

DANA PIOTROWSKA

UNTERRICHTSEXTERNE KOMMUNIKATIONSSITUATIONEN IM KOMMUNIKATIV-INTERKULTURELL AUSGERICHTETEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT AM BEISPIEL EINES ROLLENSPIEL-MODELLS

1. Unterrichtsexterne Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

Die grenzüberschreitende (Wirtschafts)Kommunikation verlangt nach einer immer besseren Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener kultureller Gruppen. Diese Verständigung setzt eine internationale Kommunikationserfahrung der Geschäftspartner voraus, die außer der Sprachkompetenz in der Kommunikationssprache über eine interkulturelle Handlungskompetenz verfügen müssen.

Für den kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht bedeutet das die Öffnung für neue Zielgruppen und die Orientierung an praktischen Anwendungserwartungen im beruflichen und privaten Bereich der Fremdsprachenlerner. Dies wiederum setzt die Notwendigkeit einer gezielten Schulung in erster Linie der mündlichen Fertigkeiten voraus, um die Diskurs- und Redekompetenz der Lerner zu entwickeln. Meines Erachtens sollte dies durch den Einsatz von Elementen der *face-to-face*-Kommunikation anhand authentischer und nicht sprachdidaktisch stilisierter Interaktionen geschehen. In der Unterrichtspraxis ist es jedoch selten der Fall. Der Fremdsprachenunterricht ist allzusehr auf die Behandlung verschiedener Konversationsthemen zum Referieren ausgerichtet als auf die Befähigung zum situationsgerechten, interaktiven Handeln in sozial

unterschiedlichen Situationen. Die Strategien der Gesprächsführung, Grundsätze des Aufbaus eines Diskurses, adäquate Verwendung sprachlicher Mittel zur Argumentationsführung etc. werden selten in ausreichendem Maße vermittelt. Die Fremdsprachenlehrer kennen dieses Problem allzu gut; nicht die grammatischen und lexikalischen Einheiten, sondern die nicht themengebundenen und nicht gesteuerten sprachlichen Reaktionen sind es gerade, die den Lernern Probleme bereiten. Von zentraler Bedeutung ist also das Verständnis von Kommunikation als Sprech- und Hörhandeln in sozialen Kontexten. Ein anderer Problembereich sind die Wertsysteme, soziale Normen und Gepflogenheiten zweier Kulturen, die in interkulturellen Kontakten zusammenkommen. Es gilt zu überlegen, was man über den kulturell Anderen wissen muß, um die wirtschaftliche Kooperation durch kulturelle Mißverständnisse nicht zu gefährden.

Um diesem Ziel näher zu kommen habe ich versucht, ein didaktisches Konzept mit geeigneten Übungstypen und Vermittlungsformen zum Erwerb interaktionaler Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch zu erarbeiten, das auch Überlegungen zur Organisation des Gesprächsverlaufs unter bestimmten pragmatischen Aspekten in sich einschließt. Anhand von Videoaufzeichnung einer authentischen Verhandlung wurde ein Beispiel unterrichtsinterner Interaktion ausgearbeitet, im Unterricht als Rollenspiel erprobt, dokumentiert und anschließend ausgewertet. Das Ziel des Projekts war es, den Erwerbsprozeß interkulturell-interaktiver Verhandlungsfähigkeit im Deutschunterricht auf praxisnahe Weise optimaler zu gestalten.

Die Videoaufzeichnungen authentischer interkultureller (Verhandlungs)gespräche als Beispiele unterrichtsexterner Kommunikation bieten m.E. eine ideale Möglichkeit, Berufswirklichkeit in den Unterricht zu holen, denn, laut Picht (1987:5), *besonders im Bereich der Verkaufs- bzw. Verhandlungsgespräche Deutsch gilt es, Lerner in die Lage zu versetzen, die kulturelle Identität ihrer zukünftigen deutschen Kollegen, Kunden und Konkurrenten wahrzunehmen und zu verstehen, um sie mit den eigenen Interessen vermitteln zu können.*

In der realen mündlichen Fremdsprachensituation verfügt der Sprachbenutzer (der Lerner) unter normalen Bedingungen über zwei Faktoren, die den Verstehensprozeß ermöglichen: die Sprache und das Sehen. Die spontane authentische Sprache in mündlichen Interaktionen liefert durch Redundanz, parasprachliche und situationsbedingte Bezüge Signale, die von den Lernern aufgegriffen werden und, unterstützt durch ihr eigenes sprachliches und kulturelles System, zum Verständnis der fremdsprachlichen Äußerungen beitragen. Videoaufgezeichnete authentische Gespräche mit ihren ungefälschten interaktionellen Merkmalen und zusätzlicher Visualisierung von Sachverhalten stellen ein begehrtes (da seltenes) Unterrichtsmaterial dar, denn *je mehr die Situationen und Texte die Merkmale authentischer Sprache aufweisen, desto mehr bereiten sie auf Lebenssituationen vor, in denen sich Auswahl und Anordnung der sprachlichen Elemente nicht nach den Bedürfnissen der Sprach-Fremden richten.*

(Edelhoff 1985:11). Dank authentischen Videos kann die fast unumgängliche Fiktivität unterrichtsinterner Kommunikation zumindest zum Teil überbrückt werden. Der Fremdsprachenunterricht muß nämlich auf realen Sprechanlässen bauen und den Sprachlernprozeß in die reale Kommunikation überführen, die den Spracherwerb viel stärker als unterrichtsinterne Modellsituationen vorantreibt.

Jedoch so wie die urheberrechtlichen Gründe die freie Nutzung von authentischen Mitschnitten des öffentlichen Fernsehens im Unterricht nicht gestatten, gestaltet sich das Sammeln und Aufzeichnen authentischer Kommunikation, insbesondere der institutioneller Art, gleichfalls außerordentlich schwierig. Die Geheimhaltung der Daten wird von vielen Firmen und Institutionen mit der Wahrung ihrer Geschäftsgeheimnisse begründet. Für zusätzlich erschwerend halten die in den Videos Handelnden die Unmöglichkeit einer freien Kooperation vor laufender Kamera.

Videoaufzeichnungen authentischer Verhandlungsgespräche haben den Vorteil, für die Lerner ohne weiteres als Gebrauchstexte akzeptabel zu sein. Es ist durchaus vorstellbar, daß die Lerner¹ in ihrem späteren Berufsleben in interkulturellen Interaktionen mit argumentativem Charakter agieren werden. Obwohl also die Einsatzmöglichkeiten solcher Materialien (z.B. in einem Verhandlungsspiel) einen fiktiven und simulativen Charakter haben, ist ihre praktische Verwertungsaussicht durchaus wahrscheinlich. Zweifellos steigert das die Motivation und fördert das Engagement der Lerner. Andererseits dürfte es den Methodikern und Lehrern klar sein, daß sich nicht alle Sprachdokumentationen in ihrer authentischen und „wahren“ Form für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts eignen. Viele Materialien müssen entsprechend aufbereitet werden. Unter dieser Art ‚didaktischer Manipulation‘ versteht Edelhoff (1986:24):

- die Lösung des Textes aus seiner ursprünglichen Umgebung, um ihn den Lernern leichter erschließbar zu machen,
- die Auswahl und Zusammenstellung mit anderen Texten,
- die Repräsentation des Textes in einer sprachfremden Umgebung.

Es stellt sich dabei die Frage nach dem Grad der Umarbeitung bzw. Adaptierung von Videorohmaterialien für den Unterricht. Es kann nämlich durchaus die Gefahr bestehen, bei technisch unvollkommenen Aufzeichnungen oder zu schnell, undeutlich gesprochenen Texten, eher Lernbarrieren zu schaffen als Sprache und Sprachverhalten zu vermitteln. Die sogenannte didaktische Aufbereitung bedeutet dagegen nichts anderes als einen Eingriff in ihre Authentizität, wenn auch zugunsten der didaktischen Effizienz. Dies gilt insbesondere für den informativen Einsatz audio-visueller Medientexte (vgl. Buße 1992:208). Der

¹ Mit Zielgruppe sind hier zukünftige Germanisten und Wirtschaftswissenschaftler gemeint.

Lehrer muß daher genau überlegen, welche Schwerpunkte er bei der Aufbereitung und Präsentation der authentischen Videomaterialien verfolgen will, und sie dem Sprachpotential der jeweiligen Lernergruppe anpassen. Das Erhalten der Textauthentizität besteht in erster Linie darin, daß der Lerner einen Text gleicher Art in der realen Lebenssituation wieder erkennen und die im Unterricht angelemten Techniken (z.B. die sprachlichen Strategien des argumentativen Verhaltens) situationsgemäß anwenden kann. Bei den videoaufgezeichneten Verhandlungen als Grundlage unterrichtsinternen Handelns liegt der Gewinn in der Authentizität der Situation, die es ermöglicht, authentische Lernsituationen herbeizuführen, in denen sich die Lerner sprachlich „durchschlagen“ müssen. Denn gerade die Bewältigung von Problemen in simulativen Unterrichtsspielen, in denen adäquates sprachliches und außersprachliches Verhalten geübt wird, bereitet auf Begegnungen mit fremdsprachlichen Kommunikationssituationen vor. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist natürlich nicht, die Fremdsprache so zu verwenden, als ob kein Unterricht stattfände und die Lerner keine nonnativen Sprecher wären. Edmondson (1993:233) weist auf die Diskrepanz zwischen dem Ort des Fremdsprachenunterrichts und dessen Zielen hin. Sie resultiert daraus, daß den Lernern im Unterricht beigebracht wird, wie man außerhalb des Unterrichts in der Fremdsprache kommuniziert. Im Unterricht wird die Sprache von den Lernern für didaktische Zwecke eingesetzt. Jedoch in solchen didaktischen Formen wie Rollenspielen, in denen das Gewicht auf interaktivem Sprachgebrauch liegt und spontane sprachliche Reaktionen der Lernenden gefördert werden, kann die freie und minimal gesteuerte Sprachproduktion einen hohen Grad an Authentizität erlangen.

2. Rollenspiel als Beispiel interaktionalen, unterrichtsinternen Handelns

Der von Bolten (1993:256) postulierte berufsbezogene interaktiv-interkulturelle Fremdsprachenunterricht, dessen Ziel u.a. in *der Befähigung zu erfolgreichem kommunikativem Handeln in der Zielkultur oder im Kontakt mit Vertretern der Zielkultur* liegen sollte, verlangt nach Entwicklung von Reflexion und Empathiefähigkeit. Diese können auf dem Weg der Inszenierung von Interaktionen in Form unterrichtsinterner Kommunikation gefördert werden. Eine der Übungsformen hierfür ist das Rollenspiel.² Es ist als eine kommunikative Übung auf fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit hin ausgerichtet und bietet die Möglichkeit einer zwar gesteuerten aber durch Sprechanlässe für inhaltsbezogene Äußerungen motivierenden Kommunikation. Das Rollenspiel als Teil des

² Die Notwendigkeit und sprachliche Effizienz des Rollenspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht wird von vielen Fremdsprachendidaktikern betont. Vgl. z.B. Buhlmann/Fearns, 1987:366, Günthner, 1993:303ff, Reuter, 1997:237ff, Bütting/Kochan, 1977:169ff.

offenen Unterrichts³ konzentriert sich nicht auf die Wissensvermittlung als schulische Aufgabe, sondern versucht, ein dynamisches Gleichgewicht herzustellen zwischen der Kreativität der Lerner, ihrem Sozial- bzw. Gruppenverhalten und ihren Kenntnissen. Das Rollenspiel kann also als eine Art Kommunikationstraining verstanden werden, der methodisch kontrolliert auf die unterrichtsinterne Erprobung unterrichtsexterner Kommunikation gerichtet ist.

Beim Einsatz des Rollenspiels als einer Übungsform müssen mindestens zwei Bedingungen erfüllt werden (vgl. Reuter, 1997:236):

- wenigstens ein Exemplar jenes Gesprächstyps, auf den die Lerner vorbereitet werden sollen, muß als authentischer Mitschnitt im Unterricht behandelt werden,
- die in Frage stehenden Gespräche müssen im Unterricht unter möglichst wirklichkeitsnahen Bedingungen erprobend durchgeführt werden.

In Anbetracht dieser Anforderungen wird klar, daß die kommunikative Wirklichkeit im Unterricht nie hundertprozentig sein kann und Wirklichkeitsverluste unvermeidbar sind. Die unterrichtsexterne Realität eines authentischen Gesprächs kann im Unterricht nie vollständig simuliert werden. Der Wirklichkeitsbezug läßt sich jedoch dadurch herstellen, daß sich die Lerner auf die spezifischen Züge eines gegebenen Gesprächstyps und ihre Ausformung konzentrieren.

Das Rollenspiel ermöglicht den Lernern, unterrichtsexterne Situationen im Klassenraum auszuprobieren und das sowohl als Nachahmung des Bestehenden als auch als Entwurf für Veränderungen (role-taking / role-making). Darüber hinaus gewinnen die Lerner durch die Eigenperspektive und Ich- Wahrnehmung Einsichten über ihre eigenen Wertmaßstäbe, die sie gegebenenfalls korrigieren können. Das Rollenspiel gehört zu Übungen der Kontextualisierungsphase einer Unterrichtseinheit. Die Lerner müssen die erforderlichen fremdsprachlichen Strukturen und Sprechaktmuster der Kommunikationsstrategien gut beherrschen, damit sie aktiv und „erfolgreich“ im Sinne zielsprachenadäquaten diskursiven Verhaltens agieren können. Durch eine Video-Illustration des interkulturellen geschäftlichen Alltags erhalten sie eine Hilfestellung, die unter verschiedenen Aspekten verwertet werden kann. Als didaktisch ergiebig erweist sich auch die Fehleranalyse der Lernerrealisierungen in der Nacharbeitungsphase einer Unterrichtseinheit, in der eine Übungsform, z.B. ein Verhandlungsspiel, videoaufgezeichnet und anschließend transkribiert wird (vgl. Blom 1991:169).

³ Gemeint sind hier offene Unterrichtsformen, deren Prozeßcharakter mit differenzierten, eigenproduktiven, nicht gänzlich durchplanbaren Vorgehensweisen den Fremdsprachenunterricht bestimmt.

Linguistische Untersuchungen zur Fehlerhäufigkeit beweisen, daß die Ursache der Performanzfehler (die ihren Ursprung in der Interaktionssituation haben) hauptsächlich im muttersprachlichem Transfer liegt.⁴ Da in der sprachlichen Interaktion die Aufmerksamkeit der Agierenden auf die inhaltliche Planung der Äußerung konzentriert ist, wird die Lernperformanz beeinträchtigt. Die Folge ist die Unstabilität der angelesenen Strukturen. Dank dem Videoeinsatz wird es möglich, die Fehler und die fehlerauslösenden Elemente den Lernern zu veranschaulichen, auf die Fehlerquelle hinzuweisen und die korrekten Strukturen sowie relevanten Regeln durch entsprechende Übungsformen zu festigen.

Bei reinen Sprachübungen postuliert Borgulya (1991:205) eine Zusammenstellung von Themenpaketen mit einem Standardwortschatzminimum im Rahmen der inhaltlichen Thematik. Bei der Anfertigung der Wortschatzlisten ist darauf zu achten, daß sie außer der Fachtermini (die meist Nomen sind) auch verbale Fügungen enthalten, nach denen im Diskurs oft gesucht wird. Fraglich bleibt jedoch die Möglichkeit der Feststellung von ‚Standardwortschatz‘. Diese Entscheidung bleibt dem Lehrer überlassen. Im Falle der Verhandlungsspiele betrifft das einschlägige Vokabular den konkreten Entscheidungsfall, der z.B. eine Situation aus der Kommunikationspraxis zweier Unternehmen darstellt und anhand entsprechender Verhandlungsstrategien sowie adäquater sprachlicher Mittel gelöst werden muß.

Die Beobachtung der Kinesik der Verhandlungspartner dient der interkulturellen Sensibilisierung und kann Aufschluß über kulturspezifisches nonverbales Verhalten (z.B. kräftiges Händeschütteln bei den Polen oder zurückhaltende Distanzhaltung bei den Chinesen) geben. Es sei jedoch vor Generalisierungen gewarnt. Solche Beobachtungen dienen vielmehr dem Verstehen der Körpersprache der Gesprächspartner und ihrer richtigen Interpretation (z.B. sich zurücklehnen = sich entspannen, sich an der Nase reiben = verlegen sein etc.). Dank dem Videoeinsatz können bestimmte Verhandlungsphasen den Lernern ohne Ton präsentiert werden. Die im Unterricht eingesetzten Rollenspiele, in denen sich die Lerner in die Rollen der Vertreter der verhandelnden Parteien hineinversetzen, werden auch videoaufgezeichnet und anschließend mit Hilfe von Beobachtungskarteien ausgewertet.

