

**Rezension zu: Kirsten Nazarkiewicz, Interkulturelles Lernen als
Gesprächsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
2010**

Katharina König

Die Untersuchung interkultureller Kommunikation hat sich in den letzten 30 Jahren als Forschungszweig etabliert. Vor allem gesprächsanalytische Arbeiten, die an authentischen Daten analysieren, wie Konzepte von "Kultur" oder "kultureller Differenz" in Gesprächen selbst relevant gesetzt und damit konstruiert werden (vgl. Günthner/Linke 2006; Jandok 2010; Kotthoff 2002), haben sich in diesem Bereich als ertragreich erwiesen. Ergebnisse dieser Untersuchungen haben für die Anwendbarkeit in der Praxis, u.a. bei der Didaktisierung von Interkulturellen Trainings, eine hohe Relevanz (vgl. Gwenn-Hiller/Vogler-Lipp 2010). Eine umfassende gesprächsanalytische Untersuchung von eben solchen Seminarformaten, in denen durch die TrainerInnen interkulturelle Differenzen thematisiert, aber auch kulturspezifische Wahrnehmungs- und Deutungsmuster benannt und mit dem Ziel der Vermittlung einer kulturreflexiven interkulturellen Kompetenz bearbeitet und abgewandelt werden, stand jedoch bislang noch aus. An genau diesem Daten- und Analysedesiderat setzt Kirsten Nazarkiewiczs soziologisch-gesprächsanalytische Untersuchung an, die auf ihre 2009 an der Universität Gießen eingereichte Dissertationsschrift zurückgeht: Die Autorin geht auf der Grundlage von erhobenen Gesprächen und Lehrdialogen aus interkulturellen und antirassistischen Trainings in der Erwachsenenbildung der Frage nach, welche sprachlichen Vermittlungsstrategien die TrainerInnen anwenden, um den Teilnehmenden eine "reflexive Kulturkompetenz" (S.13) zu ermöglichen.

Im ersten Kapitel skizziert Nazarkiewicz diese grundlegende Fragestellung ihrer Untersuchung. Das Lernziel der reflexiven Kulturkompetenz stellt die TrainerInnen vor eine für die Autorin vor allem kommunikativ definierte Aufgabe (S.9f.):

Wie kann man im Rahmen eines Seminars oder Trainings in nur wenigen Stunden eine über viele Jahre der Sozialisation gewachsene und zudem noch geteilte kulturelle Routine im Denken, Fühlen, Interpretieren und Verhalten, kurz die kollektive Selbstverständlichkeit im Deuten der Welt reflektieren oder gar verändern?

Zentrales Ziel der vorliegenden Untersuchung ist also eine Analyse der sprachlichen Vermittlungsstrategien von kultureller Differenz durch die LeiterInnen von Interkulturellen Trainings. Als besondere Herausforderung benennt Nazarkiewicz die Thematisierung und Bearbeitung von Stereotypen, die sich in derart angelegten Lernsettings nicht vermeiden lassen. Das Kapitel schließt mit recht kurzen Definitionen der zentralen Begrifflichkeiten: Kultur wird in Anlehnung an die Wissenssoziologie als Wissensvorrat verstanden, der durch die kommunikative Praxis und Erfahrung geprägt ist und in konkreten Interaktionen als geteiltes Wissen angenommen, aber immer auch neu produziert wird (in Kapitel 3.2.2 wird dieser Begriff im Sinne eines *doing culture* noch weiter ausgebaut). Als "interkulturell" werden solche Situationen verstanden, bei denen die Interagierenden "selbst davon ausgehen, dass die betreffende Situation oder Kommunikation interkulturell ist" (S.12).

