

## Konversationsanalyse als methodischer Zugang zum interkulturellen Lernen – Bericht über ein extracurriculares Projekt zum forschenden Lernen

*Gabriele Berkenbusch*

**Keywords:**

Konversations-  
analyse;  
interkulturelles  
Lernen;  
forschendes  
Lernen

**Zusammenfassung:** Die Konversationsanalyse – die zwischen der pragmatischen Linguistik und der qualitativen Sozialforschung verortet werden kann – ist eine komplexe Forschungsmethode, die viel Übung, vor allem viel Zeit und Engagement, benötigt. Mehr als die Anwendung einer Methode gilt es, eine "analytische Mentalität" zu entwickeln. Das in diesem Beitrag beschriebene Projekt war ein Versuch, die theoretischen Fähigkeiten und praktischen Fertigkeiten einer Gruppe von Studierenden zu fördern, die gemeinsam in dem Projekt zusammenarbeiteten: bei der Materialerhebung, bei der Aufnahme von Gesprächen zwischen ausländischen und deutschen Studierenden, bei der Transkription des Materials und den gemeinsamen Datensitzungen und der Analyse.

Ich möchte in diesem Beitrag aufzeigen, was die Studierenden auf der Grundlage qualitativen empirischen Materials auf verschiedenen Ebenen lernen konnten: (1) sie erlebten eine Einführung in die verschiedenen Ebenen eines komplexen Forschungsprozesses und entwickelten eine methodische und methodologische Kompetenz; (2) ihre kommunikative Kompetenz wurde erweitert, insbesondere die fremdsprachliche Kompetenz wurde gestärkt; und (3) ihre Kenntnisse von interkulturellen Zusammenhängen wurden vertieft und durch die authentischen Materialien dokumentiert und gestützt. So konnten z.B. Stereotypen und ihre interaktive Herstellung auf der mikroanalytischen Ebene genauestens beschrieben werden.

### **Inhaltsverzeichnis**

[1. Einleitung](#)

[1.1 Das Projekt "Erstkontaktsituationen"](#)

[1.2 Welches waren die Zielsetzungen des Projekts?](#)

[2. Die erhobenen Daten sowie ihre individuelle und gemeinsame Bearbeitung](#)

[2.1 Die von den Projektmitgliedern für interessant befundenen Phänomene](#)

[2.1.1 Didaktisierung](#)

[2.1.2 "Code switching"](#)

[2.1.3 Problemlose Kommunikation trotz sprachlicher Defizite](#)

[2.1.4 Interkulturelle Bewertungen und Zuschreibungen](#)

[3. Fazit](#)

[3.1 Was konnten die Studierenden im Rahmen dieses Projekts lernen?](#)

[3.1.1 Einführung in alle Ebenen eines komplexen Forschungsprozesses](#)

[3.1.2 Stärkung der fremdsprachlichen und kommunikativen Kompetenz](#)

[3.1.3 Vertiefung des interkulturellen Lernens](#)

[Literatur](#)

[Zur Autorin](#)

[Zitation](#)

## 1. Einleitung

Wie viele Andere bin auch ich zutiefst davon überzeugt, dass sich interkulturelle Kompetenz erst in konkreten zwischenkulturellen Kontaktsituationen erweist und dass die fremdsprachliche Kompetenz nicht von der interkulturellen zu trennen ist:

"Mit J. Beneke, M. Byram, B. Müller-Jacquier, A. Thomas und anderen teile ich nämlich die Überzeugung, dass zwischen der Vermittlung interkultureller Kompetenzen und der Fremdsprachen-Ausbildung eine enge Verbindung bestehen sollte. Denn entscheidend für den Erfolg internationaler Kommunikation ist weder die Kenntnis kulturempirischer Klassiker noch extensive landeskundliche Vertrautheit mit der Zielkultur inklusive deren 'Dos & Don'ts', so nützlich Beides zweifellos ist. Auch linguistische Korrektheit kann vor interkulturellen Irritationen nicht schützen. Entscheidend für Akzeptanz und Erfolg ist die Vorbereitung auf eine kulturell angemessene Verwendung sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel. *Daher steht die Verbindung von Sprachausbildung und interkultureller Sensibilisierung auf der Tagesordnung (...)* Um ein Zitat von Müller-Jacquier zu variieren: Nicht nur ist die Fremdsprachenausbildung 'kulturlos', sondern ebenso sind die meisten IK-Theorien<sup>1</sup> und IK-Trainings 'sprachlos'. Das aber ist weder theoretisch noch praktisch haltbar." (CAMERER 2007, S.3f. – Hervorh. G.B.) [1]

Genau der Verbindung von sprachlichen und interkulturellen Aspekten diene das von mir im Folgenden beschriebene Projekt, das sich methodisch der Konversationsanalyse bediente, um sich den zwischenkulturellen Kontaktsituationen empirisch angemessen zu nähern. [2]

Die Konversationsanalyse (KA)<sup>2</sup>, die ich im Schnittpunkt von Sprachwissenschaft und qualitativ-empirischer Sozialwissenschaft situiere, ist eine ebenso komplexe wie aufwändige Methode, die nicht so leicht zu erlernen ist und zu der eine gewisse Übung – das heißt insbesondere viel Zeit – benötigt wird. Zeit ist aber ein knappes Gut für Lehrende und Lernende an einer Fachhochschule (zu den zeitlichen, curricularen und sonstigen schwierigen Bedingungen der Lehre im Bereich der qualitativen Sozialforschung an einer FH vgl. SCHMITT 2007). Die KA ist allerdings mehr als nur eine Methode, sie ist auch eine wissenschaftliche Einstellung mit erkenntnistheoretischen Implikationen<sup>3</sup>. Wie kann diese wissenschaftliche Haltung gemeinsam mit den entsprechenden forschungspraktischen Fertigkeiten gewinnbringend im Rahmen einer Fachhochschulausbildung vermittelt und daraus Gewinn gezogen werden für die Einsicht in interkulturelle Interaktionssituationen, insbesondere wenn es sich bei diesem Typ von

---

1 IK = Interkulturelle

2 Für eine Einführung in die ethnomethodologische Konversationsanalyse vgl. die einführenden Kapitel in BERKENBUSCH (2002), für eine Situierung der KA innerhalb der Sprachwissenschaft in spanischer Sprache vgl. BERKENBUSCH (1996) und (1999).