Auch die Routineformeln haben durch ihre praktische Relevanz einen großen Einfluß auf die Lernerperformanz. Als vorgefertigte Muster entlasten sie bei der Sprachproduktion die sprachlichen Konstruktionskomponente. Sie können als Ganzes abgerufen und fast automatisch artikuliert werden. Damit schaffen sie Zeitraum zur Planung des nächsten Äußerungsteils (vgl. Coulmas, 1986:34) und gewährleisten somit dem Sprecher den Einfluß auf den Ge-

⁴ Zu interlingualen Interferenzen im Deutschen vgl. auch: Kotthoff, H. (1989): Pro und Kontra in der Fremdsprache: pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen. Frankfurt/Main.

sprächsablauf. Bei der Gestaltung von Übungen zu Routineformeln gilt es, den Lernen zu veranschaulichen, wie eine Routineformel mit eventuellen geringen Abweichungen oder mit anderer Intonation zum Vollzug verschiedener sprachlicher Handlungen einsetzbar ist, bzw. umgekehrt; wie in derselben Situation abhängig von der Zusammenstellung der pragmatischen Faktoren verschiedene Formelvarianten gebraucht werden können.

3. Ein authentisches Verhandlungsgespräch „Auf der Messe in Poznań“ als Vorgabematerial für das Rollenspiel-Modell

Zusammen mit Reuter (1997:212) wird in diesem Beitrag für *das Programm der Empirisierung* des Fremdsprachenunterrichts plädiert. Die Voraussetzung hierfür ist die Dokumentation und Analyse authentischer Beispiele dieses Gesprächstyps, mit dem man sich im Unterricht beschäftigen will. Den Ausgangspunkt für den Unterrichtsprozeß bilden also keine genormten oder für die Unterrichtsbedürfnisse nachgestellten Hör- und Sehtexte, sondern solche, die alle Merkmale der gesprochenen (Fremd)sprache, wie Selbst- und Fremdkorrekturen, grammatikalische und lexikalische Fehler der fremdsprachlichen Realisierung, den Kampf um das Rederecht, Satzabbrüche etc. enthalten.

Trotz der Entwicklung der kommunikativen Didaktik⁵ dienen authentische Interaktionen auf Video selten als Materialbasis oder Orientierungshilfe in einschlägigen Lehrwerken und Fremdsprachenunterricht-Konzepten.⁶ Nicht ohne Grund. Es ist nämlich äußerst schwierig, „adäquate“ oder „repräsentative“ Schemata mündlicher Kommunikationssituationen zu ermitteln und auszuwerten, denn durch ihre Flüchtigkeit liefern sie keine präzisen Daten über sich selbst. Eine weitere Schwierigkeit bei der Gewinnung authentischer interkultureller Interaktionen als Primärdaten für den Unterricht liegt in dem Prinzip der Wahrung von Authentizität des Materials. Gemeint ist damit, daß ihre ‚Aneignung‘ für unterrichtliche Zwecke unwillkürlich ihre Authentizität antasten müßte. In dem in diesem Beitrag vorgestellten authentischen Verhandlungsgespräch „Auf der Messe in Poznań“ wurden die Aussagen des Polen wortgetreu transkribiert. Es wurden weder Korrekturen des fehlerhaften „Ausländerdeutschen“ vorgenommen noch Fehler markiert. Es mag dem sprachdidaktischen Grundsatz

⁵ Vgl. dazu z.B. Neuner, G.; Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung.* Berlin-München-Wien-Zürich-New York.

⁶ Einige Ausnahmen bilden hier u.a.: Frentzer, U. (1989): *Verhandlungsgespräch. Ein Video-Beispiel für den fachbezogenen Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Bielefeld.; Reuter, E. (1992b): *Mündliches Kommunikationstraining im Fachsprachenunterricht. Eine didaktisch-methodische Skizze zur Einführung in die internationale Geschäftskommunikation.* In: Reuter, R. (Hg.): *Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation.* Tampere: Universität Tampere, 154-193.

nicht gerecht werden, den Lernern nie fehlerhafte Sprachmuster zu präsentieren, da sie nur unauslöschlich haften bleiben. Die ‚Verschönerung‘ authentischer Aussagen würde das Material jedoch gravierend entstellen und gegen das Prinzip der ‚interkulturellen Wirklichkeit im Fach‘ verstoßen, die in einem authentischen Dokument ja exemplarisch vermittelt werden soll.

Wie bereits angedeutet, erwies sich die Suche nach authentischem Anschauungsmaterial äußerst schwierig. Die vielen angeschriebenen Firmen lehnten die Anteilnahme an dem Projekt ab. Ihre Absage begründeten sie meistens mit Wahrung von Firmengeheimnissen oder anderen firmeninternen Regelungen. Dennoch ist es mit dem Videofilm „Auf der Messe in Poznań“ gelungen, ein authentisches Beispiel interkultureller Verhandlungsführung zu dokumentieren.

Das Material bildet eine sprachliche und nicht sprachliche Interaktion ab, die in einer natürlichen Situation ablief. Sie wurde weder von den Interaktanten selbst noch von mir kontrolliert oder manipuliert (vgl. dazu Brinker/Sager, 1989:13). Mit der Ton-Bild-Aufzeichnung wurde das relativ objektivste Dokumentationsverfahren gewählt, da es nämlich auch Untersuchungen zur nonverbalen Kommunikation zuläßt. Darüber hinaus gewährleistet die Videotechnik die Nachvollziehbarkeit der Analyse am besten.

Die Authentizität des Materials beruht auf dem echten kommunikativen Interesse der beiden Verhandlungspartner. Die Natürlichkeit der Situation erzwang jedoch die Anpassung an gewisse Ablaufstrukturen und Kompromisse wegen räumlicher Begrenzung (ein enger Konferenzraum), was die technische Qualität des Datenmaterials zum Teil minderte.

Die Aufzeichnung entstand während eines fast eineinhalbstündigen, sehr umfassenden Verhandlungsgesprächs auf der Internationalen Messe in Poznań. Es trafen zwei Verhandlungspartner aufeinander – der Verkaufsmanager einer deutschen Schuhfirma aus Trier und der Geschäftsführer und Eigentümer einer bekannten Firma aus Poznań. Aus datenschutzrechtlichen Gründen⁷ wird für die beiden Geschäftsleute im folgenden mit fiktiven Namen (Lipski und Fanger) und fiktiven Firmennamen (TEXTIL Sp. z o.o. und ROKO GmbH) operiert, die anschließend auch in dem Fallbeispiel für die Lerner-Simulationen verwendet wurden.

Nach der ersten Kontaktabstimmung, die zwei Wochen vor der geplanten Aufzeichnung erfolgte, wurde den Geschäftsleuten zwei Stunden vor der Aufnahme das wissenschaftliche Vorhaben detailliert erklärt und seine Ziele vorgestellt. Es wurde auch nachdrücklich betont, daß die Aufzeichnung lediglich wissenschaftlichen und nicht kommerziellen Zwecken dienen soll und nur intern, d.h. im universitären Bereich, vertrieben wird.

⁷ Zur Wahrung der Authentizität des Materials haben sich beide Interaktanten jedoch damit einverstanden erklärt, ihre realen Namen in der Aufnahme und in dem Transkript stehen zu lassen.

Die Verhandlungspartner haben sich bereit erklärt (wenn auch nach längerem Zögern und Überlegen), bei der Aufzeichnung mitzumachen. Auf ihren Wunsch hin wurde auf externe Richtungsmikrofone verzichtet, um den Gesprächsverlauf möglichst wenig zu stören und das Beobachterparadoxon zu minimieren. Das mag die an manchen Stellen mangelhafte Tonqualität des Materials erklären. Gefilmt wurde das Gespräch von der Verfasserin mit einer relativ schwer zu handhabenden portablen VHS-Kamera. Der Drehort war der Ausstellungsstand des polnischen Geschäftsmanns auf dem Messegelände in Poznań. Der Konferenzraum war recht klein und schmal, so daß der Durchgang mit der Kamera praktisch unmöglich war. Das erklärt, warum nicht alle am Gespräch Beteiligten ständig im Bild sind oder sich zum Teil im Gegenlicht befinden. Darüber hinaus wurde die Kommunikationssituation mehrmals durch Telefonanrufe gestört. Auch die Gesprächsbeendigung und der Abschied mit Handschlag könnten nicht aufgezeichnet werden, da sich die Verhandlungspartner in dem Konferenzraum noch länger aufhalten wollten, um über ein anderes Thema zu sprechen.

Es war während der Aufzeichnung verständlicherweise auch nicht möglich, die von Bufe (1992:205) postulierten *kreativen Veränderungen* in dem gefilmten Material vorzunehmen oder *plausible Schnittfolgen* zu produzieren, die eine spätere didaktische Nutzung antizipieren.⁸ Es mußte „darauf los“ gefilmt werden. Die Gesamtlänge betrug ca. 90 Minuten Rohmaterials, das auf ca. 23 Minuten für Unterrichtszwecke zusammen geschnitten wurde. Das Datenmaterial wurde den Interagierenden am Tag danach präsentiert und von ihnen als sehr authentisch bewertet. Davon, daß das Beobachterparadoxon gut überwunden wurde, zeugt die Tatsache, daß das Material keine Hinweise der Beteiligten enthält, die ein Bewußtsein für die Aufnahmesituation nahelegen. Das bestätigt auch die ausgebaute und im lockeren Stil geführte Small-Talk-Phase nach der Ergebnisphase des Gesprächs.

Über das Thema des Verhandlungsgesprächs wurde ich erst am Aufnahmetag informiert und erst dann lernte ich die Zusammenhänge aus dem Gesprächsverlauf kennen. Herr Fanger als Verkaufsmanager einer deutschen Schuhfirma ROKO GmbH aus Trier sucht im Namen seines Unternehmens einen Kooperationspartner, der die Schuhe auf dem polnischen Markt vertreiben würde. Die ROKO ist schon seit einem Jahr in Polen präsent und hat bereits ein Schuhgeschäft in Łódź eröffnet. Der Verkauf ging jedoch zögernd, da das Geschäft mit älteren Schuhmodellen ausgestattet wurde. Der ganze Bestand mußte zu ermäßigtem Preis abgesetzt werden. Jetzt will die Firma einen Neuanfang machen und sucht nach einem geeigneten Vertreter. Die Bedingung der Zusammenarbeit in der Anlaufphase ist jedoch keine alleinige Vertretung auf Ver-

⁸ Unter didaktischer Antizipation wird hier unterrichtliche Integrierbarkeit bestimmter Handlungsabläufe und Kommunikationsrituale verstanden.

tragsbasis, sondern eine lockere Vertriebstätigkeit. Die weiteren Bedingungen sollen in dem Verhandlungsgespräch auf der Messe in Poznań ausgehandelt werden. Herr Lipski als Eigentümer und Geschäftsführer eines polnischen Handelsunternehmens TEXTIL Sp. z o.o. aus Poznań ist an der Zusammenarbeit mit der ROKO GmbH interessiert, jedoch unter der Bedingung, daß er den Vertrieb der ROKO-Schuhe als Alleinimporteur für Polen aufzieht. Dies wurde ihm auch vier Monate früher in einem Gespräch mit dem Marketingmanager der ROKO GmbH Herrn Hinz in Aussicht gestellt. Des weiteren möchte Herr Lipski in der Anlaufphase die Schuhe auf Konsignationsbasis und nicht auf eigene Rechnung vertreiben. Er hat vor, diese Bedingungen im Gespräch mit Herrn Fanger auszuhandeln.

4. Vorstellung des Rollenspiel-Modells

Die Zielsetzung des Projekts war die Erkundung, inwiefern ein Rollenspiel mit einem authentischen Anschauungsbeispiel als Vorgabe den Lernern ermöglicht, ersprachliche typische Muster und ihre sprachlichen Realisierungen zu erkennen und in eigenen Formulierungen einzusetzen. Die unterrichtliche Ausarbeitung des Konzepts hatte zum Ziel, diese Muster zu erkennen, einzuschätzen und für die eigene Praxis auszuwerten. Ferner sollten mögliche lernersprachliche Defizite im gesprächsspezifischen Verhalten aufgezeigt und erklärt werden.

Die für die Projektzwecke in Frage kommende Zielgruppe waren Germanistik- und Wirtschaftsstudenten. Die fremdsprachliche Kompetenz bedeutet für sie die Fähigkeit zur Bewältigung realer beruflicher Anwendungssituationen, d.h. vorrangig die Fähigkeit zur Teilnahme an unterschiedlichen Diskurstypen. Einer davon ist das Verhandlungsgespräch.

Sollen bestimmte Fälle interkultureller Geschäftskommunikation in Form von Gesprächssimulationen im Unterricht erprobt werden, bedarf diese Übungsform der durchdachten methodischen Planung. Das Verhandlungsspiel als Simulation bedeutet das Vortäuschen einer realen Interaktion. Erfahrungsgemäß wissen die Lerner mit der Künstlichkeit der Situation gut umzugehen, zumal sie in der Vorbereitungsphase des Verhandlungsspiels⁹ durch konkrete Zielvorgaben und durch eine Videopräsentation sich auf ihre Rollen einstellen können. In erster Linie gilt es, den Lernern die Positionen der real Handelnden und ihre

⁹ Jedes Verhandlungsspiel kann in drei Phasen gegliedert werden:

- die Phase der Vorbereitung,
 - die Phase der Verhandlungsführung, die videoaufgezeichnet wird und
 - die Phase der Nachbereitung (vgl. dazu Blom 1991:163, Groenewold 1988:266).
- Bei Büntig/Kochan (1973:172) fungieren diese Phasen als:
- Motivationsphase,
 - Aktionsphase und
 - Reflexionsphase, ihre Funktion ist aber ähnlich.

Handlungsabsichten klar zu machen, sowie auch die Techniken zu ermitteln, über die solche Kommunikationssituationen in Wirklichkeit zustande kommen. In fremdsprachenunterrichtlicher Hinsicht bedeutet das, daß den Lernern ein bestimmter, mit dem Verhandlungsgegenstand zusammenhängender Wortschatz für die Verhandlungsführung typische Gesprächsstrategien und sprachliche Mittel zu ihrer Realisierung, in einem Verhandlungsgespräch vorkommende Regelmäßigkeiten, z.B. die Phasen einer Verhandlung zur Verfügung gestellt werden müssen. Es soll jedoch nicht bedeuten, daß die ‚Aneignung‘ oder Verwendung dieser Mittel obligatorisch ist. Die Lerner im universitären Fremdsprachenunterricht erwerben einen hohen Anteil an kognitivem Wissen im Lernprozesse und dieses wird durch die Sensibilisierung für konstruktive Merkmale, Abläufe und Bauformen von Gesprächstexten sowie durch Analyse der verwendeten sprachlichen Mittel und ihrer kommunikativen Wirklichkeit vermittelt. In didaktischer Hinsicht bieten sich hierfür (als selbständige Arbeit der Lerner) Übungen mit induktiven Charakter. Die auf Video präsentierte authentische Interaktion wird im Hinblick auf die Realisierung der Sprechabsichten der Verhandlungspartner analysiert. Die Lerner notieren aus den gehörten Sequenzen verbale und nonverbale Signale, mittels derer die Interagierenden ihre Kommunikationsabsichten realisieren. Das Entdecken und Rekonstruieren von Funktionalität bzw. Disfunktionalität einzelner sprachlicher Mittel unter Berücksichtigung des diskursiven Zusammenhangs würde für die Rezipienten jedoch bedeuten, daß sie ganze Diskursabschnitte analysieren müßten. Aus diesem Grund empfiehlt sich schon in der Vorbereitungsphase die Arbeit mit Transkriptionen des Gesagten. Sie bieten die Möglichkeit, mündlich produzierte Äußerungen mithilfe der Schrift als Medium zu überliefern und für die spätere Rekonstruktion der Handlung einzusetzen.¹⁰ Aus dem Videofilm „Auf der Messe in Poznań“ lassen sich im Unterricht verschiedene Gesprächsphasen in Transkriptform einsetzen; z.B. die, in denen die Verhandlung zu ihrem Höhepunkt kommt und der erste Vorschlag zu hören ist. Der Akt des Aushandelns und die von den Handelnden benutzten verbalen/nonverbalen Mittel können anhand des Transkripts in Bezug auf ihre funktionale Relevanz und situative Adäquatheit ausgewertet werden.

