹⁶⁶ in Indonesien zu geben. Diese „Kulturstandards“ spielen in einer interkulturellen Interaktion nach Thomas (1991, 1996, 2003, 2003a) eine besondere Rolle, weil sich hierbei Individuen begegnen, die sich bisher an eigenen kulturellen Werten, Normen und Bewertungsmaßstäben orientierten, und ihnen

¹⁶⁴ Indonesien ist das größte muslimische Land der Welt, denn 88% der ungefähr 235 Mio. Einwohner Indonesiens sind Muslime, wohingegen nur 5% Protestanten sind, 3% Katholiken, 2% Hindus und 2% Buddhisten (David, 2010: 25).

¹⁶⁵ Mehr über die indonesische Umgangssprache und den indonesischen Slang in David (2007).

¹⁶⁶ Der Begriff „Kulturstandards“ wird von Thomas (1991, 1996, 2003, 2003a) verwendet und als zentrales Merkmal des kulturspezifischen Orientierungssystems bezeichnet.

andere Personen und deren Kulturen meistens fremd sind. Beide Interaktionsbeteiligten denken und handeln entsprechend ihrem eigenkulturellen Verständnis (monokulturell), obwohl sie sich in einer kulturellen Überschneidungssituation befinden (Thomas, 1991, 1996, 2003, 2003a).

Unter dem Begriff „Kulturstandards“ bezeichnet Thomas alle Arten von Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln, „die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden“ (Thomas, 1996: 112). Wobei „Kulturstandards“ letztendlich auch als Stereotype dienen könnten (Kammhuber & Schroll-Machl, 2003).

Für die Beschreibung der Werte, Normvorstellungen sowie der „Kulturstandards“ besonders in institutionellen Situationen in Indonesien stütze ich mich auf Literaturen, Ergebnisse meiner eigenen teilnehmenden Beobachtung als Vertreterin der indonesischen Kultur und auf explizite indonesische Etiketten bzw. Höflichkeitsformen, die in der Interaktion von bereits aufgenommenen Gesprächen in Form des alltäglichen Sprechhandelns wie Anrede- und Grußverhalten bzw. Pronominal- und Namensgebrauch konkret sichtbar sind.

7.2. Hierarchie in Kontaktsituationen in Indonesien

Interkulturelle Kontakte bestehen in Indonesien seit Jahrhunderten politisch, historisch und sprachlich. Dabei entwickelte sich der Umgang mit Fremdem im Alltag zu einer hierarchischen Arbeitsteilung in den institutionellen Kontexten. Die Geschichte Indonesiens, die seit dem 4. Jahrhundert mit Königreichen und bis in das 20. Jahrhundert durch den Kolonialismus geprägt ist, schrieb ein extremes Maß an Hochachtung gegenüber dem Fremden direkt oder indirekt vor. Diese Hochachtung hat theoretisch im oben bereits erläuterten Patron-Klient-Verhältnis eine reziproke Verantwortung gegenüber seinem Klienten (Kistler, 2003: 109) und ist in Bildungsbereichen besonders sichtbar.

Dieses historisch in Indonesien verankerte Verhältnis erklärt der deutschstämmige Indonesienphilosoph Magnis-Suseno (1981) mit seinem Konzept über die javanische Harmonie und Ethik (Harmonie-Ethik-Theorie)¹⁶⁷, das auch für die heutige indonesische Gesellschaft gilt. Dieses Konzept spiegelt sich in dem institutionellen Kontext und basiert auf der Annahme, dass die Harmonie der höchste Wert sei, den der Mensch in all seinen Beziehungen respektieren sollte, und dass sie aus zwei grundlegenden Prinzipien besteht, und zwar dem Prinzip der Konfliktvermeidung und dem Prinzip des Respekts.¹⁶⁸ Die beiden Prinzipien können sowohl in verbalen als auch in nonverbalen Zeichen manifestiert werden.

Das Prinzip der Konfliktvermeidung besagt, dass „man sich in jeder Situation so zu verhalten hat, dass es nicht zum offenen Ausbruch von Konflikten kommt“ (Magnis-Suseno, 1989: 64). Aus diesem Grund ist es leicht zu verstehen, dass in einem Gespräch in der indonesischen Kulturgemeinschaft kaum Unterbrechungen oder Überlappungen stattfinden, die als Zeichen für einen Harmoniebruch interpretiert werden können.

Das Prinzip des *Hormat* (Respekt) bedeutet nach Magnis-Suseno, dass „man sich in Sprache und Gebärde stets so zu verhalten habe, wie es dem Range des jeweiligen Gegenüber entspricht“ (Magnis-Suseno, 1989: 62). In der indonesischen Gesellschaft gilt die Einstellung, dass jeder Mensch anders ist und zwar nach hierarchischer Gliederung, die die Indonesier historisch kennen, nämlich vertikale, hierarchische Beziehungen. Das Prinzip des *Hormat* reguliert nicht die innere Haltung, sondern lediglich eher die äußere formelle Haltung, wie Geertz (1961) in Tjitra (2001) feststellt, sodass „die Ehrlichkeit der Beziehung in der javanischen Lebensgemeinschaft nicht

¹⁶⁷ Siehe Magnis-Suseno (1981).

¹⁶⁸ Ibid.

*vordergründig ist*¹⁶⁹. Das könnte auch bedeuten, dass alle zufrieden sein würden, solange die äußere Einheit nicht gestört worden ist. Durch ein Verhalten nach dem Prinzip des „*Hormat*“ zeigt man den Grad seiner Bildung, Zivilisiertheit und Toleranz.¹⁷⁰ Diese Situation findet man auch in institutionellen Kommunikationssituationen sehr oft; sie zeigt klare hierarchische Unterschiede in jeder Kommunikationsform, die sprachlich oder nichtsprachlich erkennbar sind.

Außerdem spielt das von Yumarma (1996) in Tjitra (2001: 50) entwickelte Prinzip der Rollen und des Statusverständnisses in einem institutionellen Kommunikationskontext in Indonesien eine besondere Rolle. Dieses Prinzip beinhaltet „*a consciousness of one's position or place in society*“. Zum Status in der indonesischen Gesellschaft gehören Pflichten und Rechte, die als Gesetz funktionieren. Status kann auch Macht bedeuten und wird durch Herkunft und Position erreicht.¹⁷¹ Das indonesische hierarchische Machtkonzept, dessen Verständnis eng mit dem javanischen Harmoniekonzept zusammenhängt, ist ein weiteres fundamentales Merkmal der indonesischen Kultur. Die javanischen zwischenmenschlichen Beziehungen gehen von der Auffassung aus, dass zwei Menschen niemals gleich sind und sie hierarchisch miteinander in Beziehung stehen, wie Mulder (1990) erläuterte. Durch die stark eingestufte Sprachstruktur ist es fast unmöglich, miteinander zu kommunizieren, ohne eine hierarchische Stellung zu beziehen. Dies spiegelt sich nach Tjitra (2001) wiederum in der Erkenntnis wider, dass einige Menschen älter und klüger sind oder einen besseren Lebensstandard haben. Diese Denkweise prägt bis heute immer noch die moderne Gesellschaft. Damit wird jeweils ein sozialer Rang gebildet, der an dem Alter, dem Adels- oder Bildungstitel, der Herkunft, dem Landbesitz und dem Beruf festgemacht wird. Diesen gesellschaftlichen Rang findet man auch in der akademischen Institution wie Schule oder Universität z.B. mit der Benutzung des Begriffs bzw. des Konzepts „*guru*“ (Lehrer) in der Kommunikationssituation.

Der Begriff „*guru*“ stammt aus der indischen religiösen Tradition des Hinduismus und Buddhismus; der Begriff ist in der Interaktion immer dem Begriff „*murid*“ (Schüler) gegenüber gesetzt, wie Barth (1969) in Kistler (2003) erläuterte.¹⁷² Als der Islam im 7. Jahrhundert nach Indonesien kam, war diese „*guru-murid*“ Lehrer-Schüler-Beziehung noch prägend. Aus diesem historischen Grund sind „Patron – Klient, Lehrer – Schüler archetypische Relationen in indonesischen Gesellschaften“ (Kistler, 2003: 109) und beeinflussen institutionelle Bereiche ebenso in moderner Zeit, in denen die Machtdistanz¹⁷³ zwischen den beiden relativ groß ist. Hofstede (1980, 2001) teilte Indonesien in seiner Forschung in eine kollektivistische und feminine Kultur ein, in der eine höhere Machtdistanz und geringere Unsicherheitsvermeidung vorgeschrieben sind, wobei Deutschland zu einer individuellen und maskulinen Kultur mit niedrigerer Machtdistanz und geringerer Unsicherheitsvermeidung tendiert.¹⁷⁴

7.3. Grußverhalten und Anredeformen

So wie in anderen Sprachgemeinschaften gibt es auch im Indonesischen Standardbegrüßungen wie *selamat pagi* (dt. Guten Morgen), *selamat siang* (dt. Guten Tag), *selamat sore* (dt. Guten Tag (am Nachmittag)) und *selamat malam* (dt. Guten Abend und Gute Nacht), die in der ersten Lektion der Lehrwerke für Indonesisch vermittelt werden. In der alltäglichen Kommunikationssituation benutzt man diese Standardbegrüßungen nur in der offiziell-formellen Situation als offizielle

169 Geertz (1961) in Tjitra (2001: 49).

170 Vgl. Tjitra (2001).

171 Vgl. Tjitra (2001).

172 Mehr dazu siehe Kistler (2003).

173 „Kulturdimensionen“ geprägt worden. Er ist das Ergebnis seiner Forschung bei den Mitarbeitern von IBM in 40 Ländern einschließlich Deutschland und Indonesien, in der er die Unterschiede der erforschten Länder in vier Dimensionen aufgezeigt, nämlich „Individualismus – Kollektivismus“, „Maskulinität – Feminität“, „Machtdistanz“ und „Unsicherheitsvermeidung“.

174 Mehr über das Forschungsergebnis von Hofstede über die Kulturdimension sowie die Einteilung der erforschten Länder in Hofstede (1980, 2001).

Begrüßungsanrede. Diese offiziell-neutralen Begrüßungen variiert man auch oft mit religiösen Begrüßungen wie „*Assalamu'alaikum*“ bei den Muslimen oder „*Om Swastiastu*“ bei den Hinduisten. In einer relativ informellen Situation verkürzt man diese Begrüßungsformen wie auch im Deutschen mit „*pagi!*“ (dt. Morgen!), „*siang*“ (dt. Tag!), „*sore!*“ (dt. Tag! für Nachmittag) und „*malam!*“ (dt. Abend!). Als andere eher informelle Begrüßung wie im Deutschen „Hallo!“ oder im Englischen „Hi!“ wird im Indonesischen das Wort „*Hey!*“ benutzt.

Durch Begrüßungen in den hoch kontextualisierenden Sprachgemeinschaften Indonesiens zeigt man ein gemeinsames Wahrnehmungsfeld, das als „Spezifikum des Wahrnehmungsfeldes“ (Kistler, 2003: 118) der Interaktanten bei der Begrüßung bezeichnet werden kann. Kistler (2003) nennt in seiner Forschung als Beispiele, dass das Verb wie „*jalan-jalan*“ (dt. spazierengehen) als Begrüßung benutzt wird, wenn man Bekannte oder Freunde auf der Straße trifft. Auch Umstände, die das gemeinsame Wahrnehmungsfeld beeinträchtigen oder verändern, können in Grußform zum Ausdruck gebracht werden.¹⁷⁵ Zum Beispiel das Nomen „*hujan*“ (dt. Regen) verwendet man als Begrüßung und Entschuldigung, wenn man zu spät zu einer Verabredung kommt. Eine andere alltägliche Erfahrung ist die Äußerung und die Benutzung der Verben „*makan*“ (dt. essen) und „*minum*“ (dt. trinken), die man zu hören bekommt, wenn man einen Raum betritt, in welchem die Menschen gerade essen oder das Essen oder Getränke auf dem Tisch stehen. Die Interaktanten begrüßen den Neuankömmling mit dem Wort und fordern ihn ebenfalls zum Essen oder zum Trinken auf. Ein anderes Beispiel ist die Benutzung von Fragen wie „*dari mana?*“ (dt. Woher?) oder „*mau ke mana?*“ (dt. Wohin?) oder „*apa kabar?*“ (dt. Wie geht's?) als Begrüßungsformeln, die meistens Floskeln bedeuten, auf die man keine „ehrliche“ Antwort von den Gefragten erwartet. Diese Fragen gehören nach Durantis Kriterienkatalog für Begrüßungen sowohl zu dem Kriterium Nr. 3 „*adjacency pair format*“ als auch zu dem Kriterium Nr. 6 „*identification of the interlocutor as a distinct being worth recognizing*“¹⁷⁶.

In Bezug auf die hierarchisch asymmetrische Beziehung, wie bereits im Kapitel 7.2 erwähnt, sieht man dieses Phänomen in der Interaktion sowohl verbal als auch nonverbal. Tjaya (2008: 59) zitiert Magnis-Suseno (1981: 56), der beschreibt, wie die hierarchischen Beziehungen in der (javanischen) Sprache verankert sind:

„It is impossible to speak Javanese without reference to the position of the person spoken to in relation to the position of the speaker. In its many complicated and formal gradations, the choice of words reflects position, intimacy, formality, age, social distance and rank, together with all the nuances of relative expectations, obligations and rights.“ (Tjaya, 2008: 59)

Dass die javanische Interaktionskultur die ganzen indonesischen Interaktionskonventionen einfärbt, kann man mit dem obigen Zitat der asymmetrischen Interaktion zwischen Lehrern und Studierenden kulturell begründen. Deren Phänomene tauchen in meinen Daten nicht nur verbal durch beispielsweise die Nutzung von Personalpronomen, sondern auch nonverbal wie die Proxemik der Gesprächsbeteiligten während des Gesprächs auf.

Auch in der Anrede von Personen außerhalb der Familie wie in dem akademischen Kontext, der mehr oder weniger sehr stark institutionalisiert ist, zeigt sich klar das typische soziale Rangverhältnis. Begriffe aus der familiären Hierarchie werden dabei auf die ganze Gesellschaft übertragen und als Anrede verwendet (Tjaya, 2008). Man sagt „*Ibu*“ (dt. „Mutter“) (abgekürzt „*Bu*“) zu einer älteren hochgeschätzten Frau oder „*Bapak*“ (dt. „Vater“) (abgekürzt „*Pak*“) zu einem älteren hochgeschätzten Mann. Diese gelten auch für Lehrer, deren Position in der

¹⁷⁵ Vgl. Kistler (2003: 118).

¹⁷⁶ Duranti (1997: 67) erläutert in seinem Beitrag sechs Kriterien zur Identifizierung der Begrüßungen in einer Sprachgemeinschaft, und zwar: „(1) *near-boundary occurrence*; (2) *establishment of a shared perceptual field*; (3) *adjacency pair format*; (4) *relative predictability of form and content*; (5) *implicit establishment of a spatio-temporal unit of interaction*; and (6) *identification of the interlocutor as distinct being worth recognizing.*“

Gesellschaft hoch eingestuft ist. Im Gegensatz dazu sprechen Ältere Jüngere, vor allem diejenige in einer niedrigeren Position, meistens mit dem Personalpronomen „*kamu*“ (dt. „du“) an. Die Verwendung von Anredeformen im Indonesien ist nach Kistler (2003) regional und ethnisch verschieden und kann zu sprachlicher Stereotypisierung führen, wenn man Anredeformen aus fremden Sprachgemeinschaften verwendet. Zum Beispiel wenn man „Mamie“ statt „*ibu*“ für Mutter benutzt, dann hat man die Vorstellung, dass er/sie aus Manado in Nordsulawesi kommt oder die Familie eine „westliche“ bzw. „chinesische“ Herkunft hat oder die Familie sogar als „modern“ bezeichnet werden kann. In diesem Fall verschiebt sich die familiäre Bezeichnung von Mutter zu einer ethnischen und sozialen Stereotypisierung.

Der Gebrauch des Pronomens der 1. Person Singular *saya* oder *aku* (dt. ich) ist im alltäglichen Gespräch häufig zu hören, da „*saya*“ in einer eher offiziell-formellen Kommunikationssituation verwendet wird, während „*aku*“ eher informell-inoffiziell ist. „*Saya*“ zeigt eine neutral-distanzierte Beziehung zwischen den Interaktanten, während „*aku*“ eine engere intime Beziehung darstellt. Die Pronomina für die 2. Person Singular *engkau* und *kamu* (dt. du) sind in offiziell-formeller Kommunikationssituation stärker dispräferiert und entsprechend selten zu hören, aber sie kommen in informellen Situationen häufig vor, vor allem in Gesprächen mit gleichaltrigen Interaktanten. Stattdessen verwendet man in einer offiziell-formellen Kommunikationssituation das Pronomen der 2. Person Singular/Plural „*Anda*“, das mit dem Englischen „*you*“ und Deutschen „*Sie*“ vergleichbar ist, als Anrede. Anders als die neutrale und höfliche Bedeutung der Pronomen „*you*“ und „*Sie*“ drückt das Pronomen „*Anda*“ im Indonesischen keine egalitäre Beziehung aus, sondern wird als steif, unpersönlich und hierarchisch eingestuft. Infolgedessen verwendet man lieber Kombinationen von Anredeformeln „*Bapak*“ (dt. Herr) oder „*Ibu*“ (dt. Frau) + Namen oder in abgekürzter Form „*Pak*“ (dt. Herr) oder „*Bu*“ (dt. Frau) + Namen, zum Beispiel „*Ibu Yanti*“ (dt. Frau Yanti), um höflich zu sein, aber es bleibt formell und offiziell. Trotzdem wird immer noch eine Hierarchie deutlich, vor allem wenn die Interaktanten keine gleichen Grußformeln benutzen, zum Beispiel ein Student/eine Studentin spricht seinen/ihren Dozenten oder seine/ihre Dozentin mit „*Pak Bima*“ oder „*Ibu Yanti*“ an, während er/sie von seinem/ihrer Dozenten oder seiner/ihrer Dozentin nur mit seinem/ihrer Vornamen angesprochen wird, z. B. „*Christoph*“, „*Miriam*“, „*Livana*“ etc.

Interessant zu betrachten ist, dass die Indonesier die Anrede „*Bapak*“ oder „*Ibu*“ mit den Vornamen kombinieren, weil sie meistens keine Familiennamen haben, wie es im deutschen Kulturraum üblich ist. Sie haben zwar Nachnamen, aber diese gehören nicht zu den Familiennamen, sondern zu ihren eigentlichen Namen. Aus diesem Grund kombiniert man die Anredeformeln (Ba)Pak und (I)Bu + Vorname. Diese im Vergleich zum Deutschen unterschiedliche Funktion der Namensteile erzeugt typische Überschneidungssituationen, da die Indonesier Deutsche häufig mit „Herr + Vorname“ oder „Frau + Vorname“ ansprechen, z. B. „Herr Svann“ statt „Herr Langguth“ oder „Frau Jutta“ statt „Frau Kunze“, die sie anscheinend von dem üblichen indonesischen Format direkt übernehmen „Pak Svann“ oder „Ibu Jutta“. Dieses im Deutschen nicht angepasste Anredeformat irritiert häufig den deutschen Interaktanten. Im Gegensatz dazu sind indonesische Interaktanten verunsichert, weil die Deutschen dazu neigen, den in Indonesien hochformalisierten Nachnamengebrauch auch in für Indonesier als informell bezeichneten Situationen zu verwenden, z. B. sagen sie „Pak Panigoro“ statt „Pak Ramdan“, weil er den Namen „Ramdan Panigoro“ trägt, oder „Ibu Mirdayanti“ statt „Ibu Yanti“, weil sie den Namen „Yanti Mirdayanti“ hat. Kistler (2003) zeigt auch auf, dass Anredeformen mit nonverbalen Mitteln wie Körperhaltung, Kopfhöhe, Blickkontakt usw. kombiniert werden, wobei „fast immer die Ehrerbietung gegenüber Höherstehenden in der Alters- oder Sozialhierarchie zum Ausdruck gebracht wird“ (Kistler, 2003: 117).

Wie Namen und Anrede sowie Begrüßungen unter den Interaktanten in der deutsch-indonesischen Interaktion verwendet werden, wird in dem nächsten Kapitel anhand des empirischen Datenmaterials von deutsch-indonesischen Beratungsgesprächen analysiert und interpretiert.

7.4. Formalität vs. Informalität

Die Begriffe Formalität und Informalität kennt man sowohl im Alltag als auch im wissenschaftlichen Kontext. Wenn man nach der lexikalischen Bedeutung von beiden Wörtern sucht, dann wird Formalität als (1) äußere (behördliche) Vorschrift und (2) Äußerlichkeit, Formsache definiert, während der Begriff Informalität nicht direkt beschrieben wird, sondern das Antonym von Formalität bezeichnet.¹⁷⁷ Die Definitionen deuten darauf hin, dass die Bedeutung ein bisschen vage ist. Sie beziehen sich aber auf die Form, wie Kistler (2003) die Bedeutungen des Begriffs aus mehreren Quellen zusammenfasst: Ihr semantisches Spektrum bezieht sich auch auf Form, Struktur und Relationen oder Anordnungen einer Sache.¹⁷⁸ Etwas Formelles findet man in konventionellen Ordnungen, im Gegensatz dazu charakterisiert man etwas Informelles mit seinem gewöhnlichen, lockeren oder familiär-bekanntem Gebrauch. Dafür stellt man sich meistens spontane, relativ lockere oder unkonventionelle Situationen vor.

Mit dem oben beschriebenen semantischen Spektrum meint Kistler (2003) formal und informell „[...] Differenzierungen, mit denen bestimmte Qualitäten sozialer Beziehungen durch die sozial Handelnden selbst bewertet werden“ (2003: 62). Er unterscheidet die beiden Begriffe von dem Ziel, an das Interaktanten durch ihre „interaktiven Aushandlungsprozesse“¹⁷⁹ geführt werden. Im Einklang mit der Meinung von Kistler zitiert Korff (2009) den Begriff „Informalität“ von Elias (1990) in seiner Arbeit „Studien über Deutschland“, als „formalisiertes Verhalten, was für Interaktionen zwischen Personen typisch ist, deren Beziehung durch große Machtdifferenziale gekennzeichnet ist“¹⁸⁰. In diesem Fall spielen unterschiedliche Machtpositionen der Interaktanten in einer Interaktion zur Erschaffung der Formalität bzw. Informalität eine große Rolle. Korff (2009) bezieht sich demnach hinsichtlich der Informalität auf die Interaktionen zwischen Personen, deren Machtdifferenziale relativ angeglichen sind. Das Kriterium der Machtdifferenziale ergänzt er durch „öffentlich privat bzw. semi-öffentlich und semi-privat“¹⁸¹. Genauer erläutert Korff (2009) weiter, dass öffentlich eher durch Formalität charakterisiert ist, d.h. man muss sich an allgemeinen Normen des gesellschaftlichen Umganges orientieren, während privat eher informell ist, d. h. nach Normen (oder Institutionen), die für begrenzte Kollektive gelten. Damit lassen sich nach Korff (2009) z.B. Patronagebeziehungen auch der Informalität zurechnen, auch wenn sie durch starke Machtdifferenziale geprägt sind.¹⁸²

Anhand der beiden Erklärungen ist zu verstehen, dass die Perspektive von Formalität bzw. Informalität mit den Institutionen, die für die Interaktionen und das Handeln wichtig sind, zusammenhängen. Das heißt, die beiden Begriffe sind nicht nur mit Gesellschaft, Politik und Ökonomie insgesamt zu verbinden, sondern auch soziale Relationen, Moral, Machtdifferenziale usw. innerhalb der Kollektive sind zu erfassen.¹⁸³

Diese sozialen Unterscheidungen und Machtdifferenziale spiegeln sich in den sozialen Relationen zwischen Interaktanten, die u. a. durch ein respekt- und hierarchiebetonendes Sprachsystem gezeigt werden. Die ungleiche Erscheinung eines Sprachsystems wird durch mehrere historisch gesellschaftliche Faktoren bestimmt, die man beispielsweise in Indonesien findet. *Bahasa Indonesia* (Indonesisch) ist eine erschaffene und relativ neutrale Sprache im Vergleich zu dem hochhierarchischen Javanisch oder Sundanesisch. Die Benutzung der indonesischen Sprache in einem bestimmten kommunikativen Kontext könnte die Machtdifferenziale verringern, obwohl es in *Bahasa Indonesia* (Indonesisch) auch bestimmte Sprachregister gibt, die soziolinguistisch gese-

¹⁷⁷ Siehe Duden Wörterbuch, das auch Online unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Formalitaet> abgerufen werden kann.

¹⁷⁸ Mehr dazu siehe Kistler (2003: 61).

¹⁷⁹ Kistler (2003: 62).

¹⁸⁰ Siehe Korff (2009: 5).

¹⁸¹ Ibid.

¹⁸² Mehr dazu vgl. Korff (2009:5).

¹⁸³ Ibid.

hen eine funktionale Sprachvariante bezeichnen, die mit unterschiedlichen Berufsgruppen und sozialen Gruppierungen verbunden ist. Beispielsweise kommt dies im Registerunterschied nach dem Grad der Formalität und dem Grad des Fachwissens vor. Außer dem verbalen Sprachsystem spielen das Setting, wo eine Interaktion stattfindet, Variationen von Handlungsebenen, z. B. die Ernsthaftigkeit und/oder Scherzhaftigkeit in einem Gespräch, sowie nonverbale Zeichen für die Bestimmung der Formalität bzw. Informalität eine besondere Rolle.

Kistler (2003) hat in seiner Forschung über die interaktive Produktion von Formalität und Informalität in der deutsch-indonesischen Interaktion nachgewiesen, dass die in der Interaktion verwendeten Codes zur Erzeugung der formalen Rede eine große Rolle spielen. Die Interaktanten nutzen bestimmte Codes wie Anreden und Pronomina, die ihre Machtposition in der Gesprächs- und Handlungssituation vertreten. Dadurch wird der Prozess von Formalisierung bzw. Deformalisierung sehr dynamisch durchgeführt, indem die Teilnehmerrollen ständig neu ausgehandelt werden.¹⁸⁴ Formalität und Informalität haben auch „ein weites Spektrum sozial und kulturell relevanter Faktoren (Status, Macht, Loyalität, Identität)“¹⁸⁵. Da Indonesien nach Hofstedes Studie zu einem Land gehört, das eine große Machtdistanz hat, stimmt die Studie von Kistler (2003) mit dieser Studie überein, indem er nachwies, dass die indonesischen Kulturstandards bzw. Ideologien den Hierarchieaufbau mitbestimmen und das nicht nur anhand des historisch-kolonialisierten Hintergrundes Indonesiens interpretiert wird, sondern auch in den konkreten empirischen Interaktionen im Alltag zu finden ist. Durch die Analyse dieser konkreten Interaktionen auf einer Mikroebene hat Kistler (2003) konversationsanalytisch gezeigt, dass „die wechselseitige Konstituierung von positionellen Identitäten lokal und situiert vollzogen wird“¹⁸⁶. Dies kann derart interpretiert werden, dass die Rolle der Interaktanten in der Interaktion auf die Formalität bzw. Informalität einwirkt. Da akademische Beratungsgespräche stark hierarchisch-asymmetrische Gespräche sind, haben Berater meistens die „Macht“, um das Gespräch formal oder informal zu steuern. Darauf werde ich in dem Analysekapitel näher eingehen.

7.5. Direktheit vs. Indirektheit

Die Terminologien „Direktheit“ und „Indirektheit“ werden häufig in der linguistischen Beschreibung verwendet, so als ob sie sich selbstverständlich erklären lassen. In der Tat werden sie jedoch durch ganz andere Phänomene, die durch völlig unterschiedliche Werte geformt werden, wie Wierzbicka (1991: 88) ebenfalls erläutert. Sie meint, dass die Verwirrung, die diesen Begriff begleitet, mit der weit verbreiteten Unterscheidung zwischen sogenannten „direkten“ und „indirekten“ Sprechakten verbunden ist, insbesondere zwischen „imperativ“ und sogenannten „whimperatives“¹⁸⁷ im Sinne von Wierzbicka (1991). So wird allgemein angenommen, dass, wenn man zu jemandem sagt: „Schließen Sie die Tür!“, das auch als einen „direkten“ Sprechakt versteht, während „Fragesätze“ wie „Könnten Sie bitte die Tür schließen?“ oder „Machst du bitte die Tür zu?“ als „indirekter“ Sprechakt verstanden werden. Obwohl diese besonderen Beispiele klar zu sein scheinen, ist es nach Wierzbicka keineswegs deutlich, wie diese unterschiedlichen Formen von Fragesätzen zu anderen Phänomenen und anderen Sprachen angewendet werden sollten, weil Imperativsätze in mehreren Kulturen und Sprachen andere Formen und Bedeutungen haben. Der Imperativ wird oft mit verschiedenen Modalpartikeln kombiniert. Dadurch klingen einige von ihnen etwas „ungeduldiger“, andere eher freundlicher, einige Partikel erweichen eine Aufforderung, im Gegensatz dazu verhärten einige Modalpartikel die Aufforderung und so weiter. Dazu stellt man sich die Frage, ob die Kombination eines Imperativsatzes mit Modalpartikeln ein „direkter“ oder „indirekter“ Sprechakt ist. Demzufolge gibt es im Einklang mit Wierzbicka keine allgemeinen Regeln, die uns ermöglichen, diese Frage zu beantworten.

¹⁸⁴ Vgl. Kistler (2003: 179).

¹⁸⁵ Ibid.

¹⁸⁶ Vgl. Kistler (2003: 180).

¹⁸⁷ Unter „whimperatives“ versteht man einen Fragesatz mit auffordernder illokutiver Bedeutung.

Wie ich in vorherigen Kapiteln erwähnt habe, kann man eigentlich nicht über eine indonesische Kultur im Sinne von Indonesien als einheitliche Nation sprechen, weil die „indonesische Kultur“ aus vielen unterschiedlichen regionalen Kulturen besteht. Historisch und politisch gesehen, verallgemeinert man die „indonesische Kultur“ mit „javanischer Kultur“, die man als Repräsentant „indonesischer Kultur“ bezeichnet. Eine davon ist „die Terminologie“ der „Direktheit“ und „Indirektheit“. Nach Geertz (1961: 244) ist diese „Direktheit“ oder der sogenannte „Umweg“ ein wichtiges Thema in dem javanischen Verhalten. Er gibt auch das Beispiel des „*Kyai*“ (Koran- bzw. islamischer Religionslehrer), der den Leuten niemals explizit sagt, ob diese etwas falsch machen oder nicht. Er erzählt stattdessen eine kleine Geschichte oder Gleichnisse, durch die der Betroffene den Punkt weniger schmerzhaft erfahren kann. Damit erklärt Geertz weiter, dass man *rasa*¹⁸⁸ über etwas, das die Leute sagen, haben sollte, um den wirklichen eigentlichen Inhalt der Geschichte oder der Äußerung erhalten zu können. Es wird immer wieder betont, dass *alus*¹⁸⁹ Leute als „zivilisierte Menschen“ oft nicht gerne ausdrücklich sagen, was sie im Kopf haben oder denken.

„Indirektheit“, wie oben beschrieben ist, hängt eng mit anderen javanischen kulturellen Normen zusammen, was Geertz „*dissimulation or pretence*“ nennt oder ‚*étok-étok*‘ auf Javanisch. Zu dem Begriff erklärt Geertz Folgendes: „*The characteristic quality of étok-étok, in contrast to our patterns of dissemblance, is not merely that it is far more prevalent and that it is largely approved [...] but that it need not have any obvious justification, being merely gratuitous. [...] In general, polite Javanese avoid gratuitous truths*“ (Geertz, 1961: 245 f. Hervorheb.i.O.). Das heißt, es wäre besser, wenn man sein eigentliches Gefühl versteckt und nicht deutlich ausdrückt, sondern im Gegenteil, es ist höflicher, wenn man diese „grundlose Wahrheit“ vermeidet. Es klingt vielleicht wie eine Lüge, ist es aber nicht, weil einem gelehrt wird, dass man sein eigenes Gefühl gegenüber anderen nicht direkt ausdrücken sollte.

Diese allgemeine kulturelle Norm der „Verhüllung“ oder des „Versteckens“, dass man anderen Menschen, besonders Fremden oder Gästen, seine eigenen eigentlichen Gefühle oder sogar diese „grundlose Wahrheit“ nicht direkt sagt und nicht erzählt, erörtert Geertz wie folgt:

„The same sort of pattern is involved in the nearly absolute requirement never to show one's real feelings directly, especially to a guest. Any kind of negative feeling towards another must be dissimulated. [...] Strong positive feelings are also supposed to be hidden except in very intimate situations. The effort is to keep a steady level of very mild positive affect in interpersonal relations, an étok-étok warmth behind which all real feelings can be effectively concealed“ (Geertz, 1961: 246. Hervorheb.i.O.).

Dieses Prinzip gilt nicht nur für Gefühle, sondern auch für Wünsche, indem man seine Wünsche und seine Absichten verbergen sollte, vor allem wenn sie sich mit anderen Wünschen und Absichten überschneiden, zum Beispiel sollte man Bekannte oder sogar erst neu kennengelernte „Fremde“ anrufen und einladen, vorbeizukommen. Es ist auch höflicher, ein Angebot für Essen und Trinken erst einmal abzulehnen, obwohl man Hunger oder Durst hat, bis der Gastgeber oder die Gastgeberin einen zum Essen oder zum Trinken „zwingt“. Im Gegensatz dazu sollte man es nicht ablehnen, wenn jemand um Hilfe bittet.

Dieses Konzept, dass man versuchen sollte, sein Gesicht sowie seine Ausdrücke neutral zu zeigen, manifestiert sich sowohl im verbalen als auch im nonverbalen Verhalten während der Interaktion. Somit verläuft Kommunikation wesentlich indirekter, indem man viele Andeutungen,

188 „*Rasa*“ wird hier als „Gefühl“ übersetzt, da das Wort „*rasa*“ nach dem deutsch-indonesischen Wörterbuch von Krause und Simon-Bärwinkel (1994: 381) auch andere Bedeutungen hat, nämlich „Geschmacksempfindung“, „Empfinden oder Erachten“ und auch „Meinung“.

189 „*Alus*“ oder „*halus*“ bedeutet im deutsch-indonesischen Wörterbuch von Krause und Simon-Bärwinkel (1994: 104) 1. fein, zart, weich; 2. fein *Benehmen*; kultiviert, gepflegt *Sprache*; feinfühlig, edel; 3. immateriell; geistig, nicht körperlich. „*Alus*“ im Kontext von Geertz entspricht der zweiten Bedeutung des Wortes.

Fragen und Beispiele verwendet, um seine Meinung auszudrücken und „Neutralität“ insbesondere gegenüber Fremden zu wahren. Man wird nie ein klares „Nein“ bzw. ein klares „Ja“ oder eine direkte Ablehnung hören, stattdessen gibt es Worte wie „*mungkin*“ (dt. vielleicht, wahrscheinlich, eventuell), „*belum*“ (dt. noch nicht) oder auch ein langgezogenes „*i:ja:*“, das in Interaktion manchmal Ablehnung symbolisiert. Auch das Schweigen, das manchmal vom Gesprächspartner als Ignorieren verstanden wird, könnte „nein“ bedeuten. Diskussionen, in denen konträre Ansichten aufeinander treffen, widersprechen dem indonesischen Harmoniestreben und werden vermieden, denn Ziel solcher Dissimulationen ist es letztendlich, gesellschaftliche Harmonie zu erzeugen. Dies steht im Gegensatz zu dem allgemeinen deutschen Kulturstandard, in dem Sprache und Formulierungen so exakt wie möglich gewählt werden, um Informationen möglichst deutlich zu übermitteln.

Diese indirekte Ausdrucksweise der Indonesier macht es aber notwendig, den gesamten Kontext einer Interaktion zu beachten: Wer spricht mit wem zu welcher Gelegenheit in welchem Tonfall etc., um den Inhalt der Mitteilung genau zu verstehen. Die indonesische Sprache ist aber auch dafür bekannt, dass sie von einem hohen Kontextbezug lebt, in dem es eine Vielzahl verbaler, nonverbaler und paraverbaler Zeichen gibt, die zu beachten sind.

Gerade in der deutsch-indonesischen Überschneidungssituationen, in diesem Fall die Interaktion in akademischen Beratungsgesprächen, sind die bekannte „indonesische Indirektheit“ und die „deutsche Direktheit“ potentielle Punkte für Critical Incident-Situationen. Im Kapitel 8 wird dieses Phänomen empirisch detailliert analysiert.

7.6. Zwischenfazit

In konkreten interkulturellen Interaktionen, in diesem Fall in der Interaktion zwischen deutschen und indonesischen Interaktanten, findet ein komplexes Zusammenspiel von Prozessen statt, von denen manche normativ vorgeformt sind und andere eher als Ergebnis des interaktiven Wechselspiels gelten. Mit normativen Präferenzen könnte man nicht viel machen, da die Normen bisher in ihrem eigenen Alltag schon fest etabliert und sozialisiert werden.

Die geopolitischen, historischen und sprachlichen Verhältnisse in Indonesien sind durch jahrhundertelangen interkulturellen Kontakt mit anderen Kulturen geprägt. Dabei wurden Strukturen der Arbeitsteilung im Umgang mit Fremden entwickelt und tradiert. Eine hierarchische Gesellschaft wurde durch das Aufeinandertreffen von neuen Bevölkerungs- bzw. Migrantengruppen automatisch gebildet und beeinflusst die Interaktionsnormen in Indonesien. Königliche Herrschaften u. a. Majapahit und Mataram auf Java etablierten ihre Fremdherrschaft über Tributzahlungen und die reziproke Vergabe von Titeln für lokale Herrscher.¹⁹⁰ Die 350 Jahre dauernde holländische Kolonialherrschaft und die Unabhängigkeit Indonesiens 1945 änderten die feudalen Interaktionsnormen der lokalen Machthaber. Kistler (2003: 104) zeigt eine Dichotomie der Interaktionsnormen in Indonesien, indem die ursprünglich kosmologisch motivierte, quasi-feudale und später von den Holländern aufgegriffene Diskriminierung zwischen pribumi („Söhne der Erde“)¹⁹¹ und non-pribumi zwischen Inländern und immigrierten Arbeitskräften immer noch besteht. Sozialpsychologisch gesehen ist die indonesische Interaktionswelt klar in Kommunikation zwischen Mitgliedern von in-groups und Nicht-Mitgliedern, Fremden, Außenseitern, also Angehörigen von out-groups aufteilbar. Fremde könnten als potentielle Herrscher interpretiert werden. Damit verhalten sie sich gegenüber Fremden in Form der sogenannten Patron-Klient-Beziehung. Diese Beziehung ist an den verbalen und nonverbalen Interaktionsformen erkennbar.

¹⁹⁰ Vgl. Kistler (2003: 104).

¹⁹¹ *Pribumi* ist eine Bezeichnung für Einheimische. In Malaysia heißen die „Söhne der Erde“ *bumiputera* (*bumi* ist Erde, *putera* ist Sohn).

Aufgrund der vielfältigen Sprache und Kulturen in Indonesien ist es nicht möglich, von indonesischen Normen generell zu sprechen, wenn man an konkretem Sprach- und Datenmaterial arbeitet. Man kann aber durch die politische Bezeichnung des indonesischen Mottos „Einheit in der Vielfalt“ (*bhinneka tunggal ika*) und den im Jahr 1928 geschichtsträchtigen programmatisch verkündeten Jugendschwur „*satu nusa, satu bangsa, satu bahasa: Indonesia*“ (dt. „ein Land, ein Volk, eine Sprache: Indonesien) die „indonesische Kultur und Normen“ identifizieren, die das Verhalten und die Wahrnehmung auf konkreter Handlungsebene beeinflussen. Diese entsprechen Thomas' Kulturstandards (1991, 1993, 1996). Die konkrete Ausformung abstrakter Normen wie Harmonie, Gruppen- bzw. Kollektivorientierung, Familiensinn, Konfliktvermeidung etc. kann jedoch völlig unterschiedlich sein.

Das Beratungsgespräch im akademischen Bereich ist ein „kleines“ konkretes Beispiel für das Bild der indonesischen Gesellschaft. Eine Bildungsinstitution ist eine formelle Institution, die aber alle gesellschaftlichen Schichten direkt berührt. In dieser Institution findet man strenge hierarchische Formen, indem Lehrende beispielsweise eine größere mächtigere Rolle als „*guru*“ spielen, die manchmal für „das Leben der Studierenden“ mitverantwortlich sind. Die einzige persönliche Gelegenheit, mit den Lehrenden als „Wissender“ zu interagieren, bietet das Beratungsgespräch. Informationen aus erster Hand, in diesem Fall von den Lehrenden, sind „*valid*“. Außerdem ist die Beziehungspflege mit den Lehrenden wichtig. Dies entspricht den durch Hierarchie maßgeblich strukturierten zwischenmenschlichen Beziehungen, die wiederum vom Prinzip des gegenseitigen Gebens und Nehmens geprägt sind.

Die für Lehrende angewandte Anrede wie „*Bapak*“ (dt. Vater) oder „*Ibu*“ (dt. Mutter) fordert Respekt und Gehorsam. Die „Untergebenen“, in diesem Fall Studierende, dienen ihm oder ihr folgsam, erwarten von ihm oder ihr aber eine wohlwollende Haltung und Hilfe in Notlagen. Dies verstärkt die Patron-Klient-Verhältnisse. Deshalb werden Kritik, Meinungsunterschiede oder Proteste in solchen Beziehungen nur indirekt vermittelt, damit man die Harmonie nicht stört oder das Gesicht nicht verliert. Hier gilt auch das Prinzip, dass man das Gesicht der anderen nicht verletzen darf. Neutrale Ausdrücke oder sogar Schweigen könnten als Zeichen der Unzufriedenheit oder Ablehnung interpretiert werden.

Die Universität ist auch ein Ort, wohin Studierende aus verschiedenen Kulturgruppen und Sprachräumen Indonesiens kommen, um dort zu studieren. Daran kann man die Pluralität der Kulturen Indonesiens erkennen. Jedoch bilden die universitären Angehörigen ihre eigenen Kulturen, nämlich universitäre Kulturen nach dem Motto „Einheit in der Vielfalt“. Im Zusammenhang mit der Interaktion gegenüber Fremden ist die Universität, insbesondere in einer Beratungssituation mit nicht-indonesischen Interaktanten, ein geeignetes Beispiel. So kommt es auch oft zu einer Mischung aus formellen institutionellen Situationen sowie informellen Themen und Handlungen in der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden.

8. Fallanalysen

In diesem Teil werden datengeleitete Analysebeispiele gegeben, um die vorherigen Fragestellungen zu beantworten, und zwar wie wechselseitige Erwartungen, Interpretationen und das institutionell-kulturelle Wissen der Ko-Partizipanten die Situation gestalten werden, welche sprachlichen Faktoren die Struktur und die Kommunikationsmuster beeinflussen können und ob die kulturellen Hintergründe der Kommunikationsbeteiligten potenzielle *critical incidents* während der Interaktion bestärken, wie Missverständniskommunikation und gelingende Kommunikation in deutsch-indonesischen akademischen Kontaktsituationen im Sinne akademischer Beratung sprachlich und interaktiv ko-konstruiert werden und wie sie sich in der Ko-konstruktion nicht in der externen Bewertung durch Partizipanten im Nachhinein zeigen.

8.1. Analyse unmarkiert verlaufender Überschneidungs-situationen

In diesem Kapitel werden Fragmente von aufgezeichneten Beratungssituationen als Überschneidungssituationen, die unmarkiert verlaufen, besprochen und analysiert. Die Analyse umfasst Situationen in der Eröffnungsphase, Anliegenformulierung, Diskussion und Schlussphase der Beratung.

8.1.1. Situationsbeschreibung des Fragments (1): „seLAmat PAgi“

Diese Sprechstunde findet im Büro von IDW, einer indonesischen Lektorin an der Universität Hamburg, statt. In dem Raum gibt es einen Schreibtisch, an dem IDW arbeitet, und einen Tisch mit zwei Stühlen, an dem IDW normalerweise ihre Gäste empfängt. Auf dem Tisch steht ein Teller mit Kuchen und ein Tablett mit Kaffee und Zucker. In diesem Fragment kommt DSM1, ein Masterstudent im 2. Semester an der Universität Hamburg, zur Sprechstunde von IDW. Er hat Indonesisch gelernt und bereits einmal in Indonesien gelebt. Nachdem DSM1 den Raum betreten hat, sprechen die beiden Interaktanten zuerst als *pre-beginning-phase* über die Aufnahme der Sprechstunde. Danach erfolgt die Begrüßungssequenz, die von IDW initiiert wird. Das gesamte Gespräch verläuft auf Indonesisch mit dem Anliegen von DSM1, der seinen Stundenplan besprechen möchte.

F (1)

Projekt : Sprechstunde
 Gesprächskodierung : UHH-1
 Sequenz : Gesprächseröffnung
 Titel : „seLAmat PAgi“
 Aufnahmedatum : 27.10.2010
 Aufnahmeort : AAI Universität Hamburg, Deutschland
 Aufnahme & Transkript : Dian Ekawati
 Dauer des Gesprächs : 0:27:21 Minuten
 Dauer des Gesprächsauszugs : 0:00:33 Minuten
 Gesprächsteilnehmer :
 IDW : indonesische Dozentin (weiblich)
 DSM1 : deutscher Student (männlich)
 DE : Forscherin (weiblich)

IDW und DSM1 sind schon in dem Raum und sitzen.
 001 DSM1: (undeutlich) INdonesia tiga; ((nickt))
 [(undeutlich) INdonesien drei;
 INdonesisch drei;
 002 IDW : [YA.
 [JA.
 003 [((nickt))


```

035 DSM1 :           [hallo.
036                [((lächelt))
037 IDW : MA:Rtin.
038     hh. äh he,
039     ((lacht))
040     seLAMat PAgi.
        gLÜCK MORgen.
        guTEN MORgen.
041     ((lächelt))
042 DSM1 : selamat pagi ibu.
        Glück morgen mutter/frau.
        guten morgen frau.
043     ((lächelt, bringt seine Jacke in Ordnung))

```

8.1.1.1. Anrede und Grußverhalten

Neben ihrer Funktion als rituelle Eröffnung eines Gesprächs dient die Sequenz „sich begrüßen“ in dem akademischen Beratungsgespräch auch dazu, den Verlauf des Gesprächs zu regulieren, d.h. wer den ersten Redebeitrag hält, wer danach kommt und so weiter. Die Begrüßung kann den Gesprächsbeteiligten auch „Anerkennung“ zollen, genauer, dass beide ihre „Anwesenheit“ im Gespräch bewusst wahrnehmen. Goffmann (1972: 88) bezeichnet dieses Phänomen mit dem Begriff „*footing*“ und definiert eine Begrüßung als eine Form von gegenseitig unterstützendem Austausch mit rituellem Charakter, in der ein Individuum seinen Respekt gegenüber irgendeinem Gegenstand und gegenüber anderen Personen schildert, auf den Anderen Rücksicht nimmt und den höchsten Wert auf die Höflichkeit legt.

Dieser „rituelle“ Austausch wird in der Regel als erste Instanz der Diskussion nach der *pre-beginning*-Phase behandelt. Er markiert den Eintritt in einen gegenseitig ratifizierten Stand des Gesprächs (Schegloff, 1986). Sich begrüßen ist auch eine Art der Darstellung, dass der andere Ko-Partizipant anerkannt wurde. Mit dem Austausch der Begrüßung wird eine reziproke Anerkennung beider Ko-Partizipanten erreicht, wie es in der folgenden Sequenz gezeigt wird:

D (1)

```

033 IDW : ja haLLO ä: [::h-
034                [((schiebt den Teller zu DSM1))
035 DSM1 :           [hallo.
036                [((lächelt))

```

und

D (2)

```

033 IDW : MA:Rtin.
034     hh. äh he,
035     ((lacht))
036     seLAMat PAgi.
        gLÜCK MORgen.
        guTEN MORgen.
037     ((lächelt))
038 DSM1 : selamat pagi ibu.
        glück morgen mutter/frau.
        guten morgen frau.
039     ((lächelt, bringt seine Jacke in Ordnung))

```

Die Sequenz zeigt, dass IDW das Gespräch mit dem Gruß „ja haLLO“ (Z. 033) initiiert, die mit dem Gegengruß „hallo“ von DSM1 (Z. 034) beantwortet wird. Eine solche Paarform wie Gruß – Gegengruß wird *adjacency pair* (Schegloff, 1986) benannt. Eine sprachliche Variante der Begrüßung in der oberen Gesprächssequenz ist in den Zeilen 040 zu sehen, und zwar mit der Begrüßung „seLAMat PAgi“ (dt. guten Morgen) (Z. 040) und der Antwort von DSM1 „selamat pagi ibu.“ (dt. guten Morgen, Frau) (Z. 042).

Die Anwendung der Anrede „ibu“ (dt. Mutter, Frau) von SM2 fungiert in der oberen Gesprächssequenz als eine Antwort auf die Anrede „MA:Rtin“ in der Zeile 037 von IDW. In diesem Kontext zeigt die Anwendung des Namens und der Anrede „ibu“ (dt. Mutter/Frau) eine Hierarchie in der Interaktionssituation, indem IDW ihre Rolle als Dozentin einnimmt und sich DSM1 als ihr Student kategorisiert. Hier ist eine deutliche asymmetrische Dozent-Studenten-Beziehung zu sehen, indem IDW DSM1 mit Vornamen anspricht, während DSM1 mit der Anrede „ibu“ antwortet. Als ein deutscher Student, der Indonesisch lernt und Indonesien besuchte und dort gelebt hat, kennt sich DSM1 mit dem Kontext der Anwendung von Anredeformen mehr oder weniger gut aus. Im deutschen Kulturkontext wird der Vorname als Anredeform in einem formellen institutionellen Kontext meistens nicht benutzt, vor allem im formellen institutionellen Gespräch zwischen Dozenten und Studenten in einer Beratungssituation.

In dieser Sequenz initiiert IDW eine Identifizierungs- bzw. Anerkennungssequenz mit der Namensbenennung, die dann von DSM1 in Z. 042 mit dem Gegengruß und in Z. 043 mit einem Lächeln ratifiziert wird:

D (3)

042 DSM1 : selamat pagi ibu.
glück morgen mutter/frau.
guten morgen frau.
 043 ((lächelt, bringt seine Jacke in Ordnung))

Wie ich oben erwähnt habe, kennt DSM1 das rituelle Begrüßungsmuster bzw. die -formel, da er die Anrede „ibu“ ohne weitere Namensidentifizierung benutzt. Die Anrede ohne weitere Namensidentifikation ist in indonesischen Sprechhandlungen üblich.

Verbale Begrüßungen zeigen sich in allen in Hamburg erhobenen Daten. Meistens werden die Grußworte „hallo“, „selamat siang“ (dt. guten Tag) oder eine Kombination von „hallo, selamat siang“ (dt. hallo, guten Tag) als *adjacency pair* benutzt, sodass Äußerungen von *first part* und *second part* relevant werden (Schegloff, 2004). Interessant zu betrachten ist das gegensätzliche Phänomen, dass nämlich diese verbalen Begrüßungen mit den entsprechenden Ausdrücken in allen in Bandung aufgezeichneten Gesprächen nicht gefunden werden. Es sind trotzdem Begrüßungssequenzen vorhanden, die allerdings auf nonverbalen Zeichen beruhen, wie auf Kopfnicken und/oder Lächeln.

Dieses Fragment verläuft ohne bedeutende Hemmungen, obwohl IDW am Anfang des Gesprächs versucht, sich an den Namen von DSM1 (vgl. das Verzögerungssignal ä: [::h- in der Z. 033) zu erinnern und im Anschluß den Namen „MA:Rtin“ (Z. 037) betont und ein Lachen (Z. 038 - 039) als Zeichen des „Erfolges“, den Namen des Studenten zu erinnern, produziert:

D (4)

033 IDW : ja haLLO ä: [::h-
 034 [((schiebt den Teller zu DSM1)
 035 DSM1 : [hallo.
 036 [((lächelt))
 037 IDW : MA:Rtin.
 038 hh. äh he,
 039 ((lacht))

Bei dem Versuch, den Namen des in die Sprechstunde kommenden Studenten zu erinnern, kommt es öfters zu Verzögerungen oder es gibt sogar keine Reaktion von Seiten der Lehrenden, auch wenn StudentInnen ihre Namen vorher genannt haben, wie es die Studien von Meer et al. (2000), Meer (2003) und Limberg (2010) zeigen. Die fehlende Rückbenennung der Namen der StudentInnen bezeichnet Meer als eine „spezifische Form einseitiger Anonymität“ (Meer, 2003: 34), die

entstehen könnte, weil die Lehrenden sich aufgrund der großen Zahl von Studierenden, mit denen sie im Rahmen ihrer Lehraktivitäten Kontakt haben, an die Mehrzahl der Studierendennamen nicht präzise erinnern können.

In diesem Fragment sowie in allen in Hamburg aufgenommenen Beratungsgesprächen hat IDW dieses Problem anscheinend nicht, weil der Lehrstuhl und das Fach relativ klein sind, sodass die Mitglieder des Faches sich gegenseitig kennen. Eine kurze Verzögerung, um den Namen von DSM1 endlich in Erinnerung zu bringen, entsteht möglicherweise, weil IDW erst zwei Monate lang in dem Fach beschäftigt ist und DSM1 vorher in Indonesien war und an einer anderen Universität studiert hat, sodass er in der Lehrveranstaltung von IDW relativ neu ist.

8.1.2. Situationsbeschreibung des Fragments (2): „nama saya` fe[ri“

Die Interaktanten in diesem Fragment sind DDW und IKM1. DDW ist eine deutsche DAAD-Lektorin an der Universität Padjadjaran in Bandung, Indonesien, die ebenfalls eine Sprechstunde für Beratung zum Studium in Deutschland am Goethe-Institut in Bandung Indonesien hat. IKM1 ist ein Bachelor-Absolvent von einer Universität in Japan, der vorhat, in Deutschland im Masterprogramm weiter zu studieren.

Bevor IKM1 zu der Sprechstunde von DDW kam, hatte DDW mit drei ihrer Studentinnen über deren Abschlussarbeit (id. *Skripsi*) diskutiert. Nach der Diskussion unterhielt sich DDW mit mir und anderen Studentinnen von ihr auf dem Innenhof des Goethe-Instituts. Zu der nur zwecks des Studiums in Deutschland veranstalteten Sprechstunde von DDW kann man ohne vorherige Anmeldung kommen, weil Zeit und Ort feststehen. Diese Möglichkeit nahm IKM1 wahr. Als er kam, unterhielt sich DDW noch mit mir und anderen Studentinnen. IKM1 wartete kurz, bis DDW wahrnahm, dass IKM1 zu ihr kommen wollte. Eigentlich begann die Interaktion schon in dieser Phase, in der DDW fragte, ob IKM1 zu ihr kommen möchte. IKM1 sprach mit mir über den Zweck seines Besuchs der Sprechstunde, während er auf DDW wartete. Kontakt zu IKM1 habe ich erst an dem Tag aufgenommen, an dem ich die Einverständniserklärung für die Aufnahme holte. Nach der Ratifizierung der Frage bat DDW IKM1, den Raum zu betreten.

Das Fragment beschreibt eine *pre-beginning*-Sequenz, in der der gesamte Prozess der Anliegenformulierung erfolgt, nämlich das Angebot für das Betreten des Raumes und das Platznehmen, die Erklärung zu der im Raum stehenden Kamera und die Aufnahme des Gesprächsverlaufes. Weil er darüber bereits von mir informiert wurde, kannte er die Situation und hatte nichts dagegen. Dann folgte das Gespräch direkt zu der Identifizierung und danach zu seinem Anliegen, mit dem er in die Sprechstunde kommt. Die Sprechstunde fand in einem Klassenraum im Goethe-Institut Bandung statt.