3 Die Frage, welche theoretischen Ansprüche mit der Lehre verbunden werden können, war schon häufiger Gegenstand in Artikeln dieser Zeitschrift, vgl. z.B. DAUSIEN (2007) und KNOBLAUCH (2007) und wird von mir im Rahmen der FH-Ausbildung pragmatisch und d.h. eher bescheiden gesehen. Es geht mir vor allem darum, praktisches Methoden-Know-how in einem ganzheitlichen Forschungsprozess zu vermitteln und mit den Studierenden gemeinsam zu reflektieren.

Wissensvermittlung um einen "Nebenschauplatz" (vgl. SCHMITT 2007) handelt, der bislang nicht zu den Kerninhalten des Curriculums gehörte? Ein Versuch, dieser Frage nachzugehen, bestand in der die Gründung eines Projekts zum forschenden Lernen, welches im Folgenden dargestellt werden soll.<sup>4</sup> [3]

Zunächst einige Hintergrundinformationen: Es handelt sich um ein Projekt mit Studierenden des (nunmehr auslaufenden) Studiengangs *Diplomwirtschaftshispanistik*<sup>5</sup>, der mit dem Wintersemester 2007 von dem Bachelorstudiengang *Languages and Businessadministration – Schwerpunkt Hispanophoner Kulturraum* abgelöst wurde. Die Lehre der alten und neuen Studiengänge enthält zu ca. 60% angewandte Fremdsprachen, Kulturwissenschaften und Interkulturelles Training; die restlichen 40% entfallen auf wirtschaftswissenschaftliche Fächer (BWL, VWL, sowie Statistik, Recht, Informatik etc.). Das Studium beinhaltet ein integriertes Auslandsjahr, davon ein Semester Studium an einer unserer zahlreichen Partnerhochschulen und ein Semester Praktikum in einem Betrieb eines Landes, in dem die Zielsprache gesprochen wird. Ziel der Ausbildung ist es, die Studierenden zu befähigen, in international tätigen Unternehmen als Spezialisten und Spezialistinnen für die Sprache und Kultur des entsprechenden Kulturraums zu agieren. Auf diesem Hintergrund wird das besondere Interesse an der Vermittlung von sprachlichen, fachsprachlichen, kommunikativen und insbesondere auch interkulturellen Kompetenzen verständlich. [4]

### 1.1 Das Projekt "Erstkontaktsituationen"

Eine Erstkontaktsituation ist jede Situation, in der sich mindestens zwei Menschen zum ersten Mal begegnen und miteinander kommunizieren. Das kann ein erstes Kennenlernen sein oder auch der ganz normale Einkauf im Alltag, das Einholen von Information bei der Bahn oder im Tourismusbüro oder ein Gespräch in der Kneipe. Das Projekt interessiert sich insbesondere für interkulturelle Situationen, d.h. die Interaktant/innen, also die beiden Parteien, die miteinander sprechen, kommen in der Regel aus zwei verschiedenen Ländern bzw. Sprachgemeinschaften. Als interkulturell definiert gilt eine Situation im engeren ethnomethodologischen Sinne erst dann, wenn dieser Aspekt von den Interaktant/innen selbst als relevant gesetzt wird und nicht durch die bloße Zugehörigkeit zu einer Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft (vgl. DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT 1998). [5]

Im Blickfeld der Betrachtungen hier stehen bislang besonders französische und spanische Erasmusstudent/innen im Kontakt mit Deutschen. Nach unseren Erfahrungen kann man davon ausgehen, dass es besonders bei den spanischen

---

4 Im Sommersemester 2005 gründete ich am Fachbereich Sprachen der Westsächsischen Hochschule, gemeinsam mit meiner damaligen Kollegin Katharina von HELMOLT und vier Studierenden der Matrikel 2004, das extracurriculare Projekt "Erstkontaktsituationen" (vgl. HELMOLT 2005 und 2007).

5 Daneben gab es noch die Studiengänge Diplomwirtschaftsfrankoromanistik und Diplomwirtschaftssinologie. Es gibt seit 2007 nur noch einen Bachelorstudiengang *Languages and Businessadministration* mit drei Schwerpunkten: Hispanophoner Kulturraum, Frankophoner Kulturraum und Chinesischsprachiger Kulturraum, der soeben akkreditiert wurde.

Studierenden noch erhebliche sprachliche Hürden zu bewältigen gibt, und auch die sie begleitenden deutschen Studierenden kämpfen in den ersten Semestern mitunter noch mit der zu erlernenden Zielsprache Spanisch. [6]

## **1.2 Welches waren die Zielsetzungen des Projekts?**

Ziel des Projekts war es, diese Art von Kommunikation zwischen deutschen und ausländischen Studierenden mit gesprächsanalytischen Methoden zu untersuchen. Dazu musste zunächst eine empirische Datenbasis (ein sogen. Korpus) angelegt werden. Die deutschen Studierenden wurden mit Aufnahmegeräten ausgestattet, unterstützten die ausländischen Studierenden in ihrer Anfangsphase in der neuen Zwickauer Umgebung und begleiteten sie bei einfachen alltäglichen Verrichtungen wie z.B. Informationen einholen, ein Bankkonto eröffnen, einen Handyvertrag abschließen und was sonst noch in einer neuen Umgebung benötigt wurde. Die dabei geführten Gespräche wurden aufgezeichnet und gemäß der konversationsanalytischen Methode bearbeitet. [7]