Darüber hinaus empfiehlt es sich, Redemittel-Listen mit den wichtigsten Varianten zum Gesprächstyp ‚Verhandlung‘ zu erstellen. Da in diesem Fall die Lernzielgruppe sprachlich fortgeschrittene Lerner sind, können die Redemittel

¹⁰ Zum Einsatz von Transkriptionen im Fremdsprachenunterricht siehe z.B.: Blom, A. (1994): Ein Unterrichtsprojekt für internationale Verhandlungen. In: Bungarten, T. (Hg.) (1994): Kommunikationstraining und -trainingsprogramme im wirtschaftlichen Umfeld. Tostedt: Attikon. 9-16.; Moll, M. (1997): Ein Vorschlag zum Umgang mit authentischen Diskursen im Fremdsprachenunterricht. In: Ehlich, K.; Redder, A. (Hgg.) (1997): Schnittstelle Didaktik. Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht. Materialien DaF 45. Regensburg: Fachverband DaF, 165-187.

u.a. brauchbare Textbausteine¹¹ und vorgefertigte Redeteile enthalten.¹² Die Zusammenstellung der Redemittel kann, je nach der für das Spiel bestimmten Zahl von Unterrichtseinheiten, von den Lernern im Unterricht erarbeitet oder von dem Lehrer angefertigt und in der Gruppe verteilt werden.

Der nächste wichtige methodische Aspekt der Vorbereitungsphase ist die Rollenverteilung der handelnden Parteien an die Lerner. Wichtig ist dabei, daß alle Mitspieler die Gelegenheit bekommen, als Vertreter beider Verhandlungspartner zu agieren. Bei zahlreichen Lernergruppen (bis zu 20 Studenten im überfüllten Seminarraum sind nicht selten der Fall) ist es äußerst schwierig, diesem Prinzip gerecht zu werden. So müssen die Spielorganisation und die Arbeitsteilung je nach Umständen variieren. Wichtig ist auch der Rollentausch, so daß ein mehrmaliges Durchspielen in verschiedenen Rollen gewährleistet wird. Es sei dabei zu erwähnen, daß die Simulationen-Theoretiker für die Effizienz der Rollenspiele als einer Übungsform das Maximum am ich-identischen Handeln fordern. Die Spiele sollen den Teilnehmern möglichst weitgehend ermöglichen, als sie selbst zu agieren und nicht gegen ihre eigene Persönlichkeit zu handeln. Dieses Argument entspricht zwar der allgemeinen erwachsenenpädagogischen Forderung nach dem Abbau der Fremdbestimmung und Förderung der Eigenverantwortlichkeit im Unterricht, läßt sich jedoch m.E. in der Unterrichtspraxis kaum verwirklichen. Auch steht ein strikt ich-identisches Handeln nicht immer im direkten Bezug zu der beruflichen und institutionellen Wirklichkeit, in der eher situationsadäquates und operationalisiertes Verhalten und nicht die Präsentation des „wahren Ich“ angebracht ist. Darüber hinaus zeigen die Unterrichtserfahrungen, daß Rollenspiele ohne steuernde Vorgaben wenig effizient sind, da die Lerner die Interaktion spontan angehen, statt den Anweisungen der Gesprächsführung zu folgen.

Eine andere Form didaktischer Hilfe in der Vorbereitungsphase des Verhandlungsspiels ist die Bereitstellung eines Phasenmodells dieses Gesprächstyps, das seinen Ablauf veranschaulicht. In einzelnen Phasen der Verhandlungsgesprächs werden anhand verbaler und nonverbaler Verhaltensmuster bestimmte Redeabsichten der Handelnden realisiert. Viele dieser Konventionen sind in den beiden Unternehmenskulturen – der deutschen und der polnischen – ähnlich und ritualisiert, z.B. der Handschlag zur Begrüßung und Verabschiedung. Es bleibt natürlich dem Lehrer überlassen, wie „fachlich“ diese Diskus-

¹¹ Brons-Albert nennt einige Gründe für die unerwünschten Merkmale der Gesprächsführung nach dem Baukasten-Prinzip: Oft werden Teile der Textbausteine in unpassende syntaktische Umgebung eingebaut, was im Extremfall zu unverständlichen Konstruktionen führt. Ihr Einsatz erfordert daher eine hohe Sprachkompetenz und muß im Unterricht entsprechend (z.B. in situativen Dialogen) geübt werden. Vgl. Brons-Albert, R.: (1991): Verkaufen lernen mit „programmierten Verkaufsgesprächen“. Eine Hilfe für Deutschlerner in Verkaufsberufen? In: Müller, B.-D. (1991): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, München: iudicium-Verlag, 245-260.

¹² Ausführlich zu Textbausteinen im DaF-Unterricht siehe Reuter, E.: (1986): Am Messestand. Über Erfahrungen, in berufstypische Kommunikationen einzuüben. In: Info DaF 3, 251-262.

sion verläuft und welche Materialien dabei benutzt werden.¹³ Auch können die Lerner die präsentierte Verhandlung auf die Phasen hin untersuchen und Vermutungen über die unterschiedliche, von dem Phasenmodell abweichende Länge mancher Sequenzen anstellen.

Methodisch gesehen dürfen die Hör-Seh-Texte nicht länger als fünf bis sieben Minuten dauern (vgl. Müller/Raabe, 1995:319), obwohl der Einsatz längerer Filmsequenzen häufig aus zeitökonomischen Gründen kaum vertretbar ist. Das soll jedoch nicht bedeuten, daß man von einer Beschäftigung mit längeren Gesprächen oder Gesprächsabschnitten absehen muß. Vielmehr gilt es, die Informationsfülle durch eine Kombination methodischer Schritte zu bewältigen. Die Aufzeichnung kann beispielsweise in Anlehnung an die nacheinanderfolgenden Verhandlungsphasen präsentiert werden. Die Bearbeitungseinheiten ergeben sich aus den „Schnittstellen“ der Interaktion (Welche Gesprächstaktiken sind für die gegebene Phase typisch? Wie ändert sich die Personenkonstellation? etc.). Die selektive Wahrnehmungsweise der Lerner kann durch gezielte Beobachtungsaufgaben gelenkt und auf einen bestimmten Aspekt konzentriert werden, z.B.:

- Konzentrieren Sie sich auf das verbale Verhalten des deutschen Verhandlungspartners als Interessenten! Welche Strategien verwendet er?
- Konzentrieren Sie sich auf das nonverbale Verhalten des polnischen Verhandlungspartners! Wie läßt es sich deuten? Was dürfte in einer Verhandlung nicht vorkommen?

So kann die Aufzeichnung in der Bearbeitungsphase in einzelne Facetten zerlegt und die Komplexität der Dokumentation entzerrt werden. Nach der Präsentation werden die einzelnen Aspekte wieder zusammengefaßt und der Informationsgehalt auf einer neuen Ebene wiederhergestellt. Darüber hinaus wird durch den Wechsel von Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Plenum der Sprechanteil des einzelnen Lerners erheblich erhöht.

Ein Rollenspiel mit der Videoaufzeichnung einer authentischen Interaktion zwischen Vertretern verschiedener Kulturen als Vorgabe bedeutet einen Schritt in Richtung der von der einschlägigen neueren Fachliteratur zur Fremdsprachendidaktik geforderten interkulturellen Kompetenz. Die kulturellen Lernziele dienen in erster Linie der Aneignung kultureller Codes. Während der Vorbereitungsphase auf ein komplexes Verhandlungsspiel im interkulturellen Kontext kann das Vorwissen und die persönlichen Erfahrungen der Lerner im Kontakt mit Deutschen (oder aber auch mit polnischen Geschäftsleuten) aktiviert werden. Der Erfahrungsaustausch ist ein gutes Mittel zum Abbau von Stereotypen, die zwangsläufig über jede Kultur gebildet werden. Eine der auf die Präsentati-

¹³ Eine Studie über die interkulturellen Unterschiede in der deutsch-polnischen Wirtschaftskommunikation gibt es meines Wissens noch nicht.

on der authentischen Verhandlung vorbereitenden Aufgaben sind Überlegungen zu folgenden Fragen:

- Kann man an der Raumausstattung erkennen, in welchem Land die Verhandlung geführt wird?
- Lassen sich die Verhandlungspartner durch ihr Aussehen eindeutig als Pole und Deutscher identifizieren?
- Ist der Stil der Gesprächsführung von der Nationalität der Handelnden oder eher von ihren persönlichen Charakterzügen abhängig?

Für diese Übung bieten sich die Vorteile der Video-Technik an: das Ausschalten von Ton oder der Standbild zur besseren Beschreibung während des Filmverlaufs. In der fortgeschrittenen Vorbereitungsphase des Verhandlungsspiels ist es sinnvoll, kurze Situationsdialoge zu arrangieren. Der verstärkte Einsatz von Partnerarbeit fördert die Vorbereitung auf interaktive und interpersonale Strukturen der komplexen Verhandlungs-Interaktion und ermöglicht die Erprobung neuer sprachlicher Mittel.

Die Vorbereitung auf ein Verhandlungsspiel muß auch Informationen aus anwendungsorientierter Fachliteratur zum Thema ‚professionelles Verhandlungstraining‘ in den Übungsprozeß einbeziehen. Es wurde an mehreren Stellen angedeutet, daß sich der Bedarf und das Angebot im Bereich der DaF-Lehr- und Lernmaterialien zum Thema ‚Mündliche Geschäftskommunikation‘ nicht die Waage halten. Speziell didaktisierte Materialien oder Lernprogramme zu ‚Deutsch als Verhandlungssprache‘ sind zwar vorhanden, werden in Sprachlektoren der polnischen Hochschulen jedoch selten benutzt.¹⁴

Durch gezielten Einsatz ausgewählter Techniken aus der einschlägigen Fachliteratur über Verhandlungsführung in Form von Aufgaben oder Übungen¹⁵ läßt sich ein nicht zu unterschätzender unterrichtspraktischer Nutzen erreichen: Die Studenten werden mit Sachkenntnissen (in der Zielsprache) über Verhandlungsstrategien ausgestattet und für die inhaltlichen und sprachliche Facetten des Themas sensibilisiert. Die Vorbereitungsphase kann beispielsweise folgende Übungsformen enthalten:

¹⁴ Diese Information erhielt ich durch Befragungen und Erfahrungsaustausch mit Deutschlehrern im universitären Bereich (Universitäten, Wirtschaftsakademien, Landwirtschafts- und technische Hochschulen) während eines Fortbildungsseminars ‚Verhandlungstraining und Verhandlungssprache‘, das im Mai 1999 durch das Goethe-Institut Warschau in Poznań veranstaltet wurde.

¹⁵ Bei der Erarbeitung von Übungen zu sachlichen Aspekten der Verhandlungsführung habe ich folgende Beratungsbücher zu Rate gezogen: Breunig, G. (1998): Professionell verhandeln. Ein Leitfaden für die erfolgreiche Gesprächsführung. WRS Verlag Wirtschaft, Recht und Steuern. Ludwig, Martin H. (1992): Praktische Rhetorik, Reden – Argumentieren – Erfolgreich Verhandeln. Hollfeld.; Kiessling, Friedrich A. (1989): Sicher verhandeln. Checkliste und Leitfaden für die Vorbereitung und Durchführung von Verhandlungen jeder Art Stuttgart.

ÜBUNGEN

ÜBUNG ZUR DEUTUNG DER KÖRPERSPRACHE UND MIMIK.

KREUZEN SIE DIE RICHTIGE ANTWORT AN:

Ihr Gesprächspartner tritt von einem Bein auf das andere. Wie deuten Sie das?

- seine Beine sind eingeschlafen
- er ist angriffsfreudig
- er ist unsicher und unentschlossen

Verschränkte Arme Ihres Gesprächspartners bedeuten, daß

- er friert
- sich den Argumenten verschließt
- Selbstsicherheit signalisiert

Ihr Gesprächspartner wippt mit der freien Fußspitze. Es deutet auf ... hin.

- Ungeduld und Widerspruch
- Unsicherheit
- Fröhlichkeit und gute Laune

Wenn Ihr Gesprächspartner auf der vorderen Stuhlkante sitzt, ist er möglicherweise:

- unschlüssig und unsicher
- diskutier- und angriffsfreudig
- zufrieden

Wenn Ihr Gesprächspartner beide Hände in die Hüften stemmt oder die Hände mit dem Daumen in den Hosensack einhängt, vermutet man bei ihm:

- Scheu und Zurückhaltung
- innere Sicherheit und Überlegenheit
- Gerechtigkeit

Ihr Gesprächspartner greift sich an die Nase. Er fühlt sich vermutlich

- beobachtet
- verlegen oder ertappt
- überlegen

ÜBUNG ZU SPRACHLICHEN VARIANTEN DER VERHANDLUNGSFÜHRUNG.
WÄHLEN SIE DIE ‚VERHANDLUNGSGERECHTE‘ ÄUßERUNG:

Sie wollen bei der Verhandlung Zeit gewinnen. Sie sagen:

- Ich brauche mehr Zeit.
- Wir besprechen das morgen.
- Auf diesen Aspekt komme ich noch zurück.

Sie können das Angebot Ihres Verhandlungspartners nicht akzeptieren. Sie sagen:

- Ich sehe, unsere Vorstellungen gehen sehr weit auseinander.
- Das kommt nicht in Frage.

Sie haben die Ausführungen Ihres Verhandlungspartners nicht verstanden. Sie sagen:

- Was meinen Sie eigentlich?
- Liege ich damit richtig, daß Sie...

Sie sehen, daß Ihr Verhandlungspartner absichtlich vom Thema abweicht. Sie sagen:

- Moment, Herr Müller. Das tut nichts zur Sache.
- Ich greife diesen Aspekt später auf. Jetzt aber...

Ihr Verhandlungspartner basiert auf unwahren Informationen. Sie sagen:

- Es fällt mir schwer, das zu glauben.
- Ich glaube nicht, daß es wahr ist.

ÜBUNG ZUR ZIELFORMULIERUNG EINER VERHANDLUNG.
ERGÄNZEN SIE DIE TABELLE:

Gründe, die für meine Ziele sprechen:	Vermutete Gegenargumente:

Das unten vorgestellte Unterrichtsmodell dient als eine Konstruktion, die bei Bedarf durch traditionelle Übungsformen zum Wortschatz und Grammatik sowie Übungen zur Aussprache ergänzt werden kann. In erster Linie konzentriert sich das Modell jedoch auf die gesteuerte Produktion mündlicher Kommunikation. So wurden keine typischen Hörverstehensübungen oder Übungen zur Schreibfähigkeit konzipiert. Es wird von der Videoaufnahme als Vorlage für eine interaktive Kommunikationssituation ausgegangen, in der konkrete, gelemte und teilautomatisierte Sprechäußerungen ablaufen. Neben der für die Fortgeschrittenstufe eher selbstverständlichen Korrektheit grammatischer Strukturen wird vor allem die sprachliche Adäquatheit in bestimmten interaktiven Kontexten angestrebt.

Das Modellbeispiel ging von einem unterrichtsorganisatorischen Rahmen aus, in dem über einen Zeitraum von zwei Wochen acht Unterrichtsstunden von je 45 Minuten Dauer durchgeführt wurden. Alle Unterrichtsstunden fanden in dem gleichen Seminarraum statt. Der Raum war rechteckig, die Tische der Lerner waren u-förmig an den drei übrigen Wänden des Raumes aufgestellt.

Bei der Zielgruppe handelte es sich um Studenten im 8. Semester des Germanistikstudiums. Das Unterrichtskonzept und seine Ziele wurden ihnen während eines Sprachseminars (unter Studenten ‚sprachpraktische Übungen‘ genannt) vorgestellt und erläutert. Sieben Studenten (sechs Studentinnen und ein Student) haben ihre Teilnahmebereitschaft an dem Projekt erklärt. Sie konnten sich untereinander, da sie seit vier Jahren zusammen studieren.¹⁶ Den Befragungen zufolge hatte vorher keiner der Studenten Kontakt mit dem Fach ‚Wirtschaftsdeutsch‘. In den früheren Semestern wurde im Rahmen der Sprachpraxis mit audiovisuellen Materialien gearbeitet, sie umfaßten jedoch lediglich Spielfilme oder Dokumentarbeiträge.¹⁷ Die Unterrichtssprache war ausschließlich Deutsch. Nur bei der Wortschatzerklärung zum Fallbeispiel wurden polnische Äquivalente benutzt.

