

Die Vermittlung interkulturellen Handlungswissens mittels der Simulation authentischer Fälle

**Lucia Lambertini
Jan D. ten Thije**

veröffentlicht in dem Sammelband
Michael Becker-Mrotzek / Gisela Brünner (Hg.):
Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz
Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2004
ISBN 3 - 936656 - 12 - 6

<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>

Alle Rechte an der Online-Ausgabe vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Radolfzell 2004

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

Die Vermittlung interkulturellen Handlungswissens mittels der Simulation authentischer Fälle¹

Lucia Lambertini / Jan D. ten Thije

1 Einführung

Dieser Beitrag widmet sich der Anwendung diskursorientierter Trainingskonzepte für interkulturelle Kommunikationstrainings (vgl. Liedke et al. 1999; Müller-Jacquier/ten Thije 2000; ten Thije 2001). Die Analyse fokussiert das von Becker-Mrotzek/Brünner (1999b) entwickelte Verfahren der Simulation authentischer Fälle (SAF). Auf Basis der Analyse von Trainingsdiskursen von Mitarbeitern mehrerer Behörden, die an einem interkulturellen Training teilnahmen, wird diskutiert, ob sich das Verfahren für die Zwecke interkultureller Kommunikationstrainings eignet². Die Zielsetzung interkultureller Trainings, die hier insbesondere betrachtet werden, betrifft die Fähigkeit, fremde Sichtweisen zu übernehmen und in die eigene zu integrieren. Die Untersuchung zeigt, dass das SAF-Verfahren eine Möglichkeit bietet, automatisierte Interpretationsmuster durch einen Reflexionsprozess zu de-automatisieren und in eine problembewusste und -lösende Fähigkeit umzuwandeln. Um den Kompetenzerwerb der Teilnehmer zu rekonstruieren, werden Beispiele von Trainingsdiskursen analysiert, in denen verschriftete authentische Fälle und ihre Simulation durch die Teilnehmer kommentiert und bewertet werden.

2 Simulation authentischer Fälle (SAF)

Das Verfahren der Simulation authentischer Fälle (SAF) von Becker-Mrotzek/Brünner (1999b) ist eine diskursanalytisch fundierte Methode, die Professionel-

1 Wir danken Ulrich Bauer, Gisela Brünner, Michael Becker-Mrotzek und Mechthild Gallwas für ihre Kommentare.

2 Die Trainingsmaßnahme fand im Rahmen einer Kooperation der Professur Interkulturelle Kommunikation der Technischen Universität Chemnitz und der Stadtverwaltung der Stadt Chemnitz statt. Cornelia Wustmann, Gratién Atindogbe, Natalia Solovjeva, Anke Teubner und Jan ten Thije waren an der Durchführung des Trainings beteiligt.

len handlungsorientiertes Lernen ermöglicht. Die Trainingsleiter dokumentieren und analysieren zuerst das alltägliche berufliche Handeln der zu trainierenden Gruppe von Professionellen. Aufgrund ihrer Analyse der typischen Problemstrukturen des jeweiligen Berufsfeldes und ihrer aktuellen Beobachtungen der authentischen Diskurse wählen sie einen realen Fall, der latente Konflikte, Ineffizienz oder eine unbefriedigende Kommunikation aufweist. Aus dem authentischen Fall gewinnen die Trainer Handlungsanweisungen für die Simulation, die „rekonstruierte Problemstrukturen“ (Becker-Mrotzek/Brünner 1999b, 72) enthalten; letztere sollen in Szene gesetzt und schrittweise entfaltet werden, damit sie für die Rezipienten nachvollziehbar werden. Es geht dabei um „sachliche Konstellationen“ (ibid.), die konkrete berufliche Situationen schildern. Die Teilnehmer übernehmen Rollen, die ihrem alltäglichen beruflichen Handeln nahe stehen; in diesem Sinne *spielen sie eigentlich sich selbst*; das reduziert die Wahrscheinlichkeit von Spieleffekten oder Artefakten erheblich.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen einer Simulation nach SAF-Verfahren und einem traditionellen Rollenspiel besteht darin, dass sich letzteres nicht auf die Rekonstruktion und Analyse eines authentischen Falls stützt; deshalb sind die beruflichen Aspekte, die in das Rollenspiel miteinfließen, weder empirisch abgesichert noch didaktisch systematisiert. Indem das SAF-Verfahren direkt an die authentische berufliche Praxis anknüpft, „werden die Handlungskonsequenzen, die sich gerade für den Berufsalltag ableiten lassen, prägnanter erkennbar. Das erleichtert den Transfer auf Einstellungen und Handlungen im Beruf“ (ibid., 74). Die Teilnehmer bringen in der Simulation Argumente vor, die „neu sind und unmittelbar auf die berufliche Problemlage selbst einwirken“ (ibid., 79).

Der Zweck des SAF-Verfahrens ist die Erhöhung der sprachlich-kommunikativen, institutionellen und selbstreflexiven Kompetenz von Professionellen (Becker-Mrotzek/Brünner 1999a, 36). Letztere diene dazu, „die eigene tertiäre Sozialisation zu reflektieren. (...) Solche tradierten und eingeschliffenen Handlungen und Sichtweisen kritisch reflektieren zu können, ist Voraussetzung für ihre Veränderung“ (ibid., 37). Nach Antos (1992) könnte man hier von einem Deautomatisierungsprozess sprechen, der im Training durch Reflexion entsteht und die Voraussetzung für das Aufzeigen von Handlungsalternativen schafft, die aus der gemeinsamen Diskussions- und Simulationspraxis erwachsen.

3 Die Veränderbarkeit kommunikativen Handelns

Die Diskursforschung hat eine skeptische Haltung gegenüber einer Vorstellung, kommunikatives Handeln ließe sich durch Schulung direkt verändern, das in vielen traditionellen Kommunikationstrainings mit einem technischen Verständnis von Kommunikation zum Ausdruck kommt (vgl. Fiehler/Sucharowski 1992, 31). Fiehler (1995a) untersucht dazu die Praxis betrieblicher Kommunikationstrainings und deckt ihr Monierschema auf. Als Monitum bezeichnet er die Identi-

fizierung des problematischen kommunikativen Phänomens und das Aufzeigen von Alternativen. Das sprachliche Handeln werde negativ bewertet, wenn eine Diskrepanz zwischen ihm und einer Norm registriert werde. Die Mitkonstruktion des Hörers werde in dieser Didaktik nicht berücksichtigt, da Sprache als ein „Werkzeug in der Hand der einzelnen Person“ angesehen werde (Fiehler 1995a, 123). Die Fehlerdiagnose erfolge „eindimensional“ (ibid., 122).

Eine ähnliche Kritik betrifft die Methode *Video-Feedback* des Rhetorik-Trainings. In Rhetorik-Trainings wird das psychologische Konzept der Selbstwahrnehmung als Fremdwahrnehmung eingesetzt. Brons-Albert (1995, 40) schreibt dazu: „Die ausdrückliche Funktion dieser Videoaufnahmen ist, dass die Kursteilnehmer sich selbst in ihrem kommunikativen Verhalten so wahrnehmen sollen, wie sie jemand von außen wahrnimmt. Dann wird er (der Trainee) durch den Trainer mit dem richtigen Verhalten konfrontiert, im Normalfall durch eine direkte Korrektur („Sie hätten XYZ sagen/tun müssen“). Die direkte Korrektur deutet auf ein normatives und deduktives Verfahren hin; dieses kann einschüchternd auf Teilnehmer wirken und eventuell manipulative Aspekte mit sich bringen, die von den oben geschilderten Momenten der Selbstreflexion und der Deautomatisierung im Sinne einer diskursanalytischen Herangehensweise und einer „holistischen Verbesserung der kommunikativen Fähigkeit“ (Fiehler 1995b, 149) unterschieden werden müssen.

Antos (1992) nennt Hintergründe für diese Diskussion über die sprachlich-kommunikativen Handlungsänderungen bei Erwachsenen, indem er Theorien der Sprechfähigkeit heranzieht, die der sowjetischen Psycholinguistik von Leontjev und dem Behaviorismus entstammen. Außerdem beschäftigt er sich mit dem Erklärungsmuster von Chomsky, das zwischen linguistischer Kompetenz und Problemlösungsfähigkeit unterscheidet. Bei der angeborenen Sprachfähigkeit (linguistische Kompetenz) spielt nach Chomsky der Begriff der Automatisierung eine Rolle. Nach Leontjev können automatisierte Fertigkeiten durch einen Reflexionsprozess de-automatisiert werden und in die reflexive, kreative, problemlösende Fähigkeit umgewandelt werden. Die Frage nach einer umfassenden Deautomatisierung von eingeschliffenen Fertigkeiten bei dem sprachlich-kommunikativen Handeln von Erwachsenen muss nach Antos partiell negativ beantwortet werden.