F (2)

Projekt	: Sprechstunde
Gesprächskodierung	: GI-4
Sequenz	: Gesprächseröffnung, Identifizierung
Titel	: „nama saya` fe[ri“
Aufnahmedatum	: 23.02.2010
Aufnahmeort	: GI Bandung, Indonesien
Aufnahme & Transkript	: Dian Ekawati
Dauer des Gesprächs	: 0:13:38 Minuten
Dauer des Gesprächsauszugs	: 0:00:38 Minuten
Gesprächsteilnehmer	:
DDW	: deutsche Dozentin (weiblich)
IKM1	: Indonesischer Klient (männlich)

Außerhalb des Raums, IKM1 geht zu DDW, die einen small talk mit anderen Leuten durchführt

001 DDW : okay,
002 hehehe,
003 MASuk ja-
hereinkommen ja-
Kommen Sie herein ja-
004 ((kommt zu dem Raum rein, steht vor dem Tisch, hat ein Papier
in der linken Hand, macht mit der rechten Hand eine zum
Sitzen anbietende Geste))
005 [ähm-
006 IKM1 : [(kommt zu dem Raum rein, geht zum Stuhl und sitzt))
007 DDW : [(sieht die Kamera und zeigt die Kamera))
008 [JA ada (.) ähm-
[JA es gibt (.) ähm-
009 IKM1 : OH iya.
OH ja.
ACH ja.
010 DDW : project yang KHU_S dari:- äh:m- (.)
projekt das (Rel.Pron.) besonders von:- äh:m
ein besonderes Projekt von:- äh:m-
011 <<acc>teman saya> dian ja:-
<<acc>freund/in ich> dian ja:-
<<acc>meiner Freundin> dian ja:-
012 ähm:: <<acc>untuk penelitian:->
ähm:: <<acc>für forschung:->
ähm:: <<acc> für eine forschung:->
013 [(0.2)
014 DDW : [(nimmt einen Bleistift von anderer Seite des Tisches zu
sich, bringt sich sein Hemd in Ordnung))
015 IKM1 : [(sitzt, legt seine Tasche auf dem Stuhl, nimmt etwas von
der Tasche heraus))
016 DDW : [ähm::;
017 [(nickt))
018 IKM1 : [(nimmt eine Mappe von der Tasche heraus))
019 [oh iya ähm:-
[oh ja ähm:-
[ach ja ähm:-
020 ((legt die Mappe auf den Tisch, blickt auf den Tisch))
021 nama saya' fe[ri,
name ich' fe[ri,
mein name ist fe[ri,
022 ((blickt an DDW))
023 DDW : [äh hm.
024 [(nickt, führt den Blickkontakt))
025 IKM1 : saya lu:LUSan shizuoka sanbi universi[TY;
ich ab:SOLventen shizuoka sanbi universi[TY;
ich bin ein ab:SOLvent von shizuoka sanbi universi[TY;
026 DDW : [hm-hm;
027 IKM1 : DI jepang, (.)
IN japan, (.)
028 dua tahun yang lalu.
zwei jahre das (Rel.Pron.) vorbei.
vor zwei Jahren.

8.1.2.1. Pre-beginning: ausgelassene verbale Grüße

Bevor das Gespräch beginnt, fängt ein Prozess an, den Whalen und Zimmerman (1987) als „pre-beginning“ einer Gesprächsaktivität bezeichnen. Diese „Pre-beginning“ bezieht sich auf Tätigkeiten, die Schegloff (1968) als „summons“ benennt, und zwar als ein Sprachverhalten, bei dem ein Gespräch mit „Aufrufen“ beginnt. Die Sequenz ist als „summons – answer sequence“ (Schegloff, 1968) bekannt. Nach Limberg (2010) findet ein „Pre-beginning“ statt, sobald Interaktanten auf den „Aufruf“ mit einer verbalen bzw. nonverbalen Antwort reagieren. Im Gegensatz zu „adjacency pairs“, die normalerweise aus zwei *turns* bestehen (zum Beispiel:

Gruß – Gegengruß, Frage – Antwort usw.), betont Levinson (1983), dass „*summons – answer sequence*“ (im Weiteren als *SA-sequence* abgekürzt) normalerweise aus minimal drei *turns* besteht. Limberg (2010) bezeichnet diese „*pre-beginning*“ als „*pre-interaction*“, zu der alle Interaktionen der Gesprächsbeteiligten vor dem erfolgten Interaktionsprozess in einem Gespräch gehören, zum Beispiel das Anbringen der Beratungszeit an der Tür, das Hochladen auf der Webseite, das Befestigen am Schwarzen Brett oder die Terminabsprache per Telefon oder E-Mail.

Im Rahmen meiner teilnehmenden Beobachtung erfuhr ich, dass die DozentInnen und StudentInnen in den Gesprächen GI-1, GI-2, GI-3 und UHH-1, UHH-2, UHH-3, UHH-4, UHH-5, UHH-6 per E-Mail oder mündlich vorab einen Beratungstermin vereinbart haben. Die vorherige Verabredung wurde getroffen, um die gemeinsame Zeit und den Ort der Beratung zu bestimmen, obwohl beide DozentInnen eigentlich eine feste Sprechzeit und einen -ort haben. Feste Sprechzeiten/-ort ermöglichen den Klienten, auch ohne vorherige Verabredung zu kommen, wie es die Klienten in den Gesprächen GI-4, GI-5, GI-6, GI-7, GI-8 und GI-9 getan haben. Die Darstellung der „*pre-beginning*“-Phase ist für die weitere Analyse wichtig, weil sie mit der „Nähe“ und „Anonymität“, mit dem gemeinsamen „Wissen“ der Gesprächsbeteiligten, mit der Effektivität der Interaktion und der Struktur der Beratung zusammenhängen. Diese Faktoren beeinflussen den späteren Gesprächsverlauf.

Außer dem oben genannten Hintergrund ist es interessant zu betrachten, wie der Beratungsprozess entsteht. Normalerweise kommen Studenten bzw. Klienten zu einer bestimmten Zeit an einen bestimmten Ort und warten, dass sie an der Reihe sind. Dieses Phänomen erscheint in den Daten von Bandung und Hamburg, indem StudentInnen bzw. KlientInnen auf DD und IDW vor dem Raum warten. In den Gesprächen GI-6, GI-7, GI-8 und GI-9 sitzen und warten die Klienten sogar nicht weit von dem Beratungsplatz (im Innenhof) entfernt, sodass sie die vor ihnen ablaufende Beratungssituation ebenfalls sehen und als „*Overhearer*“ im Sinne Goffmann mithören können, obwohl sie am anderen Tisch sitzen. Das ermöglicht ihnen, ihre eigene Gesprächsrunde zu bilden.

In den Daten GI-1, GI-2, GI-3 ist der „Hinweis“ und Anzeichen für den Beratungsbeginn nicht so deutlich erkennbar. Im Gespräch GI-1 kommen DDW und SW1 (eine Studentin) in dem für die Beratung genutzten Klassenraum zusammen. Die „Einladung“ zum Betreten des Raumes hat DDW vor dem Raum nonverbal ausgesprochen. Mit der Ankunft von DDW vor dem Raum steht SW1 sofort auf und betritt diesen mit DDW gemeinsam. Beide setzen sich ohne Aushandlungsprozess auf den von ihnen scheinbar „abgemachten“ Stuhl, nämlich vor die Kamera. Über die aufgestellte Kamera habe ich sie bei der Bitte um die Aufnahmeerlaubnis ebenfalls informiert.

Zu der nonverbalen Einladung zum Betreten des Raumes kann es auch kommen, weil DDW und SW1 zuvor vereinbart haben, dass DDW als Betreuerin die Abschlussarbeit von SW1 an dem Tag besprechen wird. Ähnliche Phänomene sind in dem Gespräch GI-2 mit der zum Platz nehmen auffordernden Gestik von DDW an SW2 und in dem Gespräch GI-3 zu sehen, als DDW trinkt, lächelt und dann mit der Äußerung „huff huff huff“ SW3 den Sitzplatz implizit anbietet. SW3 reagiert lächelnd auf dieses nonverbale Angebot und nimmt ihre Abschlussarbeit (*Skripsi*-Arbeit) aus der Tasche. Die Gesprächsbeteiligten haben scheinbar ein institutionell „gemeinsames Ziel und Wissen“, sodass sie ohne standardisierte Formalitäten in das Thema einsteigen, und zwar die Abschlussarbeit zu besprechen.

In dem oben angesprochenen Fragment gilt auch die auf den Broschüren bzw. auf der Internetseite gedruckte festgestellte Sprechzeit von DDW als *pre-interaction*, bevor die eigentliche Sprechstunde stattfindet. DDW hängt keine Namensliste aus. Derjenige, der sich über das Studium in Deutschland beraten lassen möchte, könnte zu der festgelegten Zeit kommen.

Im Gespräch GI-4 war DDW bereits vor dem Raum und führte einen „*small talk*“ mit mir und anderen StudentInnen von ihr. Die Situation war „*out of camera*“, aber die Kamera lief und nahm

die Stimme noch auf, während IKM1 zu DDW geht und implizit ausdrückte, dass IKM1 zu der Sprechstunde von DDW kommen wollte. Ohne weitere Fragen versteht DDW dieses Verhalten und lädt IKM1 verbal in den Raum ein, wie es in dem folgenden Transkriptsauszug zu sehen ist:

D (5)

Außerhalb des Raums, IKM1 geht zu DDW, die einen small talk mit anderen Leuten durchführt:

001 DDW : okay,
 002 hehehe,
 003 MASuk ja-
 hereinkommen ja-
Kommen Sie herein ja-
 004 ((kommt zu dem Raum rein, steht vor dem Tisch, hat ein Papier
 in der linken Hand, macht mit der rechten Hand eine zum
 Sitzen anbietende Geste))
 005 [ähm-
 006 IKM1 : [(kommt zu dem Raum rein, geht zum Stuhl und sitzt))

Eine Reihe von Studien bestimmt die indonesische Kultur als Hochkontextkultur (engl. *high context culture*)¹⁹², in der Kontexte in der Interaktion für den Verständigungsprozess durch Kontextualisierungshinweise und nicht verbal expliziert werden¹⁹³eine große Rolle spielen. In dem Gespräch GI-4 oben versteht DDW, die schon mehr als drei Jahre in Indonesien lebt, den Kontext mehr oder weniger, sodass sie nicht viele verbale Interaktionen in der *SA-sequence* benutzt. Der Verständigungsprozess zwischen DDW und IKM1 verläuft in dieser Sequenz relativ glatt und ohne Störung.

8.1.2.2. Direkt-verbale Selbstidentifizierung

Angesichts der relativ hohen Anonymität und Asymmetrien zwischen den Gesprächsbeteiligten gehört der Identifizierungsprozess zu einem wichtigen und auffälligen Merkmal einer Gesprächseröffnungssituation (Buchholtz und Hall, 2005). In diesem Kontext kennen StudentInnen bzw. KlientInnen ihre DozentInnen bzw. ihre Berater besser als umgekehrt, sodass der Identifizierungsprozess und das gegenseitige Vorstellen meistens einseitig stattfindet, und zwar nur von Seiten der StudentInnen oder KlientInnen. Dieser Identifizierungsprozess entsteht üblicherweise mit der Namensnennung, Studienkategorisierung und/oder der Nennung des Zwecks des Sprechstundenbesuches. Schegloff (1979) nennt zwei Muster der Konstruktion des Identifizierungsprozesses im Gespräch, und zwar die Selbstidentifikation und sich bzw. jemanden vorstellen.

Darüber hinaus erwähnt Limberg (2010), dass die Gesprächsbeteiligten, die den Identifikationsprozess beginnen, in der Regel auch den Beginn des nächsten Gesprächsthemas einleiten, wie im folgenden Transkriptsauszug ebenfalls beobachtet werden kann:

D (6)

014 DDW : [(nimmt einen Bleistift von anderer Seite des
 Tisches zu sich, bringt sich ihre Bluse in
 Ordnung))
 015 IKM1 : [(sitzt, legt seine Tasche auf dem Stuhl, nimmt etwas von
 der Tasche heraus))
 016 DDW : [ähm:;
 017 [(nickt))
 018 IKM1 : [(nimmt eine Mappe von der Tasche heraus))
 019 [oh iya ähm:-
 [oh ja ähm:-
 [ach ja ähm:-

¹⁹² Vgl. Hall & Hall (1990) und Hofstede (1980).

¹⁹³ Vgl. Auer (1999), Gumperz (1982).

020 ((legt die Mappe auf den Tisch, blickt auf den Tisch))
 021 nama saya' fe[ri,
 name ich' fe[ri,
mein name ist fe[ri,
 022 ((blickt an DDW))
 023 DDW : [äh hm.
 024 [(nickt, führt den Blickkontakt))
 025 IKM1 : saya lu:LUSan shizuoka sanbi universi[TY;
 Ich ab:SOLventen shizuoka sanbi universi[TY;
ich bin ein ab:SOLvent von shizuoka sanbi universi[TY;
 026 DDW : [hm-hm;

In der Zeile 021 identifiziert sich IKM1 mit der Nennung seines Namens nach dem Redeübergabesignal von DDW mit “[ähm::;” (Z. 016) und dem Kopfnicken „[(nickt))” (Z. 017), das IKM1 zeigt, dass das Gespräch erst beginnen kann, wenn der Identifikationsprozess erfolgt ist. An dieser Stelle findet eine *Turn Constructional Unit (TCU)* statt, die IKM1 gut versteht, sodass IKM1 seinen *turn* mit der Äußerung „[oh iya ähm:-“ (Z. 019) nimmt und dann weiter mit der Selbstidentifikation und seinem Bildungshintergrund fortfährt. Die studienbezogene „institutionelle“ Kategorisierung wird mit der Bezeichnung „lu:LUSan“ (dt. *ein ab:SOLvent*) in der Z. 025 erkennbar:

D (7)

025 IKM1 : saya lu:LUSan shizuoka sanbi universi[TY;
 ich ab:SOLventen shizuoka sanbi universi[TY;
 ich bin ein ab:SOLvent von shizuoka sanbi universi[TY;

Aufgrund der Anonymität im institutionellen akademischen Beratungsgespräch und der Tatsache, dass Klienten normalerweise nur ein- oder zweimal kommen, ist das Nennen der Namen nicht wichtig. Anhand der erhobenen Daten ist zu sehen, dass das Gespräch GI-4 das einzige Gespräch ist, das diese Namensbitte als Identifikationsprozess enthält. Bei anderen Gesprächen (GI-5, GI-6, GI-7, GI-8, GI-9) findet keine Namensnennung in der Eröffnungsphase statt, sondern eine Vorstellung der Bildungs- und Berufsinformation oder direkt die Anliegenformulierung.

8.1.3. Situationsbeschreibung des Fragments (3): „karna kan sekarang saya lagi ES dua“

Die Gesprächsteilnehmer in diesem Fragment sind eine deutsche Dozentin (DDW) als Beraterin/Ratgeberin und ein indonesischer Mann (IKM2) als Klient/Ratsuchender. IKM2 ist ein Masterstudent an einer technischen Hochschule, der gleichzeitig als Hochschullehrer an der zahnmedizinischen Fakultät einer Universität tätig ist. Er ist selber Zahnarzt. Das Gespräch findet auf dem Innenhof des Goethe-Instituts (im Weiteren mit GI abgekürzt) in Bandung, Indonesien, statt. An diesem Tag hat DDW eine Sprechstunde zwecks Studienberatung in Deutschland. Die Gesprächsteilnehmer sitzen nebeneinander an einem runden Gartentisch. Da das Gespräch während der Arbeitspause der GI-Mitarbeiter stattfindet, sind im Hintergrund zwei GI-Mitarbeiterinnen mit mir zu sehen, die selber ein Gespräch führen.

Nach der technischen Erklärung des Aufnahmезwecks, an der ich auch beteiligt bin, beginnt das Gespräch mit der gegenseitigen Vorstellung und der Identifizierung von IKM2. Die verbale Begrüßung fehlt in diesem Fragment, wird aber nonverbal durch ein Lächeln und Kopfnicken ersetzt. Bei der Selbstidentifizierung erzählt IKM2, was er macht und gemacht hat.

SEmester eins in i te [be;
das erste SEmester in i te [be;
 032 DDW : [hm-hm.
 033 IKM2 : jadi kalau saya di:-
 also wenn ich in:-
 also da ich in:-
 034 kedokteran GIgi.
 medizin ZAhn.
 Zahnmedizin.
 035 saya ditugaskan di:-
 ich anstellen (Passiv) in:-
 ich bin angestellt in:-
 036 bagian biologi oRAL;
 bereich biologie oRAL;
 abteilung der oRALbiologie;
 037 oral bioloGY:. (-)
 038 DDW : hm-mm.
 039 IKM2 : tapi untuk eh:-
 aber für eh:-
 040 farmakologi:-
 pharmakologie:-
 041 <<dim>>obat obatan.>
 <<dim>>*arzneimittel (Pl.)>*
 042 DWW : hh-hm.

8.1.3.1. Anleitung der Gesprächseröffnung

In dem oberen Fragment ist zu beobachten, dass IKM3 sich indirekt identifiziert. Es fehlt in diesem Fall die Namensbitte. Weil die zwecks Studienberatung in Deutschland veranstaltete Sprechstunde an die Öffentlichkeit gerichtet ist, wirkt sich die in den vorherigen Kapiteln (8.1.1 und 8.1.2) angeführte einseitige Anonymität nach Meer (2003) in diesem Fall stark aus. Hier hat die Beraterin bereits zu Beginn der Sprechstunde in einer eindeutigen bevorzugten Position den Ort, die Zeit und den Umfang der Beratung festgelegt und definiert. Ihr Name ist ohnehin von irgendwelchen Ankündigungen bekannt. Sie muss aber nicht jeden, der zu ihrer Sprechstunde kommt, kennen, weil die meisten der Klienten nicht wiederkommen und sie sich nicht wiedersehen. Dazu erläutert Meer (2003: 36) in ihrem Beitrag, dass die hieraus resultierenden Asymmetrien zwischen Ratgebenden bzw. Lehrenden und Ratsuchenden bzw. Studenten sich u. a. darin zeigen, dass sich der Lernende in der Regel nicht veranlasst sieht, aktiv zur Aufhebung der bestehenden Anonymität beizutragen. Im Gegensatz dazu beschreibt er erst einmal den Grund, warum er zu der Sprechstunde kommt, da das Ziel des Besuchs für eine solche Beratungssituation wichtiger ist. In der Tat wollen die Ratsuchenden etwas von den Ratgebenden und nicht umgekehrt, sodass die Namensnennung weniger wichtig erscheint als andere Angaben zur Person wie zum Beispiel der Ausbildungs- oder Arbeitshintergrund. Stattdessen kommt die Anliegenformulierung zuerst vor und danach folgt die Identifizierung, wie es in dem folgenden Auszug sichtbar ist:

D (8)

016 IKM2 : (0.2)
 017 ya äh mungkin ä:h-
 ja äh vielleicht ä:h-
 018 KONSultasi-
 BERatung-
 019 äh-
 020 yang ingin saya tanya[in,
 das (Rel.Pron.)wollen ich frag[en,
 was ich fragen wollte,
 021 [(klopft ein Heft mit dem Bleistift))
 022 untuk program:-
 für programm:-
 für das programm:-
 023 pi eitsch di;

024 atau mungkin dokTO:R;
 oder vielleicht dokTO:R;
 beziehungsweise dokTO:R;

Nach der „kleinen“ Verzögerung von der Zeile 016 bis Zeile 019, die mit der ungefüllten Pause (0.2) und dem Verzögerungssignal „äh-“, der Dehnung „ä:h-“ und der gleich gebliebenen Intonation markiert ist, nimmt IKM2 den Turn und formuliert sein Anliegen, warum er zu der Beratung kommt. Diese Signale sind eine Reaktion auf die von DDW gegebenen nonverbalen Signale mit Lachen, Blick zu IKM2 und verschränkten Händen vor der Brust (Z. 014 - 015) als eine Fremdwahl, dass IKM2 den Turn übernehmen sollte und damit würde das Gespräch „offiziell eröffnet“:

D (9)

014 DDW : [äh he he he,
 015 [((blickt zu IKM2, schließt beide Hände vor dem Brust))
 016 IKM2 : (0.2)
 017 ya äh mungkin ä:h-
 ja äh vielleicht ä:h-

Diese nonverbal gezeichnete Form entspricht auch Limbergs Forschungsergebnis (2010: 150), dass 51% der nonverbalen „Gesprächseröffnung“ von der Seite der Lehrenden (in diesem Fall DDW als Beraterin) vorkommen. Das könnte den StudentInnen bzw. den KlientInnen zeigen, dass das Gespräch „offiziell“ eröffnet ist und der StudentIn bzw. KlientIn diese Gelegenheit annehmen sollte, mit dem Gespräch zu beginnen. Diese Art und Weise von Themeninitiierung findet sich ziemlich häufig in den Sprechstundengesprächen, da die StudentInnen bzw. KlientInnen die sogenannte „Verantwortung“ haben, das „erste Thema“ in dem Beratungsgespräch zur Verfügung zu stellen.

Trotz der großen Zahl dieser selbst initiierten Themenerzeugung sind diese ersten *Turns* der StudentInnen oft mit mehreren Diskurspartikeln markiert, wie Limberg (2010) in seiner Studie ebenfalls zeigte. Diese Diskurspartikel bzw. Verzögerungssignale könnten ihre Unentschlossenheit und ihre Verzögerung beim Themeneinstieg bzw. bei der Formulierung ihres Anliegens verdeutlichen. Dieses Fragment zeigt sich in den Z. 015 - 018. Die Verzögerung von IKM2 am Anfang des Gesprächs, um das Thema bzw. das Anliegen zu formulieren, könnte möglicherweise durch die Aufnahme des Gesprächs mit der Kamera verursacht werden. Dazu erläutert IKM2 nach der Begrüßung von DDW verbal, dass die Situation ihm plötzlich „komisch“ wurde, und auch paraverbal und nonverbal verdeutlicht er dies mit Lachen, fallender Intonation, mit dem Blick zur Kamera und der Berührung seines Kinns (Z. 011 und Z. 012), wie es im folgenden Auszug sichtbar ist:

D (10)

012 IKM2: kok jadi beda rasa[nya he he he.
 (Part.) werden anders das gefühl he he he.
 warum wird es plötzlich so komisch he he he.
 013 [((lächelt, blickt zu der Kamera, zieht
 den Zeigefinger zu dem
 Kinn und berührt es))

Das Lachen und die Berührung des Kinns verstärken das Konzept „*malu*“ (wörtlich dt. Scheu, Schamgefühl, sich schämen) in der indonesischen Kultur, in der den Indonesiern von Kind an beigebracht wurde, das Gesicht in der Öffentlichkeit bzw. vor Fremden nicht durch irgendwelche Mittel zu verlieren.¹⁹⁴ In diesem Fall gilt die Videokamera als ein „fremdes“ Mittel, durch das man sein Gesicht auch denotativ und konotativ verlieren könnte. Aus diesem Grund hält man sich lieber zurück, um sein Gesicht zu bewahren, und versucht, sich so gut wie möglich zu

¹⁹⁴ Vgl. David (2010: 220).

benehmen. Besonders in der asymmetrischen Kommunikationssituation zwischen Lehrenden und Studierenden kam diese „Scheu“ stärker zum Vorschein. Noch „schlimmer“ wurde es bei der Kommunikation mit dem Fremden, in diesem Fall mit einer deutschen Dozentin und der zusätzlichen „Überwachung“ durch die Kamera. Deshalb macht sich eine Person, die *malu* fühlt, klein und nahezu „unsichtbar“. Sie lässt sich selbst in möglichst „schlechtem Licht“ erscheinen, damit die Kopartizipanten sich besser fühlen können.¹⁹⁵ In dem Fall wird dieses Konzept sehr stark von IKM2 als „*murid*“ (dt. Schüler) geprägt, der einen Rat von DDW als „*guru*“ (dt. Lehrer) sucht.

Während IKM2 deutlich sagt, dass er sich vor der Kamera nicht wohlfühlt, ist dieses Phänomen in den anderen Gesprächen nicht zu finden. Aber, wie Limberg (2010: 150) erörtert, kann es vorkommen, dass viele der in dem Gespräch selbst gewählten Themenerzeugungen mit Verzögerungssignalen wie „ah“, „äh:m“ oder „so:-“ auch in Kombination mit ungefüllter Pause eröffnet werden. Dieses Beispiel könnte als ein deutlicher Fall für einen Themenvorschlag mit Verzögerungssignal und *intra-turn*-Pausen gelten. Es scheint, dass IKM2 versucht, die richtigen Worte zu finden, um sein Anliegen zu formulieren. Diese Muster zeigen sich in den in Indonesien aufgenommenen Gesprächen GI-4, GI-6 und GI-7.

Da die Gespräche interkulturell zwischen deutschen und indonesischen Interaktanten sind, die natürlich eine unterschiedliche Sprache und Kultur haben, könnten solche Verzögerungen, die beispielsweise mit Verzögerungssignalen, Verlangsamung des Sprechens oder ungefüllter *intra-turn*-Pause markiert werden könnten, entstehen, weil sie die noch mangelnde sprachliche Kompetenz im Deutschen oder im Indonesischen widerspiegeln. Nicht ausreichende Kompetenz in der Zielsprache während der Interaktion könnte auch ein Hinderungsfaktor sein, das Anliegen „richtig“ zu formulieren.¹⁹⁶ Dieses Beispiel ist in den Gesprächen GI-1, GI-2, GI-3, UHH-2 und UHH-3 zu finden, indem die StudentInnen aufgrund der noch mangelnden Sprachfähigkeit im Deutschen und im Indonesischen die Formulierung ihrer Anliegen bzw. ihrer Argumentation verzögern. Diese Verzögerung ist aber interaktiv motiviert, wie Limberg (2010: 151) erörtert. In diesem Beispiel könnten die Kamera und ich als Forscherin Verzögerungsfaktoren für IKM2 sein. In dem gesprächsanalytischen Verfahren gibt es eine Präferenz, Anfragen anzubieten oder „*offers over requests*“ im Sinne Schegloffs (2007), sodass ein „Antrag“ auf Hilfe ohne explizites Angebot in diesem Fall nonverbal markiert ist (Z. 013 - 014) und eine dispräferierte Aktion verursacht.¹⁹⁷

Nach der „kleinen“ Verzögerung formuliert IKM2 sein Anliegen dann verbal mit einer „typischen“ Form der Anliegensformulierung, nämlich mit der Satzkonstruktion: Modalverben und typische Verben wie „fragen“, „wissen“, „sich informieren lassen“ etc.¹⁹⁸ Dies bezeichnet, dass Fragen nach Informationen als eine Kategorie erfasst werden können, weil ihr Ziel eindeutig klar darin besteht, bestimmte faktische Hintergrundinformationen aus erster Quelle, nämlich von den Lehrenden bzw. Ratgebenden, zu erhalten. Der propositionale Inhalt dieser Fragen wird in einer bestimmten Weise formuliert, weil sie in Bezug auf einen bestimmten Aspekt Antworten erhalten möchten. Oft werden diese Fragen in einem geschlossenen Format formuliert, das entweder Bestätigung oder Ablehnung als mögliche Antworten auf die Fragen enthält.¹⁹⁹ Diese Anliegensformulierung spielt in einem Beratungsgespräch eine große Rolle für den weiteren Verlauf des Gesprächs.

In diesem Fragment formuliert IKM2 mit sogenannter typischer Satzstellung ein Anliegen, aber in einem indirekten kausativen Satz, nämlich:

¹⁹⁵ Vgl. auch Kistler (2003: 114).

¹⁹⁶ Siehe auch Studien u. a. von Rost-Roth (1998, 2003, 2006), Sonnenberg (2000), Limberg (2010).

¹⁹⁷ Vgl. auch Schegloff (2007) und Limberg (2010: 151).

¹⁹⁸ Vgl. Rost-Roth (2003).

¹⁹⁹ Vgl. dazu Studien von Boettcher und Meer (2000), Rost-Roth (2003) auch Limberg (2010).

D (11)

020 IKM2 : yang ingin saya tanya[in,
 das (Rel.Pron.)wollen ich frag[en,
 was ich fragen wollte,
 021 [((klopft ein Heft mit dem Bleistift))
 022 untuk program:-
 für programm:-
 für das programm:-
 023 pi eitsch di;
 024 atau mungkin dokTO:R;
 oder vielleicht dokTO:R;
 beziehungsweise dokTO:R;
 025 karna kan sekarang saya lagi ES dua;
 weil (Part.) jetzt ich gerade ES zwei;
 weil ich gerade mal mein Masterprogramm mache;

In der Zeile 020 indiziert IKM2, dass er eine Frage bzw. Fragen in Bezug auf das Doktorprogramm (Z. 022-024) stellen will. Dieser indirekte Fragesatz benötigt natürlich keine Antwort, sondern er zeigt, dass weitere Informationen kommen würden, nämlich Hintergrundinformationen, warum IKM2 das Doktorprogramm absolvieren will (Z. 025):

D (12)

025 karna kan sekarang saya lagi ES dua;
 weil (Part.) jetzt ich gerade ES zwei;
 weil ich gerade mal mein Masterprogramm mache;

Die Begründung, dass IKM2 im Moment am Masterprogramm teilnimmt, wäre eine logische Erklärung, warum IKM2 promovieren möchte. Das gilt aber auch als eine Andeutung, dass eine „Erzählung“ kommen wird und eine Narration vom typischen Verlaufsschema enthält, die von folgenden Phasen gekennzeichnet ist (vgl. Labov, 1980: 266): (0) *Abstract*: Worum geht es in der Geschichte? (1) *Orientierung*: Einleitung und Information zum Setting bestehend aus Angaben zu Personen, Ort, Zeit und Situation. (2) *Komplikation*: Problem, Barriere zur Zielerreichung, Handlungsmotivation: Und was passierte dann? (3) *Evaluation*: Bedeutungsstiftung durch Perspektiveneinnahme oder Betroffenheit: Warum wird die Geschichte erzählt („so what“)? (4) *Auflösung*: Ergebnis der Handlungen, Rückwirkung auf Problemstellung. (5) *Coda*: Abschließende Bemerkungen, Beendigungssignale, Perspektivenwechsel von der Ereignisfolge zur Gegenwart.

Da die „Erzählung“ in diesem Fall interaktiv konstruiert ist, beinhaltet sie nicht alle in der Theorie bestimmten Schemata. Der indirekte Fragesatz von IKM2 könnte aber als ein Abstrakt der Erzählung interpretiert werden, indem er indiziert, worum es in seiner „Geschichte“ geht. Dann beginnt er mit der Orientierung, indem er Informationen zum „Setting“ gibt, die aus Angaben zu Personen, Ort, Zeit und Situation bestehen. Näheres dazu folgt im weiteren Kapitel (8.1.3.2), in dem er sich narrativ identifiziert.

8.1.3.2. Narrativ-indirekte Selbstidentifizierung

Wie bereits erwähnt wurde, erscheint die Interaktion in einer Sprechstunde bzw. in einem Beratungsgespräch aufgrund des Mangels an persönlicher Identifizierung als anonymisierte Interaktion. In einigen Fällen, wie z. B. wenn man nur einen Schein oder eine Unterschrift holen möchte, könnte dies als unproblematisch verstanden werden. Statt der persönlichen Identifizierung sind Hintergrundwissen über einen Studenten oder eine Studentin und seinen oder ihren akademischen Hintergrund von großer Bedeutung, wenn ein Dozent oder eine Dozentin ihm/ihr individuelle Hilfe anbieten möchte. Solche Informationen können auf verschiedene Weise in dem ersten Slot der Anliegenformulierung in der Sprechstunde angezeigt werden.²⁰⁰

²⁰⁰ Vgl. Limberg (2010: 119).

Limberg (2010: 119) zeigt in seiner Studie, dass der Mechanismus der Identitätskonstruktion, d. h. Selbstidentifizierung und Anerkennung, weniger häufig im Gespräch auftritt als im Vergleich zu dem Mechanismus der Identitätskonstruktion, der nach der Anfangssequenz realisiert wird. Gegenseitige Anerkennung könnte vorkommen, sobald die Interaktanten das voneinander wahrnehmen und wenn es natürlich nötig ist. Diese Anerkennung ist laut Limberg (2010) oft nicht ausdrücklich angegeben, z. B. indem die Lehrenden die Studenten persönlich adressieren.

Normalerweise umrahmt die gegenseitige Begrüßung auch den Identifizierungs- bzw. Anerkennungsprozess. Eine genauere „Einleitung“ zur Identifizierung ist aber notwendig, bevor StudentInnen bzw. Ratsuchende ihr Anliegen formulieren. Diese „Einleitung“ könnte verbal oder nonverbal realisiert werden, wie es in folgender Sequenz sichtbar ist:

D (13)

```
004 DDW : [okEH, (.)
005         [((lächelt, blickt zu der Kamera))
006         [SElamat daTANG;
           [SIcher komMEN;
           [HERzlich willkommen;
007         [(( anbietende Handgeste ))
008 IKM2 : [ahaha
009         [(( blickt kurz zu DDW ))
010 DDW : [äh he he he,
011         [(( blickt zu IKM2 ))
```

In der oberen Sequenz wird die Begrüßung von DDW mit dem Gliederungssignal „[okEH, (.)“ (Z. 004), Lächeln und Blick zur Kamera (Z. 005) bezeichnet und dann mit verbaler Begrüßung „[SElamat daTANG;“ (dt. herzlich Willkommen) (Z. 006) und einer anbietenden Handgeste von DDW (Z. 007) weitergeführt. Dieses „Angebot“ wird von IKM2 „angenommen“, indem er lacht (Z. 008) und kurz DDW anblickt (Z. 009). Das überlappende Lachen mit dem Blickkontakt von DDW (Z. 010 - 011) zeigt eine identische und gemeinsame Haltung der beiden Interaktanten, die in diesem Kontext als eine gegenseitige Anerkennung interpretiert werden könnte, und verweist darauf, dass das Gespräch beginnen kann.

Wie es in dem vorherigen Kapitel (8.1.3.1) erläutert worden ist, versteht IKM2 die nonverbale wartende Fremdwahl von DDW, indem er nach ein paar Verzögerungen sein Anliegen formuliert und sich mit den gegebenen Informationen über seinen Bildungshintergrund „indirekt“ identifiziert. Diese „indirekte“ Selbstidentifizierung ist von der Äußerung „karna kan sekarang saya lagi ES dua;“ (dt. weil ich gerade mal mein Masterprogramm mache) in der Zeile 025 indiziert. Die Äußerung erfolgt letztlich in Form eines kausativen Satzes, wird aber von IKM2 als ein „Weg“ genutzt, um sich selbst zu beschreiben, wie man in weiteren Äußerungen sehen kann. Dieser Prozess entspricht auch Limbergs „*categorical fashion*“ (Limberg, 2010: 120), indem DDW nach der Selbstidentifizierung von IKM2 nicht explizit fragt, sondern mit nonverbal-wartender Haltung (Z. 015) IKM2 zum Weitersprechen stimuliert. IKM2 benutzt eine kurze Rückblende, eine *narrative of personal experience*²⁰¹ als eine Art und Weise seiner Selbstbeschreibung. Diese Selbstbeschreibung wird mit dem Ziel seiner Teilnahme an der Sprechstunde, der jetzigen Berufsposition in der Arbeit und dann noch weiter nach hinten bis zu seiner Ausbildung strukturiert, wie es in dem folgenden Auszug zu sehen ist:

D (14)

```
024 IKM2 : atau mungkin dokTO:R;
           oder vielleicht dokTO:R;
           beziehungsweise dokTO:R;
025       karna kan sekarang saya lagi ES dua;
           weil (Part.) jetzt ich gerade ES zwei;
```

201 Dieser Begriff ist von Quasthoff (1980).

weil ich gerade mal mein Masterprogramm mache;
 026 DDW : [hh=hm.
 027 [(nickt))
 028 IKM2 : BAru mu[lai.
 NEu anfang[en.
 ERst angefang[en.
 029 DDW : [hh=hm.
 030 [((nickt))
 031 IKM2 : SEmester satu di i te [be;
 SEmester eins in i te [be;
 das erste SEmester in i te [be;
 032 DDW : [hm-hm.
 033 IKM2 : jadi kalau saya di:-
 also wenn ich in:-
 also da ich in:-
 034 kedokteran GIgi.
 medizin ZAhn.
 Zahnmedizin.
 035 saya ditugaskan di:-
 ich anstellen (Passiv) in:-
 ich bin angestellt in:-
 036 bagian biologi oRAL;
 bereich biologie oRAL;
 abteilung der oRALbiologie;
 037 oral bioloGY:. (-)
 038 DDW : hm-mm.
 039 IKM3 : tapi untuk
 eh:- **aber für**
 040 **eh:-**
 pharmakologie:-
 041 <<dim>>obat obatan.>
 <<dim>>arzneimittel.>
 042 DDW : hh-hm.

Er erwähnt seine jetzige Position („was macht man?“) als ein Masterstudent („als was?“) im ersten Semester an einer technischen Hochschule („wo?“) und gleichzeitig als Angestellter („als was?“) in einer medizinischen Fakultät Abteilung Pharmakologie („wo?“).

Die minimale Reaktion von DDW, die „nur“ mit Kopfnicken (Z. 026, Z. 029 und 030), Blick zu IKM2 und dem Rückmeldesignal „*hh-mm.*“ mit fallender Intonation (Z. 032, Z. 038 und Z. 042) gekennzeichnet ist, zeigt, dass DDW diese Art der Selbstidentifikation von IKM2 erkennt und sogleich das „*go-head*“ Zeichen²⁰² gibt, dass IKM2 sein Anliegen weiter formuliert. Diese kategorische Information ermöglicht Lehrenden bzw. Ratgebenden, das Anliegen der Studierenden bzw. Ratsuchenden besser zu kontextualisieren. Diese Art der Selbstidentifizierung evoziert verschiedene Implikationen. Die von IKM2 gegebenen Informationen, dass er ein Masterstudent und gleichzeitig Zahnarzt ist, könnten sowohl die Art und Weise als auch die Informationen von DDW beeinflussen. Darüber hinaus könnte die Verwendung solcher Informationen nicht nur die Erkennung seitens des Lehrers in dem nächsten Treffen verbessern. Es könnte auch für die Erfüllung bestimmter Beratungsaktivitäten technisch relevant sein. Eine ähnliche Selbstidentifikationstechnik ist auch in den Gesprächen GI-7, GI-8 und GI-9 zu finden.

Diese Arten der kategorischen Feststellung scheinen eine wichtige Rolle bei der Interaktion in der Sprechstunde bzw. Beratungssituation zu spielen. Darüber hinaus wird das, was in der Regel mit der Kategorie „Student“ oder „Klient“ oder „Ratsuchender“ in Verbindung gebracht wird, in diesem Kontext als „*situated Identity*“ (Limberg, 2010: 120) bezeichnet. IKM2 identifiziert sich mit seiner Erklärung, dass er eine „besondere“ Art von Student ist. Diese „Besonderheit“ wird am Anfang der Beratungssituation betont und er deutet an, welche Projekte er im Rahmen seiner Tätigkeiten bearbeitet, die dann den weiteren Beratungsprozess beeinflussen. Diese „*situated*

²⁰² Dieser Begriff ist von Limberg (2010: 120)

Identity“ wird laut Limberg (2010) während des ersten Themenslots gegenseitig aufgebaut. Sie spezifiziert ebenfalls die Positionierung der Kopartizipanten im Gespräch, die durch den vorhergehenden Grußaustausch bereits erstellt wurde.

Es ist schwer vorherzusagen, ob und an welcher Stelle eine persönliche Identifizierung während des Gesprächs überhaupt stattfindet. In der Tat könnte das Nennen der Namen von Studenten bzw. Ratsuchenden für den Informationsaustausch nicht einmal notwendig sein. Es hängt aber von dem Kontext und der Intensität des Kontakts zwischen den beiden Kopartizipanten sowie dem Ziel der zu der Sprechstunde kommenden StudentInnen ab. Je kleiner und intensiver ein Kreis ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, sich gegenseitig zu kennen. In dem Fall fehlt dann diese Art der Selbstidentifizierung in der Anfangsphase einer Sprechstunde oder einer Beratungssituation. Dieses Phänomen spiegelt sich in allen in Hamburg aufgenommenen Gesprächen und in drei Gesprächen in Bandung wieder, nämlich in den Gesprächen GI-1, GI-2 und GI-3.

8.1.4. Situationsbeschreibung des Fragments (4): „ich hab ZWEI sachen dabei“ und des Fragments (5): „saya mau bertanya“

Das ziemlich lange Fragment, das ich in Hamburg aufgenommen habe, setzt ein, als IDW ihr Büro betritt und DSM2 einlädt, den Raum zu betreten. DSM2 ist ihr Student im 5. Semester. Die Sprechstunde von IDW wird nach vorheriger Vereinbarung durchgeführt. In einem vorangegangenen Gespräch mit IDW habe ich erfahren, dass beide am Aufnahmetag einen Termin vereinbart hatten. Deshalb gab es ungefähr 30 Minuten Pause zwischen den ersten beiden Gesprächen und diesem dritten Gespräch. Während der Pause hat sich IDW mit mir außerhalb ihres Büros unterhalten und sie war noch draußen, als DSM2 kam. Ich musste die noch ausgeschaltete Videokamera im Raum schnell einschalten. Vor der Türe erklärt IDW die Aufnahme und die Formalitäten, während ich die technischen Dinge im Raum vorbereite.

Nach einer Weile betritt IDW den Raum und fordert DSM2 auf, ebenfalls einzutreten. Der Raum ist noch so eingerichtet, dass Kuchen und Kaffee auf dem Tisch stehen. Da die beiden sich vorher verabredet haben, kennen sie sich natürlich schon, sodass IDW DSM2 direkt mit Namen begrüßt. Der Grußaustausch erfolgt dann weiter in einer kurzen Sequenz. Wie in anderen Gesprächen zuvor auch, fragt IDW ihre zur Sprechstunde kommenden StudentInnen, ob die StudentInnen Kaffee, Tee oder Kuchen möchten. Da DSM2 meine Anwesenheit im Raum bemerkt hat, bevor ich diesen schnell verließ, fragt DSM2 IDW, wer ich bin und warum ich nicht im Raum bleibe. IDW erklärt den Grund. Bis dahin verläuft die Sequenz auf Indonesisch bis zu der Stelle, als IDW versucht, DSM2 zu beruhigen, dass er in dem Gespräch ruhig auf Deutsch sprechen kann. In dieser Sequenz wechselt IDM bei seinen Äußerungen zum Deutschen.

F (4)

Projekt	: Sprechstunde
Gesprächskodierung	: UHH-3
Sequenz	: Gesprächseröffnung, Anliegensformulierung
Titel	: „ich hab ZWEI sachen dabei“
Aufnahmedatum	: 27.10.2010
Aufnahmeort	: AAI, UHH, Deutschland
Aufnahme & Transkript	: Dian Ekawati
Dauer des Gesprächs	: 0:53:59 Minuten
Dauer des Gesprächsauszugs	: 0:01:02 Minuten
Gesprächsteilnehmer	:
IDW	: indonesische Dozentin
DSM2	: deutscher Student
DE	: Forscherin

(10.0)
 ((IDW kommt rein))
 001 IDW : [CHRIS^toph siL^Ak^an M^Asuk,
 CHRIS^toph bitte reinkommen
 CHRIS^toph, komm bitte rein,
 002 [(den Stuhl rausschieben, lächeln))
 003 [(2.0)
 004 DSM2 : <<p>sia:[ng;>
 <<p>ta:[g;>
 <<p>ta:[g;>
 005 [(schiebt den Stuhl raus und sitzt))
 006 IDW : [ja hallo:: selamat sia:ng::-
 glück ta:g::-
 guten ta:g:-
 007 DSM2 : [selamat siang.
 glÜCK tag.
 guTEN tag.
 008 [(kommt rein))]
 009 IDW : [YAH silakan duduk.
 ja bitte sitzen
 JA bitte setz dich hin.
 010 [(steht auf, nimmt das Blatt von der anderen Seite des
 Tisches))]
 011 (5.0)
 012 DSM2 : ((kommt rein und sitzt))
 013 IDW : mau teh ngga?
 wollen Tee nicht
 willst du keinen tee?
 014 DSM2 : ah;
 015 ((steht auf und geht zur Tür))
 016 IDW : ya bisa ditutup aja ya.
 ja können schließen nur ja.
 ja, Du kannst die Tür schliessen
 017 <<pp> hm->
 018 ((sitzt))
 019 DSM2 : TEmanmu?
 Freund/in dein
 deine FREundin?
 020 teman ähm kamu: me: tidak ting[gal.
 Freund/in dein (Prefix)nicht bleiben
 bleibt ähm deine Freundin nicht.
 021 IDW : [ngga dia: äh:-
 nein er/sie: äh:-
 nein sie: äh:-
 022 harus meninggalkan kita (.) berdua(.) sup supaya:-
 müssen verlassen wir/uns (.) beide (.) da damit:-
 nein, sie muss uns beide verlassen, damit:-
 023 tutup aja ya.
 schliessen nur ja.
 schliess einfach (die Tür) ja.
 024 (0.2)
 025 supaya kita berbicaranya norm[a:l;
 damit wir sprechen norm[a:l
 damit wir normal sprechen;
 026 DSM2 : [mm-mm.
 027 IDW : <<pp>maksudnya.>
 <<pp>meinen.>
 so ist es gemeint
 028 DSM2 : <<p>oh.>
 029 IDW : du KANnst ja gerne auch auf deutsch sPREchen,
 030 weil da:-
 031 das ist hier ega:l-
 032 es geht nicht um indoneSISCH oder so was aBER. (.)
 033 es geht [um-
 034 [(macht eine Handgeste: rollender Hand))

035 DSM2 : <<pp>[(unklar)>
 036 IDW : [äm mengobrol.
 sich unterhalten
 037 [JA.
 038 DSM2 : [ja und bin halt JA[:H äh ich hab ZWEI sachen dabei
 039 ich=
 040 IDW : =[EU:P (-) WA:Rte mal.
 041 ((steht auf))
 042 noch mal ein bisschen moMENT
 043 ((geht nach draussen))
 044 (10.0)
 045 DSM2 : ((sieht durch den Raum herum))
 046 DE : ((kommt rein))
 047 ich HAB verGESsn.
 048 (3.0)
 049 IDW : ((flüstert))[auf da;
 050 DSM2 : [((grinst))
 051 (2.0)
 052 IDW : wir [werden aufgenommen,
 053 DSM2 : [((lächelt))
 054 IDW : [a:so das ist unser-
 055 DE : [JA und äh: gibt sie auch diese:-
 056 [einverständniserklärung?
 057 IDW : [a:SO ge[Nau?
 058 DSM2 : [ach ja;
 059 IDW : [ja erstmal unterschreiben weil du warst ja nicht
 060 [((gibt das Blatt zu DSM2))
 061 DSM2 : [was was wir hier machn ne?hehehehe;
 062 DE : [geNAU.
 063 [((geht nach draußen))
 064 IDW : [ähm im;
 065 nicht in dem: KURS heute deshalb (-)
 066 DSM2 : ija:-
 067 ((schreibt, lächelt))
 068 das studierende.
 069 (2.0)
 070 IDW : .ähhh
 071 ((sitzt))
 072 (3.0)
 073 DSM2 : [<<pp>so,>
 074 IDW : [((trinkt))
 075 DSM2 : ((hört auf zu schreiben, kein Blickkontakt))
 076 ja äh wie gesagt des ist zwei sachn die ich
 077 <<acc>hier mit dir besprechn [möcht.>
 078 [((Blickführung zu IDW))
 079 IDW : [ja;
 080 das GER[ne ja;
 081 DSM2 : [das ist einmal diese sachen mit dem proJEKT.
 082 IDW : [ach du hast die sachen mit sehr gut.
 083 DSM2 : [ich habdas-
 084 [((nickt))
 085 das da[bei.
 086 IDW : [äh he;
 087 DSM2 : und: wegen dem sprachtan[dem.
 088 IDW : [ja.
 089 DSM2 : das WOLLte ich <<pp>besprechn.>
 090 ((schreibt weiter))
 091 IDW : ACH genau da ich muss unbedingt eine liste machen (0.1) um
 092 (.) <<acc>herauszufinden> (.) <<rall>WER braucht Tandem.>
 093 DSM2 : ((schreibt))
 094 (2.0)
 095 IDW : aber DU brauchst ja unbedingt [ja?=
 096 DSM2 : [JA weil ich hab:keine==
 097 IDW : =werde ich gleich KUCKen.
 098 DSM2 : =Übung mehr <<acc>ich merke das dass du->

099 ich hab vor [ZWEI]jahrn,
100 [(macht eine ikonische Geste von zwei))
101 habe ich SO: gut indonesisch gesprochn.
102 ((Blickkontakt zu IDW))
103 IDW : ich MERke noch.(.)
104 du hat du KANNST <<h>noch>? (.)
105 ich weiss <<rall>dass ES bei dir so viel noch
106 [übrig bleib:t> das heisst vorher hast du bestimmt=
107 [(Zeigegeste))
108 =schon sehr viel (.)
109 DSM2 : JA. das [ist=
110 IDW : [ja` ja`,
111 DSM2 : ((Handgeste))
112 wie [gesagt das ist alles übrig voll im kopf ja;
113 IDW : [ja das FINde ich schade auch ne`?
114 [WENN` ja,
115 DSM2 : [ja ich hab die letzten zwei jahrn weiß du ich hab
116 DANn <<acc>nachdem ich in indonesien> da spreche ich
117 auch gleich drüber [äm,
118 IDW : [mm-mm,
119 [(nickt))
120 DSM2 : meine PLÄne so nicht funktio [niert WAR,
121 IDW : [mm-mm,
122 DSM2 : habe ich erstmal indonesien den [RÜCKen,
123 [(Handgeste))
124 [gekehrt;
125 IDW : [ja,
126 DSM2 : [<<acc>ich bin dann nicht mehr nach=
127 IDW : [KANnst du mich auch GERne ab und zu mal;
128 DSM2 : =indonesien gegangen.>(.) ä zum beispiel im cafe
129 [da äh (-) trinken aber da-
130 [(Zeigegeste: zeigt nach Hinten))
131 <<acc>sprechen wir> indoNE[sisch. (.)
132 [(Blickkontakt zu DSM2))
133 a:- so das ist wie tanDEM.
134 DSM2 : ((Blickkontakt zu IDW))
135 ja ja kl[ar;
136 IDW : [ich mache das FREIwillig GERne,(.)
137 <<dim>aso [wenn->
138 [(steht auf))
139 DSM2 : [<<pp>SUPer.> (-)
140 <<pp>(xxx)> so was warum nicht?
141 ((weiter liest und schreibt))
142 [(12.0)
143 [(Geräusch, Wasser wird gekocht))

Das auf eine Anliegenformulierung bezogene Fragment (5) wird von DSW1 und IDW als Interaktanten beteiligt. Die Eröffnungssituation erfolgt mit dem Grußaustausch, der Identifizierung und der Frage nach dem Befinden als Teil der Begrüßung. Nähere Erläuterungen dazu folgen in Kapitel 8.2.1. Nach der Eröffnungsphase formuliert DSW1 ihr Anliegen. Diese Anliegenformulierung erfolgte als Antwort auf die IDW-Frage, ob DSW1 in der Sprechstunde Fragen hat. Diese auf Indonesisch geführte Fremdwahl von IDW „zwingt“ DSW1, auf Indonesisch zu antworten, obwohl sie erst einmal fragt, ob sie die Fragen auf Indonesisch oder auf Deutsch stellen sollte. Da die Antwort von IDW relativ schwankend ist, versucht DSW1, ihre Frage auf Indonesisch zu formulieren.

DSW1 ist eine Studentin im 4. Semester des Fachbereichs Austronesistik, die ein Auslandssemester und ein Praktikum in Indonesien absolvieren will. Sie kommt zu der Sprechstunde von IDW, um sich darüber beraten zu lassen. Bereits in der Anfangsphase der Anliegenformulierung ist dieses Anliegen von IDW durch Frage-Antwort-Sequenzen bekannt. Das Anliegen selbst wird von DSW1 in dem „bekanntem“ Format: Modalverben + Infinitiv „fragen“, „wissen“ etc. nämlich:

„**saya mau bertanya-** (.)“ (dt. Ich möchte etwas fragen) relativ klar und deutlich formuliert, obwohl sie anscheinend mit der Sprache noch nicht so vertraut ist, sodass sie langsam und vorsichtig spricht. IDW kennt anscheinend diese Situation und „hilft“ DSW1 mit einigen Fragen, die für das Verständnis und die Bearbeitung des Anliegens nötig sind.

F (5)

Projekt : Sprechstunde
 Gesprächskodierung : UHH-2
 Sequenz : Gesprächseröffnung,
 Anliegensformulierung
 Titel : „saya mau bertanya“
 Aufnahmedatum : 27.10.2010
 Aufnahmeort : AAI, UHH, Deutschland
 Aufnahme & Transkript : Dian Ekawati
 Dauer des Gesprächs : 0:15:09 Minuten
 Dauer des Gesprächsauszugs : 0:07:00 Minuten
 Gesprächsteilnehmer :
 IDW : indonesische Dozentin
 DSW1 : deutsche Studentin

Auslassung des Transkripts eines 02:23 minutigen Gesprächs

139 IDW : SO? (-)
 140 ada pertanyaanAN?
 es gibt Frage
 Haben Sie Fragen?
 141 DSW1 : i[<<h>ja::>
 142 [((Blick nach oben))
 143 IDW : [ja das is (xxx)
 144 DSW1 : mm:-
 145 auf indonesisch auf deutsch.
 146 [äh;
 147 [((lächelt, Blick zu IDW))
 148 IDW : SO.
 149 wie sie WOLLen.
 150 [ä:h-
 151 [((Handgeste, Achselzucken))
 152 DSW1 : ich hätte auf indo[nesisch formulieren,
 153 IDW : [ja ja <<pp>(xxx)>
 154 DSW1 : ä:hm-
 155 [saya akan kuliah di manaDO:? (.)
 [ich werden studieren in Manado.
 [Ich werde in Manado studieren.
 156 [((Finger zeichnet etwas Metaphorisches auf dem Tisch))
 157 IDW : AW:H.
 158 DSW1 : [di mm:- (.)
 [in mm:- (.)
 [in mm:- (.)
 160 [((Finger zeichnet etwas Metaphorisches auf dem Tisch, Blick
 zu IDW))
 161 IDW : [auslandssemester?
 162 DSW1 : [Musim paNA:S.
 [Jahreszeit heiss
 [Sommer.
 163 [((nickt einmal, schluckt))
 164 ä:h dePAN?
 vorNE?
 nächSTER (Sommer)?
 165 IDW : hm-mm. (.)
 166 DSW1 : (.) dan:- (.)
 und:-
 167 itu:- (-)
 das:-
 168 [hanya untu:k ä:h tiga buLAN?

[nur fü:r ä:h drei MONate?
 [nur fü:r ä:h drei MONate?
 169 [(Finger zeichnet etwas auf dem Tisch))
 170 IDW : ((nickt))
 171 DSW1 : dan setelah saya mau (.) äh:m-
 und danach ich möchte
 und danach möchte ich
 172 mengam[bi:l- (.)
 neh[me:n- (.)
 173 [((ikonische Handgeste: etwas nehmen))
 174 semester libuRAN,
 semester Ferien
 Urlaubsemester
 175 IDW : äh-he.
 176 DSW1 : (.) untu:k-
 fü:r-
 177 ä:hm-
 178 melakukan maGA:NG?
 machen Praktikum
 ein Praktikum machen
 179 [<<dim>ada:->
 [<<dim>es gibt:->
 180 [((Handgeste, Blick zu IDW))
 181 IDW : [seperti PRAKtiKUM.
 [wie PRAKtikum.
 182 [YA:-
 [JA:-
 183 DSW1 : [ja:-
 184 IDW : okay lah.
 okay dann. (Partikel)
 ((steht auf und geht zur anderen Seite))
 185 <<pp>hm-mm>(--)
 186 [dan::- (2.0)
 [und::- (2.0)
 [((Blick nach oben: überlegend))
 188 IDW : mau di mana. (.)
 wollen wo
 wo wollen Sie (das machen).
 189 [udah punya (.) tempat praktikumnya atau(-)
 schon haben (.)ort Praktikum oder- (-)
 Haben Sie den Praktikumsplatz gefunden oder
 190 [((nimmt den Wasserkocher und tut in den DSW1s Becher rein))
 191 DSW1 : NE.
 192 belum;
 noch nicht;
 193 <<dim>belum punya;>
 <<dim>noch nicht haben,>
 <<dim>(ich) habe noch keinen (Platz),>
 194 (2.0)
 195 IDW : ((tut das Wasser in den DSW1s Becher))
 196 apa:-
 was:-
 ob:-
 197 mm:-
 198 mau saya toLONG? (.)
 wollen ich helfen? (.)
 soll ich Ihnen helfen? (.)
 199 atau [(-) ä:h miriam mau cari sendiri. (-)
 oder [(-) ä:h miriam wollen suchen selbst
 oder [(-) ä:h wollen Sie (es) selber suchen.
 200 [((geht zur anderen Seite))
 201 DSW1 : [((rührt den Kaffee, Blick zum Becher))
 202 ÄH (.) ja.
 203 saya mau bertanya- (.)
 ich wollen fragen

- 204 *danach möchte ich fragen*
 saya bertanya-
ich fragen
ich frage
- 205 IDW : hm-mm.
 206 [ke mana (xxx)hm-mm.
 [wohin (xxx) hm-mm.
 207 [(geht zu dem Stuhl und sitzt))
 208 DSW1 : [ija ((lacht)) ke mana-
 [ija ((lacht)) wohin-
 209 IDW : bagus (--) kalau miriam mau (.) belajar. (-)
 gut (--) wenn miriam wollen (.) lernen. (-)
 gut (--) wenn Sie lernen (.) wollen. (-)

8.1.4.1. Direkt-modalisierte Anliegenformulierungen

Anliegenformulierungen sind ein wichtiger und konstitutiver Bestandteil in Sprechstunden- oder Beratungsgesprächen. Sie gehören zu der zentralen Aktivität in institutionellen Diskursen, indem Probleme behandelt und Rat eingeholt werden. Das Wort „Anliegen“ selbst wird oft als substantivierter Infinitiv benutzt. Rost-Roth (2003: 1) betrachtet den Begriff „Anliegenformulierung“ nicht nur in dem Kontext des Beratungsgesprächs, sondern auch im Kontext der Antragsbearbeitungsgespräche, indem das Anliegen die Funktion hat, zu erfahren, ob man etwas erhalten kann, etwas genehmigt wird oder Ähnliches.²⁰³ In Anlehnung an diese Erklärung wird die Anliegenformulierung so beschrieben, wie die Gesprächsbeteiligten ihre Sache, die ihnen auf dem Herzen liegt, formulieren. Die ihnen auf dem Herzen liegende Sache kann als Problem betrachtet werden, das durch die Beratung bewältigt werden kann.