Die Studenten haben sich nach eigener Wahl in vier Gruppen eingeteilt. Der Hintergedanke dabei war, eine bessere Spieldynamik zu erreichen und die Lerner von Anfang an die situativen Bedingungen der Simulation vorzubereiten.

Alle Unterrichtsstunden der Vorbereitungsphase (sechs Stunden je 45 Minuten) wurden von mir als einer Deutschlehrerin mit 10jähriger Berufserfahrung im universitären Bereich durchgeführt. Um das Unterrichtsgeschehen nachträglich besser darzustellen, wurden die Unterrichtsstunden von einer Kollegin,

¹⁶ Manche Publikationen zu gruppenspezifischem Verhalten sehen den allzu großen Bekanntschaftsgrad der Teilnehmer als störend da motivationsmindernd. Bei dieser Gruppe schien es nicht der Fall zu sein. Die Studenten haben sich durch die Gruppendynamik mitreißen lassen und agierten recht souverän.

¹⁷ Zwei Studentinnen hatten bereits Erfahrungen mit authentischen Videomaterialien im Unterricht. Es handelte sich dabei um Filmsequenzen ‚Direkt angesprochen‘, die spontanes menschliches Verhalten in Sketsch-Form darstellen.

auch Germanistin, passiv- teilnehmend beobachtet und in Form von Unterrichtsprotokollen festgehalten. So konnte die Ablauffolge einzelner Unterrichtssequenzen detailliert dokumentiert werden. Für die Dokumentation der in den zwei letzten Unterrichtseinheiten von den Studenten simulierten Verhandlungen wurde die Anwendung der Videotechnik vorgezogen. Trotz kritischer Stimmen zu dieser Form der Unterrichtsbeobachtung (vgl. z.B. Tönshoff, 1992:88) wurde davon ausgegangen, daß die Videoaufzeichnung am besten geeignet ist, die Flüchtigkeit der mündlichen Interaktion für die Auswertung verfügbar zu machen. Um den mit der Aufnahmesituation verbundenen Streß niedrig zu halten und das ‚Beobachterparadox‘ zu vermeiden, sollte die Technik selbstverständlich möglichst wenig stören. Gefilmt wurde mit einer Panasonic M. 25 VHS-Kamera mit eingebauten Mikrofon. Auf die Verwendung von externen Richtungsmikrofonen wurde verzichtet, was die an manchen Stellen nicht optimale Tonqualität erklärt.

Um den Ablauf einzelner Unterrichtseinheiten übersichtlich darzustellen, wurden die einzelnen Lehr- oder Übungsschritte nummeriert. Zur besseren Überschaubarkeit wurden das Unterrichtsmodell und die eingesetzten didaktischen Strukturen auch in tabellarischer Form dargestellt.

Die Vorbereitungsphase: Der Unterrichtsbeginn hatte Züge eines offenen Gesprächs. Die Studenten wurden begrüßt und im Plenum noch einmal kurz in den Verlauf und Ziele des Projekts eingeführt. Es wurde wiederholt die Absicht der Videoaufzeichnung der simulierten Verhandlungsgespräche in der ‚Aktionsphase‘ des Unterrichtskonzepts erklärt.

Die thematische Sequenz wurde von der Lehrerin mit folgenden Fragen eingeleitet:

Was ist eine Verhandlung?

Warum wird verhandelt?

Worüber kann verhandelt werden?

Wer nimmt an einer Verhandlung teil?

Damit wurde ein Informationsgespräch nach einer Struktur von Frage und Antwort im Plenum initiiert. Das Ziel der steuernden Fragen war, die Studenten auf verschiedene soziale Kontexte der Verhandlungsführung aufmerksam zu machen. Dementsprechend groß war auch die Vielfalt der Lernerantworten.¹⁸ Im weiteren wurde von einer Studentin der Begriff ‚Geschäftsverhandlung‘ zur Sprache gebracht, indem sie bemerkte, Verhandeln assoziiere sie mit Wirtschaft und „Verhandlungen hinter geschlossenen Türen“. Damit kam der Impuls zum Thema ‚Verhandlungsführung im Berufsleben‘. Das Stichwort ‚professionelle Verhandlung‘ wurde von der Lehrerin durch weitere Fragen vertieft.

¹⁸ Man verhandelt, um sein Ziel zu erreichen. Die Ziele können aber verschieden sein: Ich verhandle mit meiner Schwester, wer den Abwasch macht.

Gleichzeitig wurde das Erfahrungswissen der Studenten mit einleitenden Fragen aktiviert:

Haben Sie schon auf institutioneller Ebene ‚in eigener Sache‘ (z.B. bei einem Vorstellungsgespräch) verhandelt?

Wie haben Sie sich auf die Verhandlung vorbereitet?

Diese Fragen sollten die Lerner für inhaltliche Facetten des Themas sensibilisieren. Zwei Studentinnen konnten über ihre Erfahrungen in einer Verhandlungssituation berichten. Die anderen Teilnehmer stellten ihre Vorschläge vor. Ihre Aussagen, ergänzt durch die Lernerantworten, wurden auf Folie geschrieben. Die Studenten wurden gebeten, die Reihenfolge der einzelnen Schritte zu bestimmen und die Sätze zu nummerieren.

ÜBUNG ZUM AUFBAU DER VERHANDLUNGSTAKTIK (FOLIE).
BESTIMMEN SIE DIE REIHENFOLGE:

- strittige Punkte vortragen = gemeinsame Ausgangsbasis feststellen
- eigene Vorschläge begründen
- notfalls Vorschläge des Partners begründen lassen
- eigene Vorschläge machen
- Vorschläge des Partners anhören
- nach Alternativlösungen suchen
- Gegenvorschläge auf den Vorschlägen des Partners aufbauen („Ja-Aber-Methode“)
- Ergebnisse sichern durch Zwischenzusammenfassung

Nach den einleitenden Informationen wurde den Studenten das Phasenmodell einer Verhandlung als ‚advance organiser‘ präsentiert (Overheadprojektor-Folie und Kopie für jeden Studenten).

VORGABE FÜR DAS VERHANDLUNGSSPIEL „AUF DER MESSE IN POZNAN“

PHASEN DER VERHANDLUNG, VERHANDLUNGSSCHRITTE:

Phase – Vorbereitung der Verhandlung (die sog. Null- Phase):

Festlegung des eigenen Verhandlungsziels (Ausarbeitung des Minimal- und Maximalziels).

Zusammenstellung der eigenen Argumente und der Gegenargumente der anderen Partei.

Überlegungen zu den Verhandlungszielen und Argumenten der anderen Partei

(Optionen des vermuteten Minimal- und Maximalziels)

Zusammenstellung der eigenen Gegenargumente

Phase – Eröffnung der Verhandlung und Positionsbestimmung:

Begrüßung (erfolgt mit Handschlag, initiiert von dem Gastgeber)

gegenseitige Vorstellung (Name und Position im Unternehmen)

eventuell: Small-Talk zur Auflockerung der Atmosphäre (Gastgeber: Erkundigung nach Anreise, Wohlbefinden, Angebot von Kaffee oder kalten Getränken)

Überleitung zum Thema der Verhandlung

Darstellung der eigenen Verhandlungsposition

Erläuterungen zu Hintergründen der Verhandlungssituation

Phase – Kernphase der Verhandlung = Verhandlungsphase:

Vorführung der eigenen Argumente, Herausstellung der Vorteile für die andere Partei

Anhören der Argumente der anderen Partei, Fragen nach der Begründung

Verwendung von Verhandlungsstrategien bei strittigen Punkten

Alternativvorschläge/Gegenargumente vorführen

Ergebnisse durch Zwischenzusammenfassungen sichern

Phase – Ergebnisphase der Verhandlung:

Formulierung und Zusammenfassung der Ergebnisse

gemeinsame Entscheidungsfindung

eventuell: Terminvereinbarung

eventuell: Small-Talk zur Entspannung

Phase – Abschluß der Verhandlung und Verabschiedung:

Bestätigung des nächsten Kontakts

eventuell: Erkundigung nach der Rückreise oder nach weiteren Plänen

Verabschiedung (mit Handschlag)

Danach wurden im Plenum die einzelnen Phasen des Verhandlungsprozesses diskutiert. Dabei wurde erklärt, daß dieses Modell selbstverständlich keinen Gültigkeitsanspruch für jede Verhandlung erhebt und als ein Allgemeinschema zu verstehen ist. Die Begrüßungs- und Abschiedsphase als meist ritualisierte Gesprächsphasen wurden in Bezug auf die möglichen deutsch- polnischen Kulturunterschiede diskutiert.¹⁹

Damit waren die ersten 90 Minuten des Unterrichts zu Ende. Die Studenten wurden gebeten, sich im Rahmen der Hausarbeit Gedanken darüber zu machen, wie sie die einzelnen Schritte einer Verhandlung sprachlich realisieren

¹⁹ Ist der Handschlag zur Begrüßung/Verabschiedung in beiden Geschäftskulturen üblich? Ist Alkohol während der Verhandlung kulturell bedingt? (Bezug auf das authentische Anschauungsmaterial).

würden. Es galt, in selbständiger Hausarbeit Redemittel zusammenzustellen, die bei Formulierung bestimmter Redeabsichten hilfreich sind, mit dem Hinweis, die Stilebene und die taktischen Regeln der Verhandlungsführung zu beachten.

Die nächste Unterrichtseinheit wurde mit dem Austausch der vorbereiteten Redemittel zur Verhandlungsführung begonnen. Im Plenum wurden die einzelnen Wendungen, ihr Stil und ihre taktische Bedeutung diskutiert. Interessanterweise kam von den Studenten die Reflexion über die Nützlichkeit von Gesprächsroutinen und -strategien und über die Kunst der ‚indirekten Art‘ bei Formulierung der Redeabsichten (z.B. Gegenargumente formulieren: *Grundsätzlich stimme ich Ihnen zu, jedoch...*). Als Ergebnis der Arbeit im Plenum entstand eine folgende Zusammenstellung, die von der Lehrerin zusammengefaßt und den Lernern in Form einer Redemittel-Liste ausgehändigt wurde:

VORGABE FÜR DAS VERHANDLUNGSSPIEL „AUF DER MESSE IN POZNAN“

SPRACHLICHE MITTEL ZUR VERHANDLUNGSFÜHRUNG. AUSWAHL:

Begrüßung und Eröffnung der Verhandlung

Begrüßung/Kontaktaufnahme:

Guten Tag und herzlich willkommen in unserer Firma!

Danke schön, ich wünsche Ihnen auch einen angenehmen Tag!

Ich heiße Sie im Namen unserer Firma herzlich willkommen.

Darf ich vorstellen: meine Geschäftspartner, Herr/ Frau (Name) und ...

Was machen die Geschäfte?

Sie scheinen in guter Stimmung zu sein, ist das immer so?

Was darf ich Ihnen zu trinken anbieten?

Wir haben für heute einen Termin vereinbart, um ...

Verhandlungsphase

Argumente vorbringen:

Aus meiner Sicht ist es die beste Lösung

Für mich käme die folgende Lösung in Frage...

Wir sehen das folgendermaßen...

Ich stelle es mir folgendermaßen vor...

Dabei hatte ich an folgendes gedacht...

daraus folgt / dementsprechend / daher / somit / folglich / demzufolge ...

Gegenargumente formulieren:

Ich kann Ihre Auffassung sehr wohl verstehen, aber...

Darf ich Sie vielleicht darauf aufmerksam machen, daß...

Grundsätzlich stimme ich Ihnen zu, jedoch...
 Dabei ist mir noch folgendes eingefallen...
 allerdings / dennoch / trotzdem / jedoch

Vorschlagen:

Wir sollten uns nunmehr zusammen darüber Gedanken machen, ...
 Fürs erste würde ich vorschlagen...
 Wie stehen Sie zu...

Fragen:

Womit genau sind Sie nicht einverstanden?
 Worauf legen Sie den größten Wert?
 Darf ich fragen, warum Sie auf der Lösung bestehen?
 Ist es Ihnen recht, wenn wir die 42. Kalenderwoche festhalten?
 An welchen Verkaufsräumen haben Sie dabei gedacht?
 Zu welchen Ergebnissen sind wir inzwischen gekommen?
 Wie erklären Sie sich, daß ...

Meinung äußern / Feststellen:

Wenn ich recht sehe, sind wir uns einig...
 Ich habe den Eindruck, daß...
 Soweit ich das beurteilen kann, ...
 Ich habe jetzt eine Menge neuer Einsichten gewonnen...
 Wir hatten uns gedacht, daß wir...
 Ich meine, wir müssen das im Zusammenhang sehen mit...
 Das ist ein neuer Aspekt für mich...
 Von meinem Standpunkt aus...
 Aus meiner Perspektive...

Zustimmung / Einverständnis:

Wunderbar, da sind wir völlig einer Meinung...
 Soweit bin ich einverstanden...
 Ich bin völlig ihrer Meinung...
 Ich kann mir vorstellen, daß...
 In dem Punkt haben Sie völlig recht...

Ablehnung / Widerspruch:

Es fällt uns schwer, das zu akzeptieren...
 Ja, aber man darf nicht vergessen, daß...
 Ich möchte das nicht bestreiten, aber...
 Sie müssen entschuldigen, aber...
 Ich hätte da gewisse Zweifel, ob...

Sie haben in einem Punkt recht, andererseits sollte man auch bedenken...
 Grundsätzlich haben Sie recht, aber...
 Ich kann gut verstehen, daß Sie enttäuscht sind. Vielleicht bedenken Sie aber...

Erstaunen / Enttäuschung:

Darüber wurde ich nicht informiert...
 Das habe ich mir etwas anders vorgestellt...
 Wir sind aber dabei verblieben, daß...
 Das ist nun ein ganz neuer Aspekt für mich...

Sich Vergewissern / Nachfragen:

Ihrer Aussage entnehme ich, daß...
 Eigentlich sind wir uns beinahe einig, nicht wahr?
 Wenn ich Sie richtig verstanden habe, ...
 Sind Sie sicher, daß...
 Damit ich auch nichts falsches verstehe, ...

Unsicherheit:

Ich bin mir unschlüssig, ob...
 Ich kann mir nicht richtig vorstellen, daß...

Gesprächssteuerung:

Wenn ich etwas dazu sagen darf...
 Dazu hätte ich etwas zu sagen...
 Wenn ich Sie mal eben unterbrechen darf...
 Entschuldigung, wenn ich Sie unterbreche, aber...
 Darf ich Sie inzwischen ganz kurz fragen, ob...
 Ich hätte dazu noch einen Punkt...
 Wenn ich das vielleicht ergänzen darf...
 Darf ich das noch zu Ende führen...
 Da fällt mir ein...
 Um mit der ersten Frage zu beginnen...
 Wenn ich nachher auf dieses Thema zurückkommen darf...
 Ich darf noch folgendes ergänzen...
 Dieser Aspekt hat noch eine zweite Seite, die mir wichtig erscheint...
 Auf diese Frage komme ich zurück...
 Noch wichtiger erscheint mir die Tatsache, daß...
 Formulierung und Zusammenfassung der Verhandlungsergebnisse

Zusammenfassen:

Zusammenfassend können wir sagen, daß
 Lassen Sie uns zusammenfassen...

Dabei verbleiben wir also...

Abschluß der Verhandlung und Verabschiedung

Abschließen / Verabschieden:

Es freut mich, daß wir die Sache abschließen können.

Ich bin froh, daß wir gemeinsam zu diesem Schluß gekommen sind...

Ich bin jederzeit für Sie zu sprechen...

Sie erreichen mich...

Ja, dann darf ich mich wohl von Ihnen verabschieden: auf Wiedersehen
Herr/Frau (Name)...

Ihr Besuch hat uns gefreut: auf Wiedersehen...

Auf Wiedersehen und eine angenehme Heimfahrt...

Im nächsten Schritt wurde das Fallbeispiel als Ausgangsbasis für die Simulation präsentiert. Die Studenten wurden darüber informiert, daß in dem Fallbeispiel für die realen Verhandlungspartner fiktive Namen Lipski und Fanger zwecks Wahrung der Anonymität ausgewählt wurden. Auch die Namen der Firmen, die sie repräsentieren, wurden geändert.