Antos (1992) erörtert in diesem Zusammenhang auch die These der Monitoring-Prozesse, die von Krashen (1981) stammt und sich primär mit Strukturen des Zweitspracherwerbs befasst. Monitor bezieht sich ursprünglich auf das Verhältnis zwischen angeborener Sprachfähigkeit und reflexiver Fähigkeit. Letzteres ist als Kontrollinstanz tätig: Sie überwacht und lenkt die Leistung der ersten. Der überprüfende, kontrollierende Monitor garantiert die Befolgung der Regeln, kann aber die Handlungsfähigkeit hemmen. Überdies sind die Monitor-Prozesse die Instanz, die eingeschliffene sprachliche Fertigkeiten de-automatisieren kann.

Brons-Albert (1995) greift Antos' Behandlung der Sprachproduktionstheorien auf und interpretiert sie wie folgt: Er komme zu der Hypothese, dass „ein Kommunikationstraining beim Muttersprachler Monitoring-Effekte hervorruft,

die denen der Fremdsprachenlerner gleichen" (Brons-Albert 1995, 45-46). Obwohl sie diese Theorie als interessant bezeichnet, unterstreicht sie – bei allen Unterschieden – eine wesentliche Gemeinsamkeit: Sowohl Kommunikationstrainings als auch stark grammatik-zentrierte Formen des Fremdsprachenunterrichts laufen Gefahr, *monitor-over-user* zu produzieren. Um eine weitgehend regelkonforme Verwendung der Sprache zu erreichen, kann der Lernende in seiner Formulierungsweise bis hin zu einer Blockade der Kommunikation beeinträchtigt werden: „Wegen der enormen Ansprüche an die Verarbeitungskapazität sind diesen Veränderungsmöglichkeiten aber Grenzen gesetzt" (Brons-Albert 1995, 46). Brons-Albert merkt an, dass Antos nicht eindeutig bestimmt, ob alle Ebenen der Sprachproduktion durch Training, also durch Monitoring, veränderbar sein sollten. Sie fügt hinzu, dass ihre empirischen Untersuchungen Antos' Hypothesen weder belegen noch widerlegen konnten.

Redder (2001) bestätigt auf der Basis einer Übersicht zahlreicher Erklärungsmodelle der letzten beiden Jahrzehnte, die dem Wechselverhältnis von Interaktion und Kognition Rechnung tragen, dass die faktischen Kenntnisse über das Lernen in der Interaktion noch ungenügend sind. Dieser Erkenntnisstand liefert den Hintergrund für unsere Entwicklung von Antos Hypothese und für das vorliegende Didaktisierungsangebot. In diesem Artikel werden wir an Hand der Analyse von konkreten Trainingsdiskursen versuchen herauszuarbeiten, wie das SAF-Verfahren dazu beitragen kann, unreflektiertes sprachliches Handeln in reflektiertes umzusetzen. Bevor wir jedoch die Anwendung des SAF-Verfahrens diskutieren, werden wir die Einbettung dieses Verfahrens in das Konzept eines interkulturellen Kommunikationstrainings kurz darstellen.

4 Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel

Neben den grundlegend psychologisch orientierten Konzepten für interkulturelle Kommunikationstrainings, wie z.B. die Konzepte *cultural awareness*, *cultural assimilators* oder *critical incidents*, sind kommunikative Trainingskonzepte (Müller-Jacquier 2000) und diskursanalytische Konzepte (ten Thije 1997; ten Thije et al. 2000; Liedke et al. 1999) entwickelt worden. Diese beziehen sich auf die Ergebnisse der Angewandten Gesprächsforschung (Brünner et al. 1999). Ten Thije et al. (2000) liefern eine detaillierte Darstellung eines diskursorientierten Trainingskonzeptes und dessen Durchführung, die dem hier analysierten interkulturellen Behördentraining zugrunde liegt. Dieses Kommunikationstraining, das für Behördenangestellte entwickelt wurde, gliedert sich danach außer der Vor- und Nachbereitung in folgende fünf Phasen:

In der ersten Phase wird Handlungswissen über Bürger-Verwaltungs-Gespräche vermittelt, indem allgemeine Bestimmungen der Funktionen der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation diskutiert werden. Die zweite Phase betrifft die Vermittlung von Handlungswissen über interkulturelle Kommunikationssituationen mit Fokus auf die Dimensionen Kultur- und Sprachunterschiede, Quellen

interkultureller Missverständnisse, Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Formen interkultureller Verständigung.³ Auf Basis der Vorbereitungen im Berufsfeld der Professionellen werden in einer dritten Phase authentische Beispiele und Fälle präsentiert, sodass die eigenen Erfahrungen und die Sichtweise des Institutionsvertreters im Mittelpunkt stehen. Das Ziel der ersten drei Phasen ist ein besseres Verständnis der Teilnehmer für die kommunikativen Strukturen und institutionellen Widersprüche des professionellen Handelns. Eigene kritische Erfahrungen und Probleme werden dabei typisiert und dem Einzelfall enthoben.

Die Auswertung und Diskussion in der vierten Phase betrifft die Rekonstruktion der Sichtweise der Migranten und der einheimischen Klienten, sodass die Ursachen kommunikativer Probleme mit Bezug auf institutionelle und interkulturelle Komponenten des konkreten Handlungsverlaufs diskutiert werden können. Die Ziele der Auswertungsphase beziehen sich auf die Entwicklung von Empathie durch Übernahme der Sichtweise einheimischer und migrierter Klienten. Dabei sollen verfestigte Ausländerbilder abgebaut und die Reflexion des eigenen Handlungsspielraums als Vertreter der Institution gefördert werden. Das Gegenüberstellen und Inbezugsetzen von institutionellen und interkulturellen Faktoren der Behördenkommunikation ist ein zentrales Merkmal dieser Phase.

Die fünfte und letzte Phase betrifft die Entwicklung und Auswertung von Handlungsalternativen. In der Transkriptarbeit werden Fragmente des Handlungsverlaufs isoliert und bearbeitet. Handlungsalternativen werden formuliert und bewertet und anschließend in der Simulation des authentischen Falls praktisch ausprobiert und umgesetzt. Dabei werden wechselweise das Handeln des Institutionsvertreters, des einheimischen und des immigrierten Klienten thematisiert und durchgespielt. Die Erarbeitung und Bewertung kommunikativer Alternativen betrifft deutsch-deutsche und interkulturelle Situationen. Die handlungspraktische Umsetzung der Alternativen zielt sowohl auf die Qualitätsverbesserung der institutionellen Anliegenbearbeitung als auch auf die Verbesserung der interkulturellen Verständigung. Die Darstellung macht deutlich, dass das SAF-

3 Die Teilnehmer bekamen als Trainingsunterlagen eine Gesprächsfibel, in der auf Basis von authentischen Beispielen folgende Themen behandelt wurden: (1) allgemeine Merkmale der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation; (2) die institutionellen Zwecke und Phasen eines Beratungsgesprächs; (3) allgemeine Hinweise zur besseren Gesprächsführung; (4) Grundlagen der interkulturellen Kommunikation in Behörden; (5) allgemeine Hinweise zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit; (6) Hintergründe der russlanddeutschen Aussiedler (Daten zur Aussiedler-Situation, ihren kulturellen Hintergründen, ihrer sprachlichen Situation im Herkunftsland und in Deutschland, ihrer Einstellung zu ihren Sprachvarietäten); (8) Gründe der Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation (z.B. para-verbale Faktoren, Wortbedeutung, komplexer Satzbau und Sprechhandlungen); (9) Strategien um Missverständnisse zu identifizieren und Verständnis zu sichern (z.B. Höreraktivitäten, falsche oder unerwartete Reaktionen, Nachfragen seitens des Klienten, nonverbale Kommunikation, Kontrollfrage, Verständigungssicherungsrückfrage, Entscheidungsfrage, antizipierende Ergänzung); (10) Strategien zur Reparatur bzw. zur Vorwegnahme von Missverständnissen (z.B. para-verbale Faktoren, Begriffe aus der Amts- und Fachsprache, Satz- und Wortbau, komplexe Sachverhalte und institutionelle Verfahren).

Verfahren eine zentrale Funktion im Konzept hat und es für die Vermittlung interkultureller Kommunikationsfähigkeit hilfreich ist. Damit bietet es eine Möglichkeit zur sogenannten Didaktisierung des Fremdverstehens.