Im zweiten Kapitel, das den theoretischen Kern der Arbeit bildet, werden bisherige Konzeptionen und (so vorhanden) Didaktisierungen von interkulturellen und antirassistischen Bildungsmaßnahmen in Bezug auf ihr Verständnis von kultureller Differenz reflektiert, um den Gegenstandsbereich der folgenden Analysen zu umfassen. Sowohl bei dem anthropologischen Konzept der Kulturdimensionen nach Hofstede (2.2.1) als auch bei den sozialpsychologisch verorteten Kulturstandards (2.2.2) kritisiert Nazarkiewicz die Gefahr einer zu starren und homogenisierenden Konzeption von Kultur. Kulturdimensionen benennen jeweils die Extrempunkte auf einer dichotom aufgebauten Skala (etwa monochron vs. polychron). Kulturstandards dagegen beschreiben zentrale Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster einer Kultur. Auf Basis dieser kann es zu Missverständnissen – verstanden als Fehlattritionen – kommen, wenn allein eigenkulturelle Bewertungsmuster herangezogen werden. Ist der erste Ansatz laut Nazarkiewicz wenig didaktisch ausgearbeitet und zudem noch weit von einer Thematisierung der Bedeutung von Sprache und Gesprächsstrategien entfernt, erweist sich die didaktische Umsetzung des zweiten Zugangs in Form von Diskussion und Aufarbeitung von so genannten *critical incidents*, an denen eine Umattribuierung im Vergleich mit fremdkulturellen Mustern erfolgen soll, schon als praxisnäher. Die Autorin moniert bei letzterem Vorgehen jedoch, dass oft bestimmte Verstehens- und Lösungsstrategien als präferiert behandelt werden und nicht systematisch anhand von authentischen Daten (bei den *critical incidents* in Kultur-Assimilator-Trainings handelt es sich meist um "erzählte Sekundärerfahrungen", S.37) rekonstruiert wird, wie Kultur von den Interagierenden selbst hervorgebracht und relevant gemacht wird (wie dies etwa bei den im Folgenden dargestellten Ansätzen der Fall ist).

Genau diese interaktive Dimension von kultureller Differenz ist zentraler Ausgangspunkt des Konzepts der *Linguistic Awareness of Culture* (2.1.3), das auf Gesprächs- und Interkultureller-Kommunikations-Forschung sowie der DaF-Didaktik fußt. Sprache und Kultur bedingen sich gegenseitig; die Arbeit an authentischen Interaktionssituationen (u.a. mit Transkripten) wird als unerlässlich angesehen. Ziel eines Trainings auf Basis dieser Prämissen ist es, verschiedene Deutungsmöglichkeiten nebeneinander bestehen lassen zu können ("Ambiguitätstoleranz", S.43), um sie erst abschließend nach gemeinsamer Reflexionsarbeit einer Plausibilitätsprüfung zu unterziehen. Auch wenn immer eine Rückbindung an "Wissen" über eine Zielkultur erfolgen muss, soll doch die konstitutive Bedeutung einer jeden Interaktion im interkulturellen Rahmen verdeutlicht werden, um eine adäquate und zweckgebundene Kommunikation zu ermöglichen. Auch hier gibt es jedoch für die Autorin diverse Didaktisierungsdesiderate, da ein systematisch entwickeltes und mit gesprächsanalytischen Ergebnissen angefülltes Vermittlungskonzept fehlt: Bisläng, so Nazarkiewicz, liegen nur einzelne, nicht in Hinblick auf ihre Lehrbarkeit in Trainings aufbereitete Ergebnisse einer interkulturellen Gesprächsforschung vor. Die vornehmlich nicht linguistisch gebildeten SeminarteilnehmerInnen müssen zudem erst ausführlich an die Arbeit mit Transkripten herangeführt werden (davon ausgehend, dass der Zugang zu authentischem Material über die Transkriptform zu leisten ist).

Antirassismus-Veranstaltungen (2.2), die ebenfalls Grundlage dieser Untersuchung von interkulturellem Lernen bilden, arbeiten mit einem eher diskursanalytischen Konzept. Interkulturelle Trainings werden diesem Ansatz nach dafür kriti-

siert, dass sie gesellschaftliche, institutionelle und somit strukturelle Ursachen für Ausschlussmechanismen und Machtunterschiede nicht thematisieren, deren Gesamtheit als Rassismus verstanden wird. Für Antirassismus-Veranstaltungen liegt jedoch noch keine Systematisierung der verschiedenen theoretischen Ansätze vor. Nazarkiewicz orientiert sich daher bei ihrer Darstellung an verschiedenen Didaktisierungsvarianten (2.2) von deutschsprachigen Konzepten, die sich primär an Erwachsene richten und Themen wie "Vorurteile", "Sozialisation" oder "Identitäten" aufnehmen. Bei all diesen Varianten ist das Ziel eine Diskursintervention, bei der die ausschließende Funktion herrschender Diskurse erkannt und durch intervenierende Maßnahmen einzelner Personen, der SeminarteilnehmerInnen, durchbrochen werden soll (so bei Argumentationstrainings oder bei theaterpädagogischen Maßnahmen wie dem "Theater der Unterdrückten" oder der Skulpturenarbeit). Eine kritischere Würdigung dieser doch sehr unterschiedlichen und von Gesprächsarbeit mitunter doch weit entfernten Didaktisierungsansätze wäre an dieser Stelle wünschenswert gewesen.