**VORGABE FÜR DAS VERHANDLUNGSSPIEL
„AUF DER MESSE IN POZNAŃ“**

FALLBEISPIEL

Die Verhandlungspartner:

Herr Lipski: Eigentümer und Geschäftsführer eines Handelsunternehmens TEXTIL Sp. z o.o. mit Sitz in Poznań/Polen, Gegenstand der gewerblichen Tätigkeit: Produktion und Verkauf von Damen- und Herrenbekleidung.

Herr Fanger: Verkaufsmanager eines mittelständischen Unternehmens ROKO GmbH mit Sitz in Trier/Deutschland, Gegenstand der gewerblichen Tätigkeit: Produktion und Verkauf von Schuhen.

Beschreibung der Situation:

Die deutsche Schuhfirma ROKO GmbH aus Trier sucht nach neuen Absatzmärkten für ihre Produkte. Vor einem Jahr hat sie sich entschieden, ein Geschäft mit ROKO-Schuhen in Łódź/Polen zu eröffnen und sie auf Konsignationsbasis vertreiben zu lassen.

Das Schuhgeschäft in Łódź wurde jedoch mit älteren Schuhmodellen ausgestattet, die schwer absetzbar waren. Der ganze Bestand mußte zu ermäßigtem Preis an einen Großkunden verkauft werden.

Die ROKO GmbH will jedoch weiterhin auf dem polnischen Markt bleiben. Sie hat vor, einen polnischen Geschäftspartner zu finden, der die ROKO- Schuhe als reguläre Ware in Polen vertreibt.

Die Bedingung dieser Zusammenarbeit ist ein Schuhvertrieb ohne feste vertragliche Bindung und nicht auf Konsignationsbasis, sondern durch Warenankauf aus Deutschland.

Das polnische Handelsunternehmen TEXTIL Sp. z o.o. mit Sitz in Poznań ist an der Zusammenarbeit mit der ROKO GmbH interessiert.

Die TEXTIL Sp. z o.o. möchte diese Zusammenarbeit jedoch als alleiniger Vertreter der ROKO GmbH in Polen aufziehen und die Ware (zumindest in der Anlaufphase) auf Konsignationsbasis vertreiben.

Bei einem Gespräch während der Frühlings- Schuhmesse in Poznań vor vier Monaten hat Herr Hinz- der Marketingmanager der ROKO GmbH Herrn Lipski den Alleinimport in Aussicht gestellt.

Während der Internationalen Messe in Poznań trifft sich der Geschäftsführer der TEXTIL Sp. z o.o. zu einem Verhandlungsgespräch mit dem Vertreter der ROKO GmbH.

Ausgangsbasis der TEXTIL Sp. z o.o.:

Ein erstes, aus der Sicht der TEXTIL Sp. z o.o. verbindliches Gespräch mit Herrn Hinz über die Alleinvertretung der ROKO GmbH in Polen hat bereits stattgefunden. Die TEXTIL Sp. z o.o. ist an der Zusammenarbeit als Alleinimporteur interessiert und stellt eigene Gewerbefläche (Verkaufsräume) in Łódź zur Verfügung. In der Anlaufphase möchte die TEXTIL Sp. z o.o. den Schuhverkauf auf Konsignationsbasis betreiben.

Auf dem Messegelände der Internationalen Messe in Poznań hat die TEXTIL Sp. z o.o. ihren Ausstellungsstand. Hier erwartet Herr Lipski Herrn Fanger.

Verhandlungsziele der TEXTIL Sp. z o.o.:

Die TEXTIL Sp. z o.o. erwartet von der ROKO GmbH eine verbindliche Stellungnahme zu den Bedingungen für den Schuhvertrieb in Polen.

Als Alternativlösung zieht sie in Erwägung, nach Trier zu kommen und mit den Geschäftsführern der ROKO GmbH über die Bedingungen der weiteren Zusammenarbeit zu sprechen.

Ausgangsbasis der ROKO GmbH:

Ein erstes, aus der Sicht der ROKO GmbH unverbindliches Gespräch mit Herrn Hinz über die Alleinvertretung der ROKO GmbH in Polen hat bereits stattgefunden.

Die ROKO GmbH ist an dem Vertrieb ihrer Ware durch die TEXTIL Sp. z o.o. interessiert, jedoch zuerst ohne feste vertragliche Bindung.

Die ROKO GmbH möchte die TEXTIL Sp. z o.o. für den Schuhvertrieb in Polen gewinnen, da sie sie schon länger kennt und als Geschäftspartner schätzt.

Primär besteht die ROKO GmbH auf ihren Bedingungen: keine vertragliche Bindung und kein Konsignationskauf und versucht, ihr Ziel zu erreichen.

Als Alternativlösung zieht sie in Erwägung, ein Geschäftstreffen in Trier mit den ROKO- Geschäftsführern und Herrn Lipski zu arrangieren, um über die Bedingungen der Zusammenarbeit zu verhandeln.

Nach der Phase des stillen Lesens des Fallbeispiel- Textes wurden die Studenten gebeten, beim zweiten Durchlesen die unbekanntenen Wörter oder Begriffe zu markieren. Folgende Vokabeln:

- ein mittelständisches Unternehmen*
- der Absatzmarkt*
- vertreiben*
- absetzbar absetzen*
- der Bestand*
- reguläre Ware*
- der alleinige Vertreter der Alleinimporteure*
- das Konsignationsgeschäft*

wurden in deutscher Sprache erklärt und bei Bedarf ins Polnische übersetzt. Danach wurde das Fallbeispiel diskutiert. Dabei wurde als Strukturierungshilfe eine Beschreibung des Sachbestandes in Tabellenform vorgeschlagen. Die Aufgabe der Studenten war, die Tabelle durch entsprechende stichwortartige Eintragungen zu ergänzen (Folie):

	Der deutsche Verhandlungspartner	Der polnische Verhandlungspartner
Name und Funktion in der Firma		
Name der Firma		
Verhandlungsgegenstand		
Bietet		
Erwartet von der Gegenpartei		
Nimmt Bezug auf		

Die interkulturelle Positionierung der beiden Verhandlungspartner gab Anstoß für eine kurz angelegte Diskussion über vermutete (oder selbsterfahrene) Verhandlungsstile von Deutschen und Polen. Als Ausgangspunkt für den Erfahrungsaustausch galten folgende Fragen:

Haben Sie schon bei deutsch- polnischen Verhandlungen als Dolmetscher gearbeitet?

Gibt es Unterschiede zwischen der polnischen und der deutschen Geschäftskultur?

Wissen Sie etwas über kulturspezifische Verhandlungsstile?

Drei Studentinnen arbeiteten als Dolmetscherinnen deutscher Firmen bei Verhandlungen auf der Internationalen Messe in Poznań. Der Rest der Gruppe hatte bisher keine Erfahrungen in internationalen Gesprächen. Zwei von den „erfahrenen“ Studentinnen konnten sich, unabhängig voneinander, daran erinnern, daß sich bei den Verhandlungen die deutsche Seite große Mühe gab, „dolmetschergerecht“ zu sprechen und großen Wert darauf legte, höflich und gastfreundlich zu erscheinen. Eine Studentin gab an, sie hätte den Eindruck gehabt, die deutschen Gesprächspartner hätten überlegter gesprochen und wären auf die Verhandlungen besser vorbereitet.

Für die nächste Unterrichtseinheit war die Präsentation des Anschauungsmaterials geplant. Die Studenten zeigten großes Interesse und waren neugierig, wie die realen Partner über den schon bekannten Verhandlungsgegenstand verhandeln werden und zu welchem Ergebnis sie kommen. Ich hielt es nämlich für richtiger, das Verhandlungsergebnis in den Vorgaben des Planspiels offen zu lassen, um das Interesse der Studenten an dem authentischen Beispiel zu steigern. Vor der Präsentation wurden den Lernern Übungen zur Steuerung der Rezeption gestellt.

AUFGABE ZU DEM ANSCHAUUNGSBEISPIEL. BEOBACHTUNGEN ZUM PARTNERBEZUG UND KULTURELLEN EIGENSCHAFTEN (FOLIE):

Wie schätzen Sie den Verhandlungsstil des Polen ein? Was macht er richtig/falsch? Wie schätzen Sie den Verhandlungsstil des Deutschen ein? Was macht er richtig/falsch? Sehen Sie Beispiele für kulturelle Eigenarten? Wie ist der Partnerbezug der beiden Verhandlungspartner zueinander (gleichberechtigt/nicht gleichberechtigt)? Ist die Anwesenheit der polnischen Geschäftsleute störend oder fördernd? Für wen?

In der zweiten Übung galt es, die Aufmerksamkeit der Lerner auf die von den Verhandlungspartnern in dem Anschauungsbeispiel situativ verwendeten verbalen und nonverbalen Mittel zu lenken. Es wurde den Studenten auch gesagt, daß sie nach der Präsentation in Gruppen arbeiten und die Ergebnisse ihrer Beobachtungen sowie ihre Eintragungen werden gemeinsam ergänzen können. So wurde der Streß einer lückenlosen Ergänzung der Tabelle teilweise abgebaut.

VORGABE FÜR DAS VERHANDLUNGSSPIEL „AUF DER MESSE IN POZNAŃ“

ÜBUNG ZUR REALISIERUNG VON REDEABSICHTEN

Aufgabe: Schauen Sie sich die Videoaufzeichnung „Auf der Messe in Poznań“ an! Finden Sie in dem Verhandlungsgespräch die verbalen Signale (Äußerungen) und die nonverbalen Signale (Gestik/Mimik), die folgende Redeabsichten ausdrücken (Korrigieren Sie dabei die fehlerhaften Äußerungen des polnischen Verhandlungspartners!):

Redeabsicht	verbal	nonverbal
Darstellung des eigenen Standpunkts		
Zustimmung		
Ablehnung		
Nachfragen		
Einwenden		
Vorschlagen		
Betonen		
Zusammenfassen		
Zum nächsten Thema überleiten		

Im nächsten Unterrichtsschritt erfolgte die Präsentation des Verhandlungsgesprächs „Auf der Messe in Poznań“. Ich habe beschlossen, den Film zunächst in voller Länge (ca. 20 Minuten) zu zeigen, um den Ersteindruck der Lerner zu erfahren und den sequenziellen Aufbau des Gesprächs nicht zu stören.

Nach der Präsentation wurden die Studenten nach ihren ersten Eindrücken und Beobachtungen gefragt. Überraschenderweise wollten viele Lerner mehr über die Hintergründe des Gesprächs erfahren. Dieses rege Interesse kann zweifelsohne durch die Authentizität des Materials, sichtbar an den abgebrochenen Sätzen, einer manchmal schlechten Tonqualität oder dem oft klingelnden Telefon, erklärt werden. Viele Studenten waren überrascht über die Kommunikationsfähigkeit des Polen, der trotz seines fehlerhaften Deutschen in der Lage war, die eigenen Redeabsichten klar und souverän auszudrücken und an manchen Stellen im Gespräch sogar einen (auch sprachlich) überlegenen Eindruck erweckte. Andererseits zeigten sich die Lerner, gebunden durch die visuellen Impulse und die Mühe, den Inhalt zu rezipieren, überfordert, die Tabelle zur Realisierung von Redeabsichten während der ersten Präsentation zu ergänzen. Es war notwendig, die Aufnahme noch einmal zu zeigen, sowohl für die anschließende Lösung der kommunikativen Aufgabe als auch auf den ausdrück-

lich geäußerten Wunsch der Studenten. Sie haben sogar die Bereitschaft erklärt, die reguläre Unterrichtszeit zu überziehen, um den Film in voller Länge noch einmal sehen zu können.

Nach einer zweimaligen Präsentation des Anschauungsbeispiels wurde das Verhandlungsergebnis sichergestellt und die Tabelle zur schrittweisen Wahrnehmung der Redeabsichten und ihrer sprachlichen Realisierung in dem Film ausgefüllt. Es folgt hier das Ergebnis der Gruppenarbeit:

VORGABE FÜR DAS VERHANDLUNGSSPIEL „AUF DER MESSE IN POZNAN“

Redeabsicht	verbal	nonverbal
Darstellung des eigenen Standpunkts	ich hoffe, dass alles morgen reibungslos über die Bühne geht... ich sage Ihnen ganz offen... da muß ich eines natürlich dazu sagen... das ist für mich doch klar, daß... danach paßt es mir auch am besten...	
Zustimmung	selbstverständlich... sicher... klar... das ist gar nicht so schlecht... das sollte man voraussetzen... genau... da bin ich also sehr gut einverstanden... das wäre an und für sich ganz gut... ja, ja, ganz bestimmt... das stimmt... jawohl... also, dem steht nichts im Wege...	nickt
Ablehnung	also, wissen Sie... wir haben damals etwas ganz anderes abgemacht...	fasst sich an die Nase
Nachfragen	sagen Sie... Sie suchen einen Repräsentanten also einen Alleinimporteur... oder wie sprechen wir jetzt... aber um nun mal das klarzustellen... wann wäre das denn... können wir schon festlegen, welche Woche...	lacht verlegen
Einwenden	also, wissen Sie... die Preise im Katalog sind vielleicht zu hoch...	reibt sich mit der rechten Hand die Stirn
Vorschlagen	darüber können wir gerne sprechen... vielleicht überlegen Sie auch noch einmal...	

	es ist besser so, daß wir einen Termin machen... es ist mir lieber, wenn...	
Betonen	da muß ich ganz offen sagen...	
Zusammenfassen	da haben wir uns schon sehr gut verstanden... das war für meine Begriffe ein sehr guter Vorschlag... Sie melden sich dann nächste Woche wegen... so, dann hoffe ich, daß unsere zukünftigen Gespräche auch fruchtbringend sind... also, so verbleiben wir...	
Zum nächsten Thema überleiten	gut, das ist Vergangenheit... Sie haben Interesse bekundet... sagen Sie bitte, die Firma...	

Am Schluß der Vorbereitungsphase wurden die sprachlichen Strukturen in Kurzdialogen kontextualisiert. Die Lerner teilten sich in Paare. Jedes Paar erhielt ein Kärtchen mit der Beschreibung einer Kommunikationssituation, initiiert durch die Aussage eines der beiden realen Verhandlungspartners, die aus dem Transkript des Verhandlungsgesprächs stammten (die Fehler des Polen wurden korrigiert). Die Aufgabe der Studenten war, kommunikativ richtig zu reagieren und einen Minidialog zu der vorgegebenen Sequenz zu bilden.

VORGABE FÜR DAS VERHANDLUNGSSPIEL „AUF DER MESSE IN POZNAN“

SITUATIONSDIALOGE:

Aufgabe: Bilden Sie kurze Situationsdialoge zu der geschilderten Verhandlungslage. Benutzen Sie dabei nach Möglichkeit die sprachlichen Mittel zur Verhandlungsführung!

HF = Herr Fanger, der deutsche Verhandlungspartner

HL = Herr Lipski, der polnische Verhandlungspartner

Situation: HF: Das kann ich leider nicht allein entscheiden.

HL: ...

HF: ...

Situation: HL: Lassen Sie mich bitte noch mal nachfragen: Suchen Sie für den polnischen Markt eine Vertriebsfirma oder einen Alleinimporteur?

HF: ...

HL: ...

HF: ...

Situation: HF: Können wir jetzt schon festlegen, welche Kalenderwoche für Sie in Frage käme?

HL: ...

HF: ...

HL: ...

Situation: HF: Sie wissen ja, Alleinvertretung ist natürlich mit einem gewissen Umsatz verbunden.

HL: ...

HF: ...

HL: ...

Situation: HF: Sie haben Interesse bekundet, unter Umständen die ROKO-Ware zu kaufen.

HL: ...

HF: ...

HL: ...

Situation: HL: Auf der Frühlings- Schuhmesse habe ich mit Herrn Hinz ausschließlich über Alleinvertretung gesprochen.

HF: ...

HL: ...

HF: ...

Situation: HF: Aber um das nun mal klar zu stellen: Wollen Sie uns vertreten nur wenn Sie das exklusiv bekommen oder wären Sie interessiert das zunächst ohne große vertragliche Bindung zu machen?

HL: ...

HF: ...

HL: ...

Mit dieser Übung wurde die dritte Unterrichtseinheit abgeschlossen. Die Studenten wurden gebeten, alle Informationen und sprachliche Mittel zur Verhandlungsführung zu Hause zu wiederholen und sich auf die Simulation optimal vorzubereiten.