Die Richtung der interkulturellen Kommunikationsforschung, die sich bisher auf das kognitiv orientierte Konzept von Kultur von Goodenough (1964) stützt (vgl. ten Thije 2001, 181), hat sich primär mit der Erklärung von Missverständnissen (den sogenannten *critical incidents*) beschäftigt. Diese wurden als Episoden dargestellt, in denen sich kulturspezifische Handlungsweisen zeigen (zum Beispiel: typisch deutsch oder typisch französisch). Diese Gegenüberstellung kritisiert Müller (1995), indem er betont, dass konflikträchtige Episoden bei der Didaktisierung von Fremdverstehen „generell multiperspektivisch oder von einer Mittler-Position analysiert und dargestellt werden (müssen)“ (ibid., 55). Die Episode, die als ein möglichst aussagefähiger Lerngegenstand thematisiert werden soll, muss so rekonstruiert werden, dass die „kulturelle Gebundenheit von Beschreibungsperspektiven“ (ibid., 55) sichtbar wird. Sprachliche Strategien sollen entwickelt werden, die die Beziehungen zwischen Handlungszwecken und -realisierung zum Ausdruck bringen können. Es geht also um eine Neu-Perspektivierung der Interpretation. Das SAF-Verfahren bietet hierzu eine gute Möglichkeit.

5 Die Anwendung des SAF-Verfahrens im Training

Die Teilnehmer des interkulturellen Trainings waren Behördenangestellte, die in verschiedenen Ämtern der Stadtverwaltung tätig waren. Ihre fremdkulturellen Klienten im Trainingszyklus waren in der überwiegenden Mehrheit russland-deutsche Aussiedler. Das bedeutet, dass die analysierten Interaktionen neben den institutionellen Strukturen des Diskurses interkulturelle Problematiken aufweisen. Ein wichtiges Prinzip des oben vorgestellten Trainingskonzepts besteht in der Trennung dieser beiden Themenkomplexe, die jeweils eine spezifische Behandlung verlangen (vgl. ten Thije et al. 2000; ten Thije 2002).

Im Folgenden wird der Trainingsablauf in seinen wesentlichen Bestandteilen vorgestellt. Die vorbereitenden Phasen der Dokumentation und der Präsentation der Trainingskriterien wie auch die geplante zyklische Wiederholung des Trainings werden wir nicht miteinbeziehen. In der ersten Trainingsphase wurden die Teilnehmer in Bezug auf Fragen der Gesprächsführung und der interkulturellen Kommunikation sensibilisiert. Die Trainees bildeten zwei Arbeitsgruppen, die jeweils die gleiche Aufgabe bekamen. Ihre Trainingsarbeit durchlief mehrere der oben genannten Phasen mit der gleichen Reihenfolge von inszenierten Gesprächen (Simulationen) und Reflexionsgesprächen über letztere sowie über einen authentischen Fall aus ihrer Alltagspraxis. Die Trainingsphasen werden unten genauer rekonstruiert und in knapper Form in einem Schema skizziert. Wenn die Teilnehmer mit der ersten Simulation beginnen, ist ihnen der zugrunde liegende authentische Fall noch nicht bekannt. Diese Herangehensweise ergänzt

das SAF-Verfahren, wie es von Becker-Mrotzek/Brünner (1999b) vorgestellt wurde.

Um die erste Simulation durchzuspielen, verfügen die Teilnehmer der Simulation lediglich über folgende in Abbildung 1 dargestellte Aufgabenstellung der Simulation.

1. Russlanddeutsche Aussiedlerin

Sie kommen mit Ihrem Ehemann ins Sozialamt, um sich zu beschweren. Ihre Familie kann die Miete nicht bezahlen, da das Sozialamt Ihnen seit Juli zu wenig Geld überwiesen hat, d. h. 473 DM weniger als sonst. Sie können sich nicht erklären, warum die Überweisung nicht wie üblich erfolgt ist, und sind verzweifelt. Außerdem hat Ihnen eine Sachbearbeiterin des Sozialamtes versichert, dass Sie im August einen Brief erhalten, mit dem Sie Wohngeld beantragen können. Es ist bereits der 16. September, und der Brief ist noch nicht angekommen.

2. Russlanddeutscher Aussiedler

Sie kommen mit Ihrer Ehefrau ins Sozialamt, da das Sozialamt Ihnen weniger Geld als üblich überwiesen hat und Sie nun die Miete nicht bezahlen können. Im Juli hatten Sie einen Arbeitsvertrag und verdienten 738 DM. Im August verdienten Sie jedoch wesentlich weniger als im Juli, da der Arbeitsvertrag geändert wurde.

3. Angestellte

Sie vertreten eine Kollegin im Sozialamt und treffen die Klienten zum ersten Mal. Sie entnehmen den vorliegenden Akten, dass einer der Klienten einen Arbeitsvertrag seit Juli hat. Auf dieser Grundlage wurden die finanziellen Bezüge der Familie neu berechnet. Die Lohnbescheinigung vom August fehlt. Der Familie wurde am 15. September ein Brief geschickt, mit dem die Klienten Wohngeld beantragen sollen.

Abb 1: Aufgabenstellung der Simulation

Die unterschiedlichen Reflexionsphasen im Trainingsdurchlauf sind in der graphischen Darstellung in Abbildung 2 unten veranschaulicht. Die analysierten Fragmente, die jeweils der Arbeit der Gruppen 1 und 2 entnommen sind, werden im Schema den Phasen zugeordnet, denen sie entstammen. Einige Reflexionsphasen werden der besseren Übersicht wegen zusammen gruppiert.

Auf der Basis der oben angegebenen Aufgabestellungen findet die erste Simulation statt; ihr folgt die erste Reflexionsphase, die sich nur auf Beobachtungen der Teilnehmer über die von ihnen gerade inszenierte Situation stützt. Anschließend lernen die Teilnehmer den authentischen Fall durch eine Videoaufnahme kennen; die didaktische Begründung dieser Reihenfolge der Arbeitsphasen liegt in der Tatsache, dass die Teilnehmer bei der Besprechung der ersten

Simulation bereits ihre ersten Lernerfahrungen gesammelt haben. Das bringt sie in eine günstige Position, aus der heraus sie die Monierbarkeit des authentischen Falls leichter zugeben und besser mit dem eigenen Simulationsverhalten in Verbindung setzen können. Außerdem steigert ihre Beschäftigung mit der Problematik der Simulation ihre Neugierde und ihre Erkenntnisbereitschaft gegenüber dem Inhalt des authentischen Falls; sie fungiert somit auch als Motivationsstrategie.

In der Phase der zweiten Reflexion wird der authentische Fall erst aufgrund von Videobeobachtungen besprochen; jedoch fließen in diese Übung die Erkenntnisse der ersten Reflexion und der eigenen Simulation mit ein. Eine gemeinsame Lektüre der Transkription des authentischen Falls folgt; die daraus entstehende Diskussion leitet die dritte Reflexionsphase ein. Aus den gesamten Erfahrungen der bisherigen Trainingsphasen ergeben sich die Handlungsalternativen, die bei der vierten Reflexion erwogen und bei der Durchführung der zweiten Simulation erprobt werden. Die fünfte und die sechste Reflexionsphase folgen; dabei werden die eigenen praktischen Bewältigungsversuche der Probleme gemeinsam bewertet.

Eine zusätzliche Modifikation des SAF-Konzepts lässt sich nun feststellen; im SAF-Verfahren wird eine größtmögliche Ähnlichkeit von Spiel- und Berufsrollen angestrebt, damit sich das simulierte Handeln dem realen beruflichen Handeln maximal annähert. Diese Überlegung ist zwar auch für das hier besprochene Training maßgeblich, dennoch werden in den unterschiedlichen Simulationen wechselweise das Handeln der Institutionsvertreter und der immigrierten Klienten durchgespielt; die jeweilige Sichtweise dieser beiden Gruppen wird dabei erfasst. Diese handlungspraktische Umsetzung der Reflexionsergebnisse ermöglicht den Agenten u. a., Empathie für ihre Klienten zu erfahren. Diese Emotion vermag ihrerseits das Aufmerksamkeitsniveau der Aktanten zu steigern; die „Fähigkeit zum Selbst- und Fremdmonitoring“ (Fiehler 1995b, 149) verbessert sich. Die Teilnehmer reflektieren gemeinsam über ihre „kulturellen Apparate“ (Rehbein 2003, zit. nach ten Thije 2001, 180) und erkennen, dass sie diese meistens „unreflektiert anwenden und reproduzieren“. Die Begriffe des Selbstmonitoring und der unreflektierten Anwendung der eigenen kulturellen Apparate beziehen sich hier nicht nur auf individuelle, sondern auch auf Gruppenprozesse. Die Reflexion der Teilnehmer richtet sich auf das habitualisierte institutionelle Handeln der eigenen Berufsgruppe und wird durch die sensibleren und aufnahmefähigeren Teilnehmer vorangetrieben. Die sich anbahnende Entwicklung von Handlungsalternativen wird vor allem durch das Handeln derjenigen Trainees angeregt, die am auffälligsten routinisiertes Handeln reproduzieren. Es ist also die Gruppe, die mit ihrer Interaktion innerhalb des Trainings Lernprozesse vollzieht.