Im Weiterbildungs- und Veränderungskonzept des *Diversity*-Ansatzes vereinen sich schließlich beide Trainingsansätze, sowohl Interkulturelle Trainings als auch Antirassismus-Veranstaltungen (2.3). Während Erstere laut Nazarkiewicz dazu neigen, gesellschaftlich-politische Rahmenbedingungen zu ignorieren, blenden Letztere kulturelle Aspekte von Verständigung zu sehr aus. Die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen muss benennbar sein dürfen; sie soll zudem als positiver Synergie-Faktor in multikulturellen Arbeitskontexten herausgestellt werden. Diskriminierende und abwertende (individuelle oder gesellschaftliche) Urteile sollen durch verschiedene Methoden der Selbstreflexion abgebaut werden. Insgesamt wird Kultur diesem Ansatz zufolge als vorrangige Deutungsressource der heutigen Zeit verortet, sodass interkulturelles und antirassistisches Lernen (Warum werden die beiden Termini hier auf einmal getrennt?) als zentrales Paradigma der Erwachsenenbildung unhintergebar sind. Wie nun genau die damit als Trainingsziel formulierte "Kompetenz zur Reflexion und Verhandlung unterschiedlicher Handlungsrationalitäten, Identitätsressourcen, Deutungshorizonte, Sinn Grenzen und Interessenslagen" (S.73) in Trainingsgesprächen vermittelt wird, ist Thema des Analysekapitels.

Zunächst erfolgen jedoch die Begründung der methodischen Gestaltung der Untersuchung und die Beschreibung des zugrunde gelegten Datenkorpus. Zu Beginn des dritten Kapitels beleuchtet Nazarkiewicz kurz den derzeitigen Forschungskontext ihrer Untersuchung (3.1): Zwar gibt es eine Vielzahl gesprächsanalytischer Arbeiten zu Kommunikation in Bildungsinstitutionen (beispielhaft seien hier Becker-Mrotzek/Vogt (2001) und Spiegel (2006) genannt, wobei jedoch ein quantitativer Fokus auf Untersuchungen mit SchülerInnen liegt und die Thematisierung von Lehrgesprächen in der Erwachsenenbildung hierbei zurücktritt), allerdings findet sich bis dato keine relevante gesprächsorientierte Trainingsforschung, die sich mit dem thematischen Spezifikum des Interkulturellen auseinandersetzt (sieht man einmal von Nazarkiewiczs eigenen Veröffentlichungen ab, in denen sich auch einige Beispiele aus dem Empiriekapitel wiederfinden, etwa 1999). In Anschluss an diese ernüchternde Forschungslage kritisiert die Autorin die Prämisse der "konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik" nach Arnold/Siebert (1997), dass jegliche Erwachsenenbildung an sich schon interkulturelles Lernen bedeute. Diese Grundannahme begründen Arnold/Siebert dadurch, dass jedes

lernende Individuum allein auf seine ihm eigenen Deutungsmuster zurückgeworfen sei (diese gilt es didaktisch zu "stören", auf dass sich neue, reflektiertere Deutungsmuster ausbilden können) und Verständigung mit anderen Individuen somit immer schon erschwert sei. Nazarkiewicz lehnt diese theoretische Modellierung von Fremdverstehen als zu zugespitzt ab: Zum einen kritisiert sie, dass der in dieser Konzeption zugrunde gelegte Kulturbegriff zu umfassend ist. Interkulturelle Missverständnisse, die in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen wurden, verkämen so zu einem reinen "Epiphänomen der Verständigungsproblematik" (S.85). Zum anderen moniert die Autorin, dass in einer derartigen Zuspitzung des konstruktivistischen Ansatzes die Entstehungsgrundlage der verschiedenen Deutungsmuster missachtet wird. Gerade der Interaktion mit anderen kommt bei der Konstitution von Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern eine zentrale Rolle zu; erst im Austausch mit einem Gegenüber kommt diese "subjektive Bedeutungsstruktur" (S.86) zustande.