In der letzten Unterrichtseinheit stand die Präsentation der studentischen Verhandlungssimulationen im Zentrum. Die Einteilung in Kleingruppen (1-2 Personen) und der Zeitpunkt der Präsentation wurden bereits in der Anfangs-

sphase des Unterrichtsmodells festgelegt. Die Studenten wußten auch, daß sie in der Verhandlung die Rollen beider Parteien spielen werden. Für den letzten Unterricht haben sich jedoch drei Personen krank gemeldet, so konnte eine Person jede Partei vertreten. Die Hauptpunkte der Verhandlung wurden noch einmal genannt:

- Argumentieren sie zuerst für die Ziele Ihrer Partei!
- Behalten Sie die Alternativlösung im Auge!
- Vergessen Sie nicht, daß die Verhandlung zu einem Ergebnis führen muß!

Die minimale/maximale Verhandlungszeit wurde von der Lehrerin nicht vorbestimmt, um den ‚Zeitdruck-Effekt‘ zu vermeiden. Es wurde jedoch betont, daß die Einhaltung einzelner Verhandlungsphasen und die Beachtung der Hauptpunkte der Gesprächsführung von großer Bedeutung seien.

Nach der Präsentation der Verhandlungssimulationen (siehe Tabelle 2) wurde die Effektivität dieser Übungsmethode als Mittel zur Erlernung kommunikativ-interaktiver Kompetenz – im Sinne konstruktiver Kritik – diskutiert. Darüber hinaus haben die Lerner ihre Beobachtungen zum Unterrichtskonzept und zum Verhandlungsspiel als einer Erprobung der unterrichtsexternen Geschäftskommunikation vorgestellt.

5. Ergebnisse der Verhandlungssimulationen

Für die Projektzwecke war es von Interesse, die Auswirkungen des nach bestimmten Vorgaben erarbeiteten, durchgeführten und als Kommunikationstraining verstandenen Verhandlungsspiels auf das Gesprächsverhalten der Lerner zu beobachten, zu dokumentieren und auszuwerten. Darüber hinaus war es von Bedeutung zu prüfen, ob und anhand welcher sprachlicher und nicht sprachlicher Mittel die Interagierenden ihre Redeabsichten realisieren. Bewertet wurde sowohl die pragmatische als auch syntaktische und situative Richtigkeit der verwendeten Mittel. Auch der Kontextualisierungsgrad von Strukturen der Verhandlungsführung, der interaktive Einsatz von Sachwissen (z.B. die Einhaltung der Verhandlungsphasen oder die Bedeutung der Kinesik) und die diskursiven Fähigkeiten bzw. Defizite der Lerner sollten erforscht werden.

Die Spezifik des Datenkorpus legte es nahe, die Interaktionen auf zwei verschiedenen Ebenen zu beschreiben. Zum ersten Bereich gehörte das verbale und nonverbale Verhalten der ‚Probanden‘, das Leistungen aufgrund kognitiver Prozesse nachweist. Dem zweiten Bereich wurden die Äußerungen zugeordnet,

die vor allem das kommunikative Verhalten der Aktanten repräsentieren.²⁰ Obwohl bei einem Kommunikationsprozeß grundsätzlich von einer Wechselwirkung beider Bereiche ausgegangen werden mußte, empfiehlt sich für diese Auswertung eine Trennung aus methodischen Gründen. Dadurch konnte das defizitäre Verhalten der Lerner in Kommunikationssituationen besser aufgezeigt werden.

Im folgenden soll kurz zusammengefaßt werden, welche Hinweise sich aus den Lernerleistungen für didaktische Zugriffsmöglichkeiten (mit Schwerpunkt Gesprächssimulationen) ergaben. Die vier durchgeführten Verhandlungsspiele haben eine ganze Reihe von lernerspezifischen Diskursstrategien an den Tag gelegt. Sie haben gezeigt, daß die pragmatische und konversationelle Angemessenheit der Lernerproduktionen sich nicht die Waage halten. Die Studenten hatten keine Schwierigkeiten, das Sachwissen zu kontextualisieren sowie mittels dieses Wissens eine Interaktion zu konstituieren. Trotz der Themenvorgabe waren die Lerner in der Lage, zusätzliche Aspekte der Verhandlung frei zu erfinden und sie auszubauen. Sie brachten sogar eigene Ideen und scherzhafte Elemente ins Spiel. Mit Ausnahme von S1 in V1 waren alle Simulationsteilnehmer in der Lage, in ihrer Rolle als Gastgeber die Gesprächsleitung zu übernehmen und die *turns* einzuleiten.

Die konversationellen Defizite zeigten sich hauptsächlich in der stilistischen Inkonsequenz der Lerner-Äußerungen. Alle Studenten in allen vier Gesprächen tendierten zur Vermischung der konversationellen Stile. Es mag durch die allgemeine Erkenntnis erklärt werden, daß die Existenz verschiedener Stile im Diskurs den Interaktanten nur zum Teil bewußt wird. Sie können die soziale Bedeutung bestimmter Züge nicht einschätzen, da im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich situationell nicht festgelegtes Sprechen unterrichtet wird. Die hohe sprachliche Kompetenz der Studenten konnte die Vertrautheit stilistischer Nuancen nur selten erhöhen.

Der häufige und syntaktisch korrekte Einsatz von Routineformeln und vorgefertigten Redemitteln in allen vier Simulationen ermöglichte eine gelungene Realisierung von Redeabsichten. Die Routineformeln konnten eine bessere strukturelle Geordnetheit der Interaktion durch klare Sequenzierung der Redebeiträge gewährleisten. Darüber hinaus erleichterten sie den Lernern in vielen Fällen explizite und thematische Überleitungen.

Die formal-sprachliche Korrektheit war in keinem der vier Verhandlungsspiele ein entscheidendes Kriterium für die Verständigung. Auch wurden keine signifikanten Kompensationsstrategien der sprachlich bedingten Unsicherheiten beobachtet.

²⁰ Den Ausgangspunkt für diese Unterteilung bildet der theoretische Ansatz von Watzlawick u.a. (1974), wonach eine Kommunikation einerseits auf einer Inhalts-, andererseits auf einer Beziehungsebene stattfindet.

Die dargestellten Analysen der Simulationsabläufe lassen darauf schließen, daß sich das Rollenspiel als eine Übungsform bewährt hat. Es ermöglichte, von der Form des lehrergesteuerten textverarbeitenden Unterrichtsgesprächs abzukommen und den Unterricht stärker interaktiv zu gestalten. Generell wurde bestätigt, daß sich dabei auch eine weitgehende Annäherung an die Bedingungen und Formen authentischer mündlicher Kommunikation erreichen läßt.

Die gravierenden Probleme mit der Unterscheidung eines formellen und eines informellen Sprachregisters stellen m.E. das größte Defizit in der interaktiv-interaktionellen Kompetenz der Lerner dar. Die Behebung dieses Defizits bleibt damit eine der wichtigsten Herausforderungen für die Fremdsprachendidaktik im Bereich der kommunikativen Kompetenz auf institutioneller Ebene.

LITERATUR

- Blom, A. (1991): Verhandlungsspiele. In: Müller, B.-D. [Hg.]: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium-Verlag, 159-180.
- Bolten, J. (1992): Interkulturelles Verhandlungstraining. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 269-287.
- Bolten, J. (1993): Grenzziehungen als interaktionaler Prozeß. Zur Theorie und Vermittlung interaktiv-interkultureller Handlungskompetenz. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 255-276.
- Borgulya, A. (1991): Zur Didaktik der mündlichen Wirtschaftskommunikation. In: Müller, B.-D. [Hg.]: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium-Verlag, 203-210.
- Breunig, G. (1998): *Professionell verhandeln: ein Leitfaden für die erfolgreiche Gesprächsführung*. Planegg: WRS.
- Brinker, K. & Sager, S.F. (1996): *Linguistische Gesprächsanalyse: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Brons-Albert, R. (1991): Verkaufen lernen mit „programmierten Verkaufsgesprächen“. Eine Hilfe für Deutschlerner in Verkaufsberufen? In: Müller, B.-D. [Hg.]: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium-Verlag, 245-260.
- Bufe, W. (1992): Der Einsatz der Videokamera im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. [Hg.]: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlerner*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 199-213.
- Buhlmann, R. & Fearn, A. (1987): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt.
- Büntig, K.-D. & Kochan, D.C. (1973): *Linguistik und Deutschunterricht*. Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag.
- Edelhoff, Ch. (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Ch. [Hg.]: *Authentische Texte im Deutschunterricht*. München: Hueber, 8-29.
- Edmondson, W.J. (1986): Routinisierte Elemente im fremdsprachlichen Diskurs. In: *Routinen im Fremdspracherwerb. Münchner Werkheft*, 46-80.
- Frenser, U. (1991): Ein Verhandlungsgespräch. In: Müller, B.-D. [Hg.]: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium-Verlag, 235-244.
- Goossens, F. (1987): *Erfolgreiche Konferenzen und Verhandlungen*. Landsberg/Lech: verlag moderne.
- Günthner, S. (1993): *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation*. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche. Tübingen: Niemeyer.
- Hartig, W. (1995): *Modernes Verhandeln: Grundlagen- Leitlinien- Fallbeispiele*. Heidelberg: Sauer.

- Kotthoff, H. (1989): *Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen*. Frankfurt/Main; Bern; New York; Paris: Lang.
- Picht, R. (1987): Deutsch für die Wirtschaft. Fragen zur Überprüfung einer Strategie. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13, 1-11.
- Redder, A. (1995): „Stereotyp“ – eine sprachwissenschaftliche Kritik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21, 311-329.
- Reuter, E. & Schröder, H. & Tiittula, L. (1991): Zur Erforschung von Kulturunterschieden in der internationalen Wirtschaftskommunikation. In: Müller, B.-D. [Hg.]: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium-Verlag, 93-122.
- Reuter, E. (1994): ‚Klein, aber fein‘. Stereotype in einer deutsch- finnischen Messeveranstaltung. In: Bungarten, T. [Hg.]: *Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation*. Tostedt: Attikon-Verlag, 167-179.
- Reuter, E. (1997): *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht: zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings*. München: Iudicium-Verlag.
- Wagner, J. & Petersen, U.H. (1991): *Zur Definition von Verhandeln. Unter besonderer Berücksichtigung von Gesprächsverhandlungen*. In: Müller, B.-D. [Hg.]:
- Watzlawick, P. & Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1974): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Vierte, unveränderte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien.
- Wildner-Bassett, M.E. (1991): Zur Didaktisierung von Gesprächsroutinen und -strategien. In: Müller, B.-D. [Hg.]: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium-Verlag, 277-296.

ANILANG

Tabelle 1: Übungsapparat zum Unterrichtsmodell

Phase	Einheit	Präsentation des Materials/Art der Übung	Fertigkeiten/Ziele
Vorbereitungsphase	1 + 2	Einleitende Fragen zum Thema ‚Verhandlung‘ Übung zum Aufbau der Verhandlungstaktik Phasen der Verhandlung/Verhandlungsschritte Gespräch zu kulturbedingten Gesprächsritualen	Reaktivierung des Erfahrungswissens Sachwissen (in der Zielsprache) Sachwissen (in der Zielsprache), inhaltliche Bearbeitung des Konflikts, Aktivierung des Vorwissens Austausch von Gedanken, Informationen, Meinungen
	3 + 4	Sprachliche Mittel zur Verhandlungsführung-Liste Präsentation des Fallbeispiels	Sprachliche Vorentlastung des Anschauungsbeispiels, Erarbeitung der Lexik Textvorgabe für die Kontextualisierungsphase Erarbeitung und Kontextualisierung der

Tabelle 1: Fortsetzung

		Wortschatzerklärung Tabellarische Beschreibung des Fallbeispiels Fragen zu Kulturkontrasten	Lexik Strukturierungshilfe Interkulturelle Sensibilisierung
	5 + 6	Fragen zum präsentierten Anschauungsbeispiel Übung zur Realisierung von Redeabsichten Situative Dialoge Strukturübungen	Steuerung der Rezeption, interkulturelle Sensibilisierung Wortschatz- und Routineformelvermittlung Kontextualisierung neuer Strukturen, Rekonstruieren-Reagieren
Verhandlungsphase	7 + 8	Verhandlungsspiele	Kommunikativ-interaktives und partnerbezogenes Sprechhandeln, pragmatisch adäquates Agieren und Reagieren

Tabelle 2: Ablauf der Verhandlungsspiele

Gespräch	Verhandlungspartner	Dauer in Minuten
1	S1 UND S2	7,21
2	S3 UND S4	5,25
3	S1 UND S2	10,04
4	S3 UND S4	5,05

HANKA BŁASZKOWSKA

SOZIOPRAGMATISCHE UNTERSCHIEDE IN DER POLNISCH-DEUTSCHEN KOMMUNIKATION

Episode 1: Ein deutscher Gaststudent kommt nach Polen und mietet ein Privatzimmer. Die Vermieterin scheint ihm auf den ersten Blick freundlich und entgegenkommend. Aber als sie dem Studenten jedes Mal, wenn er nach Hause kommt, Tee oder etwas zum Essen anbietet, sich jeden Tag erkundigt, ob er denn nicht etwas brauche, bei Kopfschmerzen gleich mit einem Fieberthermometer kommt und den Arzt rufen will, hat der Student es einmal satt und sucht sich ein Zimmer im Studentenwohnheim. Der Student fühlt sich durch die Art der Gastfreundschaft behelligt. Die Vermieterin hat das Gefühl, etwas falsch gemacht zu haben.

Episode 2: Eine polnische Gaststudentin findet die Beziehungen zwischen den deutschen KommilitonInnen oberflächlich. Nach dem Seminar wird miteinander gesprochen, kaum etwas zusammen unternommen. Es ist kein Gruppengefühl da, wie sie es zwischen den StudentInnen in Polen kennt. Trotzdem zögert sie nicht davor, nach einer längeren Abwesenheit eine deutsche Kommilitonin zu fragen, ob sie ihr die Notizen von der letzten Vorlesung in Linguistik leihen würde. Die Kommilitonin ist von der Bitte sichtlich überrascht. Sie beendet rasch das Gespräch und verabschiedet sich. Beide haben das Gefühl, dass da etwas schiefgelaufen sei.

Was ist in den beiden Situationen schiefgelaufen? Was hat die Missverständnisse ausgelöst?

An den beiden Szenen, die sich in Wirklichkeit abgespielt haben (die erste Situation wird auch in einem der Lehrwerke für Polnisch thematisiert), teilen die SprecherInnen die Sprache. Im ersten Fall ist es Polnisch: Der Gaststudent

verfügt über geprüfte Aufbaustufenkenntnisse in Polnisch, die Voraussetzung für eine Zulassung zum Gaststudium in Polen sind. Im zweiten Fall ist es Deutsch: Die Gaststudentin hat acht Semester Germanistikstudium in Polen hinter sich. Die mangelnden Sprachkenntnisse können also in diesen als sprachlich relativ unkompliziert einzustufenden Situationen nicht der Auslöser der Kommunikationskonflikte sein. Die Konflikte, Missverständnisse, Fehlschläge oder Irritationen, wie sie in diesem Zusammenhang bezeichnet werden, resultieren vielmehr daraus, dass der Deutsche und die Polin in der ersten Episode sowie die Polin und die Deutsche in der zweiten Episode das Verhalten des Gesprächspartners im Rahmen der eigenen Kultur interpretieren und beurteilen. Die Vermieterin ist dem Studenten lästig, wobei sie sich selbst für gastfreundlich hält. Der Student ist in ihren Augen unhöflich, weil er die Gastfreundschaft ablehnt. Im zweiten Fall empfindet die Deutsche die Bitte als Übergriff auf ihren Privatbesitz. Die Notizen gehören ja dazu, und Privatbesitz wird in Deutschland stärker geschützt als in Polen. Die Polin weiß es nicht und empfindet die Deutsche als abweisend.