Es entsteht ein reflektiertes sprachliches Handeln, das ihnen erlaubt, gleichzeitig die Agenten- und Klientensichtweise wahrzunehmen und somit auf einer höheren Stufe mental zu operieren. Im Folgenden werden wir erörtern, inwieweit wir die hier beschriebene Reflexionsarbeit mit unterschiedlichen Sichtweisen

(Agenten- und Klientenperspektive) und mit kulturellen Positionen (der Deutschen und derjenigen der Aussiedler) verbinden können. Wir werden dabei den Terminus ‚Perspektive‘ im Sinne von Sandig (1996) verwenden, der von ihr als „Repräsentation von etwas für jemanden von einer gegebenen Position aus“ definiert wird (Sandig 1996, 37)⁴.

	Trainingsphasen	Gruppe 1 Ausschnitte	Gruppe 2 Ausschnitte
1	Durchführung der ersten Simulation (ohne Kenntnis des authentischen Falls)		
2	Gemeinsame Diskussion auf der Basis der Simulationsbeobachtungen der Trainings- teilnehmer (<i>Reflexion 1</i>)	Ausschnitt (1) ,Lohnzettel‘	
3	Präsentation des authentischen Falls (<i>Video anschauen</i>)	Ausschnitt (2) ,Frau L. ist ge- gang‘	
4	Analyse des Falls auf der Basis der ersten Videobeobachtungen (<i>Reflexion 2</i>) Gemeinsame Rezeption und Diskussion des Transkripts des authentischen Falls (<i>Reflexion 3</i>) Ableiten von Handlungsalternativen für den/die Agent/in und den/die Klient/in im authentischen Fall (<i>Reflexion 4</i>)	Ausschnitt (4) ,Durch die Ruhe‘	Ausschnitt (3) ,Bringespflicht‘
5	Durchführung der zweiten Simulation, in der die diskutierten Handlungsalternativen ausprobiert werden	Ausschnitt (5) ,Ich vertrete‘ Ausschnitt (6) ,Da hat sie sicher angenommen‘	Ausschnitt (7) ,Nettoverdienst- bescheinigung‘ Ausschnitt (8) ,Dringlichkeits- antrag‘
6	Gemeinsame Diskussion auf der Basis der zweiten Simulationsbeobachtung (<i>Reflexion 5</i>) Bewertung des Trainings bzw. Verallgemei- nerung der Trainingsergebnisse (<i>Reflexion 6</i>)		

Abb. 2: Reflexionsmöglichkeiten in den Phasen des SAF-Verfahrens

⁴ Aus Raumgründen können wir hier nicht die vielen Begrifflichkeiten um die Termini ‚Perspektive‘, ‚Perspektivität‘, ‚Perspektivierung‘ und ‚Perspektivieren‘ erörtern, siehe dazu zum Beispiel ten Thije (2003a; 2003b), in denen eine funktional-pragmatische Analyse des Perspektivierens vorgestellt und diskutiert wird.

6 Unreflektiertes kommunikatives Handeln

Die ersten Ausschnitte (1) und (2), die in diesem Abschnitt analysiert werden, zeigen eine gemeinsame Struktur: Sie belegen fehlende Sensibilisierung gegenüber den geschilderten Trainingsinhalten und eine mangelnde Fähigkeit, Fremdperspektiven zu übernehmen. Der erste Abschnitt steht in folgendem Zusammenhang: Die erste Gruppe der Behördenmitarbeiter diskutiert über die erste Simulation. Dabei haben die Agenten, die die Rolle der russischen Aussiedler übernommen hatten, ihre Frustration gezeigt, da sie sich in finanzieller Not befinden und außerdem einen Brief nicht bekommen haben, mit dem sie hätten Wohngeld beantragen können. Der Trainer wird initiativ und fragt die Teilnehmer nach der Simulation: „Wie war das Zuhören von beiden Seiten?“ (Partiturflächen [4])⁵, später: „Welche Mittel haben die da verwendet?“ [12] und „Ist da mal Nonverbales passiert?“ [15-16]. Eine Mitarbeiterin (F1) merkt an, der Mitarbeiter, der den Angestellten spielt (M1), sei nicht ernsthaft auf das Fehlen des Briefes eingegangen. Deshalb habe er nicht eingeräumt, dass die Behörde einen Fehler gemacht haben könnte. Er entfaltete seine Argumentationen nur auf der Sachebene und zeigte kein Verständnis für die Gefühle und Sorgen der Klienten. Folgende Passage gewährt uns Einblick in die Grundhaltung des Spielers des Angestellten. Er rechtfertigt sein eigenes sprachliches Handeln in der ersten Simulation wie folgt:

Ausschnitt 1: ‚Lohnzettel‘

(Beispiel aus der 1. Reflexion auf der Basis der Simulationsbeobachtungen der Trainingsteilnehmer)⁶

M1: Spieler des Angestellten in der 1. Simulation

32	M1[weniger oder viel das ist ein relativer Begriff. Na ich
33	M1[meine, ich kann das jetzt nicht wissen, wie er gelebt
34	M1[hat, wie er sein Geld eingeteilt hat, wie er es ausgege-
35	> [! M1 ben hat und so. Für mich steht nur ein Problem da. Ich
36	M1[brauche den Lohn/ Lohnzettel für August ham und dann

5 In diesem wie in anderen Fällen wird das Partiturzeichen auch von Äußerungen angegeben, die nicht in den zitierten Fragmenten stehen: Das dient dazu, sie als Vorgänger- oder Nachfolgeäußerungen der jeweiligen Fragmente einzuordnen.

6 In der Anlage findet man die Transkriptionskonventionen erklärt.

37 M1[kann ich mir ein Bild machen, was er bezahlen hätte

38 > [!
M1[können oder was er bezahlen muß und was das Sozialamt

39 M1[tun muß. Sonst kann ich hier absolut gar kein konstruk-

40 > [! ! !
M1[tives Gespräch mit ihm führen. Ich brauche die Lohnbeschei-

41 M1[nigung für den August Monat.

Die Personendeixis *mich* [35] zeigt hier eine besondere Perspektive des Sprechenden an. Nach unserer Interpretation der illokutiven Qualität dieser Äußerung grenzt M1 sich gewissermaßen von den anderen Teilnehmern des Trainings ab, die vorher auf die Frage des Trainers eingegangen sind. Mit „für mich“ und „nur“ markiert er eine Gruppengrenze. M1 zeigt, dass er sich mit seinem beruflichen Selbstverständnis identifiziert, das er an einer anderen Stelle der gleichen Diskussion so beschreibt: „weil wir als Sozialarbeiter können ja nicht Emotionen zeigen, sonst werden wir ja krank“. Der Ausdruck „wir als Sozialarbeiter“ markiert mittels einer sogenannten attributiven Adjunktorphrase (Zifonum et al. 1997, 1604) eine professionelle Perspektive. M1 besteht darauf, dass die Ebene der festgelegten Amtsvorgänge maßgeblich ist, da er sich primär auf sein professionelles Agentenwissen bezieht (Ehlich / Rehbein 1980, 1986). Seine Äußerung ist ein Beleg für die strikte Trennung von professionellem Wissen und Laienwissen, die charakteristisch ist für die Abhängigkeit und Dominanz der Behördenkommunikation (Becker-Mrotzek 2000, 1509). In diesem Sinn betont die Aussage von M1 eher die Differenzen als die Gemeinsamkeiten zwischen Agent und Klient; das lässt erkennen, dass M1 sich den Lernzielen (noch) nicht sehr angenähert hat.