Wie kann auf der Grundlage dieser Annahmen also interkulturelles Lernen konzeptualisiert werden? In Rückgriff auf zentrale Prämissen der Ethnomethodologie wird wechselseitiges Verstehen als alltagspraktisches Verfahren einer Gesellschaft modelliert, als geteiltes (kommunikatives) Hintergrundwissen in der Vollzugswirklichkeit, als gemeinsame Deutungsmuster, die sich durch ähnliche Lebenslagen herausgebildet haben (3.2.3). Kultur bedeutet also das Vorhandensein eines "kommunikativen Haushalts" (Luckmann 1988), der im Sinne eines *doing culture* in konkreten Interaktionen für SprecherInnen und HörerInnen zugleich als Verstehensfolie genutzt wird. Zur Begründung der zentralen Rolle von Kommunikation beim interkulturellen Lernen nennt Nazarkiewicz hier in Anlehnung an Arbeiten der interaktionalen Soziolinguistik die je nach Kultur verschiedene Bedeutung von Kontextualisierungshinweisen und Zuhörersignalen. Interkulturelles Lernen findet dort statt, wo diese kommunikativen Muster problematisiert werden und somit zum Gegenstand der Trainings gemacht werden. Bei der Frage, wie die TrainerInnen diese Art von interkulturellem Lernen sprachlich bewältigen, ist also zu analysieren, wie neue Deutungsmuster kommunikativ hervorgebracht werden. Das hier kurz skizzierte Verständnis von Kultur impliziert zugleich den Zugang der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (3.3). Grundlegendes methodisches Prinzip ist also die Erhebung und Transkription von Gesprächsmaterial in authentischen interkulturellen Trainingssituationen, das sequenzanalytisch und unter Beachtung grundsätzlicher Prinzipien des *recipient design* oder der konditionellen Relevanz untersucht wird (3.3.2). Interkulturelles Lernen soll in Lehrsequenzen anhand von wiederkehrenden Strukturen, die Nazarkiewicz als kommunikative Lösungen für das Problem der Vermittlung eines kulturreflexiven Verstehens auffasst, untersucht werden.

Das Korpus der Untersuchung (3.4) umfasst konzeptionell eine große Spannweite an Trainings: Es wurden Gespräche in kulturspezifischen und in kulturallgemeinen Bildungsmaßnahmen aufgenommen, die thematisch sowohl Interkulturelle Trainings als auch ein Antirassismus-Seminar umfassen und aus dem Profit- (Training einer Fluggesellschaft) sowie dem Nonprofit-Bereich (Seminar im Rahmen von Bildungsurlaub für Frauen) stammen. Insgesamt wurden Daten in drei Interkulturellen Trainings erhoben (zwei kulturallgemeine Trainings aus dem Jahr 1993, also – wie Nazarkiewicz selbst feststellt – aus der Anfangszeit der Interkulturellen Trainings; das kulturspezifische Japan-Training aus dem Jahr

2003); die einwöchige Antirassismus-Veranstaltung für Frauen wurde 1996 aufgezeichnet. Die Daten aus den Interkulturellen Trainings umfassen etwa 25 Stunden verwendbares Gesprächsmaterial, die Daten aus der Antirassismus-Veranstaltung etwa 27 Stunden, von denen jeweils je nach Erkenntnisinteresse ein Roh- oder ein Feintranskript angefertigt wurde. Nach einer ausführlichen Darstellung von Inhalten, Zielen, Methoden und Beteiligtenkonstellation der jeweiligen Bildungsmaßnahmen benennt die Autorin zum Abschluss des Kapitels kurz die Kriterien, unter denen die untersuchten Passagen ausgewählt wurden (3.3.4): Beispielweise den Anfangsphasen der Trainings und den Einleitungsphasen in verschiedene Themenbereiche, dem Umgang mit curricularen Vorgaben sowie themenrelevanten Stereotypen und bestimmten Aktivitäten (Kategorisierungen, Bewertungen) wurde besondere Beachtung geschenkt.

Kapitel vier, in dem verschiedene Vermittlungsstrategien der TrainerInnen in den Bildungsmaßnahmen dargestellt und in Bezug auf die zentrale Aufgabe der kulturreflexiven Deutungsarbeit analysiert werden, bildet den empirischen Kern der Untersuchung. In einem ersten Teil (4.1) werden zunächst verschiedene kommunikative Aktivitäten der TrainingsleiterInnen an den Gesprächsdaten belegt, die Nazarkiewicz als "Repertoire" (S.145) an Gesprächsstrategien bewertet, mit denen Kultur für die Teilnehmenden als eine Deutungsressource identifizierbar und somit bearbeitbar wird. Eine detaillierte Wiedergabe dieser Strategien kann an dieser Stelle nicht erfolgen; es seien daher einige zentrale sprachliche Verfahren kurz genannt: Auch wenn eine explizite Formulierung von kulturellen Normen eher selten erfolgt, werden sie häufig über kategorische Formulierungen (Ayaß 1996) im *wenn-dann* oder *wer-der* Format relevant gemacht (4.1.1). Die Kombination aus dieser Normenformulierung mit dem häufig in diesen Kontexten verwendeten Indefinitpronomen "man" ermöglicht den TrainingsleiterInnen somit eine repräsentative Rede, die sie vor möglichen individuellen Gegenevidenzen durch die Teilnehmenden schützt. Auch wird somit ein möglicher Subjektivitätsvorwurf abgewendet. Auf ähnlich Weise wird die Funktion von als erfunden markierten Beispielgeschichten (4.1.2) beschrieben: Etwas persönlich Erlebtes könnte angegriffen werden, während ein als hypothetisch konstruiertes Exemplum seine objektive Deutungsdimension beibehält. Bei diesen Beispielerzählungen kann es zu szenischen Animationen mit Redeinszenierung kommen (4.1.3), die den Fokus auf das Kommunikationsverhalten als Ausdruck für kulturspezifische Verstehensmuster legt. Eine ausführlichere Diskussion unter Bezugnahme auf neuere Forschungsergebnisse zu *small stories*, etwa Bamberg/Georgakopoulou (2008) wäre hier denkbar gewesen.