Solche mehr oder weniger gravierenden Missverständnisse begleiten die interkulturelle Kommunikation, auch die polnisch-deutsche Kommunikation, obwohl hier die Unterschiede leicht unterschätzt werden, da die beiden Kulturen nicht so weit voneinander entfernt sind, wie z.B. die deutsche und die japanische Kultur. Viele Missverständnisse und Enttäuschungen haben, das ist die Hauptthese dieses Artikels, mit unterschiedlichen pragmatischen Konventionen des Polnischen und des Deutschen zu tun. Die soziopragmatischen Unterschiede (Thomas 1983) können zu Irritationen oder Konflikten in Gesprächen Anlaß geben oder sich zumindest als ungute Gefühle bemerkbar machen. So wird manches Treffen anders verlaufen als vorgestellt, oder eine Person ist nicht so sympathisch wie sie uns anfangs schien.

Pragmatik findet im Fremdsprachenunterricht nach wie vor wenig Beachtung. Wir lernen z.B., welche sprachlichen Mittel das Polnische und das Deutsche für das Siezen und Dutzen bereitstellen, aber wir wissen nicht, in welchen Situationen das Duzen in beiden Sprachen angebracht ist. Als deutsche/r Student/in muss ich aber wissen, dass in Polen zu den Professoren generell mehr soziale Distanz eingehalten wird als in Deutschland, und dass in der Beziehung Professor/in-Student/in das „Du“ als Anredeform unangebracht ist. Als polnische/r Student/in muss ich wissen, dass die Studentenbewegung 1968 dafür gekämpft hat, die soziale Distanz zwischen ProfessorInnen und StudentInnen abzuschaffen. Dies hat dazu geführt, dass sich in dem Universitätsmilieu die Anrede „Du“ durchgesetzt hat, die weiterhin an vielen Universitäten in Westdeutschland praktiziert wird, zumindest in der Beziehung Assistent/in – Student/in. Damit hängt auch der obligatorische bzw. fakultative Gebrauch von wissenschaftlichen Titeln und Graden zusammen. In Polen dürfen sie in der Regel nie weggelassen werden, in Deutschland tragen die StudentInnen die

Namen der Lehrpersonen in ihre Nachweishefte gewöhnlich ohne Titel ein. Die Unkenntnis solcher fremdkulturellen Verhaltensmuster gefährdet die Kommunikation, ihre Kenntnis bewahrt vor Frustration und weitergehenden Konsequenzen.

Bevor ich zu den konkreten pragmatischen Unterschieden in der polnisch-deutschen Kommunikation übergehe, möchte ich die theoretische Grundlage der kommunikationswissenschaftlichen Herangehensweise erläutern und einen kurzen Überblick über die Forschungsgeschichte und die verschiedenen Forschungsansätze der interkulturellen Kommunikation liefern.

Forschungsgeschichte

Obwohl der Zusammenhang von Sprache und Kultur in verschiedenen Forschungsrichtungen wie die Sprachwissenschaft und die Kulturanthropologie seit dem 19. Jahrhundert immer wieder aufgegriffen wurde, beginnt die eigentliche Erforschung der interkulturellen Kommunikation in den 60er Jahren in den USA. Den Ausschlag dafür gab das „Peace-Corps“-Programm, die Entsendung Tausender von Freiwilligen für die Entwicklungshilfe in die 3. Welt und die Civil-Rights-Bewegung mit ihrer Forderung nach Gleichbehandlung der Rassen. In dieser Zeit sind die ersten sprachwissenschaftlichen Arbeiten zu den Fragen der „interracial“ und „interethnic communication“ erschienen. Weitere Gründe für die Entwicklung dieser Disziplin waren die Ausweitung der internationalen Handelsbeziehungen und die zunehmende kulturelle Vielfalt in den Großstädten der USA (Günther 1993).

In Deutschland entstand in den 70er Jahren aufgrund der zunehmenden Kommunikationsschwierigkeiten ausländischer Arbeitnehmer eine Gastarbeiterlinguistik, die vornehmlich Kommunikationskonflikte in institutionellen Kontexten untersucht hat (Rehbein 1985, Hinnenkamp 1989).

Mittlerweile begründen die internationalen Handelsbeziehungen, die Entwicklung des europäischen Binnenmarktes, die wachsende Zahl von MigrantInnen die zunehmende und systematische Beschäftigung mit Kultur und der interkulturellen Kommunikation.

Forschungsansätze

Eine der Forschungsrichtungen, die sich mit der interkulturellen Kommunikation beschäftigt, ist die Anthropologie. Die amerikanischen Anthropologen E.T. Hall und M.R. Hall erklären in „Verborgene Signale“ (1983a) sowie in „Hidden Differences“ (1983b) deutschen bzw. amerikanischen Geschäftsleuten Verhaltens- und Kommunikationsweisen der Amerikaner bzw. der Deutschen. Kommunikation sei ihrer Auffassung nach Informationsaustausch, in dem kulturell

programmierte Handlungen ausgelöst werden (Hall/Hall 1983a). Nicht nur die Sprache sei ein Kommunikationsinstrument, sondern auch Gegenstände, die ein Mensch besitze, der zu suchende oder zu vermeidende Blickkontakt, die Einteilung von Zeit und Raum sowie alle anderen Verhaltensweisen, die Bedeutungsinhalte vermitteln (ebd.).

Auf der linguistischen Anthropologie beruht der Forschungsansatz der Ethnographie. 1962 verfaßte Dell Hymes den Aufsatz „Ethnographie of Speaking“, der die Grundlage für diesen Ansatz schuf. Nach Hymes ist sprachliches Verhalten keine ungeordnete Tätigkeit. Vielmehr folge sie bestimmten Regeln und Mustern. Die Strukturen, die dem Sprechen zugrunde liegen, seien in jeder Sprechergemeinschaft anders. Die Ethnographie der Kommunikation versucht die kulturspezifischen Unterschiede von Sprache und Sprechen zu ermitteln (Hymes 1979). Mit ethnographischen Methoden wie teilnehmende Beobachtung und Erstellung von ethnographischen Protokollen mit Hilfe von Informantenbefragung werden kulturspezifische Sprechmuster, d.h. kommunikative Sprechgewohnheiten einer Sprechergemeinschaft, analysiert. Hymes zufolge verfüge jede Sprechergemeinschaft über einen Sprechhaushalt („speech economy“) mit kulturspezifischen Sprechereignissen („speech events“), die die wesentlichen Untersuchungseinheiten darstellen. Aufzeichnungen von authentischen Gesprächen finden in der Ethnographie nicht statt.

Auch sozialpsychologische Arbeiten untersuchen die Unterschiede im Interaktionsverhalten verschiedener Kulturen. Die Differenzen im Verhalten werden nicht als Kompetenzdefizite aufgefaßt, sondern sie resultieren primär aus sozial-identifikatorischem Grenzsicherungsverhalten (Hinnenkamp 1989). Unterschiedliches Kommunikationsverhalten sei Ausdruck starker Identität. „Die ausgrenzende Markierung von (sozio-)kultureller Identität wäre dann das primäre Erklärungsmuster für interkulturelle Kommunikationskonflikte“ (ebd.). Die sozialpsychologisch ausgerichteten Untersuchungen befassen sich primär mit Kommunikation von Gruppen, die innerhalb einer Gesellschaft leben (z.B. „Black People“ in den USA, Türken in Deutschland). Auch hier werden keine natürlichen Gespräche analysiert, sondern Laborexperimente durchgeführt.

Die kontrastive Pragmatik untersucht die Realisierung bestimmter Sprechakte in verschiedenen Sprechergemeinschaften. Es werden z.B. Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln sowie Anredeformen kontrastiv untersucht (Coulmas 1981). Missverständnisse werden darauf zurückgeführt, dass eigenkulturell vertraute Sprechgewohnheiten in die Zielsprache übertragen werden, wo sie unpassend sind (z.B. „Duzen“, wo es unangemessen ist). Methodisch wird bei diesem Ansatz mit Fragebögen und Testsituationen gearbeitet, die die kulturelle Angemessenheit von einzelnen Sprechakten überprüfen sollen. Auch hier wird Sprache nicht in ihrer natürlichen Umgebung untersucht.

Natürliche interkulturelle Gespräche untersucht die interpretative Soziolinguistik. Grundlegend für den Ansatz waren die Feldforschungen von Gumperz in multilingualen Regionen (Indien, Norwegen, Großbritannien), in denen er insbesondere die Kommunikation zwischen Briten und Einwanderern aus Indien bzw. der Karibik untersuchte (Gumperz 1982). Gumperz zufolge erwerben wir als Mitglieder einer Kultur mit unserem soziokulturellen Wissen auch bestimmte Interaktionskonventionen, die uns meistens nicht voll bewußt sind. Wir greifen auf diese Muster jedoch zurück, während wir mit Angehörigen anderer Kulturen kommunizieren, konstruieren mit ihrer Hilfe unsere Interaktion und interpretieren die Äußerungen der Gesprächspartner. Probleme in interkulturellen Gesprächen resultieren nach Gumperz aus dem unterschiedlichen soziokulturellen Wissen, der unterschiedlichen Informationsstrukturierung und Interpretation verbaler und nicht verbaler Signale. Die Interpretation von sprachlichen Handlungen hängt von jeweils kulturell geprägten Kontextualisierungshinweisen ab, wie die Wahl bestimmter Syntax oder Lexik, die Lautstärke oder das Sprechtempo, deren Unterschiedlichkeit oder unterschiedliche Interpretation in Kulturen zu Missverständnissen führen kann.

Einen relativ neuen Forschungsschwerpunkt stellt die Untersuchung interkultureller Kommunikation für die Gesprächsanalyse dar (Henne/Rehbock 1995). Es wird verdeutlicht, dass es im interkulturellen Gespräch auf allen Ebenen und in allen Bereichen (wie Gesprächstyp, -stile, -strategien, -phasen, -themen, -schritte, Sprecherwechsel, Gestik und Körperbewegung, Mimik, Blickkontakt, Territorialverhalten und paraverbale Kommunikation) Differenzen zwischen den Kulturen geben kann und dass daraus zahlreiche Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation resultieren können (Günther 1993). Gesprächsanalytische Untersuchungen basieren nicht immer auf der Aufzeichnung authentischer Gespräche.

Die Schwächen und Unzulänglichkeiten vieler Forschungsansätze sind u.a. darin zu suchen, dass sie Methoden anwenden, bei denen keine natürlichen, tatsächlich ablaufenden, interkulturellen Kommunikationsakte untersucht werden. Kommunikation ist ein komplexes Geschehen, in dem von den Kommunizierenden unzählige Signale verbaler wie non-verbaler Art gesendet werden. Die meisten von ihnen sind kontextspezifisch, so dass sie nur vor dem Hintergrund eines größeren Situationsrahmens richtig gedeutet werden können. Die Breite und die Komplexität dieser Phänomene lässt sich nur in einer tiefgründigen Analyse natürlicher Kommunikationsakte erfassen.

Auf systematische Untersuchungen zur polnisch-deutschen interkulturellen Kommunikation kann nicht zurückgegriffen werden. Daher kann der Artikel höchstens Impressionen zusammentragen und Hypothesen stellen. Die Differenzen sind mir während meines 10jährigen Aufenthalts in Deutschland aufgefallen. Je länger der Aufenthalt und die Beschäftigung mit der jeweiligen Fremdkultur, desto deutlicher werden die kleinen und die großen Unterschiede.

Von dem Kommunikationsstil und dem Sprechverhalten der Deutschen erwarten wir Vergleichbares. Wir sind nicht auf Andersartigkeit eingestellt, so wie wir es von vornherein z.B. im Falle polnisch-arabischer Kommunikation wären. Umgekehrt ist es nicht viel anders, wir kommen nämlich aus dem gleichen Kulturkreis. Auf der anderen Seite gibt es auf beiden Seiten stereotype Vorstellungen, wie etwa die gängige Meinung in Polen Deutsche seien laut, was im Grunde heißt Deutsche seien arrogant, die beweisen, dass die deutsch-polnische Kommunikation doch nicht ganz reibungslos verläuft.

Ich habe zu den Fragen der polnisch-deutschen Kommunikation eine Gruppe von deutschen Studierenden der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) befragt, die ich in Polnisch unterrichtet habe, sowie einzelne weitere Personen interviewt, die sich in beiden Sprachwelten bewegen. Die Ergebnisse haben meine Beobachtungen und Eindrücke teilweise bestätigt. Ich formuliere sie hier als Hypothesen. Sie sollen nicht als feste Regeln aufgefasst werden, da es solche in dem Bereich nicht gibt. Es gibt nur tendenziell andere Konventionen und andere Verhaltenspräferenzen.

Polnisch-deutsche pragmatische Unterschiede

Mit der Sprach- und Kulturaneignung vollzieht sich bei jedem Individuum der Erwerb einer kommunikativen Kompetenz, der sich nicht auf explizierbare Sitten, Grammatik und Lexik beschränkt (Hymes 1979). Gerade die unbewußten Nuancen im Verhalten führen in interkulturellen Situationen zu Fehlschlägen der Kommunikation. Dazu gehören oft Intonation, Gestik, Formalitätsgrade, Direktheitsstufen von Äußerungen.

Die unten dargestellten Kommunikationsbereiche veranschaulichen den Aufeinanderbezug von Kultur und Kommunikation. Innerhalb dieser Bereiche lassen sich soziopragmatische Differenzen zwischen dem Deutschen und dem Polnischen feststellen. Diese Art von Differenzen wird sowohl von der kontrastiven Pragmatik als auch von der Gesprächsanalyse erforscht. Jeder Bereich erfordert Vertiefung. Im Rahmen dieses Artikels konnten bestimmte Phänomene nur signalisiert werden. Eine Quelle von Informationen zu den deutschen pragmatischen Besonderheiten bildete hierfür die Zusammenstellung der deutsch-amerikanischen pragmatischen Unterschiede von Kotthoff 1989.

Sichere Themen

Jede Kultur hat sichere Themen etabliert (Goffman 1972), d.h. solche, die im Umgang mit Fremden problemlos angeschnitten werden können. Wetter ist eins der sicheren Themen in vielen Kulturen, auch in der polnischen und deutschen Kultur. Beim Kennenlernen sind es auch Herkunft, Interessen und Beruf, solan-

ge nicht über Geld gesprochen wird. Über Gehalt spricht man in Deutschland nicht. Die Westeuropäer und darunter die Deutschen identifizieren sich viel stärker mit ihrem Gehalt als die PolInnen. Verdienen sie wenig, so wollen sie es nicht zugeben, weil jemand denken könnte, sie seien nicht kompetent, faul, hätten es zu nichts gebracht. Verdienen sie viel, so wollen sie es auch nicht sagen, um den Unterschied zu den Wenigverdienenden nicht zu betonen (Kotthoff 1989). In polnisch-deutschen Gesprächen geben die Deutschen auch bei den gern gezogenen Vergleichen zwischen Deutschland und Osteuropa die Höhe des eigenen Gehalts nicht preis. In Polen war früher (und bleibt teilweise weiterhin) das Sprechen darüber, wie viel man verdient, ein Anlaß für gemeinsames Schimpfen auf die Partei und auf das System. Im Zuge der ökonomischen Umwandlung ist eine Änderung dieses Verhaltens zu beobachten. In der Zeit, in der die Verdienste relativ einheitlich waren, haben die meisten offen über ihr Gehalt gesprochen. Heute sprechen nur die Wenigverdienenden darüber und schimpfen auf die Regierung, und die Vielverdienenden verhalten sich ähnlich wie die in Deutschland. So wie es falsch wäre, eine/n zum ersten Mal erblickte/n Deutsche/n nach ihrem/seinem Gehalt zu fragen, wäre es auch falsch das Thema Familie offen anzusprechen. Familie und Kinder sind in Polen beliebte Themen. In polnisch-deutschen Gesprächen zwischen Fremden können sie jedoch nicht als sichere Themen gelten. Eine/n Deutsche/n danach zu fragen, ob sie/er verheiratet sei oder Kinder habe, würde Indiskretion bedeuten. Wenn unter Bekannten über Familie gesprochen wird, so stellt sich heraus, dass in Polen weit weniger Negatives über die Familienmitglieder geäußert wird als in Deutschland. In Deutschland passiert es schneller, dass man über Verwandte schimpft.

Gastfreundschaft

In den Augen vieler Deutschen kommen Gäste in Polen nie ungelegen. Wie das altpolnische Sprichwort „Gość w dom, Bóg w dom” besagt, werden Gäste nahezu wie ein Geschenk des Himmels behandelt. Gäste werden zu Tisch gebeten, wenn die Familie gerade beim Speisen ist. Einen Gast mit einem Getränk auf das Sofa zu plazieren, bis die Familie mit dem Essen fertig ist, ist in Deutschland nicht unüblich und in Polen undenkbar.