Im zweiten Abschnitt dieses Beitrags ist erläutert worden, dass beim SAF-Verfahren der Trainer den authentischen Fall wegen seiner Problematik auswählt. Der nächste Ausschnitt aus dem authentischen Fall zeigt eine mangelnde Perspektivübernahme auf Seiten des Agenten. Von den russlanddeutschen Klienten lässt sich sagen, dass der Ehemann über geringere Deutschkenntnisse als seine Frau verfügt; aus diesem Grund wird sie bei diesem Gespräch zum aktiveren Gesprächspartner für die deutsche Agentin. Letztere vertritt gerade die zuständige Sachbearbeiterin, die die Kürzung der Sozialhilfe des Aussiedlerehepaars veranlasst hatte. Sachbearbeiter werden regelmäßig von Kollegen vertreten, so dass diese Situation fast einen Normalfall darstellt und deshalb Relevanz für das Training gewinnt. Für die Anliegensbearbeitung muss die Sachbearbeiterin die Akten einsehen und die Klienten anhören, um das Problem fokussieren und einen Lösungsvorschlag unterbreiten zu können. Wie bereits erwähnt, haben die Klienten

einen Brief mit wichtigen Informationen nicht erhalten; es ist nämlich erforderlich, dass sie einen Lohnbescheid („Lohnzettel“ in Ausschnitt 1) vorlegen, damit ihre Sozialhilfe berechnet und ein Wohngeldantrag gestellt werden kann. Die Sachbearbeiterin im authentischen Fall rekonstruiert die geschilderte Problematik und muss zu dem Sachverhalt Stellung nehmen, dass der fragliche Brief – jetzt nach mehreren Wochen – immer noch nicht angekommen ist. In Partiturfläche [50] des authentischen Falls drückt sie sich dazu wie folgt aus:

Ausschnitt 2: ‚Frau L. is gegang‘

(Beispiel aus dem authentischen Fall)

A: deutsche Angestellte

R1: russische Aussiedlerin

	R1 [Und bis jetzt haben wir kein Br/ . keinen Brief .
49	>• - - ! A L [2,0 sek.] Ja Frau L. is nu gegang', da kann R1[bekommen
50	> [/ A isch . nischts zu sagn . ich seh's nur, es ist so, sie war
51	> [- A (n) am fünfzehnten sechsten hier, das is richtig und sie
52	

Mit dem „nu“ und der Äußerung „da kann isch . nischts zu sagn.“ weigert sie sich, zur fehlerhaften Bearbeitung durch das Amt Stellung zu nehmen. Die kurzen Pausen deuten auf eine Sprecherplanung hin; möglicherweise erwägt sie, welche Angriffsfläche sie den entrüsteten Klienten bieten kann. Sie zieht vor, sich nicht für den unangenehmen Vorgang zu entschuldigen. Dieses Handeln kann man mit dem Prinzip der Verwaltungseinheit in Bezug setzen, nach dem Behörden nach außen eine einheitliche Meinung vertreten müssen (Becker-Mrotzek 2000, 1508). Das impliziert, dass sie auf die Frustration der Klienten nicht eingeht und nur den Handlungsspielraum nutzt, der eine fachgerechte Bearbeitung des Anliegens erlaubt. Ihr sprachliches Handeln zeigt wenig Problembewusstsein gegenüber den Zwecken der interkulturellen Verständigung, da sie keine Strategien einsetzt, um Verständnis zu sichern und die nonverbale Kommunikation der Klientin nicht beachtet: In der Videoaufnahme des authentischen Falls fällt nämlich an dieser Stelle der orientierungslose, fragende Blick der russischen Aussiedlerin auf.

Eine ähnlich partielle Wahrnehmung der Klienteninteressen zeigt auch der nächste Ausschnitt. Er stammt aus der Reflexion der Gruppe 2 über den authentischen Fall. Diese geschieht in einer Phase, in der die Teilnehmer das Handeln von Kollegen und Klienten kommentieren. Sie wurden zuerst mit den theoreti-

schen Trainingsinhalten vertraut gemacht, dann haben sie praktische Erfahrung in einer ersten Simulation gesammelt und diese diskutiert; schließlich haben sie den realen Fall durch eine Videoaufnahme kennen gelernt. Die Gruppe 2 hat bei ihrer ersten Simulation die Klientenseite der russischen Aussiedler überspitzt in Szene gesetzt: durch impulsive Rederechtübernahmen und wiederholte Unterbrechungen der Redebeiträge der Agenten. Zwei weitere Faktoren kennzeichnen die erste Simulation: Die Spielerinnen der Klienten setzen ihr professionelles Wissen ein und bestehen dezidiert auf ihren Rechten. Als deutsche Muttersprachler können sie sich schnell und gewandt artikulieren. Das führt zu den typischen Artefakten eines Rollenspiels; sie spielen Rollen, die nicht identisch sind mit den von ihnen zu inszenierenden Klientenrollen (vgl. Brons-Albert 1994, 105).

In der Diskussion über die erste Simulation bemerkt eine Spielerin der Klienten, F4, diese seien „erbost“. Der Trainer ergänzt „dass diese „erbost, ja genervt waren“. Diese Adjektivwahl und die Argumentation der Mitarbeiterinnen entsprechen der zugespitzten Darstellung der Klienten, die sie angeboten hatten. Auf der Folie der vorhergehenden Inszenierung sowie der anschließenden Diskussion werden wir die Äußerung der Mitarbeiterin F4 analysieren. Sie beschreibt zuerst die Erwartungen, die sie aufgrund ihres Fachwissens an Klienten hat. Ihr Fachwissen ist hier der Faktor, der die Dichotomie Agent – Klient in diesem Gespräch akzentuiert und es im Sinne des SAF-Verfahrens interessant macht:

Ausschnitt 3: ‚Bringepflicht‘

(Beispiel aus der 2. Reflexion auf der Basis der Videobeobachtungen des authentischen Falls)

T: Trainer

F3: Trainingsteilnehmerin

F4: Spielerin der Klientin in der 1. Simulation

F6: Trainingsteilnehmerin

	T [	Na ja sagen Sie mal.
	F4 [	Na ja, es ist für
	F3 [	her Aussenstelle is'n das?
2	> [\
	F4 [	alle schwer, aber der Bürger hat ne Bringepflicht und
3	F4 [	wenn kein Geld kommt, muss ich sofort zum Sozialamt gehen
4	> [/
	F4 [	und fragen: „Warum kommt kein Geld?“ und nicht erst drei
5	F4 [	Monate warten und dann muss natürlich der Bürger auch so
6		

	> [/ F4 [gut aufgeklärt sein, dass er genau weiss, was er zu machen
7	
	> [\ ! / ! F4 [hat, nämlich sofort den Lohnzettel herbringen, sofort
8	
	> [/ ! F4 [Wohngeld beantragen und mir sofort Bescheid sagen, wenn
9	
	> [/ \ F4 [sich irgendwas ändert, aber nicht drei Monate vergehen
10	
	> [/ F4 [lassen, die Kollegin kann nicht arbeiten. Der Bürger hat
11	
	> [/ F4 [kein Geld und den Bürger interessiert's nur dann, wenn
12	
	> [\ F4 [eine Kündigung von der GGG kommt, [0,5 sec.] weil sie keine
13	
	> [! F4 [Miete bezahlen konnten. Zum Leben reicht's immer irgendwie.
14	
	F4 [Das ist nicht das Problem. Die haben ja gelebt.
15	
	F4 [Wenn sie nichts zum Leben gehabt hätten, wären die ja schon
16	
	> [\ F4 [viel eher gekommen F6 [Aber ist alles richtig,
17	

Ausschnitt 3 demonstriert in Sandigs Sinne (Sandig 1996, 47) eine „perspektivierende Bewegung“. Das „Schwenken der Kamera“ zeigt sich in der alternierenden Benutzung von Artikel mit Substantiv („der Bürger“) sowie der folgenden unterschiedlichen deiktischen Ausdrücke („sie“, „die“, „sie“, „die“), wobei sich alle Formen auf die gleiche Person beziehen. Es geht hier um drei unterschiedliche Abstufungen der Empathie und der Nähe. Miteinbezogen ist auch der Verweis auf eine globale Norm (die Bringepflicht). Nach Kuno (zit. nach Lindemann 1993, 7) heißt es: „Morphologisch-syntaktische Erscheinungen an der Satz(!)-Oberfläche erlauben Rückschlüsse auf verschiedene Haltungen, Einstellungen des Sprechenden zu den von ihm geschilderten Sachverhalten“.