Meer (2000)²⁰⁴ erläutert in ihrem Beitrag über positionsspezifische Aktivitäten in Sprechstundengesprächen, dass die Aktivitäten der an Sprechstundengesprächen Beteiligten positionsspezifisch unterschiedlich verteilt sind. Diese Verteilung geht einher mit der von Nothdurft, Reitemeier und Schröder (1994) erläuterten Definition, dass das Beratungsgespräch als asymmetrischer Interaktionstyp gilt. Die Asymmetrie zwischen den Beteiligten, ist bereits unmittelbar sinnfällig durch die Bezeichnungen „Ratsuchender“ und „Ratgeber“²⁰⁵ für die beiden komplementären Beteiligungsrollen, die sich in Differenzen im Fachwissen, unterschiedlichen Sichtweisen auf den Gegenstand der Beratung, unterschiedlicher Distanz zum Problem, unterschiedlicher Betroffenheit und Unterschiede in den Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten manifestieren.²⁰⁶

Ausgehend von der Annahme, dass Lehrende und Hochschulmitarbeiter als VertreterInnen und AkteurInnen der Institution Hochschule gegenüber den Studierenden interaktionell in einer bevorzugten Position sind, soll es in der Analyse nach Meer (2000: 24) darum gehen, zu verdeutlichen, ob und wenn ja, welche Konsequenzen diese Tatsache für die konkret beobachtbaren Kommunikationsverläufe in Sprechstunden hat. Meer betrachtet die Anliegenformulierung in den Sprechstundengesprächen aus Sicht der Studierenden. Diese Anliegenformulierung bildet im Anschluss „an die meist kurzen Formen der Begrüßung im Regelfall thematisch den Ausgangspunkt des Sprechstundengesprächs“ (Meer, 2000: 24). Die Anliegenformulierung spielt also eine wichtige Rolle als Einstieg in das Gespräch, die zunächst einmal deutlich durch die Studierenden als „Ratsuchende“ bestimmt werden kann. Der Grund liegt nach Meer weiterhin darin, dass die Studierenden hier im Regelfall sich selbst anhand ihres Anliegen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellen müssen. Damit kommen den Studierenden an dieser

²⁰³ Vgl. Rost-Roth (2003: 1).

²⁰⁴ Vgl. Meer (2000: 23) in Boettcher und Meer (2000).

²⁰⁵ In einem anderen Beitrag benutzt Nothdurft den Begriff „Klient“ für Ratsuchende und „Agent“ für Ratgebende. Vgl. Nothdurft (1984).

²⁰⁶ Vgl. Nothdurft, Reitemeier, Schröder (1994: 7).

Stelle strukturell vordefinierte Initiativrechte und damit Einflussmöglichkeiten zu, mit denen sie in jedem Fall über den weiteren Verlauf der Sprechstunde mitentscheiden. In diesem Fall läuft das Gespräch anhand des Anliegens der Studierenden weiter. Im Umkehrschluss heißt das aber, dass die Lehrenden oder die Vertreter der Universität in dieser ersten Phase tendenziell in der Rolle der Reagierenden sind, dass sie abwarten müssen, welches Anliegen Studierende vortragen, um hierauf in irgendeiner Form reagieren zu können.²⁰⁷

Ausgehend von dem Ergebnis der im Rahmen des Projekts Sprechstundengespräche an der Hochschule durchgeführten Forschung erläutert Meer, dass Studierende ihre Anliegen zu Beginn der Sprechstunde zwar in unterschiedlicher Deutlichkeit (Umständlichkeit) formulieren, in einzelnen Fällen jedoch auch mehr als das anfänglich angeführte Anliegen vorbringen. Oft kommt es vor, dass Studierende ihre Möglichkeiten der Themenbestimmung gar nicht nutzen.

Die typische Form studentischer Anliegensformulierung, die auch häufig in der Untersuchung u. a. von Meer (2000) und Limberg (2010) erscheint, ist erst einmal die explizitierte Äußerung, worum es geht, wie im folgenden Auszug zu sehen ist:

D (15)

154 DSW1 : ä:hm-
 155 [saya akan kuliah di manaDO:? (.)
[ich werden studieren in Manado.
[Ich werde in Manado studieren.
 156 [(Finger zeichnet etwas Metaphorisches auf dem Tisch))
 157 IDW : AW:H.
 158 DSW1 : [di mm:- (.)
[in mm:- (.)
 160 [(Finger zeichnet etwas Metaphorisches auf dem Tisch, Blick
 zu IDW))
 161 IDW : [auslandssemester?
 162 DSW1 : [MUsim paNA:S.
[Jahreszeit heiss
[Sommer.
 163 [(nickt einmal, schluckt))
 164 ä:h dePAN?
vorNE?
nächSTER (Sommer)?
 165 IDW : hm-mm. (.)
 166 DSW1 : (.) dan:- (.)
und:-
 167 itu:- (-)
das:-
 168 [hanya untu:k ä:h tiga buLAN?
[nur fü:r ä:h dreiMONate?
 169 [(Finger zeichnet etwas auf dem Tisch))
 170 IDW : ((nickt))
 171 DSW1 : dan setelah saya mau (.) äh:m-
und danach ich möchte
und danach möchte ich
 172 mengam[bi:l- (.)
neh[me:n- (.)
 173 [(ikonische Handgeste: etwas nehmen))
 174 semester libuRAN,

207 Meer (2000: 24) erläutert weiter, dass aus einer solchen Perspektive die übliche Eingangsformel von Lehrenden oder Universitätsvertretern „nehmen Sie doch Platz (.) was kann ich für Sie tun?“ wesentlich ambivalenter ist, als dies auf den ersten Blick erscheint. So liegt hier nach Meer vor dem Hintergrund des Gesagten die Vermutung nahe, dass diese Formel keineswegs nur dazu geeignet ist, die eigene Zugänglichkeit und Gesprächsbereitschaft zu signalisieren. Darüber hinaus hilft die genannte Formel vor allem die an dieser Stelle einseitigen Initiativrechte der Rangniedrigen dadurch zu entschärfen, dass Lehrende sowie Universitätsvertreter in Form einer „Einladung zum Gespräch“ selbst initiativ werden. Mehr dazu siehe auch Meer (2000) in Boettcher, Meer (2000).

semester *Ferien*
Urlaubsemester
 175 IDW : äh-he.
 176 DSW1 : (.) untu:k-
 fü:r-
 177 *ä:hm-*
 178 melakukan maGA:NG?
 machen Praktikum
 ein Praktikum
 179 [<<dim>ada:->
 [<<dim>es gibt:->
 180 [((Handgeste, Blick zu IDW))
 181 IDW : [seperti PRAKtiKUM.
 [*wie PRAKtikum.*
 182 [YA:-
 [JA:-
 183 DSW1 : [ja:-

 184 IDW : okay lah.
 okay dann (Partikel)
 185 ((steht auf und geht zur anderen Seite))
 186 <<pp>hm-mm>(--)
 187 DSW1 : [dan:::- (2.0)
 [*und:::- (2.0)*
 [((Blick nach oben: überlegend))
 188 IDW : mau di mana. (.)
 wollen wo
 wo wollen Sie (das machen).
 189 [*udah punya (.) tempat praktikumnya atau- (-)*
 schon haben (.)ort Praktikum oder- (-)
 Haben Sie den Praktikumsplatz gefunden oder
 190 [((nimmt den Wasserkocher und tut in den DSW1s Becher rein))
 191 DSW1 : NE.
 192 *belum;*
 noch nicht;
 193 <<dim>belum punya;>
 <<dim>noch nicht haben,>
 <<dim>(ich) habe noch keinen (Platz),>
 194 (2.0)
 195 IDW : ((tut das Wasser in den DSW1s Becher))
 196 apa:-
 was:-
 ob:-
 197 mm:-
 198 mau saya toLONG? (.)
 wollen ich helfen? (.)
 soll ich Ihnen helfen? (.)
 199 atau [(-) ä:h miriam mau cari sendiri.(-)
 oder [(-) ä:h miriam wollen suchen selbst
 oder [(-) ä:h wollen Sie (es) selber suchen.
 200 [((geht zur anderen Seite))
 201 DSW1 : [((rührt den Kaffee, Blick zum Becher))
 202 ÄH (.) ja.
 203 saya mau bertanya- (.)
 ich wollen fragen
 danach möchte ich fragen
 204 saya bertanya-
 ich fragen
 ich frage
 205 IDW : hm-mm.
 206 [ke mana (xxx)hm-mm.
 [*wohin (xxx) hm-mm.*
 207 [((geht zu dem Stuhl und sitzt))
 208 DSW1 : [ija ((lacht)) ke mana-
 [*ija ((lacht)) wohin-*

209 IDW : bagus (--) kalau miriam mau (.) belajar. (-)
 gut (--) wenn miriam wollen (.) lernen. (-)
 gut (--) wenn Sie lernen (.) wollen. (-)

In dieser Sequenz formuliert DSW1 ihr Anliegen nach einem kurzen Überlegungssignal „ähm“ (Z. 154) mit gleichbleibender Intonation. Das Anliegen wird dann mit der „Hintergrundgeschichte“ begonnen, indem sie Informationen über das Auslandssemester und Praktikum in Indonesien (Z. 155 - Z. 180) benötigt. Ihr Beitrag bzw. ihre Frage fordert Informationen von IDW mit der „Hoffnung“, dass sie ihr helfen kann, einen Praktikumsplatz zu finden. Diese Hilfe wird aber von IDW initiiert, indem sie DSW1 fragt, ob DSW1 ihre Hilfe benötige oder DSW1 ihren Praktikumsplatz selber suchen wolle:

D (16)

198 **mau saya toLONG? (.)**
 wollen ich helfen? (.)
 soll ich Ihnen helfen? (.)
 199 **atau [(-) ä:h miriam mau cari sendiri. (-)**
 oder [(-) ä:h miriam wollen suchen selbst
 oder [(-) ä:h wollen Sie (es) selber suchen.
 200 **[((geht zur anderen Seite))**

Diese Fragen mit kurzen Pausen wären eine mögliche Redeübergaberelevanzstelle, die von DSW1 benutzt wird, um ihre Frage bzw. ihr Anliegen zu formulieren. DSW1 verwendet in diesem Fall eine typische Form explizierter studentischer Anliegensformulierung, die auch nach der aus Sicht des linguistischen Verfahrens durchgeführten Untersuchung der Anliegensformulierung von Rost-Roth (2003) u.a. durch Modalverben wie „(ich) wollte ...“, „ich möchte“, Konjunktivformen und anderen Modalisierungen, wie „würde“, „hätte“, „wollte“, eingeleiteten/indirekten Fragen, bestimmten Konjunktionen und Konjunkionaladverbien („allerdings“, „zwar“) charakterisiert ist, und zwar mit dem Modalverb „mau“ (dt. möchten, wollen) und dem Infinitiv „bertanya“ (dt. fragen):

D (17)

203 **saya mau bertanya- (.)**
 ich wollen fragen
 danach möchte ich fragen
 204 **saya bertanya-**
 ich fragen
 ich frage

DSW1 scheint in ihrer Äußerung unsicher, da sie nach der kurzen Pause ihre Äußerung wiederholt. Die kurze Pause als potentielle Stelle für die Redeübergabe wird von IDW noch nicht benutzt, um die Frage zu beantworten. Sie lässt DSW1 ihr Anliegen bzw. ihre Frage weiter formulieren (Z. 208). In diesem Fall spielt IDW ihre Rolle als Fremdsprachenlehrerin, die ihre Studentin auffordert, DSW1, die Fremdsprache im Gespräch anzuwenden. Diese Gelegenheit wird auch gegeben, weil DSW1 selber am Anfang des Gesprächs erläutert, dass sie versuchen wolle, ihre Frage auf Indonesisch zu stellen:

D (18)

152 DSW1 : **ich hätte auf indo[nesisch formulieren],.**

Im Gegensatz dazu verwendet DSM2 eine andere Form von Anliegensformulierung, und zwar mit direkt gegliederter Ankündigung, die er mit „zwei Sachen dabei“ (Z. 038) einrahmt:

100 [((ikonische Handgeste für die Zahl zwei))
 101 habe ich SO: gut indonesisch gesprochn.
 102 ((Blickkontakt zu IDW))

Von dieser Begründung des Bedarfs wird aber dann direkt zu der Hervorhebung von Kenntnissen geleitet (Z. 098 – 102) und mit einem fixierten Blickkontakt zu IDW (Z. 102) versucht DSM2, IDW zu sichern. Diese Strategie ist gelungen, indem IDW seinen Kenntnisse zustimmt und ihm Lob und Wertschätzung gibt:

D (24)

103 IDW : ich MERke noch.(.)
 104 du hat du KANNST <<h>noch>? (.)
 105 ich weiss <<rall>dass ES bei dir so viel noch
 106 [übrig bleib:t> das heisst vorher hast du bestimmt=
 107 [((Zeigegeste))
 108 =schon sehr viel (.)
 109 DSM2 : JA. das [ist=
 110 IDW : [ja` ja`,

Die Beispiele zeigen einen anderen Fall im Vergleich zu der Studie von Nothdurft (1994), in dem den Dozenten bzw. den Ratgebenden im Zuge der Problempräsentation oder Fragestellungen eine eher passive Rolle zufällt. IDW versucht hier bei DSW1 und DSM2 durch anregende Fragestellungen sowie durch Lob und Wertschätzung, das Anliegen bzw. die Frage stärker einzugrenzen und voranzutreiben. Weiterhin ermutigt sie DSW1 und DSM2, in dem sie die Aufmerksamkeit auf noch nicht oder bisher unzureichend berücksichtigte Aspekte lenkt.

Diese Aufmerksamkeit sowie die Ermutigung zeigt IDW auch in dem Gespräch mit DSW1 mit relativ vielen Rückmeldesignalen wie „AW:H.“ (Z. 158), „hm-mm. (.)“ (Z. 166, Z. 209) oder „äh-he.“ (Z. 177) oder mit Nicken sowie mit Entscheidungsfrage wie „[auslandssemester?“ (Z. 162) oder mit „Verstärkungsfrage“ wie:

D (25)

188 IDW : mau di mana. (.)
 wollen wo. (.)
 wo wollen Sie (das machen).
 189 [udah punya (.) tempat praktikumnya atau- (-)
 [schon haben (.)ort Praktikum oder- (-)
 [Haben Sie den Praktikumsplatz gefunden oder

Diese Rückmeldesignale bzw. -fragen zeigen nicht nur das Dabeisein von IDW, sondern auch ihre Ermutigung für DSW1, damit sie weiter versucht, auf Indonesisch zu sprechen und ihre Beteiligung in dem Gespräch bzw. an dem von DSW1 dargestellten „Problem“, um eine Antwort bzw. eine Lösung zu geben. Dieses Phänomen kommt in allen Gesprächen vor.

Die spezifische Akzentuierung der Problempräsentation sowohl implizit als auch explizit durch die „Anliegensformulierung“ (z. B.: *ich möchte mich gern ..., ich möchte wissen ..., können Sie mich bitte aufklären ..., ich weiss nicht ..., ich interessiere mich für ...,* oder Ähnliches) fordert laut Nothdurft den Ratsuchenden und den Ratgebenden zur Beteiligung an der Lösung des Problems auf. Diese „Aufforderung zur Lösungsbeteiligung“ hat zwei Aspekte: Einmal wird die Beteiligungsleistung des Beraters nach Art einer Vorgabe inhaltlich vorstrukturiert, zum anderen wird ihm – im formaleren Sinne – überhaupt erst die Aufgabe gestellt, sich an der Lösung des Problems zu beteiligen. Sie wird ihm durch die Aktivitäten des Ratsuchenden zugeschrieben. Die Form der Anliegensbearbeitung ist normalerweise durch eine Frage-Antwort-Sequenz gekennzeichnet, wie es auch in diesem Fragment dargestellt ist.

Im anschließenden Gespräch mit IDW habe ich erfahren, dass sie versucht, sich mit ihren StudentInnen außerhalb der Klasse so viel wie möglich auf Indonesisch zu unterhalten, auch in ihren Sprechstunden. Didaktisch gesehen ist es natürlich sinnvoll, weil die Sprechstunde auch eine Gelegenheit darstellt, diese Fremdsprache außerhalb der Klasse mit Muttersprachlern zu üben.

8.1.5. Situationsbeschreibung des Fragments (6): „teri[ma kasih banyak ya;“

Bei dem folgenden Fragment handelt es sich um dieselbe Gesprächssituation mit den selben Sprechern und dem selben Ort wie im Kapitel 8.1.2. Es sind eine deutsche Dozentin (DDW) und ein indonesischer Mann (IKM2) beteiligt. IKM2 ist ein Masterstudent an einer technischen Hochschule, der gleichzeitig als Hochschullehrer an der zahnmedizinischen Fakultät in einer Universität und als Zahnarzt tätig ist. Das Gespräch findet auf dem Innenhof des Goethe-Instituts (im Weiteren mit GI abgekürzt) in Bandung, Indonesien, an dem Tag, an dem DDW eine Sprechstunde zwecks Studienberatung in Deutschland hat, statt. Die Gesprächsteilnehmer sitzen nebeneinander vor einem runden Gartentisch. Da das Gespräch während der Arbeitspause für die GI-Mitarbeiter erfolgt, sind im Hintergrund zwei GI-Mitarbeiterinnen und ich zu sehen, die selber ein Gespräch führen.

Nach der Gesprächseröffnung, die mit dem Identifikationsprozess begonnen wird, formuliert IKM2 sein Anliegen, mit dem er zu der Beratung zu kommt. Er möchte Informationen über Stipendienmöglichkeiten vom DAAD für die Promotion in Deutschland einholen. Als DAAD-Lektorin, die auch für die „Werbung“ für das Studium in Deutschland verantwortlich ist, bereite sie dafür Broschüren und Infomaterialien vor. Diese Broschüre liest IKM2 ca. 14,5 Sekunden nach dem Ende der Beratungssequenzen und verknüpft sie mit der Beendigung des ganzen Beratungsgesprächs, indem IKM2 die ganzen Informationen während des Gesprächs zusammenfasst und initiiert, das Gespräch zu beenden. Nun kann die Beendigung der Beratungssituation nicht direkt erfolgen, weil DDW IKM2 nach seinem Plan fragt. Das Gespräch läuft weiter mit der Erklärungssequenz von IKM2 über seinen Plan nach seinem Masterstudium. Nach den 0,5 Sekunden Pause initiiert IKM2, das Gespräch bzw. die ganze Beratungssituation zu beenden. Anschließend teilten die beiden Gesprächsteilnehmer mit dem Ruf meines Namens mit, dass das Beratungsgespräch fertig ist.

F (6)

Projekt : Sprechstunde
 Gesprächskodierung : GI-5
 Sequenz : Gesprächsbeendigung
 Titel : „teri[ma kasih banyak ya;“
 Aufnahmedatum : 21.09.2010
 Aufnahmeort : GI Bandung, Indonesien
 Aufnahme & Transkript : Dian Ekawati
 Dauer des Gesprächs : 0:19:36 Minuten
 Dauer des Gesprächsauszugs : 0:01:35 Minuten
 Gesprächsteilnehmer :
 DDW : deutsche Dozentin
 IKM2 : indonesischer Klient

Auslassung des Transkripts (0:17:56)

(14.5) IKM2 blättert und liest die Broschüre durch während DDW sieht zu anderer Richtung.

121 IKM2: [((macht die Broschüre zu, legt sie mit zwei Händen auf die
 Tischmitte, blickt an die Broschüre))
 122 [BAik ibu jutta;
 GÜt mutter/frau (Anrede) jutta;
 GÜt frau jutta;
 123 DDW : [((bewegt den Kopf, blickt IKM2 an, Hand berührt die Nase))

124 IKM2 : [möglich [segitu dulu (.) NANTi ähm:- (--)<<pp>tsk;>
 [vielleicht [soviel erstmal (ugs.) (.) SPÄter ähm:-
 [also [reicht es diesmal aus. (.) SPÄter ähm:-
 125 [(nimmt den Bleistift zu sich, Blick auf die Broschüre)
 126 DDW : [(hebt das Buch, macht es zu, nähert sich dem Körper
 zu IKM2, Blick an IKM))
 127 IKM2 : saya [coba (.) telusuri dulu semuanya di: internet=
 ich [versuche(.) blättern erstmal (ugs.) alles in: internet=
ich [versuche (.) alles erstmal im: internet zu surfen=
 128 [(ikonische Handgeste: verstreut etwas, nickt, Blick auf
 die Broschüre)
 129 [=YA;
 [=JA;
 130 DDW : [iJA iJA;
 131 [(nickt, blick an IKM2))
 132 IKM2 : terus nanti mungkin kalo:- (--)
 dann später vielleicht wenn:- (--)
eventuell später dann wenn:- (--)
 133 saya [coba juga:- (--)
ich [versuche auch:- (--)
 134 [(führt den Blickkontakt zu DDW, Zeigegeste: zeigt
 nach hinten))
 135 DDW : [(Blick an IKM2))
 136 IKM2 : sekolah: KURsus ini <<acc><<dim>apa>bahasa jermannya=
 schule: KURs dies <<acc><<dim>>was> sprache deutsch=
 schule: KURs <<acc><<dim>>was> deutschkurs=
 137 =di sini hihi;
 =in hier hihi;
=hier zu machen hihi;
 138 DDW : iJA-
 139 IKM2 : SUupaya persiaPAN, (--)
 DAmit vorbereiTUNG, (--)
FÜR die vorbereiTUNG, (--)
 140 ((nickt))
 141 DDW : (.) dan kalau ada (.) permintaan <<pp>äh> (.)
 (.) und wenn es gibt (.) nachfrage <<pp>>äh> (.)
(.) und wenn es (.) nachfrage gäbe <<pp>>äh> (.)
 142 <<acc>PERTanyaan> yang lain <<pp>äh> bole:h datang ja>
 <<acc>FRAge> andere <<pp>>äh> dürfe:n kommen ja>
andere <<acc>FRAge> <<pp>> äh könne:n sie kommen ja>
 143 (undeutlich)-
 144 IKM2 : [OKay boleh boleh
 [OKay dürfen dürfen
[OKay gut gut
 145 DDW : [(undeutlich)
 146 IKM2 : SEtiap <<h>hari:> seLAsa.
 JEde <<h>tag:> dienSTAg.
JEden <<h>dienSTAg:>.
 147 DDW : JA.
 148 ähm'HM.
 149 IKM2 : oke jam::- [tiga.
 oke uhr::- [drei.
oke um::- [drei.
 150 [(nickt, klopft den Tisch))
 151 DDW : ((nickt)) <<überlegend>jam:> [(--)dua belas sampai=
 <<überlegend>uhr:> [(--)zwölf bis=
<<überlegend>um:> [(--)zwölf bis=
 152 =jam dua.
 =uhr zwei.
=zwei uhr.
 153 IKM2 : [oke <<pp>(undeutlich)
 mungkin sampai(undeutlich)>=
[oke<<pp>(undeutlich) vielleicht
bis(undeutlich)>=
 154 [(räumt seine Sachen aus))

155 =äh he he he he.
156 DDW : o(h)oKAY? ((lächelt))
157 IKM2 : <<pp>(undeutlich)> BAIK teri[ma kasih kalau=
<<pp>(undeutlich)> GUT neh[men liebe wenn=
<<pp>(undeutlich)GUT =<<pp>so> **vie[len dank;**
158 [((schließt beide Hände vor der
Brust,führt Blickkontakt zu DDW))
159 =<<pp>begitu);
=<<pp>so>;
160 DDW : tapi ber ber BERencana untuk mulai äh selesai
aber pla pla PLANen für anfangen äh fertig
aber pla pla PLANen sie das studium anzufangen äh abzuschließen
161 <<dim>ähm> se program studi di:- (.)
<<dim>ähm> se program studium in:- (.)
<<dim>ähm> **das fach in:- (.)**
162 IKM2 : hm=mm;
163 DDW : i te be: (.) be beLUM?
i te be: (Abk.von einem Institut) (.) no noch NICHT?
164 atau su[<<pp>dah> se-
oder sch[<<pp>on> fe-
165 IKM2 : [di i te be NYA.
[in i te be DAS (def.Artikel).
[im i te be.
166 DDW : iJA `JA.
167 IKM2 : äh:- (.) <<überlegend><h>dua ribu:> (.) dua beLAS ya
<<überlegend><h>zwei tausend:> (.) **ZWÖLF ya**
168 <<dim><<pp>mungkin);
<<dim><<pp>möglicherweise);
169 DDW : ähha;
170 IKM2 : dua ribu dua beLAS, (.)
zwei tausend zwölf, (.)
171 awal taUN tapi,
Anfang jahr aber,
aber am anfang des jahRES,
172 DDW : ach ja;
173 äh=hm;
174 ((nickt))
175 IKM2 : awal taun; (--)
anfang jahr; (--)
anfang des jahres; (--)
176 jadi äh:- (---)
so äh:- (---)
177 kalau: (.) peNGAJuan mungKIN: (--) rencana- (.)
wenn: (.) beANTRAGung **wahrSCHEINLICH: (--) plan- (.)**
für: (.) die beANTRAGung wahrSCHEINLICH: (--) plane ich- (.)
178 oktober dua ribu du'(.) DUA [belas seharusnya yang mm:-
oktober zwei tausend zwö'(.) ZWÖ[LF sollen die mm:-
179 DDW : [okay ähm=ähm; ((nickt))
180 IKM2 : ya satu tahun <<überlegend> [set set <<pp>setengah->
ja ein jahr <<überlegend>> [hal hal <<pp>halb->
ja ein <<pp>halbes> <<überlegend>[jahr
181 [((bewegt leicht das Handy>
182 (1.5) YA;
(1.5) JA;
183 belajar bahasa jerman dulu mungkin [((lacht)) (.)
lernen sprache deutsch früher wahrscheinlich [((lacht)) (.)
wahrscheinlich erstmal deutsch lernen [((lacht)) (.)
184 DDW : [iJA-
185 ((lächelt, nickt))
186 IKM2 : <<pp>(undeutlich) co[ba:- (--)
<<pp>(undeutlich) **versu[chen:- (--)**
187 DDW : [((lächelt))
188 IKM2 : YA.
JA.
189 udah dulu mungkin; (--)

- schon früher vielleicht; (--)*
vielleicht reicht es erstmal aus; (--)
 190 [iNI buA' (.) <<acc>boleh> buat saYA.
 [dIES fÜ' (.) <<acc>dürfen> für iCH.
[<<acc>darf> iCH das haben.
- 191 [(zeigt eine Broschüre auf dem Tisch))
 192 DDW : JA. ((nickt, lächelt))
 193 IKM2 : bole:h;
dürfe:n;
- 194 DDW : iJA. (.)
 195 IKM2 : kalau yang i[ni di:-
 wenn das (Rel.Pron.) d[ies in:-
und die[ses hier:-
- 196 [(zeigt ein Büchlein auf dem Tisch))
 197 DDW : [DAN ini bisa dilihat [di (undeutlich);
 [UND dies können sehen (passiv) [in(undeutlich);
[UND dies kann [in (undeutlich) gesehen werden;
- 198 ((zeigt das Büchlein, berührt es))
 199 IKM2 : [dilihat di sana aja ya,
 [sehen (passiv in dort nur ya=
[es wird nur dort gesehen ja=
- 200 [(Zeigegeste: zeigt kurz nach oben))
 201 DDW : [(nickt)) JA' okay; (-)
 202 ada:- (-)
es gibt:- (-)
- 203 INter[national COUR[ses;
 204 [(ikonische Zeigegeste: etwas zeichnen))
 205 IKM2 : [hm=hm;
 206 [(nickt))
 207 DDW : [sebuah (undeutlich);
[ein (Artikel) (undeutlich)
- 208 IKM2 : [LENGkap ya;
[KOMplett ja;
- 209 (0.5)
 210 IKM2 : ((nickt)) boleh kalau gi[tu.
 ((nickt))dürfen wenn s[o.
((nickt)) gut wenn es s[o ist.
- 211 DDW : [(lächelt, nickt) oKAY;
 212 IKM2 : teri[ma kasih banyak ya;
 neh[men liebe viel ja;
vie[len dank ja;
- 213 [(gibt die Hand zu DDW)
 214 DDW : [(nimmt die Hand von IKM2, kurzes leichtes
 Händeschütteln, zieht leicht ihre Hand auf ihre
 Brust))
- 216 IKM2 : [bu jutta atas waktunya;
 [frau (Anrede) jutta auf zeit die(poss.Pron.);
[frau jutta für ihre zeit;
- 217 [(Händeschütteln, steht kurz auf, setzt sich wieder, räumt
 seine Sachen auf))
- 218 DDW : [iJA'.
 219 [(Händeschütteln, steht kurz auf, setzt sich
 wieder, lächelt))

8.1.5.1. Resümierende Evaluationen als Initiierung der Gesprächsbeendigung

Am Ende einer Beratungssituation bzw. Sprechstunde kommen normalerweise bestimmte Handlungsaktivitäten der Gesprächsteilnehmer vor, die im Anschluss an die Sprechstunde mit der Entlassung der Klienten zusammenhängen. Erfahrungsgemäß fassen die Dozenten die Hauptpunkte der Beratung zusammen, um sicherzustellen, dass die Studenten ihre Informationen oder

Ratschläge verstehen. Sie ergänzen auch manchmal ihre Ratschläge mit Endkommentaren und anschließend könnte, wenn es nötig wäre, eine Terminvereinbarung für die nächste Sprechstunde erfolgen, wie es auch in den Studien von u. a. Nothdurft, Reitemeier und Schröder (1994), Böttcher und Meer (2000), Limberg (2010) und Kiesendahl (2011) gezeigt wird. Zunächst kann es vorkommen, dass sich die Studenten für den „Service“ der Dozenten bedanken, was im Sinne von Schegloff und Sacks (1973) als „*unmentioned mentionables*“ bezeichnet wird. Dieser Handlung folgen normalerweise nonverbale Handlungen wie zum Beispiel das Einpacken eigener Bücher oder der mitgebrachten Materialien, das Nehmen der Jacke, eventuell Händeschütteln und schließlich das Verlassen des Büros bzw. des Beratungsortes.²⁰⁸

Diese Handlungen finden in dem oben genannten Fragment statt, wie es in der folgenden Sequenz gezeigt wird:

D (26)

- (14.5) IKM2 blättert und liest die Broschüre durch während DDW sieht in eine andere Richtung sieht.
- 121 IKM2: [((macht die Broschüre zu, legt sie mit zwei Händen auf die Tischmitte, blickt auf die Broschüre))
- 122 [BAik ibu jutta;
 GÜt mutter/frau (Anrede) jutta;
 GÜt frau jutta;
- 123 DDW : [((bewegt den Kopf, blickt IKM2 an, Hand berührt die Nase))
- 124 IKM2: [mungkin [segitu dulu (.) NANTI ähm:- (--)<<pp>tsk;>
 [*vielleicht [soviel erstmal (ugs.) (.) SPÄter ähm:-*
 [vielleicht [reicht es diesmal aus. (.)SPÄter ähm:-
- 125 [((nimmt den Bleistift zu sich, Blick auf die Broschüre))
- 126 DDW : [((hebt das Buch, macht es zu, nähert ihren Körper IKM2 an, Blick an IKM))
- 127 IKM2: saya [coba (.) telusuri dulu semuanya di: internet=
 ich [versuche (.) blättern erstmal (ugs.) alles in: internet=
 ich [versuche (.) alles erstmal im: internet zu surfen=
- 128 [((ikonische Handgeste: verstreut etwas, nickt))
- 129 [=YA;
- 130 DDW : [iJA iJA;
- 131 [((nickt, blick an IKM2))
- 132 IKM2: terus nanti mungkin kalo:- (--)
 dann später vielleicht wenn:- (--)
 dann wenn es vielleicht später:- (--)
- 133 saya [coba juga:- (--)
 ich [versuche auch:- (--)
- 134 [((führt den Blickkontakt zu DDW, Zeigegeste: zeigt nach hinten))
- 135 DDW : [((Blick an IKM2))
- 136 IKM2: sekolah: KURSus ini <<acc><<dim>apa>Bahasa jermannya=
 schule: KURs dies <<acc><<dim>>was> sprache deutsch=
 schule: KURs <<acc><<dim>>was> deutschkurs=
- 137 =di sini hihi;
 =in hier hihi;
 =**hier zu machen hihi;**
- 138 DDW : iJA-
- 139 IKM2: SUpaya persiaPAN, (--)
 DAmit vorbereiTUNG, (--)
 FÜR die vorbereiTUNG, (--)
- 140 ((nickt))

Bereits in der Zeile 121 impliziert IKM2, das Gespräch zu beenden, indem er die Broschüre zuklappt und sie auf die Tischmitte legt. Dann verbalisiert er die Initiierung in der Zeile 122 mit:

208 Siehe auch Limberg (2010: 301).

D (27)

- 122 [BAik ibu jutta;
GUt mutter/frau (Anrede) jutta;
GUt frau jutta;
- 123 DDW : [(bewegt den Kopf, blickt an IKM2, Hand berührt die Nase))
- 124 IKM2 : [mungkin [segitu dulu (.) NANTi ähm:- (--)<<pp>tsk;>
[vielleicht [soviel erstmal (ugs.) (.) SPäter ähm:-
[vielleicht [reicht es diesmal aus. (.) SPäter ähm:-
- 125 [(nimmt den Bleistift zu sich, Blick an die Broschüre))

Wie in der Gesprächseröffnung hat der von Schegloff (1968) als „*summons – answer sequence*“ bezeichnete Aufruf „BAik ibu jutta;“ (dt. *GUt frau jutta;*), dem die nonverbale Antwort in der Zeile 123 (Kopfbewegung, Blickänderung, gestische Änderung) folgt, dieselbe Funktion, nämlich die Initiierung der nächsten Handlung. Limberg (2010) nennt es das „*pre-closing*“, dem meistens eine Pause folgt, wie es sich in der Zeile 124 mit der Mikropause (.) nach der Äußerung „mungkin [segitu dulu“ (dt. *[vielleicht [reicht es diesmal aus)* zeigt:

D (28)

- 124 IKM2 : [mungkin [segitu dulu (.) NANTi ähm:- (--)<<pp>tsk;>
[vielleicht [soviel erstmal (ugs.) (.) SPäter ähm:-
[vielleicht [reicht es diesmal aus. (.) SPäter ähm:-

Die Mikropause (.) gibt eigentlich DDW den nächsten *turn*, der aber von DDW nicht angenommen wird, sodass IKM2 seinen *turn* weiterführt, indem er die bereits von DDW gegebenen Informationen aufzählt und damit zusammenfasst:

D (29)

- 126 DDW : [(hebt das Buch, macht es zu, nähert sich den Körper zu IKM2, Blick an IKM))
- 127 IKM2 : saya [coba (.) telusuri dulu semuanya di: internet=
ich [versuche (.) blättern erstmal (ugs.) alles in: internet=
ich [versuche (.) alles erstmal im: internet zu surfen=
- 128 [(ikonische Handgeste: verstreut etwas, nickt))
- 129 [=YA;
- 130 DDW : [iJA iJA;
- 131 [(nickt, blick an IKM2))
- 132 IKM2 : terus nanti mungkin kalo:- (--)
dann später vielleicht wenn:- (--)
dann wenn es vielleicht später:- (--)
- 133 saya [coba juga:- (--)
ich [versuche auch:- (--)
- 134 [(führt den Blickkontakt zu DDW, Zeigegeste: zeigt nach hinten))
- 135 DDW : [(Blick an IKM2))
- 136 IKM : sekolah: KURsus ini <<acc><<dim>apa>Bahasa jermannya=
schule: KURs dies <<acc><<dim>was> sprache deutsch=
schule: KURs <<acc><<dim>was> deutschkurs=
- 137 =di sini hihi;
=in hier hihi;
=hier zu machen hihi;
- 138 DDW : iJA-
- 139 IKM2 : SUpaya persiaPAN, (--)
DAMit vorbereiTUNG, (--)
FÜR die vorbereiTUNG, (--)
- 140 ((nickt))

In der Zeile 126 gibt DDW den *turn* an IKM2 noch einmal nonverbal (Buch schließen, Proxematik mit sich annähernder Körperhaltung, Blickkontakt an IKM2) nach der möglichen *TCU* in der Zeile 125, die mit dem Verzögerungssignal „*ähm:-*“ und gleichbleibender Intonation gekennzeichnet ist. Dieses „Angebot“ wird von IKM2 als *turn*-Übergabe verstanden, indem er in der Zeile 127 seine Aufzählung beginnt:

D (30)

127 IKM2 : saya [coba (.) telusuri dulu semuanya di: internet=
*ich [versuche (.) blättern erstmal (ugs.) alles in: internet=
ich [versuche (.) alles erstmal im: internet zu surfen=*

Das Adverb *dulu* (dt. erst einmal) impliziert die weiteren Aufzählungen, die später in den nächsten Zeilen vorkommen. Dieser Aufzählungsverweis wird mit dem Konnektor „terus“ (dt. dann) (Z. 132) und dem Adverb „juga“ (dt. auch) (Z. 133) bezeichnet, wie in dem folgenden Sequenzausschnitt erkennbar ist:

D (31)

132 IKM2 : terus nanti mungkin kalo:- (--)
*dann später vielleicht wenn:- (--)
dann wenn es vielleicht später:- (--)*
 133 saya [coba juga:- (--)
ich [versuche auch:- (--)
 134 [(führt den Blickkontakt zu DDW, Zeigegeste: zeigt
 nach hinten))
 135 DDW : [(Blick an IKM2))

Dieser Versuch wird erfolgreich von DDW verstanden, indem sie die potentielle, mit einer Pause gekennzeichnete, Redeübergabe in der Zeile 133 nicht übernimmt, sondern IKM2 mit seiner Aufzählung fortfahren lässt. Dies erfolgt in den Zeilen 136 und 137 und wird von DDW in der Zeile 138 mit „iJA-“ bestätigt, was gleichzeitig einen Verweis auf den weiteren Redebeitrag signalisiert und von IKM2 erfolgreich verstanden wird, indem er diesen weiterführt:

D (32)

136 IKM2 : sekolah: KURsus ini <<acc><<dim>apa>Bahasa jermannya=
*schule: KURs dies <<acc><<dim>was> sprache deutsch=
schule: KURs <<acc><<dim>was> deutschkurs=*
 137 =di sini hihi;
 =in hier hihi;
=hier zu machen hihi;
 138 DDW : iJA-
 139 IKM2 : SUpaya persiaPAN, (--)
*DAmit vorbereTUNG, (--)
FÜR die vorbereiTUNG, (--)*
 140 ((nickt))

Bis dahin verläuft die Aufzählungssequenz fließend und erfolgreich sowie der *turn-taking*-Prozess, der ohne Überlappung entsteht. Die Redeübergabe initiiert IKM2 in der Zeile 140 nonverbal, indem er nickt. Damit ermöglicht er DDW die Fremdwahl, um ihren *turn* zu nehmen. Diese Fremdwahl wird von DDW erfolgreich verstanden, indem sie IKM2 ein weiteres „Hilfsangebot“ in der Beratung (Zeile 141 - 142) unterbreitet:

D (33)

141 DDW : (.) dan kalau ada (.) permintaan <<pp>äh> (.)
*(.) und wenn es gibt (.) nachfrage <<pp>>äh> (.)
 (.) und wenn es (.) nachfrage gäbe <<pp>>äh> (.)*
 142 <<acc>PERTanyaan> yang lain <<pp>äh> bole:h datang ja>
 <<acc>FRAge> andere <<pp>>äh> durfe:n kommen ja>
andere <<acc>FRAge> <<pp>> äh könne:n sie kommen ja>

Dieses Angebot ist ein typisches Muster in einem Beratungsgespräch wie Nothdurft, Reitemeier, Schröder (1994), Boettcher und Meer (2000), Limberg (2010) in ihren Studien herausgefunden haben.

Limberg (2010) bezeichnet diese resümierenden Evaluationen in Form einer Aufzählung oder Zusammenfassung des besprochenen Themas oder der gegebenen Ratschläge als „*wrapping-up talk*“; diese kommen auch in der Gesprächssequenz vor. In den meisten Fällen wird dieser „*wrapping-up talk*“ durch die Sequenz „*passing turns with pre-closing items*“ (Levinson, 1983: 317) und den Austausch von „*okay*“ oder „*gut*“ als prototypische Form (Limberg, 2010: 305) ergänzt. Nach Limberg (2010) zeigen die Gesprächsteilnehmer mit diesem „*exchange of passing-turns*“, dass sie die Sequenz beenden werden. Der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin kann aber in dieser Phase andere Kommentare oder eine Zusammenfassung geben, indem er/sie ebenfalls seine/ihre Bereitschaft zur Gesprächsbeendigung zeigt. In einer Beratungssituation nehmen normalerweise Dozenten als Ratgeber (in diesem Fall DDW) diese Position ein. Dies findet aber in den oben zitierten Treffen nicht statt, sondern der Ratsuchende (IKM2) initiiert die Gesprächsbeendigung.

8.1.5.2. Indirektheit als Mittel der Konsensorientierung

In diesem Fragment kommen sehr viele nonverbale und paraverbale Zeichen vor, die interaktiv und sequentiell nicht nur redebegleitend funktionieren, sondern auch als ein Zeichen für die *Turn*-Übergabe und / oder für Rückmeldesignale dienen, wie zum Beispiel nicken, ikonische Zeigegeste für die Bezeichnung der Lokal- und Temporalangabe oder für die Bezeichnung von etwas und vieles andere. Interessant zu beobachten ist es in diesem Fragment, dass IKM2 während des Gesprächs nur ganz wenig Blickkontakt mit DDW hält. Wenn er überhaupt entsteht, dauert er nur kurz (Z. 134 und Z. 212). Meistens vermeidet er den Blickkontakt mit DDW, indem er sich mit seinen Sachen beschäftigt, wie beispielsweise eine Broschüre durchblättert und den Blick auf die Broschüre fixiert (Z. 121) oder seine Sachen stapelt (Z. 154). Im Gegensatz dazu versucht DDW, Blickkontakt mit IKM2 herzustellen, was aber meist nicht gelingt, wie in der folgenden Sequenz zu sehen ist:

D (34)

121 IKM2: [((macht die Broschüre zu, legt sie mit zwei Händen auf die
Tischmitte, blickt an die Broschüre))
122 [BAik ibu jutta;
GÜt mutter/frau (Anrede) jutta;
GÜt frau jutta;
123 DDW : [((bewegt den Kopf, blickt an IKM2, Hand berührt die Nase))
124 IKM2: [mungkin [segitu dulu (.) NANTI ähm:--(--)<<pp>tsk;>
[vielleicht [soviel erstmal (ugs.) (.) SPÄter ähm:-
[vielleicht [reicht es diesmal aus. (.) SPÄter ähm:-
125 [((nimmt den Bleistift zu sich, Blick auf die
Broschüre))
126 DDW : [((hebt das Buch, macht es zu, nähert sich den Körper
zu IKM2, Blick an IKM2))
127 IKM2: saya [coba (.) telusuri dulu semuanya di: internet=
ich [versuche (.) blättern erstmal (ugs.) alles in: internet=
ich [versuche (.) alles erstmal im: internet zu surfen=
128 [((ikonische Handgeste: verstreut etwas, nickt))
129 [=YA;
130 DDW : [iJA iJA;
131 [((nickt, blick an IKM2))
132 IKM2 : terus nanti mungkin kalo:--(--)
dann später vielleicht wenn:--(--)
dann wenn es vielleicht später:--(--)
133 saya [coba juga:--(--)
ich [versuche auch:--(--)
134 [((führt den Blickkontakt zu DDW, Zeigegeste:
zeigt nach hinten))
135 DDW : [((Blick an IKM2))

Nachdem IKM2 die durchgeblätterte und durchgelesene Broschüre geschlossen hat und sie auf die Tischmitte legt, fixiert er seinen Blick immer noch auf die Broschüre (Z. 121), wobei er gleichzeitig das verbale Gliederungssignal einsetzt (Z. 122) „BAIK ibu jutta;“ (dt. GUT frau jutta;), um das Gespräch nach der relativ langen Pause (14.5 Sekunden) fortzuführen. DDW reagiert parallel nonverbal auf diese Initiierung, indem sie den Kopf bewegt und den Blick zu IKM2 lenkt (Z. 123). Dieser Versuch gelingt aber nicht, da IKM2 seinen Redebeitrag weiterführt und seinen Blick immer noch auf die Broschüre richtet (Z. 125). In dieser Sequenz spricht IKM2 prosodisch relativ langsam und leise mit Mikropause und Verzögerungssignal (Z. 124), die eigentlich eine Turnübergabe ermöglichen könnten, aber von DDW nicht übernommen wird. Aber insgesamt vermittelt dieses Fragment den Eindruck, dass die Interaktanten in dieser Sequenz kooperierend sprechen, da sich in den Äußerungen wenige Überlappungen, wenige Unterbrechungen und verbale bzw. nonverbale Dissensmarkierungen befinden.

Interessant ist in diesem Fragment zu beobachten, dass IKM2 seine Äußerung oft mit dem Adverb „*mudahan*“ (dt. wörtlich „vielleicht“, „wahrscheinlich“, „eventuell“) relativiert. Nach dem großen indonesischen Wörterbuch²⁰⁹ wird das Wort „*mudahan*“ zum Adverb kategorisiert und bedeutet „*tidak atau belum tentu*“ (dt. „nicht oder noch nicht bestimmt“); „*barangkali*“ (dt. „vielleicht“, „wahrscheinlich“); „*boleh jadi*“ (dt. „möglicherweise“); „*dapat terjadi*“ (dt. „es kann sein“); „*tidak mustahil*“ (dt. „nicht unwahrscheinlich“). Nach dem Wörterbuch Indonesisch-Deutsch hat dieses Adverb folgende denotative Bedeutung: *mudahan* I. möglich; tak ~ unmöglich II. möglicherweise, eventuell; wahrscheinlich. Diese im Wörterbuch gegebenen Bedeutungen vernachlässigen aber die möglicherweise auftauchende konotative, kollokative, phatische sowie pragmatische Bedeutung dieses Wortes, da es im Gespräch dynamisch und interaktiv konstruiert wird.

In diesem Fragment kommt das Wort „*mudahan*“ siebenmal vor und es hat in jeder Sequenz unterschiedliche Bedeutungen bzw. verschiedene Funktionen. Die erste Funktion des Wortes „*mudahan*“ sieht man in der folgenden Sequenz:

D (35)

- 122 IKM2 : [BAik ibu jutta;
GUT mutter/frau (Anrede) jutta;
GUT frau jutta;
- 123 DDW : [(bewegt den Kopf, blickt an IKM2, Hand berührt die Nase)]
- 124 IKM2 : [mudahan [segitu dulu (.) NANTi ähm:- (--)<<pp>tsk;>
[vielleicht [soviel erstmal (ugs.) (.) SPäter ähm:-
[also [reicht es diesmal aus. (.) SPäter ähm:-
- 125 [(nimmt den Bleistift zu sich, Blick auf die Broschüre)]
- 126 DDW : [(hebt das Buch, macht es zu, nähert ihren Körper IKM2 an, Blick an IKM)]

In der oben zitierten Sequenz kommt das Adverb „*mudahan*“ (Z. 124) von IKM2 als eine Folge der vorherigen Äußerung in der Zeile 122 vor und gilt als Gliederungssignal von IKM2, als er das Beratungsgespräch beenden will. Das vorherige betonte Gliederungssignal auch mit dem Aussprechen des Namens „[BAik ibu jutta;“ (dt. GUT frau jutta;) und die weitere Äußerung „[mudahan [segitu dulu“ (dt. [also [reicht es diesmal aus) initiieren die Gesprächsbeendigung, die von DDW auch gut verstanden wird, indem sich ihr Körper IKM2 nähert und sie den Blick zu IKM2 führt. Wie in dem vorherigen Kapitel dargestellt wurde, findet man diese Konstruktion in einer institutionellen Kommunikation wie in der Sprechstunde oder im Beratungsgespräch sehr

²⁰⁹ *Kamus Besar Bahasa Indonesia* (dt. das Große Wörterbuch Indonesisch) von Pusat Bahasa Departemen Pendidikan Nasional Indonesia (dt. Sprachenzentrum des indonesischen Bildungsministeriums) kann auch online auf der Internetseite <http://pusatbahasa.kemdiknas.go.id/kbbi/> abgerufen werden. Das Adverb „*mudahan*“ (dt. vielleicht, wahrscheinlich, eventuell) ist unter der folgenden Adresse: <http://bahasa.kemdiknas.go.id/kbbi/index.php> abrufbar. Dieses Wörterbuch ist eine Referenz für die Anwendung der Wörter auf Standardindonesisch.

oft. Hier folgen diese meistens einer Danksagung oder Zusammenfassung des ganzen Gesprächs mit der Benennung wichtiger Punkte oder mit der Absprache für ein weiteres Treffen. Die gleiche Struktur von IKM2, das Gespräch mit dem Gliederungssignal und dem Adverb „*mudahan*“ zu beenden, zeigt sich in der Zeile 188, in der IKM2 mit dem Gliederungssignal „YA.“ (Z. 188) die kommende Äußerung „*udah dulu mungkin; (--)*“ (dt. Vielleicht reicht erstmal aus; (--)) operiert.

Die weitere Funktion der Verwendung des Wortes „*mudahan*“ ist als ein Konjunktivsatz, der eine Wahrscheinlichkeit oder Möglichkeit enthält. IKM2 verwendet und kombiniert dieses Adverb mit der Konjunktion „*kalo*“²¹⁰ (dt. wenn) und der zukunftsverweisenden Temporalangabe „*terus*“²¹¹ (dt. dann, weiter) und „*nanti*“ (dt. später) an der gleichen Satzstelle. Die gleich gebliebene Intonation und eine kurze Pause nach der Äußerung fungieren in dieser Sequenz als ein „nachdenklicher“ Verweis für den Plan von IKM2, wie es in dem folgenden Auszug gezeigt wird:

D (36)

132 IKM2 : *terus nanti mungkin kalo:- (-)*
dann später vielleicht wenn:- (-)
eventuell später dann wenn:- (-)
 133 *saya [coba juga:- (--)*
ich [versuche auch:- (--)

Die konjunktive Äußerung zu dem Plan von IKM2 wird mit dem Verb „*coba*“ (dt. versuchen) verstärkt. Er weiss, dass man für das Studium in Deutschland einen Deutschkurs zur Vorbereitung besuchen sollte (Z. 139), aber mit dieser konjunktiven Form scheint er sich nicht so ganz sicher in seinem Plan zu sein, den Deutschkurs am Goethe-Institut zu absolvieren. Insbesondere scheint er auch nicht sicher zu sein, ob er „überhaupt“ in Deutschland weiter studieren wollte, da er dann seiner Äußerung ein „kicherndes“ Lachen folgt:

D (37)

136 IKM2 : *sekolah: KURsus ini <<acc><<dim>apa> bahasa jermannya=*
schule: KURs dies <<acc><<dim>was> sprache deutsch=
schule: KURs <<acc><<dim>was> deutschkurs=
 137 *=di sini hihi;*
=in hier hihi;
=hier zu machen hihi;

An anderer Stelle benutzt IKM2 eine ähnliche Struktur, als er über den Deutschkurs spricht, wie es in dem folgenden Auszug zu sehen ist:

D (38)

183 *belajar bahasa jerman dulu mungkin [((lacht))(.)*
lernen sprache deutsch früher wahrscheinlich [((lacht)) (.)
wahrscheinlich erstmal deutsch lernen [((lacht)) (.)

Das Adverb „*mudahan*“ zeigt in diesem Fragment auch eine unbestimmte temporale Futurmarkierung, die der denotativen Bedeutung dieses Wortes entspricht, wie es in der folgenden Sequenz ersichtlich ist:

D (39)

146 IKM2 : *SEtiap <<h>hari:> seLAsa.*
JEde <<h>tag:> dienSTAg.
JEden <<h>dienSTAg:>.

²¹⁰ „*kalo*“ ist eine gekürzte umgangssprachliche Form von „*kalau*“ (dt. wenn).

²¹¹ „*terus*“ (dt. dann, weiter) ist ebenfalls eine umgangssprachliche Form.

Daher verwendet IKM2 diese Vertagungsflöskeln „*mudahan*“ und andere gleichwertige Modalwörter bzw. Lexeme in seinen Redebeiträgen, weil diese Wörter eine neutrale Bedeutung und Funktion enthalten, dass man etwas nicht sofort bewertet und sich nicht sofort für etwas entscheidet. Man wartet lieber erst einmal und sieht, mit wem man verhandelt und worüber man spricht. Das letzte Fernsehinterview²¹⁵ mit dem *Sultan* (dt. König) von Yogyakarta²¹⁶ zeigt ein ähnliches Phänomen, indem der Sultan in seinen Antworten auf die Fragen nach seinem Kandidieren zur Präsidentschaftswahl diese Vertagungsflöskeln verwendet. In einer interkulturellen Kommunikation wäre jedoch Sensibilität wichtig, damit man etwas bzw. den anderen nicht sofort bewertet, sondern seine „Lernbereitschaft“ und „Rollendistanz“ entwickelt.²¹⁷

Im institutionellen Kontext des akademischen Gesprächs könnten diese Vertagungsflöskeln in Bezug auf asymmetrische Machtverhältnisse zwischen „*guru-murid*“ (dt. Lehrer-Schüler) weiter interpretiert werden, in der Weise dass, „Schüler“ ihren „Guru“ „Aufgaben“ für die „Schüler“ bestimmen und im extremen Fall über ihre „Zukunft“ entscheiden lassen. Unter „Guru“ können aber im weiteren Sinne auch ältere, erfahrenere Leute und besonders Leute mit höherem Status und größerer Macht verstanden werden. Die Entscheidungsübernahme von Leuten mit höherem Status und größerer Macht erfolgt besonders stark in allen Gesprächen, die ich in Bandung, Indonesien, aufgenommen habe, in denen die indonesischen Interaktanten ihre Rolle als „*murid*“ (dt. Schüler), bzw. Klienten mit geringer Macht, einnehmen. Dadurch sind alle in Indonesien aufgenommenen Gespräche mit wenigen Dissensmarkierungen und Überlappungen relativ kooperativ dargestellt. Die Gespräche sind meistens konsensorientiert.

8.2. Analyse markiert (kritisch) verlaufender Überschneidungssituationen

In diesem Kapitel werden Fragmente von aufgezeichneten Beratungssituationen als Überschneidungssituationen, die markiert und kritisch verlaufen, besprochen und analysiert. Als „kritisch“ wird verstanden, dass es an dieser Stelle meines Erachtens nach potentielle zu Missverständnissen führende Sequenzen gibt und eine interaktive Bearbeitung dieser „kritischen“ Momente im Gespräch durch die Interaktanten erfolgt. Die Analyse soll der ersten zwei Fragen dieser Arbeit entsprechen. Wie in den vorherigen Kapiteln (8.1) umfassen die Analysen in diesen Kapiteln Situationen der Eröffnungsphase, Anliegenformulierung, Diskussion und Schlussphase der Beratung.

8.2.1. Situationsbeschreibung des Fragments (7): „*apa kabar miriam.*“

Dieses Fragment ist eine Eröffnungsphase des zweiten Gesprächs, das ich in Hamburg aufgenommen habe. Die Interaktanten sind IDW und DSW1. In dem vorherigen Kapitel (8.1.4) habe ich ebenfalls ein Fragment der Phase der Anliegenformulierung analysiert. Diese Eröffnungsphase ist ein Fragment vor der Phase der Anliegenformulierung. Wie vorher bereits erwähnt, ist DSW1 eine Studentin im 4. Semester des Fachbereichs Austronesistik. Sie hat vor dem Raum gewartet, bis IDW sie auffordert, den Raum zu betreten. Da sich die beiden aus den

²¹⁵ Das Interview ist auf folgender Webseite abrufbar: [http://www.metrotvnews.com/read/newsprograms/2012/08/15/13858/308/Sang Negarawan](http://www.metrotvnews.com/read/newsprograms/2012/08/15/13858/308/Sang%20Negarawan)

²¹⁶ Yogyakarta ist ein Provinz in Zentral-Java, die in den Jahren des Unabhängigkeitskrieges Indonesiens (1945-1949) die Hauptstadt von Indonesien wurde, da Jakarta, die eigentliche Hauptstadt Indonesiens, von den Niederländern besetzt war. Der Sultan von Yogya Hamengkubuwono IX, der während des Unabhängigkeitskrieges als einer der wenigen Feudalherrscher mit der indonesischen Unabhängigkeitsbewegung kooperiert hatte, erklärte sein Reich 1950 zu einem Teil Indonesiens und erhielt dafür die lebenslange Regentschaft. Yogyakarta wurde zu einer Sonderzone erklärt, in der der Sultan automatisch die Funktion des sonst einer indonesischen Provinz vorstehenden Gouverneurs innehat. Das Sultanat Yogyakarta ist damit das einzige noch *politisch* existierende Sultanat in der Republik Indonesien. Das Interview wurde mit dem Nachfolger von Sultan Hamengkubuwono IX, nämlich Sultan Hamengkubuwono X geführt.