Am Tisch wird der Gast bedient und soll sich auch möglichst viel selbst nehmen. Tut er das nicht, wird er mehrmals dazu ermahnt. In deutscher Kultur ist es nicht üblich, unerwartete Gäste an den Familientisch zu bitten und es passiert überhaupt seltener, als Gast unangemeldet zu kommen. Man möchte eben nicht ungelegen kommen. Gäste zum Essen zu nötigen ist ebenso unüblich. Die Deutschen empfinden das schnell als unangenehm und aufdringlich, wenn sie diese polnische Gepflogenheit nicht kennen.

Der polnische Gast sagt wiederum beim ersten Angebot selten zu und erwartet, von dem/der Gastgeber/in mehrmals aufgefordert zu werden. Bleibt die erneute Aufforderung aus, so kann sich der Gast sogar beleidigt fühlen. Dies kann einem polnischen Gast in Deutschland passieren.

Die Gastfreundschaft anzunehmen ist in der polnischen Kultur das höchste Gebot. Am Tisch sollte man von jeder Speise wenigstens etwas kosten. Bemerkungen wie *Danke, aber ich habe keinen Hunger oder Wozu haben Sie sich so viel Mühe gegeben?*, wie sie oft von Deutschen in der Situation geäußert werden, sind fehl am Platz.

Darüber hinaus sollte der deutsche Gast wissen, dass auch die Verweigerungsstrategien in Polen anders sind. Bei der Ablehnung eines Nachschlags sollte beteuert werden, wie köstlich das Essen geschmeckt habe. Wenn dies nicht hilft, lässt man sich den Teller oder das Glas nachfüllen, auch wenn man nichts mehr herunterbekommt und kaum etwas von dem Teller rührt. Der/die Gastgeber/in kann es als unhöflich empfinden, wenn der Gast das Nachfüllen ganz abwehrt. In Deutschland ist es umgekehrt. Es gälte als unhöflich, sich den Teller nachzufüllen und dann kaum etwas anzurühren. Höflichkeit ist in interkulturellen Situationen ein heikles Phänomen. Im Bereich der Gastfreundschaft gilt es ebenfalls als höflich, den Gast nicht gleich gehen zu lassen. In Deutschland ist es in der Regel nicht anders. In Polen wird aber mit mehr Nachdruck darauf bestanden, dass der Gast noch ein wenig bleibt: *Już? Dlaczego tak wam się spieszy? Dzieci wam w domu nie płaczą* sind dabei die typischen Floskeln.

Trinksprüche

Dem Bereich Gastfreundschaft liegt der Bereich Trinksprüche sehr nahe. Der Trinkspruch ist eine Gattung mit erheblicher polnisch-deutscher Differenz. Bei gemeinsamen Essen wird in Polen meistens auch getoastet. Auch in Deutschland gibt es bei bestimmten Anlässen Trinksprüche. Sie sind jedoch in der Funktion und Form sehr unterschiedlich. Die deutschen Trinksprüche beschränken sich oftmals auf *Prost* und *zum Wohl*. Dafür stehen im Polnischen *100 lat*, das meistens an Geburtstagen, Namenstagen und Hochzeitstagen ausgebracht wird und *Na zdrowie*, das allgemeingültig ist. Auf Besuchen ist es aber auch üblich auf die Begegnung *Za spotkanie*, auf das Wohl der Gastgeber *Zdrowie gospodarzy* und der Gäste *Zdrowie gości* anzustoßen, und nicht zuletzt auf das Wohl der schönen Damen *Za zdrowie pięknych pań*. Die thematische Reihenfolge verläuft weiter wie folgt: Verspätete trinken *karniaka*. Nach dem Essen *Rybka lubi pływać* (Der Fisch mag schwimmen). Am späten Abend trinkt man *Na drugą nóżkę* (Auf das zweite Bein) und vor dem Gehen *Strzemiennego* (Klos Sokol 1994). Die Liste ist lang und für Fremde kaum überschaubar.

Handkuß

Der Handkuß ist eine polnische Sitte, die in der älteren Generation noch recht verbreitet ist. In der jüngeren Generation wird sie kaum gepflegt, sie gilt als veraltet. Deutsche Frauen mögen bei einem Handkuß unterschiedlich reagieren, wenn sie die Sitte nicht kennen. Ein Handkuß kann schnell Peinlichkeit und andere unangenehme Gefühle auslösen. Es ist deshalb nicht ratsam, dass polnische Männer deutsche Frauen bei der ersten Begegnung auf die Hand küssen.

Die Galanterie der polnischen Männer gegenüber von Frauen kennt noch weitere Umgangsformen, die in der deutschen Kultur nicht (mehr) gepflegt werden. Einer Frau in den Mantel zu helfen, ihr die Tür vorzuhalten und sie vorzulassen, ihr den schweren Koffer abzunehmen sind in Polen praktizierte und von Frauen akzeptierte Umgangsformen. Eine Deutsche, die es nicht gewohnt ist, kann auf eine solche Geste mit Verlegenheit reagieren. Die Reaktionen mögen hier sehr verschieden sein. Einige Frauen zeigen sich in der Situation angenehm überrascht. Viel problematischer ist es umgekehrt, wenn polnische Frauen ähnliches Benehmen seitens deutscher Männer erwarten und von ihrem Ausbleiben enttäuscht werden. Sie klagen dann über schlechte Manieren, Unhöflichkeit und Arroganz deutscher Männer.

Offene Kritik

In der deutschen Kultur hat „geradeaus“ zu sein einen hohen Stellenwert. Wenn ein/e Deutsche/r gefragt wird, ob ihm/ihr die neue Brille der Arbeitskollegin gefällt, so ist die Antwort vor allem ehrlich. Es ist ein Kompliment oder auch Kritik, die offen und direkt ausgedrückt wird. Dabei nimmt man in Kauf, die Brillenträgerin zu verletzen. Ehrlich zu sein und offen seine Meinung auszudrücken hat Priorität (Kotthoff 1989). In der polnischen Kultur hat es Priorität, mit der Person eine höfliche Beziehung aufrechtzuerhalten. Deshalb wird Kritik viel indirekter formuliert. Direktheit/Indirektheit stellen in der interkulturellen Kommunikation ein dauerndes Konfliktfeld dar.

Anreden

Eine Quelle für Irritationen bilden in diesem Bereich die vielen polnischen Diminutiva und die zärtlichen Verkleinerungsformen, die sehr verschieden von der deutschen Gepflogenheit sind. Jeder *Zbigniew* wird in Polen zu *Zbyszek*, jede *Katarzyna* zu *Kasia*, aber auch zu *Kasienka*. Das Problem für die Ausländer besteht darin, dass sie nicht wissen, wann es angesagt ist, zu einer Koseform überzugehen, wann man eine solche für sich akzeptieren kann und welche Beziehung dadurch definiert wird.

Den deutschen Diminutiva haften sexistische Interpretationen an (Schneider/Schneider 1991). Die meisten Frauen interpretieren ein freundlich intoniertes Mariechen oder Kindchen, geäußert von einem nicht näher bekannten Herrn, als unverschämte Herablassung.

In Polen ist es gang und gäbe, von den offiziellen Vornamen Rufnamen in Form von Verkleinerungen zu bilden. Der Gebrauch von Diminutivformen wie *(Pani)Aniu*, *(Pani)Basiu*, *(Panie)Tomku* kann einerseits Vertrautheit und Intimität bedeuten. Andererseits wird auf diese Weise Sympathie bekundet. Wegen dieser Doppeldeutigkeit kann der Gebrauch solcher Formen für AusländerInnen sehr problematisch werden.

Debattieren

In argumentativen Gesprächen kommen ebenfalls unterschiedliche interaktionale Verhaltensmuster zum Vorschein. Deutsche bevorzugen hier den Diskurstyp des Debattierens. Der Meinungs austausch findet oft in einer hitzigen Diskussion statt, Meinungsstreit ist nicht auszuschließen. Dies ist eigentlich nichts untypisches für die polnischen argumentativen Gespräche. Der Unterschied liegt vielmehr darin, dass viele Deutsche diesen Diskurstyp auch für Freizeitgespräche wählen. Man beißt sich an einem Thema fest. Nicht selten sind es Themen, die leicht Kontroversen auslösen (z.B. Politik), man will sie trotzdem diskutieren (Kotthoff 1989). In der polnischen Kultur wird dieser Diskurstyp vorwiegend für offizielle Gespräche gewählt. In der Freizeit bevorzugt man den Diskurstyp des Plauderns, einer leichten, angenehmen und konfliktfreien Unterhaltung. Im studentischen Milieu sind die Unterschiede am besten auf Feten zu beobachten, wo polnische und deutsche StudentInnen zusammenkommen. Polnische StudentInnen unterhalten sich locker miteinander, witzeln, gehen relativ schnell zum Tanzen über. Man will sich näher kommen, die Beziehung und die Stimmung nicht gefährden und keine Konflikte provozieren. In dieser Zeit sind die deutschen Studenten (es sind in erster Linie Männer) häufig in Diskussionen verwickelt. Es ist mit Sicherheit einer der Gründe, warum gemeinsame Unterhaltung nicht so recht zum Zuge kommt.

Raumverhalten

Kulturunterschiede sind auch bedeutsam in dem Bereich der Proxemik, d.h. der räumlichen Distanz von Interaktionspartnern zueinander. Deutsche werden u.a. von AmerikanerInnen als reserviert und distanziert erlebt, und ihr Bedürfnis nach Privatsphäre als ungewöhnlich groß eingeschätzt. Dies veranschaulichen z.B. die geschlossenen Türen der deutschen Büroräume. Hall/Hall (1983) berichten von amerikanischen Geschäftsleuten, die als Gäste in deutschen Firmen den Eindruck hatten, die Deutschen hätten Geheimnisse vor ihnen, weil sich alle Gespräche ständig hinter verschlossenen Türen abspielten. AmerikanerInnen

finden offene Türen freundlich, Deutsche unangenehm. PolInnen arbeiten auch lieber hinter verschlossenen Türen, was sich im Zuge des wirtschaftlichen Wandels wahrscheinlich ändern wird, da ja immer mehr moderne Büros nach dem amerikanischen Vorbild gestaltet werden. Trotzdem passiert es in Deutschland viel öfter als in Amerika und in Polen, dass man die Nachbarn, mit denen man Tür an Tür wohnt, nicht kennt. Hall/Hall (1983) haben weiter die Beobachtung gemacht, dass Deutsche und DeutschschweizerInnen sich weiter auseinander setzen und bei Begegnungen weiter voneinander entfernt stehen als AmerikanerInnen. Sie achten darauf, sich nicht zu berühren. Auch in dem Punkt zeichnen sich deutliche Unterschiede zum Raumverhalten der PolInnen ab. In der polnischen Kultur gibt es mehr territoriale Nähe und mehr Körperkontakt. Man möchte an der Stelle nur an die überfüllten Busse und Straßenbahnen in Polen denken. So ein Gedränge ist in Deutschland undenkbar und das nicht zuletzt aus dem Grunde, dass dort die Verkehrsmittelverbindungen besser sind. Man achtet einfach mehr darauf, das Territorium des anderen nicht zu betreten und die eigene Privatsphäre zu schützen. Das Deutsche kennt zwar auch die Redewendung wie die Heringe stehen, doch im wahren Leben kommt es selten vor.

Bedeutung der Forschungsergebnisse für den Fremdsprachenunterricht

Beschäftigung mit der Fremdkultur, ihren Normen, Werten und Gepflogenheiten sollte den Fremdsprachenerwerb begleiten. Außer der Zentralaufgabe einer reinen Sprachvermittlung, sollte guter Sprachunterricht für die kommunikativen Besonderheiten der Fremdkultur sensibilisieren. Eine allgemeine Sensibilisierung für die Unterschiede ist der erste Schritt. Sie bewahrt davor, das Fremde im Rahmen der eigenen Kultur zu interpretieren, sich von ihr voreilig ein negatives Bild zu machen und so eine Stereotypisierung in Gang zu setzen. Übungen, die das unterschiedliche soziokulturelle Wissen von Kulturen (Weltbild, Sozialorganisationen, Werte, Normen, Einstellungen) verdeutlichen sollen, sind in den neueren Lehrwerken zu Deutsch als Fremdsprache schon relativ häufig zu finden (Sichtwechsel, Klett 1984; Sprachbrücke, Klett 1987, 1989). Weniger Berücksichtigung finden noch diskursanalytische Übungsformen, die speziell das unterschiedliche Gesprächsverhalten aufzeigen und erklären.

Hierzu schlägt Günther (1993) eine Reihe von interkulturellen Übungsformen vor, die Differenzen in dem Bereich deutlich machen sollen. Dazu gehören u.a. Arbeit mit Bildern und Wörtern, Kontrastieren von Kulturen mit Hilfe von Texten, Diskussion mit Vergleich von Werten und Normen, Vergleich von Gesprächstypen, Vergleich von Verhaltensweisen in Gesprächen, Rollenspiele und Simulationen.

Kotthoff (1989) schlägt einen verstärkten Einsatz von Medien vor, die der Aufgabe der Sensibilisierung gerecht werden können. So können z.B. Dialoge aus Spielfilmen für Interaktionsanalysen verwendet werden. Ganze Szenen können unter kultur- und sprachanalytischen Gesichtspunkten im Unterricht bearbeitet werden.

Speziell für den deutsch-polnischen Bereich ist in dem Zusammenhang das Lehrwerk „Spielarten“ (Lundquist-Mog 1996) zu nennen, das bei einer allgemeinen Vermittlung von Unterschieden verbleibt und nur in Einzelfällen gesprächsanalytische Differenzen wie Höflichkeits- und Anredeformen aufgreift. Es ist jedoch ein erster solcher Versuch, deutsch-polnische interkulturelle Unterschiede im Unterricht Deutsch als Fremdsprache systematisch zu vermitteln.

Abschließende Bemerkung

Es kann nicht Ziel in der interkulturellen Kommunikation sein, dass die Lernenden die Denk- und Verhaltensformen der anderen Kultur so weit wie möglich annehmen, dass ihr Status als Ausländer/in vertuscht wird. Erfolgreiche interkulturelle Kommunikation setzt keine totale Annäherung und Anpassung an die fremde Kultur voraus. Karlfried Knapp drückt den Gedanken mit anderen Worten aus: „Man muss nicht unbedingt lernen, denselben Typ von Witzen in derselben Weise zu erzählen wie ein Einheimischer – es reicht, wenn man weiß, warum die Einheimischen über diese Art von Witzen lachen – und wenn man selbst vielleicht auch darüber lachen kann“.

LITERATUR

- Coulmas, F. (1981): *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Funktion der Idiomatik*. Wiesbaden.
- Goffman, E. (1972): *Interaktionsrituale*. Frankfurt/Main.
- Gumperz, J.J. (Hrsg.) (1982): *Language and social identity*. Cambridge.
- Günther, S. (1993): *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation: Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen.
- Hall, E.T.; Hall, M.R. (1983): *Verborgene Signale*. Santa Fe.
- Henne, H.; Rehbock, H. (1995): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin - New York.
- Hinnenkamp, V. (1989): *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation: Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen.
- Hymes, D. (1979): *Soziolinguistik: Zur Ethnographie der Kommunikation*. Frankfurt/Main.
- Klos Sokol, L. (1994): *Speaking Volumes about Poles*. Warszawa.
- Knapp, K.; Knapp-Potthoff A. (1990): „Interkulturelle Kommunikation“, Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1, 62-93.
- Kotthoff, H. (1989): *Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen*. Frankfurt-Bern-New York.

- Kotthoff, H. (1989): „So nah und doch so fern. Deutsch-amerikanische pragmatische Unterschiede im universitären Milieu“, *Info DaF* 16, 4, 448-459.
- Lundquist-Mog, A. (1996): *Spielarten. Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde*. Berlin/München.
- Rehbein, J. (Hrsg.) (1985): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen. (Kommunikation und Institution 12).
- Schneider, I.; Schneider, K. (1991): „Ach Kindchen, davon verstehen Sie nichts“, In: Feldbusch, E., Pogarell, R., Weiß, C. (Hrsg.): *Neue Fragen der Linguistik*. Tübingen, 169-175.
- Thomas, J. (1983): „Cross-Cultural Pragmatic Failure“, *Applied Linguistics* 4, 2, 91-111.
- Wierzbicka, A. (1985): *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*. Berlin.