Folgende sprachliche Äußerungen lassen die entsprechende Perspektive der Sprecherin sichtbar werden: In Partiturfläche [4] versetzt sie sich durch den deiktische Ausdruck „ich“ für einen Augenblick in die Lage des Bürgers, um sich dann schnell wieder von ihm zu distanzieren [6-7]: „dann muss natürlich der Bürger auch so gut aufgeklärt sein“. Aus dieser distanzierten Position heraus be-

tont sie seine Pflichten: zuerst in [7-8]: „was er zu machen hat“ (die Konstruktion mit haben + zu + machen deutet auf eine allgemein anerkannte und normativ formulierte Maxime); dann in [8] und [9], wo das mit Ausrufezeichen markierte Zeitadverb „sofort“ dreimal vorkommt. In [11] schildert die Mitarbeiterin die Schwierigkeiten, die durch ein solches Fehlverhalten für „die Kollegin“ (sprich: für die gesamte Berufsgruppe) entstehen. In [12] moniert sie die vermeintlich selbstbezogene Haltung der Klienten: den „Bürger interessierst nurn dann ...“. Das Zeitadverb „immer“ in [14] wird betont ausgesprochen (siehe Ausrufezeichen) und weist auf ein verfestigtes Klientenbild hin; die anschließende Modalitätsmarkierung „irgendwie“ in [14] zeigt eine Minimierung der Empathie. Das distanzierte Beziehungsverhältnis wird noch viermal durch die deiktischen Ausdrücke „sie“, „die“, „sie“, „die“ [13, 15-16] aufgegriffen.

Ausschnitt 3 ist ein Beispiel für die mangelnde Aneignung der drei Kompetenzen, die Becker-Mrotzek/Brünner (1999a) herauskristallisieren, um eine „Verbesserung der Diskursfähigkeit der Professionellen“ zu definieren. Das alltägliche Wissen (*common sense*) über Sprache soll differenziert und erweitert werden (sprachlich-kommunikative Kompetenz). Die Agentin F4 ist jedoch in einer eher alltagsweltlichen Sichtweise gefangen, die ihr wenig selbstreflexive Kompetenz ermöglicht. Das bedeutet, dass sie wenig Distanz zu „Traditionen und Praxiserfahrungen“ (ibid., 37) zeigt, „die sich in bestimmten Fällen einer kritischen Reflexion bereits entzogen haben“ (ibid.). Schließlich zeigt F4 eher institutionelles Wissen als Institutionskompetenz; letztere bedeutet Sensibilisierung „für die Rahmenbedingungen ihrer kommunikativen Praxis – und damit auch für kommunikationsbehindernde Strukturen“ (ibid.). Dank der Institutionskompetenz erkennen Professionelle „Handlungsspielräume in Institutionen“ und lernen sie „produktiv zu nutzen“ (ibid.).

Abschließend möchten wir bemerken, dass F4s Redebeitrag nicht mit folgender Interaktionsstrategie als Teil einer interkulturellen Kompetenz nach Knapp-Potthoff (1997) zu vereinbaren ist: „Lege dich so spät wie möglich auf eine Interpretation der Äußerungen – auch der nonverbalen – deines Kommunikationspartners fest“. Im Gegenteil trägt F4s apriorische Interpretation der Sichtweise der Bürger dazu bei, ein Fremdbild zu stabilisieren.

7 Reflektierendes kommunikatives Handeln

Die folgenden Ausschnitte dokumentieren einen Lernprozess; der erste entstammt der Reflexion über den authentischen Fall der Gruppe 1. In diesem Ausschnitt äußern sich ein Mitarbeiter und eine Mitarbeiterin über den gleichen Sachverhalt. Sie haben die Video-Aufnahme kommentiert und festgestellt, dass die Aufgabe auf der Fachebene angemessen gelöst wurde. Der Trainer fragt [18], wie die Agentin das „kommunikativ übergebracht hat“. Er erinnert dabei an die Trainingsinhalte, die am Tag zuvor im Training über aktives Zuhören diskutiert wurden. Darauf antwortet M1 mit einer positiven Bewertung. Anschließend er-

folgt in Fläche [24] eine Turnübernahme und F1 äußert sich dazu. Die Zäsur zwischen dem Redebeitrag von M1 und dem von F1 markiert zugleich die Trennung zwischen zwei gegensätzlichen Bewertungen:

Ausschnitt 4: ‚Durch die Ruhe‘

(Beispiel aus der 2. Reflexion auf Basis der Videobeobachtungen des authentischen Falls)

T: Trainer

M1: Trainingsteilnehmer

F1: Trainingsteilnehmerin

- 18 T[Wie hat sie das kommunikativ rübergebracht . und wie haben
- 19 T[die beide russische Aussiedler . sich da . vorgestellt . und
- 20 > [/
T[ähm . wie haben sie ihr Anliegen formulieren können ne?
- 21 > [-
T[Wenn man die unterschiedlichen Phasen (die wir) gestern
- 22 > [-
T[abend (besprochen haben) ähm [1 sek.]
M1[Also durch die Ruhe
- 23 > [-
M1[die sie <ausstrahlt> hat sie dann auch beruhigend auf
- 24 M1[die . Klienten gewirkt denke ich ()
F1[Ich denke sie hat . ähm
räuspern
- 25 F1[nicht den Eindruck vermittelt als wenn sie besonders
- 26 > [!
F1[gut zugehört hat weil sie ja nebenbei eben . gewürscht hat
- 27 F1[. da mit den Akten so ich meine das macht man normaler
- 28 > [/\n
M1 [Hm
F1[Weise weil man die Zeit einfach nicht hat aber . ähm die
- 29 F1[Leute haben im Prinzip da gesessen und haben se angeguckt
- 30 F1[und hamn . erzählt und erzählt und

Der Mitarbeiter M1 bemerkt, dass die gespielte Agentin „beruhigend“ [23] auf die Klienten gewirkt hat; er hält stattdessen Ruhe und Gefühlsneutralität für angebracht, in diesem Sinne zeigt er noch kein Problembewusstsein. Er schließt seinen Redebeitrag mit den Worten „denke ich“ [24] ab, die unmittelbar von der Kollegin F1 spiegelbildlich wieder aufgenommen werden: „ich denke...“. Damit tritt sie in Opposition zu seinem Kommentar und kritisiert das sprachliche Handeln der Angestellten. Sie hat die Hinweise zur Verbesserung der Kommunikation aufgenommen, die das Beobachten der nonverbalen Kommunikation und die Steuerung des aktiven Zuhörens nahe legen: Den ersten Hinweis hat sie bei der Videobeobachtung gegeben; der zweite bezieht sich auf die Kollegin im authentischen Fall. F1 findet, dass die Kollegin „nicht den Eindruck vermittelt, als wenn sie besonders gut zugehört“ hat [26]. Die Verbform „zugehört“ ist im Transkript mit Ausrufezeichen markiert, da die Höreraktivität im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit steht. „Gewürscht hat“ bezeichnet die Tätigkeit der beobachteten Agentin: Dabei teilt F1 die äußere Wahrnehmung der Klienten. Diese Stufe der Beobachtungen ergänzt und kommentiert die ersten Bemerkungen zum authentischen Fall im zweiten Ausschnitt. Sie überwindet die Einseitigkeit der Agentensichtweise, die jener Ausschnitt belegt und zeigt Annäherung zu den von Becker-Mrotzek/Brünner (1999a, 36-37) formulierten drei Kompetenzen. Dies kann als Ansatz einer Einstellungsänderung gewertet werden.

Einige Äußerungen aus der zweiten Simulation der Gruppe 1 dokumentieren, dass die Teilnehmer die Lerninhalte verinnerlicht haben, die ihnen eine Perspektivübernahme ermöglichen, und sie hier in Szene setzen. In der vorhergehenden Diskussionsphase über den authentischen Fall betonen die Teilnehmer, dass die Agentin sich in einer zwiespältigen Situation befunden hat, da sie sich nicht nur für die eigene Handlung, sondern auch für die der vertretenen Kollegin verantworten musste. Eine Teilnehmerin schlägt bei dieser Diskussion vor, dass die Agentin sich für den Wechsel der Sachbearbeiterin entschuldigen könnte. Vermutlich aufgrund solcher Überlegungen stellt sich die Agentin der 2. Simulation gleich als Vertreterin ihrer Kollegin vor:

Ausschnitt 5: ‚Ich vertrete‘

(Beispiel aus der 2. Simulation: Ausprobieren von Handlungsalternativen)

A: Angestellte
R1: russische Aussiedlerin
R2: russischer Aussiedler

1	A [Schönen Tag. Mein Name ist Schmidt. Ich vertrete meine
2	A [Kollegin, die nicht da ist. Und mit welchem Problem kom-

A [	men Sie?	Die Miete?
>		/\
R2 [	Wir können die Miete nicht bezahlen.	Hm

3

R1 [(Ja) weil wir im Juli zu wenig Geld gekriegt haben.
------	---

4

Ihre Absicht ist, Verwirrung und Verunsicherung bei den Klienten vorzubeugen, die mit der Erwartung kommen, Frau L. (ihre Kollegin) zu sprechen. Diese einleitende Erklärung zeigt ihre interkulturelle und ihre Institutionskompetenz, da sie eine präventive Interaktionsstrategie (Knapp-Potthoff 1997) einsetzt. Die Spielerin der Angestellten in der zweiten Simulation beweist gleichzeitig, dass sie sich in die Perspektive der Klienten hineinversetzen kann. Hier übernimmt die sprechende Person die Perspektive einer anderen, nämlich als Fremdperspektive, wobei eine Eigenperspektive präsupponiert wird (Sandig 1996, 43).