Die leitenden Forschungsfragen bei diesem Prozedere waren: Gibt es bestimmte Muster, nach denen die Kommunikation abläuft? Wie bewältigen die Gesprächsteilnehmenden die Schwierigkeiten infolge noch unzureichender Sprachkompetenz? Welche Strategien werden angewandt, um Sprachbarrieren anzuzeigen oder aber zu überwinden? Wie wird die Verständigungssicherung geleistet? Mit welchen sprachlichen Mitteln lassen sich welche Erfolge im Alltagshandeln erzielen? Wie lassen sich die am eigenen Material gefundenen Phänomene im Lichte der bisherigen empirischen Forschung in diesem Bereich bewerten? Lässt sich gelungene oder misslungene interkulturelle Kommunikation beobachten oder beschreiben? Inwiefern wird der interkulturelle Aspekt der Begegnungen überhaupt thematisiert? [8]

## **2. Die erhobenen Daten sowie ihre individuelle und gemeinsame Bearbeitung**

Es wurden zunächst 22 Gespräche aufgenommen, inventarisiert (vgl. DEPPERMANN 2001) und durch mehrmaliges Abhören – teils individuell, teils gemeinsam – auf auffällige Phänomene hin geprüft. Die für interessant befundenen Stellen wurden dann transkribiert und zu gemeinsamen Datensitzungen vorgelegt. Der erste Schritt bestand in einem Vergleich der Transkripte mit dem jeweiligen Tonmaterial; im Zuge dessen wurden ggf. Korrekturen vorgeschlagen und etwaige Lücken gefüllt. Danach konnten erste Arbeitshypothesen gebildet sowie Analyse- und Literaturvorschläge durch die Dozentinnen eingebracht werden. Im Anschluss dessen ging es erneut an die individuelle Analyse, die wiederum in der nächsten Datensitzung zur Diskussion gestellt wurde. Es gab also eine Abfolge individueller und gemeinsamer Arbeit im Team in unterschiedlichen Konstellationen. Das Endergebnis ist eine gemeinsame Projektarbeit (DÜNKEL, HÜBNER, SILVA & SMOLNY 2008), aus der ich im Folgenden häufiger zitieren werde. [9]

## 2.1 Die von den Projektmitgliedern für interessant befundenen Phänomene

Es wurde für die gemeinsame Projektarbeit zunächst eine Übersicht mit relevanten Phänomenen, ein sog. Phänomenspiegel, erarbeitet. Die gemeinsame Sichtung ergab, dass man den häufig vorkommenden Phänomenen zunächst nachgehen wollte. Dazu gehörten: Didaktisierung, *foreigner talk*, *code switching*, Reformulierungen, Korrekturen etc. Hier einige Beispiele und die konversationsanalytischen Probleme, die daran verdeutlicht werden können: [10]

### 2.1.1 Didaktisierung<sup>6</sup>

Einer von beiden Interaktant/innen versucht, dem Dialogpartner das Verständnis zu erleichtern; dies geschieht durchaus wechselseitig.

*Ausschnitt 1* aus dem Transkript: ¿tú hablas inglés o no? (DÜNKEL et al. 2008, S.26)  
Gespräch zwischen der deutschen Studentin B und einem Chilenen:

- 01 A: y qué: haces tú  
*Und was machst du?*
- 02 B ähm: yo voy a: hacer una práctica en tlco (.) tÜco (.) teico en ar/ es una empresa americana  
*Ich werde ein Praktikum bei Tyco machen, eine amerikanische Firma*
- 03 A =ah ya ya  
*ach so*
- 04 B tElco valves  
*Tyco Valves*
- 05 A sí sí  
*Ja, ja [11]*

Eine deutsche Studentin erzählt ihrem chilenischen Gesprächspartner, dass sie ein Praktikum absolvieren wird. Dabei erscheint ihr der Name der amerikanischen Firma offenbar problematisch, und sie versucht verschiedene phonetische Realisierungen des Namens, zunächst die unterstellte spanische Variante *tico*, da das Graphem <y> im allgemeinen im Spanischen phonetisch mit [j] wiedergegeben wird, dann die deutsche Variante, bei der <y> im allgemeinen mit [ü] wiedergegeben wird und schließlich die amerikanische Variante, bei der <y> für [ei] steht. Nach dieser letzten Variante erläutert sie, dass es sich um eine amerikanische Firma handelt. Dieses Herantasten an die in Chile als "Normalform" unterstellte Variante hat eine doppelte Funktion. Sie soll zum einen sicherstellen, dass der Gesprächspartner den Firmennamen versteht – das wäre die didaktische Funktion – und sie könnte gleichzeitig zum Ergebnis haben, dass die deutsche Studentin erfährt, wie denn im chilenischen Spanisch mit der Aussprache englischer Eigennamen verfahren wird, das wäre dann gleichzeitig eine Sprachlernstrategie. Letztere führt hier aber nicht zum eventuell gewünschten Erfolg, denn der Angesprochene greift das Wort seinerseits nicht

6 De PIETRO, MATTHEY und PY (1989) sprechen in diesem Zusammenhang sogar von einem "contrat didactique", also einem impliziten Lehr-Lern-Vertrag, den die Gesprächspartner/innen abschließen.

auf. Das didaktische Verhalten hingegen wird von ihm zweimal mit positiver Rückmeldung ratifiziert in Z. 03 ("ah ya ya") und nach der Vorstellung des gesamten Firmennamens in Z. 05 ("sí, sí"). In ihrer Analyse stellt die Studentin fest, dass er ihr "Angebot annimmt und versteht. Aber es wird nicht deutlich, ob er es *wirklich* versteht" (DÜNKEL et al. 2008, S.30 – Hervorh. G.B.). [12]

Hier wird ein grundlegendes Problem dieses Analysetyps deutlich. Wir bewegen uns bei der Analyse immer auf der Ebene der Phänomene, aber wir können nicht in die Köpfe der Gesprächspartner/innen schauen. Wir müssen uns damit zufriedengeben, das zu beschreiben und zu behaupten, was sich durch die Daten belegen lässt. Es gehört mit zu den schwierigsten Aufgaben für Neulinge, diese Analyseperspektive einzunehmen. Ungeübte sind eher geneigt, Gründe ins Feld zu führen, die durch die Daten nicht belegbar sind. Das führt dann zu Beschreibungen wie: "er denkt jetzt wahrscheinlich ...", "sie vermutet, dass er denkt ..." usw. Dieser Versuch, sich in andere Personen hineinzusetzen, führt weg von der angestrebten empiriebasierten Methode.