Eine weitere Strategie, die ebenfalls die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von sprachlichen Mustern lenkt, ist die stellvertretende Perspektivübernahme (4.1.4), bei der die LeiterInnen aus dem Blickwinkel von anwesenden und nicht anwesenden VertreterInnen einer Kultur sprechen (auch mit dem Mittel der direkten Rede als introspektives Sprechen, 4.1.5). Auf das Ziel eines permanenten "Transkulturellen Sprechens" (S.146) durch kulturelle Perspektivenreflexion und Perspektivenwechsel (4.1.7) arbeiten die TrainerInnen durch die Nennung von transkulturellen Analogien (4.1.8) hin, die in der Lebenswelt der TeilnehmerInnen ein Analogon zum vermittelten Deutungsmuster der Zielkultur aufweisen. Die Aussage, dass LeiterInnen ausnahmslos transkulturell sprechen (S.143), wird jedoch später von der Autorin selbst revidiert, da das Transkulturelle Sprechen im

Sinne Goffmans als "unnatürliches Sprechen" eingeordnet wird und somit die häufig auftretenden Selbstkorrekturen erklärbar werden (S.149).

Wie die TrainerInnen Veränderungen der Rahmenordnung einer interkulturellen Bildungsmaßnahme zum Evozieren von Erwartungsbrüchen nutzen, die zur pädagogischen Modifikation von bisherigen kulturellen Erwartungshorizonten beitragen, beschreibt der zweite Teil des Kapitels (4.2). An der expliziten Nennung des Lernziels durch die LeiterInnen verdeutlicht Nazarkiewicz die Grundbedingungen dieser Experten-Laien-Kommunikation (4.2.1), die immer wieder von den Interagierenden aktiviert und damit bestätigt werden: Die Deutungshoheit im Training, die Zielbestimmung, liegt bei den LeiterInnen. Dies zeigt sich auch an dem vororganisierten Sprecherwechsel, der das Hauptrederecht immer der Seminarleitung zuteilt. Zudem werden über Beiträge der Teilnehmenden keine reinen Informationen übermittelt, sondern es herrscht eine prinzipielle Bewertungsorientierung mit Bezug auf das benannte Seminarziel. Im Folgenden zeigt die Autorin, wie eine reine Übermittlung von "kulturellen Fakten" zugunsten einer systematischen Verunsicherung der Teilnehmenden vermieden wird. Dies geschieht durch Rätselinzenierungen (4.2.2), durch von den LeiterInnen initiierte Erwartungsbrüche von Bewertungen (4.2.3) oder Erwartungsbrüche durch Kontrastierungen von kulturellen Extremen (4.2.4), die in ihrem dramaturgischen Aufbau allesamt emotional aufgeladene Reaktionen der Teilnehmenden evozieren (etwa *response cries* oder lautes Lachen). Die LeiterInnen führen gezielt eine Krise von Erwartungen herbei und verweisen die Teilnehmenden somit auf kulturelle Differenzen bei Interpretationsrahmen und Deutungsmustern.

Mit der sequentiellen Bearbeitung von Stereotypenkommunikation, einem bereits von Nazarkiewicz (1997) untersuchten Feld, befasst sich der dritte Teil des Empiriekapitels (4.3). Interkulturelle Trainings bieten eine "ständige Chance zu Stereotypisierungen" (S.184), sodass sie in diesem Format erwartbar, wenn nicht sogar zwangsläufig sind. Zwar konstatiert die Autorin eine inhaltliche Nähe der Stereotypenkommunikation zu Kategorisierungen bzw. Typisierungen, wie sie etwa Hausendorf (2000) beschreibt, jedoch seien diese Formen durch ihre sequentielle Dynamik voneinander zu unterscheiden (4.3.1). Ein Kontrastbeispiel, das diese Unterschiede verdeutlicht, wird jedoch nicht gegeben. Generell charakterisiert Nazarkiewicz Stereotypenkommunikation, die sich sowohl auf Auto- als auch auf Heterostereotype bezieht, in den untersuchten Trainings als ein interaktives Verfahren, bei dem die Interagierenden "mit angezogener Bremse Gas geben" (4.3.1), was sich an der sequentiellen Struktur aufzeigen lässt: Zunächst werden Moralisierungsangebote gemacht, bei denen sich die SprecherInnen durch verschiedene Abschwächungsstrategien gegen eventuelle Vorwürfe absichern. Auch wenn inhaltliche Übereinstimmung herrscht, kommt es zu einer Expansion der Sequenz, indem weitere Interagierende in die stereotype Bewertung einsteigen. Kontraststereotypisierungen betonen in der dramaturgischen Ausgestaltung der Stereotypenkommunikation die Disproportionalität des Bewerteten (oft wird dieser Höhepunkt durch *extreme case formulations* (Pomerantz 1986) oder prosodische Mittel markiert). Als Abschluss findet sich häufig ein Rehabilitierungsversuch, bei dem sich alle Interagierenden gegenseitig demonstrieren, dass sie ihre Urteile durchaus differenziert fällen können. Somit konstituiert Stereotypenkommunikation eine in der Gruppe gemeinsam entwickelte Form der moralischen Kommunikation.