Die Agentin im folgenden Ausschnitt setzt die gleiche präventive Interaktionsstrategie ein, die wir im Ausschnitt 5 beobachtet haben:

Ausschnitt 6: ‚Da hat sie sicher angenommen‘

(Beispiel aus der 2. Simulation: Ausprobieren von Handlungsalternativen)

A: Angestellte

R1: russische Aussiedlerin

R2: russischer Aussiedler

A [((seuft)) Sie ham ja / eine also dass Sie eine Lohnbestä-
-----	---

17

A [	tigung schon mal gebracht haben, die ist aber vom
R2 [	Juli.

18

A [Juli. So und da hat sie sicher angenommen, dass Sie also
-----	--

19

A [	im nächsten Monat also August das Gleiche verdienen
R2 [	Au-

20

A [	Ja, nun ham Sie keine Lohnbestätigung
R2 [	gust verdiene weniger.

21

A [nochmal gebracht, ne?	Ja, von Ihnen
2 [Lohnbestätigung?	

22

Mit „hat sie sicher angenommen“ erklärt sie den Klienten die von ihr vermutete Annahme von Frau L. Dabei schließt sie in dieser Äußerung die eigene und zwei Fremdperspektiven ein, nämlich die der Kollegin Frau L. sowie die der russischen Aussiedlerin. Mit dieser Erläuterung hat sie das Erklärungsbedürfnis der Klienten mit den vermeintlichen Gedanken der Kollegin in Verbindung gebracht;

sie hat dann entschieden, letztere den Klienten plausibel zu machen. So arbeitet sie eine Handlungsalternative heraus, bei der sie sich später für die Fehlhandlung des Amtes entschuldigt: „Das tut mir ja nun sehr leid“ [37]. Außerdem setzt sie von Partiturflächen [10] bis [22] mehrfach verstehenssichernde Verfahren ein: „Sie haben bisher Sozialhilfe bekommen, beide? Oder?“ „Wer hat jetzt einen Arbeitsvertrag von Ihnen?“, „Ja, nun ham Sie keine Lohnbestätigung noch mal gebracht, ne?“ Mit diesen Fragen hat die Agentin bei der Simulation das Einverständnis der Kunden für ihren Handlungsvorschlag einholen wollen, was Voraussetzung für eine gemeinsame Lösungssuche ist.

Laut Sandig (1996, 54-55) kann Perspektive sprachlich auch dadurch ausgedrückt werden, dass man Wertmaßstäbe zum Ausdruck bringt. Bei der Reflexion über den authentischen Fall der Gruppe 2 ist das Thema der ungleichen Wissensverteilung zwischen Agenten und Klienten angesprochen worden (Ausschnitt 3, „Bringespflicht“). Die Unvereinbarkeit der Agenten- und Klientenperspektive wurde betont, allerdings haben die Agentinnen an einer späteren Stelle eingeräumt, dass das Unbehagen wechselseitig besteht: „Ist für beide Seiten blöd, aber“ (Aussage von einer Mitarbeiterin aus dem Trainingsprotokoll). Die Teilnehmerinnen der Gruppe 2 bemerken, dass die Fachsprache ein Problem für die ausländischen Klienten darstellt; deshalb werden verschiedene Lösungsvorschläge – wie Erläuterungen und Umformulierungen – unterbreitet.

Der folgende Ausschnitt zeigt eine Agentin, die sich eine höhere sprachlich-kommunikative Kompetenz angeeignet hat:

Ausschnitt 7: ‚Nettoverdienstbescheinigung‘

(Beispiel aus der 2. Simulation: Ausprobieren von Handlungsalternativen)

A: Angestellte

R1: russische Aussiedlerin

R2: russischer Aussiedler

8	A [schon eingereicht. Und wir benötigen dazu die Nettover-
9	A [dienstbescheinigung, das wird Ihnen bestimmt die Kolle-
10	A [gin auch mitgeteilt haben/ Die Nettoverdienst- R1[Ach ja.
11	A [bescheinigung ist das, was Sie effektiv auf die Hand gestikuliert
12	A [bekommen . zum Berechnen. Ah, R1[Ja, wir haben . mein Mann.

A [Haben Sie schon verschickt?

R1[Ja, einen Arbeitsvertrag

13

R1[haben wir, aber wir /

14

Die Agentin gibt in [10-11] eine Erklärung: „Die Nettoverdienstbescheinigung ist das, was sie effektiv auf die Hand bekommen. Zum Berechnen“. Das Gestikulieren der Agentin [11] zeigt Engagement beim Versuch, den Fachbegriff „Nettoverdienstbescheinigung“ in die Alltagssprache zu übertragen; die durch den Punkt markierte Pause leitet eine zusätzliche Erläuterung ein: „zum Berechnen“.

Im Anschluss an die Diskussion über die Fachsprache macht die Mitarbeiterin F4 folgende Bemerkung: „Wer viele Jahre schon dabei ist, ist vielleicht auch schon bissel abgebrüht, ich sag mal so“ (aus dem Trainingsprotokoll, S. 27). Der perspektivierende Blick richtet sich auf die eigene Berufsgruppe, die selbstkritisch beurteilt wird. Das zeigt eine Sensibilisierung für die Problemlage und den Beginn einer Einstellungsänderung. In der Trainingssituation hat sich eine „Wertungsgemeinschaft“ (Sandig 1996, 56) etabliert, die Maßstäbe und Orientierungen für die Interpretation der Behördenkommunikation liefert. Diese Wertungsgemeinschaft kann als eine Art provisorische Kommunikationsgemeinschaft (Knapp-Pothoff 1997) angesehen werden, die neben den anderen besteht, denen die Teilnehmer bereits angehören.

Der letzte Ausschnitt stammt aus der zweiten Simulation der Gruppe 2 und zeigt eine Stelle, in der eine Mitarbeiterin ihren eigenen Handlungsspielraum spürbar erweitert. Sie scheint ihre Sprechhandlungen so zu gestalten, dass sie eine De-Eskalation der gespannten Situation anstrebt:

Ausschnitt 8: ‚Dringlichkeitsantrag‘

(Beispiel aus der 2. Simulation: Ausprobieren von Handlungsalternativen)

A: Angestellte

R1: russische Aussiedlerin

R2: russischer Aussiedler

R1[noch nicht bezahlt. Wenn ich jetzt in die Wohngeldstelle

55

R1[gehe, äh ich bekomme ja nicht gleich das Geld, und/

56

A [Richtig. Sie haben auch die Möglichkeit, zu Ihrem Vermie-

57

A [ter zu gehen und die Situation darzulegen, dass die Mie-

58

A [te verspätet kommt. Wenn Sie sich das nicht trauen oder

59

A [aus anderen Gründen heraus nicht fragen wollen, dann ha-

- 60 A [ben wir die Möglichkeit einen Dringlichkeitsantrag zu
- 61 A [stellen an die Wohngeldstelle, und wir könnten auch das
- 62 A [Wohngeld sag ich erstmal vorschieben. Und würden uns das
- 63 A [Geld von diesem Wohnungsamt, was später berechnet wird,
- 64 A [wieder zurück holen, von Amtswegen.
R2[Sie bezahlen das und
- 65 A [Ja.
R1[Und machen Sie den Antrag oder muss ich den
R2[dann/
- 66 A [Den Antrag kann ich Ihnen mitgeben. Wir
R1[Antrag machen?
- 67 A [können ihn gemeinsam ausfüllen oder gehen zum(Wohnungsamt).
- 68

Die Agentin zeigt Verständnis für ihre Gesprächspartner und schlägt eine Handlungsalternative vor, indem sie ihr institutionelles Wissen (Dringlichkeitsantrag) zur Verfügung stellt. Darin zeigt sich eine Kombination von institutioneller und interkultureller Handlungskompetenz, weil sie zusätzlich zu ihrer eigenen die Perspektive des Klienten berücksichtigt hat. „Wenn Sie sich das nicht trauen“ [59] zeigt Empathie, die aber nicht aufdringlich wirkt, weil die durch die Höflichkeitsäußerung eingebettet wird: „oder aus anderen Gründen heraus nicht fragen wollen“ [59-60]. Folgende Interaktionsstrategie von Knapp-Potthoff wird hier verfolgt: „Setze deine metakommunikativen Verfahren nur insoweit ein, als sie das Gesicht des Kommunikationspartners nicht bedrohen“. Diese Maxime impliziert, dass der Handelnde sich ein Wissen über „die Grundprinzipien der interpersonalen Kommunikation“ aneignen soll: „über die Rolle von Kommunikation zur Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen, über Mechanismen der Unsicherheitsreduktion, ...“ (Knapp-Potthoff 1997, 201). Zum Schluss macht sie die entsprechenden Amtsvorgänge transparent: zurückholen, „von Amtswegen“ [65]. Das zeigt erhöhtes Problembewusstsein und die Bereitschaft, die Lösungssuche gemeinsam zu gestalten. An einer weiteren Stelle bietet sie sogar konkrete Hilfe an: „Wir können ihn (den Antrag) gemeinsam ausfüllen“ [67-68]. Die Handlungsalternativen wurden in der Nachbesprechung der zweiten Simulation von allen positiv bewertet und übernommen.