*Ausschnitt 2* aus dem Transkript: ¿tú hablas inglés o no? (DÜNKEL et al. 2008, S.26)

- 08 A        eh a qué se dedica esa empresa  
              *Was macht dieses Unternehmen?*
- 09 B        qué  
              *Was?*
- 10 A        a qué se dedica (. ) esa empresa  
              *Was macht dieses Unternehmen?* [13]

Hier greift der Muttersprachler zu wohlakzentuiertem, langsamen Sprechen bei syntaktisch unveränderter Wiederholung seiner Frage. Auch dies verstehe ich als ein Mittel der Didaktisierung, die im Übrigen hier sofort Erfolg zeigt; die Gesprächspartnerin beginnt sofort mit der gewünschten Erläuterung. Im Verlaufe eben jener thematisiert sie jedoch etwas später, dass sie an ihre sprachlichen Grenzen stößt. [14]

### 2.1.2 "Code switching"

Hiermit ist gemeint, dass einer von beiden Gesprächspartner/innen z.B. in eine gemeinsame dritte Sprache ausweicht.

*Ausschnitt 3* aus dem Transkript: ¿tú hablas inglés o no? (DÜNKEL et al. 2008, S.27/28)

- 16 B        hacen estas cosas para el fuego y todo eso (. ) no sé las palabras en español  
              *Sie machen Sachen wegen des Feuers und so ich kenne die spanischen Wörter nicht*
- 17 A        sí  
              *ja*
- 19 B        lo siento

- tut mir leid*
- 20 A tu hablas inglés o no?  
*sprichst du englisch oder nicht?*
- 21 B sí  
*Ja*
- 22 A ah you offer also a set of things (...) go with a with a pAcket lets say  
*sagen wir mal sie bieten ein Set von Dingen in einem Paket an*
- 23 B no ehm they are ehm (.) producing thINgs ehm for the security of the hOUses  
*Nein, sie produzieren Sachen für die Haussicherheit*
- 24 A Yes  
*Ja*
- 25 B and Other thINgs to protect ah from fire and (-)  
*Und andere Dinge, die vor Feuer schützen*
- 26 A ah from fire also  
*Ach, vor Feuer auch*
- 27 B Si (..) tienen una grAnde (...) ähm (.)  
*Ja, sie haben eine große*
- 28 A =variedad  
*Auswahl*
- 29 B =variedad de productos sí y yo estoy traba/ voy a trabajar en en eh departamento de logísticA [15]

Die deutsche Studentin zeigt an, dass ihr die spanischen Worte fehlen, und das wird von ihm mit "sí" ratifiziert. Anschließend bedauert sie dieses (Z. 19). Ihr Gesprächspartner greift daraufhin zu einem häufig in diesen Kontexten zu beobachtenden, probaten Mittel: er erkundigt sich nach einer anderen gemeinsamen Kommunikationssprache, hier dem Englischen (Z. 22). Diese Möglichkeit wird von ihr bejaht, und die Unterhaltung läuft auf Englisch weiter, bis die Nichtmuttersprachlerin ohne erkennbaren Grund wieder ins Spanische wechselt (Z. 27). Dieser Wechsel wird vom Muttersprachler ohne weiteres und sehr prompt nachvollzogen und er ist ihr dann sofort bei der spanischen Wortsuche behilflich (Z. 28)<sup>7</sup>. Das Angebot *variedad* wird angenommen, und es geht auf Spanisch weiter. Für dieses zweite *code switching* lassen sich keine klaren Indizien finden, es kann hier nur vermutet werden, dass die Studentin ihr Spanisch erproben und verbessern will. Da die Studentin ihr eigenes Transkript analysierte, wissen wir aus ihrer Beschreibung in der Projektarbeit, dass sie zu diesem Zeitpunkt das Gefühl hatte, besser Spanisch als Englisch zu sprechen und deshalb die Sprache erneut wechselte. Aus der Beschreibung geht auch hervor, dass ihr bis zum Schluss unklar blieb, ob der Gesprächspartner nun verstanden hatte, was das Unternehmen macht oder nicht. [16]

7 Ein Verfahren, dass in der Konversationsanalyse unter dem Stichwort "interaktive Vervollständigung" beschrieben worden ist (vgl. GÜLICH 1986). Auf die Verfahren der gemeinsamen Wortsuche und der interaktiven Konstruktion von Bedeutung möchte ich in diesem Rahmen nicht eingehen, da ich das kürzlich an anderer Stelle getan habe, vgl. dazu BERKENBUSCH (im Druck; vgl. auch DEPPERMAN 2002a und 2002b; GÜLICH 1991 sowie SPRECKELS im Druck).

Zum *code switching* in diesem Gespräch ist noch zu anzumerken, dass der Chilene mehrfach ins Englische wechselt, ohne dass lokal irgendein Indiz dafür gefunden werden kann, das diesen Wechsel sinnvoll oder notwendig machen würde. Hier spielt wahrscheinlich die globale Interaktionsgeschichte dieses Gesprächs eine Rolle. Er kommt immer wieder auf die erste Situation zurück, in der er das Englische als Hilfestellung angeboten hatte, auch wenn es in der Folge absolut nicht mehr nötig erscheint. [17]

Es hat sich an vielen Stellen gezeigt, dass es durchaus von Vorteil ist, wenn die Studierenden ihre eigenen Aufnahmen transkribieren, da sie das Gespräch noch in Erinnerung haben und so vieles besser rekonstruieren können. Hingegen führte die Tatsache, dass sie ihr eigenes Transkript auch selbst analysierten, häufig zu einer Abweichung von der Methode (im oben genannten Sinne). Das gilt es bei der Fortführung des Forschungsprojektes in Zukunft unbedingt zu bedenken. [18]