²¹⁷ Diese Fähigkeiten sind zwei interkulturelle Kompetenzen, die man in einer interkulturellen Kommunikationssituation sensibilisieren sollte. Vgl. dazu Bolten (ohne Jahrgabe: 84 - 88).

Lehrveranstaltungen kennen, ist der Identifizierungsprozess kurz. IDW ruft DSW1 mit ihrem Vornamen auf und lädt sie ein, den Raum zu betreten.

Wie auch in den anderen Gesprächen fragt IDW ihre zu der Sprechstunde kommende Studentin, ob sie Kaffee oder Tee möchte. Anders als beim ersten Gespräch (UHH-1), in dem der Student dieses Angebot abgelehnt hat, nimmt DSW1 das Angebot von IDW an, obwohl sie am Anfang gezweifelt hat. Eine Frage-Antwort-Sequenz entsteht, bis IDW „erfolgreich“ ist, DSW1 den Kaffee anzubieten. Dann entsteht eine ungefähr zweiminütige Pause, in der IDW das Wasser für den Kaffee kocht.

Statt der Identifizierung ist Kaffee ein „zentrales“ Thema in dieser Eröffnungsphase, nachdem IDW DSW1 einen Sitzplatz anbietet und sie nach dem Befinden mit der „rituellen“ Begrüßungsformel „*apa kabar*“ (dt. wie geht's) fragt. In dieser Sequenz reagiert DSW1 zweifelnd, da an dieser Stelle zum ersten Mal ein Kodewechsel vom Indonesischen zum Deutschen auftaucht, um das Verständnis der Frage zu sichern. Nach diesem „rituellen“ Begrüßungsmuster, das normalerweise aus der Struktur von Gruß – Gegengruß – Frage nach dem Befinden – Antwort besteht, wird der Kaffee zum Thema der Eröffnungsphase. IDW bietet DSW1 nicht nur Kaffee in dieser Phase an, sondern auch Zigaretten und Kuchen, die sie in ihrem Büro hat.

In dieser Phase gibt es nur wenige *Turn-Taking*-Sequenzen zwischen IDW und DSW1, stattdessen gibt DSW1 kurze Rückmeldesignale wie „ja“, „a:so“ oder reagiert mit einem Lächeln und leisem Lachen auf die Redebeiträge von IDW. Die Redebeiträge von IDW erfolgen zunächst auf Indonesisch, bis sie über ihre Frühstücksgewohnheiten erzählt. An dieser Stelle wechselt sie ihre Redebeiträge ins Deutsche. Dieser Kodewechsel könnte möglicherweise dadurch entstehen, weil DSW1 ihr nur wenige und kurze Rückmeldesignale gibt, sodass dies von IDW wahrscheinlich als Zeichen des Nichtverstehens gedeutet wird, wenn sie auf Indonesisch spricht. Die Kode-Anpassung hat sie bereits am Anfang des Gesprächs gezeigt.

F (7)

Projekt : Sprechstunde
Gesprächskodierung : UHH-2
Sequenz : Gesprächseröffnung,
 Anliegenformulierung
Titel : „saya mau bertanya“
Aufnahmedatum : 27.10.2010
Aufnahmeort : AAI, UHH, Deutschland
Aufnahme & Transkript : Dian Ekawati
Dauer des Gesprächs : 0:15:09 Minuten
Dauer des Gesprächsauszugs : 0:01:11 Minuten
Gesprächsteilnehmer :
IDW : indonesische Dozentin
DSW1 : deutsche Studentin

Der Raum ist noch leer. IDW spricht an der Tür, ruft DSW und tritt dann in den Raum ein. IDW lässt DSW in ihren Raum rein. Die beiden sprechen aber noch nicht vor der Kamera.

001 IDW : **äh masuk mari MIriam, (.)**
 äh rein kommen Miriam
 äh kommen Sie bitte rein, Miriam.
 002 **miriam mau teh.**
 wollen Tee.
 Wollen Sie Tee (trinken).
 003 DSW : **hmm?**
 004 IDW : **mau teh. (.) atau mau KOpi.**
 wollen Tee oder wollen Kaffee.
 wollen Sie Tee oder Kaffee?
 005 **saYA a[da?**
 ich da/es gibt
 ich habe (es)

006 DSW : [mmm-
007 IDW : **airnya ada,**
*das Wasser da/es gibt
das Wasser ist da,*

008 DSW : **mmm-**
009 **ja?**
010 IDW : **hm?**
011 DSW : **KOpi?**
KAffee?

012 **hehehe.**
013 IDW : **ya?**
ja?

014 **mau kopi? (-)**
*wollen Kaffee
möchten Sie Kaffee?*

015 DSW : GERne,
016 [(2.0)
017 [(IDW geht zum Wasserkocher, DSW kommt, stellt den Kaffeebecher auf
den Tisch, macht die Jacke auf)]

018 IDW : **sebentar itunya: airnya:-**
*kurz das das Wasser
ein Moment das das Wasser*

019 **silakan dudukNYA di situ,**
*bitte sitzen in dort
bitte setzen Sie sich da*

020 **karna- ((flüstert)) (xxx)**
weil

021 ((geht zu der anderen Seite, wo der Wasserkocher gestellt ist))
022 DSW : ((ist noch an der anderen Seite, flüstert)ACH so.
023 ((sitzt))

024 IDW : SO,
025 **bagaimana kabarnya Miriam. (--)**
*wie Nachricht Miriam. (--)
wie geht's Ihnen, Miriam. (--)*

026 DSW : **bagaimana kabar aPA?**
Wie Nachricht was?

027 IDW : **ya,**
ja,

028 **wie geh[ts,**
029 DSW : [ach SO?
030 IDW : **gut,**
031 DSW : **ap apa äh:-**
wa was äh:-

032 **baik baik;**
gut gut;

034 ((lächelt))
035 IDW : **baik [ya?**
gut [ja?

036 DSW : [äh: terima kasih-
*[äh: nehmen geben/Liebe
[äh: danke-*

037 IDW : **kopi YA? (-)**
Kaffee JA? (-)

038 DSW : **kopi ja-**
Kaffee ja-

039 IDW : **kaffee okay, (-)**
040 **nanti saya ini aja,**
*später ich dies nur
später werde ich,*

041 DSW : ((leise lachen))he he he
042 IDW : ((bringt ein Tablett mit Kaffee und stellt das auf den Tisch))
043 **kaffee IHINstan. (((lachen))**
*IHINstant kaffee. (((lachen))
IHINstant kaffee. (((lachen))*

044 DSW : [ja-

- 045 IDW : **karena biar lebih cepat,**
weil damit mehr schneller,
damit es schneller geht,
- 046 DSW : **saya mempunyai ini [di:-**
ich habe dies[in:-
ich habe dies[in:-
- 047 IDW : **[kalau mau rokok itu saya ada;**
wenn wollen Zigarette das ich da;
wenn Sie Zigarette wollen, habe ich da;
- 048 DSW : **dapur-**
küche-
in der küche-
- 049 IDW : **ada rokok filter. (-)**
es gibt zigarette filter
Es gibt Zigarette mit Filter.
- 050 DSW : **[ja mau.**
[ja wollen
[ja ich will
- 051 **[(nickt)]**
- 052 IDW : **ya silakan,**
ja bitte,
ja bitte schön,
- 053 DSW : **trima ka[sih;**
nehmen Lie[be;
dan[ke;
- 054 IDW : **[iYA,**
[JA,
- 055 (2.0)
- 056 DSW : ((tut Kaffee in den Becher rein))
- 057 IDW : **SO,**
- 058 **kalau mau ini juga sila[kan.**
wenn wollen dies auch bitte
wenn Sie das auch wollen, bitte schön
- 059 DSW : **[(undeutlich, sehr leise)**
- 060 **[(lacht)]**
- 061 IDW : **[karna ada karna ada frau E:ka jadi saya-**
weil es gibt weil es gibt Frau Eka also ich
weil Frau Eka hier ist, so ich-
- 062 DSW : **ja?**
- 063 IDW : **ya: normalerweise hab ich nich so [viel,**
ja:
- 064 DSW : **[he he he,**
- 065 IDW : **ich hab ich hab kein FRÜHstück (.) gehabt,**
weil mein munter is so immer so acht uhr fünf
- 066 **zehn MACHen DAS ja,**
- 067 **[a:so-**
- 068 **[a:so-**
- 069 DSW : **[ja du hast noch kein (xxx) morgens.**

8.2.1.1. Umgang mit Befindlichkeiten

Nach Schegloff (1986) kommen in der Gesprächseröffnung häufig Fragen nach dem Befinden des anderen Gesprächspartners als Routine vor. Normalerweise wird das mit dem festen Ausdruck wie „*how are you?*“ oder „*wie geht's?*“ oder „*apa kabar?*“ gekennzeichnet. Diese Routineformel ist meistens in Arzt-Patient-Gesprächen zu finden. In einigen Interaktionen kommt es auch zu Abweichungen sowie Modifizierungen bei der Frage nach dem Befinden in der Eröffnungsphase eines Gesprächs. Neben ihrer Funktion als eine „eigentlich-gemeinte“ Frage nach dem physischen bzw. psychischen Zustand der Gesprächspartner kann diese Frage auch als „*small talk*“ fungieren. In einigen Kulturen gilt diese Frage aber als „Floskel“ zum Einstieg in eine weitere Gesprächsphase, weil die Fragenden oft keine detaillierte Antwort vom Befragten auf die Frage „*how are you*“ oder „*wie geht's*“ oder „*apa kabar*“ benötigen. Die Antwort ist üblicherweise nur „gut“ (id. „*baik*“ oder „*baik-baik saja*“), auch wenn es ihnen in der Tat nicht so gut geht.

Wenn man die erste Funktion der Frage „wie geht’s“ oder „*apa kabar*“ betrachtet, kommt diese in den formellen akademischen Gesprächskontexten eigentlich selten vor. Aufgrund des formellen Settings einer Universität möchten die Gesprächsbeteiligten (in diesem Fall DozentInnen) den Zustand ihrer StudentInnen nicht wissen. Obwohl es nicht verweigert werden kann, nutzen Gesprächsbeteiligte (DozentInnen und StudentInnen) häufig gesundheitliche Gründe, um sich für das Fehlen bei einer Lehrveranstaltung zu entschuldigen oder um eine Fristverlängerung des Abgabetermins der Hausarbeiten zu bitten.

In dem Kontext des Beratungsgesprächs in Deutschland kommt diese routinierte Sequenz nicht vor, indem wird kein scheinbares „Interesse“ oder besser gesagt keine „Notwendigkeit“ von beiden Gesprächsparteien (in diesem Fall DozentInnen und StudentInnen) gezeigt, nach dem Befinden ihrer Gesprächspartner gegenseitig zu fragen.²¹⁸ Limberg (2010) erläutert auch, dass die Anwendung der Äußerung „*how are you*“ (dt. „wie geht’s“ oder id. „*apa kabar*“) u. a. eine persönlichere und nähere Beziehung zwischen den Gesprächsbeteiligten impliziert. Sie nimmt an, dass diese Beziehung mit der Aufgabenorientierung der beiden Gesprächsbeteiligten in einem akademischen Beratungsgespräch nicht relevant wäre. Dennoch sind in den in Hamburg aufgezeichneten Beratungssituationen Phänomene wie nach dem Befinden fragen (Gespräch UHH-1, UHH-2 und UHH-3), Kaffee und/oder Tee anbieten, Kuchen anbieten (Gespräch UHH-3, UHH-4, UHH-5, UHH-6) und sogar das Anbieten von Zigaretten (Gespräch UHH-3, UHH-4 und UHH-5) zu finden.

Die oben gezeigte Sequenz beginnt mit der Einladung zum Betreten des Raumes als *pre-beginning*. Es gibt keine verbale Begrüßung, sondern IDW bietet DSW1 Tee oder Kaffee (Zeile 002 und 4) direkt an. DSW1 ist anscheinend mit der Beratungssituation in Deutschland sozialisiert, da sie dieses Interaktionsmuster nicht kennt. Sie versucht, die Äußerung von IDW in der Zeile 002 mit dem Reparatursignal „hmm?“ (003) und der fragenden Intonation zu verstehen. Dieses Unverständnis wird anscheinend von IDW als sprachliches Unverständnis ihrer vorherigen Frage interpretiert, sodass IDW wieder versucht, für DSW1 das vorherige Angebot zu wiederholen (Z. 004 – Z. 14). In der Zeile 015 nimmt (und versteht) DSW1 das Angebot endlich an und zeigt dies verbal mit der Präferenz „GERne,“. Doch ließen sich das „hmm?“ (003) und die fragende Intonation von DSW1 auch als Zeichen der Hemmung und als kulturelle Unvertrautheit mit dem Kaffeeanbieten als Form der Eröffnung eines Beratungsgesprächs interpretieren. Doch darauf wird im nächsten Unterkapitel nochmals genauer eingegangen.

Nachdem die Sequenz zu Ende ist, kommt IDW zu einer routinierten Gesprächseröffnung mit der Frage nach dem Befinden (Zeile 026). Diese Sequenz wurde aber vorher mit der Getränkevorbereitung eingeleitet und danach mit dem Gliederungssignal „so“. Dieses Gliederungssignal fungiert als ein Zeichen, dass IDW bereit ist, das Gespräch zu beginnen und das Thema des Gesprächs zu wechseln. Dennoch könnte SW1 die Frage „*bagaimana kabarnya Miriam. (--)*“ (dt. „wie geht’s dir, Miriam?“) mit der Entstehung der kurzen Pause nicht sofort verstehen, bevor DSW1 IDW in der Zeile 027 noch einmal zurückfragt: „*bagaimana kabar aPA.*“ (027) Diese Rückfrage wurde ebenfalls als sprachliches Unverständnis interpretiert, sodass IDW ihre Äußerung ins Deutsche übersetzt: „wie geh[ts,“ (Zeile 028). Diese Äußerung wird scheinbar von DSW1 verstanden, obwohl sie die Frage nicht sofort beantwortet, und sie noch einmal mit der in der Fragenintonation enthaltenen Äußerung „[ach so?“ absichert. Aus diesem Phänomen können Interpretationen entstehen. Zum ersten, dass DSW1 die Frage sprachlich nicht versteht oder die Frage in den Kontext ihres Besuchs der Sprechstunde nicht einbeziehen kann, sodass DSW1 eine weitere Rückfrage stellt. Diese Frage wird von IDW als sprachliches Unverständnis von DSW1 interpretiert, sodass IDW die Frage mit „gut“ auf Deutsch beantwortet wird. Die Antwort wiederholt DSW1 in dem auf Indonesisch richtigen Äußerungsformat. In diesem Fall „verlangt“ IDW implizit einen *adjacency pair* Prozess in Form einer Frage-Antwort-

218 Vgl. Limberg (2010: 96).

Sequenz nach dem Zustand der Gesprächsbeteiligten. Dieser routinierte Prozess des Fragens nach dem Befinden sowie das Anbieten von Getränken und Essen kommen in allen in Bandung erhobenen Daten nicht vor.

8.2.1.2. Umgang mit Gastlichkeit als kulturell repräsentative Normalität

Das Anbieten von Getränken oder Speisen, in einem Gespräch sogar von Zigaretten, findet in allen in Hamburg aufgenommenen Gesprächen statt, deren Reaktionsoptionen unterschiedlich sind, und zwar in Form einer Ablehnung oder einer Annahme. Diese Reaktionsoptionen hängen selbstverständlich mit dem Setting und dem Ziel des Gesprächs zusammen. Eine Sprechstunde ist ein institutionelles Gespräch, das eher formell durchgeführt wird. Deshalb gehören sowohl die Frage nach dem Befinden als auch ein solches Angebot nicht zu der Gattung Sprechstunde, besonders im akademischen Bereich im deutschen Kulturkontext.

Diese Handlungen haben aber im Zusammenhang mit der Bewirtung von Gästen in bestimmten Kulturen eine andere Bedeutung, sodass die sprachlichen Handlungseinheiten nicht autonom für sich stehen, sondern auf gesellschaftlich-kulturelle Funktionen der Regeln verweisen, nach denen sie gebildet werden. In allen kulturellen Kontexten Indonesiens gehören die Sprechhandlung des etwas Anbietens zum Gast-Gastgeber-Ritual²¹⁹, das sehr stark mit Höflichkeit zu tun hat. Dieses Ritual hat insbesondere in javanischen und sundanesischen Kulturräumen normalerweise folgende Sequenz: Angebot – Ablehnung – (wieder) Angebot – Annahme.

In Bezug auf Dissimulation im Sinne von Geertz (1961) ist diese Struktur nachvollziehbar, da man nicht direkt äußern darf, was man haben möchte oder was man will. Direktheit könnte in diesem Sinne als ein Verstoß gegen eine Höflichkeitsnorm verstanden werden. In einer interkulturellen Kommunikationssituation könnte dieses Ritual ein „kritischer Moment“ sein, der bei den in einer völlig anderen Kultur sozialisierten Interaktanten zu einem Missverständnis führen könnte. Gerade in dieser Situation, in der man mit der benutzten Sprache handeln müsste, könnte eine direkte Äußerung der Muttersprachler als unhöflich verstanden werden. Und wenn aber andererseits ein Gast so handelt, dass er ein Angebot direkt annimmt, dann wird dies möglicherweise nicht als Unhöflichkeit interpretiert, weil man – mehr oder weniger bewusst – weiß, dass er mit diesem Ritual nicht sozialisiert ist. Damit dienen mir diese „kritischen Momente“ als „*rich points*“ im Sinne Agars (1994) – „*rich points*“, die auf kulturelle und soziale Funktionen der sie tragenden Muster im Sinne der Ethnographie der Kommunikation verweisen.

Ich bin der gleichen Ansicht wie Kistler (2003: 132), dass die Beziehung von Gast und Gastgeber und die Situation des Gastmahls im indonesischen Kontext mit Status und Rang zu tun haben. In dieser Situation werden „positionale Identitäten“ (Kistler, 2003: 132) zugeschrieben, bestätigt, abgesprochen und verhandelt. Deshalb könnte die Ablehnung bzw. Annahme der Angebote ebenfalls im Zusammenhang mit Status- und Rangpositionen gesehen werden.

In diesem Fragment ist der Status der beiden Interaktanten von ihrer sozial-gesellschaftlichen Position her deutlich asymmetrisch. Dies wird aber auch sprachlich und interaktiv verstärkt. Mit den drei Betrachtungsebenen der Theorie der kommunikativen Gattung kann sich die Interaktionsdynamik dieser Gesprächsmuster sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroebene gut verfolgen lassen. Es geht um den Bereich der räumlichen Ordnung (*setting*), nämlich das Büro von IDW als Ort der Sprechstunde, sowie um den Bereich der sequentiellen Ordnung (*act sequence*), unter den auch die Ordnung der verwendeten Sprachen fallen kann.

Wie in dem vorherigen Kapitel erwähnt, beginnt die oben gezeigte Sequenz mit der Einladung zum Betreten des Raumes als *pre-beginning*. Ohne vorherige verbale Begrüßung leitet IDW ihren

²¹⁹ Dieser Begriff ist von Kistler (2003: 131).

Redezug mit einem für ein Gast-Gastgeber-Ritual klassischen Angebot, ob DSW1 einen Tee (Zeile 002) haben möchte, ein:

D (40)

002 IDW : **miriam mau teh.**
wollen Tee.
Wollen Sie Tee (trinken).

Als Reaktionsoptionen könnte eine Annahme oder eine Ablehnung stehen. Da DSW1 mit der Beratungssituation in Deutschland anders sozialisiert ist, kennt sie anscheinend dieses Interaktionsmuster nicht. Sie versucht, die Äußerung von IDW in der Zeile 002 mit dem Rückmeldesignal „hmm?“ (Z. 003) und der fragenden Intonation zu verstehen. Dieses Unverständnis wurde anscheinend von IDW erst einmal als sprachliches Unverständnis auf ihre vorherige Frage interpretiert, sodass IDW mit einer kurzen Pause und der Auswahlmöglichkeit zwischen Tee und Kaffee erneut versucht, DSW1 das vorherige Angebot zu unterbreiten bzw. fortzuführen.²²⁰ Sie gibt sogar einen Akzent auf das Wort „*kopi*“ (dt. Kaffee), da es vielleicht einen ähnlichen Klang mit dem gleichen Wort im Englischen hat:

D (41)

004 IDW : **mau teh. (.) atau mau KOpI.**
wollen Tee oder wollen Kaffee.
wollen Sie Tee oder Kaffee?

Da DSW1 auf die relevante Stelle für die mögliche Redeübergabe noch nicht reagiert, behält IDW ihren *turn* (Z. 005) und erklärt, dass sie das Wasser für den Tee bzw. Kaffee hat (Z. 007), als DSW1 die Äußerung von IDW mit dem Verzögerungssignal „[mmm-“ (Z. 006) überlappt:

D (42)

004 **saYA a[da?**
ich da/es gibt
ich habe (es)
005 DSW : **[mmm-**
006 IDW : **airnya ada,**
das Wasser da/es gibt das
Wasser ist da,

DSW1 ist aber in dieser Situation noch nicht sicher, da sie mit „mmm-“ (Z. 008) und der überlegenden Intonation „ja?“ (Z. 009) reagiert. Diese Reaktion wird von IDW möglicherweise als eine „dissimulative“ Ablehnung verstanden, da sie DSW1 mit steigendem Rückmeldungsregister „hm?“ (Z. 010) nochmal fragt. DSW1 ist in dieser Situation immer noch unsicher, indem sie IDW eine Sicherungsfrage stellt, der ein Lachen folgt als Zeichen für Unsicherheit, aber gleichzeitig eine mögliche Stelle für eine positive Antwort:

D (43)

011 DSW : **KOpI?**
KAffee?
012 **hehehe.**

In dieser Sequenz ist die asymmetrische Beziehung zwischen DSW1 als Studentin bzw. „Gast“ und IDW als Dozentin bzw. „Gastgeberin“ deutlich zu sehen. DSW1 hat mit ihrer Rolle als Studentin nur eine „geringe“ Macht, sich für etwas zu entscheiden. Deswegen überlässt sie es IDW mit ihrem relativ offenen und neutralen Lachen, für sie zu entscheiden. Damit wird diese

²²⁰ Ein ähnliches Schema ist auch in der Studie von Kistler (2003: 133 f.) zu finden.

Unsicherheit abgebaut.²²¹ Dieses Zeichen wird von IDW gut verstanden, indem sie DSW1 in einem Fragesatz die Entscheidung, nämlich für Kaffee, mitteilt:

D (44)

013 IDW : **ya?**
 ja?
 014 **mau kopi? (-)**
 wollen Kaffee
 möchten Sie Kaffee?

Diese Strategie ist erfolgreich, da DSW1 jetzt nicht mehr wie in den vorherigen Paarsequenzen mit offener Nicht-Antworten-Handlung reagiert, sondern sie präferiert das Angebot danach mit einer positiven Annahme „GERne,“ (Z. 015). In dieser Paarsequenz wird deutlich, dass IDW mithilfe ihrer Position ihre „Macht“ als Dozentin bzw. als „Gastgeberin“ verstärkt. Die von ihr verwendeten Fragesätze werden in diesen Paarsequenzen als Aufforderung verstanden. Die gleiche Funktion hat der Diskursmarker „ya“ (dt. ja), der in dieser Interaktion als „höflicher Zwang“, etwas anzunehmen, fungiert. Dies entspricht der Studie von Wouk (2001) über unterschiedliche Funktionen des Diskursmarkers „ya“ in Bezug auf den Aufbau von Solidarität im indonesischen Gespräch. Der Diskursmarker „ya“ mit fragender Intonation aber ohne Pause, die für eine mögliche verbale Antwort stehen kann, fungiert er im Gegensatz dazu als eine Form von „*sleight-of-hand*“ (Wouk, 2001: 186), indem der Sprecher seine Information bzw. seine Frage vorausgesetzt präsentiert. Des Weiteren erklärt Wouk, dass dieser Prozess „*trading on an extension of the particle’s basic meaning of agreement, and instructing listeners to agree with, or accept, [...]*“ (Wouk, 2001: 186) beinhaltet.

Die gleiche Strategie findet man auch häufig in der Interaktion zwischen Eltern mit ihren Kindern, wenn die Kinder etwas ablehnen und die Eltern versuchen, sie zu überzeugen. Die Anwendung von Namen („Miriam“) im direkten Gespräch nicht direkt mit den Pronomen der 2. Person Singular entspricht nicht nur der Höflichkeitsform im Javanischen oder im Sundanesischen, sondern ist auch eine diminutive Form, die von Älteren für die Jüngeren oder von den Eltern für ihre Kinder benutzt wird.²²²

In Bezug auf ein Sprechstundengespräch, das in einer deutschen Institution in Deutschland mit deutschen und indonesischen Interaktanten stattfindet, bleibt DSW1 in ihrem institutionellen Rahmen und ihrer Position als Studentin, die zu einer Sprechstunde kommt und mit ihrer Dozentin spricht. Sie erwartet vermutlich eine formelle institutionelle Interaktion, indem sie ihr Anliegen sofort formulieren könnte und keinen *small talk* führen müsste. Das passiert aber in diesem Fragment nicht, weil IDW diesen formellen institutionellen Rahmen komplett abbaut und erst einmal in dem indonesischen Gastlichkeitsdiskurs bleibt.

Aus diesen Ebenen resultiert letztlich ein Verbund, der in seiner Gesamtheit die positionelle Identität ausmacht. Die Entscheidung für eine bestimmte Handlung, in diesem Fall Ablehnen oder Annehmen, beruht auf der Aktivierung einer oder mehrerer Ebenen der positionellen Identität. IDW folgt in einem formellen institutionellen Kontext der indonesischen Etikette im Rahmen des Gast-Gastgeber-Diskurses, während DSW1 aufgrund des Sprechstundendiskurses auf der formellen institutionellen Ebene bleibt. Deswegen kommt dem Anbieten von Getränken in beiden Positionen mit sozial-kulturellem sowie kontextuellem Hintergrund ein unterschiedlicher Stellenwert zu. Im Einklang mit Kistler (2003: 140) wird dieses Phänomen im indonesischen Etikettendiskurs als ein konstituierendes Merkmal bezeichnet, während es im deutschen institutionellen Diskurs als ein irritierendes, ablenkendes Element gelten könnte.

²²¹ Das Lachen als Abbau von Modalitätsunsicherheit findet sich auch in der Studie von Kistler (2003: 134).

²²² Ein ähnliches Phänomen findet Kistler (2003: 132) auch in seiner Studie.

Außerdem hat dieser Umgang mit der Befindlichkeit und Gastlichkeit meines Erachtens mit der „Inszenierung“ von kulturellem Handeln zu tun, die mit der Einrichtung des Raumes verstärkt wird, indem IDW den Raum mit Sachen aus Indonesien dekoriert hat. In der Nachbesprechung mit mir hat IDW zugegeben, dass sie „ein Stück“ Indonesien in sich (durch ihre Kleidung und ihren Schmuck) bzw. in ihrem Raum repräsentieren möchte. Damit könnte sie ihren StudentInnen direkt und indirekt die kulturelle Normalität Indonesiens vorstellen.

8.2.2. Situationsbeschreibung des Fragments (8): „DIA masih es em pe.“

Als ich das Gespräch GI-6 aufgenommen habe, waren drei Leute dabei, die auf die Sprechstunde von DDW gewartet haben, nämlich IKM2, IKM3 und ISW4. Wie in dem vorherigen Kapitel bereits beschrieben, hat DDW keinen festen Raum für die Beratung oder Sprechstunde. Meistens nutzt sie ein leeres Klassenzimmer; wenn das Wetter schön ist, erfolgt die Sprechstunde im Innenhof des Goethe-Instituts. An dem Tag führt sie die Sprechstunde noch einmal im Innenhof durch. Eine Gruppe von KursteilnehmerInnen bzw. StudentInnen war auch in der Nähe und führte ihr eigenes Gespräch, sodass ein ziemlich lautes Gespräch und auch Lachen aufgezeichnet wurden. IKM2 und IKM3 haben sich getroffen. Anhand der Uniform, die IKM3 trägt, kann man sehen, dass er ein Schüler der Mittelschule²²³ ist. ISW4 saß ebenfalls in der Runde, hat sich aber nicht verbal an dem Gespräch beteiligt. IKM3 war bei dem Gespräch „nur“ „Zuhörer“, denn er hat überhaupt nicht gesprochen. Einige „Anwesenheitssignale“ zeigt IKM3 mit nonverbalen Zeichen wie Kopfnicken oder Blickkontakt mit IKM2 oder DDW. In diesem Fragment sprechen quasi „nur“ DDW und IKM2, der eigentlich für IKM3 spricht. Außer der von IKM3 getragenen Uniform informiert IKM2 in dem Gespräch darüber, dass IKM3 noch in der Mittelschule sei, sodass er an einem Deutschkurs nicht teilnehmen kann. Der Grund ist der Plan von IKM2 bzw. seiner Familie – da er in der 1. Person Plural „kami“ (dt. wir) spricht – IKM3 wegen seiner Leistung in Sport nach Deutschland zu schicken. Er fragt nach den Stipendienmöglichkeiten für junge Sportler, da man in Deutschland nicht nur trainieren, sondern gleichzeitig studieren könnte. Dieser Plan bzw. das Anliegen ist Gegenstand des ganzen Gesprächs.

F (8)

Projekt : Sprechstunde
 Gesprächskodierung : GI-6
 Sequenz : Identifizierung
 Titel : „DIA masih es em pe.“
 Aufnahmedatum : 12.10.2010
 Aufnahmeort : GI, Bandung, Indonesien
 Aufnahme & Transkript : Dian Ekawati
 Dauer des Gesprächs : 0:10:59 Minuten
 Dauer des Gesprächsauszugs : 0:00:23 Minuten
 Gesprächsteilnehmer :
 IKM2 : indonesischer Klient
 IKM3 : indonesischer Klient (Zuhörer, Schüler)
 DDW : deutsche Dozentin
 ISW4 : indonesische Studentin (ZuhörerIn)

0:00:02((ziemlich lautes Gespräch und Lachen im Hintergrund))

001 IKM2 : [((undeutlich, sehr leise))

002 [((anbietende Handgeste, kurzer Blick zu IKM3))

003 IKM3 : [((sehr leichtes Lächeln, Blick leicht nach unten))

²²³ Mittelschule heißt im indonesischen Bildungssystem *Sekolah Menengah Pertama (SMP)* und bedeutet ungefähr im Deutschen „erste mittlere Schule“. SMP-Schüler sind Schüler vom 7. - 9. Schuljahr. In ganz Indonesien tragen alle Schüler die gleichen Uniformen. Um Schüler der Grundschule (SD oder Sekolah Dasar), Mittelschule (SMP oder Sekolah Menengah Pertama) oder Oberschule (SMA oder Sekolah Menengah Atas) zu unterscheiden, tragen die Schüler der Grundschule eine Uniform: weißes Hemd/weiße Bluse und eine kurze rote Hose/roten Rock. SMP-Schüler tragen ein weißes Hemd/weiße Bluse und kurze dunkelblaue Hose/dunkelblauen Rock. SMA-Schüler tragen ein weißes Hemd/weiße Bluse und eine lange graue Hose/grauen Rock.

- 004 IKM2 : <<pp>(xxx)saat itu>
<<pp>(xxx)Zeit das>
<<pp>(xxx)in der Zeit>
- 005 DDW : <<p>hm mm.
- 006 **IKM2 : DIA mau-**
(3.Pers.Sing.)wollen/möchten-
ER möchte-
- 007 dapat informasi ya,
bekommen Information ja,
Informationen bekommen ja,
- 008 karNA begini ibu.
weil/denn so Mutter/Frau.
denn es ist so, Frau.
- 009 e:h:-
- 010 **DIA masih es em pe.**
(3.Pers.Sing.)noch es em pe.
ER ist noch in der es em pe (Mittelschule).
- 011 DDW : äh heh.
- 012 ((nickt))
- 013 IKM2 : ya.
ja.
- 014 jadi kalau untuk ambil basa jerman;
so wenn für nehmen Sprache Deutsch;
so wenn er einen Deutschkurs macht;
- 015 memang belum,
eben noch nicht,
ist er eben noch nicht,
- 016 <<acc>CUkup uMUR.>
<<acc>GENug alTER.
<<acc>ALT geNUG.
- 017 DDW : ja.
- 018 **IKM2 : DIA masih di bawah-**
(3.Pers.Sing.) noch in unter-
ER ist noch unter-
- 019 enam belas tahu:n.
Sechzehn Jah:re.
sechzehn Jah:re alt.
- 020 DDW : äh heh.
- 021 ((nickt))
- 022 IKM2 : nah.
so.
- 023 TEtapi:..
ABer:..
- 024 eh:-
- 025 **kami ada rencana untuk mensekolahkan DIA di=**
wir es gibt Plan für
studieren(3.Pers.Sing,Akk.)in=
wir haben vor, IHN nach Deutschland zum Studium zu schicken.
- 026 jerma:n.
deutschla:nd.

8.2.2.1. Jemanden vorstellen: Fremdidentifizierung

Eine andere Identifikationstechnik findet im Gespräch GI-6 statt, in dem der Klient (IKM3) nicht wegen seines eigenen Anliegens zur Sprechstunde kommt, sondern angeblich für seinen Bruder spricht, der während des Verlaufs der Sprechstunde anwesend ist, beim Gespräch aber nur zuhört.

In der oberen Gesprächssequenz kommt IKM3 mit seinem kleineren Bruder (ein Schüler) zu der Sprechstunde. Sie betreten den Beratungsort gemeinsam und sitzen nebeneinander, aber sein kleinerer Bruder hört während des ganzen Gesprächs nur zu und zeigt nur ab und an ein „Anwesenheitssignal“ mit Kopfnicken oder Augenkontakt mit IKM3 und DDW. Während des

Beratungsprozesses stellt IKM2 seinen Bruder mit dem Personalpronomen in der 3. Person Singular „*dia*“ (er)²²⁴ vor, wie in den Zeilen 003, 007 und 015. In seinen Äußerungen impliziert er, dass er quasi seinen Bruder vertritt, um Informationen über Studium und Stipendienmöglichkeiten in Deutschland zu bekommen, weil sein Bruder noch „jung“ und „minderjährig“ ist, wie es im folgenden Auszug sichtbar ist:

D (45)

006 **IKM2 : DIA mau-**
(3.Pers.Sing.)wollen/möchten-
ER möchte-
 007 dapat informasi ya,
bekommen Information ja,
Informationen bekommen ja,
 008 karNA begini ibu.
weil/denn so Mutter/Frau.
denn es ist so, Frau.
 009 e:h:-
 010 **DIA masih es em pe.**
(3.Pers.Sing.)noch es em pe.
ER ist noch in der es em pe (Mittelschule).
 011 DDW : äh heh.
 012 ((nickt))

Mit der Vorstellung seines Bruders, der noch unter 16 Jahre alt ist (Z. 018 und 019), und der Formulierung seines Plans (ab Z. 025) identifiziert sich IKM2 indirekt als ein größerer Bruder, der kommt, um Informationen über das Studium in Deutschland für seinen Bruder einzuholen.

D (46)

018 **IKM2 : DIA masih di bawah-**
(3.Pers.Sing.) noch in unter-
ER ist noch unter-
 019 enam belas tahu:n.
sechzehn Jah:re.
sechzehn Jah:re alt.
 020 DDW : äh heh.
 021 ((nickt))
 022 **IKM2 : nah.**
so.
 023 TEtapi:..
 ABer:..
 ABer:..
 024 eh:-
 025 **kami ada rencana untuk mensekolahkan DIA di=**
wir es gibt Plan für studieren(3.Pers.Sing,Akk.)in=
wir haben vor, IHN nach Deutschland zum Studium zu schicken.
 026 jerma:n.
deutschla:nd.

In der Identifizierungssequenz gibt DDW kombinierte Rückmeldesignale „äh heh.“ und Nicken (Z. 011, Z.012, Z. 020, Z. 021). Für sie ist diese Identifizierungstechnik anscheinend unproblematisch, sodass sie IKM3 ermöglicht, seinen Bruder weiter vorzustellen.

Diese Identifizierungstechnik findet man in einem Sprechstunden- bzw. Beratungsgespräch eher selten, besonders in einer akademischen Sprechstunde. Diese Art von Fremdidentifizierung

224 Im Indonesischen gibt es keine spezifische Unterscheidung für die Bezeichnung des Personalpronomens 3. Person Singular: Femininum, Maskulinum oder Neutrum. Es lässt sich nur von der Person (*dia*) oder Dinge (*ini, itu*) unterscheiden. In diesem Gespräch übersetze ich das von IKM3 verwendete Personalpronomen „*dia*“ mit „*er*“ im Deutschen, da es eine klare Bezeichnung für die 3. Person Singular Maskulinum ist, nämlich für seinen Bruder.

könnte aber in einem anderen Kontext stattfinden. Diese mit der 3. Person Singular dargestellte Vorstellungsform ist auch nur in diesem Gespräch (GI-6) zu finden. Der Grund dafür könnte kulturspezifisch interpretiert werden. Darauf werde ich im folgenden Kapitel näher eingehen.

8.2.2.2. Das Einbringen der hierarchischen Beziehung in der Familie in die Beratung

Da das soziale Verhalten einer Person praktisch immer gruppenorientiert ist, ist die Minimalkonfiguration der Zweierbeziehung die kleinstmögliche Form der Gruppenorientierung. In einem institutionalisierten Kontext bildet diese Grundlage den Komplex Verwandtschaft, wie Kistler (2003: 97) erläutert. Mit verschiedenen Formeln des gruppenfokussierten Menschenbildes kann man „die Bindungskräfte zwischen Individuen“ als „Solidaritäts- und Loyalitätsbeziehungen“ (Kistler, 2003: 97) verstehen.

In Bezug auf diese komplexe Bindung zwischen Individuen spielt die Familie im indonesischen Sozial- und Kulturkontext eine besondere Rolle. Wie auch David (2010) betont, bildet sie deutlicher und explizierter als im „westlichen“ Kulturkontext die „Grundlage für alle emotionalen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Strukturen“ (David, 2010: 122). Erwachsene Frauen werden bezeichnenderweise respektvoll als „*ibu*“ (dt. Mutter) angeredet (Z. 008), erwachsene Männer als „*bapak*“ (dt. Vater). Auch eine formelle berufliche Institution wird als eine „*keluarga besar*“ (dt. große Familie) bezeichnet. Wie in der Familie hat diese Bezeichnung eine deutliche Implikation für die Feststellung einer hierarchischen Beziehung, die sich auf der sprachlichen und interaktiven Ebene manifestieren lässt. In jeder Institution steht zum Beispiel der „*bapak*“²²⁵ an oberster Stelle der Hierarchie, während die Angestellten bzw. Untergebenen die „*anak buah*“ (dt. Fruchtkinder) sind. Die Mitarbeiter sind in diesem Fall nicht nur durch ein Arbeitsverhältnis miteinander verbunden, sondern ihre Beziehungen umfassen auch die familiären Aspekte der wohlwollenden Fürsorge der Älteren (bzw. Vorgesetzten) und der respektvollen Pflichterfüllung der Jüngeren (bzw. der Angestellten).

Der Vater gilt in der indonesischen Gesellschaft gesetzlich als Familienoberhaupt (id. *kepala keluarga*), der seine Familie vor allem finanziell vorsorgt und für die „Durchführung“ des Familienlebens verantwortlich ist. Aus diesem Grund ist er in der Familie die oberste Respekt- und Autoritätsperson, die beispielsweise auch über die Zukunft ihrer Kinder bestimmen könnte. Traditionell übernimmt der älteste Bruder diese Verantwortung, wenn der Vater nicht da ist. Wenn beide fehlen, nimmt die Mutter diese Rolle ein und danach die älteste Schwester. Hierarchie ist in der indonesischen Gesellschaft demnach nicht nur positionsbedingt, sondern auch altersbedingt geprägt. Das alles wird nicht nur sprachlich, beispielsweise in der Anrede, sondern auch interaktiv dargestellt.

Verwandtschaftstermini sowie die Rolle der jeweiligen Personen in der Familie werden nicht nur in der Familie konsistent verwendet, sondern sie verbreiten sich auch in der gesellschaftlichen bis zur staatlichen Ebene. Dadurch entsteht keine deutliche Trennung von Öffentlichkeit und privatem Bereich, die auf die normative Handlungsorientierung ihrer Mitglieder einwirkt, so dass man nicht nur eine Position in dem familiären Bereich hat, sondern auch in der Gesellschaft. Deshalb ist diese Wirkung ein wichtiger Teil der Ethnizität selber, wie Kistler (2003: 99) argumentiert.

Von diesem kulturellen und sozialen Kontext ausgehend, interpretiere ich, dass IKM3 mit seinem jüngeren Bruder (IKM4) zu der Sprechstunde kommt, weil er (der ältere Bruder) quasi der

²²⁵ Das Patriarchatsystem ist in der indonesischen Kultur und Gesellschaft noch sehr stark ausgeprägt. Trotz der sich bereits seit mehr als 50 Jahre entwickelnden Frauenbewegung in Indonesien findet man kaum Frauen an der obersten Stelle einer Institution. Hätten Frauen in einer Firma diese Führungsposition überhaupt inne, so ist ihre Position in der Familie, im Verwandtschaftskreis und in der Gesellschaft im weiteren Kontext immer noch „unter“ den Männern.

Familien Sprecher ist, der die Stimme bzw. die Rolle seines Vaters vertritt und für die Familie bzw. im Namen seiner Familie spricht. Deshalb verwendet IKM3 in dem ganzen Gespräch das Personalpronomen „*kami*“²²⁶ (dt. wir). Mit diesem Personalpronomen schließt er automatisch andere Gesprächsteilnehmer von seinen Äußerungen bzw. seinem Anliegen aus, einschließlich seines Bruders. Dann wird die Anwendung vom Personalpronomen 3. Person Singular „*dia*“ (dt. er oder sie) selbstverständlich sein, indem IKM2 seinen Plan bzw. den Plan seiner Familie für IKM4 ausspricht, als ob IKM4 nicht anwesend wäre. IKM4 erfüllt sowohl in diesem Gespräch als auch in der Familie seine Rolle als möglicherweise jüngstes Familienmitglied, das wegen seiner Position als Kind normalerweise nur eine eingeschränkte Stimme in der Familie und in der Öffentlichkeit hat.

Ähnliche Situationen findet man oft in institutionellen Bildungskontexten, d.h. nicht nur im grundschulischen Kontext, sondern auch im größeren Kontext wie in der Hochschule. Es ist nicht unüblich, dass Studenten von ihren Eltern „gezwungen“ werden, an einer bestimmten Universität ein bestimmtes Fach zu studieren. Wichtige Entscheidungen in Bezug auf die Kindererziehung, den Haushalt und das Familienleben werden wiederum von den Eltern besprochen. Als erwachsen und „selbstständig“ gilt, wer eine elterliche Position übernimmt, d.h. mit der Heirat. Sobald man seine Rolle als Ehemann oder Ehefrau, als Vater oder Mutter einnimmt, hat sich der „Kreis“ geschlossen. Eltern tragen die volle Verantwortung für ihre Kinder, solange diese noch nicht verheiratet sind. Mit der Heirat der Kinder geben die Eltern diese elterliche Verantwortung ab und sie werden in das erwachsene, selbstverantwortliche Leben entlassen.²²⁷ In diesem Fragment wird deutlich, dass IKM3 diese große Verantwortung für sein eigenes Leben noch nicht hat, weil er noch in der Mittelschule (Z. 010) und unter 16 Jahre alt ist (Z. 018 - Z. 019).

DDW, die aus einer völlig anderen Kultur kommt und eine andere Sozialisation erfahren hat, ist diese Situation fremd, wie sie mir in der Nachbesprechung dieser Beratungssituation erläutert hat. Sie hat während des Gesprächs mehrmals nonverbal versucht, einen Kontakt mit IKM3 aufzunehmen, zum Beispiel durch Nicken, Lächeln oder durch Blickkontakt. Dies sei aber nicht erfolgreich gelungen, denn sie konnte IKM4 nicht in das Gespräch einbinden. IKM4 reagierte auf diese Versuche ganz neutral ohne signifikante Änderung seines Gesichtsausdrucks. Eine ähnliche Haltung zeigte ISW4, eine Studentin, die während des Gesprächs am Tisch dabei war, das Gespräch mithörte, aber nicht zur *in-group* gehörte. Positionsmäßig ist sie eine „Außenseiterin“, die in dieser Situation nur ZuhörerIn ist. Das verdeutlicht eine klare Abgrenzung zwischen „Mitgliedern“ der *in-group* und der *out-group*, obwohl sie am gleichen Tisch sitzen und das ganze Gespräch mithören. Da ich bei dem Gespräch mit der Kamera dabei war und auch wegen meiner „Position“ als Forscherin bzw. Erfahrene gelte, die als ausländische Studierende in Deutschland mit dem deutschen Bildungssystem vertraut ist, beteiligt DDW mich ab und zu einmal an dem Gespräch.

8.2.3. Situationsbeschreibung des Fragments (9) : „*katanya kulia di jerman itu*“

In dem Gespräch GI-7 war ISW4 *Overhearer*, als das Gespräch GI-6 zwischen DDW und IKM2 und IKM3 durchgeführt wurde. Ihr *Turn* beginnt, nachdem IKM2 und IKM3 den Sprechstundenort verlassen haben. ISW4 ist eine D3²²⁸-Studentin an einer staatlichen Universität in Bandung auf

²²⁶ „*kami*“ (dt. wir „ohne dich“) wird gebraucht, wenn der Angesprochene nicht inbegriffen ist. Im Gegensatz dazu steht das inklusive „*wir*“: „*kita*“, wenn der Angesprochene einbezogen wird.

²²⁷ Vgl. David (2010: 129).

²²⁸ D3 ist eine Abkürzung von Diploma 3. Das sind von einer Universität berufsbezogen angebotene Studiengänge, die wie die Fachhochschulen Diploma vergeben (Gerke, 2001: 11). Es ist aber geplant und an einigen Universitäten wird es sogar durchgeführt, dieses Programm auszulagern. Normalerweise studieren Studenten im D3-Programm im Rahmen des Strata1-Programms, das in dem deutschen Bildungssystem als Bachelor anerkannt wird, weiter, um den Sarjana-Abschluss zu erlangen. Mit diesem Abschluss kann man erst das Masterprogramm (S2 oder Strata 2) und vielleicht auch später das Doktorandenprogramm (S3 oder Strata 3) absolvieren.

der Suche nach einem Stipendium für eine Weiterstudium in Deutschland. Sie hat sich selbst über das Internet informiert und ist auf die Webseite von DAAD gestoßen. Auf der Webseite hat sie anscheinend nicht gefunden, was sie suchte, sodass sie aus diesem Grund zu der Sprechstunde von DDW, eine der DAAD-LektorInnen in Indonesien ist und auch für solche Angelegenheiten zuständig ist, kam.

In diesem Fragment ist das „Hauptanliegen“ von ISW4, sich über ein Stipendium für das Studium in Deutschland zu erkundigen. Es kommen aber in dem Fragment mehrere „untergeordnete“ Anliegen vor, die die beiden Interaktanten in mehreren Frage-Antwort-Sequenzen formulieren. Da ISW4 sich bereits über die Webseite informierte, dass das von ihr gemeinte Stipendium nicht vorhanden ist, wird dieses Anliegen sofort bearbeitet. Sie ist aber anscheinend mit dieser Antwort nicht zufrieden, sodass sie noch einmal mehrere Fragen an DDW stellt, die sich mehr auf das Thema „Bildungssystem“ in Deutschland beziehen im Vergleich mit dem indonesischen Bildungssystem und auf die Vorbereitungszeit, die man einplanen sollte, bevor man in Deutschland studiert.

Diese sich zur Diskussion entwickelnden Frage-Antwort-Sequenzen sind in dieser Situation relevant, da sie anscheinend über das deutsche Bildungssystem nicht viel wusste und noch nicht viel recherchiert hat. Interessant ist in diesem Fragment die Art und Weise von ISW4s Fragestellungen, indem sie ihre Frage viel mit Konditionalsätzen: „*kalo misalnya...*“ (dt. wenn zum Beispiel ...) formuliert und damit auf der abstrakten Ebene spricht. Sie bringt auch Beispiele in Bezug auf die Erfahrungen anderer zur Sprache.

F (9)

Projekt : Sprechstunde
Gesprächskodierung : GI-7
Sequenz : Anliegensformulierung
Titel : „katanya kuliah di jerman itu-“
Aufnahmedatum : 12.10.2010
Aufnahmeort : GI, Bandung, Indonesien
Aufnahme & Transkript : Dian Ekawati
Dauer des Gesprächs : 0:25:20 Minuten
Dauer des Gesprächsauszugs : 0:00:23 Minuten
Gesprächsteilnehmer :
DDW : deutsche Dozentin
ISW4 : indonesische Studentin (ZuhörerIn)

001 ISW : saya mahasiswa UNpad,
ich student/in UNpad,
ich bin eine studentin an der UNpad,
002 *rencananya sekarang mau ngambil de TIga.*
der plan jetzt wollen nehmen (ugs.) de DREi.
mein plan ist jetzt (ugs.) de DREi zu nehmen.
003 DDW : äh he:- (-)
004 ISW4: rencananya mau ngelanjutin nyari beasiswa ke JERman,
der plan wollen weiter machen (ugs.) suchen stipendium nach
DEUTschland,
mein plan ist, ich will weiter studieren und nach einem
stipendium für DEUTschland suchen,
005 *kemaren udah searching,*
gestern schon (ugs.) surfen,
gestern (habe ich) gesurft,
006 *terus dapetnya yang dari:-*
dann bekommen das von:-
dann habe ich es bekommen von:-
007 *aPA:? (.)*
wAS:? (.)
008 *hasil pencariannya itu,*
ergebnis (das) Suchen das,
das Suchergebniss,

- 009 informasinya yang dari de a a de itu,
die Information das von de a a de das,
die Information vom de a a de,
- 010 dari perwakilan de a a de.
von außenstelle de a a de.
Von der de a a de-Außenstelle.
- 011 DDW : äh he.
- 012 ISW4 : itu dari perwakilan de a a de itu kan.
das von außenstelle de a a de das nicht (Part.).
das war von der (ugs.) de a a de-Außenstelle, oder?
- 013 DDW : ja.
- 014 ISW4 : tapi pas saya liat iTU tuh cuman ada yang es dua ya.
aber als (ugs.) ich sehen dAS mal (Part.) nur (ugs.)
es gibt das (Rel.Pron.) es zwei ja.
aber als ich durchgeschaut habe, gibt es nur
(Informationen) für es zwei-Programm.
- 015 DDW : ja,
- 016 itu betul ja ja,
das richtig ja ja,
- 017 ISW4 : Tapi kalo misalnya mau nanya,
aber wenn zum Beispiel wollen fragen,
aber wenn ich zum Beispiel fragen wollte,
018 yang misalnya kalo misalnya-
das zum Beispiel wenn zum Beispiel-
019 PROgram dari indonesianya pasti berbeda kan;
das PROgramm aus Indonesien natürlich anders nicht wahr
(Part.);
Das PROgramm aus Indonesien ist natürlich anders, oder;
020 antara program studi dari indonesia ke jermannya,
zwischen Programm Studium von Indonesien zu Deutschland,
zwischen demas Bildungssystem in Indonesien und Deutschland,
021 itu peralihannya gimana,
der Übergang wie,
wie ist mit dem Übergang,
022 kalo misalnya saya dari de tiga,
wenn ich zum Beispiel von de drei,
023 terus kalo mau ngelanjutin ke Jermannya itu;
weiter wenn wollen weitermachen nach Deutschland das;
und wenn ich in Deutschland weiter studieren möchte;
024 ngulang lagi atau gimana.
wiederholen noch mal oder wie.
Sollte ich noch mal wiederholen oder wie.
- 025 DDW : ja itu susah karna statusnya ä:: de es tiga?
ja das schwierig weil der Status ä:: de es drei?
ja das ist schwierig, weil der Status ä:: de es drei?
- 026 ISW4 : de.
- 027 DDW : de tiga ja?
de drei ja?
- 028 de tiga itu berbeda dengan es satu ja,
de drei das anders mit es eins ja,
de drei ist anders als es eins ja,
- 029 artinya kalo melanjutkan studi di Jerman,
bedeuten wenn weiter machen studium in Deutschland,
das bedeutet, wenn (Sie) das Studium in Deutschland weiter
machen,
- 030 harus memilih sebuah program yang cocok,
müssen wählen ein program das passend,
müssen Sie ein passendes Programm wählen,
- 031 nanti melamar langsung kepada universitas mmm:-
später bewerben direkt zu universität mmm:-
dann bewerben Sie sich direkt an die Universität mmm:-
032 yang:: tertentu ja yang dimilih ä::-
das:: bestimmt ja das wählen (Passiv) ä::-
die:: bestimmte (Universität) gewählt wird ä::-
033 dan kirim kebanyakan ä:: äm::-

- und senden meistens ä::äm:::-
und schicken Sie mehrere ä::äm:::-
- 034 banyak atau mungkin dokumen dokumen kepada:-
viele oder vielleicht dokumente für:-
viele oder vielleicht dokumente zu:-
- 035 namanya tu: kantor:: luar negri,
dessen name: büro:: außen land,
dessen name ist akademisches auslandsamt,
- 036 mereka mengadministrasi prosesnya,
sie verwalten der prozeß,
sie verwalten den prozeß,
- 037 dan kirim dokumen-dokumen kepada fakultas yang ähm:-
und schicken dokumente für fakultät das ähm:-
und schicken sie dokumente zur fakultät die ähm:-
- 038 ISW4 : bersangkutan.
relevant.
- 039 DDW : ja
- 040 ISW4 : (undeutlich)
- 041 DDW : mereka ähm: mau liat apakah sudah ähm sudah ähm:-
sie ähm: wollen sehen ob schon ähm schon ähm:-
sie ähm: wollen durchsehen ob schon ähm schon ähm:-
- 042 belajar.
lernen.
studieren.
- 043 di Jerman nanti ada keputusan secara individualis ja,
in deutschland später es gibt entscheidung das individuelle ja,
später in deutschland gibt es eine individuelle entscheidung ja,
- 044 ähm apakah ähm:: persyaratan sudah cukup,
ähm ob ähm:: die voraussetzung schon genug,
ähm ob ähm:: die voraussetzung schon genug ist,
- 045 atau ada seperti sebuah seminar yang berapa seminar lain
oder es gibt wie ein seminar das wieviel seminar anders
oder es gibt einige seminare, die anders sind
- 046 Karena untuk yang sudah lulus es satu lebih gampang,
WEil für die schon abschließen es eins mehr einfach,
WEil es für diejenige, die es eins abgeschlossen haben,
einfacher ist,
- 047 karena situasi sudah jelas,
weil die situation schon klar,
weil die situation schon klar ist,
- 048 Untuk de tiga itu lebih susah ja ja.
FÜR de drei das mehr schwierig ja ja.
FÜR de drei ist das schwieriger ja ja.
- 049 ISW4 : atau jadinya ngambil ulang dari awal lagi,
oder werden nehmen wieder von anfang noch mal,
oder man sollte noch mal von anfang an wiederholen,
- 050 ngambil es satu yang di jerman (undeutlich).
nehmen es eins das in deutschland
(undeutlich).
das es eins (programm) in deutschland nehmen.
- 051 DDW : JA itu selalu keputusan dari segi universitas di mana.
JA das immer entscheidung von seite universität wo.
JA das ist immer die entscheidung der universität wo.
- 052 ja: ja: di mana mau berkuliah,
ja: ja: wo wollen studieren,
ja: ja: wo man studieren wollte,
- 053 itu susah untuk diprediksi ja ja.
das schwierig für einschätzen ja ja.
das ist schwierig einzuschätzen ja ja.
- 054 ISW4 : tapi kalo biasanya kalo misalnya (-)standarnya;
aber wenn normalerweise wenn zum beispiel (-) der standard;
aber wenn normalerweise wenn zum beispiel (-) der standard;
- 055 soalnya punya temen,
weil (ugs.) haben freunde,
weil ich freunde habe,
- 056 dia:: apa?

- er/sie:: was?
er/sie:: was?
- 057 ä:: pernah bikin studi itu tuh.
ä:: einmal machen studium das (Part.).
ä:: er/sie hat einmal was studiert.
- 058 antara pas nyiapin kuliah di jerman ini,
zwischen als vorbereiten studium in deutschland dies,
zwischen der vorbereitungszeit für das studium in deutschland,
- 059 dia butuh satu tahun atau dua tahun untuk persiapan.
er/sie brauchen ein jahr oder zwei jahre für vorbereitung.
er/sie brauch ein jahr oder zwei jahre für vorbereitung.
- 060 DDW : ja ja itu untuk bahasa.
ja ja das für sprache.
ja ja das ist für die sprache.
- 061 ISW4 : o:: itu untuk bahasanya.
o:: das für die sprache.
o:: das ist für die sprache.