Prinzipiell bedingt der Aufbau der Interkulturellen Trainings eine Elizitierung von Stereotypen bei den Teilnehmenden, die mitunter durch die LeiterInnen ignoriert werden (4.3.4). Dieser Zwangsläufigkeit der ethnischen Stereotypisierungen ist jedoch nicht zu entkommen; laut Nazarkiewicz müssen verallgemeinernde Benennungen zugelassen werden, um sie überhaupt transformierbar zu machen. Die TrainerInnen führen die Teilnehmenden in der Bearbeitung immer auf einen kulturellen Deutungsrahmen zurück (4.3.6), auch wenn dies mehrmals geschehen muss (4.3.7) und mitunter auch Fachtermini zur Überwindung kulturell gebundener Erklärungsmuster angewendet werden müssen (4.3.8). Bei dieser sequentiellen Ausgestaltung von Stereotypenkommunikation kommen die zu Beginn des vierten Kapitels bereits genannten Strategien der Transkulturellen Analogie (4.3.9) und des Introspektiven Sprechens (4.3.10) abermals zum Tragen. Ein Intimitätsherstellendes Lachen, das unangemessenen Redeweisen überhaupt erst einen Raum gibt (4.3.11), sowie die perspektivenüberlagernde Modulation von Redewiedergabe (im Sinne eines "layering of voices", Günthner 1999) ermöglichen die Benennung von stereotypen Deutungsmustern. Dies macht die TrainerInnen aber zu "moralische[n] Unternehmerinnen wider Willen" (S.212), da der Gegenstand der Kultur zwangsläufig "moralisch kontaminiert" (ebd.) ist. In diesen Analysen zeigt sich immer wieder der inhaltliche Bezug zu dem DFG-Projekt "Formen der kommunikativen Konstruktion von Moral" (1992-1996), in dessen weiteren Rahmen die vorliegende Arbeit zu verorten ist (vgl. Bergmann/Luckmann 1999a, b).

Dass moralische Kommunikation eine bedeutende Auswirkung auf den Gesamtverlauf des interkulturellen Lernens haben kann, zeigen die Analysen der Antirassismus-Veranstaltung, die im vierten Teil des Empiriekapitels (4.4) dargelegt werden. Hier argumentiert die Autorin, dass die Realisierung des Rahmenthemas einen Rassismus-Generalverdacht auf alle Teilnehmerinnen projiziert (4.4.1) und somit eine permanente Image- und Identitätsbedrohung für diese darstellt. Ablesen lässt sich die konditionelle Relevanz des Generalverdachts an der offenen Thematisierung eines generellen Kommunikationsproblems (4.4.7) und an den Rechtfertigungssequenzen der Teilnehmenden (4.4.2), die somit während der gesamten einwöchigen Veranstaltung kommunikativ an ihrem Selbstbild arbeiten (das eigentliche Ziel der Veranstaltung, eine Diskursintervention, rückt so mitunter in den Hintergrund). Diese Imagearbeit leisten auch die gruppenspezifischen Aktivitäten des *Self-* und *We-Blaming*, bei denen beschwichtigender Widerspruch der anderen TeilnehmerInnen als Reaktion auf eine Selbstbezeichnung ausbleibt und der Übergang zu einer kollektiven Schuldzuschreibung insgesamt die Gruppe der Teilnehmenden moralisch entlastet (4.4.3). Auch wechselseitiges *Blaming* (4.4.4) oder Aktivitäten des *Other-Blaming* (4.4.5) werden genutzt, um eine positive Selbstdarstellung zu ermöglichen. Letzteres wird jedoch von der Seminarleitung in ein *We-Blaming* zurückgeführt. Auf der Suche nach einer unverfänglichen Identität im Rahmen des Anti-Rassismusseminars sind direkte positive Selbstdarstellungen jedoch mit einem Selbstlobtabu (Pomerantz 1978) belegt, sodass derartige Sequenzen oft von Reparaturen, Pausen und Abbrüchen gekennzeichnet sind und auf allgemeingültige Formulierungen zurückgreifen, die das Einstimmen der anderen Teilnehmenden in die Selbstlobsequenz ermöglichen. Um sich also in einer "unverdächtige Identität" (S.235) darstellen zu können, bedarf es mehrerer Differenzierungsstrategien durch die Teilnehmenden (4.4.8). Es