### 2.1.3 Problemlose Kommunikation trotz sprachlicher Defizite

Eine deutsche Studentin (N1) nimmt während ihres Studienaufenthalts in Spanien im Rahmen einer Seminararbeit für Marketing an einer Befragung über Käsekonsum in einem Supermarkt teil. Sie erledigt diese Aufgabe gemeinsam mit einem spanischen Kommilitonen (M2). Sie befragen eine spanische Hausfrau (M1). Die deutsche Studentin hatte sich zunächst bei der gemeinsamen Aktion zurückgehalten und ihrem spanischen Kommilitonen das Feld überlassen. In dem folgenden Ausschnitt wagte sie zum ersten Mal, aktiv in das Geschehen einzugreifen:

*Ausschnitt 4* aus dem Transkript: Käsebefragung (DÜNKEL et al. 2008, S.34/35)

- |       |   |
|-------|---|
| 01 N1 | Hola buenos días. Podría preguntarle ALgo?<br>Hallo guten Tag, könnte ich Sie etwas fragen?           |
| 02 M1 | ah sí<br>Ah ja  |
| 03 N1 | äh::m (1.01) mucha' / a con qué frecuencia compraste / ä:=compra el queso<br>Wie oft kaufen Sie Käse? |
| 04 M1 | mucho<br><i>Off</i>   |
| 05 N1 | sí? Una vez por semana? O,<br><i>einmal in der Woche oder</i>   |
| 06 M1 | dos veces por semana, sí (2.0)<br><i>Zweimal pro Woche, ja</i>  |
| 07 N1 | y::: cuantos personas viven en tu cuatro?<br>Und wieviel Personen leben in deinem Zimmer              |
| 08 M1 | cinco [19]  |

N1 grüßt eine Kundin M1 und möchte von ihr wissen, ob sie ihr eine Frage stellen dürfe. Das wird von der Kundin bejaht. Daraufhin beginnt N1 eine Frage mit



vielen syntaktischen Brüchen, die im Folgenden mit Schrägstrichen markiert werden: "Viel / wie oft kauftest du / kaufen Sie den Käse?" [20]

Es ist deutlich, dass sich hier jemand sprachlich an die Befragung herantastet. Auch der bestimmte Artikel ist in diesem Zusammenhang überflüssig und kennzeichnet die Äußerung als diejenige einer Nichtmuttersprachlerin. M1 antwortet jedoch ohne Zögern und ohne irgendwelche Anzeichen von Befremden oder Nichtverstehen mit "viel" bzw. "oft". N1 fragt nach, was dieses "oft" bedeute, ob es einmal pro Woche sei, ebenfalls mit Verzögerungselementen "una' una vez por semana", aber grammatisch korrekt. Auch hier kommt die Antwort prompt. [21]

Danach gibt der Fragebogen der Studentin eine neue Frage vor, jene nach der Anzahl der Mitglieder des Haushalts, welche allerdings nur im Kontext einer Befragung verständlich ist, bei der Befragte auch wissen, dass solche Fragen gestellt werden. N1 fragt nämlich irrtümlich "y cuantos personas viven en tu cuatro?" Dieser Satz enthält einen Genusfehler – die korrekte Formulierung lautet *cuantas personas* – und auch einen lexikalischen Fehler: es muss *cuarto* (Zimmer) und nicht *cuatro* (vier) heißen. Im Übrigen würde bei solch einer Frage immer nach der Wohnung (*piso*) oder dem Haus (*casa*), nicht aber nach der Anzahl der Personen in einem Zimmer gefragt werden. Trotz dieser grammatisch und lexikalisch gesehen misslungenen Frage erfolgt eine zügige und kohärente Antwort. Die sprachlichen Defizite der Sprecherin N1 werden überhaupt nicht thematisiert, weder durch Nachfrage noch durch Korrektur. Dies geschieht im Verlaufe des Gesprächs überraschender Weise noch mehrfach. [22]

Das Beispiel zeigt, dass das Gelingen der Kommunikation von Muttersprachler/innen und Nichtmuttersprachler/innen nicht unbedingt von der grammatischen Qualität der Äußerungen abhängt und dass die Defizite auch nicht unbedingt angesprochen oder gar einer Korrektur zugeführt werden müssen. Die Analysandin geht gleichwohl sehr selbstkritisch mit sich ins Gericht: "Dieses Transkript verdeutlicht sehr gut, dass es sich bei N1 um eine Nichtmuttersprachlerin handelt, deren Sprachleistung nicht ausgereift ist" (DÜNKEL et al. 2008, S.37). Hier wird deutlich, dass sich das Sprachbewusstsein der Studentin durch den Umgang mit der eigenen Aufnahme und durch das Transkript deutlich entwickelt hat; sie erkennt die Defizite ihrer Äußerungen. Für analytische, grammatikorientierte Betrachter/innen und für Fremdsprachenlerner/innen ist diese Selbsterkenntnis wichtig, für konversationsanalytische Betrachter/innen ist diese Aussage jedoch ohne Belang, denn solange die fehlerhafte Grammatik nicht im Gespräch wirksam wird, also nicht verhindert, dass die Sprecherin ihre kommunikativen Ziele erreichen kann, müssen Konversationsanalytiker/innen diesen Phänomenen keine Beachtung schenken (natürlich sollte das für den Sprachunterricht nicht heißen, dass man sich nicht mehr um Korrektheit bemühen sollte). [23]

### 2.1.4 Interkulturelle Bewertungen und Zuschreibungen

*Ausschnitt 5* aus dem Transkript "der Deutsche hat nur ein Freund" (aus dem Projektfundus)

Ein Gespräch zwischen den spanischen Erasmusstudent/innen Juan, Manuel und Lea und den deutschen Studentinnen Anne und Stefanie.