8.2.3.1. „Nacherzählte“ Anliegenformulierung

Wie bereits erwähnt, ist das „Hauptanliegen“ von ISW4 in diesem Fragment, sich über ein Stipendium für das Studium in Deutschland zu erkundigen. Es kommen aber in dem Fragment mehrere „untergeordnete“ Anliegen vor, die in mehreren Frage-Antwort-Sequenzen thematisiert werden.

Angefangen mit einer kurzen Selbstidentifizierung (Z. 001) als Studentin an einer Universität, formuliert ISW4 ihren Plan, ein Stipendium für das weitere Studium in Deutschland zu suchen (Z. 002-004). Sie hat sich auf der Webseite des DAADs darüber informiert (Z. 005-006), findet aber das Gesuchte nicht. Dafür stellt sie DDW eine Sicherheitsfrage (Z. 012), ob die Webseite die richtige sei, was von DDW ratifiziert wird. Diese Ratifizierung wird aber in der Z. 014 dispräferiert, indem ISW4 sagt, dass die auf der Webseite vorhandenen Informationen nur für das Stipendium für Masterabsolventen sind, was sie nicht betrifft. Was sie auf der Webseite gefunden hat, wird von DDW noch einmal ratifiziert (Z. 015-016).

An dieser Stelle bezieht ISW4 sich nicht mehr auf die Ratifizierung von DDW, sondern sie stellt DDW eine neue Frage (Z. 012), die sie aber unscharf formuliert, nämlich in einer konjunktiven Satzform: „tapi kalo misalnya mau nanya, yang misalnya kalo misalnya“ (Z. 017), die durch Wiederholungen von der typischen konjunktiven Konstruktion: „kalo misalnya“ (dt. wenn zum Beispiel) sehr stark geprägt ist (Z. 017-018).

Diese unscharfe Form der Anliegenformulierung findet sich häufig in Sprechstundensituationen auf der Seite der Klienten, in diesem Fall der Studenten. Meer (2003: 46) meint, dass diese „Häufung unscharfer Formulierungen“ meistens aus einer Mischung von „studentischem Jargon und inhaltlichen Unklarheiten“ (Meer, 2003: 46) entstehen könnte. In diesem Fall verwendet ISW4 sehr häufig den Konjunktiv „kalo“ (dt. wenn) für ihre Äußerungen in konjunktiven Sätzen, der mit dem Nomen „misal(nya)“ (dt. das Beispiel) sehr häufig kombiniert wird, und die indirekte Rede, indem sie Beispiele und Informationen sowie Situationen von ihren Kommilitonen in ihrer Frage und Aussagen nacherzählt und manchmal ihre Situation selber mit denen analogisiert, wie es in folgendem Transkriptauszug sichtbar ist:

D (47)

- 054 ISW4 : tapi kalo biasanya kalo misalnya (-)standarnya;
aber wenn normalerweise wenn zum beispiel (-)der standard;
- 055 soalnya punya temen,
weil (ugs.) haben freunde,
weil ich freunde habe,

- 056 dia:: apa?
 er/sie:: was?
- 057 e:: pernah bikin studi itu tuh.
 e:: *einmal machen studium das (Part.)*.
 e:: er/sie hat einmal was studiert.

Das „Wissen“ über das Weiterstudium in Deutschland bekommt sie tatsächlich nicht aus der „ersten“ Quelle, nämlich von der offiziellen Webseite des DAADs, sondern anhand der Erfahrung ihrer Freunde, die anscheinend in einer ähnlichen Situation wie sie sind, aber eine andere „Lösung“ und andere „Wege“ statt die auf der Webseite vorliegenden Informationen gefunden haben. Diese Art und Weise verschärft die Unklarheiten darüber, was sie will und wovon sie weiss. In Anlehnung an Meer (2003: 48) zeigen sich diese Unklarheiten während des Formulierens ihres Anliegens; ihr fehlendes Selbstbewusstsein im Umgang mit dem eigenen „fachlichen“ Wissen, Überlegungen und Kompetenzen zeigt sich in aufwendigen Rechtfertigungen ihrer Anwesenheit in der Sprechstunde und in Anliegenformulierungen, mit denen die eigenen Absichten bis hin zur Unverständlichkeit reduziert werden.

In diesem Fragment weiß ISW4 nur, dass ihre Kommilitonen in ähnlicher Situation (Studenten im D3-Programm) eine Möglichkeit gefunden hätten, mit einem „Stipendium“ in Deutschland weiterzustudieren. Dafür interessiert sie sich und hat sich informiert. Nun ist die von DDW gegebene fachliche Information (Z. 029-033) anders als die Erfahrung ihrer Kommilitonen, die sie gehört hat (Z. 038-041). Dieses „mangelnde Wissen“ von ISW4 wird in Z. 042 durch die dispräferierte Äußerung von DDW „entdeckt“ – genauer, dass man lange Vorbereitungen für den Sprachkurs bräuchte, bevor man in Deutschland weiterstudiert. Dieser Widerspruch wird verstanden, indem ISW sagt „oo:: itu untuk bahasanya::-“ (Z. 043). Dies stimmt mit der Studie von Meer (2003: 48) überein, dass die Formen der fachlichen Selbstdarstellung durch die systematische Fokussierung eigener Inkompetenzen und Unsicherheiten oft verstärkt werden, die zum Ausgangspunkt der explizit vorgetragenen Anliegen gemacht werden. Auf diese Weise entstehen oft Missverständnisse bei dem Versuch, das Anliegen zu verstehen und zu bearbeiten.

In einer interkulturellen Sprechstundensituation könnten diese Sprechhandlungen auf der sprachlichen Mikroebene und interaktiven Ebene für die beiden Interaktanten als problematisch „interpretiert“ werden. ISW4 verwendet in dem ganzen Gespräch Register der indonesischen gesprochenen Sprache bzw. Umgangssprache, während DDW die Standardsprache Indonesisch konsequent benutzt. Sie bleibt automatisch auf der fachlichen Ebene, weil sie während des Gesprächs quasi nur auf die Fragen von ISW4 antworten sollte. Also verläuft diese Sprechstundensituation interviewsmäßig und am Ende weiß DDW nicht genau, was ISW4 von ihr wissen wollte. Bei der Nachbesprechung mit mir erläutert DDW ihre Unsicherheit, ob sie ISW4 richtig verstanden hat und ob die Ursache ihres Nichtverstehens in ihrem sprachlichen Mangel liegen könnte. Als Hintergrundinformation: DDW wohnt am Tag der Aufnahme bereits drei Jahre in Indonesien und beherrscht Indonesisch sowohl mündlich als auch schriftlich gut.

Wenn die Indirektheit in dem Fragment (8.1.5) mit der Konstruktion „*kalo... mungkin*“ (dt. Wenn vielleicht) gekennzeichnet ist, wird sie in diesem Fragment mit der Konstruktion „*kalo ... misalnya*“ (dt. Wenn ... beispielsweise) und „*katanya*“ (dt. Man sagt...) dargestellt. Die beiden Konstruktionen bleiben aber noch auf der abstrakten Ebene, sodass sich eine potentielle Stelle für Missverständnisse ergibt. Das Geständnis von DDW danach erklärt dieses potentielle Missverständnis bzw. Unverständnis. Sie bespricht und bearbeitet das aber nicht nur im Gespräch, sondern als in einer späteren Selbstevaluation.

Insoweit kann bezogen auf den interviewsmäßig vorliegenden Gesprächsauszug festgehalten werden, dass die wissenschaftlichen Kompetenzen und Ausführungen der Dozentin im Mittelpunkt stehen. Sie spielt in diesem Gespräch eine Rolle als „Informationsquelle aus erster Hand“. Die Frage ist, ob die Klienten (besonders die Studierenden) in der Lage sind, den ausführlichen Erklärungen und Überlegungen der Lehrenden (i. d. F. DDW) zu folgen. Meer (2003: 58) meint, dass dies keineswegs selbstverständlich ist, da ISW4 schon am Anfang des Gesprächs keine konkreten Erwartungen und kein explizites Verstehen zeigt. Die nacheinander gestellten Fragen und die Form der „nacherzählten Geschichte“ hängen mit der gegebenen Antwort und den Erklärungen von DDW nur wenig zusammen.

8.2.4. Situationsbeschreibung des Fragments (10): „abe: er kommt aus de ä: ehemaligen de de [ER.(.)“ und des Fragments (11): „das ist typisch jawa“

Dieses Fragment ist ein Auszug aus der Diskussionsphase der Sprechstunde UHH-3. Nach der Eröffnungs- und Begrüßungsphase füllt DSM2 die für diese Forschung benötigte Einverständniserklärung aus. Vorher hat er aber sein Anliegen angedeutet, dass er für die Sprechstunde zwei Sachen dabei hat, von denen das erste Anliegen, nämlich das Tandem, bereits bearbeitet wurde. Bei dem Formulierungsbeginn des zweiten Anliegens, nämlich über ein Projekt in Indonesien, wurde diese Anliegensformulierung unterbrochen, indem IDW sich plötzlich an die Einverständniserklärung erinnert. In dieser Phase finden einige Handlungen gleichzeitig statt: Wasser kochen für den Kaffee, Ausfüllen der Einverständniserklärung und beim Ausfüllen formuliert DSM2 sein unterbrochenes Anliegen erneut.

Nach der Vervollständigung der Formalität beginnt DSM2, seine „Geschichte“ in Indonesien zu erzählen und warum er überhaupt an dem „Projekt“ teilnehmen wolle. In Bezug auf das Projekt bzw. das Ziel der Sprechstunde vermute ich, dass die beiden Interaktanten darüber schon vorher gesprochen haben, da sie in der Sprechstunde über ein gemeinsames Wissen zum Thema verfügen. Die Erzählung beginnt er mit dem Gliederungssignal „ja und damals, (.)“ und erzählt dann weiter ziemlich ausführlich über eine Person. In dieser Sequenz gibt IDW verbale Rückmeldesignale wie „hm-mm“, „okay“ oder „ja“ bzw. nonverbale Rückmeldesignale wie Kopfnicken, Kopfschütteln oder auch Lächeln. Rückbestätigungsfragen und Imitierungen bzw. Wiederholungen von Äußerungen beider Seiten gelten auch als Rückmeldesignale, die in einer Erzählungsform²²⁹ oft gefunden werden.

DSM2 erzählt über seine Bekanntschaft mit einem deutschen Geschäftsmann, der seit 20 Jahren in Indonesien als Berater arbeitet. Interessanterweise betont DSM2, dass der Geschäftsmann aus der „ehemaligen DDR“ kommt und nach der Wende nach Indonesien geflogen ist. Seitdem lebt er in Indonesien. Mit ihm hat DSM2 irgendein Projekt geplant.

Da IDW nebenbei Wasser kocht, bietet sie DSM2, als das Wasser fertig ist, während des Erzählens Kaffee oder Tee an. Dieses Angebot wird trotz einer kurzen Überlegung von DSM2 angenommen. Das Thema wechselt zur Frage, ob DSM2 Kaffee oder Tee nehmen wolle bzw. solle, indem IDW den Kaffee besonders anbietet und mehr über den Kaffee erklärt. DSM2 sollte den Kaffee selber machen, während IDW das Wasser vorbereitet. Da alles schon auf dem Tisch steht, können sie das Gespräch während der Kaffeezubereitung weiterführen. Das Thema wechselt ohne Einleitung innerhalb einer Sequenz. Die Form der Themenwechsel bzw. die Themen selber erinnern an ein Tischgespräch.

²²⁹ Vgl. u. a. Deppermann/Hoene (2000, 2004).

F (10)

Projekt : Sprechstunde
Gesprächskodierung : UHH-3
Sequenz : Gesprächseröffnung,
Anliegensformulierung
Titel : „abe: er kommt aus de ä: ehemaligen de
de [ER. (.)“
Aufnahmedatum : 27.10.2010
Aufnahmeort : AAI, UHH, Deutschland
Aufnahme & Transkript : Dian Ekawati
Dauer des Gesprächs : 0:53:59 Minuten
Dauer des Gesprächsauszugs : 0:01:46 Minuten
Gesprächsteilnehmer :
IDW : indonesische Dozentin
DSM2 : deutscher Student

Auslassung des Transkripts 00:03:00

144 [(12.0)
145 [(Geräusch, Wasser wird gekocht))
146 DSM2: heute ist der siebn und zwanzigste ne?
147 IDW : heute ist SIEben oder [sechs.
148 DSM2 : [<<p>dua pulu:h-> (.)
[<<p>zwei zeh:n-> (.)
[<<p>zwanzi:g-> (.)
149 IDW : dua puluh ss dua puluh [tuJUH oder?
zwei zehn zwei zehn sieben
zwanzig ss siebenundzwanzig
150 DSM2 : [<<p>tu:juh->
[<<p>sie:ben->
151 IDW : ya.
ja.
152 DSM2 : ((murmelt)) ja.
153 (1.0)
154 DSM2 : [<<pp>so,>
155 [(überreicht das Blatt mit der linken Hand))
156 IDW : ((nimmt das Blatt mit der linken Hand))
157 Oke DANke,
158 dann gebe ich frau (0.2) e[KA?
159 DSM2 : [ja und damals, (.)
160 IDW : ((steht auf und geht))
161 DSM2 : <<acc>kannste das auch sehen>
162 ich habe ähm (.) äh aso ich bin vor (.) vor ZWEI jahren
163 nach indonesien gefahrn (.) DAS war (.) anfang zwei
164 tausend und ACHT.
165 IDW : okay;
166 DSM2 : und äh: eigentlich äh: um Urlaub zu machn,
167 IDW : hm-mm,
168 DSM2 : hab dann dort aber ein geSCHÄFTsmann getroffn?
169 IDW : okay,
170 DSM2 : de:a äh schon seit zwanzig jahn in: en in indonesien
171 arbeitet er war berater des gouverneurs [von irian JAya;
172 IDW : [er ist deutscher?
173 DSM2 : er ist deutscher.
174 IDW : äh he.
175 DSM2 : abe: er kommt aus de ä: ehemaligen de de [ER.(.)
176 IDW : [o:h;
177 DSM2 : er ist DAMals schon (.) äh als JUNGerforsch[er?
178 IDW : [hm-mm.
179 DSM2 : in:- (.)
180 IDW : hm-mm-
181 DSM2 : nach indonesien gegangen,
182 äh ne.
183 IDW : ((nickt))
184 DSM2 : war ja mehr oder weniger mit den ähm mit den ostblock

185 [staaten,
186 IDW : [(nickt))
187 DSM2 : äh gab es ne zusammenarbeit.
188 IDW : ja.
189 DSM2 : er erst dann nachDEM (-) [äh FALL der mauer;
190 [(macht eine Handgeste))
191 aso als je dann die wende war er ist irgendwann nach
192 indonesien er ist DORT geBLIEbn.
193 IDW : bis je[tzt?
194 DSM2 : [<<pp>er hat alles bis> [JETZT,
195 IDW : [wo:a;
196 DSM2 : e ist ganz [(undeutlich) <<acc><pp> SUPA,>
197 IDW : [und daNACH er mach bisnis ja?
198 DSM2 : er macht (.) ne er hat er ist ein erfinder (.)
199 IDW : erfinder?
200 DSM2 : erfinder.
201 IDW : von-
202 DSM : dia membuat sst aparat sst apa[rat,
er/sie machen sst aparat sst apa[rat
er macht sss aparat sst apa[rat,
203 IDW : [au:wh,
204 DSM2 : apa ajah. (-)
was nur
alles. (-)
205 IDW : alat aLAT? [eh he,
geräTE?
206 DSM2 : [ejah alat alat.
[ejah geräte.
207 IDW : <<pp>o:h> O ya mau kopi atau teh NGGA?
ach ja möchten Kaffee oder Tee nicht
ach ja möchtest du keinen Kaffee oder Tee?
208 DSM2 : [mm-mm tee-
209 IDW : [wir habn auch tee oder kaffee, (.)
210 DSM2 : mm-mm kaffee [tee-
211 [(zeigt den schrank))
212 IDW : [kaffee ja? der ar-
213 [(zeigt die Kaffeeflasche))
214 ich hab nur kort(.)äh instant ja (.)
215 DSM2 : [äh das ist oKE,
216 IDW : [das ist doch oke;(.)
217 [machst du mal selber ich habe wasSER,=
218 DSM2 : [ich kriege alles.
219 IDW : =und man gleich(-)NOCH wärmer (.) ja und da habe ich
220 auch (.) diese pulver (.) ach das klingt ja INteressant.

Wie oben schon erwähnt, betont DSM2 besonders die Bezeichnung der „ehemaligen DDR“, dass der Geschäftsmann schon lange in Indonesien arbeitet. Er kommt „aber“ aus der „ehemaligen DDR“, in der er damals als Forscher bekannt war. Anscheinend war eine Stelle im Ausland für Leute aus der ehemaligen DDR nicht üblich, wie der Konjunktiv „aber“ zeigt und diesen Gegensatz verdeutlicht.

Diese politische, soziale und kulturelle „Stereotypisierung“ findet sich auch in einem anderen Fragment (Fragment 11) desselben Gesprächs, das wie folgt beschrieben ist:

F (11)

Projekt : Sprechstunde
Gesprächskodierung : UHH-3
Sequenz : Gesprächseröffnung, Anliegenformulierung
Titel : „das ist typisch jawa.“
Aufnahmedatum : 27.10.2010
Aufnahmeort : AAI, UHH, Deutschland
Aufnahme & Transkript : Dian Ekawati

Dauer des Gesprächs : 0:53:59 Minuten

Dauer des Gesprächsauszugs : 0:02:10 Minuten

Gesprächsteilnehmer :

IDW : indonesische Dozentin

DSM2 : deutscher Student

Auslassung der Transkription

00:10:26

523 DSM2 : es WAR im gespräch (mehr) eine insel in kepulauan

524 seribu ZU[gebn.

525 IDW : [hm-mm,

526 DSM2 : diese [INsel wollten sie mir SOgar schon zeign.

527 [(Blickkontakt, Handgeste))

528 IDW : [hhh. ä:::?

529 [(Blickkontakt, nimmt den Becher, lächelt))

530 DSM2 : [(0.1)

531 IDW : [((trinkt))

532 DSM2 : [(bewegt den oberen Körperteil ein bisschen nach Vorne,
guckt an den Zuckerbecher, mit der linken Hand wollte er etwas
anderen Bechern nehmen))

533 mmtsk, (.)

534 wie geSAGT,

535 das proBLEM war dann NACHher- (.)

536 äh:- (.)

537 IRgendwann PLÖTZlich. (.)

538 als alles schon SUPer aussah,

539 <<acc>ich wollte übrigens auch als mitglied des lions clubs WERdn.>
(0.2)

540 IDW : ((lächelt und schreibt weiter))

541 DSM2 : [ä:::hm-

542 [(stellt den Zuckerbecher, lächelt, legt die linke Hand auf
die rechte Hand, rückt den Körper))

543 hat PLÖTZlich de::r-

544 <<acc>und du weisst> wie die indonesier ja[SIND.

545 [(führt den Blickkontakt
zu IDW, lächelt))

546 IDW : [ja-

547 [(nickt den Kopf langsam,
lächelt,))

<<pp>[i know,>

548 DSM2 : [du BISTindonesier.(.)

549 [(lächelt))

550 IDW : [(nickt))

551 DSM2 : hh tsk.

552 IRgendetwas ist SCHIEF gelaufn. (.)

553 IRgendetwas.

554 IDW : hm-mm,

555 DSM2 : ich weiss NICHT bis heute nicht genau [WAS.

556 IDW : [hm-mm,

557 [(nickt leicht den Kopf))

558 DSM2 : auf jeden fall konnte DE::r ä:::-

559 KOPF des LIon clubs.

560 mm-mm-

561 pa BACHtia:-

562 sein name-

563 BACHtia:: ss SUjoyono?

564 ((bewegt den Kopf, Mimik: nachdenklich, die linke

565 Hand rührt den Kaffee im Becher))

566 [<<pp>od so->

567 IDW : [hm-mm,

568 [(Blick zu DSM2))

569 DSM2 : mm:: (.) konnte [NICHT.

570 [<<acc>konnte sein versprechn> nicht

571 ein[lösn.

572 [(lächelt))

573 IDW : [<<p>o:h-
 574 [((lächelt))
 575 DSM2 : er hat geSAGT er nimmt mich AUF.
 576 in dem LIONS clu[bs.
 577 IDW : [mm-mm.
 578 DSM2 : das war SEIne i[DEE;
 579 [((Handgeste))
 580 IDW : [((nickt))
 581 DSM2 : und [das war SEIN verSPRECHn,
 582 [((Handgeste))
 583 IDW : [((nickt den Kopf))
 584 DSM2 : und der hat gesagt-
 585 dann machn wir [das ganze so ein projekt des lion=
 586 [((Handgeste))
 587 =[CLUBS.(.)
 588 [((stockende Geste))
 589 IDW : [hm-mm,
 590 DSM2 : und dann HA:ben wir WE:LTweit [GELDgeber.
 591 [((Handgeste macht einen metaphorischen
 Kugeln))
 592 IDW : ((nickt))
 593 (1.0)
 594 DSM2 : ä:h- (.)
 595 er hat dann abe:r-
 596 <<acc>IRgendetwas ises SCHIEF gelaufn,>
 597 er hat SICH nicht mehr bei mir geMELdet.
 598 (1.0) ((lächeln))
 599 IDW : du WARST noch in JAkarta.
 600 DSM2 : ich [war NOCH in jaKARta.
 601 IDW : [((nickt))
 602 [<<pp>hm-mm->
 603 DSM2 : dann habe ich ihn angeRUFen-
 604 IDW : <<pp>hm-mm->
 605 DSM2 : hab=ich ihn gefragt wie es [aussieht?
 606 IDW : [((nickt))
 607 DSM2 : und er hat gesagt JA::;
 608 mm-mm:-
 609 wir KÖNnen also:-
 610 das findet nicht STATT.
 611 ä::h (-) tiDAK terjadi ne, sss
 612 nicht passieren
 613 ((lächeln)) (.)
 614 IDW : OHne begründung. (.)
 615 DSM2 : OHne::-
 616 <<acc>wirkliche beGRÜndung.>
 617 und ich kann bis HEUTE NU:r::-
 618 verMUTn waRUM?
 619 das KANN sein DASS, (.)
 620 <<acc>leute aus> dem lions clubs geSAGT habn,
 621 na JA::,
 622 ((Kopf- und Schulterbewegung)) (.)
 623 .hhh tsk.
 624 ALso: die[ser <<cresc>JUNGe KERL> aus DEUTSCHland-
 625 IDW : [äh KEIN PROfi ähm-mm-
 626 DSM2 : ist DE:r kein: ä:h kein äh:-
 627 kein REICHer [MENSCH <<acc>diese so so=>
 628 IDW : [((trinkt und nickt))
 629 DSM2 : =kein millionär ises <<acc>oder so,>
 630 IDW : i:JA:h- <<pp>so glaub ich->
 631 ((Handbewegung: metaphorische Geste für Geld))
 632 DSM2 : was was-
 633 WAS will der denn HIER [ja;
 634 IDW : [<<pp>(xxx)>
 635 DSM2 : ä:h ANDere; (-)
 636 <<acc>da ich ja schon EINigen dieses proPOsal gegeben hab.>

637 vielleICHT habn andere SICH diese iDEE-
 638 zu NUTzen gemacht.
 639 IDW : hm-mm;
 640 DSM2 : <<acc>aso ich es> ich habe ZWEI angehörige des lion clubs
 641 geREdet. (.)
 642 .hhh sie fand das SEHR inTEressant.(.)
 643 IDW : hm-mm,
 644 DSM2 : <<acc>und da habe ich> dieses proposal MITgenommn.
 645 IDW : ((schüttelt den Kopf))
 646 DSM2 : <<acc>und ich könnt> WIRKlich die SO einSCHÄTZen dass sie
 647 eventuell geSAGT habn na JA,
 648 das KRIEgen wir auch alleine hin-
 649 da BRAUchn wir den deutschn nicht.
 650 heh?
 651 da [hamma die iDEE geklaut;
 652 [((Handgeste: etwas wegnehmen))
 653 IDW : [ja aber die iDEE komm DOCH von dir.
 654 DSM2 : [ja aber die habn ja die iDEE dann geKLAUT,
 655 IDW : [[<p>ja-> ja.
 656 und HABen sie das;
 657 DSM2 : [das <<cresc>WÄRe> mir ja <<cresc>RECHT;>=
 658 IDW : [ja'ja,
 659 DSM2 : =[wenn das so WÄre.(.) weil-(.) den KINder wird ge[HOLfen;
 660 IDW : [ja' ja;
 661 DSM2 : <<acc>ob des jetzt> meine iDEE [wärs;
 662 IDW : [ja ja-
 663 DSM2 : oder wessen iDEE auch IMmer.
 664 <<acc>wenn den kindern geholfn wird ist es gut>-
 665 aBE::r ich. (.)
 666 IDW : hm-mm.
 667 <<acc>denke mal> die wollten nich dann einfach ein-
 668 <<acc>plötzlich mich da einfach nun->
 669 mm wie geSAGT.
 670 das typisch JAwa.(-)
 671 hhh ge[SICHT verLOrn.(-)
 672 IDW : [diese ja'ja.
 673 DSM2 : ja? (.)
 674 man MELdet sich nicht mehr UND äh:-
 675 <<acc>so wars das dann->
 676 im SANde verlaufen.
 677 IDW : ja und ähm:-
 678 MACHen sie JETZT? (.) Oder nicht.
 679 DSM2 : hhh. (-)
 680 ((nimmt den Becher))
 681 IDW : HAST du gehört?
 682 O:der [hat;
 683 DSM2 : [ICH. (.)
 684 <<acc>war seitdem ich nicht mehr> in indonesien das se se
 685 wie gesagt zwei jahre her-
 686 IDW : hm-mm,

Dieses Fragment entsteht nach einem ca. 10-minütigen Gesprächsverlauf, während dem DSM2 IDW über seine Erfahrungen in Indonesien und über sein damals geplantes Projekt weiter berichtet. Das von DSM2 und seinem deutschen Bekannten geplante Projekt handelt von dem Umzug von Straßenkindern in Jakarta auf eine Insel außerhalb von Jakarta. Die beiden haben über den Plan mit den Behörden in Jakarta gesprochen und nach seiner Erzählung eine mündliche Zustimmung von der Behörde und Polizei, die dafür verantwortlich sein sollten. Im Rahmen dieses Projektes würden sie mit einer Organisation als Mitorganisator zusammenarbeiten. Als alles anscheinend gut laufen sollte, ist nach DSM2 „etwas schief gegangen“, weil der Leiter der Mitorganisation sein Versprechen nicht halten konnte und ohne wirkliche Begründung sich nicht mehr gemeldet hat. Das Projekt wurde dann abgesagt.

Vor diesem Wissenshintergrund kann DSM2 nur vermuten, was vielleicht der Grund sein könnte, der zu einer Verallgemeinerung bzw. Stereotypisierung einer bestimmten Kultur führt, dass es „typisch Indonesier“ oder „typisch Java“ ist. Diese Stereotypisierung scheint genau an dem Punkt vorzukommen, wo bei dem Versuch des Verstehens einer fremden Kultur aus der eigenen Kultur ein Problem auftaucht. In diesem Gespräch, in dem einer der Interaktanten eine fremde Kultur vertritt, nämlich Indonesien insbesondere Java, ist diese Stelle aber relativ glatt gelaufen, ohne Dissensmarkierungen, sondern eher durch eine Neigung zum gemeinsamen Konsens. Durch welches Mittel diese Stereotypisierung entsteht und welche Funktion sie im Gespräch interaktiv hat, werde ich im folgenden Kapitel genauer erläutern.

8.2.4.1. Stereotypisierung zur Erzeugung von „*common ground*“

Der Begriff „*common ground*“ im sprachwissenschaftlichen Diskurs und in der Kommunikationstheorie wurde von Clark und Schaefer (1989) geprägt. Es ist die Annahme eines abstrakten gemeinsamen „Wissensraumes“, der zwischen den Interaktanten eines Gesprächs besteht. Gumperz (2002) beschreibt diese Termini in dem linguistischen Diskurs als „*shared information that, [...], participants in an encounter rely on assessing what a speaker intends to convey any one time in a particular set of circumstances*“ (Gumperz, 2002: 47). Zur Erzeugung eines „*common grounds*“ spielen Annahmen der Interaktanten über ein bestimmtes „gemeinsames Wissen“ eine Rolle. Diese Annahmen werden von den beiden Interaktanten zu einem bestimmten Zeitpunkt auch gemeinsam „anerkannt“. Durch diese Annahmen haben sie ein gemeinsames Wissen über ein bestimmtes Diskursthema und benutzen es als Hintergrundinformation.

Laut der Theorie des *common grounds* wird dieser „*common ground*“ im Gespräch interaktiv produziert, da alle Gesprächsteilnehmer permanent Vermutungen über das Hintergrundwissen aller Beteiligten anstellen. Mit Voranschreiten des Gesprächs können vorher gemachte Annahmen von den Interaktanten entweder präferiert oder dispräferiert werden, was bedeutet, dass der *common ground* aktualisiert wird. Dabei wächst der *common ground* beständig, da selbst zerstörte Annahmen nun Teil des gemeinsamen Wissens sind. Um Annahmen bestätigen zu können, müssen sich die Interaktanten gegenseitig durch verbale und/oder nonverbale Hinweise mitteilen, dass sie eine gemachte Äußerung richtig verstanden haben und es keine Missverständnisse gibt. Damit signalisiert man dem Gesprächspartner etwa durch eine angemessene Antwort auf eine Frage, dass man die Frage formal und inhaltlich richtig verstanden hat. Gibt es keine Probleme in der Verständigung, so wird das neue gemeinsame Wissen dem *common ground* hinzugefügt. Wenn es Verständigungsprobleme aufgrund der unterschiedlichen Annahmen über den *common ground* gibt, werden diese Missverständnisse ausgeräumt und das neue Wissen, inklusive dem Wissen über das Missverständnis, im *common ground* gespeichert.

In interkulturellen Interaktionen lässt sich dieser *common ground* unter anderem durch Stereotypisierung erzeugen. Diese meistens verwendete ethnische Stereotypisierung kommt in interkulturellen Interaktionen bewusst oder unbewusst häufig vor.²³⁰ Nazarkiewicz definiert darunter, dass unter ethnischen Stereotypen in der Regel Vorgänge verstanden werden, bei denen Eigenschaften den Personengruppen abwertend zugeschrieben werden. Diese „abwertende“ Zuschreibung ist zum Beispiel in der sprachlichen Form einer Prädikation prototypisch erkennbar wie im von Quasthoff zitierten Satz: „Der Deutsche ist fleißig“ (Quasthoff, 1987: 794 f.),²³¹ obwohl dieser Satz meines Erachtens keine negative Abwertung enthält, sondern eher positiv, wenn man den Satz so liest und versteht. In der Interaktion könnte die Aussage aber anders interpretiert werden,

²³⁰ Vgl. auch Nazarkiewicz (2010: 170) und Bolten (2001).

²³¹ Quasthoff definiert den Begriff Stereotyp in ihrer klassischen Studie zur linguistischen Beschreibung von Stereotypen als „[...] der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional-wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweise zu- oder abspricht. Linguistisch ist es als Satz beschreibbar“ (Quasthoff, 1973: 167).

sodass Stereotypen in konversationsanalytischen Untersuchungen als Abgrenzung ethnischer Identität in enger Verbindung mit dem allgemeinen Problem von Kategorisierung bzw. Typisierungen behandelt werden.²³² Weil diese Stereotypisierung in einem Gespräch interaktiv erzeugt und von den Gesprächsbeteiligten ratifiziert oder nicht ratifiziert werden kann, bin ich der gleichen Ansicht wie Nazarkiewicz (2010: 172), die besagt, dass Stereotypisieren in alltäglichen *Face-to-Face*-Gesprächen bestimmter interaktiver Bedingungen bedarf, damit Einstellungen zur Sprache kommen können und sie danach ratifiziert werden oder eben nicht.

In beiden Fragmenten, in denen IDW und DSM2 Gesprächsbeteiligte sind, wird diese ethnische Stereotypisierung auch sprachlich produziert. In dem ersten Fragment erzählt DSM2 seine Geschichte, als er Urlaub in Indonesien gemacht hat. Dort traf er einen Geschäftsmann (Z. 168), der schon vor 20 Jahren in Indonesien als Berater eines Gouverneurs in einer Provinz Indonesiens arbeitet (Z. 170 - Z. 172). IDW nimmt an, dass der Geschäftsmann kein Einheimischer ist, sodass sie DSM2 überlappend eine Sicherheitsfrage stellt:

D (48)

170 DSM2: de:a äh schon seit zwanzig jahn in:-
 171 en in indonesien arbeitet er war berater des gouverneurs
 172 [von irian JAya;
 173 IDW : [er ist deutscher?
 174 DSM2 : er ist deutscher.
 175 IDW : äh he.

Da die Überlappung bei der Äußerung von „irian JAya;“ (Z. 172) entsteht, nehme ich an, dass IDW sich sofort an viele ausländische Unternehmen wie amerikanische und französische Unternehmen erinnert, die in der Provinz Irian Jaya ihre Betriebe führen.²³³ Weil Geschäftsmänner in Indonesien bekanntlich aus China, Japan oder Korea kommen, fragt sie DSM2 zur Sicherung ihres hintergrundlichen Vorwissens, ob der Geschäftsmann ein Deutscher ist (Z. 173). DSM2 ratifiziert, indem er die Frage von IDW mit auffällender Intonation wiederholt und als Antwort auf die Frage gibt. Das Rückmeldesignal äh he. (Z. 175) bestätigt auch ihre Präsupposition, dass es ausnahmsweise einen Geschäftsmann aus Deutschland in Indonesien gibt, der aber vorher als Berater des Gouverneurs arbeitete.

Diese implizierte Stereotypisierung von Berufen (z. B. Geschäftsmänner meistens Chinesen, Japaner bzw. Koreaner; Deutsche sind Forscher; Amerikaner sind Politiker und Unternehmer, u. v. m.) wird von DSM2 verstanden. Er beschränkt dann das „gemeinsame abgemachte“ Wissen von einem Deutschen mit einem betonten Widerspruch, dass der Deutsche aus der ehemaligen DDR (Z. 176) kommt:

D (49)

170 DSM2: abe: er kommt aus de ä: ehemaligen de de [ER.(.)
 171 IDW : [o:h;

Diese Äußerung „zerstört“ das aufgebaute Wissen der IDW über den Deutschen, indem sie mit dem Partikel „o:h;“ (Z. 177) ziemlich überrascht reagiert, da eine solche Antwort irgendwie nicht erwartbar ist. Diesen Widerspruch, ergänzt mit einer präzisen Information und einer kurzen Pause nutzt DSM2 als eine Strategie, um die Reaktion von IDW zu gewinnen. Die Reaktion gibt einen Hinweis darauf, ob er seine Geschichte weitererzählen sollte oder nicht, wie es in der folgenden Sequenz dargestellt ist:

²³² Vgl. Hausendorf (1995, 2002).

²³³ Irian – Irian Barat – Irian Jaya ist eine von Indonesiern bis 1962 staatlich politische genannte Bezeichnung für die Insel *West-Neuguinea*. 1973, bei der Eröffnung der amerikanischen Freeport-Mine durch den 2. Präsidenten Indonesiens Suharto wurde die Provinz in *Irian Jaya* (Siegreiches Irian) umbenannt. 1999 unter zunehmendem Druck in Richtung Unabhängigkeit nannte der 3. Präsident Indonesiens die Provinz *Papua* (1. Januar 2001).

D (50)

178 DSM2 : er ist DAMals schon (.) äh als JUNGerforsch[er?
 179 IDW : [hm-mm.
 180 DSM2 : in:- (.)
 181 IDW : hm-mm
 182 DSM2 : nach indonesien gegangen,
 183 äh ne.
 184 IDW : ((nickt))

Geschichtlich gesehen hatte Indonesien in den 1950er Jahren enge Beziehungen mit den Ostblockstaaten, einschließlich mit der ehemaligen DDR. Als neuer Staat brauchte die Regierung Experten, Forscher, Wissenschaftler, die bei der Entwicklung Indonesiens helfen konnten. Nach der Wende, sowohl in Indonesien als auch in der Welt, wurden die Zusammenarbeit mit ausländischen Unternehmern offener und mehr Experten kamen und blieben in Indonesien. Auf dieses Wissen, das möglicherweise auch zum *common ground* in dieser Interaktion gezählt werden kann, zielt DSM2 dieses Wissen durch die explizite kurze Erklärung (Z. 185 und 187) wieder als *common ground* zwischen ihm und IDW aktualisieren. Diese Aktualisierung wird von IDW durch „ja“ und nicken (Z. 186 und 188) bestätigt.

D (51)

185 DSM2 : war ja mehr oder weniger mit den ähm mit den ostblock
 [staaten,
 186 IDW : ((nickt))
 187 DSM2 : äh gab es ne zusammenarbeit.
 188 IDW : ja
 189 DSM2 : er erst dann nachDEM (-) [äh FALL der mauer;
 190 [(macht eine Handgeste))
 191 aso als je dann die wende war er-
 192 ist irgendwann nach indonesien er ist DORT geBLIEbn.
 193 IDW : bis je[tzt?
 194 DSM2 : [<<pp>er hat alles bis> [JETZT,
 195 IDW : [wo:a;
 196 DSM : e ist ganz [(xxx) <<acc><pp> SUPA,>

Die Entscheidung, in Indonesien zu bleiben, verwundert IDW und sie zeigt das mit der Nachfrage „bis je[tzt?“ (Z. 193), die dann DSM2 sogar als betonte Antwort mit einem Ausrufezeichen der Bewunderung wiederholt „[wo:a;“ (Z. 195). Dies zeigt, dass sie beiden ein gemeinsames Wissen darüber haben, dass sich nicht viele ausländische Experten entscheiden, für lange Zeit in Indonesien zu bleiben. Um deutlichere Informationen zu bekommen, wird dieses gemeinsame Wissen in folgenden Frage-Antwort-Parsequenzen weiter bearbeitet:

D (52)

197 IDW : [und daNACH er mach bisnis ja?
 198 DSM2 : er macht (.) ne er hat er ist ein erfinder (.)

Hier ist zu sehen, dass IDW noch bei dem Stereotyp bleibt und vermutet, dass ein ausländischer Experte ein Geschäft bzw. Business machen würde (Z. 197). Diese Vermutung wird dispräferiert, indem DSM2 mit der genauen Bezeichnung antwortet „er macht (.) ne er hat er ist ein erfinder (.)“ (Z. 198). Hier sieht man, dass DSM2 seine eigene Äußerung selbst repariert, also statt einer Beschreibung verwendet er ein Nomen, damit die Bezeichnung deutlicher wird. Diese Bezeichnung ist IDW aber noch nicht deutlich genug (Z. 199), da DSM2 die Frage bestätigt (Z. 201) und weiterverarbeitet, als IDW eine weitere Erklärung der Bezeichnung „Erfinder“ mit einer verbleibend nicht fertigen Äußerung „von-“ (Z. 202) verlangt. Die Verarbeitung der Frage erfolgt von DSM2 durch einen Kodewechsel ins Indonesische „dia membuat sst aparat sst apa[rat,“ (Z. 203), auf die IDW mit „Bewunderung“ mit Ausrufepartikel „[au:wh,“ (Z. 204)

reagiert. Diese „positive“ Reaktion ermutigt DSM2, seinen *turn* noch zu nutzen und weiter zu erklären, dass der Erfinder „apa ajah. (-)“ (dt. alles) (Z. 205) macht. Anscheinend versteht IDW noch nicht, was DSM2 mit „aparat“ (Z. 203) meinte, weil das Wort „aparat“²³⁴ im Indonesischen anders verwendet wird und dessen Bedeutung wenig mit dem Kontext „Erfinder“ zusammenhängt. Danach stellt sie DSM2 eine Verständnisfrage, ob dieses Wort mit „alat aLAT?“ (dt. Geräte) zu tun hat (Z. 207). Damit repariert DSM2 das vorherige Wort mit dem neuen Begriff „[ejah alat alat.“ (dt. Geräte) (Z. 208).

In diesem Beispiel wird die ethnische Bezeichnung für einen Mann aus der ehemaligen DDR von IDW nicht als negativ abwertende Stereotype ratifiziert, obwohl DSM2 mit besonders betontem Akzent auf dem Wort „de de er“ und einen Widerspruch durch den Konjunktiv „aber“ für die vorherige Bezeichnung „ein Deutscher“ eine andere Wertung indiziert. Er könnte eigentlich sagen, dass der Mann ein Deutscher ist, ohne zu ergänzen, dass er aus der ehemaligen DDR kommt. IDW versteht diese Bezeichnung und gibt nur kurze Rückmeldesignale, sodass sich damit der *common ground* zwischen den beiden erzeugen lässt.

Ein ähnliches Phänomen kommt im weiteren Verlauf der Erzählung von DSM2 vor:

D (53)

```

536      wie geSAGT,
537      das proBLEM war dann NACHher- (.)
538      äh:- (.)
539      IRgendwann PLÖTZlich. (.)
540      als alles schon SUPer aussah,
541      <<acc>ich wollte übrigns auch als mitglied des lions clubs
542      WERdn.> (0.2)
543 IDW : ((lächelt und schreibt weiter))
544 DSM2 : [ä:::hm-
545      [((stellt den Zuckerbecher, lächelt, legt die linke Hand auf
           die rechte Hand, rückt den Körper))
546      hat PLÖTZlich de::r-
547      <<acc>und du weisst> wie die indonesier ja[SIND.
548                                     [((führt den Blickkontakt
                                           zu IDW,lächelt))

549 IDW : [ja-
550      [((nickt langsam,lächelt,))
551      <<pp>[i know,>
552 DSM2 : [du BIST indonesier.(.)
553      [((lächelt))
554 IDW : [((nickt))
555 DSM2 : hh tsk.
556      IRgendetwas ist SCHIEF gelaufn. (.)
557      IRgendetwas.
558 IDW : hm-mm,
```

Er gibt nonverbale und paraverbale Zeichen, dass etwas Wichtiges in seiner Geschichte kommen wird, indem er den oberen Körperteil ein bisschen nach vorne bewegt, in der Zuckerbecher guckt, mit der linken Hand etwas nehmen wollte (Z. 532 - 534), kurz schnalzt (Z. 535) und nach einer Mikropause (Z. 535) mit dem Operator „wie geSAGT,“ (Z. 536) indiziert, dass „das proBLEM war dann NACHher-(.)“ (Z. 537) kommt. Damit beginnt er eine weitere Darstellung der Erzählung nach einer Verzögerung (Z. 538), dass „IRgendwann PLÖTZlich.(.)“ (Z. 539) „als alles schon SUPer aussah,“ (Z. 540) „IRgendetwas ist SCHIEF gelaufn.(.)“ (Z. 560). Diese Darstellung, dass irgendetwas nicht stimmt, wird aber nicht in einer Reihe geäußert. DSM2 versucht, die Reaktion von IDW erstmals herauszukriegen, indem er inzwischen

²³⁴ Das Nomen „*aparat*“ hat im Indonesischen zwei Bedeutungen, nämlich 1. Tech. Apparat, 2. übertr. Apparat im Sinne von Staatsapparat. Die zweite Bedeutung wird am häufigsten verwendet, sodass man an den Staatsapparat denkt, wenn man dieses Wort hört.

eine andere Information, gefolgt mit einer kurzen Pause, schneller gibt: „<<acc>ich wollte übrigens auch als mitglied des lions clubs WERdn.> (0.2)“ (Z. 542). IDW reagiert noch neutral mit einem Lächeln, schreibt weiter (Z. 543) und gibt DSM2 damit seinen *turn*. Um die „Spannung“ der Geschichte zu steigern, verzögert er seine weitere Äußerung ersteinmal mit einem Verzögerungssignal „[ä::hm-“ (Z. 544) und nonverbalen Aktivitäten: den Zuckerbecher zurückstellen, lächelt, legt die linke Hand auf die rechte Hand und rückt den Körper zurecht (Z. 545 - 546). Danach verweist DSM2 darauf, dass irgendetwas plötzlich schief gelaufen ist. Inzwischen versucht er wieder, einen Konsens bezüglich der Attribution des gemeinsamen Wissens mit IDW aufzubauen und damit auch einen *common ground* mit ihr zu bilden, indem er schnell sagt „<<acc>und du weisst> wie die indonesier ja [SIND.“ (Z. 548). Mit dieser Aufforderung zur Erinnerung, dass IDW wissen müsste, wie die Indonesier sind, weil „[du BIST indonesier“ (Z. 556), wollte er sich der gleichen Meinung rückversichern. Diese Strategie ist gelungen, indem IDW die Äußerungen von DSM2 mit „ja“ (Z. 552), „<<pp>[i know,>“ (Z. 555), Nicken (Z. 553, Z. 558) und Lächeln (Z. 554) ratifiziert. Hier wird die Stereotypisierung verwendet, um ein gemeinsames Wissens interaktiv zu sichern, damit die Interaktanten auf der gleichen Ebene bleiben.²³⁵

Der Grund für die entstandenen Probleme wird von DSM2 ausführlich in einer langen Sequenz weiter dargestellt und mit Frage-Antwort-Sequenzen (Z. 614 - 681) wird verdeutlicht, warum sein Plan schief gelaufen ist. Der Operator „auf jeden fall“ (Z. 567) indiziert den weiteren Kommentar über das Versprechen des Kopfes vom Lions Club, dass er DSM2 als Mitglied des Lions Clubs aufnehmen und den Plan in das Projekt vom Lions Club integrieren würde. Der Kopf vom Lions Club könnte aber sein Versprechen nicht halten und „er hat SICH nicht mehr bei mir geMELdet.“ (Z. 608). In dieser Sequenz erzählt DSM2, was in der Zeit passiert ist, und bringt expressiv seine Beurteilung bzw. seine Enttäuschung und seinen Vorwurf über den Betreffenden zum Ausdruck, nämlich den Kopf des Lions Clubs, wie es im Folgenden zu sehen ist:

D (54)

```
587 DSM2 : das war SEIne i[DEE;
588           [((Zeigegeste))
589 IDW :           [((nickt))
590 DSM2 : und [das war SEIN verSPREChn,
591           [((Zeigegeste))
592 IDW :           [((nickt))
593 DSM2 : und der hat gesagt-
594         dann machn wir [das ganze so ein projekt des lion=
595           [((ikonische Geste))
596         =[CLUBS.(.)
597           [((stockende Geste))
598 IDW : [hm-mm,
599 DSM2 : und dann HA:ben wir WE:LTweit [GELDgeber.
600           [((Handgeste macht einen metaphorischen
           Kugeln))
601 IDW :((nickt))
602 (0.1)
```

In der oberen Sequenz ergibt sich eine starke kooperative Paarsequenz, in der IDW „nur“ kurze kooperative Rückmeldesignale wie Nicken (Z. 589, Z. 582) und „[hm-mm,“ (Z. 598) zeigt. In Anlehnung an Nazarkiewicz (2010: 179) kommt es aufgrund der starken Kooperation in der Beurteilung, wie es in der oberen Sequenz und auch für die Entrüstungen typisch ist, zu einer semantischen, prosodischen und gestischen Eskalation, gekennzeichnet durch Expressivitätsmarkierungen wie zum Beispiel Extrabetonungen wie bei der Äußerung *das war SEIne i[DEE;*“ (Z. 587) und *[das war SEIN verSPREChn,*“ (Z. 590), die dann mit Zeigegesten begleitet wird, sowie auch eine Wiedergabe von direkter Rede *„und der hat gesagt-“* (Z.

²³⁵ Nazarkiewicz (2010: 176) nennt dieses ähnliche Phänomen „interaktive Absicherung bei direkter Attribution“.

593) "dann machn wir [das ganze so ein projekt des lion= =[CLUBS.(.)" (Z. 594, Z. 595), und "dann HA:ben wir WE:LTweit [GELDgeber." (Z. 599), die durch eine stockende Geste und metaphorische Geste verstärkt wird. Diese „Expressivität und Affektgeladenheit“ (Nazarkiewicz, 2010: 197) gilt als eine der Absicherungsstrategien der Stereotypisierungen, die hier im Material ebenfalls zu beobachten ist. Auch einander ergänzende Paarsequenzen wie Bewertung – Zustimmung, Bewertung – Zustimmung, Bewertung – Zustimmung komplettieren die gemeinsamen Bewertungen und Vorwürfe.

Nach einer kurzen Pause (0.1) werden diese Bewertungen und Vorwürfe der von DSM2 in Indonesien erlebten Situation bearbeitet. DSM2 wiederholt sogar noch einmal den Vorwurf "<<acc>IRgendetwas ises SCHIEF gelaufn,>" (Z. 607), da der Kopf des Lions Clubs „er hat SICH nicht mehr bei mir gEMELdet.“ (Z. 608), was er mit einer kurzen Pause und einem Lächeln (Z. 609) mehr „betonen“ wollte.

IDW kooperiert mit der Erzählung von DSM2, indem sie DSM2 fragt, "du WARST noch in JAkarta." (Z. 610). Diese Frage ist eine typische Form bei einer Erzählung, die nicht nur als ein Rückmeldesignal fungiert, sondern auch den Erzähler anregt, seine Geschichte weiterzuerzählen. Diese Nachfrage ratifiziert DSM2 mit einer Redewiedergabe, aber mit anderer Intonation und anderer Betonung: "ich [war NOCH in jaKARta" (Z. 611). Diese Paarsequenz wird mit einem Nicken (Z. 612) und einem sehr leisen Bestätigungssignal "[<<pp>hm-mm->" (Z. 613) noch einmal ratifiziert.

Die Geschichte erzählt DSM2 weiter, indem er eine direkte Redewiedergabe von seinem Gespräch benutzt: Das Programm kann nicht stattfinden (Z. 621). Um das zu betonen, wiederholt er die Äußerung und übersetzt sie ins Indonesische „ä::h (-) tIDAK terjadi ne, sss“ (dt. nicht passieren) (Z. 622), dem ein Lächeln und eine kurze Pause folgen, indem er den Turn an IDW gibt. Diese Stelle wird von IDW genutzt, um bei der vorherigen Geschichte von DSM2 zu verdeutlichen, dass es zu einer Ablehnung des Projekts „OHne begründung. (.)“ (Z. 624) kam. DSM2 reagiert auf diese Ergänzung mit der Wortwiederholung „OHne::-“ (Z. 625) und schneller gesprochener Verschärfungsmarkierung „<<acc>wirkliche beGRÜNDung.>" (Z. 626). Diese Wort- bzw. Äußerungswiederholungen und verbalen, nonverbalen bzw. paraverbalen Verschärfungsmarkierungen sind laut Studie von Nazarkiewicz (2010: 181) für die Stereotypisierung typisch. DSM2 vermutet dann metakommunikativ weiter, was die Gründe für die Ablehnung sein könnten (Z. 627 - Z.630). Seiner Vermutung folgt expressiv der Satzpartikel „na JA::," (Z. 631), begleitet von „((Kopf- und Schulterbewegung))“ und einer kurzen Pause (.) (Z. 631), sowie Ausatmen und Schnalzen (Z.632). Diese Enttäuschung, warum das sein kann (Z. 628 - 629), verursacht eine weitere Vermutung, indem er in einer Form der direkten Rede äußert: „ALso: die[ser <<cresc>JUNGe KERL> aus DEUTSCHland-“ (Z. 634), als ob die Aussage vom Kopf des Lions Clubs kommt. Diese Art und Weise verstärkt die Stereotypisierung, da diese Äußerung von IDW mit der auf der gleichen semantischen Ebene synonymen Bezeichnung „junger Kerl“ (Z. 634) und „kein Profi“ (Z. 635) überlappt. Diese Überlappung, besonders weil danach das Bestätigungssignal „ähm-mm-“ (Z. 635) folgt, wird von DSM2 als ein „positives“ Signal verstanden, um seine Vermutung und seine Bewertung mit der Verstärkungsmarkierung „kein REICHer [MENSCH <<acc>diese so so=>" (Z. 637) weiter zu äußern. Hier kann man sehen, dass die Bezeichnung „junger Kerl“ (Z. 634) eine steigende Worterweiterung hat: „junger Kerl“ ist „kein Profi“ (Z. 635) und „kein reicher Mensch“ (Z. 637) bzw. „kein Millionär“ (Z. 639). IDW zeigt ihre Kooperativität für die Bewertung von DSM2 mit der Bestätigung „i:JA:h- <<pp>so glaub ich->" (Z. 640) und mit metaphorischer Geste für Geld (Z. 641).

Diese Ratifizierung sowie die später vorkommenden Bestätigungssignale von IDW stimulieren DSM2, seine Vermutung in relativ langen Sequenzen weiter zu äußern (Z. 642 -679). Er verwendet noch die direkte Narrativität für seine Vermutungen, die dann auch mit den Parti-

keln „vielleicht“ (Z. 648), „eventuell“, „na ja“ (Z.658), Konjunktivsätze „<<acc>und ich könnt> WIRKlich die SO einSCHÄTZen“ (Z. 657), „[das <<cresc>WÄRe> mir ja <<cresc>RECHT;>=“ (Z. 668), „=[wenn das so WÄre.(.)“ (Z. 670) und verbalen und paraverbalen Verstärkungsmarkierungen wie Betonung von Akzenten in verschiedenen Adjektiven, Nomen und Verben wie beispielsweise „.hhh sie fand das SEHR inTEressant.(.)“ (Z. 653), „<<acc>und ich könnt> WIRKlich die SO einSCHÄTZen“ (Z. 657), „[das <<cresc>WÄRe> mir ja <<cresc>RECHT;>=“ (Z. 668), „<<acc>denke mal> die wollten nich dann einfach ein-“ (Z. 679) und „<<acc>plötzlich mich da einfach nun->“ (Z. 680) dargestellt werden.

Mit indirekter Redewiedergabe bewertet DSM2 auch seine eigene Idee „SEHR inTEressant.(.)“ (Z. 653), die von IDW bestätigt wird (Z. 654). Diese Bestätigung ist auch ein Zeichen, dass er weitersprechen kann. Die Geschichte wird dann spannender, als DSM2 die vorkommende Eskalation der Geschichte einrahmt: „<<acc>und da habe ich> dieses proposal MITgenommn.“ (Z. 655), die mit Kopfschütteln (Z. 666) verstärkt wird. Der „Höhepunkt“ der Geschichte wird in der folgenden Sequenz dargestellt:

D (55)

657 DSM2 : <<acc>und ich könnt> WIRKlich die SO einSCHÄTZen
 658 dass sie eventuell geSAGT habn na JA,
 659 das KRIEgen wir auch alleine hin-
 660 da BRAUchn wir den deutschn nicht.
 661 heh?
 662 da [hamma die iDEE geklaut;
 663 [(Handgeste: etwas wegnehmen))
 664 IDW : [ja aber die iDEE komm DOCH von dir.
 665 DSM2 : [ja aber die habn ja die iDEE dann geKLAUT,
 666 IDW : [<<p>ja-> ja.
 667 [und HAben sie das;
 668 DSM2 : [das <<cresc>WÄRe> mir ja <<cresc>RECHT;>=
 669 IDW : [ja'ja,
 670 DSM2 : =[wenn das so WÄre.(.) weil-(.) den KINder wird ge[HOLfn;
 671 DW2 : [ja' ja;
 672 DSM2 : <<acc>ob des jetzt> meine iDEE [wärs;
 673 DW2 : [ja ja-
 674 DSM2 : oder wessen iDEE auch IMmer.
 675 <<acc>wenn den kindern geholfn wird ist es gut>-
 676 aBE::r ich. (.)
 677 DW2 : hm-mm.
 678 <<acc>denke mal> die wollten nich dann einfach ein-

Hier ist zu sehen, dass IDW für diese Steigerung der Geschichte mit ihren Rückmeldesignalen sowie dem unterstützenden Widerspruch (Z. 665) eine kooperative „Zusammenarbeit“ zeigt, sodass die Geschichte eskaliert. Unterbrechungen, Überlappungen und schnelleres Sprechen rufen diese Eskalation hervor (Z. 662 - 674).

Wie in einer Erzählung wird der Wendepunkt mit einem zusammenfassenden Operator „mm wie geSAGT.“ (Z. 681) und der Bezeichnung „das typisch JAwa.(-)“ (Z. 682) sowie dem Kommentar auf die Bezeichnung: „.hhh ge[SICHT verLOrn.(-)“ (Z. 683) und „man MELdet sich nicht mehr UND äh:-“ (Z. 686) abgeschlossen. In diesem Fall entspricht diese Situation dem, was Nazarkiewicz als „die Gefahr der Elitizierung von Stereotypisierung“ (2010: 180) bezeichnet, genauer, dass „harmlose“ Verallgemeinerungsaussagen, Erfahrungserzählungen mit ethnischen Kategorisierungen, beiläufige Bewertungen und die Aktivitäten des transkulturellen Sprechens die Gefahr bergen, dass die Interaktanten diese Stereotypisierung im Gespräch interaktiv weiter produzieren, obwohl dies manchmal auch unbewusst entsteht. Hier wird diese interaktive Produktion der Stereotypisierung mit den Bestätigungssignalen von IDW immer wieder verstärkt (Z. 684 und Z. 689).