8 Fazit

In diesem Beitrag haben wir gezeigt, wie das modifizierte SAF-Verfahren im Rahmen eines interkulturellen Kommunikationstrainings konkret realisiert werden kann. Ergebnis der Analyse ist, dass das Verfahren für die angestrebten Zielsetzungen eines interkulturellen Trainings hilfreich ist. Ein weiterer Einsatz in anderen (interkulturellen) Kommunikationstrainings kann empfohlen werden.

Das SAF-Verfahren ermöglicht eine planmäßige Bearbeitung der authentischen Fälle mit einer Simulation vor und nach der Diskussion. Damit werden unterschiedliche Reflexionsmöglichkeiten eröffnet. An mehreren Beispielen haben wir zeigen können, wie dadurch unreflektiertes Handeln kritisch betrachtet und reflektiertes Handeln in einer Trainingssituation ausprobiert werden kann. Damit diese Lernerfahrung in einer provisorischen Kommunikationsgemeinschaft im Training auf Dauer auch in der Berufspraxis fruchtbar wird, sind eine längere Zeit und weitere vergleichbare Erlebnisse im Beruf notwendig. Wir haben in diesem Zusammenhang Material vorgeführt, an Hand dessen die theoretische Diskussion über die Veränderbarkeit des kommunikativen Handelns durch Training weiter verfolgt werden kann. Die tatsächlichen Ergebnisse des Trainings kann man nur im professionellen Handeln der Trainingsteilnehmer am Arbeitsplatz messen. Dazu müssen neue Aufnahmen, Analysen und Trainingsmaßnahmen erfolgen. Zu diesem Zweck ist eine langfristige Kooperation mit den jeweiligen Auftraggebern bzw. Behörden notwendig.

Literatur

- Antos, Gerd (1992): Demosthenes oder: Über die „Verbesserung der Kommunikation“. Möglichkeiten und Grenzen sprachlich-kommunikativer Verhaltensänderungen. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hgg.): *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining: Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen, 52-66.
- Becker-Mrotzek, Michael (2000): Gespräche in Ämtern und Behörden. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hgg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. 2. Halbband. Berlin 1505-1525.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (1999a): Diskursanalytische Fortbildungskonzepte. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hgg.): *Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Opladen, 36-49. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (1999b): Simulation authentischer Fälle (SAF). In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hgg.): *Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Opladen, 72-80. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Brons-Albert, Ruth (1994): Artefakte in simulierten Verkaufsgesprächen und ihre Behandlung durch den Trainer. In: Bliesener, Thomas/Brons-Albert, Ruth (Hgg.) (1994): *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Opladen, 105-127.
- Brons-Albert, Ruth (1995): *Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten*. Tübingen.

- Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hgg.) (1999): *Angewandte Diskursforschung. 2 Bde.*, Opladen. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hgg.): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen, 338-347.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen.
- Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (1992): Diskursforschung und Modelle von Kommunikationstraining. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hgg.): *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining: Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen, 24-35.
- Fiehler, Reinhard (1995a): Implizite und explizite Bewertungsgrundlagen für kommunikatives Verhalten in betrieblichen Kommunikationstrainings. In: Biere, Bernd Ulrich/Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Bewertungskriterien in der Sprachberatung*. Tübingen, 110-131.
- Fiehler, Reinhard (1995b): Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In: *FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics* XV 1995, 137-156.
- Goodenough, Ward H. (1964): Cultural Anthropology and Linguistics. In: Hymes, Dell (Hrsg.): *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York, 36-39.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie/Liedke, Martina (Hgg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München, 181-205.
- Krashen, Stephen. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.
- Liedke, Martina/Redder, Angelika/Scheiter, Susanne (1999): Interkulturelles Handeln Lehren – ein diskursanalytischer Ansatz. In: Brünner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hgg.): *Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Opladen, 148-179. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Lindemann, Bernhard (1993): Einige Fragen an eine Theorie der sprachlichen Perspektivierung. In: Canisius, Peter / Gerlach, Marcus (Hgg.): *Perspektivität in Sprache und Text. 2., erw. Aufl.*, Bochum, 1-39.
- Müller, Bernd-Dietrich (1995): Sekundärerfahrung und Fremdverstehen. In: Bolten, Jürgen (Hgg.): *Cross Culture – Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*. Sternenfels/Berlin, 43-58.
- Müller-Jacquier, Bernd (2000): Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, Jürgen (Hgg.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Waldsteinberg, 20-49.
- Müller-Jacquier, Bernd/Thijje, Jan D. ten (2000): Interkulturelle Kommunikation: interkulturelles Training und Mediation. In: Brünner, Gisela / Becker-Mrotzek, Michael/Coelfen, Hermann (Hgg.): *Linguistische Berufe: Ein Ratgeber zu aktuellen linguistischen Berufsfeldern*. Frankfurt a.M./New York, 39-57.
- Redder, Angelika (2001): Zweitspracherwerb als Interaktion II: Interaktion und Kognition. In: von Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. I. Halbband. Berlin, 742-751.
- Sandig, Barbara (1996): Sprachliche Perspektivierung und perspektivierende Stile. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 102, (1996), 36-63.

- Thije, Jan D. ten (1997): Intercultural communication in team discussions: analyses and training objectives. In: Knapp, Annelie / Liedke, Martina (Hgg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München, 125-155.
- Thije, Jan D. ten (2001): Ein diskursanalytisches Konzept zum interkulturellen Kommunikationstraining. In: Bolten, Jürgen/Schröter, Daniela (Hgg.): *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*. Jena: Schriftreihe Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, 177-204.
- Thije, Jan D. ten (2002): Stufen des Verstehens bei der Interpretation der interkulturellen Kommunikation. In: Kotthoff, Helga (Hgg.): *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen, 57-98.
- Thije, Jan D. ten (2003a): De talige markering van gemeenschappelijke voorkennis. Een analyse van biografische interviews over Trabantervaringen. In: Koole, Tom/Nortier, Jacomine/Tahitu, Bert (red.): *Artikelen van de vierde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft, 431-445.
- Thije, Jan D. ten (2003b): The transition from misunderstanding to understanding in intercultural communication: In: Komlósi, László I. / Houtlosser, Peter/Leezenberg, Michiel (Hrsg.): *Communication and Culture. Argumentative, Cognitive and Linguistic Perspectives*. Amsterdam, 197-213.
- Thije, Jan D. ten/Solovjeva, Natalia/Teubner, Anke/Wustmann, Cornelia (2000): Interkulturelle Kommunikation in den Behörden. Eine Gesprächsfibel für die Beratung von Migranten und russischen Aussiedlern insbesondere. Chemnitz.
- Zifonum, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (Hgg.) (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Bde. 1 und 2, Berlin / New York.

Anlage 1: Transkriptionskonventionen

Verbale Kommunikationszeile

/	Reparatur oder Abbruch
()	Unverständlich
(Otto soll)	Vorschläge oder Vermutungen
.	sehr kurze Pause
[2 Sek.]	Pause von zwei Sekunden
[0,5 Sek.]	Pause von einer halben Sekunde
((lacht))	Benennung einer non-verbale Handlung
? Hm	unklar, welcher Sprecher 'Hm' geäußert hat
. (Punkt)	fallende Intonation am Satzende
?	steigende Intonation am Satzende
,	steigende Intonation am Satzteilende

Intonationszeile

!	Betonung
—	Verlängernd
/	steigende Intonation
\	fallende Intonation
V	fallende und steigende Intonation
^	Gekürzt