- 1 J: unsere gruppe ist äh (.) se:hr chrOß (---) ähm freund? (-- se:hr chgROß und (---)
- 2 M: in españIEn
- 3 J: in españien ja (.) der der deutsche nur hat ähm nUr ein freund (--) oder zwei aber
- 4 J: in españien (-) sEhr gute
- 5 A: der frEUUndeskreis
- 6 J: sEHr gute freund ?(---) ja;
- 7 M: sehr gute sehr gute freunde aber in españien (-- )äh du nennst äh freund fast alle
- 8 M: bekannten hier ein freund ist dein frEund (-) äh in (-- ) die freundin aber in espanIEn (--)
- 9 M: du du nennst freunde fast äh (-- ) alle deine bekannte

*Ausschnitt 6* des gleichen Transkripts

- 15 M: ((lachen)) aber (---) mh hier ist ein bisschen (-) Äh bisschen anders . ein freunde sind
- 16 M: dIEse und dIEse aber die aber die anderen sind bekAnnte und bekannte ,
- 17 J: ((zeigt auf die restl. Spanier))  
aber du kannst äh zum beispiel äh vi:er oder funf äh beste freund hAben ja (...) hier ist NUR
- 18 J: eins... oder zwei, [24]

Bei diesem Gesprächsausschnitt übernehmen vor allem J. und M. die interaktive Konstruktion des spanischen Freundesbegriffs, den sie vom deutschen Freundesbegriff absetzen. Insbesondere die Kategorie eines Bekannten, der im Gegensatz zu einem Freund steht, ist den spanischen Studierenden fremd. Bei ihnen sind alle Freunde. man kann viele davon haben und sie behaupten, dass die Deutschen nur einen oder zwei Freunde haben können. Die deutschen Studentinnen haben sich gar nicht aktiv an diesem Gespräch beteiligt, obwohl es sich doch angeboten hätte, hier zu widersprechen. Vielleicht lag es daran, dass sie das Gespräch aufgenommen haben und in der Anfangsphase des Projekts noch unsicher waren, wie sie sich während der eigenen Aufnahme verhalten sollten.

*Ausschnitt 7* aus dem Transkript: "Deutsche sind kalt" (aus dem Projektfundus)

- 1 M: zum beispiel im null dreizehn Unten wenn sie reinkommn machen sie ,IMmer das ((klopft))
- 2 M: am am tisch und das hatte ich NIE gesenn ich find es so
- 3 A: wisst ihr was das beDEUtet,
- 4 B: hallo hallo
- 5 M: ja, hallo
- 6 A: gut. also man macht das damit man nicht JEdem EinzelN die HAnd geben muss
- 7 M: ja aber .. das für=uns ist sehr kalt u:nd ((klopft)) ja ((lacht)) u:nd tschüss sagen
- 8 M: auch ahm .. wenn du tschüss <<all>musstest ahh sagen musstest> ((klopft)) das
- 9 M: (machst) u:nd das ist - das ist für mich sehr kalt ähmm ne:ben freundINN musst du:
- 10 M: (swei küsschen immer) ((lacht)) u:nd freunde auch oder? [25]

Die spanischen Studierenden erläutern hier, dass sie die Sitte in einem Lokal (der Studentenbar "013"), in dem die Besucher/innen einander kennen, an einen Tisch zu gehen und auf den Tisch zu klopfen, als "kalt" empfinden. Die deutsche Studentin erklärt daraufhin, dass das sozusagen ein Abkürzungsverfahren für die persönliche Begrüßung darstelle. Aber genau das ist es, was die Spanier/innen als kalt empfinden, besonders die körperliche Distanz. Es kommt bei dieser Art des Grüßens zu keinem Körperkontakt, insbesondere nicht zu dem in Spanien gängigen Austausch von "Küsschen". Das erleben sie als kalt. [26]

Dieses Material bietet also die Möglichkeit zu "beobachten", wie zum Beispiel solche stereotypen Äußerungen von der Kälte der typisch deutschen Interaktionssituation auf konkreten Handlungsmustern im Alltag basieren, die uns auf Anrieb interkulturell recht "unverdächtig" erscheinen und denen wir per se wenig Bedeutung zumessen würden. Dies Beispiel zeigt sehr schön, wie bestimmte Selbstverständlichkeiten ins Wanken geraten können, wenn sie aus einer anderen Perspektive betrachtet werden. Weiterhin ist interessant, dass die stereotype Aussage: "die Deutschen sind kalt" in dem oben gezeigten Gespräch nie gefallen ist, denn die Spanier sagen: "das ist für uns sehr kalt" oder "das ist für mich sehr kalt", was ja ein deutlicher Unterschied ist. Trotzdem wurde von den deutschen Studierenden dieses Transkript unter dem stereotypen Titel "die Deutschen sind kalt" gespeichert und inventarisiert. Daran wiederum kann aufgezeigt werden, dass wir sehr leicht bereit sind, bekannte Stereotype "zu hören", die gar nicht ausgesprochen worden sind. [27]

### 3. Fazit

Die kurz gehaltenen Ausschnitte des erhobenen Materials und die knapp gehaltenen Analysen sollten einen Einblick in die Arbeit unseres Projekts geben und aufzeigen, was die Studierenden bei der Erhebung eigenen empirischen Materials und der konversationsanalytischen Beschäftigung mit demselben lernen

können. Durch beständige Zeitnot auf Seiten der Studierenden wie der Lehrenden, durch übervolle Stundenpläne, war es leider nicht möglich, die Datensitzungen so häufig zu veranstalten, wie wir es uns gewünscht hätten und wie es zur Vermittlung der "analytischen Mentalität" in diesem Bereich notwendig gewesen wäre.<sup>8</sup> [28]

Trotz allem hat diese Arbeit den Studierenden grundlegende Einsichten in den interaktiven Charakter jeglicher Kommunikation beschert, sie haben ihr Sprachbewusstsein und ihr Sprachgefühl in der Fremdsprache verbessert und gelernt, verschiedene Phänomene zu erkennen und ihnen analytisch nachzugehen. In enger Verbindung mit dem Projekt (z.B. gemeinsame Datensitzungen, Austausch von Material), aber unabhängig von ihm, entstanden unter meiner Betreuung weitere umfangreichere exzellente konversationsanalytische Arbeiten, wie etwa eine Diplomarbeit von Christina SCHWARZE (2007) und die Dissertation von Mareike MARTINI (2008). [29]