Ein ähnliches Phänomen der Stereotypisierung als Mittel zur Erzeugung des gemeinsamen Konsensus findet auch in dem Fragment „aber ich BIN ja immer da ne.“ (siehe das Transkript des Fragments im Kapitel 8.2.5 Z. 162-171) statt. Mit der Benutzung von Modalpartikeln „nicht so“ und „so bisschen“, wovon das Adjektiv „schön“ und „anstrengend“ abweicht, bewertet DSW1 die Insel Java, als IDW DSW1 für andere Inseln Indonesien „wirbt“. Die Beschreibung von IDW, dass Java „schon voll“ ist (Z. 167), ratifiziert die Bewertung von DSW1. Diese Ratifizierung wird von DSW1 als eine positive Rückmeldung verstanden, indem sie das Adjektiv „voll“ (Z. 168) betont wiederholt und mit „genau“ (Z. 169) bestätigt. Das Trinken danach (Z. 171) könnte auch in der Weise interpretiert werden, dass DSW1 sich irgendwie beruhigt, dass sie nichts Falsches gesagt hat, da IDW derselben Meinung wie sie ist (Z. 170), obwohl ihre Meinung mit dem semantischen Kontrast des Adjektivs „voll“ auch abweicht (Z. 171). Das Gespräch bleibt aber bis zum Schluss kooperativ.

In Anlehnung an Nazarkiewicz (2010: 180) zeichnet sich ethnisches Stereotypisieren dadurch aus, dass es eine Form gemeinsam entwickelter moralischer Kommunikation ist. Die Interaktanten drängen affektgeladen auf Artikulation ihrer Beurteilungen, wobei sie sich vorsichtig und gesichtswahrend der Kooperation der anderen Beteiligten versichern. Dieses Phänomen, dass man vorsichtig über den anderen spricht, Verallgemeinerungen aber nicht vermeiden kann, findet man oft in einer interkulturellen Situationskommunikation.

8.2.5. Situationsbeschreibung des Fragments (12): „*aber ich BIN ja immer da ne.*“ und des Fragments (13): „*kita bertemu lagi minggu depan.*“

Das folgende Fragment ist aus der Beendigungsphase des Gesprächs UHH-2, die mit einer 0,2-Sekunden-Pause indiziert wird. Die weitere Gesprächsbeendigung wird danach von IDW initiiert. Sie erläutert anschließend ihren Wunsch und die Hoffnung auf eine mögliche entstehende Zusammenarbeit zwischen dem Fachbereich Austronesistik der Universität Hamburg mit einer lokalen Zeitung in einer Stadt auf Kalimantan, Indonesien. Eine ähnliche Zusammenarbeit gab es bereits, als sie als Lektorin in Bonn gearbeitet hat. Die Verständnisfrage von DSW1 in Bezug auf ein Wort, das sie nicht versteht, öffnet ein anderes Thema in diesem Fragment. Überlappend mit der Frage von DSW1 übersetzt IDW die Frage ins Deutsche in einer Satzform, also nicht wörtlich, sondern direkt in der Anwendung. Damit wechselt sie ihren Kode vom Indonesischen ins Deutsche und erzählt weiter nach, was ihr Ansprechpartner in Kalimantan ihr angeblich gesagt hätte.

Danach initiiert DSW1 die Gesprächsbeendigung, die von IDW verstanden wurde und sie sich für die Beteiligung von DSW1 bedankt. Es ist aber in diesem Gespräch nicht klar, für welche Beteiligung von DSW1 IDW dankt. Nach dieser Danksagung verabschiedet sich IDW, aber das Gespräch kommt anscheinend noch nicht ganz zu Ende. Während die beiden Interaktanten zur Tür gehen, stellt IDW DSW1 noch die Frage, ob DSW1 für die Bewerbung um einen Praktikumsplatz schon einen Lebenslauf hat. Ein neues Thema wird kurz an der Tür besprochen, bis das Gespräch noch einmal mit einer Danksagung von IDW wirklich zu Ende ist.

F (12)

Projekt	: Sprechstunde
Gesprächskodierung	: UHH-2
Sequenz	: Gesprächsbeendigung
Titel	: „aber ich bin ja immer da ne.“
Aufnahmedatum	: 27.10.2010
Aufnahmeort	: AAI, UHH, Deutschland
Aufnahme & Transkript	: Dian Ekawati
Dauer des Gesprächs	: 0:15:09 Minuten
Dauer des Gesprächsauszugs	: 0:01:56 Minuten
Gesprächsteilnehmer	:

IDW : indonesische Dozentin
DSW1 : deutscher Student

Auslassung des Transkripts (0:13:53)

112 IDW : dafür:-
 113 das ist so flexibel ein monat zwei monate vielleicht
 114 <<pp>(xxx)>.
 115 DSW1 : hm-mm.
 116 IDW : ((nickt))
 117 DSW1 : <<p>hm-mm ja->
 118 (0.2)
 119 DSW1 : okehe ((lächelt))
 120 IDW : ya? ((nickt, lächelt))
 121 oKE;
 122 baGUS.
 gUT.
 123 <<acc>saya senang sekali saya juga sudah bisa mulai=
 ich froh sehr ich auch schon können anfangen=
 ich bin sehr froh, dass ich auch schon anfangen kann=
 124 =juga mengirim mahasiswa hamburg.>
 auch schicken studenten hamburg.
 auch studenten aus hamburg zu schicken.
 125 DSW1 : ija:-
 126 ähhehe ((lachen))
 127 IDW : mereka sudah menunggu.
 sie (3.Pers.Pl.) schon warten.
 sie warten schon darauf.
 128 DSW1 : [menungGU?
 wartEN?
 wartEN?
 129 IDW : [mana mana wir warte wir warten so.
 wo wo
 wo wo
 130 <<acc>wo sind die studenten von der uni HAMBurg.>
 131 ich hab [gesagt.
 132 DSW1 : [ach so:-
 133 IDW : ja:-
 134 <<acc>ich hab ja gerade hier ja ANgefangen.>
 135 DSW1 : ((nickt den Kopf))
 136 IDW : ich. (.)
 137 ja ich hab schon mal WAS ge[SAGT-
 138 DSW1 : [hm-mm.
 139 IDW : DARüber-
 140 aber.
 141 wir haben ja auch anDERES proGRAMM hier:-
 142 DSW1 : hm-mm, ((nickt))
 143 IDW : und. (.)
 144 so'.
 145 <<pp>okay,>
 146 DSW1 : ja:-
 147 IDW : ja dann.
 148 das ist ja GUT;
 149 sie kennen meNAdo;
 150 sie kennen menado dann.
 151 ja das ist ja sulawesi.
 152 und dann-
 153 kennen sie auch äh regionen in BORneo.
 154 DSW1 : ja- ((nickt, runzelt die Stirn))
 155 IDW : ah JAvA SOWieso.
 156 wissen sie auch schon.
 157 so. (.) ((nickt den Kopf))
 158 DSW1 : ja-
 159 IDW : das ist DOCH eine erWEITerung-
 (.)(Handgeste))

160 DSW1 : finde ich auch.
 161 IDW : das HOrizont ja.
 162 DSW1 : java ist auch nicht so:-
 163 IDW : hm-mm-
 164 DSW1 : aso viele ECKen sind ja auch nicht SO <<t>schön;>
 165 [aso so so bisschen anstrengend ne.
 166 [(nimmt den Becher))
 167 IDW : [ist es schon voll ja.
 168 DSW1 : VOLL;
 169 genau. ((trinkt))
 170 IDW : ich glaube das.
 171 da a auch noch so viel *flatz* ja. (.)
 172 für sie:- [(-)
 173 [(bewegt den Kopf, macht eine Zeigegeste))
 174 äh di kalimantan ja di sulawesi [ja.
 175 DSW1 : [ja-
 176 IDW : <<p>hm-mm.>
 177 (0.2)
 178 ist auch SCHÖN;
 179 und de indonesien ist ja groß;
 180 muss man auch [einmal kennen ne.
 181 DSW1 : [ija(h)a- ((lacht))
 182 IDW : die andere region ja. ((nickt))
 183 DSW1 : ija:-
 184 [das war alles so-
 185 IDW : [aber ich BIN ja immer da ne.
 186 für PRAKtikum oder so was äh:- (.)
 187 sachen die mit indonesien zu tun haben.
 188 DSW1 : ija:-
 189 IDW : wenn ich noch kein konTAKt habe.
 190 dann *persuche* ich auch. (.)
 191 zu finden.
 192 zu kriegen.
 193 über freunde kollegen über facebook oder ja.
 194 DSW1 : ja-
 195 IDW : hm-mm. (.)
 196 DSW1 : ja schön-
 197 äh he ((lacht))
 198 IDW : oKE.
 199 ja.
 200 terima kaSIH?
 nehmen *lieBE*?
 danKE?
 201 [he he ((lacht))
 202 DSW1 : [hehehe ((lacht))
 203 IDW : sampai bertemu lagi.
Bis treffen wieder.
 auf wiedersehen.
 204 ya.
 ja.
 205 bisa siapkan saja.
Können vorbereiten nur.
Bereiten Sie sich vor.
 206 mungkin sudah punya *lebenslauf*,
vielleicht schon haben lebenslauf,
vielleicht haben Sie schon einen lebenslauf
 207 atau. (.)
 oder.
 208 IDW : punya *lebenslauf*?
haben lebenslauf?
Haben Sie Lebenslauf?
 209 DSW1 : ja,
 210 IDW : ya.
 ja.
 211 sudah pernah menulis ya.

- schon jemals schreiben ja.
haben Sie schon mal geschrieben ja.*
 212 DSW1 : ähm:-
 213 saya sudah menulis di dalam bahasa inggris-
 *ich schon schreiben in sprache englisch-
ich habe schon auf englisch geschrieben-*
 214 IDW : YA.
 JA.
 215 itu aja yang bahasa inggris;
 *das nur das (Rel.Pron.) sprache englisch;
das, das nun auf englisch ist.*
 216 itu JAtuh. [(.) ((etwas hinfällt))
 *das hinFAllen.
das FÄllt hin. [(etwas hinfällt))*
 217 DSW1 : ups owh.
 218 IDW : yang pakai bahasa inggris ya.
 *das benutzen sprache englisch ja.
das auf englisch ist.*
 219 terima KASih.
 *nehmen LIEBe.
DANke.*
 220 DSW1 : ja:- ((lacht leise))
 221 IDW : atas partisipasinya hahaha he:- ((lacht))
 *auf beteiligung ihr (Poss.Pron.)
für ihre beteiligung.*

Ein solches Phänomen entsteht auch in dem Gespräch UHH-3, wie sich in dem folgenden Fragment (13) gezeigt:

F (13)

- Projekt** : Sprechstunde
Gesprächskodierung : UHH-3
Sequenz : Gesprächsbeendigung
Titel : „kita bertemu lagi minggu depan.“
Aufnahmedatum : 27.10.2010
Aufnahmeort : AAI, UHH, Deutschland
Aufnahme & Transkript : Dian Ekawati
Dauer des Gesprächs : 0:56:59 Minuten
Dauer des Gesprächsauszugs : 0:01:56 Minuten
Gesprächsteilnehmer :
IDW : indonesische Dozentin
DSM2 : deutscher Student
- 2271 IDW : OKE terima kasih kalo begitu sudah menyempatkan-
 *Nehmen liebe wenn so schon zeit geben
Danke für die zeit*
 2272 waktu. (-)
 zeit
 2273 äh:-
 2274 DSM2 : SO?
 2275 IDW : KIta bertemu la[GI:- ming:gu: dePAN.
 *Wir treffen wie[der woche vor.
Wir treffen uns wie[der nächste woche.*
 2276 DSM2 : [kita bertemu lagi minggu depan.
 [Wir treffen wieder woche vor.
 [Wir treffen uns wieder nächste woche.
 2277 IDW : ya?
 2278 bahasa indonesia tiga.
 *Sprache indonesien drei.
Indonesisch drei.*
 2279 äh-mm.
 2280 DSM2 : hm-mm.

- 2281 <<pp>bahasa indone[sia->
Sprache indone[sien->
Indone[sisch->
- 2282 IDW : [ya saya mudah mudahan dapet YAH?
Ja ich hoffentlich bekommen JA?
Ja hoffentlich bekomme ich JA?
- 2283 TANDemnya.
TANdem das (Poss.Pron.)
Das TANDem.
- 2284 DSM2 : ja mit übersetzen in indonesisch ä::h hhh.
2285 hari ini saya saya: ä:H tiDAK ä:h saya tidak teman
Tag dies ich ich: ä:H nicht ä:h ich nicht freund
heute ich ich: ä:H nicht ä:h ich nicht freund
- 2286 ä:hm-
- 2287 IDW : hari ini saya tidak APA?
Tag dies ich nicht WAS?
Heute ich nicht WAS?
- 2288 DSM2 : ja: wo ä:hm da` es is ich gehe nicht (.) heute in
2289 nen nen nen überSETzen. (.)
2290 heute morgen war überSETzn indonesisch deutsch aber-
2291 ich hab jetzt ZWÖLF. (.)
2292 ich hab [ich MACH heute uni bis acht
- 2293 IDW : [oh-
2294 ach SO?
- 2295 DSM2 : [deswegen mache ich das.
2296 IDW : [du bist ja normalerweise in der übersetzung auch.
2297 DSM2 : ich hab ich hab mich nicht angemeldet.
2298 ich hab mir überlegt [WAS?=
2299 IDW : [JA aber DAS?
- 2300 DSM2 : =aber ich hab mich nicht angemeldet.
2301 weil ich heute zwölf stunden [hab.
2302 IDW : [JA aber FÜR dein level
2303 is oke nich anmeld angeMELdet abe:r (.)
2304 DSM2 : Das ist ss (die fach)
2305 IDW : SEHR gut weil DANN (.) DA lernt man wie man RICHTige
2306 SÄTze auch-
2307 DSM2 : schreibt [und ä:hm-
2308 IDW : [schreiben.
- 2309 aSO.
2310 ÜberSETzen? (.)
2311 aber wie wie übersetz man überhaupt aup indoNEsisch
2312 weil es gibt ja:- (.)
2313 ä:h zum beispiel heute dies das verb ä:hm (.)
2314 FISCHen.
- 2315 DSM2 : hm-mm.
2316 IDW : memancing provokasi (.) wo: frovo fropo vovo
2317 fropokaSI?
2318 fropokatsiO:N?
2319 FISCHen bei uns heiss das JA?
- 2320 DSM2 : hm-mm.
2321 IDW : aso das wort zum beis[piel-
2322 DSM2 : [diese diese diese [ä:hm-
2323 IDW : [iDIom zum=
2324 =beispiel.
- 2325 DSM2 : de iDIOM ge[nau.
2326 IDW : [ya ya.
2327 DSM2 : idiomatischen ausdruck ä:h-
2328 IDW : DA lernt man in der- (.)
2329 ä:h bei der übersetzung. (.)
- 2330 DSM2 : .sss JA es wie gesagt mein problem ist nur ich hab ähm
2331 mitt[wochs.
2332 IDW : [zu VIEL ne?
2333 DSM2 : ich hab ZWÖLF stundn (.) mittwochs.
2334 IDW : aw-aw.
2335 DSM2 : j[a?

2336 IDW : [du mei[nst?
2337 DSM2 : [DUA puluh dua puluh JAM.
2338 IDW : dua belas? SEKS [ä:h SUBjekt? SEKS pelajaran?
2339 DSM2 : [ä:h dua dua belas jam.
2340 JA.
2341 IDW : waw ba[NYA:K-
2342 DSM2 : [ich starte ich starte (.) aso ich mach bis um
2343 ACHT.
2344 IDW : iya.
2345 DSM2 : um ACHT [uhr-
2346 IDW : [iya- is
2347 DSM2 : is vorbei (.) und wenn ich dann MORgens um ACHT ANfange.
2348 und [dann bis acht uhr abends,
2349 IDW : [iya- iya-
2350 DSM2 : das ist ha:rt.[<<p>(undeutlich)>
2351 IDW : [ja.
2352 vielleicht nächstes semester pro proBIER weil obWOHL (.)
2353 übersetzung ZWEI? (.)
2354 aber vielleicht der untersied is' (.) eigentlich nich so
2355 VIEL. (.)
2356 nur (.) de die TEXte:?
2357 sollten ein bisschen schwerer als die jetzt hier
2358 [<<pp>(undeutlich)>
2359 DSM2 : [kumma mein ZIEL ist (.) ja?
2360 sasaran saya eh he-
2361 adalah-
2362 IDW : iya?
2363 DSM2 : das ich jetzt wirklich BESser werde.
2364 IDW : hm-mm.
2365 DSM2 : ä:h SCHNELL.
2366 weil ich hab wie gesagt früHER (.) SE:HR gut indonesisch
2367 geSPROchn.
2368 IDW : ähm-mm.
2369 DSM2 : ä:hm (.) ich MERke das DARan.
2370 ich hab FRÜher?
2371 la leichter sprechen kön[nen.
2372 IDW : [hm-mm.
2373 DSM2 : wenn ich wenn ich reden wollte als ZUHörn.(.)
2374 ich hab [.beim ZUHörn nicht so viel verSTANDn.
2375 IDW : [a:h-
2376 DSM2 : im vergleich [sprechen.
2377 IDW : [aber produzieren-
2378 DSM2 : und jetzt moMENTan (.) und produzieren konnte ich
2379 prima ich konnte-
2380 IDW : ja.
2381 DSM2 : LANGE redn.
2382 IDW : äh heh.
2383 DSM2 : JETZT habe ich quasi das SPREchen (.) verLERNT.
2384 ja?
2387 karena tidak ada latihAN?
2388 IDW : ja?
2389 aber verstehen?
2390 DSM2 : aber verstehen kann ich jetzt:-
2391 ss SEHR [gut alles.
2392 IDW : [prim oh ya oke.
2392 DSM2 : und das kommt auch jedesmal WIEder.
2393 IDW : ya.
2394 DSM2 : jedes mal wenn ich:-
2395 man kann sagn alle zehn minuten.
2396 fange ich zwei drei neue wörter an.
2397 IDW : ija.
2398 DSM2 : <<pp>(unklar)>
2399 IDW : aber das is GUT.
2400 wenn du jetzt dein (.) ä:h HÖR ä:h dein HÖRverständnis
2401 son SEHR gut aso VIEL besser ist.

Die Erklärung, dass DSM2 an dem Tag zwölf Stunden beschäftigt war, und sein Vorhaben für die Teilnahme an dem Übersetzungskurs führten zu weiteren Erklärungen hinsichtlich des Kurses und was man in dem Kurs macht. Da IDW anscheinend den Grund von DSM2 nicht so ganz beachtet, erklärt DSM2 noch einmal, dass er an dem Tag zu viele Lehrstunden hatte. Er versucht sogar, die „zwölf Stunden“ auf Indonesisch zu sagen, obwohl er eine falsche Übersetzung benutzt, die von IDW zur Sicherung noch einmal nachgefragt wird.

Dieses Thema wird anschließend weiter besprochen, indem DSM2 auch über seine Lernerfahrung im Indonesischen, was er konnte und was er jetzt nicht mehr kann, berichtet. In diesem Fragment finden Frage-Antwort-Sequenzen über das Thema Fremdsprachenlernen statt und führen zu der Gestaltung eines neuen „Beratungsgesprächs“, indem die beiden über das Problem diskutieren und IDW DSM2 Vorschläge unterbreitet. Das Gespräch wird in dem Raum beendet, als DSM2 nach einem Feuerzeug fragt. Sie führen aber das Gespräch außerhalb des Raums trotzdem weiter.

8.2.5.1. Opening up closing

Beendigungsphasen von Sprechstundengesprächen werden entweder von Lehrenden oder von Studierenden über eine kurze Nebensequenz eingeleitet. Die Ergebnisse einiger Studien über Sprechstundengesprächen u. a. von Meer (2003) zeigen, dass in Sprechstundengesprächen häufig Aspekte angesprochen werden, die im Zusammenhang mit dem Thema der Sprechstunde stehen, inhaltlich jedoch von eher untergeordneter Bedeutung sind, beispielsweise Fragen der Zeitplanung, das Andeuten möglicher weiterer Kontakte, der Seitenumfang einer zu erstellenden Arbeit oder Ähnliches. Laut der Studie von Meer (2003) bilden informelle Gesprächsthemen eher die Ausnahme.

Wie bei den meisten Sprechstundengesprächen leitet IDW von der vorhergehenden Anliegenbearbeitung über zur Beendigung des vorliegenden Gesprächs, indem sie DSW1 eine sogenannte Zusammenfassung und Vorschläge zum Praktikum in Indonesien gibt (Z. 112 - 114). Diese Beendigungsphase wird wie in fast allen anderen Gesprächen meiner Korpora mit *pre-closing items* (z. B. „okay“ - „okay“, „gut“ - „gut“, „baik“ (dt. gut) - „baik“, „hm-mm“ - „hm-mm“) enthaltenen „*exchange of passing turns*“ eingeleitet, die am Ende mit der Verabschiedungssequenz normalerweise abgeschlossen werden, wie in folgender Sequenz des Fragmentsauszugs „kita bertemu lagi minggu depan“ zu sehen ist:

D (56)

2275 IDW : KIta bertemu la[GI:- ming:gu: dePAN.
 wir treffen wie[der:- woche: vorne.
 WIR sehen uns näch[STE woCHE wieder.

2276 DSM2 : [kita bertemu lagi minggu depan.
 [wir treffen wieder woche vorne.
 [wir sehen uns nächste woche wieder.

In den meisten Fällen meiner in Bandung erhobenen Korpora findet dieser verbale Verabschiedungsaustausch nicht statt, stattdessen verwenden die Interaktanten nonverbale Zeichen wie Lächeln oder Nicken, die auch in der Eröffnungsphase verwendet wurden.

In dem Fragment (12) „aber ich BIN ja immer da ne.“ indizieren diese *pre-closings* „hm-mm“ (Z. 115) - ((nickt)) (Z. 116) - <<p>hm-mm ja-> (Z. 117) die Beendigungsphase des Gesprächs, weil die beiden Interaktanten (IDW und DSW1) ihren turn austauschen, ohne etwas zur Themenentwicklung beizutragen (Schegloff und Sacks, 1973). Nach diesem minimalen Austausch hätten Lehrer und Schüler die Möglichkeit, die Sprechstunde zu beenden oder ein anderes Thema zu eröffnen. Diese Fragmente sind Beispiele der Wiedereröffnung des Gesprächsthemas. In anderen Gesprächen taucht dieses Phänomen ebenfalls auf, das Gespräch kommt nicht gleich

zum Ende, sondern die Interaktanten sprechen neue Themen an.

Die Wiedereröffnung des Gesprächsthemas in der Sprechstunde könnte als Strategie dienen, um eine direkte Transition zur rituellen Gesprächsbeendigung zu vermeiden. Diese Phänomene, die auch in der neueren Studie von Limberg (2010: 332) gefunden wurden, widersprechen der Studie von Meer (2003), in der herausgestellt wird, dass die Interaktanten in einer Sprechstunde eine Tendenz haben, das Gespräch möglichst schnell zum Ende zu bringen. Nachdem das Anliegen bearbeitet ist, können die Interaktanten hier Fragen stellen, Kommentare oder Aufmerksamkeiten austauschen. Zu dieser Strategie meint Limberg (2010: 332), dass eine Wiedereröffnung zusätzliches Gesprächsmaterial in unterschiedlichen Bedeutungsgraden in Bezug auf das Hauptanliegen der Studenten präsentieren könnte. Schegloff und Sacks (1973) sagten noch dazu, dass eine Wiedereröffnung eine Möglichkeit bietet, die Beratung fortzusetzen, wenn ein oder beide Teilnehmer die Notwendigkeit sehen, andere ‚mentionables‘ zur Diskussion hinzuzufügen. Im Vergleich zu dem vorher beschriebenen ‚wrapping up closing‘ erweisen sich die Sequenzen der Wiedereröffnung eines Themas in der Regel als umfangreicher und komplexer.

Das folgende Beispiel zeigt die Wiedereröffnung des Gesprächsthemas, die von der Dozentin initiiert wird:

D (57)

119 DSW1 : okehe ((lächelt))
 120 IDW : ya? ((nickt, lächelt))
 121 oKE;
 122 baGUS.
 gUT.
 123 <<acc>saya senang sekali saya juga sudah bias mulai=
ich froh sehr ich auch schon können anfangen
ich bin sehr froh, dass ich auch schon anfangen kann
 124 =juga mengirim mahasiswa hamburg.>
auch schicken studenten hamburg.
auch studenten aus hamburg zu schicken.
 125 DSW1 : ija:-
 126 ähhehe ((lachen))
 127 IDW : mereka sudah menunggu.
sie (3.Pers.Pl.) schon warten.
sie warten schon darauf.
 128 DSW1 : [menungGU?
 wartEN?
 129 IDW : [mana mana wir warte wir warten so.
 wo wo
 130 <<acc>wo sind die studenten von der uni HAMBURG.>
 131 ich hab [gesagt.
 132 DSW1 : [ach so:-
 133 IDW : ja:-
 134 <<acc>ich hab ja gerade hier ja ANgefangen.>
 135 DSW1 : ((nickt den Kopf))

Das Gliederungssignal „okehe ((lächelt))“ (Z. 119) von DSW1, dem ein Lächeln folgt, zeigt, dass sie mit der vorherigen Erklärung zufrieden ist und das Gespräch eigentlich abgeschlossen werden kann. Dieses Verständnis wird von IDW noch einmal mit den auf der gleichen Ebene gegebenen Bestätigungsmarkierungen, nämlich: „ya?“ (Z. 120), „oKE;“ (Z. 121) und „baGUS.“ (dt. gut) (Z. 122) verdeutlicht, denen Nicken und Lächeln (Z. 120) folgen. Sie eröffnet danach das Gesprächsthema erneut, um weitere Anregungen und Vorschläge in Bezug auf ihren vorherigen Vorschlag und das Anliegen von DSW1 anzubieten. Obwohl DSW1 sich wiederum für den Gesprächsschluss bereits zeigt (Z. 125-126), verzögert IDW das Ende des Gesprächs bzw. der Beratung mit einer weiteren Erzählung (Z. 127). Die Verständnisfrage von DSW1 (Z. 128) wurde

als Gelegenheit wahrgenommen, das Wort zu erklären und ihre Erzählung weiter zu führen (ab Z. 129). Damit wird ein neues Thema geöffnet.

Das folgende Beispiel zeigt eine andere Strategie der Wiedereröffnung:

D (58)

- 2275 IDW : KiTa bertemu la[GI:- ming:gu: dePAN.
Wir treffen wie[der Woche vor.
Wir treffen uns nächste Woche wie[der.
- 2276 DSM2 : [kita bertemu lagi minggu depan.
 [Wir treffen wieder Woche vor.
 [Wir treffen uns nächste Woche wieder.
- 2277 IDW : ya?
 Ja?
- 2278 bahasa indonesia tiga.
 Sprache Indonesisch drei.
 Indonesisch drei.
- 2279 äh-mm.
- 2280 DSM2 : hm-mm.
- 2281 <<pp>bahasa indone[sia->
 Sprache Indonesisch
 Indonesisch
- 2282 IDW : [ya saya mudah mudahan dapet YAH?
 Ja ich hoffentlich bekommen JA?
 Ja ich hoffe, ich bekomme das Tandem JA?
- 2283 TANdemnya.
 das Tandem.
- 2284 DSM2 : ja mit übersetzen in indonesisch ä::h h h h.
- 2285 hari ini saya saya: ä:H tiDAK ä:h saya tidak teman
 Tag dies ich ich ä:H nicht ä:h ich bin nicht Freund
 Heute ich ich ä:H ich nicht Freund
- 2286 ä:hm-
- 2287 IDW : hari ini saya tidak APA?
 Tag dies ich nicht WAS?
 Heute bin ich nicht WAS?
- 2288 DSM2 : ja: wo ä:hm da' es is ich gehe nicht (.)heute in nen
 2289 nen nen überSETzen. (.)
 2290 heute morgen war überSETzn indonesisch deutsch aber-
 2291 ich hab jetzt ZWÖLF. (.)
 2292 ich hab [ich MACH heute uni bis acht
- 2293 IDW : [oh-
- 2294 ach SO?
- 2295 DSM2 : [deswegen mache ich das.

In dem oberen Beispiel wird die Verabschiedung von beiden Interaktanten akzeptiert (Z. 2275-2276). IDW versichert danach die Äußerung von DSM2 mit „ya?“ (Z. 2277) und verdeutlicht die genaue Angabe (Z. 2278). Das Verzögerungssignal von IDW in Z. 2279 indiziert eigentlich, dass sie bereit ist, das Gespräch zu beenden. Dies wird aber von DSM2 dispräferiert (Z. 2280, 2281), indem er zögert und die zum Treffen bereits gegebene Angabe sehr leise wiederholt. Diese Reaktion wurde als Zweifel von IDW verstanden, weil sie DSM2 unterbricht, seine Äußerung bestätigt und mit dem Thema Tandem (Z. 2282-2283) fortfährt, das nämlich das Hauptanliegen von DSM2 ist. Das könnte auch als eine Initiierung für die Gesprächsbeendigung angesehen werden. DSM2 bleibt aber bei dem vorgeschlagenen Termin von IDW, indem er mit dem Operator „ja“ (Z. 2284) diese Gelegenheit nutzt, um sich indirekt zu entschuldigen, dass er eigentlich zu der Zeit nicht kommen kann (Z. 2284-2295). Er wechselt sogar bei seiner Äußerung ins Indonesische, was IDW aber nicht versteht, da sie noch einmal nachfragt. Diese Sequenz Beschreiben – Nachfragen – Begründen – Rücksicherungsfragen – Erklären/wieder Begründen ermöglicht die Wiedereröffnung neuer Themen, die im Verlauf des Gesprächs intensiver besprochen werden.

Der Versuch der Gesprächsbeendigung in dem Fragment „aber ich BIN ja immer da ne.“ findet noch einmal, wie es im Folgenden dargestellt wird, statt:

D (59)

194 DSW1 : ja-
 195 IDW : hm-mm. (.)
 196 DSW1 : ja schön-
 197 äh he ((lacht))
 198 IDW : oKE.
 199 ja.
 200 terima kaSIH?
 nehmen lieBE?
 danKE?
 201 [he he ((lacht))
 202 DSW1 : [hehehe ((lacht))
 203 IDW : sampai bertemu lagi.
 bis treffen wieder.
 auf wiedersehen.
 204 ya.
 ja.
 205 bisa siapkan saja.
 Können vorbereiten nur.
 Bereiten Sie nur vor.
 206 mungkin sudah punya lebenslauf,
 vielleicht schon haben lebenslauf,
 vielleicht haben Sie schon einen lebenslauf
 207 atau. (.)
 oder.
 208 punya lebenslauf?
 haben lebenslauf?
 haben sie einen lebenslauf?
 209 DSW1 : ja,

Die *passing turns*, Mikropause und Lachen (Z. 194 - 202) der beiden Interaktanten zeigen, dass die Gesprächsbeendigung von beiden eigentlich angenommen wurde. Es wurde auch mit Danksagung (Z. 200) und Verabschiedung (Z. 203) abgeschlossen. Interessant ist die normalerweise von der Seite der Studenten kommende Danksagung. In diesen beiden Fragmenten bedankt sich IDW bei den Studenten (Fragment (12) Z. 200 und Fragment (13) Z. 2271). Diese Danksagung könnte so interpretiert werden, dass IDW sich bei den Studenten für ihr Kommen und ihre „Beteiligung“ an der Sprechstunde bedankt (Fragment (12) Z. 219 - 221 und Fragment (13) Z. 2271 und Z. 2439), weil die Studenten sich an dieser Forschung beteiligen möchten.

Die Danksagung als eine Initiierung der Gesprächsbeendigung wird aber wieder abgebrochen, indem IDW DSW1 (Fragment (12) Z. 206) noch eine Frage stellt und DSM2 eine „Schlussfolgerung“ (Fragment (13) Z. 2282 - 2283) in Bezug auf ihre beiden Anliegen gibt. Damit eröffnen sich neue Gesprächsthemen. Das Gespräch wird durch eine nonverbale Aktion quasi beendet, indem die Studenten ihre Jacken nehmen, ihre anderen Sachen einsammeln und dann aufstehen. In dem Fragment 12 (Z. 219 - 221) wird dies mit der Paarsequenz Danksagung – Annahme der Danksagung noch einmal verdeutlicht. In dem Fragment B wird es von IDW mit dem Diskursmarker „ja“ (Z. 2422) und „so das is schon gut;“ (Z. 2423), danach mit einem Vorschlag „muss du [nur äh üben in der klasse.“ (Z. 2424) und dem Gliederungssignal „a[so-“ (Z. 2426) initiiert. Diese Strategie wird von DSM2 auch als eine Initiierung der Gesprächsbeendigung verstanden und angenommen, indem DSM2 vom Thema auf der formellen institutionellen Ebene zu dem eher informellen Thema wechselt.²³⁶ Dafür stellt er eine Frage nach einem Feuerzeug (Z. 2427)

²³⁶ Vgl. Meer (2003: 72), die besagt, dass informelle Gesprächsthemen auch in der Schlussphase besprochen werden, obwohl sie in solcher formellen institutionellen Situation eher selten vorkommen als im Vergleich zu anderen Themen wie Fragen nach der Zeitplanung, das Andeuten möglicher weiterer Kontakte oder die Frage nach dem Seitenumfang einer zu erstellenden Arbeit und Ähnliches.

für die Zigarette, die er von IDW bekommt. In dieser Stelle wollte er eigentlich den Kode ins Indonesische wechseln, indem er undeutlich spricht und versucht, ein passendes Wort zu finden. Aus diesem Grund fragt er IDW (Z. 2427). Diese Strategie wird von IDW verstanden, indem sie auf Indonesisch rückfragt, ob DSM2 mit seiner undeutlichen Frage (Z. 2427 - 2428) „*korek api*“ (dt. Feuerzeug Z. 2431) meint. Diese Rückfrage wird ebenfalls verstanden und mit „*genau korek.*“ (Z. 2434) ratifiziert. Er repariert sogar seinen „Gedanken“ (Z. 2435), da er an ein anderes Wort dachte, nämlich „*kereta api*“ (dt. Zug) (Z. 2435). Aufgrund dieser Selbstreparatur lacht IDW und wiederholt das Nomen „*kereta api*“ (Z. 2436).

In dieser Reparatursequenz überlappen sich die beiden Interaktanten und IDW initiiert noch einmal die Gesprächsbeendigung, indem sie sich erneut bedankt (Z. 2439). Der Diskursmarker „*ya*“ vor und nach der Danksagung hat eine Förderungsfunktion, die indirekte Konsensorientierung und Harmonie im Gespräch zu halten.²³⁷ Diese Initiierung wird wegen der Überlappung von DSM2 nicht gehört, weil er noch beim Thema Feuerzeug bleibt und danach fragt, ob er es ausleihen kann (Z. 2440 - 2441). Die Frage wird schnell positiv beantwortet (Z. 2442) und IDW indiziert indirekt, dass sie das Gespräch beenden wollte, indem sie darauf verweist, dass jemand bereits draußen wartet (Z. 2443). Sie gehen daraufhin gemeinsam nach draußen und damit endet das Gespräch (Z. 2444).

Das beschriebene Phänomen, dass ein Gespräch nicht gleich zum Ende kommt, wurden in allen aufgenommenen Beratungssituationen gefunden. Das heißt, die Interaktanten auf beiden Seiten, die deutschen und indonesischen, versuchen, die Gespräche indirekt zu beenden. Wie in dem vorherigen Kapitel (8.1.5.2) besprochen wurde, könnte diese Indirektheit mit dem Konzept der Höflichkeit und Harmonie zusammenhängen. Es könnte aber auch mit der Asymmetrie in einer institutionellen Interaktion mit den Interaktanten von unterschiedlichen Kulturhintergründen zu tun haben. Das werde ich im folgenden Kapitel weiter ausführen.

8.2.5.2. Institutionsvertreter in Patron-Klient-Beziehungen

In dem Kapitel 7.2.2 wurde die Hierarchie besonders in Kontaktsituationen in Indonesien in Bezug auf institutionelle Interaktionen besprochen. Das Beratungsgespräch im akademischen Bereich ist nur ein „kleines“ konkretes Beispiel dafür, wo man diese Hierarchie und Asymmetrie zwischen den Interaktanten dokumentieren kann, unabhängig davon, ob es sich um ein interkulturelles oder intrakulturelles Beratungsgespräch handelt.

Eine Bildungsinstitution ist eine formelle Institution, die aber alle gesellschaftlichen Schichten direkt berührt. Besonders in Indonesien und für Indonesier gilt diese Institution als streng hierarchische Form, indem Lehrende beispielsweise eine größere, mächtigere Rolle als „*guru*“ spielen, die manchmal für „das Leben der Studierenden“ auch mitverantwortlich sind. Das Beratungsgespräch würde dann als einzige persönliche Gelegenheit gelten, um mit dem Lehrenden als „Wissenden“ außerhalb des Seminarraums zu interagieren oder Informationen aus erster Hand zu generieren, in diesem Fall von den Lehrenden. Alle Informationen, Anweisungen sowie Vorschläge von Lehrenden sind für Indonesier „*valider*“ als von anderen Quellen. Außerdem ist in der indonesischen Kultur die Beziehungspflege mit den Lehrenden wichtig. Dies entspricht den durch die Hierarchie maßgeblich strukturierten zwischenmenschlichen Beziehungen, die wiederum vom Prinzip des gegenseitigen Gebens und Nehmens geprägt sind.

Diese Hierarchie und Asymmetrie spiegeln sich zum Beispiel durch die für Lehrende angewandte Anrede wie „*Bapak*“ (dt. Vater) oder „*Ibu*“ (dt. Mutter) wider, die Respekt und Gehorsam impliziert. Die „Untergebenen“, in diesem Fall die Studierenden, dienen ihm oder ihr folgsam,

²³⁷ Vgl. Wouk (1999: 189).

erwarten von ihm oder ihr aber eine wohlwollende Haltung und Hilfe in Notlagen. Dies verstärkt die Patron-Klient-Beziehungen. Patron-Klient-Beziehungen hängen sehr stark mit dem politischen Kontext zusammen, die aber in der Tat, vor allem im indonesischen Kulturraum, in fast allen Lebensbereichen der Gesellschaft gefunden werden. Dazu erläutert Scott (1972: 93) in seinem Beitrag, dass ein Patron vielleicht eine zwingende Macht hätte und er eine offizielle Position der Autorität auch einnehmen könnte. Typischerweise arbeitet ein Patron dann in einem Kontext, in dem er gemeinsame Normen, Sanktionen und Notwendigkeiten für seinen Klienten verhandeln kann. Drei weitere Unterscheidungsmerkmale der Patron-Klient-Beziehungen, die durch die Definition impliziert werden, sind ihre Grundlage der Ungleichheit, ihr *face-to-face* Charakter und ihre diffuse Flexibilität. Ein Klient wird in diesem Sinne als jemand, der ein ungleiches Austauschverhältnis gegenüber dem Patron hat, verstanden. In diesem Kontext könnte ein Klient dem Patron kaum widersprechen. Deshalb werden Kritik, Meinungsunterschiede oder Proteste in solchen Beziehungen nur indirekt vermittelt, damit die Harmonie nicht gestört wird oder niemand das Gesicht verliert. Hier gilt auch das Prinzip, dass man das Gesicht der anderen nicht verletzen darf. Neutrale Ausdrücke oder sogar Schweigen könnten als Zeichen der Unzufriedenheit oder Ablehnung verstanden werden.

In Bezug auf diese Hierarchie, asymmetrische Beziehung und das Patron-Klient-Verhältnis im akademischen Kontext spielen Lehrende bei dem Entscheidungstreffen eine größere Rolle als die Studenten, die quasi Klienten sind. Damit etablieren die Lehrenden gleichzeitig ihre Position und ihre Macht während der Interaktion. Nach meiner langjährigen Erfahrung als Hochschullehrerin, die ebenfalls über Erfahrungen als Studentin während des Studiums in Deutschland verfügt, übernehmen Lehrende in Indonesien als Vertreter einer Institution die Rolle der Eltern für ihre Studierenden. Diese Verantwortungsübernahme spiegelt sich nicht nur während der Interaktion bei Lehrveranstaltungen, sondern auch in anderen Kontexten wieder.

Wie ich in dem Kapitel 5.5 erwähnt habe, sollten Lehrende in Indonesien bereit sein, nicht nur akademische Probleme ihrer StudentInnen zu lösen, sondern auch für ihre privaten Probleme zuständig sein. Damit könnte eine Beratungssituation, insbesondere im indonesischen Kontext, an jedem von Lehrenden bestimmten Ort und zu jeder Zeit stattfinden. Dies entspricht dem grundlegenden Charakter der Patron-Klient-Beziehungen, nämlich ihrer Ungleichheit, weil die Entscheidung der Lehrende trifft, und es entspricht ihrem *Face-to Face* Charakter und ihrer diffusen Flexibilität.

Interaktiv manifestieren sich in dem Gespräch diese Bereitschaft, die Flexibilität und gleichzeitig die Ungleichheit. In den analysierten Fragmenten erläutert IDW als Vertreterin des Instituts, die gleichzeitig eine Vertreterin von Indonesien ist, dass sie für ein Praktikum (Z. 186) und für Angelegenheiten, die mit Indonesien zu tun haben (Z. 187), immer da ist (Z. 185). Sie zeigt sogar ihre Bemühung und ihren Kummer wie im folgenden Ausschnitt:

D (50)

189 IDW : wenn ich noch kein konTAKT habe.
 190 dann *persuche* ich auch. (.)
 191 zu finden.
 192 zu kriegen.
 193 über freunde kollegen über facebook oder ja.

Solche Angebote und die Bereitschaft kommen in allen in Hamburg aufgenommenen Gesprächen und in drei *bimbingan*-Gesprächen in Bandung verbal vor. In diesen *bimbingan*-Gesprächen zeigt sich die „Macht“ der Dozentin deutlicher. Das ist aber nicht verwunderlich, weil Studierende in diesem Kontext Klienten sind, die Verbesserungsvorschläge für ihre Skripsi-Arbeit von ihren Betreuern erhalten möchten.

In dem Fragment (13) „sampai bertemu lagi minggu depan“ wirft IDW vor, dass DSM2 normalerweise an ihrem Übersetzungskurs teilnehmen sollte (Z. 2296). Der Grund von DSM2, warum er nicht kommen konnte (Z. 2297 - 2298), wird von IDW mit einer „ja ... aber ...“-Konstruktion dispräferiert (Z. 2299, Z. 2302 - 2303). Diese Dispräferenz begründet sie mit der Wichtigkeit des Kurses und Beispielen (Z. 2305 - 2319). DSM2 gibt danach in dieser Sequenz „nur“ Rückmeldesignale „hm-mm“ (Z. 2315, Z. 2320), nachdem sein Versuch, IDW seinen Grund zu erzählen, nicht gelungen ist (Z. 2297 - 2298, Z. 2300 - 2301, Z. 2304). Seine Reparatur in Z. 2307 gelingt nicht, da IDW ihn mit einer Überlappung unterbricht und den *turn* übernimmt.

Anhand dieser Beispiele kann man sehen, dass Lehrende als Institutionsvertreter ebenfalls eine Rolle als Patron in der Sprechstunde bzw. Beratungsgespräch inne haben. Diese Rolle ermöglicht es ihnen, das Gespräch zu steuern und in manchen Fällen den Klienten zu beeinflussen. In einer interkulturellen Kommunikationssituation ist diese asymmetrische Beziehung besonders ausgeprägt: Wer bringt welche Kultur in welcher Situation? IDW ist eine Vertreterin vom Fach Austronesistik, aber gleichzeitig auch „Vertreterin“ Indonesiens. Sie hat eine größere „Macht“, um etwas Indonesisches in den Raum zu bringen. Ihre Rolle als Dozentin ermöglicht es ihr, ihre Studenten zu fordern. Die gleiche Funktion hat auch DDW in Bandung als Vertreterin des DAADs und als Dozentin der Deutschabteilung, die die vom indonesischen Bildungssystem vorgegeben Aufgaben zu erfüllen hat. Die gegenseitige interaktive Spannung zwischen den aus sehr unterschiedlichen Kulturen und Sprachen kommenden Interaktanten bildet spezifische Interaktionsmuster, die sich in einem intrakulturellen Gespräch wahrscheinlich anders darstellen.

8.3. Schlussfolgerung aus den Fallbeispielen

Anhand der Analysen auf allen drei Ordnungsebenen, nämlich der räumlichen, der sequenziell-thematischen und der kontextuell-kulturspezifischen Ebene, zeigten sich in den besprochenen Fragmenten überwiegend kooperative Gespräche und kaum grundlegende Diskrepanzen. Diese Kooperation lässt sich an der Art der Interaktion, u. a. durch wenige Unterbrechungen durch Überlappung, wenige negative Rückmeldesignale, kaum Reparaturen, normal verlaufende *Turn-Taking* und überwiegend Frage-Antwort-Paarsequenzen erkennen. Obwohl das Gespräch UHH3 eher „dynamischer“ ist, verläuft es im Allgemeinen trotzdem kooperativ. Gemeinsames Lachen und Mitlachen über etwas spielen bei dieser Kooperation während des Gesprächs eine große Rolle.

Auf der Registerebene wechseln die Interaktanten oft den Kode vom Indonesischen ins Deutsche oder umgekehrt oder ins Englische. Diese Kodewechsel passieren innerhalb einer Äußerungseinheit oder einer Phrase. Sie sind auch manchmal turnspezifisch, indem unverständliche Äußerungen in einer Sprache, z. B. Indonesisch, noch einmal nachgefragt werden. Diese Äußerungen werden metasprachlich durch Übersetzung weiter erklärt, d. h. die Codes werden automatisch gewechselt. In allen in Hamburg aufgenommenen Gesprächen finden diese Kodewechsel bei IDW statt, indem sie innerhalb ihrer Äußerungen die Codes vom Indonesischen ins Deutsche und ins Englische wechselt. Ethnographisch gesehen verfügt IDW über mehrjährige Aufenthaltserfahrungen in den USA und machte dort ihren Master, so dass es möglich wäre, dass aus diesem Grund Sprachinterferenzen²³⁸ in ihren Äußerungen entstehen.

In den untersuchten Fragmenten in Hamburg werden die Äußerungen der Dozentin auch morphologisch und phonologisch vom Sundanesischen²³⁹ interferiert. Da Sundanesisch auch

²³⁸ Unter Interferenz versteht man grob ein Übertragungsphänomen muttersprachlicher Strukturen auf äquivalente Strukturen einer Fremdsprache und umgekehrt von Strukturen eines Dialekts auf die Standardsprache. Interferenz betrifft den semantischen, grammatischen (morphosyntaktischen), idiomatischen, phonologischen und gestikulativen Akt (vgl. Glück, 2000: 310).

²³⁹ Sundanesisch ist eine Regionalsprache Indonesiens. Sie wird in West-Java benutzt und ist dort verbreitet. IDW und IKM2 stammen selbst aus dieser Provinz.

meine Muttersprache ist, erkenne ich, dass IDW in einigen Stellen sowohl wörtlich als auch prosodisch vom Sundanesischen stark beeinflusst ist. Dieses Phänomen findet man auch bei IKM2 im Gespräch GI-5.

Seitens der deutschen Studenten in Hamburg tauchen Kodewechsel eher nicht auf. Im Gegensatz dazu passiert dieses Phänomen bei den indonesischen Studierenden, die zur Beratung kommen, wobei DDW entweder nur auf Deutsch oder nur auf Indonesisch spricht. Die einzige Stelle, in der sie den Kode wechselt, ist, wenn sie etwas deutlicher erklären möchte. Ansonsten benutzen die indonesischen Interaktanten, sowohl die Dozentin als auch die Studenten, eher die informell gesprochene Sprache Indonesisch. Kodewechsel wurden in diesem Fall als metakommunikatives Instrument zur Übersetzung verwendet.

In allen Fragmenten kommen viele Wiederholungen und verbale bzw. nonverbale Rückmeldesignale vor, die als Kontextualisierungen dienen und zu besseren Beziehungen zwischen den Interaktanten führen. Damit wird Kooperativität im Gespräch erzeugt. Frage-Antwort-Sequenzen in den Gesprächen GI-7, GI-8 und GI-9, die manchmal nicht miteinander zusammenhängen, könnte auch darauf hinweisen, dass die inhaltliche Antwort weniger wichtig war als die Beziehungspflege.

Die Kooperativität während des Gesprächs hängt natürlich auch mit dem Setting und dem Ziel des Gesprächs zusammen. Das Setting und das Ziel der Interaktion sind durch die Institution Hochschule und in der beratenden Funktion der Sprechstunde festgelegt, sodass die Interaktanten von Anfang an gemeinsame Themen haben. Während des Gesprächs entwickeln sich natürlich die sich auf die Anliegen der Studenten beziehenden Themen. Die Themen werden direkt besprochen, sobald die Interaktanten sich in einem sogenannten „Beratungsraum“ befinden. Diese für die Beratung genutzten „Räume“ sind das Büro der Lehrenden, das Klassenzimmer und der Innenhof des Goethe-Instituts. Die vielfältigen Räume, zwei davon sind geschlossen und einer *open space*, verursachten keine signifikanten Unterschiede für die Besprechung der Gesprächsthemen und die Bearbeitung des Anliegens von Studierenden. Potentielle Störungen des Gesprächsverlaufs sind aufgrund äußerlicher Faktoren in diesem Fall unvermeidbar wie zum Beispiel laute Bohrgeräusche oder die Ankunft einer anderen Person. Diese potentiellen Störungen verursachen jedoch keine Missverständnisse im Beratungsgespräch, sie wurden hingegen sogar im Gesprächsverlauf thematisiert. Die auf der Registerebene vorkommenden Missverständnisse sind von den Interaktanten meistens sofort bearbeitet und geklärt worden. Andere Missverständnisse liegen auf der interaktiven Ebene vor, wenn eine Partei eine andere Modalität als die andere benutzt und Studenten ihre Anliegen formulieren. Außerdem wird Kooperativität erzeugt, indem einige besprochene Themen auf *common ground* entwickelt werden, der durch Stereotypisierung hergestellt wird.

In den kooperierenden Handlungszügen während der Beratungssituation, die die Interkultur zwischen deutschen und indonesischen Interaktanten konstituieren, werden Formalisierung und Deformalisierung durch verbales und nonverbales Verhalten dynamisch erzeugt. Sie sind sowohl situations- als auch positionsgebunden. Im untersuchten Diskurs geht es um eine Gegenüberstellung und ein „Spiel“ um die Rechte von Studenten bzw. Klienten, Informationen aus erster Quelle zu bekommen und die Pflicht der Dozenten bzw. Ratgebenden, ihre Studenten zu betreuen und Vertreter ihrer jeweiligen Kultur zu sein. Diese Gegenüberstellung und dieses „Spiel“ werden durch simultan realisierte Identitäten erzeugt, bestätigt oder zurückgewiesen.

Der inszenierte Einzelfall einer „fremden“ Sprechstunde wird verallgemeinernd für alle deutschen bzw. indonesischen Sprechstunden erzeugt. Hier werden prototypische Situationen (im Sinne von Lakoff, 1966) als ein unterstützendes Muster für die Einschätzung der übrigen Vertreter der Kategorie, in diesem Fall Sprechstunde bzw. Beratungsgespräch, mit ethnisiertem Dekor bzw. Zubehör (Tee, Bilder, Poster, Textilien, Zigaretten etc.) reproduziert. Abgesehen von den Partizipanten erzeugt der mit Dingen aus Indonesien geschmückte und eingerichtete Raum in

Hamburg oder umgekehrt die mit Sachen aus Deutschland eingerichteten Räume im Goethe-Institut und in der Deutschabteilung in Indonesien den Eindruck, dass man gleich in eine andere Kultur eintritt. Dazu gehört auch die Kleidung, die IDW jeden Tag trägt, nämlich eine Kombination des „deutschen“ Kleidungsstils mit indonesischen Accessoires oder umgekehrt. Bei der Nachbesprechung mit IDW erfahre ich, dass sie das absichtlich macht, weil sie „Indonesien“ in Deutschland vertritt.

Diese Ethnisierung manifestiert sich auch in den Handlungszügen, die vor allem in Gesprächen in Hamburg auftauchen. Die jeweils aktivierten Identitätsebenen sind jedoch nicht nur komplementär, sondern potentiell konfligierend. IDW spielt in ihrer Sprechstundezeit ihre Rolle sowohl als Dozentin im Kontext „Patron“ als auch als Gastgeberin. Ihre zu ihrer Sprechstunde kommenden StudentInnen werden nicht nur als Klienten betrachtet, sondern sie werden „automatisch“ auch ihre Gäste. Die Rollen Gast und Gastgeber erfordern einen bestimmten Grad an positiver Höflichkeit und Formalisierung, den der indonesische Sprecher mit *small talk*-Mustern zu etablieren versucht. In den untersuchten Daten erscheinen deshalb „rituelle“ *small talk*-Muster beim Gastempfang, wie die Frage nach der Befindlichkeit und das Anbieten von Tee oder Kaffee sogar Kuchen und Zigaretten, die in „typischen deutschen“ Sprechstunden fehlen. Gerade an dieser Stelle kommt es zu Missverständnissen, weil die Interaktanten andere kulturelle Erfahrungen sowie Vorstellungen von Sprechstundensituationen haben.

Im Gegensatz dazu fehlen diese *small talk*-Muster in den prototypischen „deutschen“ Sprechstunden, die von DDW in Bandung durchgeführt werden. Damit erzeugt DDW sowohl örtlich als auch sprachlich die „deutsche Sprechstundenkultur“ in Indonesien, die vor allem bei der Konstellation der Kopartizipanten in dem Gesprächsverlauf meines Erachtens anders verstanden wird. Diese Unterschiede sind auch von dem Ort abhängig, an dem die Sprechstunde bzw. Beratung veranstaltet wird. Die auf dem Innenhof des Goethe-Instituts veranstalteten Beratungen sind eher offen, sodass mehrere Leute an einem Gespräch teilnehmen und mitdiskutieren können. Die Sprechstunde bzw. das Beratungsgespräch ist kein „privat-formell“ institutionelles Gespräch mehr, sondern es handelt sich eher um „kollektive informelle“ Tischgespräche.

Aus den untersuchten Fragmenten und allen Daten im Allgemeinen kann auch die Schlussfolgerung gezogen werden, dass ein unterschiedliches Verständnis der Darstellung einer Sprechstunde vorliegt, was jedoch kulturell und örtlich bedingt ist. Damit kann in diesem deutsch-indonesischen Beratungskontext kein prototypisches Muster gefunden werden, weil sich nicht nur die Interaktionen, sondern auch der Verlauf anders manifestiert. Die Interaktanten bringen ihre eigenen Kulturvorerfahrungen in das Gespräch ein. Damit realisieren sie eine Mischform einer scheinbar gleichen Gattung Sprechstunde oder *office hour*. Diese Ergebnisse entsprechen der Aussage von Günthner (2007), dass unterschiedliche Aspekte kulturell variierender Gattungstradition und deren Folge für interkulturelle Kommunikation eine große Rolle spielen. Hierbei, so Günthner, kommen nicht nur eigenkulturelle Gattungskonventionen wie Formen, Funktionen und stilistische Bewertungen, die auf die interkulturelle Kommunikationssituation übertragen werden, vor. Sie zeigen auch die „Eigendynamik interkultureller Begegnungen, die Raum für die Entstehung neuer (Misch)Formen liefert“ (Günthner, 2007: 380).

9. Zusammenfassung und Ausblick

Diese Studie untersucht die interkulturelle Kommunikation im deutsch-indonesischen akademischen Gespräch außerhalb der typischen Lernumgebungen an der Universität, nämlich in Sprechstunden und Beratungssituationen. Die Sprechstunden und die Beratungssituationen sind aber dennoch ein diskursiver Ort für den Austausch von akademischem Wissen und kultureller Identität. Sprechstunde und Beratungsgespräch definieren sowohl eine Einstellung als auch eine Praxis für alltägliche wissenschaftliche Kommunikation in der Institution Universität in der jeweiligen Kultur, nämlich in Deutschland und in Indonesien. Sie bieten den Studierenden die Möglichkeit zu Beratungen mit ihren Lehrenden außerhalb des Seminarraums. Der Zweck dieses Treffens besteht für Studenten darin, Informationen zu erhalten, Rat einzuholen, akademische Themen, Aufgaben sowie Abschlussarbeiten zu besprechen oder einfach nur über andere Fragen im Zusammenhang mit ihren wissenschaftlichen Studien zu diskutieren. Das Spektrum der Themen und Anliegen in der Sprechstunde bzw. im Beratungsgespräch hängt fast immer mit den drei Hauptbereichen der universitären Bildung, nämlich Lehre, Forschung und Verwaltung, zusammen. Sprechstunde und Beratungsgespräch sind ebenfalls ein Teil der beruflichen Pflichten eines Lehrers. Im Gegensatz dazu sind sie für Studierende meist eher freiwillig. Wie oft Studierende ihre Lehrer in dieser Angelegenheit treffen, hängt von ihrem akademischen Grad, den besuchten Kursen, in denen sie eingeschrieben sind, vom Fortschritt in ihrem Studium und manchmal sogar von der angebotenen Sprechstunden- bzw. Beratungszeit ab. Ein verpflichtendes Beratungsgespräch, besonders für Studierende im universitären Bildungskontext in Indonesien, findet einmal im Semester statt. Andere Sprechstunden- bzw. Beratungszeiten sind von den oben genannten Faktoren abhängig. Je höher das Semester ist, umso intensivere Beratungen benötigen Studenten normalerweise und besuchen deshalb die Sprechstunde ihrer Lehrer.