zeigt sich also an diesen Analysen, dass interkulturelles Lernen nur möglich ist, wenn den SeminarteilnehmerInnen die Zugehörigkeitszuschreibung zu einer positiv besetzten Identität ermöglicht wird, da ansonsten oben beschriebene *Blaming*-Aktivitäten in den Vordergrund treten.

Der in all diesen Formen derart relevant gemachte Begriff der "Identität" wird leider nicht weiter theoretisch beleuchtet. Da jedoch die interaktionale Dynamik der Zuschreibungen innerhalb der Gruppe betont werden soll, wäre ein Rückgriff auf das Konzept der Selbst- und Fremdpositionierung nach Lucius-Hoene/Deppermann (2004) angebracht gewesen, um den gleichzeitigen Mechanismus der Selbstdarstellung durch Fremdzuschreibungen klarer fassen zu können. Das Konzept der sozialen Positionierung an sich wird zwar genannt (4.4.8), jedoch nicht theoretisch gefasst.

Das abschließende fünfte Kapitel leistet neben einer konzisen Ergebniszusammenschau (5.1) den Übergang zu Empfehlungen für die Trainingspraxis. Zentrale Feststellungen darüber, wie kulturreflexives Lernen durch Gespräche in diesen Settings möglich ist, werden reflektiert (5.2):

Interkulturelles Lernen wird durch Gesprächsarbeit ermöglicht, wenn sie permanent perspektivenreflexiv ist, rahmenbewusst Erwartungsmanagement betreibt, Rahmen kollektiv moduliert und transformiert und kollaborativ soziale Positionierung jenseits ethnischer [eher kultureller? Anm. d. A.] Zugehörigkeiten herstellt. (S.250)

Hieraus leitet Nazarkiewicz Empfehlungen für eine kulturreflexive Gesprächsführung durch die SeminarleiterInnen ab (5.3), die zur Optimierung bisheriger Trainingskonzepte beitragen können: Perspektiven, aus denen die TrainerInnen kommunizieren, sind explizit zu nennen; Metakommunikation muss also stattfinden. Bewertungen dürfen zwar zitiert werden, jedoch sollte die Seminarleitung eine Allparteilichkeit durch Transkulturelles Sprechen aufbauen. Stereotypenkommunikation darf nicht unterdrückt werden, um ethnische Stereotype zu enttabuisieren und damit transformierbar zu machen. Eine Imagebedrohung für die Teilnehmenden sollte vermieden werden; stattdessen muss den Interagierenden eine legitime Sprechposition ermöglicht werden.

Abschließendes Fazit

Die vorliegende Untersuchung richtet sich sowohl an SoziologInnen, GesprächsforscherInnen als auch an TrainerInnen der interkulturellen Kommunikation und überspannt somit eine breite theoretische und analytische Grundlage. Aus gesprächsanalytischer Sicht wäre eine Begründung der Wahl der Transkriptionskonventionen wünschenswert gewesen. In vielen Details folgen die im Anhang überblicksartig angegebenen Konventionen GAT (Selting et al. 1998), ohne dieses System jedoch als Grundlage zu nennen. Auch erfolgt die Notation von Betonung nicht immer durchgängig. Beispielsweise bei den Transkriptausschnitten TS #33 und TS #34 ist es sicherlich von Bedeutung, ob die Seminarleiterin einen Kontrastakzent nutzt, um den vorgenommenen Perspektivenwechsel als solchen zu markieren (S.190). Der häufig gegebene Verweis auf eine Inhalts- und Transkriptübersicht im Anhang der Arbeit (S.102, 108, 111, 244) bleibt zudem leider uneingelöst, da eine derartige Übersicht bei der Verlagsausgabe ausgespart wurde.