### **3.1 Was konnten die Studierenden im Rahmen dieses Projekts lernen?**

Der Ertrag eines solchen Projektes lässt sich auf mehreren Ebenen ansiedeln, die im Folgenden kurz resümiert werden: [30]

#### *3.1.1 Einführung in alle Ebenen eines komplexen Forschungsprozesses*

Das Projekt sollte die Studierenden vertraut machen mit der Erhebung von Gesprächsdaten in sogen. Erstkontaktsituationen sowie mit der Inventarisierung der Daten, mit der Transkription ausgewählter Sequenzen (in der Anfangsphase des Projekts wurde die Partiturtranskription gewählt, später einigten wir uns auf die GAT-Konventionen nach SELTING et al. [o.J.]), mit gemeinsamen Datensitzungen und mit der Analyse der Daten. Angestrebt wurden das Erlernen der Beobachtung und der Analyse von natürlichen Gesprächen sowie die Bewusstmachung der linguistischen Strukturen. Gleichzeitig konnte oftmals die Erhöhung der Motivation in Bezug auf methodische Kompetenzbildung durch die Freude an kleineren Erfolgen beim Umgang mit dem selbst erhobenen Material beobachtet werden. Weiterhin erfolgte die Hinführung an die entsprechende wissenschaftliche Fachliteratur. [31]

#### *3.1.2 Stärkung der fremdsprachlichen und kommunikativen Kompetenz*

In der Kommunikation mit den ausländischen Studierenden kam auch häufig deren Muttersprache, die ja die Zielsprache unserer Studierenden ist, zum Einsatz. Durch die Aufnahmen, besonders aber durch die Transkription erlernten die Studierenden den vertieften Umgang mit der Zielsprache. In der zweiten Phase des Projekts erstellten die Studierenden Aufnahmen im Zielland. Dadurch konnte es zur Bewusstmachung der eigenen Sprachkompetenz anhand der Analysen eigener Aufnahmen kommen, womit oftmals eine Stärkung des

---

<sup>8</sup> In dem neuen Bachelorstudiengang fanden die Konversationsanalyse und die qualitativ-empirische Sozialforschung einen Platz in entsprechenden Wahlpflichtmodulen, und es gibt ebenfalls Anteile davon in einem Pflichtmodul zur Vorbereitung des Auslandsaufenthalts.

Selbstbewusstseins und der Abbau von Hemmungen vor weiteren Gesprächen in der Fremdsprache einhergingen. Manchmal entstand allerdings auch vorübergehend eine gewisse Peinlichkeit über die eigenen sprachlichen Mängel in der Interaktion, die aber von den Lehrenden in diesem Zusammenhang bewusst heruntergestuft wurden. Das Material sollte hier nicht zur Fehlerkorrektur genutzt, sondern die Möglichkeiten der Reflexion sprachlicher Verfahren sollte eröffnet werden. In den Fokus gerückt wurden auch solche Situationen, in denen die Kommunikation trotz grammatischer Fehler sehr erfolgreich verlief. Insgesamt ergab sich daraus die Einübung von Strategien der Verständigungssicherung im sprachpraktischen Unterricht sowie die Ausbildung der Fähigkeit zu metakommunikativem Verhalten. Die Studierenden schufen im Übrigen ein Produkt, das als Lehr- und Lernmaterial in weiteren Gruppen und Lehrveranstaltungen genutzt werden kann. [32]

### *3.1.3 Vertiefung des interkulturellen Lernens*

Zunächst lieferte die gemeinsame Arbeit Einsicht in die Probleme normaler Alltagssituationen in einem Gastland. Ausländische Gaststudent/innen, die teilweise noch große sprachliche Probleme hatten, wurden von unseren Studierenden in typischen Erstkontaktsituationen begleitet. Dadurch entstand ein doppelter Effekt: die ausländischen Studierenden fühlten sich in der Anfangssituation nicht allein gelassen, und die deutschen Studenten wurden für die elementaren Alltagsprobleme von ausländischen Studierenden im Gastland sensibilisiert. Dies bereitete des Weiteren auch mittelbar auf ihren eigenen bevorstehenden Auslandsaufenthalt vor. [33]

Darüber hinaus erlaubt der methodisch angemessene Umgang mit unserem gesammelten Material tiefe Einsichten in die Natur der interkulturellen Kommunikation, wie ich es in den gezeigten Abschnitten nur andeuten konnte. Es können mithilfe dieses Materialtyps mehrere Aspekte deutlich gemacht bzw. erlernt werden, nämlich:

- dass die Bedeutung (z.B. was ist ein Freund/eine Freundin) lokal und interaktiv ausgehandelt wird,
- wie Zuschreibungen interaktiv zustande kommen ("das finden wir kalt"),
- dass unterschiedliche nationale Zugehörigkeit eventuell gar nicht thematisiert werden muss, obwohl die sprachlichen Defizite einer Sprecherin im obigen Beispiel das erwarten ließen,
- dass sich wildfremde Menschen durch verschiedene Methoden im Gespräch gegenseitig behilflich sind, so als hätten sie einen gegenseitigen Vertrag über Lernen und Lehren miteinander abgeschlossen,
- dass wir alle über diese Methoden verfügen und es eine Frage der Bewusstmachung ist, sie zielgerichtet einzusetzen
- und vieles andere mehr ... [34]

## Literatur

- Berkenbusch, Gabriele (1996). Planteamientos interactivos en el análisis conversacional: la etnometodología y la teoría de la producción de textos orales. *Sintagma*, 7, 69-84.
- Berkenbusch, Gabriele (1999). De la lingüística del texto al análisis de los procedimientos verbales: programas de radio con participación de los oyentes. *Signo y seña*, 10, 103-133.
- Berkenbusch, Gabriele (2002). *Hörer beraten Hörer: Eine vergleichende konversationsanalytische Studie zu spanischen, katalanischen und französischen Radioprogrammen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Berkenbusch, Gabriele (im Druck). Die interaktive Konstruktion von Bedeutung in interkulturellen Kontaktsituationen und ihre Analyse im Rahmen der Hochschullehre. In Sabine Kläger & Britta Thörle (Hrsg.), *Sprache, Gesellschaft und Identität*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Camerer, Rudolf (2007). Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/docs/Camerer.pdf> [Datum des Zugriffs: 10.08.2008].
- Dausendschön-Gay, Ulrich & Krafft, Ulrich (1998). Quand l'exolingue devient de l'interculturel. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 18, 93-111.
- Dausien, Bettina (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [Datum des Zugriffs: 25.08.2008].
- De Pietro, Jean-François; Matthey, Marinette & Py, Bernard (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In Dominique Weil & Huguette Fugier (Hrsg.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (S.99-124). Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Pasteur.
- Deppermann, Arnulf (2001). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Deppermann, Arnulf (2002a). Von der Kognition zur verbalen Interaktion: Bedeutungskonstitution im Kontext aus Sicht der Kognitionswissenschaften und der Gesprächsforschung. In Arnulf Deppermann & Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Be-deuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht* (S.11-33). Tübingen: Stauffenburg.
- Deppermann, Arnulf (2002b). Konstitution von Wortbedeutung im Gespräch – Eine Studie am Beispiel des jugendsprachlichen Bewertungsadjektivs *assi*. In Arnulf Deppermann & Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Be-deuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht* (S.158-184). Tübingen: Stauffenburg-Linguistik.
- Dükel, Stefanie; Hübner, Anne; Silva, Vasco da & Smolny, Ulrike (2008). *Forschungsprojekt "Erstkontakt" 2005 – 2008. Ein Arbeitsbericht*. Unveröffentlichte Projektarbeit, Zwickau, Westsächsische Hochschule, Fachbereich Sprachen.
- Gülich, Elisabeth (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situations de contact". *DRLAV Revue de Linguistique*, 34/35, 161-182.
- Gülich, Elisabeth (1991). Pour une ethnométhodologie linguistique: Description de séquences conversationnelles explicatives. In Ulrich Dausendschön, Elisabeth Gülich & Ulrich Krafft (Hrsg.), *Linguistische Interaktionsanalysen* (S.325-365). Tübingen: Niemeyer.
- Helmolt, Katharina von (2005). La négociation comme format de base de la communication interculturelle. Une contribution dans le cadre de l'analyse conversationnelle. In Frank Baasner (Hrsg.), *Gérer la diversité culturelle. Théorie et pratique de la communication interculturelle en contexte franco-allemand* (S.99-108). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Helmolt, Katharina von (2007). Interkulturelles Training: Linguistische Ansätze. In Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S.763-773). Stuttgart: Metzler.
- [Knoblauch, Hubert](#) (2007). Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4K9> [Datum des Zugriffs: 29.07.2008].

Martini, Mareike (2008). *Deutsch-kubanische Arbeitsbesprechungen. Eine gesprächsanalytische Studie zu gedolmetschter Kommunikation in internationalen Hochschulkooperationen*. Tübingen: Stauffenburg.

[Schmitt, Rudolf](#) (2007). Die Lehre qualitativer Forschung im Studium der Sozialen Arbeit: Ein Erfahrungsbericht von Nebenschauplätzen. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4S8> [Datum des Zugriffs: 29.07.2008].

Schwarze, Christina (2007). *Prozesse der Verständigungssicherung zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Zwickau, Westsächsische Hochschule, Fachbereich Sprachen.

Selting, Margret; Auer, Peter; Barden, Birgit; Bergmann, Jörg; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Günthner, Susanne; Meier, Christoph; Quasthoff, Uta; Schlobinski, Peter & Uhmann, Susanne (o.J.). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem GAT*, [http://www.teachsam.de/deutsch/d\\_lingu/gespraechsanalyse/gespraech\\_9\\_4.htm](http://www.teachsam.de/deutsch/d_lingu/gespraechsanalyse/gespraech_9_4.htm) [Datum des Zugriffs: 02.06.2008].

Spreckels, Janet (im Druck). Ham die dir's schon erklärt? Worterklärungen im schulischen und außerschulischen Kontext. *Muttersprache*, 2.

## Zur Autorin

**Gabriele BERKENBUSCH** ist seit dem Jahr 2000 Professorin für Romanische Sprachen mit dem Schwerpunkt Wirtschaftsspanisch an der Westsächsischen Hochschule in Zwickau. Ihre Lehr- und Forschungssprachen sind Spanisch, Französisch und Katalanisch. Ihre Forschungsfelder sind: Sprachwissenschaftsgeschichte, Soziolinguistik, Konversationsanalyse, Methoden der empirischen Sozialforschung, Interkulturelle Kommunikation, Wirtschaftskommunikation und Gewaltfreie Kommunikation. Sie hat in unterschiedlichen Bereichen Lehrforschungsprojekte durchgeführt und war Mitbegründerin und langjährige Koordinatorin des *IDA* – Interdisziplinärer Arbeitskreis für Hochschuldidaktik an der Universität Tübingen.

Kontakt:

Prof. Dr. Gabriele Berkenbusch

Fachbereich Sprachen  
Westsächsische Hochschule  
PSF 20 10 27  
D-08012 Zwickau

E-Mail: [gabriele.berkenbusch@fh-zwickau.de](mailto:gabriele.berkenbusch@fh-zwickau.de)  
URL: <http://www.fh-zwickau.de/index.php?id=1987>

## Zitation

Berkenbusch, Gabriele (2009). Konversationsanalyse als methodischer Zugang zum interkulturellen Lernen – Bericht über ein extracurriculares Projekt zum forschenden Lernen [34 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 33, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901335>.