Das analytische Ziel dieser Studie war es, die strukturell-sequentielle Organisation in den deutsch-indonesischen Sprechstunden- bzw. Beratungsgesprächen zu beschreiben und die Diskussion in dieser Einstellung zu identifizieren. Diese Studie ergänzt die bisherigen Forschungen, indem die Problematik in den Beratungsgesprächen mit Gesprächsbeteiligten aus unterschiedlichen Kulturen dargestellt wird. Zu diesem Zweck wurden die Daten aus erster Hand erfasst und anschließend Transkriptionen durchgeführt, um eine Fixierung und genaue Kontrolle des akademischen *talk-in-interaction* zu ermöglichen. Mithilfe der gesprächsanalytischen Verfahren als grundlegende Methode der Analyse, die hauptsächlich für die Analyse des *turn-taking*-Mechanismus der Interaktanten verwendet wird, wurden die in Indonesien und in Deutschland aufgenommenen Beratungssituationen rekonstruiert. Dazu wurden ethnographische Informationen in der Analyse und Diskussion einiger Datenauszüge einbezogen, um die Kontextualisierung der Fragmente zu erleichtern und die analytischen Erkenntnisse aus der gewonnenen Mikroanalyse zu unterstützen. Diese Informationen wurden während der Feldforschung und anhand meiner langjährigen Erfahrungen sowohl als Lehrende als auch als Studierende in den beiden akademischen Kulturkontexten in Form von Beobachtungen und informellen Interviews generiert. Die Ethnographie der Kommunikation und die Theorie der kommunikativen Gattung wurden benutzt, um die Besonderheiten und die potentiell auftauchenden Probleme und Missverständnisse während der Interaktion zu identifizieren und zu beschreiben.

9.1. Schlussfolgerung und Diskussion

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse und Implikationen dieser Forschung zusammengefasst und bewertet, um die theoretische und praktische Bedeutung dieser Forschung für Lehrende, Studierende und auch für Forscher, die sich mit dem Thema interkultureller Sprechstunden- und Beratungsgespräche beschäftigen, insbesondere aber für diejenigen, die sich mit deutsch-indonesischen Interaktionen befassen, herauszustellen. Schließlich werden Ausblicke

auf weitere Forschungsmöglichkeiten gegeben, die in dieser Arbeit unberücksichtigt blieben, aber deren Bearbeitung sich in Zukunft lohnen würde.

9.1.1. Sprechstunden- und Beratungsgespräch als institutionell akademisches Gespräch

Der institutionelle Rahmen einer Sprechstunde bzw. eines Beratungsgesprächs ist sowohl als ein Produkt von sozialen Aktionen der Interaktanten als auch als eine Aktion, die von den Umständen beeinflusst wird, unter denen das Gespräch durchgeführt wird, zu verstehen. In einer Sprechstunde oder Beratungssituation sowie in anderen institutionellen Interaktionen haben die Gesprächsteilnehmer eine bestimmte Zielorientierung, die mit ihrer situativ gebildeten Identität zusammenhängt, z.B. als Lehrende vs. Studierende oder als Ratgebende vs. Ratsuchende. Diese Identitäten existieren nicht *a priori*, sondern sie entstehen erst im Gespräch und werden durch die Gesprächsteilnehmer während des Gesprächsverlaufs verstärkt.

Das Arbeiten mit der gesprächsanalytischen Methode ermöglicht uns zu sehen, wie Identitäten während des Gesprächsverlaufs relevant werden, beispielsweise wenn die Gesprächsteilnehmer sich in einem bestimmten Grad in einer Konsultation engagieren. Ein Beispiel dafür betrifft die Anliegenformulierung der Studenten bzw. der Klienten. Nachdem die Gesprächseröffnung erfolgt ist, äußern Studenten bzw. Klienten, die in diesem Fall als Ratsuchende oder Informationssuchende agieren, sofort ihre Anliegen, mit dem sie zur Beratung kommen. Dabei nehmen die Lehrenden durch ihre Anteilnahme am Bedürfnis ihrer Studenten eine ergänzende Rolle ein mit dem Ziel, ihnen zu helfen oder für sie und mit ihnen einen Plan zu entwickeln oder die Fragen der Studenten zu beantworten. Diese institutionellen und akademischen aufgabenbezogenen Identitäten werden während der Interaktion ständig und nachhaltig ausgehandelt (Heritage, 2005).

Der akademische Charakter einer Sprechstunde und eines akademischen Beratungsgesprächs manifestiert sich in drei Bereichen: (1) das Thema oder in der Sprechstunde bzw. Beratung besprochene Probleme (z.B. Auslandsaufenthalt, Studium im Ausland, Abschlussarbeit), (2) die besonderen Identitäten der beteiligten Akteure (z. B. Lehrer als Informationsgeber, Ratgeber, Mentor oder Betreuer, Student als Informationssuchender oder Ratsuchender) und (3) die ausgehandelten Aktivitäten, die das Anliegen der Studenten betreffen (z.B. Information geben, beraten, Termin absprechen oder Unterschrift geben). Die Arten der Aktivitäten, die Lehrer und Schüler in der Beratungssituation durchführen, sind abhängig bzw. motiviert von dem Anliegen und dem Ziel, mit dem die Schüler bzw. Studenten zu der Sprechstunde ihrer Lehrer bzw. Dozenten kommen.

In jeder Sprechstunden- bzw. Beratungssituation wird eine Reihe von typischerweise verschiedenen Aktivitäten in einer geordneten Art und Weise durchgeführt. Die Reihenfolge, in der diese Aktivitäten auftreten, dient als ein Weg für Lehrende und Studierende, sich mit dem im Gespräch formulierten Anliegen oder Problem zu befassen. Die Aufgabe einer Sprechstunde oder eines Beratungsgesprächs wird durch den akademischen Rahmen definiert und ergibt sich aus dem Anliegen, das die Studenten am Anfang des Gesprächs formulieren. Manchmal kann das Anliegen von den Lehrern anhand ihrer Erfahrungen mit den rekurrerten akademischen Problemen, die ihre Studenten haben, und anhand ihrer Kenntnisse bei ihren eigenen Studenten verstanden werden. Im Zuge eines Sprechstunden- und Beratungsgesprächs bieten Lehrende Vorschläge und *Feedback* an, die die Studierenden akzeptieren oder ablehnen können. Darüber hinaus vermitteln und erhalten die Interaktanten in einer akademischen Sprechstunde Informationen und Anweisungen. Wobei sich diese Aktivitäten immer nur auf jeweils eine Seite beziehen und so auch die unterschiedlichen Identitäten von Ratgeber und Ratsuchender definieren. Sie verhandeln auch Themen für Forschungsprojekte oder sie diskutieren Haus- oder Abschlussarbeiten, organisieren weitere Kurse anhand der Studienleistungen oder sie ordnen den Stundenplan zu.

Fernerhin führen Lehrende und Studierende praktische Aufgaben durch, z.B. im Umgang mit administrativen und organisatorischen Themen. Dies sind alles Bestandteile des akademischen Rahmens. Insgesamt beeinflusst dieser Rahmen die durchgeführte Interaktion zwischen den Interaktanten während der Sprechstunde bzw. Beratung. Während dieser durchgeführten aufgabenbezogenen Gesprächsaktivitäten konstruieren und pflegen die Interaktanten ihre sozio-akademische Beziehung, die als gemeinsame Basis bei künftigen Begegnungen zwischen Lehrenden und Studierenden dient.

Es scheint kein festes formelles Verfahren zu geben, worauf sich die Interaktanten verlassen können, beispielsweise bei der Diskussion einer Hausarbeit. Da die Anliegen der Studenten bzw. Klienten unterschiedlich sind, müssen Lehrende immer bereit sein, eine etwas unterschiedliche bzw. neue Aufgabe zu lösen, die plötzlich auf dem Plan steht. In diesem Fall wird vom Lehrenden verlangt, sich mit verschiedenen Themen zu beschäftigen.

Die empirische Analyse der verschiedenen Gesprächsfragmente stellt Gesprächsteile heraus, in denen die Interaktanten beide freier interagieren, während die Aktivitäten in anderen Teilen mehr durch einen bestimmten Sprecher gesteuert werden, z. B. bei der Besprechung der Abschlussarbeit. In der Regel ergreifen Studenten die Initiative, den Hauptteil der Beratung zu eröffnen, und sie initiieren auch oft die Gesprächsbeendigung, sobald ihre Anliegen und ihre Fragen bearbeitet und beantwortet worden sind. Wenn es nötig ist, erkundigen sich Lehrende auf der anderen Seite über den Hintergrund ihrer Studenten bzw. ihrer Klienten, was sich aber normalerweise automatisch durch die Studenten bzw. Klienten bei der Identifizierungsphase ergibt. Lehrende verwalten auch Ratschläge und organisieren *wrapping-up* Aktivitäten bei der Gesprächsbeendigung. Sprechstunde und Beratungsgespräch sind Gesprächssituationen, die (a) verschiedene formelle Tätigkeiten vermittelnde Frage-Antwort-Sequenzen und (b) nicht themenbezogene spontane Äußerungen (z. B. *off-task talk*) kombinieren. Sie dienen damit potenziellen Asymmetrien, die z.B. während der Problembearbeitung erzeugt werden. Das Zusammenspiel von unterschiedlichen formalen und nicht-formalen *turn-taking*-Mustern dient als interaktionale Ressource, um das Anliegen der Studenten bzw. Klienten zu erfüllen und eine Beziehung für eine nachhaltige wissenschaftliche Unterstützung zu etablieren. Die institutionellen Charaktere einer Sprechstunde sind aktiv und gemeinsam von beiden Parteien, nämlich Lehrern und Studenten, als Ergebnis ihrer aufgabenbezogenen Interaktion konstruiert.

9.1.2. Aufbaustruktur des Beratungsgesprächs

Unterschiedliche institutionelle Kontexte bieten verschiedene interaktionale Möglichkeiten bei dem *turn-taking* System. Diese interaktionalen Möglichkeiten sind anders als das gewöhnliche Gespräch sind und sich der situativen Kontingenz des institutionellen Settings (Drew und Heritage, 1992) anpassen. Die vorliegende Studie untersucht akademische Sprechstunden- bzw. Beratungsgespräche auf verschiedenen Analyseebenen, die sowohl die gesamte Interaktion der Sprechstunde als auch ihre sequentiellen Strukturen innerhalb der einzelnen Gesprächsphasen umfassen. Die gesprächsanalytische Methode als qualitative Methode bietet ein Analysemittel zur Untersuchung der Dimensionen von interaktivem Verhalten der Gesprächsteilnehmer, um die Gespräche im akademischen Bereich von anderen Gesprächstypen unterscheiden zu können und deren spezifische Charakteristika herauszuarbeiten zu können.

Eine Sprechstunde bildet eine in sich geschlossene Diskurspraxis im wissenschaftlich-akademischen Kontext. Basierend auf dieser Annahme wurden Teile dieser Diskussion extrahiert und in einer bestimmten Reihenfolge nach dem Verlauf der Interaktion angeordnet, genauer sind das Gesprächseröffnung, Anliegenformulierung, Diskussion und Gesprächsbeendigung. Der empirische Prozess der vorliegenden Studie weist bei Sprechstundengesprächen eine umfassende strukturelle Zusammensetzung von Sprechstundengesprächen auf, die von Lehrenden und Studierenden konstruiert werden. Sie richten ihr Gesprächsverhalten aufeinander aus, um das

Gespräch bzw. die Diskussion durchzuführen.

Wie in anderen institutionellen Gesprächen haben Sprechstunden- bzw. Beratungsgespräche ein Kernschema des Gesprächsverlaufs, nämlich Prä-interaktion mit *summons-answer*-Sequenz; Gesprächseröffnung einschließlich Begrüßungen, Identifizierung/Anerkennung und andere non-verbale Aktivitäten wie Betreten des Raumes oder Platz nehmen; Anliegenformulierung; Problembearbeitung einschließlich Problemidentifikation, Diskussion und Bearbeitung, indem Informationen, Vorschläge, Diskussion und *feedback* gegeben werden; eventuelle Wiedereröffnung des Themas oder Bildung eines neuen Themas; *wrapping-up talk* mit implizierten Gesprächsbeendigungszeichen wie Verabredung treffen, künftige Aufgabe organisieren; Gesprächsbeendigung mit rituellem Dankesaustausch, Verabschiedung, *pre-closing*; *Post-Interaktion* der Gesprächsbeendigung wie Nachbesprechung des Themas in einer weiteren Sprechstunde, in der Klasse oder per *E-Mail*.

Trotz der klaren Liste dieser Kernkomponenten ist die Gesprächsstruktur eines Sprechstunden- und Beratungsgesprächs komplexer als die oben genannte Übersicht. Es gibt mehrere Teilphasen in der Diskussion, die zusätzlich auftreten, zum Beispiel können mehrere neue Themen in der Diskussion mit einem zweiten oder sogar dritten Anliegen von den Studierenden auftauchen. Zusätzlich kann es zu *Pre-* und *Post-Interaktion* kommen. In der *Pre-Interaktion* zeigen die Teilnehmer ihre Orientierung auf das Gespräch während der Sprechstunde, das entweder im Voraus geplant ist oder unmittelbar bevorsteht, wenn die Studenten außerhalb des Büros auf die Sprechstunde warten.²⁴⁰ Die Interaktanten können danach über das gleiche Problem in einem anderen Beratungsgespräch oder nach dem Unterricht erneut diskutieren. Das Ergebnis dieser Gesprächsorganisation ist ein Beratungszyklus, bei dem auf eine Lehrende-Studierende-Interaktion in der Regel andere Sequenzen folgen, wenn auch nicht unbedingt in der gleichen Reihenfolge. In dem akademischen Kontext bilden Sprechstunden- und Beratungsgespräche einen wichtigen Bestandteil der Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden.

Die Hauptphase eines Sprechstunden- und Beratungsgesprächs, nämlich die Diskussion und die Bearbeitung des Anliegens, ist oft die komplexeste Phase, weil sie von der Anliegenformulierung abhängig ist. Es kann passieren, dass die Phase „nur“ aus einer einfachen Antwort auf die Frage der Studenten oder aus einer nonverbalen Aktion wie das Bereitstellen einer Unterschrift auf einem Formular besteht, obwohl auch diese Aktion meist von einem kurzen Gedankenaustausch begleitet wird. Im Falle einer komplizierteren wissenschaftlichen Agenda kann diese Hauptphase sich ausweiten. Normalerweise ist eine Sprechstunde zeitlich begrenzt. Dieses Phänomen erscheint in meinem Datenkorpus nicht, da die Sprechstunde nach Vereinbarung erfolgt. Wenn das nicht der Fall ist, kommen nur wenige Studenten bzw. Klienten zu der Sprechstunde, sodass sie mehr Zeit erhalten, über ihr Anliegen zu besprechen. In meinen Daten dauert das längste Gespräch gut eine Stunde, was für eine Sprechstunde eine angemessene Zeit ist, um über ein Problem zu diskutieren.

Die lineare Organisation im Hinblick auf Diskursphasen ist kein fester Bestandteil einer Sprechstundenstruktur, sondern sie gilt als eine koordinierte Verwirklichung der Teilnehmer in ihrem Versuch, eine erfolgreiche Beratung durchzuführen. Lehrende und Studierende nutzen verschiedene Wege bei der Herstellung ihrer Gesprächsaktivitäten, die für die Erforschung der Interaktion im institutionellen Kontext relevant sind. Viele Gesprächsaktivitäten kommen wiederholt in verschiedenen Formen vor, z.B. bei den Frage-Antwort-Sequenzen oder bei der Formulierung der Zusammenfassung. Einige Aktivitäten sind identisch mit Aktivitäten in den üblichen Sprechstundengesprächen und verweisen auf ihren institutionellen Kontext, wie beispielsweise bei der Wahl der Themeneröffnung, bei der Verwendung der kategorialen Identifizierung der Studenten oder beim Ausdrücken der Dankbarkeit. Im Gegensatz zu den bereits entstandenen Forschungen über Sprechstundengespräche im akademischen Bereich²⁴¹

240 Vgl. *pre-beginning* in Whalen und Zimmerman (1987).

241 Vgl. u.a. Boettcher und Meer (2000), Meer (2003), Rost-Roth (2003), Limberg (2010).

erscheint in meinen Daten das Phänomen der Frage nach dem Befinden. Diese „*HowAreYou*-Sequenzen“²⁴² treten in den vorherigen Forschungen nur selten auf. Sie tauchen aber in allen in Hamburg aufgenommenen Gesprächen auf und gehören zu einer rituellen Gesprächseröffnung auch in der Sprechstunde. Ebenfalls zu der Gesprächseröffnung gehört in meinen Daten das Anbieten von Tee oder Kaffee. Dieses Phänomen wurde aber bei den in Indonesien aufgenommenen Daten nicht gefunden. Die Gespräche dort entsprechen der „normalen“ Struktur eines Sprechstundengesprächs in Deutschland. Deshalb zeigen diese Abweichungen, dass die Organisation eines Sprechstundengesprächs sowohl personenabhängig als auch diskurs- und kulturspezifisch ist. Jedoch ermöglicht uns die Fokussierung auf die Sprechhandlungen der Interaktanten zu sehen, wie flexibel und dynamisch die Handlungsstruktur einer Sprechstunde ist.

Obwohl es in der Tat nicht ungewöhnlich ist, dass eine bestimmte Aktivität verschoben oder durch eine andere Aktivität ergänzt wird, wurden die Gesprächsphasen trotzdem komplett eingeführt und behandelt. Ein Beispiel dafür ist bei der Selbstidentifikation der Studenten in der Eröffnungsphase zu finden. Studenten stellen sich eher selten mit Namen vor, wenn es nicht für die weitere Tätigkeit im Laufe der Sprechstunde nötig ist. Dies zeigt, dass persönliche Informationen im Allgemeinen für die weitere Bearbeitung des Anliegens irrelevant sind. In meinen Daten ist der Grund dafür, dass sich die Lehrenden und die Studierenden kennen, sodass es nicht mehr nötig ist, sich mit dem Namen vorzustellen. Die Namensbenennung kommt hingegen sogar eher von der Seite der Lehrenden vor, und zwar mit Vornamen. Dieses Phänomen ist nicht nur kulturspezifisch für Deutschland und Indonesien und hat die Funktion, die soziale Distanz zwischen den beiden Interaktanten zu verringern. Die einzige Selbstidentifikation mit Namensbenennung kommt in dem Gespräch GI-4 vor.

Wenn man über die Struktur eines institutionellen Gesprächs spricht, liegt einer der wesentlichen Unterschiede zwischen mehreren verschiedenen institutionellen Gesprächen in der Identifizierung eines „Problems“. Das von den Studenten präsentierte Problem am Anfang der Sprechstunde zeigt einen gewissen „Plan der Handlung“, der sehr typisch für eine Beratung ist.²⁴³ Die Teilnehmer verwenden dieses Muster als eine Ressource, an der sie ihr Verhalten orientieren, um die Diskussion des Problems voranzutreiben und letztendlich zu einer Lösung bringen zu können. Sprechstunden, in denen eine Haus- oder Abschlussarbeit diskutiert wird oder die Studierenden eine Auskunft über ein Praktikum oder Studium im Ausland holen möchten, verlaufen anders als ein allgemeines Beratungsgespräch. In solchen Fällen ist der Teil der Problempräsentation meistens nicht vorhanden.

Trotz bestehender Unterschiede in den Besonderheiten der Diskussion haben Sprechstundengespräche eine einzigartige Gesprächsstruktur. Ein Sprechstundengespräch besteht mindestens aus vier Gesprächsphasen, nämlich Gesprächseröffnung, Problempräsentation, Problembearbeitung und Gesprächsbeendigung. In jeder Phase sollte alles artikuliert und gegenseitig interaktiv bestätigt werden. Damit werden eventuell vorkommende Missverständnisse während des Gesprächs bearbeitet und geklärt. Die Besonderheiten eines Sprechstundengesprächs sind verschiedene Gesprächsaktivitäten, die die Weitergabe von Wissen, die Beratung oder die Bearbeitung anderer praktischer Fragen umfassen. Die Gesprächseröffnung und die Gesprächsbeendigung gehören ebenfalls zu den Kernphasen dieses Diskurstyps.

Wir können anhand dieser Besonderheiten feststellen, dass Sprechstunden- bzw. akademische Beratungsgespräche zu einer größeren kommunikativen Gattung der Experten-Laien-Interaktion gehören, die sich von gewöhnlichen Gesprächen unterscheiden lässt. Die Gesprächsteilnehmer befassen sich mit einzelnen Positionen im akademischen Kontext und verfestigen ihre Rollen, eine als Experten und eine als Laien, in der Sprechstunde. Die aktive Durchführung bestimmter Tätigkeiten innerhalb dieser Gesprächsphasen zeigt, wie die Gesprächsteilnehmer ihre Ziele in

²⁴² Dieser Begriff ist von Limberg (2010).

²⁴³ Siehe Nothdurft et al. (1994), Nothdurft (1984) und Kallmeyer (1985, 2000).

der Sprechstunde oder Beratung als eine Form des institutionellen Gesprächs anzeigen und wie sie relevante Funktionen insbesondere der institutionellen Praxis charakterisieren.

Schließlich erfolgt in dieser Arbeit ein Vergleich zu früheren Studien über akademische Sprechstunden- und Beratungsgespräche anhand der folgenden drei allgemeinen Beobachtungen: Erstens ist die zur Verfügung gestellte Zeit für die Sprechstunde in meinen Daten eher unbeschränkt, sodass das Anliegen sowie die Probleme der Studierenden ruhig und ausführlich bearbeitet werden können. Zweitens ist die Phase der Anliegensformulierung und der Problempräsentation, die als Basis für die weitere Bearbeitung des Anliegens und der Probleme gilt, zu nennen. Diese Phase ist von großer Bedeutung als Grundlage für den Lehrer, um Hilfe zu leisten, die sich speziell nach dem Empfänger richtet. Drittens gibt es Unterschiede in den strukturellen Rahmenbedingungen in jeder akademischen Institution und Kultur, besonders auch wenn die Gesprächsteilnehmer aus unterschiedlichen Kulturräumen kommen. Diese ergeben sich in bestimmten aufgabenbezogenen Aktivitäten während des Gesprächsverlaufs.

9.1.3. Diskursphasen

Wie bereits erwähnt, erfolgt die Gesprächseröffnung einer Sprechstunde mit der *Pre-Beginning*-Sequenz. In der Regel entsteht diese Phase mit dem Türklopfen oder mit dem Aufruf des Namens. Diese Pre-Anfangsphase ist in den Aufnahmen nicht immer sichtbar, weil dies oft außerhalb des Büros oder manchmal sogar während einer früheren Begegnung geschieht, bei der sich die Gesprächsteilnehmer beispielsweise verabredet haben. Jedoch kann das Vorliegen einer Pre-Interaktion angenommen werden, indem die StudentInnen durch die Anwesenheit in der Sprechstunde ihrer Lehrenden den *summons* zeigen, das Gespräch anzufangen. Die Antwort auf diese *summons* verdeutlicht, dass die Lehrenden ihre Verfügbarkeit für ein Beratungsgespräch zeigen und implizit den/die Studierende einladen, den Sprechstundenraum zu betreten oder sich zu setzen.

Einer der entscheidenden Aspekte bei der Gesprächseröffnung sind die Identitätsbildung und die soziale Ausrichtung zwischen den Gesprächsteilnehmern.²⁴⁴ Studierende kennen normalerweise ihre Lehrer, aber nicht immer umgekehrt. Diese Forschung widerspricht aber den vorherigen Studien, weil die Lehrenden ihre Studierenden gut kennen. Das geschieht natürlich, weil sie in einem kleinen Fachbereich interagieren, sodass das Treffen intensiver ist. Nur in sechs Gesprächen in Bandung entsteht diese Vorstellung von Seiten der Ratsuchenden. Da die Majorität der Vorstellung mit der Namensnennung seitens der Dozenten erfolgt, ist es für die Beziehungspflege wichtig, jedoch nicht so wichtig für das Ziel des Sprechstunden- bzw. Beratungsgesprächs.

Der Identifikationsmechanismus tritt bei der Eröffnungssequenz tendenziell im Vergleich mit dem ersten Themenslot nur weniger häufig auf. In dem ersten Themenslot bauen Studierende ihre Identität als Teil einer größeren Aktivität ein, die einen Rahmen für die Beratung etabliert. Während der Präsentation ihres Anliegens geben Studierende Informationen über sich selbst sowie über ihren akademischen Hintergrund preis, z. B. als Student/Studentin, der/die gerade die Haus- oder Abschlussarbeit schreibt oder im Ausland ein Praktikum absolvieren oder studieren möchte oder sich über ein Stipendium für ein Auslandsstudium informiert oder als KursteilnehmerIn oder aus einem anderen sozialen Hintergrund wie als Familienmitglied (Gespräch GI-5), dessen Bruder im Ausland studieren sollte. Durch die Bereitstellung von relevanten „kategorialen“ Informationen sind die Lehrer in der Lage, sich an dem Schüler auszurichten, wissenschaftliche Themen zu klassifizieren und das Wissen für die anschließende benötigte Behandlung des Anliegens zu aktivieren. Da Sprechstunden- und Beratungsgespräche eine *Face-to-Face*-Interaktion sind, ist es nicht ungewöhnlich, dass die Identifikation und die gegenseitige Anerkennung auch nonverbal erreicht werden können wie zum Beispiel mit einem Lächeln oder Kopfnicken.

²⁴⁴ Vgl. He (1996), Boettcher und Meer (2000), Meer (2003), Limberg (2010).

Eine weitere Beobachtung in der rituellen Eröffnungsphase ist der *small-talk*, der in allen in Hamburg aufgenommenen Gesprächen vorkommt. Im Gegensatz dazu findet das in den indonesischen Daten nicht statt. Dies widerspricht noch einmal den bisherigen Studien, deren Ergebnisse zeigen, dass die Eröffnung einer Sprechstunde in der Regel kurz passiert und aus einem *Pre-Beginning* mit einer *summons*-Antwort-Sequenz besteht. Dem folgt ein Austausch von Begrüßungen. Dieser verbale Grußaustausch entsteht aber in den indonesischen Daten nicht. Der Begrüßungsaustausch beinhaltet in der Regel ein Vorerkennungssignal bzw. die Anerkennung, ohne dass dieses offen angesprochen werden muss. „*HowAreYou*“-Grüße kommen in allen Hamburger Daten vor, aber nicht in den indonesischen. Das muss aber nicht bedeuten, dass die Teilnehmer in Indonesien der sozialen Komponente dieser Diskussion wenig Aufmerksamkeit schenken. Es liegt nur an der anderen „Tradition“ eines Sprechstundengesprächs, die DDW aus ihrer deutschen Vorerfahrung mitbringt, dass diese rituelle Frage nach dem Befinden in einer Sprechstunde entfällt. In den deutschen Daten mit der indonesischen Dozentin ist das Gegenteil der Fall. IDW bringt ihre indonesische Gastlichkeitskultur in das Sprechstundengespräch ein.

Bei der Mehrheit der Hamburg-Daten wird ein Witz oder eine *off-task* Bemerkung gemacht, die überwiegend seitens der Dozentin initiiert wird. In den indonesischen Daten wird dieses Phänomen aber nicht gefunden. Diese Modalitätswechsel könnten als soziales Mittel gelten, um das Gespräch weniger zu formalisieren, also zu deformalisieren. Sie können aber im Gesprächsverlauf auch nach hinten verschoben werden, wenn die anderen Teilnehmer bereits mit dem Fokus der Diskussion beginnen. Darüber hinaus hilft die Rede über nicht akademische Themen den Studenten, die Zeit zwischen dem Betreten des Raumes und der Anliegenformulierung zu überbrücken. *Small talk* und andere *off-task*-Sequenzen treten auch im Hauptteil der Beratung und am Ende der Beratung oder in Phasen auf, in denen eine praktische Tätigkeit durchgeführt wird, z. B. wenn ein Student ein Formular ausfüllt. Auch das Anbieten von Kaffee oder Tee kann das Gespräch deformalisieren.

Die Phase nach der Eröffnung, d.h. die Anliegenformulierung bzw. die Problempräsentation, ist besonders wichtig für die anschließende Diskussion. Soweit die Lehrenden den Grund ihrer StudentInnen zum Besuch ihrer Sprechstunde erkennen, beginnen die StudentInnen, ihr Anliegen bzw. ihr Problem zu kommunizieren und eventuell offenzulegen, was sie von den Lehrenden erwarten oder was die Lehrenden tun könnten oder sollten. Diese Aktivität wird danach in der Diskussion weiterentwickelt. Die Beachtung dieser Anliegenformulierungen durch die Lehrenden durch bestimmte Rückmeldesignale wird danach erklärt, dass die Lehrenden sofort in der Lage sind, ihre Hilfe anzubieten oder eine Antwort auf die Frage zu geben. Diese Anliegen bzw. Probleme werden im Hinblick auf eine vernünftige Lösung lokal umgesetzt, nacheinander koordiniert und hierarchisch geordnet. Darüber hinaus gibt die Problempräsentation den StudentInnen Gelegenheit, ihre Identität durch die Bereitstellung von mehr Informationen über ihren akademischen Hintergrund preiszugeben.

Die interaktionale Leistung in dieser Phase basiert auf zwei aufeinanderfolgenden Mechanismen: Erstens zeigen die Lehrenden in der Regel ihre Bereitschaft für das erste Hauptanliegen der Studenten, indem sie ihnen verbale und nonverbale Unterstützung und Hilfe anbieten. Verschiedene Themeneröffnungen können verwendet werden, um die Diskussion zu strukturieren und den Übergang in den ersten Themenslot zu erleichtern. Diese Diskursphase hat auch Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen der Teilnehmer, da sie über die soziale Entfernung oder Nähe sowie die Vertrautheit oder mangelnde Vertrautheit mit den Studenten kommunizieren, z.B. mit der ‚typischen‘ Frage: „Was kann ich für Sie tun?“ In allen meinen Daten finden diese Phänomene aber nicht verbal statt, sondern sie werden durch nonverbale Zeichen wie Lächeln oder Kopfnicken ersetzt. Die Problempräsentation selber kann in verschiedenen Formen wiederum organisiert werden, die von vereinzelt Äußerungen bis zu komplexeren Sequenzen reichen können.

Unter der Vielzahl der verwendeten Sprechhandlungen bei der Gesprächseröffnung kommt

es am häufigsten zur Selbstinitiierung der StudentInnen. In diesem Fall erfolgt keine verbale Gesprächseröffnung als Übergangsmarker, stattdessen beginnen sie das Gespräch mit der Vorstellung oder sie fangen sofort mit ihrem Anliegen an. Diese Anliegensformulierung wird häufig mit Verzögerungssignalen und *interturn*-Pausen gefüllt, die als Unsicherheit bezüglich der Annahme ihrer Anliegen oder Übernahme des Gesprächs ohne die offizielle Erlaubnis von den Dozentinnen interpretiert werden können. In fast allen Fällen zeigen die Interaktanten in dieser Phase ein eher zurückhaltendes Verhalten, bis sie sich in der Gesprächssituation wohlfühlen. Dies könnte durch die Präsenz der Videokamera verursacht werden, sodass sie am Anfang des Gesprächs eher vorsichtig sind, was sich im Verlauf des Gesprächs wieder normalisiert.

Die Anliegensformulierung der Studenten wird so konstruiert, dass sie mit ihrem Anliegen eine verbale bzw. nonverbale Rückmeldung der Dozentinnen verlangen. Diese Rückmeldung könnte zum Beispiel in Form der Bereitstellung spezifischer Informationen, einer Beratung oder eines Vorschlags, der Beteiligung an Diskussionen, einer Erlaubnis, der Unterschrift eines Formulars oder des Austeilens von Kurs- oder Informationsmaterial erfolgen. Studenten bzw. Klienten formulieren häufig ihre Anliegen in einem zweiteiligen Aufbau, der aus einer Reihe besteht, nämlich dem Antrag auf Hilfe oder einer „Basis“-Sequenz im Sinne von Limberg (2010: 353) und der Einführung der Pre- oder Post-Sequenz oder der Ausarbeitung ihrer Anliegen. Der Antrag schließt wiederum typischerweise die Präsentation ein und initiiert einen Übergang zur Diskussion. Dies ist vielleicht der Grund, warum Studenten häufig einen breiteren Rahmen zur Einführung ihrer eigentlichen Anliegen nutzen, nämlich in einer Pre-Sequenz Äußerungen wie „Ich habe zwei Sachen dabei“ oder „Ich möchte etwas fragen“, bevor sie die Einzelheiten ihrer Anliegen erläutern. Dabei gelingt es ihnen, ihre Anliegen in mehreren Bearbeitungssequenzen zu halten, damit sie ebenfalls mehrere Informationen bekommen können.

Nachdem das akademische Anliegen diskursiv konstruiert und ihm beiderseits zugestimmt wurde, beginnt die Bearbeitung. Es gibt eine Reihe von verschiedenen Aktivitäten der Interaktanten in der Hauptphase einer Sprechstunde oder eines Beratungsgesprächs. Anhand dieses Ziels der Studenten bzw. Klienten sind vier breite Themenfelder in diesen vorliegenden Sprechstunden- bzw. Beratungsgesprächen zusammengefasst. Erstens die Diskussion und Beratung zur Abschluss- und Hausarbeit. Zweitens haben die Studenten Fragen zu ihrem Studium oder zum Unterricht im Allgemeinen. Drittens die Fragen über Studien- und Stipendienmöglichkeiten in Deutschland. Viertens Fragen zu Studien- und Praktikumsmöglichkeiten in Indonesien.

Sobald die anliegensbezogenen Aktivitäten durchgeführt wurden und die relevanten Fragen geklärt worden sind, können die Teilnehmer das Gespräch entweder beenden oder sie stellen weitere Fragen oder sie führen Diskussionen zu weiteren Themen. In den überwiegenden Gesprächen meines Datenkorpus kommen weitere Diskussionen oder Besprechungen über das Hauptthema von beiden Interaktanten vor. Es könnte sein, dass beide Interaktanten dieses Thema „richtig“ verstehen möchten oder sie zu diesem Thema so viele Informationen wie möglich erhalten möchten. Es kann auch passieren, dass die zweite oder dritte Besprechung vom ersten Hauptanliegen abweicht. Diese Initiierung von Themen- oder auch Modalitätswechseln kann von der Seite der Studenten kommen, in den Hamburg-Daten initiiert meistens die Dozentin diesen Wechsel. Damit hat sie auch mehr „Rechte“, um das Gespräch zu steuern. Diese Gesprächssteuerung kann mit Verständnisfragen oder Erklärungsfragen gekennzeichnet werden.

Im Zusammenhang mit mehreren Anliegen ist es üblich, dass mehrere Studenten zu einer Sprechstunde zusammenkommen. Das Zusammenkommen ändert die typische dyadische Konstellation einer Sprechstunde zu einer Gruppenkonstellation mit zwei oder mehreren Klienten. Diese Konstellation tritt normalerweise auf, wenn die Studenten ein ähnliches Anliegen an denselben Lehrenden haben. Diese Ähnlichkeit der Anliegen könnte das Problem der Zeitbeschränkung einer Sprechstunde lösen, weil eine Information gleichzeitig mehreren

Personen übermittelt werden kann, sodass die Sprechstunde effizienter gestaltet wird. Aus interaktionaler Sicht ist jedoch anzumerken, dass diese multipartizipanten Gespräche trotzdem ähnlich wie dyadische Konsultationen durchgeführt werden. In solchen Interaktionen neigen die Lehrenden trotzdem dazu, sich auf einzelne Studenten individuell zu konzentrieren. Dieses Phänomen taucht in einem multipartizipanten Gespräch in Indonesien in den Daten auf, indem die Dozentin sich auf eine Studentin konzentriert, die das Gespräch mit ihrem Anliegen zuerst eröffnete. Diesbezüglich sollten aber weitere Forschungen durchgeführt werden.

Die meisten akademischen Sprechstunden- und Beratungsgespräche werden schrittweise mit einer „*wrapping-up*“ Sequenz über die bereits durchgeführten Diskussionen beendet. Verschiedene Aktivitäten können daher während der abschließenden Phase einer Sprechstunde durchgeführt werden. Viele dieser Aktivitäten implizieren eine Gesprächsbeendigung. Zum Beispiel fassen die Gesprächsteilnehmer oft die Ergebnisse der Konsultation zusammen und vereinbaren einen neuen Termin. Diese Aktivität hat eine pädagogische Funktion, um zu prüfen, was die Studenten während der Diskussion erreicht und verstanden haben. Gesprächsaktivitäten während der *wrapping-up*-Phase können sowohl eine retrospektive als auch eine prospektive Orientierung haben, nämlich die Reflexion über die bisherige Problembearbeitung und Diskussion sowie das Planen von zukünftigen Aktionen.

Die rituelle Gesprächsbeendigung enthält einen Ausdruck der Danksagung, einen Verweis auf eine mögliche nächste Begegnung und den Austausch von Abschiedselementen wie „bis später“, „wir sehen uns“. Mit der Danksagungsphase zwischen Dozent und StudentInnen wird der *Service*-Charakter der Sprechstunden- bzw. Beratungsgespräche deutlich, nämlich den *Service*-Charakter der Beratung. In der Regel kommt diese Danksagung von Seiten der Studierenden. Dies ist aber in den in Hamburg aufgenommenen Daten nicht der Fall, denn Danksagung wird auch von der Dozentin initiiert. Das könnte in der Art interpretiert werden, dass sie sich bei den StudentInnen ebenfalls bedankt, weil ihre StudentInnen die Videoaufnahme ihrer Sprechstunde erlaubten.

Die sequentielle Gesprächsbeendigung bietet auch die Möglichkeit, außerhalb des akademischen Themas ein Gespräch zu führen. In diesem Fall pflegen die Gesprächsteilnehmer die sozio-kulturelle Beziehungsebene. Gerade in diesen Momenten, in denen Studierende sich vorbereiten, den Raum oder Sprechstundenort zu verlassen, werden nicht anliegensbezogene Themen besprochen. Damit lässt sich meistens eine eher informelle lockere Atmosphäre schaffen. Persönliche Probleme, die nicht mit dem akademischen Thema zu tun haben, entfallen jedoch in dieser Phase.

Die Abschlussphase einer Sprechstunde oder eines Beratungsgesprächs bietet auch eine wichtige Gelegenheit, um eine nachhaltige wissenschaftliche Beziehung zu fördern, insbesondere bei der Diskussion über die Haus- und Abschlussarbeit und bei der Beratung über ein Praktikum. Lehrende tragen neben ihrer Verantwortung dazu bei, den Studierenden kontinuierliche Unterstützung anzubieten und dies entsprechend ihren Studenten zu vermitteln, zum Beispiel mit der Äußerung „Ich bin ja immer da.“ Ein Mittel zur Schaffung einer nachhaltigen Beziehung ist zum Beispiel das Angebot einer zusätzlichen Sprechstunde außerhalb der Bürozeiten, wie es die Dozentin in Hamburg macht, indem sie den Studenten anbietet, beim Kaffeetrinken in der Cafeteria über das anliegensbezogene Thema informell weiterzusprechen. Diese Strategie ermöglicht den Lehrenden sowohl den Fortschritt ihrer StudentInnen zu verfolgen als auch die soziale Distanz zwischen den Lehrenden und Studierenden zu verringern.

Der rituelle Abschiedsaustausch markiert das Ende eines Sprechstunden- bzw. Beratungsgesprächs. Dies geht mit nonverbalen Aktionen der Interaktanten, wie zum Beispiel Händeschütteln oder Verlassen des Raumes, einher. Diese Abschlussaktionen gelten auch als ein Zeichen für die nächste Gesprächseröffnung mit dem nächsten Studenten/-in. Das gleiche Problem bei der Videoaufnahme entsteht dann, weil diese Handlungen meistens außerhalb des Raumes passieren. Bei einigen in Indonesien aufgenommenen Daten ist dies nicht der Fall, weil die Sprechstunden

an einem öffentlichen Ort stattfinden. Dieser Vorgang wiederholt sich bis zum Ende der Sprechstundenzeit oder bis es keine anderen StudentInnen oder Klienten mehr gibt, die zur Beratung kommen.

9.1.4. (Inter)kulturelle Auseinandersetzung in der Beratung

Einer der wichtigsten Bestandteile in Sprechstunden- bzw. Beratungsgesprächen ist das Beraten selber. In dieser Phase entsteht ein Wissenstransfer von den Lehrenden zu ihren Studierenden bzw. von den Ratgebenden zu den Ratsuchenden. Dieses Wissen kann sowohl wissenschaftlicher als auch organisatorischer Art sein.

Während der Anliegenpräsentationen implizieren die StudentInnen ihren Mangel an Wissen oder Kompetenzen in einigen Bereichen, woraufhin die Lehrenden ihnen Unterstützung und Hilfe in Form von Beratung anbieten können. In den meisten Fällen kann die Lösung eines Problems oder Informationen über eine Sache im Rahmen der Beratungsgespräche gefunden werden. Damit könnten Studierende oder Klienten für ihre Frage bzw. Problem eine Entscheidung treffen bzw. eine Lösung finden.

Das Ratgeben und Ratsuchen in den akademischen Sprechstunden- und Beratungsgesprächen impliziert natürlich eine Asymmetrie von Wissen zwischen Lehrenden und Studierenden. Doch profitieren die beiden Interaktanten von dieser bestehenden Asymmetrie. Ratgeben lässt sich nicht nur durch direkte Anfragen oder indirekte Problembeschreibungen auslösen, sondern Lehrende können auch ungefragt Empfehlungen für zukünftige Handlungsoptionen anhand ihres beruflichen Status und den professionellen Erfahrungen geben. Auch beim Geben von Informationen sind Lehrende erfahrene Personen, die Informationen beispielsweise über das Studium in Deutschland oder in Indonesien aus erster Hand geben können. Dadurch wird diese Asymmetrie verstärkt.

Der Prozess des Ratgebens ist im Laufe des Gesprächs häufig unmarkiert. Lehrende geben meistens eine Lösungsauswahl bzw. -möglichkeiten. Die Entscheidung trifft der Studierende selber. In diesem Fall erkennen Schüler den Vorschlag von ihren Dozenten und nehmen ihn auf, ohne nachzufragen. Die häufigsten Aufnahmemarkierungen sind „okay“, „ja“ oder „hm mm“. Diese Rückmeldesignale kommen auch auf der Seite der Lehrenden vor, besonders bei der Anliegensformulierung. Die Verwendung dieser minimalen Rückmeldesignale kann auch den Eindruck von Passivität und manchmal Widerstand gegenüber den Vorschlägen der Lehrer vermitteln. Missverständnisse kommen meistens wegen dieser minimalen Reaktion vor, wenn Studierende die Erklärung oder den Vorschlag der Lehrenden eigentlich nicht richtig verstehen. Dies mag sich damit erklären lassen, dass mehrere Anliegen und neue Themen in einem Gespräch folgen. Schließlich können Rückmeldungen und Bemerkungen mit der Beratung verknüpft werden. Davon ausgehend könnte den deutsch-indonesischen Beratungsgesprächen die Vermutung zugrunde gelegt werden, dass diese Überschneidungssituationen einerseits kulturspezifisch sind, andererseits kann angenommen werden, dass die Interaktanten unterschiedliche Interpretationen für eine Handlung haben, die zu Missverständnissen führen könnten.

In diesen deutsch-indonesischen Sprechstunden- bzw. Beratungssituationen könnte die asymmetrische Beziehung im akademischen Kontext zwischen Lehrenden und Studierenden nicht nur auf der Mikroebene analysiert werden, in der Hinsicht, dass sich die positionellen Identitäten lokal und situativ konstituieren lassen. Sie könnten vielmehr auf der interkulturellen Makroebene interpretiert werden, genauer mit der Annahme, dass Asymmetrie immer mit Macht zu tun hat und bei der Analyse und Beschreibung interkultureller Makrokategorien eine besondere Rolle spielt, wie zum Beispiel in den kolonialen und postkolonialen Diskursen zwischen der sogenannten Ersten und Dritten Welt, zwischen seit langem etablierter und moderner akademischer Tradition

einerseits und neu entwickelter akademischer Tradition andererseits bzw. zwischen „westlicher“ und „östlicher“ Bildungstradition bzw. -institution.

Diese Makrokategorien berühren die in der heutigen Zeit häufig besprochenen Themen Akkulturation und Hybridität, da die Interaktanten durch ihre Handlungen während der Interaktion zeigten, dass das Setting, das Ziel der Gespräche sowie die Erwartung auf die vorkommende Antwort und Diskussion ihnen nicht völlig fremd sind. Nur ihr kulturelles Vorwissen und die Erfahrungen können zu einer Überschneidungssituation mit CI (Critical Incident) führen. Es hat sich aber bei allen Fallstudien gezeigt, dass sich die Interaktanten sowohl in der Mikroebene als auch in der situativen Realisierungsebene bemühen, die unterschiedlichen Kommunikationskonventionen und Schlussverfahren wahrzunehmen und zu klären. Damit werden die in der Interaktion vorkommenden Missverständnisse und Probleme situativ und interaktiv vor Ort bearbeitet. Die Bearbeitung der vorkommenden Missverständnisse variiert während des Gesprächs so vielfältig, dass es schwierig ist, einen Bearbeitungsstandard für vorkommende Missverständnisse in der deutsch-indonesischen Interaktion im akademischen Bereich feststellen zu können.

Ein weiteres interessantes Phänomen wurde in der datengeleiteten Analyse von deutsch-indonesischen Sprechstunden- und Beratungsgesprächen deutlich. Es werden nicht nur die akademisch inhaltlichen Themen behandelt, sondern in dieser Interaktion wird Kultur bewusst und unbewusst inszeniert. Die indonesische Dozentin inszeniert gegenüber ihren Studierenden die indonesische Kultur sowohl in dem Setting ihres Büros als auch in ihren Sprechhandlungen. Hier werden prototypische Situationen mit ethnizierender Dekoration bzw. Zubehör wie zum Beispiel Textilien, Kaffee und Zigaretten aus Indonesien reproduziert und im Gespräch bearbeitet. Das Gleiche ist bei den in Indonesien aufgenommenen Daten zum Beispiel bei der Dekoration des Beratungsortes gefunden worden. Das Anbieten von Kaffee und Zigaretten ist auch ein Beispiel für die Anwendung dieser fremdkulturellen Mittel im Gespräch und wird von beiden Interaktanten sprachlich und interaktiv ausgearbeitet.

In Bezug auf in dieser Arbeit angelegte klassische Forschungsparadigmen von Dell-Hymes' Ethnographie der Kommunikation und Günthners Theorie der kommunikativen Gattung werden in der datengeleiteten Analyse mehrere Stellen wie Anrede und Grußverhalten, Kodewechsel, Direktheit und Indirektheit, Machtverhältnisse, Ethnisierung, Stereotypisierung, Kultur und ihre Hybridisierung interaktiv bearbeitet. Diese Einzelheiten können auf sichtbar gemachte Kultur verweisen, zum Beispiel wird die Indirektheit der Indonesier durch die lange konjunktive Form bei der Gesprächsbeendigung dargestellt oder durch die nicht miteinander zusammenhängenden Mehrfachanliegen bei der Anliegenpräsentation. Bei der empirischen Analyse hat sich ergeben, dass die Kultur in sehr vielen Einzelaspekten (z.B. Ethnisierung, etc.) durch die Interaktanten sichtbar gemacht wird. Stereotypisierung konnte im Material sogar einen gemeinsamen *common-ground* erzeugen.

Im Grunde haben diese Indikatoren mir verdeutlicht, dass diese auf die Kultur verweisenden Einzelaspekte für das Verfahren der ethnographischen Konversationsanalyse wichtig sind und dass der datengeleitete Forschungsansatz in diese Richtung gehen sollte, weil man eigentlich datengeleitet arbeitet. Diese starke Datenorientierung hatte zu dem Eindruck geführt, dass Kultur so etwas wie ein relativ leichtes Parfum ist, dessen verschiedene kleine Elemente, die weit verstreut und verteilt sind, insgesamt etwas Relevantes darstellen, das man in der Analyse herausarbeiten kann. Das beweist auch, dass die relativ stark linguistisch orientierte Gesprächsforschung doch ebenso eine Kulturwissenschaft ist und dass diese Forschung eine Art Sprung vollzieht, was Kotthof (1994) von der Mikro- zu Makroebene bezeichnet.

9.2. Praktische Auswirkungen

Nach meiner langjährigen Erfahrung sowohl als Hochschullehrerin als auch Doktorandin empfinden einige Studenten die Vorstellung entmutigend, die DozentInnen um Hilfe zu bitten. Der Grund dafür ist zum einen, dass sie in eine Situation kommen, in der sie in einer anderen Sprache sprechen sollte, und zum zweiten auch die Terminvereinbarung bzw. das Warten auf dieses Treffen. Trotzdem können sie das Treffen manchmal nicht vermeiden, weil es beispielsweise eine Pflicht ist. Im indonesischen universitären Kontext sollten sich StudentInnen mindestens zweimal in einem Semester von ihren DozentInnen beraten lassen. Während des Schreibprozesses von Abschlussarbeiten sollten sie sich sogar öfter treffen. Bis jetzt gibt es aber noch keine andere Form von Kontakten zwischen Lehrenden und Studierenden, trotz der Entwicklung der neuen Medien, die die *Face-to-Face*-Beratung ersetzen könnten.

Verschiedene Studien über Sprechstunden- und Beratungsgespräche zeigen die Wichtigkeit von Sprechstunde und Beratung im akademischen Bereich. Boettcher und Meer (2000) schlagen eine Reihe von Beratungsmöglichkeiten an der Universität vor. Dazu gehören die feste Beratungszeit, zusätzliche individuelle Gespräche und die optimierende Nutzung von E-Mails, um (extra) Beratung geben zu können und wissenschaftliche Themen vorab zu diskutieren.²⁴⁵ Kiesendahl (2011) untersucht in ihrer Forschungsarbeit die Optimierung der neuen Medien für Beratung. In der Tat entwickeln sich heutzutage neben E-Mail auch weitere neuen Medien rasch, sodass der Beratungsort und die -zeit flexibler gestaltet werden können.

Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern sind ein wesentlicher Bestandteil des täglichen Lebens an der Universität. Es ist daher für beide Parteien wichtig, sich mit der Praxis, an der sie beteiligt sind, sowohl aus sprachlichen als auch aus sozio-kulturellen Perspektiven über ein Beratungsgespräch vertraut zu machen. Die Ergebnisse dieser Erforschung dieser Form von Überschneidungssituationen und eventuell vorkommenden kritischen Momenten im Rahmen von Beratungsgesprächen mit deutsch-indonesischen Interaktanten bieten beiden Teilnehmern die Möglichkeit, ihr eigenes Verhalten reflektieren zu können. Darüber hinaus hilft es ihnen zu verstehen, welche Prozesse während des Gesprächs ablaufen und wie die Teilnehmer über einen Diskurs sprechen und ihre Rolle rekonstruieren.

Das Bewusstsein für die Konstitution einer Diskurs in diesem Kontext und das Erkennen von möglichen Quellen der kommunikativen Probleme bilden die Grundlage, auf der eine weitere produktive Interaktion aufgebaut werden kann. Diese Daten könnten zum Beispiel als empirisches Anschauungsmaterial für Hochschullehrende in der beruflichen Weiterbildung als auch für Studierende im akademischen Diskurs verwendet werden.²⁴⁶ Gerade das interkulturelle Datenmaterial bietet konkrete empirische Beispiele, die für das Erlernen des Faches Deutsch als Fremdsprache oder Indonesisch als Fremdsprache bzw. die deutsche und indonesische Kultur- und Landeskunde geeignet sind. Daran anknüpfend kann man auf dieser empirischen Basis auch ein Training für interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation, insbesondere zwischen deutschen und indonesischen Interaktanten, nicht nur im akademischen Bereich, sondern in breiteren kommunikativen institutionellen Kontexten entwickeln.

Da die Missverständnisse schon in der Phase der Anliegenformulierung entstehen, kann man auch aus diesen Missverständnissen lernen, wie man sein Anliegen klar und verständlich formulieren und darstellen kann, ansonsten kann diese Phase für die gesamte weitere Diskussionen kontraproduktiv sein. Das ist aber genau das Problem, wenn die Studierenden ihre Anliegen in einer Fremdsprache formulieren sollten. Einerseits ist diese Phase, auf Deutsch oder auf Indonesisch ihre Anliegen zu formulieren, ein „kritischer“ Moment für die Studierenden. Damit könnte die Bewertung ihrer Kompetenz durch die Lehrenden beginnen. Hier sollten sie

245 Siehe auch Meer (2003: 131-139).

246 Siehe auch Vorschläge in Boettcher und Meer (2000), Boettcher et al. (2005) und Limberg (2010).

„ihr Gesicht“ bewahren. Andererseits gilt diese Phase auch als Medium, um die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit der Studierenden zu üben.

Für die Lehrenden gelten die Diskussionsphase und das Beraten als „kritische“ Momente, weil sie nicht nur aus sprachlichen Gründen, sondern auch aus wissenschaftlich-professionellen Gründen von der Institution geprüft werden, ob sie das Anliegen von ihren Studierenden richtig verstehen oder nicht. Hier gilt es ebenfalls das Gesicht zu wahren. Deshalb wäre es auch für die Lehrenden angebracht, wenn sie keine langen Monologe führen, sondern ihren StudentInnen mehr Gelegenheiten gegen würden, über das Thema zu diskutieren. Für die indonesischen Studierenden der Deutschabteilung, die eher eine passive Rolle einnehmen, ist das Sprechstunden- bzw. Beratungsgespräch die beste Möglichkeit, außerhalb des Seminars mit Muttersprachlern ihr Deutsch zu üben. Diese Gelegenheit sollte auch deutschen Studierenden eingeräumt werden, die Indonesisch studieren. Der gleiche Fall gilt auch für die Lehrenden. Deutsche Lehrende könnten ihre Sprechstunde nutzen, um ihre Indonesischkenntnisse zu üben und zu verwenden, wenn sie keine Deutsch sprechenden Klienten in ihrer Sprechstunde haben, umgekehrt gilt das auch für indonesische Lehrende. Sprechstunden- und Beratungsgespräche sind eine Lernumgebung für beide Interaktanten. Damit könnten sie evaluieren, welche sprachlichen bzw. kommunikativen Fehler sie machen und später verbessern können.

Die Studien über Sprechstunden in Deutschland zeigen, dass die deutsche Sprechstunde weniger Wert auf sozial-kulturelle Faktoren zwischen den Interaktanten legt, zum Beispiel durch die Abwesenheit der *small-talk* oder *off-task* Gespräche in der Sprechstunde. House (2003: 51) weist vorsichtig darauf hin, dass dies nicht nur durch die knappe beschränkte Zeit der Sprechstunde, sondern auch das Bildungssystem in Deutschland verursacht wird. Sie meint, das deutsche Bildungssystem „ist traditionell stärker auf die Übertragung von Inhalten als auf soziale Kompetenzen ausgelegt“. Für ein Sprechstunden- bzw. Beratungsgespräch besonders mit ausländischen Studierenden könnte diese Tradition problematisch sein und in interkulturellen Begegnungen zu Missverständnissen führen.²⁴⁷ Eine andere Strategie hingegen wird von der indonesischen Dozentin benutzt, die u.a. mit Namensnennung die formelle Situation lockert und die asymmetrische Distanz zwischen Lehrenden und Studierenden verringert.

Das Befragungsergebnis in Bezug auf die Sprechstunden mit indonesischen Studierenden der Deutschabteilung an verschiedenen indonesischen Universitäten zeigt, dass Zuhören, die Bereitschaft zum Gespräch, einfache bzw. deutliche Erklärungen, keine Angst vor Unterbrechung und unterstützende nonverbale bzw. paraverbale Zeichen wie Augenkontakt, Lächeln und „freundliche“ Intonation wichtige Faktoren sind, damit sie sich in der Sprechstunde mit deutschen Lehrenden wohlfühlen können. Es ist tatsächlich weniger wichtig, ob ihre deutschen Lehrenden Indonesisch können oder nicht. Der Vorteil des Deutschsprechens liegt zumal darin, dass sie dadurch bewusst werden und reflektieren können, dass Missverständnisse wegen ihren noch mangelnden Sprachfähigkeiten verursacht werden, wie zum Beispiel mangelnder Wortschatz und Ausdrucksmöglichkeiten und fehlende Fachtermini. Psychologische Aspekte wie Angst vor Fehlern und kulturelle Faktoren wie die unterschiedliche Interpretation von Lachen und Schweigen spielen ebenfalls eine Rolle bei den Missverständnissen.