Auch wenn manche LeserInnen vielleicht anmerken würden, dass mit Interkulturellen Trainings und Antirassismus-Veranstaltungen doch recht unterschiedliche Seminarformate analysiert werden, kann die praktische Relevanz der Ergebnisse nicht bestritten werden. Wie zentral die Kommunikation und Bearbeitung moralischer Normen und Werte zur Rahmung der Trainingseinheiten sind, haben gerade die Analysen zum kommunikativ in den Trainings hervorgebrachten Generalverdacht in der Antirassismus-Veranstaltung gezeigt. Das Alter der zwei bereits 1993 erhobenen Interkulturellen Trainings ist sicher nicht problematisch, weil bislang noch gar keine gesprächsanalytische Untersuchung in diesem Themenfeld vorliegt. Da aber zehn Jahre Abstand zum dritten erhobenen Training bestehen, wäre ein Vergleich von Gesprächsstrategien sicherlich anschließbar.

Hervorzuheben ist insgesamt die weitreichende Wirkung für die zukünftige Forschung in diesem Bereich: Gerade durch die Anknüpfung an Konzepte des *Diversity Management* zeigt sich die Aktualität dieser Arbeit. Eine gesprächsanalytische Fundierung von Lehreinheiten zum Umgang mit Differenz (sei es durch Kultur, Geschlecht, Alter etc.) war bislang Desiderat dieser Seminarpraxis. Viele der aus verschiedenen Zwängen recht kurz gehaltenen Trainings scheitern. Lang erlernte Deutungsmuster lassen sich nur langsam überwinden. Hieraus folgt jedoch die Notwendigkeit der Optimierung bisheriger Trainingseinheiten auf Basis der hier vorgelegten Ergebnisse. Auch die Forderung nach *Train-the-Trainer*-Maßnahmen, in denen LeiterInnen Transkulturelles Sprechen einüben können, lässt sich aus diesen Befunden ableiten. Nazarkiewicz's Arbeit bildet also den notwendigen und seit langem überfälligen Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen, etwa der Entwicklung eines speziell gesprächsanalytischen Trainings.

Literatur

- Arnold, Rolf / Siebert, Horst (1997): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ayaß, Ruth (1996): 'Wer das verschweigt, handelt eigentlich in böser Absicht'. Zu Form und Funktion Kategorischer Formulierungen. In: *Linguistische Berichte* 162, 137-160.
- Bamberg, Michael / Georgakopoulou, Alexandra (2008): Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: *Text & Talk* 28, 3, 377-396.
- Becker-Mrotzek, Michael / Vogt, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Bergmann, Jörg / Luckmann, Thomas (Hg.) (1999a): *Kommunikative Konstruktion von Moral. Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bergmann, Jörg / Luckmann, Thomas (Hg.) (1999b): *Kommunikative Konstruktion von Moral. Von der Moral zu den Moral*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Günthner, Susanne (1999): Polyphony and the 'layering of voices' in reported dialogues. An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. In: *Journal of Pragmatics* 31, 685-708.

- Günthner, Susanne / Linke, Angelika (2006): Linguistik und Kulturanalyse. Ansichten eines symbiotischen Verhältnisses. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 34, 1-27.
- Gwenn-Hiller, Gundula / Vogler-Lipp, Stefanie (Hg.) (2010): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hausendorf, Heiko (2000): Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Tübingen: Niemeyer.
- Jandok, Peter (2010): Gemeinsam planen in deutsch-chinesischen Besprechungen. Eine konversationsanalytische Studie zur Institutionalität und Interkulturalität. München: Iudicium.
- Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung 5, 166-183.
- Luckmann, Thomas (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen 'Haushalt' einer Gesellschaft. In: Smolka-Koerdt, Gisela / Spangenberg, Peter M. / Tillmann-Bartylla, Dagmar (Hg.), Der Ursprung von Literatur. Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1460 und 1650. München: Fink, 279-288.
- Nazarkiewicz, Kirsten (1997): Moralisieren über Ethnien. Zur Reflexivität der Stereotypenkommunikation. In: Zeitschrift für Soziologie 26, 3, 181-201.
- Nazarkiewicz, Kirsten (1999): Moralmanagement in Trainings zur interkulturellen Kommunikation. In: Bergmann, Jörg / Luckmann, Thomas (Hg.), Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 2: Von der Moral zu den Moralien. Opladen: Westdeutscher Verlag, 141-168.
- Pomerantz, Anita (1986): Extreme case formulations. A way of legitimizing claims. In: Human Studies 9, 219-229.
- Pomerantz, Anita (1978): Compliment responses. Notes on the cooperation of multiple constraints. In: Schenkein, Jim (Hg.), Studies in the organization of conversational interaction. New York: Academic Press, 79-112.
- Selting, Margret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, 91-122.
- Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Katharina König M.A.
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut – Abteilung Sprachwissenschaft
Hindenburgplatz 34
D-48143 Münster
katharina.koenig@uni-muenster.de

Veröffentlicht am 1.9.2011

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.