Im Gegensatz dazu sind sprachliche Faktoren für die Lehrenden am wichtigsten. Knappe und beschränkte Zeit sowie die Vielzahl an Aufgaben der Lehrenden sind für die Lehrenden ebenfalls Faktoren, durch die sie ihre Studierenden nicht optimal beraten können. Neue Medien wie E-Mails oder Chat-Foren könnten als eine alternative Lösung für diese Zeitbeschränkung angesehen werden. Nur sollten die beiden Interaktanten sich bewusst sein, dass diese Medien anhand ihres knappen „Raumes“ eine Gefahr für andere neue Missverständnisse bzw. Normkonflikte wegen des spezifischen sprachlichen Gebrauchs mit sich bringen könnten.²⁴⁸

²⁴⁷ Vgl. Günthner (1993), Rost-Roth (2002), House (2003).

²⁴⁸ Vgl. Kiesendahl (2011).

Diesem Druck durch die beschränkte Zeit auf Seite der Dozenten, steht hingegen wieder gegenüber, dass die Lernenden von einer Sprechstunde oder von einem Beratungsgespräch erwarten, dass ihre DozentInnen im Allgemeinen nicht zu schnell sprechen und mit einfachen Termini und Satzkonstruktionen Inhalte deutlich erklären. Sie erwarten ebenfalls eine „freundliche“ Intonation, Mimik und Gestik von ihren DozentInnen und auf der Interaktionsebene wenige Unterbrechungen und damit mehr Zuhören. Klare Lösungsanweisungen erhoffen sie von der Seite ihrer Lehrenden besonders. Schließlich wünschen sich die StudentInnen für die Sprechstunde bzw. Beratung an indonesischen Universitäten einen „privateren“ Raum für die Sprechstunde zu haben, sodass diese nicht im öffentlichen Raum stattfinden. Diese Erwartung gilt auch für die Lehrenden.

9.3. Perspektiven für die weitere Forschung

Bisher gibt es nur eine geringe Anzahl von Studien, die sich mit akademischen Sprechstunden- und Beratungsgesprächen beschäftigen und ihre Besonderheiten, Aufbauorganisation und sozio-institutionellen Rahmenbedingungen analysieren.²⁴⁹ Noch weniger ist die Erforschung von *interkulturellen* Sprechstundengesprächen im akademischen Bereich verbreitet.²⁵⁰ Am wenigsten existieren Studien über Sprechstunden mit deutsch-indonesischen Interaktanten²⁵¹ und noch keine Studien über Sprechstunden- bzw. Beratungsgespräche an indonesischen Universitäten. Diese Forschung trägt zu einer wachsenden Forschungstradition über Sprechstundengespräche durch die Untersuchung von deutsch-indonesischen Kontaktgesprächen im akademischen Bereich bei.

Natürlich gibt es auch einige Einschränkungen bei dieser Studie, aber die Hoffnung ist, dass diese Forschung zukünftige Untersuchungen insbesondere über deutsch-indonesische Kontakte im akademischen Bereich bereichern kann. Zunächst wurde in dieser Forschung keine umfassende Analyse aller Komponenten der Sprechstunde durchgeführt, sodass ich nicht nur aufgrund der schon zu weiten und komplexen Begriffe „deutsch“ und „indonesisch“ (was ist „deutsch“ und was „indonesisch“?), sondern auch wegen der weitverbreiteten akademischen Kontexte für die Analyse Fallbeispiele ausgewählt habe. Die Auswahl der Fallbeispiele, die in dieser Forschung jede Interaktionsphase in der Beratung vertreten, ist auch angesichts der Komplexität in Gesprächssituationen sowie in institutionellen Interaktionen verständlich. Aus diesem Grund könnten in zukünftigen Untersuchungen erstens weitere genauere Interaktionsanalysen für einzelne Phasen der deutsch-indonesischen Sprechstunden fokussiert durchgeführt werden. Zweitens könnten vielleicht mehrere lokal-geographisch fokussierte Forschungen von Sprechstunden- und Beratungsgesprächen im akademischen Bereich durchgeführt werden, um danach ein gemeinsames großes Muster von beispielsweise Sprechstundengesprächen in Indonesien zu bekommen.

Drittens könnte ein weiteres Forschungsdesign zu diesen empirischen authentischen Daten der deutsch-indonesischen Sprechstunden mit Blick auf die Integration von quantitativen und qualitativen Methoden²⁵² entwickelt werden. Dafür werden natürlich mehr Datenkorpora benötigt, d.h. es müsste auch weiter ausgebaut werden. Mehrere Datenkorpora könnten dazu dienen, auf ein Muster von deutsch-indonesischen Interaktionen oder indonesischen Sprechstunden zu schließen.

Eine systematische Einbeziehung der unterschiedlichen Forschungsansätze könnte ebenfalls ein weiteres Ergebnis sein. Zum Beispiel scheint eine Kombination von gesprächsanalytischen Verfahren mit begründeteren ethnographischen Materialien bei der Erforschung der interkulturellen Sprechstunde sehr nützlich. Dies würde der Diskussion über die Diskursanalyse gerecht, dass ein Gespräch immer kontextuell gebunden ist.²⁵³ Dieser „Kontext“ umfasst die

249 Vgl. He (1996), Boettcher und Meer (2000), Meer (2003), Limberg (2010), Kiesendahl (2011).

250 Vgl. Günthner (1993), Rost-Roth (2002, 2003, 2006).

251 Bisherige Studien über deutsch-indonesische Kontakte wurden im privaten oder wirtschaftlichen Bereich durchgeführt. Vgl. dazu Forschungen von Tjitra (2001), Kistler (2003), Tjaya (2008).

252 Vgl. Geluyken (2007).

253 Vgl. Maynard (1989), siehe auch Levinson (1979), Cicourel (1981).

mehr lokale sequenzielle Umgebung (Mikroebene) und die größeren sozio-institutionellen Rahmenbedingungen (Makroebene). Damit scheint die kombinierte ethnographische Forschung und die gesprächsanalytische Methode eine fruchtbare Herangehensweise zur Untersuchung des authentischen Diskurses in institutionellen Kontexten zu sein.

Man könnte außerdem eine eingehende Befragung von Lehrenden und Studierenden durchführen, um Meinungen aus erster Hand einzuholen. Metasprachliche und metakommunikative Daten in Form von Interviews sind zusätzlich interessant, um systematisch die Perspektive von Lehrenden und Studierenden in Bezug auf ihre eigene Handlung und Leistung während der Sprechstunde mehr zu erfassen. Solche Daten können helfen, die Analyseergebnisse zu bestätigen und zu überprüfen. Zum Beispiel haben linguistische Ausgangsvariablen von Antworten auf Erfahrungsberichte oder bei der Besprechung der Abschlussarbeit gezeigt, dass einige Studenten eher passiv erscheinen. In dieser Hinsicht könnten metasprachliche Daten helfen, um den Grund für das zurückhaltende Verhalten der Studierenden herauszufinden. Die Kombination verschiedener Forschungsperspektiven trägt auf diese Weise zu einer genaueren Analyse von interkulturellen Sprechstunden- bzw. Beratungsgesprächen bei. Dafür ist eine Triangulation geeignet.

Videomaterial gilt immer noch als das beste Material für die Analyse. Damit kann man zukünftig die in dieser Forschung noch nicht ausführlich berührte multimodale Analyse durchführen. Bisher wurde noch keine multimodale Analyse für die Interaktion in den akademischen, insbesondere interkulturellen akademischen Sprechstunden- bzw. Beratungsgesprächen durchgeführt.²⁵⁴ Dabei würden nonverbale Faktoren wie Blickkontakt, Mimik, Gestik und andere körperliche Aktionen mit verbalen Sprechhandlungen ebenfalls analysiert. Die bereits durchgeführten Forschungen über die Gesprächsproduktion und Verständnis-Missverständnisse in der Interaktion legen den Fokus nur auf Sprechhandlungen der Gesprächsteilnehmer. Eine Analyse in dieser multimodalen Richtung, wie beispielsweise, dass das gegenseitige Verständnis durch multimodale Faktoren erzeugt wird, würde die ethnomethodologischen Analyseperspektiven verbreitern.²⁵⁵

Ein letzter Aspekt für die Analyse der akademischen Sprechstunden- bzw. Beratungsgespräche, insbesondere der interkulturellen Sprechstundengespräche, ist die Frage der Schaffung einer akademischen Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. Wie bereits in mehreren Studien erwähnt wurde, ist der formell asymmetrische Beziehungscharakter bei einer Sprechstunde sehr stark ausgeprägt. Diese Forschung kann beweisen, dass der semi-formelle Charakter auch Möglichkeiten aufweisen kann, ein positives akademisches Verhältnis zu bieten. *Small talk* und vorkommender Humor im Gesprächsverlauf beschränken nicht die akademischen Werte der Sprechstunden- bzw. Beratungsgespräche, sondern sie tragen mehr zu einem positiven konstruktiven Handlungsaustausch in der Beratung bei.

Die weitere Förderung einer akademischen Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden könnte das allgemeine Niveau der Kommunikation innerhalb einer Universität verbessern und helfen, mehr Möglichkeiten für eine kontinuierliche, langfristige und hoffentlich erfolgreiche Unterstützung für Studierende zu schaffen. Darüberhinaus kann eine „persönlichere“ Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltungen könnte sogar helfen, die Zahl der *drop out*-Studierenden vor allem in der Deutschabteilung in Indonesien zu senken.

Interkulturelle Sprechstunden- bzw. Beratungsgespräche im akademischen Bereich sind facettenreich, da hier mehrere Faktoren zusammenspielen. Die unterschiedliche kulturelle akademische Hintergrundtradition der Interaktanten, insbesondere in der kommunikativen Gattung Sprechstunde, könnte neue hybride Formen einer solchen Gattung in der interkulturellen Kommunikation bilden.²⁵⁶ Aus dieser Perspektive können Unterschiede auch eine interkulturelle

254 Vgl. auch Limberg (2010).

255 Vgl. Goodwin (2000).

256 Vgl. Günthner (2007).

Synergiemitsichbringen–trotzdeslangen,schwierigenProzessesdesgegenseitigeninterkulturellen Lernens. Mit starkem Willen, gegenseitigem Vertrauen, gegenseitiger Anerkennung und dem aus gesprächsanalytischer Forschung gewonnenen Wissen über kulturelle Überschneidungssituationen verspricht diese interkulturelle Synergie eine entsprechende Produktivität und Effektivität zur Herstellung einer positiven fruchtbaren akademischen Interaktion für deutsche und indonesische akademische Mitglieder in Indonesien und Deutschland.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. (1997). Zur Bedeutung der Körpersprache für die interkulturelle Kommunikation. In A. Knapp-Potthof, & M. Liedke, *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit* (S. 17-39). München: Iudicium.
- Agar, M. (1994). *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow.
- Auer, P. (1999). *Sprachliche Interaktionen: eine Einführung anhand von 22 Klassikern*, Tübingen, Niemeyer.
- Barth, F. (Hg.). (1969). *Ethnic group and boundaries - The social organization of culture difference*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Becker-Mrotzek, M. (1991). Forms as literalized discourses in the communication between administration and citizens. Vortrag auf der Conference on Functional Text Quality in Utrecht, Niederlande 1991.
- Becker-Mrotzeck, M., & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2. bearbeitete und aktualisierte Auflage*. Tübingen: Niemeyer.
- Bendel, S. (2007). *Sprachliche Individualität in der Institution: Telefongespräche in der Bank und ihre individuelle Gestaltung*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH + Co.KG.
- Bergmann, J. R. (1987). *Klatsch - Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin. New York: de Gruyter.
- Bergmann, J. (1994) . Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Fritz, G./ Hundsnurscher, F. (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, S. 3-16.
- Bergmann, J. . (2010). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In L. Hoffmann (Hg.), *Sprachwissenschaft - Ein Reader*, 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co., S. 258-274.
- Bergmann, J. E., & Luckmann, T. (1995). Reconstructives genres of everyday communication. In U. M. Quasthoff, *Aspects of Oral Communication*. Berlin: de Gruyter. S. 289-304.
- Berlin, L. N. (2007). *Theoretical Approaches to Dialogue Analysis – Selected Papers from the IADA Chicago 2004 Conferences*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Betti, E. (1967). *Allgemeine Auslegungslehre als Methodik der Geisteswissenschaften*. Tübingen.
- Birkner, K. (2001). *Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen – eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels*. Tübingen: Niemeyer.

- Birkner, K. (2011). *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Bodenstedt, A. A. (1967). *Sprache und Politik in Indonesien – Entwicklung und Funktionen einer neuen Nationalsprache - Inaugural Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster (Westf.)*. Heidelberg: Dissertationsreihe des Südasiens-Instituts der Universität Heidelberg.
- Boettcher, W. & Meer, D. (Hrsg.) (2000). „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule (Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis) Neuwied: Luchterhand.
- Boettcher, W., Limburg, A., Meer, D., Zegers, V. (2005). „ich komm (0) weil ich wohl etwas das thema meiner hausarbeit etwas verfehlt habe,“ Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Transkriptband. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. (heruntergeladen unter <http://www.gespraechsforschung.de>)
- Bolten, B. (ohne Jahresangabe). *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bolten, B. (2001). Kann man Kulturen beschreiben oder erklären, ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur kulturellen Stilforschung. In J. Bolten, & D. Schröter, *Im Netzwerk interkulturellen Handelns*. Sternenfels/Berlin: Verlag Wissenschaft & Praxis, S. 128-142.
- Bosse, E. (2011). *Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation: Trainingskonzeption und evaluation*. München: iudicium Verlag GmbH.
- Brinker, K., & Sager, S. F. (2001). *Linguistische Gesprächsanalyse: Eine Einführung* 3. durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brock, A./Meer, D. (2004). Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In *Gesprächsforschung. Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 5: S. 84-209. (heruntergeladen unter www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Bruck, P. A. (1994). Interkulturelle Entwicklung und Konfliktlösung. In Luger, K./Renger, R. *Dialog der Kulturen*, S. 345.
- Buchholtz, M. & Hall, K. (2005) Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach, in *Discourse Studies* 7 (4-5), 585 – 614.
- Bühlig, K., & ten Thije, J. D. (2006). *Beyond Misunderstanding – Linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bühlig, K., Meyer, B., & Durlanik, L. (2000). *Arzt-Patienten Kommunikation im Krankenhaus: konstitutive Handlungseinheiten, institutionelle Handlungslinien*. Hamburg: Universität Verlag.

- Carpenter, C. L. (1983). Sociolinguistic Signals of Role in University Office Hours Interaction. University of Michigan: Unpublished PhD Dissertation.
- Carpenter, C. L. (1983) "Foreigner Talk" in University Office-Hour Appointments. In Wolfson, N. & Judd, E. (eds.) *Sociolinguistics and Language Acquisition*, 184-194, Rowley, MA: Newbury House.
- Christmann, G. B. (2009). Ethnographie der Kommunikation und kommunikative Gattung. Unpublizierter Beitrag in der Tagung "Kommunikationskultur: Theorie und Forschung". Bayreuth: Lehrstuhl für Kultur und Religionssoziologie.
- Cicourel, A.V. (1981). The role of cognitive-linguistic concepts in understanding everyday social interaction. *Annual Review of Sociology* 7, S. 87-106.
- Clark, H. H., & Schaefer, E. F. (1989). Contributing to Discourse. *Cognitive Science Bd. 13*, S. 259-294.
- Coulmas, F. (1981). Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik. Wiesbaden.
- David, B. (2005). Soziokulturelle Aspekte indonesischer Dangdut-Popmusik. Unpublizierte Magisterarbeit. Universität Passau.
- David, B. (2007). Indonesisch Slang - Bahasa Gaul. Bielefeld: Verlag Peter Rump GmbH.
- David, B. (2010). Kulturschock Indonesien. Bielefeld: Verlag Peter Rump GmbH.
- Depperman, A. (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* Ausgabe 1 (www.gespraechsforschung-ozs.de), S.96-124.
- Deppermann, A. (2001). Gespräche analysieren. Opladen: Leske + Budrich .
- Deppermann, A. (2010). Zur Einführung: ,Verstehen in professionellen Handlungsfeldern als Gegenstand einer ethnographischen Konversationsanalyse. In Deppermann, A., Reitemeier, U., Schmitt, R. & Spranz-Fogasy, T. *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr-Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG., S.7-25.
- Deppermann, A., Lucius-Hoene, G. (2000): Narrative identity empiricized, dialogical and positioning approach to autobiographical research interviews. In *Narrative Inquiry*, 10 (1), S.199-222.
- Deppermann, A., Lucius-Hoene, G. (2004). Narrative Identität und Positionierung. In *Gesprächsforschung* 5/2004, S. 166-183.
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Referat Öffentlichkeitsarbeit. (1985). Humboldt und die Universität heute Symposium des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft am 7. April 1985 im Wissenschaftszentrum Bonn. Bonn.

- Dittmann, J. (Hrsg.) (1979). *Arbeiten zur Konversationsanalyse*. Tübingen.
- Drew, P. (1990). Strategies in the contest between lawyers and witnesses in court examinations. In J.N. Levi & A.G. Walker (Eds.). *Language in the judicial Process* New York: Plenum Press. S. 39-64.
- Drew, P. (2004). Conversation analysis. In Fitch, K. and Sanders, R. (eds.) *Handbook of Language and Social Interaction*. Lawrence Erlbaum. S 71-102.
- Drew, P., Heritage, J. (eds.) (1992a). *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992b). Analyzing talk at work: An Introduction. In Drew, P. & Heritage, J. (eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3-65.
- Duranti, A. (1997). Universal and cultural-specific properties of Greetings. In *Journal of Linguistic Anthropology* 7, 1, S. 63-97.
- Egbert, M. (2009). *Der Reparaturmechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung: <http://www.verlaggesprachsforschung.de>.
- Ehlich, K. (1986). Funktional-pragmatische Diskursanalyse - Ziele und Verfahren. In Hartung, W. (Hrsg.), *Untersuchungen zur Kommunikation - Ergebnisse und Perspektive*. Internationale Arbeitstagung in Bad Stuer Dezember 1985. Linguistische Studien Reihe A, Arbeitsberichte 149. Berlin, S. 15-40.
- Ehlich, K. (2010). Funktionale Pragmatik - Terme, Themen und Methoden. In Hoffmann, L. (Hg.), *Sprachwissenschaft - Ein Reader 3. aktualisierte und erweiterte Auflage*. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH. & Co., S. 214-232.
- Ehlich, K. (2010). Sprechhandlungsanalyse. In Hoffmann, L. (Hg.), *Sprachwissenschaft - Ein Reader, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage*. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH. & Co., S.242-257.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1972). Einige Interrelationen von Modalverben. In: Wunderlich, D. (Hg.) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt am Main: Athenäum, S. 318-340.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In Soeffner, H.-G. (Hrsg.) *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart, S. 243-274.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (Hg.). (1983). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analyse*. Tübingen: Narr Verlag.
- Ehlich, K. / Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr Verlag.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1994) *Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen*. In Brünner, G. & Graefen, G. (Hg.) *Texte und Diskurse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 287-327.

- Ehrhardt, C. (2003). Diplomatie und Alltag. Anmerkungen zur Linguistik der interkulturellen Kommunikation. In Bolten, J. & Ehrhardt, C. *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis, S. 135-164.
- Ekadjati, E. S. (1995). *Kebudayaan Sunda (Suatu Pendekatan Sejarah)*. Jakarta: Pustaka Jaya.
- Ekawati, D. (2006). *Interkulturelle Kommunikation bei Anliegenformulierung in akademischen Sprechstundengesprächen*. Unpublizierte Magisterarbeit: Universität Bayreuth.
- Eßer, R. (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.
- Eßer, R., & Krumm, H.-J. (2007). *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: Iudicium Verlag.
- Evers, H.-D., & Gerke, S. (2001). *Möglichkeiten der Kooperation mit Hochschulen in Indonesien. Eine Marktanalyse als Planungshilfe für Off-Shore-Aktivitäten deutscher Hochschulen [Electronic Version]*. Retrieved 15.01.2011.
- Falkner, W. (1997). *Verstehen, Mißverstehen und Mißverständnisse: Untersuchungen an einem Korpus englischer und deutscher Beispiele*. Tübingen: Niemeyer.
- Farr, F. (2003). Engaged listenership in spoken academic discourse: The case of student-tutor meetings. In *Journal of English for Academic Purposes* 2, S. 67-85.
- Fiedler, F. E., Mitchell, T., Triandis, H. C. (1971). The culture assimilator. An approach to cross-cultural training. In *Journal of Applied Psychology*, 55 (2) April 1971, S. 95-102.
- Filla, M. & Meer, D. (2000): *Fakultätsspezifische Aspekte von Sprechstundenkommunikation*. In Boettcher, W. & Meer, D. (Hrsg.) „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. *Sprechstundengespräche an der Hochschule (Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis)* Neuwied: Luchterhand. S. 67-113.
- Flader, D. (Hrsg.) (1991). *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. Stuttgart.
- Flanagan, J. (4 1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin* 51, S. 327-359.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2000). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Gafaranga, J. & Britten, N. (2005) Talking an Institution into Being: the Opening Sequence in general Practice Consultations in Richards, K. & Seedhouse, P. (eds.) *Applying Conversation Analysis*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, S. 75-90.
- Galtung, J. (1985). *Struktur, Kultur und intellektueller Stil – Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft*. In Wierlacher, A. (Hg.). *Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium-Verlag, S.151-196.

- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, New Jersey, Prentice Hall, Inc..
- Geertz, C. (1961). *The Religion of Java*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Geluykens, R. (2007). On Methodology in Cross-Cultural Pragmatics. In Kraft, B. & Geluykens, R. (eds.) *Cross-Cultural Pragmatics and Interlanguage English*, München, Lincom Europe, 21 – 72.
- Girtler, R. (2001). *Methoden der Feldforschung* 4. Auflage. Wien . Köln . Weimar: BöhlauVerlag GmbH.
- Gleich, J. M., Meran, G., & Bargel, T. (1982). *Studenten und Hochschullehrer: Eine empirische Untersuchung an baden-württembergischen Universitäten*. Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg (ed.). Villingen-Schwenningen: Neckar Verlag.
- Glück, H. (. (2000). *Metzler Lexikon Sprache - Digitale Bibliothek Band 34, 2. Ausgabe*. Berlin: Directmedia.
- Goddard, C. (2005). *The Languages of East and Southeast Asia*. New York: Oxford University Press.
- Goffmann, E. (1972) *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*, Harmondsworth, Middelsex, Penguin.
- Goffman, E. (1974/ (engl. 1971)). *Das Individuum in öffentlichen Austausch. Aus dem Amerikanischen von R. und R. Wiggershaus* . Frankfurt am Main.
- Goffman, E. (1996/1967). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt/Main: Suhrkamp (amerik. Orig. 1967: *Interactional Ritual: Essays on Face-to-Face-Behaviour*. Garden City, New York: Anchor Books, Doubleday).
- Goffman, E. (2009). *Interaktion im öffentlichen Raum*. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Golato, A. (2003). Studying Compliment Responses: A Comparison of DCTs and Recordings of Naturally Occuring Talk, *Applied Linguistics* 2 (1): 90 - 121.
- Goodwin, C. (2000). Practices of seeing: Visual Analysis: An ethnomethodological approach. In T. van Leeuwen, & C. Jewitt (eds.), *Handbook of visual analysis*. London: Sage, S. 157-182.
- Goodwin, C. (2003). Pointing as Situated Practice. In Kita, S. (eds.), *Pointing: Where language, culture and cognition meet*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, S. 217-241.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In Cole, P. & Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics Vol. 3* (S. 41 - 58). New York/San Fransisco/London.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1999). On interactional sociolinguistic method. In Sarangi, S. & Roberts, C. (eds.)

Talk, Work, and Institutional Order: Discourse in Medical, Mediation and Management Setting, Berlin, Moutoun de Gruyter.

- Gumperz, J. J. (2002). Sharing Common Ground. In I. Keim, & W. Schütte, *Soziale Welten und kommunikative Stile: Festschrift für Werner Kallmeyer zu, 60. Geburtstag* (S. 47-56). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gumperz, J. J. & Hymes, D. H. (1964). The Ethnography of Communication. In *American Anthropologist* 66, 6, Part 2.
- Gumperz, J. J. & Hymes, D. H. (eds.). (1972). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Günthner, S. (1993). *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation - Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Günthner, S. & Knoblauch, H. (1994). Forms are the Food of Faith. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 4, S. 693-723.
- Günthner, S. (1995). Gattungen in der sozialen Praxis. *Deutsche Sprache* 3, S. 193-217.
- Günthner, S., Knoblauch, H. A. (1997). *Gattungsanalyse*. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik – Eine Einführung*, Opladen, Leske + Budrich.
- Günthner, S. (2001). Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 28, 1, S. 15-32.
- Günthner, S. (2007). Analyse kommunikativer Gattung. In Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz - Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH., S. 374 - 384.
- Günthner, S. (2010). Strategien interkultureller Kommunikation: Das Konzept der Kontextualisierung. Kontextualisierungskonvention und interkulturelle Kommunikation. In Hoffmann, L. (Hg.) *Sprachwissenschaft - Ein Reader 3. aktualisierte und erweiterte Auflage* Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co., S. 283-299.
- Guthrie, A. M. (1997). On the Systematic Deployment of Okay and Mmhm in Academic Advising Sessions. *Pragmatics* 7 (3), S. 397-415.
- Hall, E. T. & Hall, M. R. (1990). *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*. Intercultural Press.
- Harding, S. (ed.), (1987). *Feminism and Methodology: Social Science Issue*, Bloomington, Indiana, Indiana University Press.
- Hartog, J. (2006). Beyond 'misunderstanding' and 'cultural stereotypes': Analysing intercultural communication. In Bühlig, K. & ten Thije, J. D. (Ed.). *Beyond Misunderstanding* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 175-188.

- Hausendorf, H. (1992). Gespräch als System - Linguistische Aspekte einer Soziologie der Interaktion. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Hausendorf, H. (1995). Man spricht zwar eine Sprache, aber ... Die Wiedervereinigung als Kommunikationsproblem. In Czyzewski, M., Gülich, E., Hausendorf, H. & Kastner, M., *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 120-144.
- Hausendorf, H. (2000). Zugehörigkeit durch Sprache - Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag GmbH.
- Hausendorf, H. (2002). Kommunizierte Fremdheit. Zur Konversationsanalyse von Zugehörigkeitsdarstellungen. In Kotthoff, H. *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Narr, S. 25-59.
- Hausendorf, H. (2007). Gesprächs-/Konversationsanalyse. In Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D., *Handbuchinterkulturelle Kommunikation und Kompetenz- Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH., S. 403 - 415.
- He, A. W. (1996). Constructing Discourse Identities in the Opening of Academic Counseling Encounters. In Mokros, H. B. *Interaction and Identity* New Jersey: Transaction Publisher, S. 119-143.
- Heath, C. (1981). The opening sequence in doctor-patient interaction. In Atkinson, P. & Heath, C. (eds.) *Medical work: Realities and routines*, Westmead, England, Gower, S. 71-90.
- Heath, C. (1997). The Analysis of Activities in Face to Face Interaction Using Video. In Silverman, D. (Hg.) *Qualitative Research. Theory, Method, and Practice*. London: Sage, S.183-200.
- Heinze, A. (2006). Interkulturelle Erstinteraktionen als kommunikative Gattung: Ein Vergleich von face-to-face-Situationen und Dialogen in Lehrwerken. Bayreuth: Dissertation in der Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät.
- Helmut, K. v. (1997). Kommunikation in internationalen Arbeitsgruppen. Eine Fallstudie über divergierende Konventionen der Modalitätskonstituierung. München.
- Heringer, H. J. (2004). Interkulturelle Kommunikation – Grundlagen und Konzepte. Tübingen/ Basel: A. Francke Verlag.
- Heritage, J. (1985). Recent Developments in Conversation Analysis. In *Sociolinguistics*, 15, S. 1-19.
- Heritage, J. (1997) *Conversation analysis and institutional talk: Analyzing Data*. In Silverman, D. (ed.) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, London, SAGE, S. 222-245.
- Heritage, J. (2005). Conversation Analysis and Institutional Talk. In Fitch, K.L. & Sanders, R.E. (eds.) *Handbook of Language and Social Interaction*, Mahwah, NJ, Erlbaum, S.103-147.

- Heritage, J. & Maynard, D. W. (2006) *Communication in medical care: Interaction between primary care physicians and patients*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Heritage, J. & Robinson, J. D. (2006) *Accounting for the visit: giving reasons for seeking medical care*. In Heritage, J. & Maynard, D.W. (2006) *Communication in medical care: Interaction between primary care physicians and patients*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Heritage, J. & Sefi, S. (1992). *Dilemmas of advice: aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers*. In Drew, P. & Heritage, P. (eds.) *Talk at work: Interaction in institutional settings*, Cambridge, Cambridge University Press, S. 359-417.
- Herzog, B. (2007). *Arzt-Patient-Kommunikation: die Sicht des Anderen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Hiller, G. G. (2007). *Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina: Eine empirische Analyse von Critical Incidents*. Frankfurt am Main. London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Himmelman, N. (2005). *The Austronesian Languages of Asia and Africa*. In Adelaar, A. (ed.) *The Austronesian Languages of Asia and Madagascar*. New York: Routledge.
- Hinnenkamp, V. (1987). *Foreigner Talk, code switching and the concept of trouble*. In Knapp, K., Enninger, W., Knapp-Potthoff, A. (eds.), *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter, S. 137-180.
- Hinnenkamp, V. (1989). *Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen: Niemeyer.
- Hinnenkamp, V. (1989). *Die Stilisierung von Ethnizität*. In Hinnenkamp, V. & Selting, M. (Hrsg.), *Stil und Stilisierung: Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik*. Tübingen: Niemeyer, S. 253-291.
- Hinnenkamp, V. (1994). *Interkulturelle Kommunikation - strange attractions*. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 93, S. 46-76.
- Hinnenkamp, V. (1998). *Missverständnisse in Gesprächen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hobbes, T. (1966). *„Leviathan“ oder Stoff, Form und Gewalt eines bürgerlichen und kirchlichen Staates*. Frankfurt.
- Hoffmann, L. (Hg.) (2010). *Sprachwissenschaft - Ein Reader* 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences – International Differences in Work Related Values*. London, Neu Delhi: Newbury Park.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences – Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*, 2. Auflage. London, Neu Delhi: Thousand Oaks.

- Holly, W. (2001). Einführung in die Pragmalinguistik - Band 3 von Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt.
- Hömke, S. (2002). Kommunikation in Institutionen am Beispiel der Arzt Patient-Kommunikation im Krankenhaus. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- House, J. (1996). Contrastive Discourse Analysis and Misunderstanding: The Case of German and English. In Hellinger, M. & Ammon, U. (ed.), *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin/ New York, S. 345-361.
- House, J. (2003). Misunderstanding in intercultural university encounters. In House, J., Kasper, G. & Ross, S. (eds.). *Misunderstanding in Social Life: Discourse Approaches to Problematic Talk*. London: Longman, S. 22-56.
- House, J. & Lévy, M. (2008). Universitäre Kontaktgespräche als interkulturelle Kommunikation in Knapp, A. & Schumann, A. (eds.) *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*, Frankfurt a.M., Peter Lang, S. 107-135.
- Hutchby, I & Wooffitt, R. (1998). *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*, Cambridge, Polity Press.
- Hymes, D. (1962). *The ethnography of speaking*. In Gladwin, T. & Sturtevant, W. (eds.), *Anthropology and human behavior*. Washington, DC: Anthropological Society of Washington, S.13-53.
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In Gumperz, J. J. & Hymes, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (S. 35 - 71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. (1977). Discovering oral performance and measured verse in American Indian narrative. *New Literary History* 8, S. 431 - 457.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. In van Dijk, T. (Ed.) *Handbook of discourse analysis, Vol. 3: Discourse and dialogue*. London, UK: Academic Press, S. 25-34. (heruntergeladen unter: <http://www.liso.ucsb.edu/Jefferson/Laughter2.pdf>)
- Kähler, H. (1956). *Grammatik der Bahasa Indonesia*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Kallmeyer, W. (1985). Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In Güllich, E./Kotschi, T. (eds.). *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Tübingen, S. 81-122.
- Kallmeyer, W. (2000). Sprache und neue Medien - zum Diskussionsstand und zu einigen Schlussfolgerungen. In Kallmeyer, W. (Hrsg.). *Sprache und Medien*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 292-315.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik* 1, S. 1-28.
- Kammhuber, S., & Schroll-Machl, S. (2003). Möglichkeiten und Grenzen der Kulturstandardmethode. In A. Thomas, S. Kammhuber, & S. Schroll Machl, *Handbuch*

Interkulturelle Kommunikation. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19-23.

- Karcher, W. & Etienne, A. (1991). Studieren im Spannungsfeld zweier Kulturen : indonesische Studierende an deutschen Hochschulen : eine Bestandsaufnahme. Bonn. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage Pragmatics.* Oxford.
- Kasper, G. (2000). Data Collection in Pragmatic Research. In Spencer-Oatey, H. (ed.) *Culturally Speaking: Managing Rapport Through Talk Across Cultures*, London, Continuum, S. 316-341.
- Kiel, E. (2001). Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. Tübingen. Institut für Friedenspädagogik e.V. (heruntergeladen unter: <http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/4434>) (Aufruf: 04.06.2012)
- Kiesendahl, J. (2011) Status und Kommunikation - Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-mails und Sprechstundengesprächen, Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Kiesendahl, J. (2011). „Dozenten sind ja schon vor den Prüfungsphasen immer so nervlich am Ende“: Zur Funktion informeller Gesprächssequenzen im hochschulischen Sprechstundengespräch. In Birkner, K. (Hg.) *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern.* Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 51 - 66.
- Kindt, W. (1998). Konzeptuelle Grundlagen einer Theorie der Verständigungsprobleme. In Fiehler, R. (Hg.), *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 17 - 43.
- Kistler, P. (2003). Die interaktive Produktion von Formalität und Informalität, München: iudicium Verlag.
- Kirkpatrick, A. (keine Jahresangabe). Information Sequencing in Mandarin Letters of Request. *Anthropological Linguistics* 33 (2) , S. 183 - 203.
- Knapp, K., Antos, G., Becker-Mrotzek, M., Deppermann, A., Göpferich, S., Grabowski, J., Klemm, M., Villiger, C. (Hg.). (2004). *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch.* Tübingen: Francke.
- Knapp, K. & Knapp-Potthoff, A. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, S. 62 - 63.
- Knapp, A., Schumann, A. (Hrsg.) (2008). *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium,* Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Knoblauch, H. (1991). Kommunikation im Kontext - John J. Gumperz und die interaktionale Linguistik. In *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 20, Heft 6 Dezember 1991. Stuttgart: F. Enke Verlag, S. 446-462. Online abrufbar auf der Seite: <http://zfsonline.org/index.php/zfs/article/viewFile/2781/2318>

- Knoblauch, H. (1995). *Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Knoblauch, H., & Luckmann, T. (2000). Gattungsanalyse. In Flick, U. et al. (Hg.) *Qualitative Forschung - Ein Handbuch (Sonderdruck)*. S. 538 - 546. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Koch, H.-A. (2008). *Die Universität: Geschichte einer europäischen Institut*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Koerfer, A. (1994). *Institutionelle Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Korff, R. (2009). Informalität in den Städten Asiens. In AK Geographische Stadtforschung im Entwicklungskontext: Formalität und Stadt globale Trends, lokale Dynamiken. Innsbruck: Universität Innsbruck, S. 1 - 9.
- Kotthoff, H. (1989). Lernersprachliche Probleme in argumentativen Gesprächen an der Universität. In Addison, A./Vogel, K. (Hrsg.). *Fremdsprachen in Lehre und Forschung*. Bochum: ASK, Band 7, S. 56 - 72.
- Kotthoff, H. (1994). Zur Rolle der Konversationsanalyse in der interkulturellen Kommunikationsforschung. Gesprächsbeendigung im Schnittfeld von Mikro und Makro. In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (93), S. 75 - 96.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1980). Einige Prinzipien linguistischer Methodologie. In Labov, W. *Sprache im sozialen Kontext*. Königstein/Ts.: Scriptor Verlag, S. 1-24.
- Labov, W. (1980). The social origins of sound change. In Labov, W. *Locating Language in Time*. New York: Academic Press, S. 251 - 266.
- Langleben, M. (2007). On the Explicitness of Themes in Dialogue in Berlin. In Lawrence, N. *Theoretical Approaches to Dialogue Analysis – Selected Papers from the IADA Chicago 2004 Conferences*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Levinson, S.C. (1979). Pragmatics and social deixis: Reclaiming the notion of conventional implicature. In C. Chiarello (Ed.), *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, S. 206-223.
- Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Levinson, S.C. (1990). *Pragmatik* [German translation of *Pragmatics*]. Tübingen: Niemeyer.
- Limberg, H. (2007). Discourse structure of academic talk in university office hour interactions, *Discourse Studies* 9 (2), 176 - 193.
- Limberg, H. (2009). Mündliche Kommunikation in der Hochschule: Bestandsaufnahme einer Forschungsrichtung aus anglo amerikanischer Sicht. In Lévy-Tödter, M., und Meer, D. (Hrsg.), *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 113-133.

- Limberg, H. (2010). *The Interactional Organization of Academic Talk*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Litters, U. (1995). *Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive*. Übungen: Gunter Narr (Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Lörcher, H. (1983). *Gesprächsanalytische Untersuchungen zur Arzt Patienten-Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Luckmann, T. (1979). *Soziologie der Sprache*. In König, R. (Hg.). *Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 13*. Stuttgart: Enke, S. 1-116.
- Luckmann, T. (1986). *Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: kommunikative Gattungen*. In F. Neidhardt, & M. Lepsius (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft [Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27]*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 191-211.
- Luckmann, T. (1988). *Kommunikative Gattungen im kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft*. In G. e. Smolka-Koerdt, *Der Ursprung der Literatur*. München: Fink, S. 279-288.
- Luckmann, T. (1992). *Theorie des sozialen Handelns*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Lüger, H.-H. (1992). *Sprachliche Routinen und Rituale*. Frankfurt am Main.
- Lüger, H.-H. (1993). *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin.
- Lüsebrink, H.-J. (2005). *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart. Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Magnis-Suseno, F. (1981). *Javanische Weisheit und Ethik: Studien zu einer östlichen Moral*. München: Oldenbourg.
- Magnis-Suseno, F. (1989). *Neue Schwingen für Garuda: Indonesien zwischen Tradition und Moderne*. München: Kindt.
- Maynard, S. K. (1989). *Japanese conversation: self-contextualization through structure and interactional management*. Norwood, NJ: Ablex.
- McHoul, A. a. (2001). *How to Analyse Talk in Institutional Settings: A Casebook of Methods*. London, New York: Continuum.
- Meer, D. (1998). „Der Prüfer ist nicht der König“. *Mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Meer, D. (2003). „Dann jetzt Schluss mit der Sprechstundenrallye“ – *Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Ratgeber für Lehrende und Studierende*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Menz, F., Lalouschek, J., Sator, M., Wetschanow, K., Blasch, L., & Reisigl, M. (2010). *Sprechen über Schmerzen: Linguistische, kulturelle und semiotische Analysen*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

- Mondada, L. (2005). BEcoming COLLECTIVE : The constitution of the audience as an interactional process. In Latour, B., Weibel, P. (eds). *Makings Things Public. Atmospheres of Democracy*. Cambridge: MIT Press, S. 876-883.
- Mondada, L., Schmitt, R. (2010). Situationseröffnungen: Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Mulder, N. (1990). Individuum und Gesellschaft in Java. Saarbrücken: Breitenbach.
- Müller-Jacquier, B. (1999). Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. Koblenz: Universität Koblenz-Landau: Fernstudium Fremdsprachen in Grund- und Hauptschulen.
- Müller-Jacquier, B. (2000). Linguistic Awareness of Cultures. Grundlage eines Trainingsmoduls. In Bolten, J. (Hg.), *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation - Mit Häufigkeitslisten des deutschen Unternehmenswortschatzes*. Waldsteinberg, S. 20 -49.
- Munandar, A. A. (1990). Kegiatan Keagamaan di Pawitra Gunung Suci di Jawa Timur Abad 14-15. Jakarta: Tesis Magister Humaniora Fakultas Sastra Universitas Indonesia Jakarta. (unpubliziert).
- Nazarkiewicz, K. (2010). Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neidhardt, F. & Lepsius, M. (Hrsg.), Kultur und Gesellschaft [Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27]. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nothdurft, W. (1984). ‚...äh folgendes problem äh...‘: Die interaktive Ausarbeitung ‚des Problems‘ in Beratungsgesprächen, Tübingen: Gunter Narr-Verlag.
- Nothdurft, W., Reitemeier, U., Schröder, P. (1994). Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen: Gunter Narr-Verlag.
- Nowak, P. (2010). Eine Systematik der Arzt-Patient-Interaktion: systemtheoretische Grundlagen, qualitative Synthesemethodik und diskursanalytische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Ärztinnen und Ärzten. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Otto, W. D. (1995). Wissenschaftskultur und Fremde – Auswärtige Kulturarbeit als Beitrag zur interkulturellen Bildung, auch eine pädagogische Reflexion asiatischer Lehrjahre in Korea. München: iudicium Verlag GmbH.
- Petersen, B. (2011). Indonesische Relativsätze. Kiel: unveröffentlichte Magisterarbeit bei der Universität Kiel.
- Phillip, S. (2003). Kommunikationsstörungen in interkulturellen Erst-Kontakt-Situationen - eine Kommunikationspsychologische Untersuchung zu Attributionen und Verhalten in Interkultureller Kommunikation - Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades doctor philosophiae (Dr.phil.), Jena: Verlag IKS Garamod.
- Prexl, L. (2007). Kommunikative Gattungen in der institutionellen Kommunikation: eine exemplarische Analyse der defensiven Strategien der Zeugen in der Zeugenbefragung vor

Gericht. München,Ravensburg: Grin Verlag.

- Psathas, G. (1995) ‚Talk and social structure‘ and ‚studies of work‘, *Human Studies* 18: S. 139 - 155.
- Quasthoff, U. (1980). Erzählen in Gesprächen: linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Quasthoff, U. (1987). Linguistic prejudice/stereotype. In Ammon, U., Dittmar, N. & Mattheier, K., *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Bd. 3. Berlin/New York: de Gruyter, S. 785 - 799.
- Rauch, E. (1992). Sprachrituale in institutionellen und institutionalisierten Text- und Gesprächsarten. Frankfurt am Main.
- Redder, A. (2001). Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystemen. (HSK-Artikel) In Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W., Sager, S. F. (Hrsg.) *Text- und Gesprächslinguistik. Ein Internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 1038 - 1059.
- Rehbein, J. (1977). Komplexes Handeln - Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, J. (1985). Ein ungleiches Paar - Verfahren des Sprachmittels in der medizinischen Beratung. In Rehbein, J. (Hg.) *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: Narr, S. 420 - 448.
- Rehbein, J. (1995). Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede. In Wohlrapp, H. (Hg.), *Wege der Argumentationsforschung*. Stuttgart: frommannholzboog, S. 166-204.
- Rehbein, J., & Löning, P. (1995). Sprachliche Verständigungsprozesse in der Arzt-Patienten-Kommunikation: linguistische Untersuchung von Gesprächen in der Facharzt-Praxis. Hamburg: Universität Verlag.
- Rehbein, J. (2006). The cultural apparatus: Thoughts on te relationship between language, culture, and society. In Bührig, K. & ten Thije, J.D. (Hg.), *Beyond Misunderstanding - Linguistics analysis of intercultural communication* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 43 - 96.
- Rehbein, J. (. (2010). Institutioneller Ablauf und interkulturelle Mißverständnisse in der Allgemeinpraxis. Diskursanalytische Aspekte der Arzt-Patient-Kommunikation. In Hoffmann, L. (Hg.), *Sprachwissenschaft - Ein Reader*, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co., S. 300 - 343.
- Reuter, E. (2002). Selbstvergessene BeobachterInnen? Über die Konstruktion und Reproduktion von Asymmetrie in interkultureller Kommunikation. In Fiehler, R. (Hrsg.), *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 245 - 274.

- Roberts, C. (1997). The Politics of Transcription. *Transcribing Talk: Issues of Representation*, TESOL Quarterly 31 (1), S. 167 - 172.
- Rost, M. (1989). Sprechstrategien in 'freien Konversationen'. Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Rost, M. (1990). Reparaturen und Foreigner Talk. In *Linguistische Berichte* 125, S. 23 - 45.
- Rost-Roth, M. (1994). Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen. In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 93, S. 9-45.
- Rost-Roth, M. (1995). Deutsch als Fremdsprache und Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. In Dittmar, N. & Rost-Roth, M. (Hg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Perspektiven und Methoden einer akademischen Disziplin*. Berlin: Peter Lang, S. 245 - 270.
- Rost-Roth, M. (1996). Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich. In *Elektronische Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache 1* [Online unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitrag/rost11.htm> oder <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>].
- Rost-Roth, M. (1998). Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächssituationen. In Fiehler, R. (Hg.), *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 216-244.
- Rost-Roth, M. (2002). Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächskontexten. In R. Fiehler (Hrsg.) *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 216-244.
- Rost-Roth, M. (2003). Anliegenformulierungen: Aufgabenkomplexe und Sprachliche Mittel. Analysen zu Anliegenformulierungen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern am Beispiel von Beratungsgesprächen und Antragsbearbeitungsgesprächen im Hochschulkontext. In *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Sonderausgabe: Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag „Übersetzen, interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen“*. S. 187 - 209. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-3/beitrag/RostRoth1.htm].
- Roth-Roth, M. (2006). Intercultural Communication in Institutional Settings Counselling Sessions. In K. Bühlig, & J. D. ten Thije (eds.), *Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of Intercultural communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 189-216.
- Rost-Roth, M. (2009). Korrekturen und Ausdruckshilfen im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. Fallstudien und Vergleiche mit anderen Kontexten der Sprachförderung. In Hunstiger, A., *Chance Deutsch: Schule - Studium - Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF*

2006. Regensburg: FaDaF, Materialien Deutsch als Fremdsprache, S. 427-443.
- Rost-Roth, M. (2010). Sprachlehr- und -lernforschung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. In Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I., *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Sacks, H. et.al. (1974). A Simplest Systematics for The Organization of Turn Taking for Conversation, *Language* 50 (4), S. 696 - 735.
- Sager, S. F. (2001). Formen und Probleme der technischen Dokumentation von Gesprächen. In Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. & Sager, S. F. (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik – Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, S. 1022 - 1033.
- Santiko, H. (1986). Mandala (Kedwaguruan) Pada Masyarakat Majapahit. *Pertemuan Ilmiah Arkeologi IV, Buku IIB Aspek Sosial Budaya* (S. 304-318). Cipanas, 3-9 Maret 1986: Pusat Penelitian Arkeologi Nasional.
- Schäfers, B. (2003). *Grundbegriffe der Soziologie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. In *American Anthropologist* 70 (6), S. 1075 - 1095.
- Schegloff, E. A. (1972) Notes on Conversational Practice: Formulating Place. In Sudnow, D. (ed.), *Studies in Social Interaction*. New York, Free Press, S. 75- 119.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973) Opening Up Closings, *Semiotica* 8, S. 289 - 327.
- Schegloff, E.A. (1979) Identification and Recognition in Telephone Conversation Openings in Psathas, G. (ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, New York, Irvington Publishers, S. 23 - 78.
- Schegloff, E. A. (1984). On some gestures' relation to talk. In Atkinson, J.M. & Heritage, J. (Eds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 266 - 296.
- Schegloff, E. A. (1986). The routine as achievement, *Human Studies* 9, S. 111 - 151.
- Schegloff, E.A. (2007) *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1994) *Approches to Discourse*, Oxford, Blackwell.
- Schmitt, R. (2005). Zur multimodalen Struktur von turn-taking. In *Gesprächsforschung-Online* Zeitschrift für verbale Interaktion. Ausgabe 6. S. 17 - 61.
- Schmitt, R. (2007). Theoretische und methodische Implikationen der Analyse multimodaler Interaktion. In Holly, W./Ingwer, P. (Hg.), *Medialität und Sprache*. Bielefeld: Aisthesis-Verlag, (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes; 54,1), S. 26 - 53.

- Schmitt, R. & Deppermann, A. (2010). Die multimodale Konstitution eines imaginären Raums als interaktive Problemlösung. In Deppermann, A./Linke, A. (Hrsg.), *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 199 - 241.
- Schubert, D. (2009). *Lästern: Eine kommunikative Gattung des Alltags*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Schwegler, U. (2008). *Vertrauen zwischen Fremden: die Genese von Vertrauen am Beispiel deutsch-indonesischer Kooperationen*. Frankfurt am Main, London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Scott, C. J. (March 1972). Patron-Client Politics and Political Change in Southeast Asia. In *The American Political Science Review* Vol. 66 No. 1, S. 91 - 113.
- Selting, M. (1987). *Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, M. (1995). Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation. In *Linguistische Arbeiten* 329. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P., Uhmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In *Linguistische Berichte* 173, S. 91 - 122.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion Ausgabe* 10 (2009), S. 353-402, (online unter: www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1976). *Mathematische Grundlagen der Informationstheorie*. München.
- Sherzer, J. (1983). *Kuna ways of speaking: An Ethnographic Perspective*. Austin: University of Texas Press.
- Siahaan, P. (2008). *Metaphorische Konzepte im Deutschen und im Indonesischen – Herz, Leber, Kopf, Auge und Hand*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research – Third Edition*, London, SAGE Publications Ltd.
- Sneddon, J. (1996). *Indonesian – A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Soenjono. (1978). *Sentence Pattern of Indonesian*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Sonnenberg, U. (2000). *Native und nicht-native Sprecher im Dialog - eineempirische Untersuchung zur Verständigungsproblematik*. Regensburg: Wolff.

- Spranz-Fogasy, T. & Deppermann, A. (2001). Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse. In Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S.F. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin/New York. S. 1007 - 1013.
- Stake, R. (2000). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Steinhauer, H. (2005). Colonial History and Language Policy in Insular. In Adelaar, A. *The Austronesian Languages of Asia and Madagascar*. New York: Routledge.
- Straub, J., Weidemann, A., & Weidemann, D. (2007). *Handbuch interkulturelle Kommunikation – Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Streeck, J. (1983). *Kommunikation in einer kindlichen Sozialwelt*. Tübingen: Narr.
- Stukenbrock, A. (2008). „Wo ist der Hauptschmerz?“ – Zeigen am menschlichen Körper in der medizinischen Kommunikation. In *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 9, S. 1-33. (Online unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2008/heft2008.htm>).
- TEMPO - Liputan Khusus Indonesianis, (November 2011), *Antara Volkswagen dan Jodoh*, Jakarta, S. 112 - 113.
- ten Have, P. (1990). Methodological issues in conversation analysis. In *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, No. 27 (June), S. 23 - 51.
- ten Have, P. (1991). Talk and Institution: A Reconsideration of the 'Asymmetry' of Doctor - Patient Interaction. In Boden, D. & Zimmerman, D. H. (eds.), *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*, Berkeley: University of California Press, S. 138 - 163.
- ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis. A practical guide*, 2nd Edition, London: SAGE.
- ten Thije, J. D. (2002). Stufen des Verstehens in der Analyse interkultureller Kommunikation. In H. Kotthoff (Hg.), *Kultur(en) im Gespräch. Studien zur Fremdheit und Interaktion* Tübingen: Narr, S. 57 - 97.
- ten Thije, J. D. (2006). Beyond Misunderstanding; Introduction. In Bühlig, K. & ten Thije, J.D. (eds.), *Beyond Misunderstanding. The linguistics analysis of intercultural communication*. Amsterdam: Benjamins, S. 1 - 11.
- Thieme, W.M. (2000). *Interkulturelle Kommunikation und internationales Marketing: Theoretische Grundlagen als Anknüpfungspunkt für ein Management kultureller Unterschiede*. Frankfurt am Main: Lang.
- Thomas, A. (1991). *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken: Verlag Breitenbach.

- Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In Thomas, A. (Hg.), *Kulturvergleichende Psychologie - Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe, S. 377 - 424.
- Thomas, A. (1996). Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In Thomas, A., *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 107 - 135.
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte. Erwägen Wissen Ethik - Streitforum für Erwägungskultur 14 (1), S. 137 - 228.
- Thomas, A. (2003a). *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Thomas, A. (2003b). Theoretische Grundlagen interkultureller Kommunikation und Kooperation. In
- Thomas, A., Kinast, E. & Schroll-Machl, S. *Handbuch Interkulturelle Kommunikation. Band I: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19 - 31.
- Tjaya, J. M. (2008). Eine kulturvergleichende Studie zum Vertrauensaufbau: am Beispiel deutscher und indonesischer Arbeitsgruppe. Hamburg: Dr J. Kovac Verlag.
- Tjitra, H. W. (2001). Synergiepotenziale und interkulturelle Probleme - Chancen und Herausforderungen am Beispiel deutsch-indonesischer Arbeitsgruppen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag GmbH.
- Trautner, B. J. (2001). Pluralität im südostasiatischen Islam – Extreme oriente lux? In IIS-Arbeitspapier Nr 21/2001. Institut für Interkulturelle und Internationale Studien (InIIS), Universität Bremen. (heruntergeladen unter: http://www-user.unibremen.de/~bjtraut/InIIS_Arbpap_21_01.pdf)
- Urban, G. (1985). The semiotics of two speech styles in Shokleng. In B. Merzt, & R. Parmentier (eds.), *Semiotic Mediation* (S. 311 - 339). New York: Academic Press.
- Werlen, I. (2001). Rituelle Muster in Gesprächen. In Brinker, K./ Antos, G. / Heinemann, W. / Sager, S. F. (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik - Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband*. Berlin: de Gruyter, S. 1263 - 1278.
- Whalen, M. R. & Zimmerman, D.H. (1987) Sequential and Institutional Contexts in Calls for Help, *Social Psychology Quarterly* 50 (2), 172 - 185.
- Wierzbicka, A. (1991). Cross Cultural Pragmatics - The Semantics of Human Interaction – Trends. In *Linguistics Studies and Monograph* 53. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Wouk, F. (December 2001). Solidarity in Indonesian conversation: The discourse marker “ya”. In *Journal of Pragmatics* 33, S. 171 - 191.
- Yuan, Y. (2001). An inquiry into empirical pragmatics data-gathering methods: Writtens DCTs, oral DCTs, field notes, and natural conversations”. In *Journal of Pragmatics* 33: S. 271 - 292.

- Yumarma, A. (1996). *Unity in Diversity: A Philosophical and Ethical Study of the javanese Concept of Keselarasan*. Rom.
- Zegers, V. (2004). *Man(n) Macht Sprechstunde: Eine Studie zum Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden: Inaugural-Dissertation*. Bochum: Ruhr Universität Bochum.
- Zimmermann, D. H. (1992). The interactional organization of calls for emergency assistance. In P. Drew, & J. Heritage (eds.), *Talk at work: Interaction in institutional setting* (S. 418 - 469). Cambridge: Cambridge University Press.

Anhang A: Transkriptionskonventionen

GAT-Transkriptionskonventionen nach Selting et al. 1998

Basistranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

wort [wort] Überlappungen und Simultansprechen
 [wort]
 = schneller, unmittelbarer Anschluß neuer Turns
 oder Einheiten

Pausen

(.) Mikropause
 (-), (--), (---) kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25 - 0.75 Sek.;
 bis ca. 1 Sek.
 (2.0) geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sek. Dauer
 (2.85) gemessene Pause (Angabe mit zwei Stellen hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und=äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten
 :, ::, ::: Dehnung, Längung, je nach Dauer
 äh, öh, etc. Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"
 ` Abbruch durch Glottalverschluß

Lachen

so(h)o Lachpartikeln beim Reden
 haha hehe hihi silbisches Lachen
 ((lacht)) Beschreibung des Lachens

Rezeptionssignale

hm, ja, nein, nee einsilbige Signale
 hm=hm, ja=a, zweisilbige Signale
 nei=ein, nee=e
 ,hm`hm mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Akzentuierung

akZENT Primär- bzw. Hauptakzent
 akzEnt Sekundär- bzw. Nebenakzent
 ak!ZENT! extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Einheitenende

? hoch steigend
 , mittel steigend
 - gleichbleibend
 ; mittel fallend
 . tief fallend

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen

<<f>> =forte, laut
 <<ff>> =fortissimo, sehr laut
 <<p>> =piano, leise
 <<pp>> =pianissimo, sehr leise

<<all>>	=allegro, schnell
<<len>>	=lento, langsam
<<dim>>	=diminuendo, leiser werdend
<<cresc>>	=crescendo, lauter werdend
<<acc>>	=accelerando, schneller werdend
<<rall>>	=rallentando, langsamer werden

Ein- und Ausatmen

.h, .hh, .hhh	Einatmen, je nach Dauer
h, hh, hhh	Ausatmen, je nach Dauer

Verändertes Tonhöhenregister

<<t>wort>	tiefes Tonhöhenregister
<<h>wort>	hohes Tonhöhenregister

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend>wort>	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt>wort>	interpretierende Kommentare mit Reichweite
()	unverständliche Passage je nach Länge
(solche)	vermuteter Wortlaut
al(s)o	vermuteter Laut oder Silbe
(solche/welche)	mögliche Alternativen
((...))	Auslassung im Transkript
→	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile