

Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache
Deutsch: diskursanalytische Betrachtungen zu
deutsch-chinesischen Studiengängen

Dissertation

zur Erlangung des Grades
der Doktorin/ des Doktors der Philosophie (Dr. phil) an der Fakultät für
Geisteswissenschaften
der Universität Hamburg

vorgelegt von

Roujie Kang

Hamburg, 2022

Namen der Gutachter:

Prof. Dr. Kristin Bührig

Prof. Dr. Heike Roll (Uni Duisburg-Essen)

Prof. Dr. Nadja Kerschhofer-Puhalo

Datum der Disputatiion:

15.6.2023

Eidesstattliche Versicherung | Declaration on Oath

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertationsschrift selbst verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

I

I hereby declare upon oath that I have written the present dissertation independently and have not used further resources and aids than those stated.

Fujian (China), 13. Aug. 2022

Ort, Datum | City, date

Roujie Kang

Unterschrift | Signature

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	4
0. Danksagung	7
1 Einleitung	8
1.1 Untersuchungsgegenstand: Zielgruppe und Untersuchungsbereich	13
1.2 Forschungsstand	17
1.2.1 Zu internationalen Studiengängen	17
1.2.2 Zu deutsch-chinesischen Studiengängen	21
1.3 Zielsetzung und Forschungsfragen	25
1.4 Aufbau der Arbeit.....	29
2 Theoretische Grundlagen und methodische Vorgehensweise	31
2.1 Theoretische Grundlagen	32
2.1.1 Institution und sprachliches Handeln.....	32
2.2 Methodische Vorgehensweise.....	43
3 Betriebliches Praktikum und Betreuungsdiskurse	48
3.1 Die Institution ‚betriebliches Praktikum‘	48
3.2 Betreuungsdiskurse im betrieblichen Praktikum	57
3.2.1 Betreuungsdiskurse und Lehr-Lern-Prozess.....	58
3.2.2 Betreuungsdiskurse bei der Einarbeitung	62
3.2.3 Betreuungsdiskurs bei Auftragserteilung und -erfüllung	69
3.2.3.1 Orientierungsstadium	72
3.2.3.2 Durchführungsstadium	78
3.3 Fazit	82
4 Zum Korpus der Arbeit	84
4.1 Gegenstand der Betreuungsdiskurse im vorliegenden Korpus	84
4.2 Zu den beiden Institutionen	91
4.3 Zur Datenauswahl und Überblick der transkribierten Daten	93
4.4 Beispiele der vorliegenden Arbeit.....	95
4.5 Transkriptionskonventionen und -zeichen.....	105
5 Die Spezifität sprachlicher Handlungsmuster im Betreuungsdiskurs	108
5.1 Stadien des Handlungsprozesses	109
5.1.1 Präphasen der Planbildung	109
5.1.2 Handlungsplan.....	111
5.1.3 Ausführungsstadium	112
5.2 Das Handlungsmuster ‚Aufgabe-Lösung-Sequenz‘	114
5.3 Das Handlungsmuster ‚interaktives Planen‘	119
5.4 Adaption der Handlungsmuster im betrieblichen Praktikum	123

6 Handlungsprozess im Betreuungsdiskurs am Beispiel der Konstruktion	127
6.1 Das Arbeitsfeld: Konstruktion	127
6.2 Betreuungsbedürfnis seitens Praktikant:innen.....	131
6.2.1 Anliegenformulierungen.....	131
6.2.2 Betreuungsbedürfnis beim Erstellen eines Lösungsversuchs	136
6.2.2.1 Vorbereitung auf einen Lösungsversuch.....	139
6.2.2.2 Nachbearbeitung eines Lösungsversuchs	142
6.2.3 Umgang mit Wissensdefizit	146
6.2.4 Manifestation der Anforderung in der Zielsprache Deutsch.....	154
6.3 Betreuende Handlungen von Mentor:innen	173
6.3.1 Monitoren.....	175
6.3.2 Sprechhandlungen zur Förderung des Betreuungsprozesses.....	184
6.3.3 Wissensvermittelndes Handeln: Manifestation eines Lehr-Lern-Diskurses.....	195
6.4 Fazit	205
7 Umgang mit unklaren Begriffen: verständnissicherndes Handeln im Betreuungsdiskurs	207
7.1 Verständnissicherndes Handeln.....	208
7.2 Verständnissicherndes Handeln im Betreuungsdiskurs	210
7.2.1 Verständnissichernde Bearbeitung von Praktikant:innen	211
7.2.2 Verständnissichernde Bearbeitung von Mentor:innen	219
7.2.2.1 Verständnisabfrage	219
Exkurs: Lehrerfrage	221
7.2.2.2 Verständnissicherndes Umformulieren	224
7.3 Fazit	231
8 Vorbereitende Förderungsmaßnahmen zur Steigerung der Handlungsfähigkeit in der Zielsprache Deutsch im Herkunftsland.....	235
8.1 Diskursanalytisches Training und SAF	236
8.2 Ein exemplarisches Beispiel zur Durchführung von diskursanalytischen Trainings	240
8.3 Der authentische Fall ‘Säulenabstand’ und SAF ‘Formulierung des Betreuungsbedürfnisses’	243
9 Fazit und Ausblick	247
10 Anhang.....	258
Abbildungsverzeichnis	258
Literaturverzeichnis.....	259
Leitfragen der Interviews	268
Interview mit betrieblichen Mentor:innen.....	268
Interview mit Professor:innen der fachlichen Lehrveranstaltungen	268
Kurzfassungen der Arbeit.....	271

Deutsche Fassung.....	271
Englische Fassung	272

0. Danksagung

Das Schreiben dieser Dissertation ist die längste Reise, die ich je allein angetreten bin. Obwohl niemand diesen Weg für mich gehen konnte, möchte ich mich bei vielen Menschen bedanken, die mich dabei begleitet haben, mir nahestehen und ohne die diese Studie nicht entstanden wäre.

Zunächst möchte ich meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Bührig danken, die meine Fähigkeiten seit dem ersten Treffen nicht nur erkannt, sondern mich zudem ermutigt hat, meinen Traum von einem Auslandsstudium nicht aufzugeben. Sie war mir dabei nicht nur eine wohlgesonnene Inspirationsquelle, sondern gab mir auch ehrliches Feedback. Ihre offene Kritik war mir stets eine wertvolle geistige Anregung, die mich bis zuletzt anspornte. Während des gesamten Forschungsprozesses konnte ich auf ihre wissenschaftliche und menschliche Unterstützung zählen, sodass ich auch die schwierigen Momente in einem fremden Land meistern konnte.

Mein Dank gilt natürlich auch meiner Familie. Als ich mein Heimatland verließ, um meinen akademischen Traum zu verwirklichen, war meine Tochter noch keine drei Jahre alt, aber ich konnte ihren Rückhalt bereits ebenso spüren wie denjenigen meiner Eltern. Obwohl diese Art der Unterstützung keineswegs selbstverständlich ist, hat es dennoch einen einfachen Grund: Es geschieht aus Liebe zu mir. Die Hilfe all meiner Freunde und Verwandte beschränkt sich nicht dabei nicht nur auf die Zeiten von Abschlussarbeiten, sondern umfasst alle Lebenslagen. Dafür bin ich ihnen ewig dankbar.

1 Einleitung

Ausgangspunkt für diese Arbeit war die Tatsache, dass zwar immer mehr deutsche Hochschulen Partnerschaften mit chinesischen Hochschulen schließen, sich allerdings der Studienerfolg und die Lernsituation der Studierenden als Problemfeld erweist. Obwohl das Interesse an deutsch-chinesischen Studiengängen stetig zunimmt, existieren kaum Analysen zu diesem Forschungsfeld, insbesondere unter fremdsprachenspezifischen Gesichtspunkten.

Aufgrund der Anforderung, in einer sich auf wirtschaftlichem, wissenschaftlichem und technischem Gebiet weltweit immer stärker vernetzenden Welt (fach-)sprachlich handlungsfähig zu sein, wächst tendenziell der Bedarf an Sprachangeboten mit Fach- und Berufsbezug. Die Schwierigkeiten von chinesischen Studierenden in Deutschland schlagen sich zweifellos in vielen Gebieten nieder: Neben der Herausforderung, sich in einem kulturell fremden Lebensumfeld zurechtzufinden, stehen sie noch vor hohen akademischen Anforderungen, die nur mit ausreichend fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit zu erfüllen sind.

Nach Schüpbach et al. (2006) lässt sich der verlaufsbezogene Studienerfolg, der sich nach den Kriterien Studienabbruch, Studienfachwechsel und subjektive wie Studienzufriedenheit bemisst, nur in Relation zu den tätigkeits-, situations- bzw. fachspezifischen Anforderungen des Studiums bestimmen. In Anlehnung an den Kompetenzbegriff von Erpenbeck und Rosenstiel (2003) verstehen Schüpbach et al. (2006, 148) Handlungskompetenz im Hochschulstudium als „die Fähigkeit, die für die Studienanfänger neuartigen und vage definierten Problemsituationen im Studium zu meistern“.

Angesichts einer zunehmend internationalisierten Arbeitsumgebung sind Mitarbeitende und Praktikant:innen eines Unternehmens immer mehr gefordert, ihr Wissen und ihre Kompetenzen auszubauen. Mit einem solchen „Fähigkeitspotenzial“ gelingt es, sich auf neue Anforderungen einzustellen, indem sich die jeweils erforderlichen Qualifikationen neu angeeignet werden (vgl. Heimann

2010, 75). Nach Loiselle (1999) wird der Kompetenzbegriff deshalb als Handlungsdisposition verstanden, denn eine „Kompetenz beinhaltet damit die Selbstorganisationsfähigkeit eines Individuums, die es sowohl in vertrauten wie auch in fremdartigen Situationen handlungsfähig macht“ (Loiselle 1999, 416).

Interaktionskompetenz stellt eine Form von Kompetenz dar, die sich anhand von sprachlichen Handlungsmustern untersuchen lässt. Definiert sind diese bei Ehlich und Rehbein (1979) als sprachliche Formen „verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten, deren Strukturen vom zu erreichenden Handlungszweck her organisiert sind“ (Ehlich 2007, 204).

Insbesondere bei fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit stellt sich im Allgemeinen die Frage, wann diese als unbefriedigend gilt, d.h. wenn die Studierenden auf kommunikative Schwierigkeiten in der alltäglichen Interaktion stoßen. Im Speziellen wird an der Handlungsfähigkeit untersucht, inwieweit chinesische Studierende fähig sind, gesellschaftlich etablierte sprachliche Handlungsmuster in Praktika-Kontexten zu verwenden. Dabei ist zu klären, welche Handlungsmuster in welchen Konstellationen häufig im beruflichen Alltag von Praktikant:innen eingesetzt werden. Auch Studierende sehen sich mit komplexen Herausforderungen in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln konfrontiert, denn Studierende eines internationalen Studiengangs benötigen neben den alltäglichen Sprachfertigkeiten zusätzlich auch spezifische Fachsprachenkenntnisse, um das Studium an einer ausländischen Partnerhochschule erfolgreich abschließen zu können.

Zur Fachsprache gehören auch solche fachlichen Ausdrücke, die schnell zu Nichtverstehen bei Personen mit nichtmuttersprachlichem Hintergrund oder Missverständnissen zwischen Diskursbeteiligten führen (können). Wie werden fachliche Ausdrücke beim partiellen bis zum vollständigen Nichtverstehen von den Interagierenden behandelt? Welche Handlungsmuster lassen sich in einer solchen Konstellation für ein besseres Verstehen einsetzen? Aus den Antworten der genannten Fragen lässt sich für die Gestaltung von fachsprachlichem Unterricht oder anderen universitären Vorbereitungs- bzw. Begleitveranstaltungen ableiten, welche Gesichtspunkte dabei zu berücksichtigen sind und welche Aspekte für die Konzeption

eines internationalen Studienprogramms bedeutsam sind.

Aus den Ergebnissen der Voruntersuchung mit Professoren, Mentoren und Studierenden lässt sich feststellen, dass die deutsche Sprachkompetenz, insbesondere die mündliche Diskursfähigkeit, für Unternehmen von Bedeutung während des Praktikums sind und zumeist nicht ausreichend vorhanden ist.¹ An den folgenden Aussagen von einigen chinesischen Studierenden, die ein betriebliches Praktikum zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung gerade durchführten oder bereits absolviert haben, sind die Schwierigkeiten im Rahmen eines Praktikums deutlich zu erkennen:²

„Als ich meinen Kollegen eine etwas kompliziertere Frage stellte, gerieten wir in eine cross-server Diskussion, und niemand konnte verstehen, was der Sprechpartner sagte. Am Ende wurde es immer mit ‚Okay, lass es so sein, das Problem ist nicht groß‘ und dann einem mysteriösen Lächeln enden.“

„Die Kommunikation wurde eingeschränkt. Ich war immer ein bisschen nervös, als ich mit hochrangigen Leuten sprach, weil ich befürchtete, dass ich ihre Worte nicht verstehen konnte. Deswegen war die Kommunikation mit ihnen nicht so natürlich.“
(Aus Interviews mit Studierenden)

Ein Auslandspraktikum grenzt sich durch verschiedene Aspekte von anderen Formen „berufsqualifizierender Praxisaufenthalte im Ausland“ ab (Dietrich/Frommberger 2001), wie z.B. einer internationalen Begegnung oder einem Auszubildenden- oder Schüleraustausch. Im Gegensatz zu diesen ist ein Betriebspraktikum im Ausland in der Regel keine Gruppenaktivität, sondern die Aktivität eines Einzelnen, zumindest was die betriebliche Phase selbst betrifft (Vorbereitungs- und Nachbereitungsphasen können in Seminarform stattfinden). Dementsprechend findet die Lernaktivität nicht primär gruppenbezogen statt, sondern ist ein individueller Prozess.

Dennoch ist der Praktikant im Unternehmen in soziale Prozesse involviert. Er lernt, während er mit Kollegen oder in einem Team arbeitet. Aber er macht diese

¹ Mehr zur Vorgehensweise der Voruntersuchung sieht Kapitel 2.2.

² Die Antwort von den befragten Studierenden ist auf Chinesisch und wird in der vorliegenden Arbeit ins Deutsche übersetzt.

Erfahrungen allein und ist dabei in keinen Klassenverband eingebettet. Zur sprachlichen Handlungsfähigkeit in diesem spezifischen Kontext lassen sich jedoch nur sehr wenige linguistische Studien finden. Rar sind vor allem empirische Untersuchungen anhand authentischer Gesprächsdaten, was vor allem am erschwerten Zugang zu den jeweiligen Handlungsformen bei der Datenerhebung liegt. Ohne Kooperation der betreffenden Institutionen und Einwilligung der Mitarbeitenden ist dies schlicht unmöglich.

Aus der Voruntersuchung ergab sich bereits die Erkenntnis, dass sich bislang kaum wissenschaftlich mit der deutschsprachigen Handlungsfähigkeit von Studierenden in akademischen und arbeitsrelevanten Handlungssituationen in China und in Deutschland auseinandergesetzt wurde. Trotz der in China geführten Kontroverse zwischen allgemeiner und prüfungsorientierter Sprachbildung im vorbereitenden Deutschunterricht greifen beiläufiges Fremdsprachlernen im Fachunterricht und explizites Fremdsprachlernen im Deutschunterricht im Rahmen eines deutsch-chinesischen Studiengangs ineinander oder laufen sogar parallel ab. Dort fehlen aber im akademischen Studienprozess die notwendige curriculare sowie systematische Unterstützung, um die Handlungsfähigkeit der Studierenden in der Zielsprache Deutsch angesichts der Herausforderungen und Bedürfnisse in realen Handlungsfeldern zu fördern. Wegen eines engen Zeitplans an Lehrveranstaltungen mit theoretischen und praktischen Anteilen lassen sich kaum noch zusätzliche Angebote zur Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit im Teil des Curriculums integrieren, der in Deutschland vorgesehen ist.

„Wir gingen in den Auswahlgesprächen eigentlich davon aus, dass die Deutschkenntnisse der Studenten so gut sind, dass sie in Hamburg einfach mitkommen würden. Aber wir haben auch kein sehr langes Gespräch geführt, und wenn Studenten, die nicht ganz gut waren, hätten wir das vielleicht nicht gemerkt. Und dann wurde uns erzählt, wenn Studenten den DaF-Test bestehen, muss das nicht bedeuten, dass sie sich sehr gut ausdrücken können, weil die Studenten nur die Worte lernen, die für den DaF-Test wichtig sind, und das sind oft nicht die Worte, die man in der Technik oder im Praktikum braucht. Deswegen haben wir auch gehört, dass der DaF-Test nur ein Hilfsmittel ist, aber keine Aussage darüber liefern kann, ob Studenten geeignet sind, ein Praktikum in Hamburg zu machen.“

(Aus Interviews mit Professoren)

In China beschränkt sich der deutsche Fachsprachenunterricht zumeist auf fachübergreifenden Sprachenunterricht, während eine fachspezifische Fremdsprachvermittlung von bestimmten Erfordernissen eines konkreten Faches ausgeht und dessen spezifische sprachliche Phänomene berücksichtigt. Die Erforschung von Deutsch als Fachsprache widmete sich in den letzten Jahren sowohl in Deutschland als auch in China vorwiegend der Fachsprache Wirtschaft.

Angesichts der großen Anzahl an deutsch-chinesischen Studiengängen und der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten besteht aber die Notwendigkeit, auch eine handlungsspezifische Vorbereitung auf einen ausländischen Studienaufenthalt zu entwickeln wie z.B. für die ingenieurwissenschaftlichen Fächer. Die an der Hochschule erworbenen fachlichen Handlungsmuster müssen in der Praxis in zeitaufwendigen Anpassungsprozeduren revidiert und modifiziert werden, da dort die Versprachlichung von Handlungsfolgen eine herausragende Rolle spielt.

In Lehrbüchern und traditionellen Kommunikationstrainings werden selten authentische Gesprächsmaterialien eingesetzt, was dazu führt, dass ausländischen Studierenden, die das Deutschlernen zumeist in ihrem Herkunftsland beginnen und keine regulären Kontaktmöglichkeiten mit Muttersprachlern haben, auch keine authentischen Daten aus der Praxis zur Verfügung stehen. Komplexe Gesprächssituationen werden durch erdachte Materialien simuliert und als Lernstoff verwendet. Solche Materialien haben zwar eine Orientierungsfunktion, bringen aber eine starke Reduktion der Komplexität von authentischen Konstellationen und Handlungsmustern mit sich. Als Nichtmuttersprachler fällt es ausländischen Studierenden schwer, die künstlich erzeugten sprachlichen Handlungen in den realen Diskursen wiederzuerkennen und damit auch das erlernte Handlungswissen in die Praxis umzusetzen. Es ist zu hoffen, dass das vorliegende Projekt einen Beitrag für dieses Forschungsfeld leistet, um zu weiteren Studien in diesem Kontext anzuregen.

1.1 Untersuchungsgegenstand: Zielgruppe und Untersuchungsbereich

Zielgruppe der Untersuchung bilden hier chinesische Studierende eines deutsch-chinesischen Studiengangs. Die deutsche Hochschulrektorenkonferenz unterscheidet zwischen vier verschiedenen Typen von internationalen Studienprogrammen. Berücksichtigt werden in dieser Untersuchung nur Studierende von Typ 3, die in Doppelabschlussprogrammen immatrikuliert sind und einen Teil ihres Bachelor- oder Masterstudiums an beiden Hochschulen absolvieren, wofür sie Doppelabschlüsse von beiden Hochschulen erhalten³ (vgl. Rogler 2005, S. 16).

Um die genaue Anzahl der gemeinsamen Studienprogramme zu ermitteln, führte die Hochschulrektorenkonferenz entsprechende Erhebungen in den Jahren 2005 und 2010 durch. Nach einem Vergleich der Statistik zwischen allen Typen von internationalen Studienprogrammen lässt sich für den Zeitraum von 2005 bis 2010 deutlich ablesen, dass der größte Zuwachs bei der Ausgestaltung von Programmen des Typs 3 liegt. Die Zahl dieser Doppelabschlussprogramme hat sich seit der ersten Datenerhebung im Jahr 2005 um das Fünffache gesteigert. Die „Double Degree“-Kooperationen stoßen vor allem bei den Studierenden in China auf großes Interesse. (vgl. Kuhn /Fekete 2019).

Leider war es trotz Kontaktaufnahme zu Vertretern der deutschen Hochschulrektorenkonferenz und DAAD China nicht möglich, aktuelle Zahlen zu den internationalen Studienprogrammen sowie über die Verteilung der vier Typen zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung zu erhalten. Nach Angaben auf der

³ Typ 1: Integrierte, gegenseitig anerkannte Studiensemester: Ein Teil des Studiums wird im jeweils anderen Land absolviert. Auslandssemester werden als regulärer Bestandteil des Studiums angesehen und im Heimatland nach Möglichkeit bzw. vorheriger Abstimmung vollständig anerkannt.

Typ 2: Gemeinsam entwickeltes Bachelorstudium in China mit der Perspektive eines weiterführenden Studiums in Deutschland: Deutsche und chinesische Hochschulen entwickeln gemeinsam ein Bachelor-Studienprogramm für chinesische Studierende. Der Abschluss wird in Deutschland als Zulassung zu einem Masterprogramm anerkannt.

Typ 4: Deutsche Studienangebote im Ausland: Deutsche Hochschulen entwickeln ein Studienprogramm für chinesische Studierende, welches in China gelehrt wird. Der Abschluss wird in beiden Ländern anerkannt (vgl. Rogler 2005, S. 16).

Webseite des chinesischen Bildungsministeriums existierten 2019 insgesamt 76 Doppelabschluss-Studiengänge, darunter sind 66 Bachelorprogramme, 9 Masterprogramme und 1 Promotionsprogramm vertreten.

Hinsichtlich der Fachgruppen entfallen 49 Programme auf die Naturwissenschaften, 3 auf Geisteswissenschaften, 16 auf Wirtschaftswissenschaften, 6 auf Kunstwissenschaft und 2 auf die Rechtswissenschaft. Davon gehören allein 7 Programme zu einem deutsch-chinesischen Institut, während sich die anderen Programme auf verschiedene Institutionen verteilen. Nach Durchlesen der Projektbeschreibungen der jeweiligen Programme auf der Webseite des Instituts ist allerdings zu erwähnen, dass die Zahl der Programme in Deutschland, deren Unterrichtssprache Deutsch ist, nur 16 beträgt. In allen anderen Programmen ist die Unterrichtssprache hingegen Englisch. Deutsche Sprachkenntnisse werden in diesen Programmen zwar an chinesischen Hochschulen beigebracht, spielen allerdings keine unentbehrliche Rolle im Unterricht an deutschen Partnerhochschulen. Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass die Studierenden kein Deutsch während ihres ausländischen Studienaufenthalts brauchen. Neben dem Alltagsleben bedarf es auch einer soliden deutschsprachigen Handlungsfähigkeit beim Suchen und Absolvieren eines betrieblichen Praktikums, das in vielen Doppelabschluss-Programmen für einen erfolgreichen Studienabschluss verpflichtend ist.

Die Kommunikation im Rahmen eines Praktikums lässt sich nicht einfach durch den Erwerb einer Berufs- oder Fachsprache erlernen. Vielmehr wird dort eine Reihe von Kommunikationssituationen durchlaufen, sodass eine Datensammlung keinen kompletten Arbeitsablauf mit allen verschiedenen Situationen abbilden kann.⁴ Um die Diskurstypen als Untersuchungsbereiche zu bestimmen, die in den Praktika als problematische Bereiche wahrgenommen werden, wurden Studierende in den Interviews gebeten, eine Szene aus der Erinnerung zu rekonstruieren und zu beschreiben, in der die Kommunikation besonders schwierig verlief. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Kommunikationsschwierigkeiten trotz der

⁴ Ein Situationsprofil ist in Kapitel 6.1.2 zu finden.

unterschiedlichen Konstellationen einige Gemeinsamkeiten aufweisen, die an dieser Stelle anhand einiger Beispieläußerungen illustriert werden:

„Die häufigste Szene sollte sein, wenn ich mit dem Chef, also meinem Betreuer, sprach. Oft sagte er etwas und ich habe es verstanden. Dann sagte ich ‚Em‘ oder ‚Okay‘ und warte darauf, dass er weiterredete. Er fühlte, dass meine Reaktion nicht aktiv genug war und dachte, dass ich es nicht verstanden hatte. Er wartete dann darauf, bis ich ihm weiteres Feedback gab, und wir sahen uns nur gegenseitig an. Nachdem er die Worte wiederholt hatte, sagte ich ‚OK‘, ‚klar‘, ‚verstehe‘ oder ‚genau‘, um anzudeuten, dass ich verstanden habe, dann konnten wir den Dialog fortsetzen. Wie auch immer, es gab oft solche peinlichen Szenen, wo wir uns gegenseitig schweigend anschauten.“
(Aus Interviews mit Studierenden)

Eine andere Szene schilderte dieser Studierende:

„Einmal bestand meine Aufgabe darin, zu überprüfen, ob die Kernbohrungen der Zeichnung richtig markiert wurden, also die Position und Größe der Markierung auf der Wand. Ich habe es falsch verstanden und dachte, der Leiter ließ mich sie markieren. Infolgedessen bat ich die Bauarbeiter, mir auf der Baustelle zu helfen, und nachdem ich zwei Stunden lang alles markiert hatte, stellte ich fest, dass die Arbeit nicht richtig war. Später kritisierte der Leiter mich, dass ich solche Arbeit in Zukunft nicht mehr machen sollte, die nicht zu meiner Aufgabe gehört. ... Er ließ mich kontrollieren, ob diese Kernbohrungen angezeichnet wurden. Aber ich hatte nicht gewusst, auf der Baustelle versteht man das Wort kontrollieren gleich wie prüfen. Ich habe so verstanden, dass er damit steuern oder verwalten gemeint hat. Dann habe ich vermutet, dass er wollte, dass ich selber die Bohrungen markieren sollte. Aber eigentlich wollte er nur, dass ich die Markierungen prüfe. ... Ich habe den Satz einfach nicht verstanden und konnte nur raten.“
(Aus Interviews mit Studierenden)

Aus praktischen Gründen war es jedoch unmöglich, alle in der Voruntersuchung als problematisch angesehenen Situationen und Diskurstypen aufzunehmen und als Untersuchungsgegenstand zu analysieren. Angesichts der zentralen Rolle des Mentors im Praktikum und der Häufigkeit, mit der der Mentor in Antworten auf Fragen zur Kommunikation erwähnt wird, bilden die Gespräche zwischen dem Praktikanten und dem Mentor in Bezug auf die jeweiligen Arbeitsaufträge den Untersuchungsgegenstand dieser Dissertation.

Konkreter Analysegegenstand ist neben dem verständnissichernden Handeln vor allem der Lehr-Lern-Prozess im Rahmen eines betrieblichen Praktikums. Letzteres stellt als außeruniversitäre Bildungsaktivität einen wichtigen Bestandteil des Studiums eines internationalen Studiengangs dar.

„Ich persönlich halte die Studenten nicht für so gut vorbereitet, sprachlich und auch inhaltlich, dass wir in einer gemischten Gruppe hier überleben. Vielleicht paar werden es schaffen, aber die meisten nicht. Das ist besser in einer gemeinsamen Gruppe.“

(Aus Interviews mit Professoren)

Solche Lehr-Lern-Diskurse im betrieblichen Praktikum zwischen dem Mentor und dem Praktikanten finden sowohl in regulären „Jour fixes“ (fest vereinbarten, regelmäßig wiederkehrenden Terminen) als auch bei spontanen Gesprächssituationen zur Handlungsanweisung oder zum Problemlösen eines Auftrags statt. Lehr-Lern-Diskurse erfüllen den (Handlungs-)Zweck, Wissen und Fähigkeiten zu tradieren, wobei die Formen der Vermittlung von Handlungswissen vielfältig sind. Nach Brünner (1978, 180f.) kann der Lehrende Handlungswissen in die Interaktion einbringen, indem er entweder bestimmte Handlungen ausführt oder sie kommunikativ darstellt. Ein Eingriff auf kommunikative oder praktische Weise in Handlungsversuche des Lernenden kommt auch in der Ausbildung zu Lehrzwecken vor. Brünner stellt fest, dass sprachliche Kommunikation in den allermeisten Lehr-Lern-Prozessen bedeutsam ist, weil Handlungsmuster sprachlich ausgebildet werden, die den Zwecken der Wissensweitergabe dienen (ebd.).

Neben dem verständnissichernden Handeln liegt der Forschungsfokus der vorliegenden Studie auf dem Lehr-Lern-Prozess in Betreuungsgesprächen im Rahmen von betrieblichen Praktika. Grundsätzlich ist bei allen Gesprächsformaten zu untersuchen, wie sich institutionelle Bedingungen der betrieblichen Praktika im kommunikativen Handeln niederschlagen und anhand welcher sprachlichen Handlungsmuster der institutionelle Zweck realisiert wird.

Dort erhalten die Praktikanten – anders als in betrieblicher Ausbildung und im

Unterricht – häufiger einen Arbeitsauftrag, der üblicherweise eher eine praktische Tätigkeit statt einer mentalen Aufgabe beinhaltet. Praktikanten sollen den Auftrag mit ihrem bestehenden sowie neu erworbenen Wissen und Können erledigen. Das Handlungsmuster in einer solchen Phase benennt Brünner als „Auftragserfüllung“ und grenzt dieses von der ‚Aufgabe-Lösung-Sequenz‘ insofern ab, als sie die allgemeinen institutionellen Bedingungen und Konstellationen zwischen beiden Formen vergleicht. Eine konkrete Struktur zur ‚Auftragserfüllung‘ wird nicht weiterentwickelt.

Lehr-Lern-Prozesse finden innerhalb der betrieblichen Praktika nicht allein in der Ausführungsphase einer Tätigkeit statt, sondern es kann bereits beim Erteilen eines Auftrags zu einer Wissenstransformation zwischen dem Mentor und dem Praktikanten kommen.

1.2 Forschungsstand

1.2.1 Zu internationalen Studiengängen

Internationale akademische Begegnungen und Austausch ereignen sich in vielerlei Formen, die in verschiedenen Forschungsbereichen zum Gegenstand wurden. Internationale Studiengänge erhalten im Zuge der Globalisierung ebenfalls immer mehr wissenschaftliche Aufmerksamkeit, wobei sich die Erforschung von der Entwicklung dieses Bildungswesens zur Organisation in den jeweiligen Studienphasen (z.B. Tarazona, 2012) bis hin zur Fremdsprachendidaktik erstreckt.

Im Teilforschungsgebiet der interkulturellen Kommunikation reicht das wissenschaftliche Interesse von der interkulturellen Kompetenz internationaler Studierender (z.B. Hiller/Vogler-Lipp, 2010) bis zur Eignungstestung von interkulturellen Unterrichts- und Trainingsmethoden (z.B. Götz, 2006) als Vorbereitung eines Auslandsaufenthalts. Dabei werden Studierende internationaler Studiengänge allerdings selten speziell als eigenständige Forschungsgruppe behandelt, sondern vielmehr werden ausländische Studierende allgemein betrachtet. Im Sammelband von Hiller et al. (2017) wird sich mit dem Problemfeld ‚Interkulturalität in Studiengängen der deutsch-französischen Hochschule‘ auseinandergesetzt, wofür

sich drei Konzepte finden lassen: Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelles Lernen sowie der Begriff der Interkulturellen Kompetenz. In den Beiträgen des Bands arbeiten mehrere AutorInnen Anwendungsperspektiven sowie disziplinäre Zugänge und Beispiele aus der Praxis für universitäre Kommunikationssituationen aus. Aber auch dort bleiben außeruniversitäre akademische Herausforderungen unberücksichtigt, die durchaus zum Studierendenalltag gehören.

In Bezug auf die Integration internationaler Studierender ins deutsche Hochschulsystem konzipierten WissenschaftlerInnen das SCOUNT-Programm an der TU Braunschweig, das internationalen Studierenden eine bedarfsorientierte und systematische Unterstützung sowie einen differenzierten Einblick in das Studieren an der TU Braunschweig ermöglicht (Meinecke et al., 2017). Internationale Studierende sollten langfristig an die jeweilige Hochschule und das Gastland Deutschland gebunden werden, wobei deutlicher Handlungsbedarf bei der Ansprache der Zielgruppe besteht. Im Artikel wird die Frage aufgeworfen, wie sich die Integration internationaler Studierender erfolgreich meistern lässt. Eine erfolgreiche Integration bedeutet im Sinne des Programms nicht nur einen absolvierten Studiumabschluss mit einer daran angeschlossenen Berufsbefähigung, vielmehr sollen die internationalen Studierenden auch in die Lage versetzt werden, am gesellschaftlichen Leben in Deutschland teilzunehmen. Das SCOUNT-Programm basiert auf Interviews mit internationalen Studierenden an der TU Braunschweig und besteht aus verschiedenen Bausteinen in Kombination mit dem Angebot interkultureller Tandems. Solch ein erfahrungsorientierter Ansatz ist zur Entwicklung der Begleitungsmaßnahme für internationale Studierende vorteilhaft.

Mit der Internationalisierung des Studiums und mit Bedürfnissen, Schwierigkeiten und Betreuungsmöglichkeiten der ausländischen Studierenden als Forschungsgegenstand beschäftigten sich Isserstedt und Schnitzer (2002), Schumann (2012), und Yu (2008).

1.2.1.1 Linguistische Untersuchungen zu internationalen Studierenden

In der Sprachwissenschaft ist die Fremdsprachenkompetenz von internationalen Studierenden kein neues Thema, wobei das linguistische Forschungsinteresse bislang primär auf dem Englischen als Unterrichtssprache für internationale Studierende liegt. Hingegen ist das Forschungsfeld internationaler Studiengänge unter fremdsprachenspezifischen, insbesondere unter deutschsprachigen Gesichtspunkten noch ein relativ unerforschtes Gebiet. Das Englische hilft den ausländischen Studierenden als Lingua franca in internationalen Studiengängen zwar bei Kommunikationen in (außer-)universitären Situationen, ersetzt allerdings nicht das Deutsche im Hinblick auf eine erfolgreiche sprachliche Integration von internationalen Studierenden in Deutschland.

Von zahlreichen Studien der Fremdsprachdidaktik, zum Fremdsprachenerwerb und zur Sprachverwendung ist die Dissertation von Motz (2005) erwähnenswert, weil sie sich mit der Zielgruppe der vorliegenden Arbeit befasst. Motz führte eine Pilotstudie in Hamburg über die sprachliche Situation von ausländischen Studierenden in internationalen Studiengängen mit dem Ziel durch, die persönlichen, fachlichen und sprachlichen Motive, Ziele und Einstellungen und darauf basierend sprachlichen Bedürfnisse dieser Studierendengruppe zu erheben. Hinsichtlich der realen Sprachverwendung von ausländischen Studierenden internationaler Studiengänge stellte Motz nach der Datenanalyse fest, dass „die zahlreichen interaktionalen Anforderungen im öffentlichen, privaten und nicht-studienrelevanten universitären Bereich überwiegend auf Deutsch bewältigt werden müssen, so dass verstärktes Training sprachlichen Handelns in entsprechenden Interaktionssituationen notwendig scheint“ (ebd., 239). Bei der Frage nach den sprachlichen Bedarfen im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache lässt sich „eine generelle Entwicklung der lernerseitigen Sprachlern- und Sprachverwendungsbedürfnisse oder felt needs im Bereich DaF vom Sprechen zum Schreiben und von der Alltagssprache zur Fachsprache bei einem fortgesetzt hohen Bedürfnis nach der Vermittlung diesbezüglichen Wortschatzes feststellen“ (ebd., 240). In Bezug auf den DaF-Erwerb von ausländischen

Studierenden ergibt sich in der Untersuchung von Motz, dass sich die alltagssprachlichen Deutschkenntnisse der Studierenden zwar entwickeln, wohingegen Defizite in der deutschen Fachsprache wahrgenommen werden (ebd., 242).

Dies wirft die Frage auf, welche Rolle Deutsch als Wissenschaftssprache für die ausländischen Studierenden im Studium in verschiedenen Fächern und aus verschiedenen Studiengängen spielt und wie die Verwendung von deutscher Sprache im Studienalltag aussieht. Nach Gnutzmann und Lipski-Buchholz (2008, 154) nimmt die Anzahl der deutschsprachigen Lehrveranstaltungen mit steigender Semesterzahl in vielen internationalen Studiengängen zu, die hohe Anforderungen an das Deutschniveau der Studierenden stellt.

Um den fremdsprachenspezifischen Forschungsbereich über internationale Studiengänge mit Studien über das Deutsche um außeruniversitäre Kontexte zu erweitern, versucht die vorliegende Studie die Untersuchungsfelder mit authentischen Daten sowie daraus gewonnenen Erkenntnissen zu bereichern.

In einer empirischen Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland fokussierten sich die Forscher Fandrych und Sedlaczek (2012) auf die Erfahrungen und Erwartungen der internationalen Studierenden, die mithilfe einer Fragebogenstudie, vertiefenden Leitfadeninterviews und Sprachtest erhoben wurden (Fandrych /Sedlaczek 2012, 16). Nach den Ergebnissen der Studie lässt sich in allen untersuchten Studiengängen zu Sprache und Sprachlichkeit erkennen, dass sowohl das Englische als auch das Deutsche ausgeblendet wird. Außer der großen Uneinheitlichkeit bezüglich der gestellten Anforderungen an das Sprachniveau und die Sprachkompetenz der Studierenden seitens der Hochschule lässt sich noch feststellen, dass dort ebenfalls ein übergreifendes Sprachförderungskonzept für die Studierenden fehlt.

„Studienvorbereitende und -begleitende Deutschlernangebote sind teils gar nicht vorhanden, teils sind sie unzureichend in die Studiengänge integriert, ungenügend auf die Zielgruppe hin orientiert und in ihren Zielsetzungen diffus. Selbst in Institutionen, die Sprachlernangebote zum integralen Bestandteil des Studiengangs

machen, scheinen diese unzureichend auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt und nicht in die Studiengänge integriert zu sein.“ (ebd., 142f)

Laut Fandrych und Sedlaczek besteht ein Widerspruch zwischen den Bedürfnissen und Interessen der Studierenden und den Organisationen. Außerdem decken sich die Bedarfe der Studierenden nicht mit den fachorientierten Studienfächern und ihren zügig internationalisierten Studienprogrammen an den Hochschulen und in vielen Hochschulverwaltungen.

„Der Drang nach schneller Internationalisierung hat die sprachlichen Herausforderungen häufig in den Hintergrund treten lassen. Die hier vorliegenden Daten weisen aber deutlich darauf hin, dass dies keine befriedigende Situation sein kann.“ (ebd., 143)

Vor diesem Hintergrund offenbart sich das praktische Ziel der vorliegenden Untersuchung, dass ein bedürfnisgerechtes Förderungskonzept für die Sprachfähigkeit von internationalen Studierenden institutionell entwickelt werden muss.

1.2.2 Zu deutsch-chinesischen Studiengängen

Chinesische Studierende bilden aufgrund ihrer rapide wachsenden Anzahl die größte Gruppe an ausländischen Studierenden in Deutschland, gefolgt von Indien. In der Wissenschaft spielen jedoch chinesische Studierende in Deutschland weder bei deutschen noch bei chinesischen Forscherinnen eine zentrale Rolle. Stattdessen werden ausländische Studierende verschiedener Herkunftsländer in den meisten akademischen Arbeiten sogar als homogene Gruppe betrachtet (z.B. Ehling 1987; Auernheim, 1988; Bean 1982).

Die Untersuchungsergebnisse der bisherigen Studien deuten allerdings auf Anpassungsprobleme und Schwierigkeiten asiatischer Studierender in Deutschland hin (vgl. Guan 2007, 16). In Anlehnung an Jabeen Khan (1988) und Filipp (1990) betrachtet Guan (2007) ein Auslandsstudium als ein kritisches Lebensereignis, denn die Befragung von chinesischen Studierenden der Universität Bremen gab Einblicke

in die Anpassungs- und Integrationsprobleme von chinesischen Studierenden in Deutschland. Ausgangspunkt der Studie bildeten die Fragen, „welche Stressoren von chinesischen Studierenden in Deutschland erlebt werden, wie sich die chinesischen Studierenden mit ihrer Lebenssituation und dem Studium in Deutschland sowie damit verbundenen Problemen auseinandersetzen“ (ebd., 111). Aus den Ergebnissen von Guan lässt sich die Notwendigkeit erkennen, mit geeigneten Maßnahmen den Anpassungsprozess von chinesischen Studierenden zu unterstützen.

Yu (2008) fasst chinesische Studierende als spezielle Zielgruppe unter den Studierenden auf, denn aufgrund einer Internetbefragung und einer Inhaltsanalyse von Einzelinterviews kommt sie zu dem Schluss, dass diese Gruppe hauptsächlich mit sprachlichen Problemen, Studienproblemen sowie Kontakt- und Integrationsproblemen konfrontiert ist.

Es fehlt auch an einer Abgrenzung und Begriffsbestimmung von internationalen Studiengängen in der Literatur und relevanten akademischen Institutionen. Das Bildungsministerium der Volksrepublik China definiert chinesisch-ausländische kooperative Bildung als eine Bildungsform, die von den zuständigen Verwaltungsbehörden gemäß den *Vorschriften der Volksrepublik China über die chinesisch-ausländische kooperative Bildung* und den *Umsetzungsmaßnahmen der Volksrepublik China über die chinesisch-ausländische kooperative Bildung* genehmigt wurde.⁵ Chinesische Bildungseinrichtungen, die jedoch keine wesentlichen

⁵ In den beiden genannten Dokumenten sind folgende Größen definiert:

(1) Bildungseinrichtung: Es müssen mindestens zwei chinesische und ausländische Bildungseinrichtungen vorhanden sein, und die Bildungseinrichtung muss eine chinesische Bildungseinrichtung und eine ausländische Bildungseinrichtung mit Rechtspersönlichkeit sein.

(2) Bildungsort: Bildungs- und Unterrichtsaktivitäten werden hauptsächlich in China durchgeführt.

(3) Bildungsart: Es handelt sich eher um eine kooperative Bildung als um eine Gemeinschaft. Ausländische Bildungseinrichtungen, andere Organisationen oder Einzelpersonen dürfen eine Schule in China nicht unabhängig betreiben. Die Zusammenarbeit bei der Führung von Hochschulen bezieht sich hauptsächlich auf die Zusammenarbeit zwischen chinesischen und ausländischen Hochschulen bei der Bildung sowie bei Lehrtätigkeiten und umfasst auch den Fall, dass ausländische Bildungseinrichtungen Mittel zur Stärkung der Zusammenarbeit investieren.

(4) Zielgruppe: Hauptsächlich chinesische Staatsbürger und Studenten aus dem Ausland, Hongkong, Macau und Taiwan können ebenfalls gemäß den einschlägigen Vorschriften der chinesischen Regierung eingestellt werden.

Die Registrierung und Verwaltung der Studenten in China sollte jedoch gemäß den Verwaltungsmethoden für internationale Studenten in China erfolgen.

ausländischen Bildungsressourcen eingeführt haben und deren Schüleraustauschaktivitäten mit ausländischen Bildungseinrichtungen nur in Form der gegenseitigen Anerkennung von Credit Points stattfinden, sind nicht Bestandteil von chinesisch-ausländischen kooperativen Bildungsprojekten.

Einen aktuellen Beitrag zur Erforschung von deutsch-chinesischen Studiengängen leisten Kuhn und Fekete (2019), indem sie die Rahmenbedingungen und Erfolgsfaktoren von deutsch-chinesischen Studienangeboten durch Befragungen mit verschiedenen akademischen Gruppen aus interkultureller Perspektive untersuchten. Als Handlungsvorschlag für deutsche Hochschulen und deren Personal wurden dort elf Erfolgsfaktoren zusammengefasst, die ebenfalls als Forschungsschwerpunkte für das Buch von Bedeutung sind. In diesem Buch werden die Dimensionen „kulturelle Unterschiede“ und „Studiengangorganisation“ kombiniert, was bedeutet, dass sich deutsche Hochschulen schon im Vorfeld auf solche Studiengänge vorbereiten müssen. Hinsichtlich der realen Kommunikationsschwierigkeit von internationalen Studierenden stellt sich die Frage, inwiefern sich die für einen akademischen Auslandsaufenthalt als ungenügend dargestellte Handlungsfähigkeit in der Zielfremdsprache mit kulturellen Differenzen und institutionellen Bedingungen erklären lässt.

1.2.2.1 Linguistische Untersuchungen zu deutsch-chinesischen Studiengängen

Nach Yu (2008) sind sprachliche Probleme chinesischer Studierender auf eine allgemein unzureichende fremdsprachliche Kompetenz zurückzuführen (vgl. ebd., 166). Wissenschaftskommunikation sieht Yu als „eine sehr große Anforderung an

(5) Verwaltungslizenz: Die Verwaltungslizenz der zuständigen staatlichen Stellen muss in Übereinstimmung mit dem Gesetz eingeholt werden, um rechtliche Qualifikationen für den Betrieb zu erhalten. Es ist nicht gestattet, Studenten vor der Genehmigung über chinesisch-ausländische kooperative Bildung aufzunehmen.

Wenn chinesische Bildungseinrichtungen ausländische Bildungsressourcen nicht inhaltlich einführen, sondern nur Bildungs- und Lehraktivitäten mit ausländischen Bildungseinrichtungen ausländische Universitäten, duale Abschlüsse, zweisprachige Unterrichtsprogramme, Einführung einiger Kurse von ausländischen Universitäten usw., fallen diese nicht in den Geltungsbereich der Genehmigung der chinesisch-ausländischen kooperativen Bildung. (<http://www.crs.jsj.edu.cn/news/index/52>, Zugriff am 9.7.2019).

chinesische Studierende“ (ebd., 183). Sie stellt fest, dass diese Studierenden oftmals „Schwierigkeiten beim Verstehen von Fachbegriffen haben“ (ebd., 181). Fachbegriffe auf Deutsch seien für sie „sehr abstrakt, was das Sprachproblem der chinesischen Studierenden noch verschärft“ (ebd.). Deshalb ist nach Yu der Erwerb von akademischen Diskursfähigkeiten eine wichtige Voraussetzung für einen Studienerfolg ausländischer Studierender. Dies betrifft die jeweiligen Diskurstypen in verschiedenen akademischen Kontexten (ebd., 234) und umfasst auch die schriftliche Produktion von wissenschaftlichen Texten.

Um die Probleme chinesischer Studierender an deutschen Hochschulen zu ermitteln, führte Xian (2015) Fallstudien zu Verfahren der Verständigungssicherung⁶ und Bedingungen des Diskurserwerbs durch. Anhand der Analyse des interaktiven Umgangs mit Verständigungsproblemen in universitären Sprechstundengesprächen wird das Verhältnis der sprachlichen Interaktion chinesischer Studierender mit deutschen Muttersprachlern im Rahmen der deutschen Hochschule hinsichtlich der Entwicklung ihrer Diskurskompetenz, ihrer Studienintegration und ihrem Studienerfolg untersucht (vgl. Xian 2015, 11). Anders als in Studien zu interkultureller Kommunikation, „die generelle Divergenzen in den kulturellen Hintergründen der Gesprächsbeteiligten als Ursache von Verständigungs- oder Integrationsproblemen annehmen und sich daher allgemein mit solchen Unterschieden beschäftigen“, untersucht Xian konkrete Interaktionen mit einem gesprächsanalytischen und ethnografischen Ansatz (ebd., 347). Um die Herausforderungen chinesischer Studierender an deutschen Hochschulen genauer nachzuvollziehen, die nach Xian mit den Studienbedingungen und der Hochschulsozialisation zusammenhängen, setzt Xian ein Sprechstundengespräch auf Chinesisch als eine Vergleichsstudie ein und stellt dabei fest:

⁶ Forschungen über Verstehen und Verständigung reichen von der Sozialphilosophie über die Hermeneutik und die Kognitionspsychologie bis hin zur Gesprächsforschung. Während Xian sich auf Ansätze und Ergebnisse aus dem Bereich der Gesprächsanalyse bezieht, werden ‚Verständigung‘, ‚Verständnis‘ und ‚Verstehen‘ in der vorliegenden Arbeit anhand der pragmatischen handlungsorientierten Theorie erklärt (siehe Kap. 7).

„Wenn Studierende in einem ganz anderen Hochschulsystem sozialisiert sind, den wissenschaftlichen Diskurs an der deutschen Hochschule nicht kennen und die entsprechenden Diskursfähigkeiten erst erwerben müssen, besteht die Gefahr, dass sie mit ihren deutschen Gesprächspartnern im hochschulischen Kontext zunächst nicht adäquat und effizient interagieren; dadurch können sie ihre Fragen und Probleme unter Umständen nicht lösen und werden in der Folge immer zurückhaltender und passiver.“ (ebd., 323)

1.3 Zielsetzung und Forschungsfragen

Eine diskursanalytische Arbeit zeichnet sich durch die empirische Erhebung, Transkription und linguistische Analyse von authentischem Gesprächsmaterial aus. Das Ziel einer diskursanalytischen Betrachtung besteht darin, einen umfassenden Einblick in die reale Situation der Handlungsfähigkeit in deutsch-chinesischen Studiengängen durch die Datenerhebung zu erlangen. Diese Daten sind auszuwerten und zu diskutieren, um strukturelle Probleme der Kommunikation zu rekonstruieren und die Handlungsformen zu beschreiben.

Die handlungsorientierte Vorbereitung der Studierenden eines kooperativen Studiengangs auf das Studium in Deutschland lässt sich als ein Prozess der Entwicklung und Förderung der Handlungsfähigkeit in der Zielsprache Deutsch verstehen. Die beteiligten Prozesse für Bildungszwecke werden zu systematisieren versucht und es wird erarbeitet, welche Förderung der Handlungsfähigkeiten von chinesischen Studierenden es braucht, um einen Studienerfolg für deutsche und chinesische Hochschulen sicherzustellen. Ausgangspunkt dieser Überlegungen sind die kommunikativen Erfordernisse, die sich aus realen Gesprächssituationen herleiten und sich als Anforderungen an die Handlungsfähigkeiten der Kommunikationspartner beschreiben lassen.

Für die Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen sind jeweils spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich, die sich hinsichtlich der beteiligten Wissenstypen unterscheiden. Die verschiedenen Wissens- und Fähigkeitstypen werden auf unterschiedliche Weise erworben. Der Lern- und Lehrprozess ist

deswegen auf mehreren Dimensionen zu analysieren. Zwar wird zunehmend auch im Einzelfall versucht, die Studienvorbereitung vor dem Auslandsaufenthalt effektiver zu gestalten, um die Studierenden im Ausland umfassender zu betreuen. Dennoch mangelt es an problemorientierten Maßnahmen während des Studiums.

Die Studie kann einerseits einen Beitrag zur wissenschaftlichen Dokumentation und Erforschung von authentischen Diskursen in bildungsrelevanten beruflichen Handlungsfeldern leisten, andererseits bietet diese auch Möglichkeiten, Bedürfnisse an die genannten Praxisfelder heranzutragen, um die Komplexität kommunikativer Vorgänge zu präsentieren. Dabei werden theoretische und praxisorientierte Überlegungen zur Vorbereitung auf das Studium in Deutschland und Begleitung von ausländischen Studierenden zusammengetragen. Auf der einen Seite können Handlungsalternativen innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen aufgezeigt werden, auf der anderen Seite werden auch grundlegende Problemfelder sichtbar, ohne deren Bearbeitung keine Verbesserung der sprachlichen Handlungsfähigkeit zu erwarten ist. Anhand der diskursanalytischen Betrachtung über den kommunikativen Umgang mit Schwierigkeiten und Problemen in der Arbeitsumgebung während eines bildungsrelevanten Praktikums verfolgt das Buch das Ziel, empirisch begründete Handlungsempfehlungen für Hochschulen und Unternehmen zu formulieren, die in die Konzeption von geeigneten vorbereitenden und begleitenden/integrierten Maßnahmen durch eine deutsch-chinesische Kooperation einfließen können.

Aebli gilt als lernpsychologischer Begründer des handlungsorientierten Lernens im Anschluss an Piaget. Sein Ansatz steht dafür, dass ein lerneraktiver Unterricht sich nur mithilfe lebendig empfundener Probleme gestalten lässt, damit die Lernenden ins Handeln versetzt werden, indem sie zum Versuchen, zum Forschen, zum Konstruieren, zum selbstständigen Handeln – Tun und Denken – angeregt werden können (Aebli 1983, 279). Nach Weber (2007) beruht problem- oder fallbasiertes Lernen darauf, dass auf der Grundlage einer Analyse der spezifischen Lernvoraussetzungen sowie der Bestimmung zu erwerbender Kompetenz ein möglichst realitätsnaher Fall mit Problemcharakter zur Bearbeitung in einer festgelegten Zeiteinheit konstruiert wird. Der Fall dient als Impuls für die

Auseinandersetzung mit dem fachlichen oder beruflichen Lernmaterial. Das Vorwissen der Lernenden wird miteinbezogen und validiert, das als ein wichtiger Anhaltspunkt zur Orientierung einer komplexen Konstellation dient. Studierende sollen anhand authentischer Materialien für unterschiedliche Handlungsformen in Sprachkursen oder Trainingseinheiten sensibilisiert werden, sodass sie grundlegende Handlungsmuster innerhalb einer fremdsprachlichen fachlichen Lehrveranstaltung oder anderen außeruniversitären kommunikativen Situationen erkennen und das erworbene Handlungswissen aufrufen können.

Nach der Problemanalyse werden in der vorliegenden Arbeit einige Vorbereitungsmaßnahmen entwickelt, mit denen sich nicht nur die sprachliche Handlungsfähigkeit verbessern, sondern auch die Organisation modifizieren lässt. Aus der Voruntersuchung stellt sich die Situation wie folgt dar: Fachbezogene Deutschkenntnisse werden kaum gefördert und die bestehenden Sprachlernangebote in Deutschland werden nicht wahrgenommen, weil diese nicht mit dem Studienplan koordiniert werden können, da sie nicht ins Studium integriert sind. Die Sprachlernangebote werden von den meisten ausländischen Studierenden als eine zusätzliche Arbeitsbelastung in ihrem bereits überfrachteten Studienplan angesehen. Zu erstellen wäre ein Konzept für ein handlungsorientiertes Seminar, das sich vor allem an praxisnahen Handlungsfeldern orientiert. Diese Seminare sollten möglichst flexible Anwendungsmöglichkeiten bieten, damit diese jede Hochschule mit unterschiedlichen kooperativen Programmen anhand jeweiliger Situationen in die Praxis umsetzen kann.

Solch ein Seminar lässt sich in Form eines diskursanalytischen Trainings durchführen. Als Trainer sollte die Lehrperson die potenziellen Problemfelder für die ausländischen Studierenden kennen, wobei ihre Erkenntnisse auf empirischen Materialien beruhen sollten, damit ein zielgruppenspezifisches Seminkonzept erstellt werden kann. Die gemeinsame Bearbeitung mit den Teilnehmern an den authentischen Daten ermöglicht es den Studierenden, die jeweiligen problematischen Fälle zu erkennen und bietet ihnen Gelegenheit, darüber zu diskutieren. Auf diese Art und Weise lässt sich zu einer gemeinsam entwickelten Lösung kommen, die sich in das zukünftige

Handeln integrieren und umsetzen lässt.

Zum Erreichen dieser Ziele sollen die folgenden Forschungsfragen geklärt werden. Die allgemeine Fragestellung ist, wie sich eine Betreuung während des betrieblichen Praktikums im konkreten Handeln realisiert, welche besonderen Merkmale der Diskurs hat und durch welche Handlungsformen der institutionelle Zweck erfüllt wird. Zunächst ist anhand der empirischen Daten herauszufinden, vor welchen spezifischen sprachlich-kommunikativen Herausforderungen Studierende eines deutsch-chinesischen Studiengangs im Kontext eines ausländischen Praktikums stehen.

Die zweite Frage lautet: Welche Handlungsmuster werden im Betreuungsdiskurs häufig verwendet? Wie interagieren Mentoren und Studierende, wenn die Kommunikation gestört ist? Wie gestaltet sich der kommunikative Umgang mit fachlichen Ausdrücken beim partiellen bis zum vollständigen Nichtverstehen?

Das Praktikum ist für die Studierenden eine Lernsituation, die an betriebliche Abläufe gebunden und durch diese vorstrukturiert ist. Allgemeine interkulturelle Begegnungen oder ein akademischer Austausch sind oftmals mit spezifischen Projekten verbunden und verfügen über eigene Strukturen. Während eines Praktikums vollzieht sich das Lernen auf der Arbeit als eine Form des informellen Lernens. Dort finden Lehr-Lern-Prozesse in regulären oder spontanen Betreuungsdiskursen statt, in denen Tätigkeiten und Wissen von Mentoren vermittelt und von den Praktikanten in eigenes Wissen und Können transformiert wird. Eine vergleichbare betriebliche Bildungsaktivität stellt die betriebliche Ausbildung dar, in denen die Lehr-Lern-Prozesse von Gisela (1987) als Instruktion aufgefasst werden. Nach Gisela (1987, S. 35) umfassen Instruktionen den gesamten Interaktionsprozess, der sowohl sprachlich-kommunikative Elemente als auch praktische Tätigkeiten beinhaltet.

In diesem Zusammenhang stellen sich für das Buch einige Fragen: Inwiefern unterscheidet oder ähnelt sich der Betreuungsdiskurs zwischen dem Mentor und dem Praktikanten mit einem Instruktionsdiskurs in der betrieblichen Ausbildung? Zeichnet sich im Diskurs ein Lehr-Lern-Prozess wie in der Ausbildung aus?

„Im Vergleich zum Praktikum möchte ich lieber studieren. Beim Studium können Professoren auf alle meinen Fragen antworten.“

(Aus Interviews mit Studierenden)

Aus dieser Aussage eines befragten Studenten lässt sich eine weitere interessante Frage für das Buch ableiten: Wie unterscheidet sich der Sprachlernprozess im Praktikum mit demjenigen in einer Unterrichtskommunikation? Inwieweit weicht das zentrale Handlungsmuster in Betreuungsdiskursen von demjenigen in der Unterrichtskommunikation ab?

Schließlich ist aus anwendungspraktischen Gründen eine Antwort auf folgende Frage zu finden: Wie sollte die kommunikative Handlungsfähigkeit in der Zielsprache Deutsch von beiden Partnerhochschulen in der Vorbereitungs- und Betreuungsphase optimal gefördert werden?

1.4 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich in folgende Bestandteile:

In Kapitel 1 wird der Untersuchungsgegenstand, d.h. die Zielgruppe und der Untersuchungsbereich näher bestimmt. Verschiedene Ansätze und Arbeiten zu internationalen Studiengängen, besonders zu deutsch-chinesischen Studienkooperationen, werden in diesem Kapitel präsentiert. Dabei werden insbesondere linguistische Untersuchungen vorgestellt, die sich mit deutsch-chinesischen Studierenden und ihren kommunikativen Kompetenzen befassen. In Kapitel 2 wird der theoretische und methodische Rahmen der Untersuchung dargestellt und das Verhältnis von Institution und sprachlichem Handeln wird charakterisiert. Die beiden zentralen Begriffe ‚sprachliches Handlungsmuster‘ und ‚Handlungsfähigkeit‘ werden erläutert. Daneben wird auf die methodische Vorgehensweise eingegangen.

Das betriebliche Praktikum wird in Kapitel 3 als Institution mit ihren Merkmalen beschrieben, um die in ihr stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse zu diskutieren. Es wird die Frage behandelt, wie berufliches Handlungswissen im Betreuungsprozess

kommunikativ vermittelt wird. Zunächst wird diskutiert, wie der Betreuungsprozess in verschiedenen Phasen des Praktikums aufgebaut ist und wie dessen Strukturen analysiert und beschrieben werden können. Als typisches Phänomen im Betreuungsprozess erweist sich die Handlung, dass ein Plan vom Mentor während seiner Ausführung ins gemeinsame Handlungssystem eingeführt wird. Anschließend werden noch die nichtprototypischen Äußerungen von Mentoren im Betreuungsdiskurs behandelt, die ebenfalls auffällig für die Kommunikation zwischen Praktikanten und Mentoren sind.

In Kapitel 4 wird zunächst das Korpus der vorliegenden Forschung präsentiert, indem auf die Kriterien bei der Datenauswahl eingegangen wird. Danach werden die beiden Institutionen vorgestellt, aus denen die an dieser Forschung teilnehmenden Studierenden stammen. In Kapitel 5 wird die Frage behandelt, wie sich Zwecke und Handlungsbedingungen der Institution „betriebliches Praktikum“ in der Ausformung von Handlungsmustern niederschlagen. Der Handlungsprozess wird anhand seiner einzelnen Teilphasen beschrieben wie z.B. der Präphase der Planbildung, dem Erstellen des Handlungsplans und der Phase des Ausführungsstadiums. Diese Phaseneinteilung ergab sich systematisch aus der Rekonstruktion der authentischen Diskurse und wurde bereits von Rehbein (1977) dargestellt. Sodann wird ein spezielles Muster genauer untersucht: das ‚interaktive Planen‘. Sein Zweck, seine Struktur und seine Entwicklung werden in diesem Buch herausgearbeitet. Es wird gezeigt, wie das Muster kommunikativ an die institutionellen Zwecke und Bedingungen des betrieblichen Praktikums adaptiert wird.

In Kapitel 6 wird der gesamte Handlungsprozess im Betreuungsdiskurs am Beispiel der Konstruktionsarbeit analysiert, indem zuerst der Betreuungsprozess in seinen einzelnen Stadien rekonstruiert wird. Daneben werden verschiedene Ablaufvarianten beschrieben, was zum Aufbauen der Grundstruktur des Betreuungsprozesses führt. Dann wird das Betreuungsbedürfnis seitens des Praktikanten und entsprechende betreuende Handlungen vom Mentor in Bezug auf einzelne Positionen des Handlungsmusters ‚interaktives Planen‘ untersucht. Dabei werden einzelne sprachliche Handlungsmuster sowie das charakteristische Phänomen des

Betreuungsdiskurses anhand von Beispielen erläutert. Durch Beschreibung der essenziellen sprachlichen Handlungsmuster und entsprechenden Herausforderungen in der Kommunikation mit Mentoren lässt sich feststellen, welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten ein Praktikant benötigt, der ein ausländisches betriebliches Praktikum im Rahmen des internationalen Studiums absolvieren muss. In Kapitel 7 wird der kommunikative Umgang mit unklaren Begriffen mit dem Schwerpunkt auf dem verständnissichernden Handeln im Betreuungsdiskurs thematisiert. Zunächst wird der Verständigungsprozess und verständnissicherndes Handeln diskutiert und auf Verständigungsprobleme bezogen. Es wird herausgearbeitet, wie die gestörte Rezeption seitens Praktikanten exothetisiert oder in Form von Bearbeitungsanforderung realisiert wird, wie Praktikanten bei Verstehensschwierigkeiten versuchen, mit Unklarheiten allein zurechtzukommen. Zusätzlich wird auch die Reaktion von Mentoren auf die gestörte Rezeption oder auf Formulierungsschwierigkeiten der Praktikanten erforscht, was eine systematische Beschreibung der kommunikativen Konstellation von beiden Seiten ermöglicht. Auf diese Weise lassen sich die kommunikativen Herausforderungen für Mentoren und Praktikanten verdeutlichen.

In Kapitel 8 wird ein Ausblick auf die mögliche praktische Umsetzung der Analyseergebnisse gegeben. Angesichts der Zielsetzung, die Handlungsfähigkeit von chinesischen Studierenden in deutsch-chinesischen Studiengängen für betriebliche Kommunikationsanforderungen zu erhöhen, wird ein diskursanalytisches Trainingskonzept zur Förderung erstellt. Um das Konzept zu veranschaulichen, findet in diesem Kapitel eine exemplarische Durchführung des Trainings in einzelnen Schritten statt. Schließlich wird ein authentischer Fall simuliert, indem ausgewählte Diskurse aus dem realen beruflichen Handeln der Praktikanten analysiert werden.

2 Theoretische Grundlagen und methodische Vorgehensweise

Innerhalb der Institution „betriebliches Praktikum“ vollzieht sich der Lehr- und

Lernprozess in Form von Betreuungsdiskursen, die Gegenstand dieser Studie sind. Die Analyse von Betreuungsdiskursen zwischen Mentor:innen und Praktikant:innen leistet einen Beitrag zur Theoriekonstruktion von institutioneller Kommunikation. Zu untersuchen ist deshalb, wie sich institutionelle Bedingungen im sprachlichen Handeln innerhalb dieses Lehr-Lern-Prozesses widerspiegeln und welche Formen des sprachlichen Handelns die Verwirklichung des institutionellen Zwecks sicherstellen.

Den theoretischen und methodischen Rahmen dieser Studie bildet die Theorie des sprachlichen Handelns. Dazu gehören Konzepte wie die Sprechakttheorie, die Diskursanalyse und die Konversationsanalyse angesichts ihrer empirischen Richtung. In diesem Kapitel werden die theoretisch-methodologischen Grundlagen der Untersuchung vorgestellt, wobei insbesondere das Verhältnis zwischen Institutionen und sprachlichem Handeln diskutiert wird. Danach werden die spezifischen Handlungsbedingungen eines betrieblichen Praktikums anhand seiner Zwecke beschrieben. Im daran anschließenden Kapitel werden die darin stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse in ihrer Form und Bedeutung charakterisiert, anhand derer die zentralen Fragestellungen für die empirische Studie entwickelt werden.

2.1 Theoretische Grundlagen

2.1.1 Institution und sprachliches Handeln

Die Untersuchung von sprachlicher Handlungsfähigkeit beruht auf dem Ansatz der Funktionalen Pragmatik. In Anlehnung an Austin (1961, 1974) konzentriert sich Bührig (1996) auf den Prozesscharakter sprachlichen Handelns und beschreibt diesen auf die „Möglichkeiten zur Veränderung von Wirklichkeit bezogen, deren Bedingungen und Wirkungsweisen in Sprecher-Hörer-Konfigurationen rekonstruiert und bearbeitet werden“ (Bührig 1996, 6f). Sprachliches Handeln gilt es in einzelne Stadien des Handlungsprozesses zu untergliedern, denn dieses ist als Abfolge mehrerer sprachlicher Handlungen einer spezifischen und systematischen

Gesamtkonfiguration zu begreifen. Handlungsprozesse und -abläufe, die an der sprachlichen Oberfläche zunächst linear strukturiert erscheinen, lassen sich in gesellschaftlich standardisierte, begrenzte Potenziale von Handlungsabläufen rekonstruieren, aus denen die Aktanten⁷ je nach Konstellation einzelne Handlungen sprachlich realisieren (Bührig 1996, 8; Kameyama 2004, 29). Diese ritualisierten Selektionsmöglichkeiten bezeichnen Ehlich und Rehbein ‚Handlungsmuster‘, kurz ‚Muster‘ (Ehlich/Rehbein 1979, Rehbein 1977) Zur Darstellung von Handlungsmustern stützt sich die Funktionale Pragmatik auf mentale Handlungen und das Wissen von Sprecher und Hörer, den sogenannten Π-Bereich. Der Π-Bereich repräsentiert nach Ehlich/Rehbein (1986) die komplexe Menge psychischer Strukturen, "die die Widerspiegelung der Wirklichkeit ebenso leisten wie die Kombination von Wissens-elementen zu neuen Erkenntnissen, die dann selber als Wissen abgelagert werden." (ebd., 95f.).

Nach Ehlich und Rehbein (1986) besteht die Aufgabe der Theorie des sprachlichen Handelns darin, „die komplexen Kennzeichen dieses Handelns als Bestandteil der Wirklichkeit zur Kenntnis zu nehmen, sie in ihrer Komplexität und in ihren Zusammenhängen als analytisches Objekt anzuerkennen, ihren Stellenwert für das gesellschaftliche Handeln der Aktanten im Ensemble der je spezifischen gesellschaftlichen Tätigkeiten zu erkennen und ihre inneren und äußeren Formmerkmale zu bestimmen" (Ehlich/Rehbein 1984, 5).

Karl Bühlers Sprachtheorie war in Deutschland Anfang der 1970er-Jahre weithin bekannt, anhand derer sich die Funktionale Pragmatik auszubilden begann. Basierend auf Bühlers Feldkonzept entwickelte Ehlich ein Fünf-Felder-Modell, in welchem die sprachlichen Details als Forschungsgegenstand stehen (Ehlich 1996): Durch die kleinsten Handlungseinheiten der Sprache, die als Prozeduren bezeichnet werden, beeinflusst der Sprecher mit den Mitteln eines bestimmten Feldes den Hörer. Diese Prozeduren sind Bestandteile der Handlungsmuster, mit deren Hilfe der Sprecher beispielsweise die Aufmerksamkeit des Hörers steuern oder spezielle

⁷ Der Terminus ‚Aktant‘ steht nach Rehbein (1977) allgemein für eine ‚handelnde Person‘.

Wissenselemente in seinem Bewusstsein aufrufen kann. Rekonstruktionen von Handlungsmustern und Prozedurenanalyse ergänzen sich und liefern zusammen eine umfassende Erklärung für die Sprachinteraktion und den (sozialen) Zweck als übergeordnete und einheitliche Grundkategorie.

Bei der Erforschung von gesellschaftlicher Kommunikation wird Institutionen nach Ehlich und Rehbein eine hohe Relevanz beigemessen, weil das sprachliche Handeln in vielen Fällen Handeln in Institutionen sei (ebd.). Institutionen und Sprache stehen nach Ehlich und Rehbein in einem engen reziproken Verhältnis, denn Institutionen sind auf sprachliches Handeln angewiesen, um das Zusammenwirken der Aktanten zu ermöglichen, Wissen zu transferieren und ihre Zwecke zu realisieren.

„Institutionen bieten standardisierte Bearbeitung von wiederkehrenden Konstellationen. Die dafür entwickelten Formen beziehen auch Sprache systematisch mit ein. Die Untersuchung des sprachlichen Handelns in den Institutionen hat diese Vermittlungszusammenhänge zu ihrem Gegenstand.“
(Ehlich/Rehbein 1984, 5f.)

In diesem Zusammenhang führen Ehlich und Rehbein (1977) den Begriff ‚Institutionswissen‘ ein, womit die versprachlichten Wissensbestände über die Institution gemeint sind, die die in Institutionen Handelnden besitzen. Die Agenten der Institution handeln analog zum gesellschaftlich vorhandenen Repertoire an Formen sprachlichen Handelns, wobei dieses je nach Zwecken der Institution und anhand der entstandenen Aufgaben erweitert und ausdifferenziert wird (Brünner 1987, 24). Sprachliches Handeln in Institutionen unterliegt gegenüber dem in nicht-institutionellen Zusammenhängen teilweise sogar besonderen Regelungen, wobei sich dieses nach Brünner nicht nur auf die institutionell geregelte Kommunikation im engeren Sinne beschränkt, sondern auf das allgemein verfügbare Repertoire an Formen und Mustern angewiesen ist (ebd.).

Im Vergleich zu anderen Ansätzen, in denen das sprachliche Handeln in Institutionen als stark formal orientiert konzeptualisiert betrachtet und auf quantitative Weise analysiert wird, steht Brünner für eine qualitativ orientierte Bestimmung

von ‚Institutionsspezifik‘, die sich aus dem Zweck und Verwendungsbedingungen sprachlicher Handlungen ermitteln lässt.

In der Literatur wird sprachliche Fähigkeit von ausländischen Studierenden bislang kaum handlungstheoretisch in Bezug auf den Zweck der sprachlichen Interaktion untersucht. Eine diskursanalytische Forschung zur Handlungsfähigkeit von Studierenden in einem spezifischen außeruniversitären und studienbezogenen Kontext existiert nicht.

Im Großteil der bereits vorliegenden Untersuchungen findet eine Orientierung an der sprachlichen Oberfläche statt, die den Funktionszusammenhang der einzelnen sprachlichen Handlungen außer Acht lassen. Die mentale Verarbeitung der sprachlichen sprecher- und hörerseitigen Äußerungen bleiben in den meisten Studien unberücksichtigt.

„Die Funktionale Pragmatik bietet demgegenüber den Vorteil, durch eine Rekonstruktion mentaler Prozesse und der Tiefenstruktur sozialer Interaktion die Funktionsweise einzelner sprachlicher Handlungen zu erkennen und eine Systematik von Handlungen herauszuarbeiten, die einem bestimmten Zweck folgen.“ (Bühlig 1996, 10)

Die Untersuchung institutioneller Kommunikation bietet nicht nur einen Erkenntniszuwachs für theoretische, sondern auch für praktische Zwecke. Die Kommunikations- und Handlungsstruktur einer Institution führt oft zu besonderen Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Agenten und Klienten, die die Verwirklichung institutioneller Zwecke erschweren. Struktur, Ursachen und Folgen solcher kommunikativen Störungen sind für professionelle Agenten aber nicht immer transparent. Wenn diese Konflikte beschrieben und erklärt werden können, lässt sich gleichzeitig berufsrelevantes Wissen erzeugen, das von Mentor:innen im Rahmen von Betriebspraktika sinnvoll eingebracht werden kann. Dieses Wissen verhilft zu einer erhöhten Wirksamkeit ihres professionellen Handelns im Rahmen des Lehr-Lern-Prozesses, um Praktikant:innen angesichts der institutionellen Zwecke besser zu betreuen.

2.1.2 Sprachliches Handlungsmuster und Handlungsfähigkeit

Mit diesem Buch wird die Kommunikation in betrieblichen Praktika als soziales Handeln analysiert und erfasst. Kommunikation findet in der Gesellschaft sehr häufig innerhalb von Institutionen statt, in denen die sprachlichen Aktivitäten die zentrale Rolle spielen (vgl. Ehlich/Rehbein 1986, 5). Diese sprachlichen Aktivitäten realisieren sich in Form von sprachlichen Handlungsmustern (Rehbein 1977, 137). Handlungsmuster sind „gesellschaftlich produzierte und reproduzierte Handlungsformen“ (ebd.). Diese Organisationsformen menschlichen Handelns werden von der Gesellschaft interaktiv ausgehandelt und ausgebildet, um repetitiv auftretende Bedürfnisse in wiederkehrenden Wirklichkeitsstrukturen zu befriedigen. Der Zweck liegt in der Relation zwischen Bedürfnis und Wirklichkeitskonstellation, weshalb einzelne Handlungen durch einen spezifischen Zweck bestimmt sind (Ehlich/Rehbein 1979, 245).

Sprachliche Handlungsmuster (z. B. das „Aufgabe-Lösungs-Muster“; Ehlich/Rehbein 1986) umfassen „konstituierende kleinere Tätigkeitsformen“, denen mindestens drei Typen, die sogenannten „Pragmeme“ angehören: den „mentalen Handlungen, Interaktionen und gegenstandsbezogenen Aktionen“ (Ehlich/Rehbein 1979, 541). Mentale Handlungen und Interaktionen wirken auf sprachliche Handlungsmuster ein, wobei das Verhältnis zwischen Handlungsmustern und Oberflächenerscheinungen „komplex und in doppelter Richtung zu bestimmen“ ist (ebd., 542). Auf der einen Seite determinieren die Muster die Oberfläche und auf der anderen Seite stellen die Oberflächenerscheinungen lediglich Realisierungen der Muster dar (ebd., 542).

Zifonun et al. (1997) verstehen unter einem sprachlichen Handlungsmuster eine spezifische Zweck-Mittel-Konfiguration, an der sich Sprecher orientieren können, um eine bestehende Wissens- und Situationskonstellation über kooperative Handlungsschritte wunschgemäß zu transformieren. Diese abstrakte Erklärung für ein sprachliches Handlungsmuster ließe sich einfacher als Inventar beschreiben, über das ein Sprecher verfügt, um bestimmte Anforderungen und Situationen sprachlich zu bewältigen (ebd., 101).

Bevor sich dem Begriff ‚sprachliche Handlungsfähigkeit‘ gewidmet wird, werden einige Aussagen von Studierenden zu ihren studienbezogenen Kommunikationsschwierigkeiten in der Zielsprache Deutsch zitiert:

„Die Kommunikationsschwierigkeiten gab es auf jeden Fall. Genau wie letztes Jahr wollte ich dem Lehrer eine Schwierigkeit beim Schreiben eines Programms mitteilen, aber ich konnte es nicht deutlich beschreiben und der Lehrer konnte mich gar nicht verstehen. Diese Erfahrung erinnerte mich daran, dass unsere Deutschfertigkeiten und -kenntnisse in Bezug auf Fachbegriffe unendlich nahe bei Null liegen.“

„Bei mir sind Vorlesungen im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen am schwierigsten. Die Sprache ist auf jeden Fall ein großes Problem. Viel Gesprochenes in Vorlesungen waren für deutsche Studierende ohne Weiteres verständlich, was aber für chinesische Studierende nicht der Fall war. Die Professoren gaben auch keine extra Erklärungen, weil sie diese Punkte vielleicht gar nicht für schwierig hielten. Immerhin hatten deutsche Studierende keine Probleme zu verstehen, deswegen denke ich, das Problem liegt einfach an der Sprachfähigkeit. Es hat tatsächlich (das Studium) beeinflusst. Ich fühle sowieso, dass Absolventen von einem kooperativen Studiengang nicht über genügend Fähigkeit verfügen.“

„Deutscherwerb in China ist meistens prüfungsorientiert. Vielleicht diejenige, die in Deutschland Deutsch gelernt haben, beherrschen die Sprache besser.“
(Aus Gesprächen mit Studierenden)

In Anbetracht der von Studierenden genannten Kommunikationsschwierigkeiten stellt sich die Frage, wo die Defizite in der Handlungsfähigkeit der Zielsprache überhaupt liegen und wie diese Fähigkeit aufseiten der Hochschule gefördert werden kann. Sprachvermittlung vor dem studienbezogenen Auslandsaufenthalt müsste nach den Schilderungen der Studierenden auf keinen Fall rein „prüfungsorientiert“ erfolgen, sondern anhand von authentischen Daten und mit den rekonstruierten kommunikativen Schwierigkeiten stattfinden.

Angesichts des Themas und des Forschungsziels der vorliegenden Arbeit ist zunächst zu klären, aus welchen Bestandteilen sprachliche Handlungsfähigkeit besteht. Im Rahmen des BMBF-Projekts (Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung) definieren Redder/Weinert (2013) die erforderliche

Sprachkompetenz und die damit verbundene Befähigung zum sprachlichen Handeln als ein Zusammenspiel von folgenden Basisqualifikationen:

1. rezeptive und produktive phonische Qualifikation
2. pragmatische Qualifikation I
3. semantische Qualifikation
4. morphologisch-syntaktische Qualifikation
5. diskursive Qualifikation
6. pragmatische Qualifikation II
7. literale Qualifikation (I und II) (ebd., 8).

Im sprachlichen Handeln selbst sind diese Kenntnisse nach Redder/Weinert (2013) stets miteinander verwoben. Sie stehen in einem zu bestimmenden und sich möglicherweise entwicklungstypisch verändernden Wechselverhältnis zueinander. Die beiden Stufen von pragmatischer Qualifikation differenzieren sich in Sprechhandlungsfähigkeiten unter nicht-institutionellen Bedingungen und in Befähigungen zu funktionalen Handlungsstrukturen unter institutionellen Bedingungen. Gegenüber sprachlichen Alltagskommunikationen ist institutionelle Kommunikation modifiziert und teilweise von diesen abweichend. Sprachliches Handeln im Betreuungsdiskurs fällt beispielsweise unter die pragmatischen Qualifikationen II, denn der Betreuungsdiskurs stellt einen betriebsspezifischen Lehr-Lern-Diskurs dar, der von alltäglichen Lehr-Lern-Diskursen abweicht. Zu den exemplarischen Gegenstände der vorliegenden Forschung gehören deshalb die Sprechhandlungen der Wissensbearbeitung (Beschreiben, Erläutern, Erklären), die von den Mentor:innen für pragmatische Qualifikationen eingesetzt werden.

Redder und Weinert (2013) gehen davon aus, dass solche komplexen wissensprozessierenden, sprachlichen Handlungen wie Beschreiben, Berichten, Instruieren, Erklären, Reformulieren und Erläutern zu den zentralen kommunikativen Anforderungen im Unterricht gehören, die systematisch oder gelegentlich im schulischen Lehr-Lern-Diskurs auf- und ausgebaut werden (ebd. 2). Im Betreuungsdiskurs, der als außerunterrichtlicher Lehr-Lern-Diskurs einzustufen ist, spielen sprachliche Handlungen der Wissensbearbeitung wie Erklären und Beschreiben ebenfalls eine zentrale Rolle. Besondere Herausforderungen stellen für

die Praktikant:innen die Versprachlichung eigenen Wissens und das Verstehen bei der Wissensvermittlung von Mentor:innen dar.

Unter „diskursive Qualifikationen“ verstehen Redder und Weinert „Befähigungen, welche die komplexe Interaktivität, die kooperative Einbeziehung von sprecher- und hörerseitigen mentalen, verbalen und praktischaktionalen Tätigkeiten ermöglichen“ (ebd., 10). Diese übergeordnete Befähigung fließt in pragmatische, literale, semantische, morphologisch-syntaktische und schließlich phonische Qualifikationen ein und wird durch diese mitbestimmt (ebd.).

Pragmatische Kompetenz wird in der Wissenschaft unterschiedlich definiert. Nach Bachman (1990) setzt sich Sprachkompetenz (linguistische Kompetenz) aus pragmatischer Kompetenz und sprachliche Organisationskompetenz zusammen, wobei Letztere wiederum aus grammatikalischer Kompetenz, Text-Kompetenz und illokutionärer Kompetenz besteht. Laut Widdowson (1989) umfassen sprachliche Fähigkeiten Wissen und Fähigkeiten, die jeweils grammatikalischer und pragmatischer Kompetenz entsprechen. Dennoch spricht sich Leech (1983) für eine Unterscheidung zwischen pragmatischer Linguistik und sozialer Pragmatik aus. Dementsprechend wird pragmatische Kompetenz in pragmatische Sprachkompetenz und sozialpragmatische Kompetenz unterteilt. Pragmatische Sprachkompetenz basiert auf grammatikalischer Kompetenz und bezieht sich auf Anwendungsregeln der Sprache, die nicht nur die Fähigkeit umfassen, grammatikalische Regeln korrekt zu verwenden, um Sätze zu bilden, sondern auch beinhalten, Sprachformen in einem bestimmten Kontext korrekt zu verwenden, um eine bestimmte kommunikative Funktion zu realisieren. Sozialpragmatische Kompetenz stellt eine pragmatische Kompetenz auf höhere Ebene dar, denn dies bezeichnet die Fähigkeit, entsprechend den gesellschaftlichen Regeln des Sprachgebrauchs angemessen zu kommunizieren. Hymes (1972) geht davon aus, dass kommunikative Kompetenz aus vier Merkmalen besteht: der formalen Möglichkeit, der Durchführbarkeit in der Umsetzung, Angemessenheit im Kontext und Ausführung in der Realität. In diesem Zusammenhang entspricht die formale Möglichkeit der grammatikalischen Fähigkeit von Chomsky (1977), und die anderen drei Teile entsprechen der sprachlichen

pragmatischen Fähigkeit. Das Erstere zeigt sich in der Korrektheit der Sprachform, und das Letztere betrifft die Angemessenheit des Sprachgebrauchs in bestimmten Kontexten.

Trotz der vielfältigen Begriffsbestimmungen der genannten Autor:innen weisen alle ein gemeinsames Merkmal in der Definition der pragmatischen Kompetenz auf: die Fähigkeit, kommunikative sprachliche Handlungen angemessen und richtig einzusetzen.

Roche (2013) bezeichnet sprachliche Handlungsfähigkeit als die Fähigkeit eines Individuums, sich grundlegend in der eigenen Lebenswelt zu orientieren und alle relevanten Situationen kommunikativ erfolgreich zu meistern. Dazu bedarf es neben linguistischen Kompetenzen noch soziale und methodische Kompetenzen, die einer ganzen Reihe von physiologischen und kognitiven Bedingungen voraussetzen. Dies bedeutet, dass nicht nur die Wahrnehmung und Artikulation von Lauten, sondern auch die Fähigkeit, Konzepte auszubilden, um Nachrichten zu entwerfen und zu formulieren. Dies allein befähigt Individuen allerdings noch nicht dazu, sprachlich angemessen zu handeln: Benötigt wird dazu auch Welt- und Situationswissen, prozedurales Wissen, kulturspezifisches Wissen zum Ablauf von Diskurspraktiken sowie Interesse am Kommunizieren. Dies beruht wiederum auf sowohl sprachlichen als auch sozialen Kompetenzen. Letztere beinhalten ihrerseits auch die Fähigkeit zu erkennen, wann das eigene sprachliche Handeln nicht jenem der Gesprächspartner beziehungsweise ihren Erwartungen entspricht. In einer solchen Situation müssen strategische (metakognitive, kritische) Kompetenzen aktiviert werden, die zur Anpassung der eigenen Handlungskompetenz beitragen, indem beispielsweise fehlendes Wissen in Erfahrung gebracht wird. Zur Veranschaulichung dieser Vorgänge eignet sich hier der Sprachspielbegriff von Wittgenstein (2003), der wie folgt definiert ist:

„Wir können uns auch denken, dass der ganze Vorgang des Gebrauchs der Worte eines jener Spiele ist, mittels welcher Kinder ihre Muttersprache erlernen. Ich will diese Spiele ‚Sprachspiele‘ nennen, und von einer primitiven Sprache manchmal als einem Sprachspiel reden. [...] Ich werde auch das Ganze: der Sprache und der

Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist, das ‚Sprachspiel‘ nennen.“ (ebd., 16)

Basierend auf Wittgensteins Theorie, wonach der Sprechakt als Sprachspiel gilt, lässt sich die Sprechaktfähigkeit als Spielfähigkeit und Spielkontrollfähigkeit verstehen. Mit der Spielfähigkeit ist dann die Fähigkeit des Kommunikators gemeint, Sprechakte angemessen umzusetzen und diese Sprechakte innerhalb von Handlungsregeln zu konstruieren. Die Fähigkeit zur Spielkontrolle basiert auf dem Erkennen des Kommunikators, dass die Sprachspielrichtung zu einem Zeitpunkt zu ändern ist, sodass dieser seinen Sprechakt angemessen umsetzt, womit er der ursprünglichen Handlungsregel widerspricht (ebd., 16f.).

Aus den Interviews mit Professor:innen ergibt sich das Bild, dass die sprachliche produktive Fähigkeit von chinesischen Studierenden im Allgemeinen als eher unbefriedigend empfunden wird, wie hier ein Professor schildert:

„Die Studenten reden meist sehr wenig, sodass man dann nicht mitbekommt, ob sie Probleme haben mit Ausdrücken. Sie hören meistens zu. Und wir müssten vielleicht in Zukunft die Studierenden mehr bitten vorzutragen und sehen, ob sie vortragen können.“

(Aus Interviews mit Professor:innen)

In der vorliegenden Arbeit wird unter Handlungsfähigkeit in der Zielsprache von Studierenden bzw. Praktikant:innen eines deutsch-chinesischen Studiengangs in Anlehnung an die oben eingeführten Theorie folgende Qualifikationen mit Schwerpunkt auf den pragmatischen und diskursiven Fähigkeiten zusammengefasst: kommunikative sprachliche Handlung angemessen und richtig einzusetzen, das kooperative Einbeziehen von sprecher- und hörerseitigen mentalen, verbalen und praktischaktionalen Tätigkeiten zu ermöglichen, d.h. sich in der jeweiligen Konstellation zu orientieren, dem/r Mentor:in gegenüber Sprechakte die jeweils angemessenen Handlungsmuster angesichts institutionellen Bedingungen des Praktikums und Zwecke eines Betreuungsdiskurses zu realisieren, der eine spezifische Form des Lehr-Lern-Diskurses außerhalb von Hochschulen ist.

In internationalen Studiengängen gehört der Sprachunterricht zu den wichtigsten

Maßnahmen zur Förderung von sprachlichen Fähigkeiten, in dem Sprachkenntnisse innerhalb eines begrenzten Zeitraums vermittelt werden. Allerdings lässt sich die Handlungsfähigkeit in Bezug auf konkrete Anforderungen für bestimmte Diskurstypen im Fremdsprachunterricht nur schwerlich bewerten, um Defizite herauszufinden. Die Studierenden erläuterten in Gesprächen, dass der Förderungseffekt des Einübens von solchen kommunikativen Situationen von ihnen eher gering im traditionellen Sprachunterricht eingeschätzt wird, was wiederum negativ auf die Motivation beim Spracherwerb auswirken kann. Ein Student sieht im Sprachkurs deshalb weder einen ‚Inhaltskurs‘, ‚instrumentalen Kurs‘ noch ein ‚Werkzeug‘ im Vergleich zu anderen fachlichen Lehrveranstaltungen, weshalb die Relevanz des Sprachunterrichts für sein Studium nicht erkennbar war.

„Meiner Meinung nach ist ein Deutschkurs kein Inhaltskurs wie andere Lehrveranstaltungen, sondern ein instrumentaler Kurs. Wenn nur das Material zur Hand ist und es kein Werkzeug gibt, kann das Produkt nicht hergestellt werden. In ähnlicher Weise ist die Herstellung auch unmöglich, wenn es nur ein Werkzeug, aber kein Material gibt. Diese Regel gilt meines Erachtens für das Verhältnis zwischen dem Erlernen der deutschen Sprache und anderen Fachkursen, insbesondere dem Verfassen von Aufsätzen. Beim Verfassen einer Arbeit muss man selbst nach Material suchen, damit man eigene Forschung betreiben kann. Ich halte es für absurd, von den Deutschkursen eine inhaltliche Unterstützung für die Abschlussarbeit zu erwarten. Gleichfalls ist der Deutschkurs im Grunde genommen eine Ansammlung von Vokabeln, was für uns zwar hilfreich ist, aber es ist unmöglich, die Lesefähigkeit zu verbessern, wenn man nur zwei Stunden Unterricht pro Woche besucht und sich ansonsten in der Freizeit nicht weiter bemühen möchte.“

(Aus Gesprächen mit Studierenden)

Deshalb setzt das Buch am erwähnten Defizit an, um den Studierenden die speziellen kommunikativen Anforderungen von Diskurstypen anhand empirischer Materialien bewusst zu machen, um sie auf bestimmte Situationen vorzubereiten. Dabei zielen die Förderungsmaßnahmen darauf, keine einfache „Ansammlung von Vokabeln“ bereitzustellen oder Stereotype und Vorurteile zu verbreiten, sondern die Studierenden tatsächlich zu motivieren, den Sinn und Inhalte von Handlungsfähigkeit nach ihren spezifischen Bedürfnissen zu verstehen, um diese während des gesamten

Studiums zu verbessern.

2.2 Methodische Vorgehensweise

Nach den bisherigen theoretischen Überlegungen zur empirischen Analyse von Betreuungsdiskursen wird in diesem Kapitels die methodische Vorgehensweise vorgestellt: ein handlungstheoretisch-diskursanalytisches Verfahren. Dieses zielt nach Rehbein (2001) auf die Rekonstruktion von Tiefenstrukturen gesellschaftlicher Kommunikation ab, deren Bezug zu ihren einzelfallartig realisierten verbalen und nonverbalen Oberflächenelementen empirisch erfasst wird. Das Handlungspotenzial, das den exemplarischen Einzelfällen von Diskursen gemeinsam zugrunde liegt, lässt sich durch die repräsentierten Daten als kommunikative Tiefenstruktur ermitteln. Die ausgearbeitete Tiefenstruktur wird dann wieder in konkrete Einzelfälle mit jeweils besonderen Handlungskonstellationen und -abläufen eingebettet (vgl. Kameyama 2004, 40). Bührig (1996) weist zum Vorteil der handlungstheoretischen Analyse sprachlicher Handlungen darauf hin, dass eine Rekonstruktion der durch sprachliches Handeln vorgenommenen Veränderung von Wirklichkeit Einzelfälle durch die Berücksichtigung der Vor- und Nachgeschichte sowie ihrer Beeinflussung durch einzelne Faktoren des Handlungsraums zur Systematik bringen kann, weshalb die Faktoren auch zu berücksichtigen sind, die im Laufe der Geschichte der Sprachwissenschaft als außersprachlich aus dem Gegenstandsbereich ausgegrenzt wurden (ebd., 7f.). Die Diskursanalyse der vorliegenden Studie beruht dabei nicht ausschließlich auf Problemschilderungen der Befragten oder auf Einschätzungen aus eigenen Beobachtungen, sondern stützt sich auf die Auswertung von authentischen Kommunikationssituationen und die praktische Anwendung von Handlungswissen. Datenmaterial bilden die Tonaufnahmen sowie deren Transkription, die anschließend detailliert analysiert werden.

Zunächst werden die wesentlichen Arbeitsschritte zur Durchführung der Studie erläutert: Zur Eingrenzung des Forschungsbereichs und Bestimmung des Untersuchungsgegenstands werden Gespräche mit der Zielgruppe und anderen

relevanten Gruppen geführt. Dies dient einer ersten Klärung der kommunikativen Problemlagen und des Verbesserungsbedarfs aus Sicht der Zielgruppe. Dabei werden auch die Perspektiven und Interessen von Universitäten und Unternehmen berücksichtigt. Mit Studierenden von zwei an der Forschung teilnehmenden Institutionen wurden formlose Gespräche im Unterhaltungsprogramm ‚We-Chat‘ auf Chinesisch geführt, deren Antworten von mir ins Deutsche übersetzt wurden. An der Voruntersuchung haben insgesamt 43 Studierende aus verschiedenen Studiengängen und in verschiedenen Studienphasen teilgenommen (Ende des Bachelorstudiums, Anfang des Masterstudiums, vor, während oder nach dem Auslandspraktikum in Deutschland etc.). In diesen informellen Gesprächen mit Studierenden wird danach gefragt, welchen kommunikativen Schwierigkeiten sie im Rahmen ihres internationalen Studiums begegnet sind und wie sie mit diesen Anforderungen umgegangen sind. An die Studierenden, die sich inmitten eines betrieblichen Praktikums in Deutschland befanden oder ein solches bereits absolviert haben, wurden Fragen zu den Anforderungen der Aufträge und mögliche kommunikative Störungen während des Praktikums gestellt. Zusätzlich interessierten bei der Befragung die spontanen oder regelmäßigen Gespräche mit jeweiligen Mentor:innen.

Mit zwei teilnehmenden Mentor:innen wurde leitfadengestützte Befragungen von mir persönlich im Unternehmen durchgeführt, die mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet wurde. Darüber hinaus haben sich noch drei Professor:innen an Interviews beteiligt, die ebenfalls auf Leitfaden basierten.⁸ Die Äußerungen während der Interviews wurden wörtlich verschriftlicht. Dabei wurden beim Transkribieren die einfachen, wortgetreuen Regeln verwendet, die von Dresing und Pehl (2018) als inhaltlich-semantische Regeln genannt werden.⁹

⁸ Die Leitfäden zu Interviews mit Mentor:innen und Professor:innen befinden sich im Anhang.

⁹ Texte sind in diesem Sinne leicht geglättet. Stottern, ungewollte Wiederholungen oder unwichtige Zwischenrufe wurden nicht wiedergegeben. Grammatikfehler werden nicht korrigiert, um ein möglichst authentisches Ergebnis zu liefern. Nach Dresing und Pehl (2018) bieten sich einfache Regeln besonders für wissenschaftliche Recherchen an, die sich primär mit Inhalt und nicht mit der Präsentation befassen, wobei gleichzeitig der Ausgangstext nicht verändert wird.

Aufgrund der Voruntersuchung lassen sich einige von der Zielgruppe genannte exemplarische Fälle bilden, mithilfe von denen eine bedürfnis- und problemorientierte Auswahl der Arbeitssituationen für die Aufnahmen getroffen werden konnten. Anhand dieser dieser problematischen Situationen lassen sich für die weitere Datenanalyse Einzelfälle mit den beschriebenen Phänomenen in den Daten auswählen. Diese vorläufige Gegenstandsbestimmung bleibt im Laufe der Datenanalyse jedoch nicht unverändert, sondern wird ständig überprüft und modifiziert.

Allerdings besteht die Gefahr, dass Probleme bei eigener Schilderung entweder generalisiert oder hochstilisiert werden, deren Relevanz erst durch Analyse von empirischen Daten ermittelt werden kann. Das heißt, die beschriebenen Problemfelder stimmen nicht immer mit der anschließenden empirischen Problemanalyse überein. Die Vorgespräche dienen einer ersten Orientierung für die Problembestimmung.

Ergänzt wird dies um einen weiteren Schritt vor und während der Diskursaufnahme: Die anschließende Dokumentenanalyse erfolgte mit Genehmigung der Praktikant:innen und beteiligten Institutionen. Hierzu wurden für ein Praktikum typische schriftliche Materialien ausgewertet wie z.B. Praktikumsberichte, Manuskripte und Zeichnungen. Die Analyse dieser Dokumente liefert Hintergrundinformationen und hilft bei der Rekonstruktion der mündlichen Interaktionen. Ein Diskurskorpus zum kommunikativen Alltag der Praktikant:innen wird abschließend erstellt, in dem sich die potenziellen Problemfelder möglichst authentisch widerspiegeln. Die untersuchten Diskurse stehen für institutionelle Kommunikation in zweierlei Hinsicht, denn dort wird zumeist eine Verständnisstörung beseitigt und zugleich Wissen an die nächste Generation vermittelt. Solche Diskurse subsumiert Bührig in Anlehnung an Rehbein (1977, 315ff.) unter die Kategorie ‚handlungsvorbereitende Diskursform‘, die in einen komplexen Handlungsprozess eingebettet sind und eine weitere (nicht)-sprachliche Handlung unterstützen und darauf vorbereiten. Nach Bührig (1996, 10f.) setzt eine Veränderung der Wirklichkeit durch eine weitere Handlung erst nach diesem Schritt ein. Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Diskurse folgen dem Zweck, eine Handlungslücke

durch eine institutionelle Wissenstransformation und Bearbeitung der Verständnisstörung zu schließen, eine ‚formale Kooperation‘ zu realisieren, um schließlich eine ‚materiale Kooperation‘ zu ermöglichen¹⁰ (Bührig 1996, 11; Ehlich 197, 27f.).

Das Ziel der Studie liegt in der praktischen Anwendung der Forschungsergebnisse, denn zum einen wird ein Korpus audiovisueller Aufnahmen von mündlichen Interaktionen auf der Grundlage der vorläufigen Gegenstandsbestimmung erstellt: Dabei handelt es sich um Betreuungsdiskurse in betrieblichen Praktika. Die ausgewählten Diskurse entsprechen der identifizierten Wissenslücke bzw. interkulturellen kommunikativen Herausforderungen im Verständigungsprozess während der betrieblichen Praktika, die durch eine unterstützende Handlung bearbeitet werden sollen.

Empirische Materialien zu studienbezogenen Pflichtpraktika liegen bislang kaum vor, die sich sowohl sinnvoll im Rahmen der akademischen Bildung als auch bei der betrieblichen Personalentwicklung einsetzen lässt. Aus den erhobenen Diskursdaten werden lediglich die hinsichtlich der Forschungsfragen repräsentativen Fälle nach dem Verfahren der halbinterpretativen Arbeitstranskription (HIAT) von Ehlich/Rehbein (1976) transkribiert.

Für eine handlungsorientierte Analyse von Gesprächen entwickelt Bührig (1996) folgende interpretativen Schritte. An eine paraphrasierenden Ablaufbeschreibung vom Schritt i bis iii schließt sich im letzten Schritt (iv) eine diskursive Analyse einer komplexen Konstellation an, die aus mehreren Sprachhandlungen besteht:

- i. Erfassen des Interaktionsgeschehens (Rekonstruktion der Diskurskonstellation und seiner Bearbeitung)
- ii. Eingrenzung einzelner Etappen der Konstellationsveränderung (Sektionierung)
- iii. Identifizieren einzelner Handlungseinheiten, die der Veränderung einer

¹⁰ Unter ‚materialer Kooperation‘ begreift Ehlich (1987) „alle möglichen Formen des Zusammenwirkens menschlicher Aktanten [...], die einem gemeinsamen Ziel sich unterordnen, einen gemeinsamen Zweck realisieren“ (ebd., 28). Bei ‚formaler Kooperation‘ ist das sprachliche Handeln nach Ehlich (ebd.) an sich kooperativ, die Kameyama (2004) als die charakteristische Kategorie für ‚Verständigung‘ betrachtet (ebd., 85).

Konstellation dienen (Segmentierung)

iv. Analyse einzelner sprachlicher Handlungen unter Berücksichtigung prozeduraler Leistungen" (ebd.,12)

Um die zugrunde liegende kommunikative Tiefenstruktur und die sprachlichen Oberflächenphänomene miteinander in Bezug zu setzen, gilt es nach Bührig (1996) das Verhältnis der rekonstruierten Tiefenstruktur zu den konkreten Einzelfällen zu klären, gefolgt von einer Analyse im Hinblick auf die identifizierte Handlungsqualität einer sprachlichen Äußerung und die Leistungen, die der Hörer im Verstehen einer sprachlichen Handlung erbringen muss. (ebd., 12).

Aufgrund der Forschungsfragen dieses Buches bedarf es jedoch noch weiterer Schritte in der Datenanalyse, die sich an den Forschungsergebnissen zum Lehr-Lern-Diskurs und verständnissichernden Handeln orientieren. Um bei der Transkriptanalyse nicht zu starr den eigenen Kategorien und womöglich stereotypen Erwartungen und Vorstellungen verhaftet zu bleiben, wird während der Analyse ein Perspektivenwechsel vorgenommen. Während zunächst das Verhalten der Praktikant:innen in Bezug auf ihre Betreuungsbedürfnisse in Kapitel 6.2 am Beispiel der Betreuungsdiskurse in der Konstruktionsarbeit berücksichtigt wird, konzentriere ich mich in Kapitel 6.3 auf die Analyse des betreuenden Handelns der Mentor:innen in Betreuungsdiskursen.

Für die Analyse der Betreuungsdiskurse werden die relevanten Sprechhandlungen und Phänomene hinsichtlich der Verteilung von Betreuungsbedürfnissen seitens Praktikant:innen und betreuendem Handeln der Mentoren erforscht. Damit wird sich bei der prozeduralen Analyse der Realisierungsformen mit jeweiliger kommunikativer Folge sowohl auf die Seite der Praktikant:innen als auch diejenige der Mentor:innen konzentriert. Als repräsentative Einzelfälle sind im Korpus sowohl Diskurse mit kommunikativen Störungen oder Inkompetenzen enthalten, mit dem ein Rezeptions- oder Wissensdefizit beim Praktikanten wahrgenommen wird und somit die nachfolgende Sprachhandlung einsetzt, als auch solche Diskurse, in denen sich das jeweilige charakteristische Verhalten von Mentor:innen und Praktikant:innen im Betreuungsprozess offenbart. Eine Korpusbeschreibung findet sich in Kapitel 4.

3 Betriebliches Praktikum und Betreuungsdiskurse

In betrieblichen Praktika finden Lehr-Lern-Prozesse mithilfe von Betreuungsdiskursen statt, die den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bilden. In der berufspädagogischen Literatur wird die betriebliche Ausbildung unter verschiedenen Aspekten behandelt, während das betriebliche Praktikum außer den Organisationsformen noch wenig Aufmerksamkeit in der Linguistik erhält. Die kommunikativen Abläufe, Handlungsformen und Kommunikationsprobleme im Rahmen eines Praktikums sind noch unerforscht.

In diesem Kapitel wird sich zunächst mit der Institutionalität der kooperationsabhängigen Kommunikation innerhalb der unternehmensinternen Größe ‚betriebliches Praktikum‘ auseinandergesetzt (Kap. 3.1). Danach werden Betreuungsdiskurse als spezifische Form von Lehr-Lern-Diskursen in die Phasen der Einarbeitung, der Auftragserteilung und -erfüllung beschrieben, in denen verschiedene sprachliche Handlungen gemäß den jeweiligen Zwecken in den verschiedenen Phasen eines Praktikums eingesetzt werden (Kap. 3.2). Zum Schluss lässt sich der Betreuungsprozess im betrieblichen Praktikum zusammenfassend anhand der Analyse von Betreuungsdiskursen beschreiben.

3.1 Die Institution ‚betriebliches Praktikum‘

Die Definition von Institutionen ist nach Brünner (1978) „nicht nur dadurch bestimmt, dass sie eine je spezifische Struktur aufweisen, je besondere Agenten haben und dass das Handeln in einer Institution durch spezifische Möglichkeiten und Verbindlichkeiten geregelt ist. Sie sind auch durch ihre je eigene Funktion und Zweckbestimmung im Rahmen der Gesellschaft definiert“ (ebd., 28f).

Bevor die Institutionalität des betrieblichen Praktikums analysiert wird, ist auf das ‚Unternehmen‘ als Oberbegriff einzugehen. Brünner (2000) definiert Unternehmen als soziale Gebilde, die durch Produktion und Verkauf von Gütern und Dienstleistungen ein Gewinnmaximum erreichen wollen. Charakteristisch für

Unternehmen sind wiederkehrende Aktivitäten, die in einer bestimmten Struktur auftreten und zweckgerichtet organisiert sind, z.B. als Aufbau- oder Ablauforganisation (ebd., 5f.). Als soziale Handlungssysteme werden Organisationen in der linguistischen Forschung unter den Institutionenbegriff subsumiert, der über soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Konzepte hinausweisend „ihre Rolle als Teilsysteme im gesellschaftlichen Funktionszusammenhang“ (ebd., 6) betrachtet (vgl. Ehlich/Rehbein 1994, 18). Kommunikation konstituiert im großen Maß das betriebliche Handeln, wobei diese innerhalb des Unternehmens zwischen kooperationsabhängig, d.h. auf den Arbeitsprozess bezogen, und kooperationsunabhängig, d.h. auf soziale Prozesse gerichtet, zu unterscheiden ist.

Das betriebliche Praktikum lässt sich in Anlehnung an die Kategorisierung der betrieblichen Ausbildung, die bei Brünner (2005) als ‚Ausbildungsinstitutionen‘ bezeichnet werden, den Praxisinstitutionen zuordnen. Ihr Zweck ist zum Teil vergleichbar mit dem Ziel einer Ausbildung, nämlich „gesellschaftliches Wissen und Können weiterzugeben und, insofern dieses Wissen auf die Berufsarbeit bezogen ist, neue Arbeitskräfte zu produzieren“ (ebd.,22).

Da sprachlich zwischen Ausbildung und Praktikum differenziert wird, stellt sich die Frage, worin nun dennoch der Unterschied zwischen beiden besteht. Eine Ausbildung ist ein arbeitsorientiertes Training, das in einer Branche oder in einem Unternehmen durchgeführt wird, in dem der Auszubildende gleichzeitig die Möglichkeit hat, zu lernen und zu verdienen. Der Auszubildende wird auf vertraglicher Basis für eine festgelegte Dauer ausgebildet, in der er gewisse Fähigkeiten erlernt, die für ein bestimmtes Gewerbe und einen spezifischen Beruf erforderlich sind. Ein Praktikum ist ein Schulungsprogramm und entspricht dem arbeitsorientierten Lernen, bei dem es Studierenden aus Hochschulen ermöglicht wird, im jeweiligen Bereich zu arbeiten, um die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse zu erlernen und eine reale Sicht auf den Arbeitsplatz zu gewinnen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden ist, dass bei der betrieblichen Ausbildung meistens systematische Orientierungs- und Einführungsschulungen stattfinden, während dies bei einem Praktikum selten der Fall ist.

In Anlehnung an die Theorie über kooperative, praktisch dominierte Tätigkeitszusammenhänge¹¹ (TZ) von Fiehler (1980) differenziert Brünner (2005, 46) je nach Art der Beteiligung der Interaktionspartner zwischen drei Gruppen von Tätigkeitszusammenhängen:

1. TZ, bei denen die praktischen Tätigkeiten von beiden Beteiligten beherrscht werden, die gleichgewichtig handeln. Dazu gehören Kooperationen für die koordinierte Realisierung praktischer Ziele bis ferner koordinierte, aufeinander bezogene Tätigkeiten wie z.B. Spiele.
2. TZ, bei denen nur ein Teil der Beteiligten die praktischen Tätigkeiten beherrschen und bei der Ausführung den anderen vermitteln. Beispiele dazu seien Instruktionen wie etwa erklärendes Vormachen und angeleitetes Einüben praktischer Tätigkeiten;
3. TZ, bei denen nur einige der Beteiligten die praktischen Tätigkeiten ausführen, was von anderen unterstützt wird wie z.B. ärztliche Untersuchung.

Die ersten beiden Gruppen machen einen erheblichen Anteil der interaktiven Praxis im betrieblichen Praktikum aus.

Der Begriff Praktikum betrifft im Kontext der vorliegenden Arbeit eine betriebspraktische Phase innerhalb des internationalen Studiums, die in Form eines Betriebspraktikums im Ausland stattfindet. Ein Auslandspraktikum grenzt sich von anderen Formen berufsqualifizierender Praxisaufenthalte im Ausland ab, wie z.B. einer internationalen Begegnung oder einem Auszubildenden- oder Schüleraustausch, da dieses in der Regel keine Gruppenaktivität beinhaltet, sondern eine Aktivität eines Einzelnen innerhalb der betrieblichen Studienphase. In diesem Sinne ist diese Lernaktivität nicht primär gruppenbezogen wie in der betrieblichen Ausbildung, sondern ein individueller Prozess. Die Bundesagentur für Arbeit (2017) weist darauf hin, dass ein akademisches Pflichtpraktikum keiner Zustimmung der

¹¹ In diesem Zusammenhang lässt sich auf die Unterschiede zwischen ‚Tätigkeit‘ und ‚Handlung‘ eingehen: Tätigkeiten sind in der Tätigkeitstheorie (vgl. Leontjew 1973) Aktivitäten, die ein Ziel und ein Motiv haben und einem kollektiven Gesamtziel dienen (Brünner 2005, 62). Handlungen sind hingegen fest ausgebildete Aktivitätsmuster mit einem Motiv, das in den darauf bezogenen Tätigkeiten liegt (ebd.).

Bundesagentur für Arbeit bedarf, weil es aufgrund einer hochschulrechtlichen Bestimmung verpflichtend geleistet wird. Nach Heimann (2010) stellt das Auslandspraktikum eine Lernsituation dar, die einer Phase betrieblichen Lernens im eigenen Land entspricht und in der eine temporäre betriebliche Einsozialisation erfolgt. Das Praktikum ist an die betrieblichen Abläufe gebunden und durch diese vorstrukturiert. Pädagogische Konzepte müssen sich daran ausrichten (ebd., 46), wie er dies folgendermaßen umschreibt:

„Das Praktikum ist als Lernort oder Lernsituation ausgewiesen und muss als solche ausgestaltet werden. Damit unterscheidet sich das Auslandspraktikum von einer Auslandsentsendung von Mitarbeitern, d.h. einem Auslandsaufenthalt, der eben nicht primär zum Zwecke des Lernens stattfindet. Allerdings wird das Praktikum zu Lernzwecken organisiert. P soll in konkrete, authentische Arbeitsprozesse eingebunden werden. Es ist weder eine Hospitation noch eine Simulation von Arbeitsprozessen, sondern eine authentische Arbeitserfahrung.“ (Heimann 2010, 46f.).

Auslandspraktika wird von Heimann (2010) hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Zielgruppen und -stellungen in vier Kategorien klassifiziert:

- Praktika, bei denen P im Ausland spezifische Qualifikationen, Arbeitstechniken oder Technologien erwerben soll, die er in seinem Heimatland nicht vermittelt bekommt;
- Praktika für Arbeitssuchende;
- Praktika für benachteiligte Jugendliche;
- Praktika, um eine interkulturelle Zusatzqualifikation zu erhalten (ebd., 47f.).

Heimann (2010) ergänzt dazu, dass sich die vier Kategorien gegenseitig nicht ausschließen und mehrere Zielstellungen kombiniert werden können. Als ein weiteres Systematisierungskriterium führt Heimann (2010) den Organisator des Praktikums an, der entweder ein Bildungsträger oder Betriebe sein kann. Um Auslandspraktika zu kategorisieren, stellt Heimann Faktoren auf, die sich beim Erstellen pädagogischer Konzepte entsprechend der verschiedenen Gruppen berücksichtigen lassen: So gilt es die Dauer, Zielgruppe, Zielstellung, das Zielland, die Art des Praktikumsbetriebs,

ob Gruppen- oder Einzelaktivität sowie den Praktikumsorganisator zu beachten (ebd., 49).

Für die Zielgruppe der vorliegenden Studie bedeutet ein Auslandspraktikum ein studienfachbezogenes Pflichtpraktikum in Deutschland, das dazu dient, die im Studienfach erworbenen theoretischen Inhalte um praktische berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen zu ergänzen. Zu den studienfachbezogenen Praktika in Deutschland für Studierende aus dem Ausland weist die Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) der Bundesagentur für Arbeit darauf hin, dass Praktikant:innen nicht in die tägliche Verrichtung der Arbeit fest eingeplant sind, sondern zusätzlich im Betrieb mitlaufen sollen.

„Beschäftigungen zur Überbrückung von personellen Engpässen oder wegen nicht verzichtbarer Spezialkenntnisse der/des Studierenden sind keine Fachpraktika, sondern Arbeitsverhältnisse. Es wird empfohlen, dass die Praktikantin/P von einem ständigen Betreuer angeleitet wird.“¹²

Das Praktikum für unsere Zielgruppe ist eine Einzelaktivität, die in den meisten Fällen zwischen drei bis sechs Monate dauert und manchmal mit der Option verbunden ist, eine Abschlussarbeit im Rahmen des Praktikums anzufertigen. Im Praktikum werden schließlich Praktikumsberichte erstellt, die von Unternehmen überprüft und von Hochschulen bewertet werden, sodass die Studierenden entsprechende Leistungspunkte erhalten. Die Abschlussarbeit wird vorwiegend von M im Unternehmen betreut. Anders als Lehrkräfte an Hochschulen, die die wissenschaftliche Forschung betreuen, findet die Betreuung der betrieblichen Mentor:innen in der Arbeitsumgebung statt. Mentor:innen fördern die berufliche Entwicklung von P anhand der eigenen Erfahrungen und Ressourcen. Das Betreuungsverhalten von Mentor:innen in Unternehmen lässt sich wie folgt definieren: Praktikant:innen, denen die berufliche Erfahrung fehlt und die über

¹² Studienfachbezogene Praktika in Deutschland für Studierende aus dem Ausland. Quelle: www.zav.de/arbeitsmarktzulassung. Herausgeber: Bundesagentur für Arbeit/Zentrale Auslands und Fachvermittlung (ZAV). Stand: Juli 2013.

Entwicklungspotenzial verfügen, erhalten Unterstützung durch Mitarbeitende mit reichhaltiger Erfahrung, Ressourcen und qualifizierten Fähigkeiten in einem betrieblichen Lehr-Lern-Prozess.

Für die Zielgruppe der vorliegenden Studie ist ein betriebliches Praktikum nach Studienplan verpflichtender Bestandteil und mit Leistungspunkten zu absolvieren. In einem Modulhandbuch eines Studiengangs der hier untersuchten Universitäten werden Lernziele und Studieninhalt des betrieblichen Praktikums wie folgt formuliert:

Lernziele: Die Studierenden können die Verbindung von Theorie und Praxis herstellen. Sie können die praktische Ingenieur Tätigkeit bei konkreten Aufgabenstellungen ausführen, theoretische und praktische Kenntnisse anwenden sowie wissenschaftliche Methoden erfolgreich praktisch umsetzen. Die Studierenden haben soziale und interkulturelle Kompetenzen entwickelt und besitzen ein Gefühl für den Umfang, den zeitlichen Aufwand und die Durchführbarkeit von Arbeitsaufträgen.

Studieninhalt: Bearbeitung einer konkreten industriell/wissenschaftlich relevanten Problemstellung des Unternehmens. Im Praktikumsbericht sollen der Ablauf des Industriepraktikums und die gewonnenen Erkenntnisse festgehalten werden.

Unter den Lernzielen steht auch ‚interkulturelle Kompetenz‘. Der ‚Kultur‘-Begriff wurde in der wissenschaftlichen Literatur bereits aus verschiedenen Perspektiven definiert und erweitert. Eine handlungstheoretische Begriffsbestimmung von Kultur ist beispielsweise bei Straub und Weidemann (2000) zu finden. Straub und Weidemann (2000) verstehen unter dem Kulturbegriff nicht nur das zugrunde liegende Orientierungssystem, sondern auch die dadurch generierten performativen Akte und Objektivationen einer Gruppe oder Gemeinschaft:

„Eine Kultur ist die Gesamtheit von Diskursen, Praktiken und Handlungsobjektivationen, denen ein kollektiv verbindliches, historisch jedoch veränderliches, aus Zielen, Regeln, Geschichten und Symbolen bestehendes Sinn- und Bedeutungssystem zugrunde liegt, das sich durch eine gewisse Kohärenz (Stimmigkeit) und Kontinuität (Dauer) auszeichnet. Dieses Sinn- und Bedeutungssystem ermöglicht Menschen orientiertes Handeln und Verstehen. Es ist Grundlage all dessen, was die Angehörigen einer Kultur erfahren und erwarten (können). Kultur ist in diesem Sinne der Rahmen allen Handelns (Denken, Fühlen, etc.). Sie ist umgekehrt aber auch das Produkt der

menschlichen Praxis.“ (Straub/Weidemann 2000, 835)

Nach Heimann (2010) gehe das System der Strukturbildung den Äußerungen von Handlung und Wahrnehmung voraus, aber umgekehrt werde das System von ihnen auch bestätigt und konstituiert. Dieses System werde ständig transformiert, rekonstruiert und überarbeitet. Kultur sei in diesem Sinne keine einfache Struktur, sondern ein Prozess. Zur Rolle von Wissen bei Kultur vertritt Straub die Meinung, dass das kulturelle Bedeutungssystem, das aus Zielen, Regeln, Geschichten und Symbolen besteht, wissensbasiert ist. Dabei unterscheidet Straub zwischen implizitem und explizitem Wissen, wobei kulturelles Wissen zu einem großen Teil implizit sei. Es sei vielmehr ein „Wissen der Praxis“ und kein „Wissen über diese Praxis“ (Straub 2007,16). Dieses Wissen werde in routiniertem Handeln, nicht jedoch in reflexivem Bewusstsein sichtbar. „Implizites Wissen lässt sich nur empirisch aneignen und praktisch bewähren, stabilisieren, differenzieren und transformieren.“ (ebd.)

Das betriebliche Praktikum ist wesentlich durch ihren Charakter als Praxisinstitution auf der einen Seite und ihre Bezogenheit auf fachbezogene Arbeit im Betrieb auf der anderen Seite geprägt. Das Wesen einer Praxisinstitution lässt sich daran erkennen, dass es auf die konkrete Handlung und das wirklichkeitsbezogene Gegenstück zur Theorie bezogen ist. So geht es in betrieblichen Lernprozessen – anders als im Unterricht – weitaus mehr um konkrete Handlung, die zu einer materiellen Auftragserfüllung führen soll. Analog zur betrieblichen Ausbildung wird die Ausführung der betreffenden Tätigkeiten in betrieblichen Praktika normiert und an gesellschaftlich ausgearbeiteten Standards gemessen.

Zur Vier-Stufen-Methode¹³ in betrieblicher Ausbildung zeigt das Konzept im betrieblichen Praktikum Gemeinsamkeiten und Abweichungen. Die erste Stufe ist

¹³ Die Vier-Stufen-Methode sei nach Brünner (2005) in der betrieblichen Ausbildung sehr verbreitet, was diese vier Schritte umfasst: 1. die Vorbereitung des Lernenden (an Vorkenntnisse anknüpfen, Aufgabe umreißen, Arbeitsmittel erklären); 2. Vormachen und Erklären der Tätigkeit; 3. Ausführung durch den Lernenden (Nachmachen); 4. Vervollkommnung (mehr oder minder selbstständiges Üben) (REFA 1975, zit. nach Brünner 2005, 26).

nach Brünner (2005) die Vorbereitung des Lernenden: Dabei soll das zu vermittelnde Wissen an Vorkenntnisse angeknüpft und die Aufgabe müssen umrissen werden. Die Arbeitsmittel sind zu erklären (ebd., 33). Die Vorbereitung im betrieblichen Praktikum beginnt zum Teil mit einer organisatorischen Einführungsphase, in der die P über die organisatorische Struktur des Unternehmens, die Funktionen der einzelnen Abteilungen und besonders der Abteilung, in der sich Praktikanten befinden, informiert werden. Diese Phase ist jedoch nicht bei allen Praktika zu realisieren. Die zweite Stufe lässt sich als Einarbeitung für P bezeichnen, wobei P einzelne Aufträge eventuell im Rahmen eines Projektes erhalten. Zur anderen Aufgabe der Einarbeitung gehört die Vermittlung von entsprechendem berufsspezifischem, besonders technischem Wissen. P lernt sowohl die Arbeitsmittel (z.B. Systeme, Softwares) als auch die betriebliche Arbeitsroutine kennen.

Die nächste Stufe ist bei Brünner (2005) das Vormachen und Erklären der Tätigkeit, während die Handlungsanweisung im Praktikum zumeist nicht durch das Vormachen, sondern durch zusätzliche Einführungsmaterialien erfolgt (wie z.B. Bedingungsanweisungen, digitales Tutoring oder Lernvideos im Internet etc.). Der Grund besteht erstens darin, dass M sich noch mit eigenen Arbeitsaufgaben beschäftigen und wenige Kapazität haben. Zweitens sind Tätigkeiten im Praktikum normalerweise keine einfache Produktionsarbeit wie in der betrieblichen Ausbildung, für die sowohl Fachkenntnisse als auch eigene kreative Gedanken seitens P erforderlich sind.

Anschließend kommt Stufe der Auftragserteilung und -erfüllung, wobei P von M vereinzelte Aufträge im Rahmen eines Projektes erhält. Die Arbeitsergebnisse werden nicht durch einfaches selbstständiges Üben optimiert, sondern durch mehr oder minder regelmäßige Betreuungsgesprächen mit dem Mentor, mithilfe denen sich die Arbeitsaufträge zufriedenstellend erledigen lassen. Die Nacharbeit, die P in der letzten Phase durchführen, ist keine einfache wiederholende Tätigkeit zur Beendigung der Projekte, sondern ein komplizierter Prozess, der sich allmählich dem Ziel nähert. Ein Praktikum der Zielgruppe dieser Studie lässt sich grob in folgende Phasen aufschlüsseln:

1. Vorbereitungsphase
2. Einarbeitungsphase
3. Auftragserteilung und -erfüllung
4. evtl. Verfassen der Abschlussarbeit

Abhängig von den verschiedenen Praktika und Praktikumsaufgaben können diese Schritte auch variieren. Die Vorbereitung auf das Praktikum (erste Stufe) muss nicht unbedingt im Unternehmen stattfinden, sondern kann auch an Hochschulen im Heimatland ausgeführt werden, wobei der zweite und dritte Schritt auch simultan ausgeführt werden können. Die Bundesagentur für Arbeit (2017) schlägt zur betrieblichen Berufsausbildung für Asylbewerber oder Geduldete vor, dass für lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Ausbildungsinteressenten im Vorfeld eine Einstiegsqualifizierung vorgeschaltet ist, die von der Bundesagentur für Arbeit gefördert wird. Sozial benachteiligt seien auch „ausländische Jugendliche, die aufgrund von Sprachdefiziten oder bestehender sozialer Eingewöhnungsschwierigkeiten in einem fremden soziokulturellen Umfeld der besonderen Unterstützung bedürfen“ (ebd.).

Im Rahmen der betrieblichen Praktika der Zielgruppe besteht zwar aus Zeitgründen keine Möglichkeit, an solch einer systematischen Einstiegsqualifizierung teilzunehmen, allerdings können entsprechende Maßnahmen aufseiten der Unternehmen vor Praktikumsbeginn innerhalb eines bestimmten Zeitraums durchgeführt werden. Solche zielgerichteten Strategien in Kombination mit den betrieblichen Tätigkeiten im Rahmen des Praktikums bieten den Praktikant:innen die Gelegenheit, berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten im täglichen Arbeitsprozess zu erlernen.

Als unabdingbare Voraussetzung für ein erfolgreiches Auslandspraktikum erachtet ein deutscher Professor Sprachkenntnisse als das „Allerwichtigste“, der im deutsch-chinesischen Studiengang unterrichtet und den Studierenden bei Suche einer Praktikumsstelle unterstützt hat:

„Am wichtigsten ist, dass das Unternehmen feststellt, dass ihr euch gegenseitig verstehen könnt, was eine Grundvoraussetzung ist. Wenn niemand mit dir

sprechen kann, lässt sich natürlich kein Fachwissen vermitteln. Das Allerwichtigste ist die Sprachkenntnis, manchmal wird auch Englisch benutzt. Einige kleine Unternehmen benutzen kein Englisch, nur große Unternehmen. Deutsch steht an erster Stelle, gefolgt von Wissen im fachlichen Feld und Wissen über das Unternehmen.“

(Aus Interviews mit Professoren)¹⁴

Nach dieser Einschätzung stellt der kommunikative Anteil im betrieblichen Praktikum einen Erfolgsfaktor für diese soziale Aktivität dar, der im nächsten Kapitel anhand der Analyse der Diskurse zwischen M und P analysiert wird.

3.2 Betreuungsdiskurse im betrieblichen Praktikum

Im Sinne der Nachwuchsbildung kann Wissenstransfer auch an außeruniversitären Institutionen sowie in Unternehmen stattfinden. Nach Redder (2009) gehört die Hochschule zu den versprachlichten Institutionen, denn dort lassen sich komplexere Handlungssysteme durch die Kommunikation an der Hochschule ausbilden und drei Handlungsräume differenzieren: erstens der Handlungsraum der Wissensbearbeitung mit forschendem Lernen bzw. Lehren, lernendem bzw. lehrenden Forschen, Neugewinnung von wissenschaftlichem Wissen; zweitens der Handlungsraum der Organisation und drittens der Handlungsraum der institutionellen Verwaltung (ebd., 17). Im engeren Sinne beschränkt sich Hochschulkommunikation auf Kommunikation im Handlungsraum der Wissensbearbeitung:

„Sein zentraler Stellenwert leitet sich aus dem Zweck der Institution Hochschule ab: Die Universität dient dem gesellschaftlichen Transfer und dem Ausbau wissenschaftlichen Wissens. ‚Wissens-Transfer‘ heißt selbstverständlich immer: mentale Aneignung im Lehr-Lern-Prozess.“ (ebd.)

Einer der Handlungsräume in Unternehmen steht nah mit dem ersten Handlungsraum an Hochschulen, nämlich dem Handlungsraum der Wissensbearbeitung. Die Wissensbearbeitung kann im Unternehmen in Form einer Weiterbildung mit

¹⁴ Zitiert aus Interviews, die von Studierenden mit deutschen Professoren von CDHAW gehalten wurden. Quelle: <https://mp.weixin.qq.com/s/fIIAswD68MXgjsLdEaYxSg>, abgerufen am 3. Jul. 2019.

forschendem Lernen, bezogen auf das Praktikum mit lernendem bzw. lehrendem Forschen und durch Neueinführung von technischem Wissen realisiert werden.

Bei der diskursiven Wissensvermittlung¹⁵ stellt Redder (2009) fest, dass Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Medizin die diskursive Wissensbearbeitung in anderen Phasen und in anderen institutionellen Handlungsräumen als die Geistes- und Sozialwissenschaften verlegen (ebd., 24). Die vorliegende Untersuchung könnte einen Beitrag zum Einblick in die diskursive Wissensbearbeitung von Ingenieurwissenschaftlern in den außeruniversitären Institutionen leisten. Welche diskursiven Verfahren der Wissensvermittlung in Betreuungsdiskursen eingesetzt werden, die in einem Lehr-Lern-Prozess eingebettet sind, lässt sich im folgenden Kapitel weiter vertiefen (Kap. 3.2.1). Anschließend werden Betreuungsdiskurse hinsichtlich ihrer Einarbeitungsphase (Kap. 3.2.2) und der Phasen der Auftragserteilung sowie -erfüllung (Kap. 3.2.3) behandelt, wobei die zweite Phase sich noch in ein Orientierungsstadium und Durchführungsstadium untergliedern lässt.

3.2.1 Betreuungsdiskurse und Lehr-Lern-Prozess

Während hochschulische Lehr-Lern-Kommunikation und Kommunikation im wirtschaftlichen Sektor bereits in den letzten Jahren häufig gesprächsanalytisch in vielen Gattungen untersucht worden sind, bleibt Kommunikation zwischen P und M, die ebenfalls Fachleute und Berufstätige sind, noch eine unerforschte Gattung, die allerdings bestimmten Gattungen hochschulischer Kommunikation ähnelt.

Zur hochschulischen Lehr-Lern-Kommunikation schreibt Meer (2017), dass der zu behandelnde Gegenstand fachlicher Natur ist und der primäre Kommunikationszweck in der Wissensvermittlung bzw. -überprüfung liegt (ebd., 413). Trotz Gemeinsamkeiten der Gesprächsorganisation unterscheiden sich hochschulische

¹⁵ Die diskursive Wissensvermittlung stellt nach Redder den didaktischen Versuch dar, den Lernprozess so zu gestalten, dass das bei Lernenden zur produktiven Nutzung von bereits vorhandenem Wissen führt. Solches gemeinsames Denken-Lernen im diskursiven sprachlichen Handeln können den Lernenden zum selbstständigen mentalen und sprachlichen Handeln zugemutet werden (Redder 2009, 24).

Lehr-Lern-Formen von schulischen „durch die Relevanz des wissenschaftlichen Wissens und die hieran anschließenden unterschiedlichen kommunikativen Anforderungen an Formen der Wissensdarstellung und -bearbeitung“ (ebd., 414).

Nach ersten Überlegungen könnte der Betreuungsdiskurs im Vergleich zu hochschulischen Sprechstundengesprächen als sogenanntes Beratungsgespräch eingestuft werden. Allerdings zeigt ein Blick auf die Vielzahl der innerhalb des vorliegenden Korpus aufgezeichneten Diskurse, dass sich die sprachlichen Handlungen von M und P nicht mit dem Begriff des „Beratens“ angemessen und ausreichend beschreiben lassen. Angesichts der Anlässe der Betreuungsdiskurse, die von der Antragsbearbeitung bis zur Wissensvermittlung reichen, sind Betreuungsdiskurse in betrieblichen Praktika nicht einfach den Beratungsgesprächen zuzuordnen, sondern müssen als kommunikative Praxis mit einer eigenen Qualität betrachtet werden. So stellt sich die Frage, welche kommunikativen Aufgaben die Beteiligten erfüllen. Aus institutionstheoretischer Perspektive wäre damit zu überlegen, welche institutionellen Zwecke als konstitutiv für Betreuungsdiskurse angesehen werden müssen.

Die Prozesse, in denen in der betrieblichen Praktika Handlungen sowie Kenntnisse von M vermittelt bzw. von P erworben werden, sind als ein spezifischer Lehr-Lern-Prozess im Vergleich zum schulischen Lehr-Lern-Prozess einzustufen, der mit dem Begriff ‚Betreuungsprozess‘ belegt werden kann. Sowohl die sprachlich-kommunikativen Elemente als auch die praktischen Tätigkeiten sind Gegenstand des Betreuungsprozesses. Die kommunikativen Anteile des Betreuungsprozesses bilden den Betreuungsdiskurs. Der Lehr-Lern-Prozess lässt sich in den betrieblichen Praktika als Betreuung für die Gesamtheit der Tätigkeiten verstehen, wobei der Betreuungsdiskurs den kommunikativen Anteil der Betreuung umfasst. In Praktika sind praktische Tätigkeiten nicht nur ein Teil des Lerngegenstands, sondern sie bestimmen auch stark den Planungs- und Ausführungsprozess einer Projektarbeit. Das kommunikative Handeln ist eng verbunden mit und bezogen auf praktisches Handeln, das ebenfalls wesentliche Funktionen für das Lernen erfüllt. Der Lehr-Lern-Prozess ist demnach ein vieldimensionales, komplexes

Interaktionsgeschehen.

Nach Ehlich (1981) resultiert der Lehr-Lern-Diskurs „aus der unterschiedlichen Verteilung von Wissen auf die Mitglieder zweier Gruppen, aus ihrem Bewusstsein dieser Unterschiede, aus der wechselseitigen Anerkennung sowie aus dem Bedürfnis, die unterschiedliche Verteilung des Wissens tendenziell aufzuheben“ (ebd., 339). Da der Begriff ‚Betreuungsprozess‘ spezifischer als ‚Lehr-Lern-Prozess‘ ist, entspricht auch ‚Betreuungsdiskurs‘ einer weniger allgemeinen Bestimmung gegenüber ‚Lehr-Lern-Diskurs‘. Mit dem Begriff ‚Betreuungsdiskurs‘ werden nicht nur die kommunikativen Anteile der Betreuung betont, vielmehr wird damit darauf hingewiesen, dass der Lehr-Lern-Prozess und der Lehr-Lern-Diskurs in den betrieblichen Praktika in einer bestimmten gesellschaftlichen Form auftreten. Woran liegt der Zweck der Betreuungsdiskurse im Praktikum? Auf die Frage, worin das Hauptziel der wöchentlichen Besprechung besteht, antwortet ein Mentor:

„Überprüfen und zusammen gucken in die Zukunft. Zusammen, gemeinsam planen, hier ist dieses Thema, da wollen wir das machen. Überprüfen will ich nicht nennen, sondern zusammen weiterentwickeln. (...) Für die Praktikanten hier, die großen Teile der Aufgaben sind keine Aufgaben, die man schon am ersten Tag darüber machen kann, sondern erst mal geht es ums Lernen und später dann ums Umsetzen.“

(Aus Interviews mit Mentoren)

Im Anschluss an diese Antwort können wir das Ziel eines Praktikums sowie den Zweck der Betreuungsdiskurse wie folgt zusammenfassen: Ein Praktikum stellt einen institutionellen Lehr-Lern-Prozess dar, der häufig in eine Projektarbeit eingebettet ist. Betreuungsdiskurse sind in diesem Zusammenhang Lehr-Lern-Diskurse mit dem Zweck, einen gemeinsamen Handlungsplan sukzessiv zu erstellen und auszuführen, wobei der Planungs- und Ausführungsprozess unter dem Monitoring von Mentoren stattfindet.

Die Kommunikation zwischen P und M lässt sich als eine kooperationsbezogene Kommunikation in Rahmen einer Projektarbeit charakterisieren. Die kooperationsbezogene Kommunikation bezieht sich funktional auf das praktische

Handeln im Betreuungsprozess, weil diese eine Regulationsfunktion hat: zum Monitoring der Handlungsausführung im Rahmen der Auftragserfüllung von P, zur Herstellung von aktuell fehlenden Handlungsvoraussetzungen und zur Vermittlung von mangelndem Wissen (vgl. Brünner 2005, 51). In der Einarbeitungsphase eines Praktikums schlägt eher die Orientierungsfunktion der Kommunikation durch, um die anvisierte Aneignung von Handlungskonzepten zu ermöglichen, indem die Struktur der Handlung verbal repräsentiert dargestellt wird, womit bei P die Orientierungsgrundlagen und mentalen Voraussetzungen für das Handeln geschaffen werden (ebd.).

Die vorkommenden Typen sprachlicher Handlungen von M sind entsprechend diesen Funktionen gewichtet. Für die Orientierungsfunktion spielen z.B. Erklärungen, Hinweise und Anweisungen eine wichtige Rolle, für die Regulationsfunktion sind dies z.B. Handlungsaufforderungen, Fragen und Bewertungen.

In Anbetracht der Tatsache, dass P sich je nach dem Unternehmen, dem Arbeitsplatz und den verschiedenen Aufträgen in unterschiedlichen Bedingungen der Betreuung befinden, zeichnet sich in Bezug auf Betreuungsdiskurse kein einförmiges Bild ab. Einige Gespräche dieses Gesprächskorpus wurden spontan von P initiiert, wenn Betreuungsbedürfnisse bei ihnen bestehen. Es gibt auch Betreuungsdiskurse, die als „Jour fixe“ festgesetzt waren, die normalerweise folgende Themenbereiche aufweisen:

- Auskünfte von P über erledigte Teilhandlungen,
- Angaben zu den Problemen oder Fragen über bestimmte Teilhandlungen,
- Rückmeldung und Lösungsvorschläge seitens M.

Eine weitere typische Phase könnte die Ankündigung des nächsten Arbeitsauftrags bzw. Zeitplans bilden. Grundlage der Behandlung dieser Themenbereiche ist das professionelle Fachwissen über einen auftragsrelevanten Sachverhalt. Ein Betreuungsdiskurs stellt eine Form eines Lehr-Lern-Diskurses dar, der aus zwei unterschiedlichen Gruppen besteht: die über Wissen verfügende Gruppe und die nicht oder partiell über Wissen verfügende Gruppe. In betrieblichen Praktika sind

Mentor:innen studierte und erfahrene Ingenieur:innen. Die meisten von ihnen sind eher Fachleute als PädagogInnen.¹⁶ Gegenüber P besitzt M Betreuungs-, Anweisungs- und Kontrollfunktion. Die Betreuungsdiskurse in den betrieblichen Praktika besitzen als Institution zwar einige gemeinsame Merkmale mit denjenigen einer Schule, jedoch fordert ein Praktikum von P mehr Eigenständigkeit im gemeinsam praktischen Handeln. Deshalb stellt dies eine besondere Form eines Lehr-Lern-Diskurses dar, in der wechselseitige Anerkennung und das Bedürfnis nach Wissen im Vordergrund steht.

In folgenden Kapiteln werden Betreuungsdiskurse im betrieblichen Lehr-Lern-Prozess jeweils in der Einarbeitungsphase und der Phase der Auftragserteilung und -erfüllung beschrieben, die einen wichtigen kommunikativen Anteil des Lehr-Lern-Prozesses im Rahmen eines Praktikums bilden. Die zwei Phasen können aber nicht einfach zeitlich strikt getrennt werden.

3.2.2 Betreuungsdiskurse bei der Einarbeitung

In Gesprächen mit Studierenden wurden diese gebeten, Szenen über Kommunikationsschwierigkeiten im Rahmen des Praktikums aus ihren Erinnerungen abzurufen und davon zu erzählen. Folgendes erzählte ein Studierender, der besonders in der Phase der Einarbeitung viele kommunikative Probleme hatte, die mit der Bedeutung von Betreuung in der Einarbeitungsphase zusammenhängen. P benannte das Fehlen von einem „allgemeinen Verständnis über die Arbeit“ und „Sprachkompetenz“ als Gründe für solchen Kommunikationsschwierigkeiten zu Beginn des Praktikums.

„Anfangs gab es eine Kommunikationsschwierigkeit, als ich neu in der Firma war. Ich war in der elektrischen F&E-Abteilung (Forschung und Entwicklung). Zu diesem Zeitpunkt hat mein Mentor mir eine Aufgabe in einem Konferenzraum zugestellt. Er schloss den Computer an den Projektor an und erklärte sie mir. Dann fragte er mich, ob ich PCB-Layout (Leiterplattenlayout) kenne. Weil ich das nicht gelernt hatte, fing er an, mir dies beizubringen. Aber viele Fachvokabeln waren mir damals nicht

¹⁶ Es gibt auch Lehrpersonen, die gleichzeitig an Hochschulen und in einem Unternehmen tätig sind.

vertraut und ich war zu verlegen, um Fragen zu stellen. Die Lösung war, dass ich jedes Mal, wenn er einen Punkt beendete, die Schritte selber mit der Maus machte. Wenn ich es nicht richtig machte, sagte er mir gleich Bescheid. Wenn ich etwas nicht verstehen konnte, haben wir auf Englisch kommuniziert. Wenn es immer noch nicht ging, zeigte er es mir noch mal mit seiner Ausführung. Danach hatte ich ein allgemeines Verständnis über die Arbeit und ich lernte das relevante Wissen auf der Website selbst. Wenn ich noch mal ein ähnliches Problem hatte, konnte ich es schon besser verstehen. Erstens habe ich mehr Fachwörter gekannt, zweitens verfügte ich schon über relevante fachliche Kenntnisse.“

„Ein anderes Mal war ich in der Hardware-Abteilung. Zu dieser Zeit habe ich noch keinen Heißluftbrenner zum Schweißen verwendet, sondern nur einen Lötkolben. Mein Mentor erzählte mir grob von der Verwendung. Ich habe seine Worte grundsätzlich aber nicht ganz verstanden, sodass die meisten Komponenten beim Löten eines Zero-Geräts problemlos gelötet werden konnten, aber ein paar kleine Komponenten wurden von mir kaputt gelötet. Später wiederholte er die Anforderungen und hat mir die Technik persönlich vorgeführt, dann wurde mir klar, dass ich bei kleinen Bauteilen die Umgebung mit einem Schweißbrenner erwärmen und nicht direkt auf die Bauteile blicken sollte. Der Fehler dieser Buchesaufgabe war definitiv auf die Sprachkompetenz zurückzuführen. Seine persönliche Ausführung hat mir sehr geholfen.“

(Aus Gesprächen mit Studierenden)

Ein Praktikum dauert meist drei bis sechs Monate, das mit einer kurzen Einarbeitungsphase als Lernphase anfängt, bevor P eigenständige Aufgaben übernehmen kann. Einarbeitung bedeutet für neue Praktikant:innen die Integration in eine Organisation, wodurch sie erste Erfahrungen mit der Unternehmenskultur machen und die Abläufe in Bezug auf die eigene Position sowie daran geknüpfte Anforderungen kennen lernen. Die Einarbeitung umfasst neben den Formalitäten in Zusammenhang mit der Arbeitsaufnahme einerseits die Einarbeitung in die eigentliche Arbeitsaufgabe, andererseits aber auch die soziale Eingliederung in das Arbeitsumfeld.

Betreuungsdiskurse während der Einarbeitungsphase haben die Funktion, die Konzepte und Handlungen zu vermitteln, die zur Auftragserfüllung benötigt werden. Damit P in einem kooperativen Prozess tätig sein kann, besteht die Voraussetzung darin, dass er die Fähigkeit zur Handlung hat. Die Lerninhalte in dieser Phase unterscheiden sich auch je nach Branche und Praktikumsstelle. Im Allgemeinen

umfasst dies jedoch den Einblick in den Arbeitsprozess, das Kennenlernen der Arbeitsaufgaben und das Beherrschen der Arbeitswerkzeuge. Nach Rehbein (1977) vollzieht sich der Erwerb von Fähigkeiten zum Ausführen einer Handlung hier in einem Prozess praktischen Handelns, der durch die Kooperation zwischen M, der das Handlungskonzept kennt, und P, auf den das Handlungskonzept „übertragen“ wird, gekennzeichnet ist (ebd., 127). In Betreuungsdiskursen der Einarbeitungsphase hat P noch die Möglichkeit einer kooperativen Aneignung von Fachbegriffen, indem er die Terminologie einer als kommunikativ und kooperativ relevant erfahrenen Handlung erwirbt, sodass die Konzepte zur zukünftigen Auftragserfüllung eine spezifische Anwendung finden können. Die Übernahme eines Handlungskonzepts beginnt nach einer Theorie von Galperin mit der Schaffung einer Orientierungsgrundlage, die als ein System auf die Handlungsausführung hinweisen kann (vgl. ebd.).

Zur Herstellung einer Orientierungsgrundlage für eine Handlung gibt M ein Schema der Handlung vor, sodass P bei der Aneignung der Handlung die Vorbedingung und Basis für die adäquate Ausführung hat. Als Orientierungsgrundlage zählen in Betreuungsdiskursen auch Auskünfte, Hinweise und Elemente von Handlungswissen, das aus dem Gedächtnis von M aktiviert wird usw. Dazu schreibt Rehbein (1977):

„Damit ein Handlungsfeld den Charakter einer Orientierungsgrundlage für einen Aktanten bekommt, muss ein bestimmtes Vorwissen angesetzt werden, das die Hinweise aller Art erst zu einem Schema macht.“ (ebd., 128)

Je nach dem Grad des erforderlichen Vorwissens lassen sich bei Rehbein in Anlehnung an Galperin drei Typen von Orientierungsgrundlagen differenzieren, die graduell „nach der Abhängigkeit des Aktanten von Zusatzinformationen über die Gesamthandlung, die durchzuführen ist“, variieren (ebd., 129). Die Orientierungsgrundlage in der Einarbeitungsphase zählt meiner Meinung nach dem dritten Typ, nämlich die „planmäßige Unterrichtung und Information über bevorstehende Handlungsmöglichkeiten, Unterweisungen über den Umgang mit den zu erwartenden Informationen und den konkreten zu erwartenden Objekten der Handlung, ständige Information während der Ausführung vom Ausführungsbeginn bis

zum Ende“ (ebd.). Laut Rehbein (1977) hat der Erwerb von Handlungen verschiedene Niveaus, d.h. welche Angaben notwendig sind, wie eine Handlung im Einzelnen auszuführen ist. Die einmal erworbenen Handlungen „werden sogenannte Operationen darstellen, die als ein bestimmtes Handlungswissen dem Aktanten zur Verfügung stehen, das er auf den verschiedenen Handlungsfeldern aktivieren muss, wenn er selbstständig handeln will“ (ebd., 129). Zu diesen Niveaus gehört das Niveau der materiellen Handlung, das Niveau der „äußeren Sprache“, der „äußeren Sprache für sich“ sowie der „inneren Sprache“ und „Automatisierung“ (ebd., 129ff.).

In Betreuungsdiskursen findet der Handlungserwerb ebenfalls auf verschiedenen Niveaus statt. Zum Niveau der materiellen Handlungen gehört beispielsweise das ‚Skalieren‘¹⁷, wobei die gesamte Handlung in einzelne Operationen zerlegt wird, bis sich die Handlung als Ganzes angeeignet wird und für P durchführbar ist. Die Handlung ist eine konkrete Ausführung des gelernten Konzeptes ‚Skalieren‘, das „koppelbar mit einer Reihe von Sprechhandlungen [ist], die Information und Steuerung materieller (und materialisierter) Handlungen bewirken“, um insbesondere „den materiellen Arbeitsprozess [zu] kontrollieren“ (ebd.). Zum Niveau der „äußeren Sprache“ lässt sich zwischen der „Übertragung auf das Niveau der Vorstellung“ und „sprachlicher Handlung“ unterscheiden. Bei einer Übertragung des Handlungsgegenstandes auf die sprachliche Ebene geschieht dies nach Rehbein (1977), wenn der Inhalt im Bewusstsein des Handelnden komplett repräsentiert ist, aber die Wortbedeutung für den gegenständlichen Inhalt noch widergespiegelt werden muss. Solche Übertragung findet in Betreuungsdiskursen häufig in Form einer Begriffserklärung statt, in der der gegenständliche Inhalt als sprachlich ausgelöste Vorstellung bei P darzustellen ist. Eine weitere Niveau-Ebene der äußeren Sprache bildet die ‚sprachliche Handlung‘, die als Mittel der Kommunikation über die Handlung eingesetzt wird. Erst auf dem Niveau der ‚äußeren Sprache für sich‘ entwickelt sich Sprache vom Kommunikationsmittel zum Mittel des Denkens, welches eine Form der gedanklich vollzogenen Handlung darstellt. In Betreuungsdiskursen vollziehen sich

¹⁷ Mehr zu diesem Beispiel sieht Kapitel 7.2.2.2

Handlungen auf diesem Niveau durch Sprechhandlungen wie beispielsweise „beschreiben“, „Beispiel geben“ und „definieren“. In Betreuungsdiskursen der betrieblichen Praktika gehört der Handlungserwerb auf diesem Niveau meistens zur Einarbeitungsphase, in der ganze Handlungssequenzen bewusst antizipativ auszuarbeiten und ihre Konzeption nach erfolgreicher Ausführung abzuspeichern ist (vgl. ebd., 130).

Außer dem Niveau beim Erwerb einer Handlung differenziert Rehbein (1977) noch zwischen den Situationen, in denen ein Handlungskonzept erworben wird. Dazu geht er grundsätzlich von drei Typen aus (ebd., 132). Meines Erachtens nach lässt sich eine Lehrsituation in einem Betreuungsdiskurs dem dritten Typ subsumieren, in dem P einerseits eine Unterstützung bekommt, andererseits sich vieles aufgrund selbsttätigen Erwerbs erarbeiten muss.¹⁸ Der Handlungserwerb in der Einarbeitungsphase erfolgt normalerweise kooperativ. Eine allgemeine Ausgangssituation in der Einarbeitungsphase lässt sich so charakterisieren: P ist gefordert und bestrebt, eine bestimmte Handlung F ohne Anwesenheit von M auszuüben. In einem Betreuungsdiskurs befindet P sich zusammen mit M gemeinsam auf dem Handlungsfeld, wobei P sich an M um Unterstützung bzw. Handlungsanweisung wendet oder M beim Tun von F zusieht.

In Gesprächen mit Studierenden wurde von einigen erwähnt, dass M bei der Vermittlung eines Handlungskonzepts entweder verbale Anweisungen gibt oder einzelne Teilhandlungen vorführt und die nachahmende Vorführung von P korrigiert oder bestätigt, je nachdem, wie komplex das Konzept von M mit der Einschätzung

¹⁸ Die anderen zwei Typen sind:

„(1) Der Aktant lernt *ohne fremde Hilfe*, indem er die Handlungen selbst PROBIERT, sie anderen ABSIEHT, sie IMITIERT, sich ÜBERLEGT, WIE sie gehen (mit Schlußprozeduren) usw.

(2) Der Aktant befindet sich zusammen mit einem anderen Aktanten in einer Situation, in der ihm letzterer die Handlung explizit beibringt. Dieser Fall wird in den soeben besprochenen Experimenten von Galperin u. a. zugrunde gelegt und ist eine markante Lehrsituation. (Rehbein 1977, 132)

(3) Ein aus (1) und (2) gemischter Fall ist der alltägliche, in dem dem Aktanten einerseits eine Unterstützung, Hilfe usw. zukommt, er andererseits aber vieles aufgrund selbsttätigen Erwerbs sich erarbeiten muss. Ein großer Teil des Erwerbs *sprachlicher* Handlungsmuster ist diesem Fall zuzurechnen.“ (ebd., 132)

über die bestehenden Kompetenzen von P ist. Ein solcher Prozess zur Vermittlung einer Handlungsausführung wird von Brünner (2005) zur Untersuchung des Lehr-Lern-Prozesses in betrieblicher Ausbildung als ‚Instruktion‘ bezeichnet. Die Lehr-Lern-Prozesse, in denen in der betrieblichen Ausbildung Handlungen sowie Kenntnisse vom Ausbilder vermittelt bzw. von den Auszubildenden erworben werden, fasst Brünner (2005) unter den Begriff der ‚Instruktion‘.

Instruktionen umfassen sowohl die sprachlich- kommunikativen Elemente als auch die praktischen Tätigkeiten (ebd.,28). Der Begriff beinhaltet in den meisten linguistischen Untersuchungen die verbalen und die nonverbalen bzw. praktischen Tätigkeiten, durch die einem Partner vermittelt wird, wie man eine bestimmte Handlung ausführt (ebd., 29). In solchen Fällen wie das folgende Beispiel, in denen M P mit einem Programm oder anderen technischen Instrumenten bekannt macht, steht der Erwerb von praktischen Tätigkeiten und Handlungen im Zentrum, die nicht nur Lerngegenstand sind, sondern deren Ausführung selbst Bestandteil des Lehr-Lern-Prozesses ist (vgl. Brünner 2005, 5).

Beispiel: Einarbeitung

- [10] 19[00:42.4]
M [v] Versuch/ Mache jetzt einmal den Plan, der Planbasis für unsere •• zukünftige
- [11] 20 [00:46.4] 21 [00:48.1] 22 [00:48.7]
P [v] Einfügen.
M [v] Zeichnung. •• Und dann gehst du mal auf 'einfügen'. Und da gibts 'Referenzen
- [12] 23 [00:51.7]
M [v] ' nämlich. • Da gibts auch dieses kleine Häkchen. •• So jetzt öffnet sich dieses Ding da.
- [13] 24 [00:53.7] 25 [00:54.8]
P [v] ••• Oke.
M [v] • Das ist bisher unsere Zeichnung und da ist noch keine Referenz da hinterlegt.
- [14] 26 [00:57.8] 27 [00:58.5] 28 [01:00.7]
P [v] • Hmhñ ((1,1s)) Referenzeee • ((lacht,
M [v] • Weißt du, was bedeutet diese Referenzen?
- [15] 29 [01:03.9] 30 [01:05.1] 31 [01:05.7]

P [v] 0,5s)) Das ist ein bisschen... Ja, genau.
M [v] Kompliziert, natürlich Schau mal, (klick) hier mal oben auf diese '

[16]

32 [01:10.6]
P [v] •• Zuordnen.
M [v] delegiert' genau auf diesem Pfeil. •• Und 'delegiert zuordnen'.

Diese Transkription besteht aus einem Gespräch während der Einarbeitungsphase eines Praktikums mit dem Zweck, P anhand von authentischen Materialien mit einzelnen Funktionen des Programms vertraut zu machen. M möchte P in die Bedienung dieses Programms einweisen, wobei er selbst über Vorwissen mit diesem Programm verfügt, wohingegen P dies noch nicht kennt. M vermittelte P das Handlungskonzept ‚Referenzen auf einem Plan einfügen‘ durch Handlungsanweisungen zu einzelnen Teilhandlungen nach der Bedienungsabfolge des Programms: Planbasis machen (Teilhandlung f1, s.19), Klicken auf ‚Einfügen‘ (f2, s.20), Referenzen öffnen (f3, s.22-23), delegiert zuordnen (s.31).

Die Handlung ‚Referenzen einfügen‘ setzt andere Handlungen (f1, f2) voraus, die als Bedingung auszuführen sind. In der Äußerung von M (s.25) wird auf die bereits vorgenommenen Teilhandlungen durch das Adverb ‚bisher‘ zurückgegriffen und der bisherige Zustand zur Bedienung wird versprachlicht (‚Zeichnung, auf der keine Referenz liegt‘). Das handlungsrelevante Objekt wird in den Diskurs eingeführt, indem ein Zustand vom erwarteten Zielstand beschrieben wird, wo das Objekt noch nicht vorliegt. Statt einer direkten Handlungsanweisung wird von M eine Verständnisabfrage (s. 27) eingesetzt, um den Wissenszustand von P über relevantes Vorwissen zur gezielten Handlung in Erfahrung zu bringen. P realisiert eine kurze Pause und wiederholt die Bezugsäußerung von M durch eine zögernde Äußerung, in der ein kurzes Lachen eingeschaltet ist. Lachen wird bei Jefferson (1984) im Zusammenhang mit *Trouble-Telling* beschrieben, so kann Lachen beispielsweise auftreten, wenn Sprecher über Probleme oder problematische Situationen sprechen. In diesem Beispiel spricht P über kein Problem bzw. keine problematische Situation, vielmehr handelt es beim Lachen von P um eine Exothese einer erfolglosen Suche im Wissensreservoir nach dem gefragten Begriff, was in seiner folgenden Äußerung

bestätigt wird. Die Verständnisstörung seitens P wird von M wahrgenommen und M setzt durch Selbstvergewisserung die abgebrochene Äußerung (s.28) von P fort, was seine Bereitschaft zur Wissensvermittlung und Handlungsanweisung signalisiert (s.29). Handlungsgegenstände werden direkt im Wahrnehmungsraum von M gezeigt, was besonders bei einer Handlungsvermittlung durch z.B. Gebrauchsanleitungen für Programme, Maschinen typisch ist. M lenkt P's Aufmerksamkeit auf den Handlungsgegenstand durch Zeigen im Wahrnehmungsraum („schau mal“), indem er schrittweise Handlungsanweisungen gibt.

Das Zweck von Betreuungsdiskursen liegt in der Einarbeitungsphase darin, komplexes Wissen im Rahmen der Auftragserteilung und -erfüllung des Praktikums P innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu übertragen, wozu sich die von Ehlich/Rehbein (1986) vorgestellte Diskursart des ‚Vortrags‘ besonders für die Übertragung von komplexem Wissen in dieser Phase eignet, weil diese Diskursart einen schnellen Wissenstransfer auf die Hörer ermöglicht. Allerdings bringt der ‚Vortrag‘ auch Nachteile mit sich, indem er eine „intensive, konzentrierte mentale Mitarbeit aufseiten des Auditoriums“ erfordert (ebd., 82). Die Diskursart ‚Vortrag‘ mit seiner Variante ‚Lehrervortrag‘ und die Mittel zum Begegnen der Nachteile des ‚Vortrags‘ werden im Kapitel 6.3.3.2 unter ‚Lehrerfrage‘ beschrieben.

3.2.3 Betreuungsdiskurs bei Auftragserteilung und -erfüllung

Nach der Einarbeitungsphase steht P in der Phase der Auftragserteilung und -erfüllung vor einer Arbeitshandlung. Der Auftrag hat eine praktische Tätigkeit zum Inhalt, d.h. es kommt bei der Auftragserfüllung auf das materielle Ergebnis der Handlung an, die P bereits in der Einarbeitungsphase beherrscht oder von M als Kompetenz unterstellt wird. Der Zweck liegt in der Phase der Auftragserfüllung nicht mehr allein in der Aneignung einer Handlung, sondern richtet sich vielmehr auf die Produktivität der erworbenen Handlung.

Es gibt natürlich solche Fälle, in denen P im Lauf der Auftragserfüllung vor technischen Problemen steht und sich an M wenden muss. Solche

situationsspezifisch eingeschalteten Sequenzen nennt Rehbein (1977) ‚Insertionen‘ (ebd., 339). In einer solchen Insertionssequenz wird eine ‚Instruktionsfrage‘¹⁹ behandelt. Solche Insertionen bezeichnet Rehbein als ‚Supporte‘, weil sie die Funktion haben, „den institutionell geplanten Sequenzverlauf zu garantieren“ (ebd.).

In den Gesprächen mit Studierenden erinnert sich ein Studierender an eine Situation in der Phase der Auftragserteilung und -erfüllung, in der er sein Erlebnis mit kommunikativen Schwierigkeiten berichtet:

„Da ich während meines Praktikums hauptsächlich auf der Baustelle war, gab es viele Situationen, in denen ich mit anderen kommunizieren musste, sowohl mit dem Leiter als auch mit den Bauarbeitern. In der Anfangszeit verstand ich den Chef auf der Baustelle gar nicht, als er mir die Aufgabe zugewiesen hatte, weil es zu viele Fachvokabeln gab. Praktika und Lernen an der Hochschule sind anders, sodass ich in den meisten Fällen nur über Halbwissen verfügte und gar nicht wusste, was meine Aufgaben sind. Manchmal habe ich viel gemacht, was aber nutzlos war. Obwohl der Chef sagte, dass ich bei ihm jederzeit nachfragen konnte, verstand ich es manchmal immer noch nicht, nachdem ich schon gefragt hatte. Es war mir so peinlich weiterzufragen, dass ich nur Mut fassen und mich aufrufen konnte, die Arbeit weiterzumachen. Am Ende stellte ich fest, dass alles, was ich gemacht hatte, total falsch war.“

(Aus Gesprächen mit Studierenden)

An diesem Beispiel verdeutlicht sich der hohe Stellenwert während der Betreuung bei der Auftragserteilung und -erfüllung. Nichtverstehen oder Missverständnisse, die sich bei der Auftragserteilung oder während der Durchführung bzw. der Auftragserfüllung ergeben, können zur Verzögerung oder zum Scheitern der Handlung führen. Richtiges Verstehen ist nicht nur bei Auftragserteilung im Praktikum bedeutsam, sondern auch beim Erfüllen der Aufgabe im Unterricht, was von einem Professor auch explizit erwähnt wurde:

„Das ist im Allgemeinen der Fall, das ist keine spezifische Sache, sondern das ist nur das allgemeine Verhalten im Sprechen oder in solchen Gesprächen, wenn es

¹⁹ Unter ‚Instruktionsfrage‘ versteht Gambier (1963) im Vergleich zu ‚Ratfragen‘, dass der Sprecher annimmt, dass es einen wohldefinierten, standardisierten Lösungsweg für sein Problem gibt. Bei ‚Ratfragen‘ sei das Problem meist so komplex, dass keine eingeführte Standardlösung existiert, sondern die Lösung nur aus einer genauen Analyse der spezifischen Handlungssituation gewonnen werden kann (zit. nach Hindelang 1977, 35ff.).

um Aufgaben und vor allen Dingen darum geht, also um die Aufgabenfüllung, dann muss man erst mal verstanden haben, was das eigentlich bedeutet, wie die Aufgabe ist, sonst kann nicht nichts erledigen, wenn man die Aufgabe nicht verstanden hat.“

(Aus Interviews mit Professoren)

Zur erfolgreichen Auftragserfüllung ist besonders die Planbildung wichtig, die in der Handlungstheorie vor der Phase der Durchführung ansteht. In Betreuungsdiskursen handelt es sich um ein sukzessives Erstellen und Ausführen eines gemeinsamen Plans, das einen kompletten Handlungsprozess mit Planbildungsprozess und Ausführungsstadium darstellt. Nach dieser Betrachtungsweise sind Betreuungsdiskurse in der Phase der Auftragserteilung und -erfüllung weder einfache Instruktionen zu den handwerklichen Tätigkeiten noch traditionelle Lehr-Lern-Diskurse im Unterricht, sondern diese ähneln einem Planungsdiskurs, in dem P und M in einer kooperativen Beziehung einen gemeinsamen Handlungsplan sukzessiv entwickeln, der von P unter ‚Monitoring‘ von M schrittweise auszuführen ist. In Bezug auf die Diskursform ‚Planungsdiskurs‘ wird das Muster ‚interaktives Planen‘ in Kap.5.3 der vorliegenden Arbeit eingeführt.

Nach Hohenstein und Kameyama (2004) ermöglicht es die Diskursform Planungsdiskurs den Aktanten, Handlungspläne für zukünftige kooperative Tätigkeiten in Vorschlägen, Ratschlägen, Empfehlungen usw. zu entwerfen, zu bearbeiten und Handlungslinien untereinander zu koordinieren. Dazu wird Handlungswissen über den zukünftigen Handlungskontext ausgetauscht und beratschlagt, wie hinsichtlich bestimmter Problemkonstellationen zu verfahren ist. Die sprachlichen Formen und Muster, nach denen eine Betreuung verläuft, sind institutionell geformt.

Es ist in der vorliegenden Arbeit zu untersuchen, durch welches sprachliche Verfahren die Verwirklichung der institutionellen Zwecke angestrebt wird. Zudem ist herauszuarbeiten, wie die institutionellen Zwecke und Bedingungen der betrieblichen Praktika das kommunikative Handeln im Betreuungsdiskurs prägen. Was die Analyse über die Kommunikation in den betrieblichen Praktika sichtbar macht, ist die Institutionsspezifität. Dabei ist zu zeigen, dass und wie die institutionellen

Handlungsbedingungen als Erklärungsfolie für jeweils besondere Anteile des Diskurses, für besondere Aspekte und Formen des kommunikativen Handelns und für strukturelle Merkmale des Betreuungsdiskurses dienen.

Die Phase der Auftragserteilung und -erfüllung wird in folgenden Kapiteln nach den beiden Stadien, d.h. der Orientierung und der Durchführung, analysiert. Diese beiden Stadien lassen sich nicht einfach zeitlich abgrenzen. Das Wissen über die Orientierungsgrundlage kann bei Betreuungsbedürfnissen im Durchführungsstadium aktualisiert und in den Betreuungsdiskurs eingeführt werden.

3.2.3.1 Orientierungsstadium

Im Orientierungsstadium wird das Schaffen einer Orientierungsgrundlage angestrebt, die in einem Handlungskontext vorhanden ist und ein System von Hinweisen darstellt, wie eine Handlung richtig auszuführen ist. Die Orientierungsgrundlage einer Handlung wird von M gegenüber P am Anfang der Auftragserteilung durch Vermittlung von Handlungsziel, Fokus und ein grobes Schema zu einem Handlungsplan gegeben. Folgende Szene spielte sich im Orientierungsstadium ab, die von einem Studierenden über Schwierigkeiten im Praktikum erzählt wurde:

„Der Leiter der Ingenieure in unserem Büro konnte keine digitale Zeichnung machen, deshalb musste ich es tun, aber ich konnte seine Worte häufig nicht verstehen und wusste nicht, was ich machen sollte. Vielleicht war es ein Verständnisproblem. Außerdem habe ich solche Aufgaben früher nicht gemacht. Zum Beispiel gab es ein Projekt vor zwei Jahren, bei dem es ein Problem gab. Einige der Konstruktionszeichnungen waren problematisch und mussten geändert werden. Er hat diese Bemerkung mitbekommen und die Zeichnungen ausgedruckt, damit ich sie modifizieren konnte. Er erzählte mir, dass sich eine Röhre auf einer falschen Position befand. Die Röhre war eine, die vom Äußeren ins Innere des Gebäudes führte. Die Position war aber nicht richtig. Er sagte, wie die Röhre zu bewegen war, und ich machte abschließend eine horizontale Bewegung. Nachdem ich die Zeichnung fertig gestellt und alle Notizen gemacht hatte, sagte er, dass die Position immer noch falsch war, weil es nicht nur horizontal zu bewegen ist, sondern auch im Inneren des Gebäudes zu befestigen war, was von ihm zunächst aber vielleicht nicht gesagt wurde oder von mir nicht richtig verstanden wurde. Solche Sachen sind eigentlich sehr oft passiert. Manche komplizierten Aufgaben waren für mich wirklich schwer zu verstehen.“

(Aus Gesprächen mit Studierenden)

Im Orientierungsstadium kündigt M den Handlungsplan des Auftrags gegenüber P an, sodass P weiß, welcher Fokus und welches Schema der Gesamthandlung im folgenden Diskurs zu befolgen ist. Der folgende Abschnitt aus Gesprächen mit Studierenden zeigt die generellen Bestandteile der Orientierungsgrundlage:

„Wenn die Aufgabe komplizierter ist, erklärt er mir detailliert, wie die einzelnen Schritte ausgeführt werden. Wenn es sich um eine relativ einfache Aufgabe handelt, wird er mir nur grob sagen, was ich erreichen möchte, und einen groben Plan geben. Aber wenn ich es selbst mache, kann die Implementierungsmethode anders sein, als er dachte, sodass ich auf verschiedene Probleme und Situationen stoßen werde, die eine Rücksprache mit ihm erfordern.“

(aus Gesprächen mit dem Studierenden)

Die Orientierungsgrundlage gibt P einen Überblick über die Handlung, dessen Plan bei M schon vorhanden ist und P mitgeteilt wird. Damit handelt es sich hier meines Erachtens nach bei der sprachlichen Handlung von M um eine Ankündigung. Nach Rehbein (1981) besteht die Funktion der Illokution einer Ankündigung darin, einen Plan für eine zukünftige Aktion darzustellen und die Aufmerksamkeit des Hörers darauf zu lenken (ebd., 225). Ein weiteres Charakteristikum von Ankündigungen ist nach Rehbein, dass der Plan für die zukünftige Aktivität allein vom Sprecher entwickelt wurde und dem Hörer vorab mitgeteilt wird, weil die Ausführung des Plans die Kooperation des Hörers erfordert (ebd., 217). Rehbein spricht deshalb von einer vorausgeschickten Zusammenfassung (ebd.).

Genau diese Funktion erfüllt die Ankündigung in Orientierungsstadium eines Betreuungsdiskurses, um einen Auftrag zu erteilen. M informiert P nur über die Elemente, die zur Erledigung des Auftrags seitens P relevant und im folgenden Betreuungsdiskurs zu besprechen sind. P verfügt mithilfe der Ankündigung über einen groben Gesamtplan für weitere Aktivitäten, um die Handlung in einzelne Schritte zu zerlegen und Pläne zu Teilhandlungen auszubilden. Durch die Ankündigung wird eine Fokusweitergabe von M realisiert und die Aufmerksamkeit

seitens P fixiert. P muss jeweils auf die einzelnen Punkte innerhalb eines Layouts reagieren, ohne das Gesamtprojekt zu kennen.

Im folgenden Gespräch, das am Anfang eines Praktikums zum Zweck einer Projektvorstellung stattfindet, lässt sich bereits erkennen, dass M für die Herstellung einer Orientierungsgrundlage mehr als nur Ankündigung eines Plans macht.

Beispiel: Projektvorstellung

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:01.0]		2 [00:03.4]	3 [00:04.1]
P [v]				Äh hrñ.	
M [v]		So • Also wir sind in Ermund-Straße sechs.			Emm •• dort wird

[2]

	..				
M [v]		umgestellt von •• dezentralen •• Heizungen in den Wohnungen, also therme/Gastherme			

[3]

				4 [00:16.3]	5 [00:16.8]
P [v]				Okè	•• Gemeinheizung
M [v]		wird in den Wohnungen, die dann alles rausgerissen gerade,			•• passiert

[4]

	6 [00:17.7]		7 [00:20.5]	8 [00:21.3]	
P [v]			•• Hmhrñ.		
M [v]		•• Fernwärme sollen eingebaut werden.		Soll in Zukunft ein Fender drin.	

[5]

	9 [00:22.6]	10 [00:23.3]	11 [00:24.5]	12 [00:25.2]	
P [v]	• Ach so.		•• Jö.		
M [v]	• Momentan ist dort Gas in Wasser.		•• Äh wir sind hier in Keller, ••• wir ham		

[6]

	..				
M [v]		im ((blättert, 1s)) Verlauf der • späterer Wohnung im Erdschoss • sind zwei Läden, also			

[7]

	17 [00:39.7]	13 [00:35.0]	14 [00:37.2]	15 [00:38.0]	16 [00:38.7]
P [v]		Ohhh •• zw/wie bitte?	• Zwei...		<i>langsam</i> • Geschäfte?
M [v]		Gewerbeeinheiten.		Geschäfte.	

[8]

			18 [00:41.1]		
P [v]			Aha, oke, oke, alles klar, alles klar, oke, oke, oke.		
M [v]		Einkaufsmöglichkeiten, Läden.	Das sagt man/ das sind zwei Geschäfte ((unv., 0,3s))		

[9]

	19 [00:44.1]	20 [00:44.7]	21 [00:45.6]		22 [00:49.0]
P [v]		Gewerbe.			
M [v]		Gewerbe nennt man das, geht es dann los mit Wohnungen.			• Drei und
[nn]	((blättert))	((blättert))			

[10]

			23 [00:51.3]	24 [00:52.1]	25 [00:54.3]

P [v] Oh, • Okè. Moment, bitte! Ich schaue mal,
M [v] vier sind zwei Wohnungen. ••• Und •• den...

[11] .. 26 [00:59.4] 27 [01:01.3*]
P [v] • das ist ein •• Wohnung hier, • oder? Raum, • Wohnungen
M [v] Genau, • einmal ist dieser Bereich eine Wohnung

[12] 28 [01:03.1] 29 [01:03.2] 30 [01:04.8] 31 [01:06.3]
P [v] • Zimmer. • Oke, • alles klar.
M [v] Und einmal ist dieser Bereich. ••• Bei dem oben wird biss

[13] .. 32 [01:10.2] 33
P [v] Zweiter • Oberschoss.
M [v] -chen verändert, wir wollen das zweite Stock auch (machen) Das

[14] . [01:11.5] 34 [01:12.8] 35 [01:13.4]
P [v] Ähm.
M [v] sind die drei Wohnungen. • Hier • die eine •• hier die zweite •• und hier die dritte.

[15] 6 [01:18.3] 37 [01:19.3]
P [v] Oke, alles klar.
M [v] • Wir sind noch ganz am Anfang von dem Ganzen, was jetzt • äh • für uns

[16] .. 38 [01:24.5*] 39 [01:24.6*] 40 [01:26.2] 41 [01:26.9]
P [v] Hmhm. Oke.
M [v] besonders als wichtig ist, dass wir eine •• Skizze machen. Skiz, Eine

[17] .. 43 [01:29.4*] 44 [01:31.2]
M [v] Skizze auf den • bestehenden Plänen. Du siehst, das sind die alten Pläne. •• Und das die
[nn] ((Telefon klingl))

[18] .. 45 [01:32.5] 46 [01:33.7] 47 [01:34.8]
P [v] •• Oke.
M [v] von den... eine Skizze machen •• Guck einmal hier, ((blättert 0,9s)) das schon

[19] .. 48 [01:39.0] 49 [01:41.5]
P [v] ((1,7s)) Em, • wir müssen... ••• Ähhh,
M [v] vorbereitet, sowie ich mir das vorstelle. •• Wir machen

[20] 50 [01:42.3*] 51 [01:44.1*] 52 [01:44.2] 53 [01:44.9*] 54 [01:44.9]
P [v] Ja, alles klar, Oke, Oke, alles klar,
M [v] jetzt die Skizze handschriftlich. Eins, zweiten. Das würde ich, das

[21] .. 55 [01:46.3] 56 [01:47.5]
P [v] ach so. Nicht, nicht im Computer, also • Oke, Oke, alles klar.
M [v] ((unv.,0,4s)) ich. Nein, • sondern mit Hand.

M erläutert dem P ein Projekt, das von ihm kooperativ zu unternehmen ist. Dabei lenkt er zunächst die Aufmerksamkeit von P anhand von unterstützenden Materialien (Zeichnung) auf den Fokus der Handlung (s.1). In einem nächsten Schritt teilt er ihm das Handlungsziel mit (s. 8) und weist ihn in den geplanten Handlungsweg ein (s. 3-6). Um P ein Gesamtbild zu geben, fängt M mit ‚Beschreiben‘ des Handlungsgegenstands an (s. 8-35),²⁰ in das ein verständnissicherndes Handeln²¹ eingebettet wurde (s. 13-21). M informiert P erst später über das Ziel des Projekts: ‚in diesem Haus Wohnungsstationen realisieren‘ (s. 59), nachdem er zunächst P den Auftrag erteilt hat. Das Ziel des Auftrags selber liegt darin, ‚eine Skizze anhand der bestehenden Pläne zu machen‘ (s.37-47), wobei dies auf Basis der alten Pläne zu realisieren ist. Deswegen stellt das ‚Zeigen und Erläutern der vorhandenen Materialien‘ (s.43-47) einen wichtigen Bestandteil der Auftragserteilung dar. Die Vermittlung des Handlungsschemas wurde von einer ausgelassenen Äußerung von P initiiert, wo eine Wissenslücke von P nach Perzeption der Äußerung von M bei der Rekonstruktion des Handlungsziels entstanden ist (s.48). Diese Wissenslücke bezieht sich auf das Instrument der Konstruktion, die von M als Rezeptionsdefizit angenommen und bearbeitet wurde (s. 49-50). P exothetisiert, dass er die Äußerung von M verstanden hat (s. 53-54) und vergewissert sich über die Bezugsäußerung ‚handschriftlich‘ durch Negation eines gegenteiligen Instruments, dem Einsatz eines ‚Computers‘ (s.55). M bestätigt sein Verständnis und reformuliert die Bezugsäußerung ‚handschriftlich‘ (s.56), um das Verständnis seitens P noch mal abzusichern.

An diesem Beispiel lässt sich erkennen, dass der Betreuungsdiskurs in der Orientierungsphase nicht einfach aus der Ankündigung eines Handlungsplans besteht. Vielmehr liegt der kommunikative Schwerpunkt in dieser Phase auf der Verständigung über das übergeordnete Handlungsziel, das gesamte Handlungsschema und den groben Handlungsplan, zu denen auf Seiten von beiden

²⁰ Ausführlich zu ‚Beschreiben‘ siehe Kap. 6.3.2.2.

²¹ Ausführlich beschrieben ist ‚verständnissicherndes Handeln‘ in Kap. 7.

Aktanten eine wechselseitige Verständigung benötigt wird, die eine Orientierungsgrundlage für das Durchführungsstadium bildet.

Kameyama (2004) detailliert den Handlungsprozess von Sprecher und Hörer als Weiterentwicklung von Rehbein (1977) und Ehlich/Rehbein (1986) in verschiedene Stadien anhand einer schematischen Darstellung des Handlungsprozesses einschließlich der (engeren) Vor- und Nachgeschichte.

S			H		
	(0)	Handlungskontext		(0)	Handlungskontext
(engere) Vor- geschichte	(I)	Situationseinschätzung (S)	(engere) Vor- geschichte	(I)	Situationseinschätzung (H)
	(II)	Motivation		(II)	Hörererwartungen
	(III)	Zielsetzung			
Geschichte	(IV)	Sprecherplan- (bildung) (1) Fokus (2) Schema (3) Kompletter Plan	Geschichte	(III)	Perzeption
	(V)	Ausführung		(IV)	Hörerplan(bildung)
(VI)	Resultat (Äußerung)	* (V)		Rekonstruktion der (engeren) Vorgeschichte Zum Plan von S	
		(VI)		Abgleich	
				(VII)	Planübernahme
Nach- geschichte	(VII)	Anschluss handlung	Nach- geschichte	(VIII)	Anschluss handlung

Abb. 1: Handlungsprozesse von S und H mit Vor- und Nachgeschichte (Kameyama 2004, 111)

Bei der Analyse der einzelnen Stadien des Handlungsprozesses von Kameyama (2004) lässt sich feststellen, dass mentale Tätigkeiten seitens P im Orientierungsstadium, die gemeinsam eine wichtige Voraussetzung zur Auftragserteilung und -erfüllung darstellen, hauptsächlich zwischen Schritt III (Perzeption) bis VII (Planübernahme) erfolgen. Während M die Äußerung verbalisiert, beginnt P mit der ‚Perzeption‘ und der ‚Hörerplanbildung‘, die mit der Identifizierung der in der Äußerung inskribierten Akte einsetzt und mit dem ‚Verstehen‘ der Gesamthandlung abgeschlossen ist (ebd., 112, vgl. Rehbein 1979, 61). Die Aufgabe von P besteht in dieser Phase hauptsächlich im ‚Verstehen‘ der Äußerung von M, das aus einen rekonstruktiven Prozess bei P resultiert und den Ausgangspunkt zur

Auftragserfüllung bildet.²²

Die Handlungsstruktur in der Orientierungsphase von Auftragserteilung und -erfüllung zur Schaffung einer Orientierungsgrundlage könnte schematisch so abstrahiert werden:

- i. P erhält einen Auftrag von M.
- ii. M verdeutlicht P den Fokus, das Ziel, vorgeplante Handlungswege und/oder das grobe Schema der Handlung. Ein endgültiger Handlungsplan, der konkret aus mehreren Teilplänen besteht, liegt noch nicht vor.
- iii. P muss nach Perzeption der Äußerung von M den Hörerfokus und Schema der Handlung bilden, das Ziel von M rekonstruieren und die Sprechhandlung von M verstehen, bevor er die Handlung F zerlegen und mit der Planbildung zu einzelnen Handlungen (f1,f2...fn) beginnen kann.
- iv. Beim erfolgreichen Verstehen der Sprechhandlung von M geht P zum Stadium der Auftragserfüllung über, in der eine Planzerlegung bei P stattfindet.

3.2.3.2 Durchführungsstadium

Beim Durchführungsstadium handelt es sich um die Auftragserfüllung von P und den Betreuungsprozess, bei dem kollektiv und sukzessive die Planung und Ausführung des Auftrags thematisiert wird. Der Ausgangspunkt des Betreuungsgesprächs kann je nach Organisation des Betreuungsprogramms variieren. Bei verschiedenen Anliegen seitens P im jeweiligen Betreuungsprogramm variiert der Ablauf während des Durchführungsstadiums deutlich. Beim Betreuungsgespräch mit einem wöchentlich festgelegten Besprechungstermin wird das Gespräch meistens von M initiiert, um sich bei P über den Vollzug der Auftragserfüllung und potenziellen Schwierigkeiten zu

²² „Entscheidend für das ‚Verstehen‘ ist nicht das lineare und vollständige Durchlaufen aller Rekonstruktionsstufen; ‚Verstehen‘ vollzieht sich viel mehr in dem Augenblick, in dem H den ‚S-seitigen Teil der Gesamthandlung‘ zu einem für das sprachliche Handeln erforderlichen Grad erschließen, d.h. aufgrund des rekonstruierten Sprecherplans (und seiner Vorgeschichte) den illokutiven Punkt des sprecherseitigen Teils der Gesamthandlung mitvollziehen kann. H kann aufgrund von Antizipationen die Äußerung von S versuchsweise vorauskonstruieren bzw. komplettieren“ (Kameyama 2004, 113).

informieren. Bei solch spontanen Gesprächen präsentiert P den Entstehungsprozess eines Lösungsversuchs, zu dem die Präphase des Planbildungsprozesses und das Ausführungsergebnis gehören, um Rückmeldungen von M zu erhalten.

Nach Brünner (2007) unterscheidet sich die Ausführung bei Auftragserfüllung und der Ausführungsversuch während der Aufgabe-Lösung-Sequenz, denn „die Ausführung ist dementsprechend flüssig und sicher. Sie kann vom Ausführenden selbst kontrolliert und bewertet werden. Der Ausführungsversuch bei ALS II²³ dagegen, der der Aneignung dient, ist oft noch langsam und unsicher in seiner Modalität; er wird nicht nur bei Schwierigkeiten, sondern kontinuierlich vom Ausbilder mitverfolgt. Von A wird eine Bewertung verlangt“ (ebd., 195).

Es ist sowohl der Auftragserfüllung in der Ausbildung als auch im Praktikum gemein, dass beide nur bei Schwierigkeiten und nicht kontinuierlich mitverfolgt werden. Für die Auftragserfüllung im Praktikum spielen betreuende Handlungen von M eine unentbehrliche Rolle, die der Handlungsorientierung oder Handlungsregulation dienen.

Nach Brünner (2005) sind Handlungen hierarchisch-sequenziell aufgebaut, d.h. die einzelnen Handlungsschritte sind nicht einfach linear verkettet. Die hierarchische Organisation der Handlung bedeutet, dass sie gleichzeitig auf mehreren Ebenen reguliert wird. Die höheren Regulationsebenen übernehmen die Steuerung, Überwachung und Kontrolle der jeweils niedrigeren, diese behalten aber eine gewisse Autonomie (ebd., 64, vgl. Volpert 1983). Die Eigenschaften der hierarchisch-sequenziellen Organisation werden in verschiedenen Modellen verdeutlicht. In der Handlungsregulationstheorie wird die hierarchische Organisation als Teilzielhierarchie modelliert (ebd., vgl. Volpert 1983, 28 ff.). Die Handlung

²³ Ehlich/Rehbein (1977) haben das Muster Aufgabe-Lösung-Sequenz (ALS) für den schulischen Diskurs herausgearbeitet. In der betrieblichen Ausbildung findet Brünner (2007) eine Variante bzw. eine andere Ausprägungsform des Musters ALS. Hier wird die versuchsweise Ausführung einer praktischen Tätigkeit, im Modus von Aneignung und Übung, vom Auszubildenden verlangt. Das Muster für den schulischen Diskurs wird von Brünner als ALS I und die Variante als ALS II genannt (ebd., 187). Mehr zum Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen siehe Kapitel 6.2.2.

erscheint als Hierarchie von Zielen und entsprechenden Aktionsprogrammen. Die Teilziele, die global antizipiert werden, sind linear verbunden.

Im Modell des „Durcharbeiten eines Plans“ von Volpert (1983) wird der hierarchische Handlungsaufbau an der vertikalen Struktur des Diagramms verdeutlicht. Die einzelnen Bewegungselemente der Handlung werden in ihrer zeitlichen Abfolge in der Horizontalen auf der untersten Ebene von links nach rechts dargestellt. Brünner (2005) bemerkt, dass das dynamische Wechselverhältnis zwischen Handlungs- und Vergleichskomponenten in solchen Modellen nicht erfassbar sei. Der Grund liegt darin, dass in der Realität Planrevisionen bei Schwierigkeiten in der Ausführung vorzunehmen sind (ebd.).

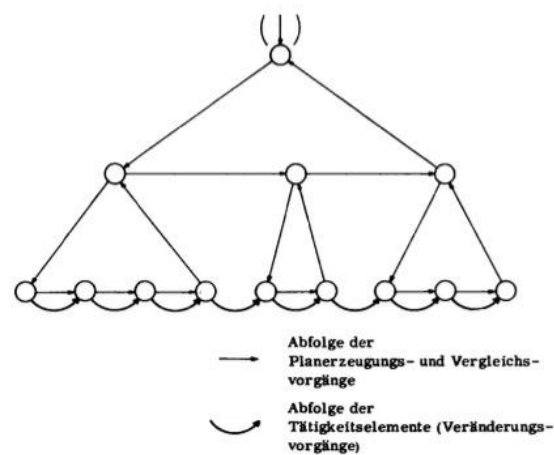


Abb. 2: Modell vom „Durcharbeiten eines Plans“
(Volpert 1983, 33, zit. nach Brünner 2005, 63)

Im Vergleich dazu werden Handlungsstrukturen in der Handlungsmustertheorie, die von sprachlichen Handlungsmustern ausgeht, mit interaktionsanalytischen Verfahren weiterentwickelt. Das Ablaufdiagramm eines Handlungsmusters enthält die konstitutiven Bestandteile einer Handlung, deren systematische Abfolgeverhältnisse wiedergegeben werden. Statt dem hierarchische Aufbau spielt dort die Sequenzialität von Handlungen eine zentrale Rolle. Die hierarchische Organisation lässt sich aus

den Relationen der Pragmeme²⁴ und aus den funktionalen Substrukturen eines Musters erschließen (Brünner 2005, 69).

Diese hierarchische Organisation von Handlung zeigt sich auch bei der Auftragserfüllung von P im Durchführungsstadium, die von P durch eine Planzerlegung realisiert wird. Der im Orientierungsstadium von M mitgeteilte Fokus wird von P bei Handlungswiderständen in mehrere Subfoki zerlegt, die zu weiteren Phasen der Planbildung für einzelne Subpläne führen. Dieser Prozess kann je nach der Komplexität des Auftrags mehrmals stattfinden, d.h. ein Subplan lässt sich von P noch weiter zerlegen, um den Prozess der Auftragserfüllung voranzutreiben. In diesen Vorgängen entstehen bei P Betreuungsbedürfnisse wegen eines Wissensdefizits oder aufgrund von Inkompetenz, worauf M mit betreuendem Handeln reagiert, das als Monitoring mit wissensvermittelndem Handeln zu betrachten ist.

Im Betreuungsprozess verflechten sich Konstellationen eines Lehr-Lern-Diskurses und Planungsdiskurses ineinander, sodass das Durchführungsstadium zwar auf die Auftragserfüllung im Rahmen einer Projektarbeit abzielt und unter Monitoring-Aktivitäten von M abläuft. Dennoch können Betreuungsbedürfnisse in jeder Phase des Handlungsprozesses der Auftragserfüllung seitens P einen Ausgangspunkt für ein wissensvermittelndes Handeln seitens M bilden, indem P sich entweder in der Phase der Planbildung bzw. deren Präphase oder erst nach Ausführung an M wendet, um M die Planzerlegung in Bezug auf Fokusbildung oder das Handlungsergebnis zu präsentieren. Ob sich ein Lehr-Lern-Diskurs manifestiert, lässt sich von M normalerweise leichter feststellen, weil M sich unter institutionellen Bedingungen als eine Lehrperson gegenüber P identifiziert und Lehrertätigkeiten nachgeht. Das Durchführungsstadium der Auftragserteilung und -erfüllung ist sozusagen eine sukzessive Planzerlegung und ein Ausführungsprozess, der im Spannungsfeld zwischen diesen beiden Funktionen steht: der Auftragserfüllung eines Planungsprozesses von P unter dem Monitoring von M sowie dem

²⁴ Sprachliche Handlungsmuster umfassen „konstituierende kleinere Tätigkeitsformen“, die mindestens drei Typen, den sogenannten „Pragmeme“ zugehören: „mentalen Handlungen, Interaktionen und gegenstandsbezogenen Aktionen“ (Ehlich/Rehbein 1979: 541).

Entstehungsprozess eines Lösungsversuchs von P mit wissensvermittelndem Handeln von M.

Aus Gesprächen mit Studierenden ergibt sich, dass die meisten von ihnen wahrgenommenen kommunikativen Schwierigkeiten im Durchführungsstadium der Auftragserteilung und -erfüllung liegen. Interessanterweise entspricht dies bei Datenanalyse der Tatsache, dass die meisten Betreuungsgespräche im Korpus der vorliegenden Forschung, die von Praktikant:innen aufgenommen und mir als Forschungsmaterialien angeboten wurden, auch in diesem Stadium stattfinden. Der Grund könnte daran liegen, dass die an der Forschung teilgenommenen Praktikant:innen aufgrund des Forschungsinteresses bereits diejenigen Konstellationen mit dem höchsten kommunikativen Konfliktpotenzial und kommunikativen Schwierigkeitsgrad unbewusst ausgewählt haben.

Aus diesen Gründen werden Betreuungsdiskurse vom Durchführungsstadium der Auftragserteilung und -erfüllungsphase ausgewählt, die im Kap. 6 der vorliegenden Arbeit am Beispiel der Konstruktionsarbeit analysiert werden. Dazu werden die Betreuungsbedürfnisse von Praktikant:innen und die betreuenden Handlungen von Mentor:innen untersucht.

3.3 Fazit

Die Struktur des Betreuungsprozesses im Rahmen eines Praktikums kann grundsätzlich anhand der Phasenverteilung eines Praktikums nachvollzogen werden: Neben einer Einarbeitungsphase und der Phase der Auftragserteilung und -erfüllung lässt sich dies noch von einem Orientierungsstadium und Durchführungsstadium abgrenzen. Im Orientierungsstadium gilt es zunächst eine gemeinsame Ausgangsbasis zu schaffen, die in einem Handlungskontext vorhanden und ein System von Hinweisen bereithält, wie eine Handlung richtig auszuführen ist. Die Orientierungsgrundlage einer Handlung wird von M am Anfang der Auftragserteilung durch Vermittlung von Handlungsziel, Fokus und einem groben Schema zu einem Handlungsplan gegeben. Auf diesen Plan kann sich P bei seinen Handlungen der

Auftragserfüllung stützen, indem der ursprüngliche Handlungsplan während des Durchführungsstadiums in einzelne Subpläne zerlegt und eventuell ausgeführt wird. In diesem sukzessiv ablaufenden Planbildungs- und Ausführungsprozess zur Auftragserfüllung fallen Betreuungsbedürfnisse von P an, um Rückmeldungen von M zur Planevaluation erhalten.

In Betreuungsdiskursen handelt es sich um ein sukzessives Erstellen und Ausführen eines gemeinsamen Plans unter Monitoring von M, was einen kompletten Handlungsprozess mit Planbildungsprozess und Ausführungsstadium darstellt. Die Betreuung von M findet in jeder Phase und jedem Stadium eines Praktikums statt, in denen jedoch verschiedene Schwerpunkte des betreuenden Handelns liegen. Aktivitäten während eines Praktikums lassen sich als abgeleitete Tätigkeiten einer Projektarbeit einstufen, da diese kooperiert und sukzessiv zu planen und auszuführen sind.

Der Prozess läuft zur Bearbeitung jedes Elementes in Subplänen zirkulär und endet, bis ein gesamter Handlungsplan entwickelt und ausgeführt wird. P vollzieht eine Planzerlegung, wodurch Betreuungsbedürfnisse entstehen, denn während der Planbildung oder nach Ende des Durchführungsstadiums benötigt P Rückmeldungen von M zu dieser Phase. Der einzelne Planbildungs- und Ausführungsprozess für Subpläne ist in einen Gesamthandlungsprozess der Auftragserteilung und -erfüllung eingebettet. Während der einzelnen Ausführung der Subpläne kann wegen institutionellen Bedingungen oder Wissensdefiziten bzw. der Inkompetenz aufseiten von P eine mehrmalige Planzerlegung stattfinden, um den gesamten Prozess voranzutreiben.

Die Institutionalität des Betreuungsdiskurses zeigt sich in betrieblichen Praktika an folgenden Aspekten:

- Ein Handlungsplan soll nicht nur durch praktische Tätigkeiten und Handlungen in die Realität umgesetzt werden, sondern spielt auch im Verlauf des Betreuungsdiskurses eine zentrale Rolle. D.h., ein Handlungskonzept ist nicht in einer vorgefertigten Form zu erwerben.
- Der Lehr-Lern-Prozess und Planungsprozess finden synchron in der Form des

Betreuungsdiskurses statt.

- Das Lernen geschieht in authentischen Arbeitssituationen.
- Dies zeigt sich an der sozialen Position der Handelnden innerhalb der Institution. Mentor:innen sind einerseits Fachleute, die eigene Arbeitsaufträge erfüllen müssen, andererseits sind sie als Aktanten des Betreuungsdiskurses einzusetzen.

4 Zum Korpus der Arbeit

In diesem Kapitel wird zunächst der Analysegegenstand der Betreuungsdiskurse im vorliegenden Korpus von anderen Diskursarten abgegrenzt (Kap. 4.1). Danach werden die beiden Institutionen vorgestellt, aus denen die an der Studie teilgenommenen Studierenden kommen (Kap. 4.2). Zu beschreiben ist noch das Datenmaterial der vorliegenden Forschung, um danach die Überlegungen zur Datenauswahl darzulegen (Kap. 4.3). Zum besseren Verständnis der weiteren Analyse werden noch die angeführten Beispiele hinsichtlich ihrer jeweiligen Sprecher-Konstellation im Einzelnen erläutert (Kap. 4.4).

4.1 Gegenstand der Betreuungsdiskurse im vorliegenden Korpus

Da Betreuungsdiskurse kein einförmiges Bild wegen der verschiedenen Unternehmensbranchen und unterschiedlichen Studiengängen der Praktikanten zeigen, besteht die Notwendigkeit, den Gegenstand der Betreuungsdiskurse im vorliegenden Korpus von anderen Diskurstypen abzugrenzen. Da alle Teilnehmenden dieser Untersuchung Studierende von ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen sind, ist es sinnvoll, auf die Fachsprache des Ingenieurwesens kurz einzugehen, bevor das Konzept zur Förderung der Handlungsfähigkeit von Fachsprache präsentiert wird, das auf dem Korpus basiert.

In diesem Kapitel findet zunächst eine Begriffsklärung von ‚Fach‘ und ‚Fachsprachen‘ zur Charakterisierung der fachbezogenen

Kommunikation zwischen Mentoren und Praktikanten im Ingenieurwesen statt. Nach Popper (1979) ist ein wissenschaftliches Fach „nur ein abgegrenztes und konstruiertes Konglomerat von Problemen und Lösungsversuchen“ (ebd., 108). Popper spricht davon als „Probleme und die wissenschaftliche Tradition“ (ebd.). Nach Kalverkämper (1998) lassen sich Fachsprachen den sozialen Varietäten zuordnen, die „wohl angemessen im Schnittpunkt zwischen gesellschaftlich gegliederter Varietät (Soziolekt) und dem an die Sprechsituation gebundenen Sprachgebrauch (Register, Niveau) angesiedelt werden können“ (ebd., 34). Darüber hinaus sind Fachsprachen bei Kalverkämper auch als Funktiolekte zu betrachten:

„Indem fachsprachliche Mittel für ein fachliches, weil fachbezogenes Kommunizieren durch Fachleute bereitgestellt sind, fällt neben der starken sozialen Bindung (Fachleute) auch die zweckgebundene Verknüpfung von Sprechen/Schreiben und Handeln (Fach, Fachgebiet, Beruf), von Kommunikation-im-Fach auf, was die Fachsprachen auch als Funktiolekte ausweist, eben als sprachliche Funktion von ihrem Fach.“ (ebd.)

Laut Kalverkämper (1998) wird dabei Fachlichkeit durch das Kommunizieren darüber erst konstituiert, genauer gesagt, durch die Art und Weise, wie über das Fach kommuniziert wird (ebd., 31). Nach Hoffmann (1985) ist Fachsprache die „Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985, 53).

Aus pragmatischer Perspektive steht der Kommunikationszweck von Fachsprachen im Vordergrund. Es gilt deshalb zu klären, was Fachsprache ist und was sie ausmacht, anstatt lexikalische Listen und syntaktische Formen zu bestimmten Fachsprachen zusammenzustellen. Nach diesem Verständnis lassen sich Gegenstände, Fachleute sowie die Situation und Ziele der Kommunikation einbeziehen.

Ein Fach ist ein „mehr oder weniger spezialisierter menschlicher Tätigkeitsbereich“ (Roelcke 2010, 15), was sowohl die dort behandelten Gegenstände als auch die handelnden Akteure und deren Gebrauch sprachlicher und

nichtsprachlicher Zeichen einschließt. Bindeglied für die Akteure ist deren Fachwissen, das in jahrelangen Lernprozessen aufgebaut, verfeinert und spezifiziert wurde und das als Handlungswissen einer fachlichen Ausbildung zum beruflichen Wissen wurde. Diese Wissensverengung basiert auf der Struktur arbeitsteiliger Gesellschaften, in denen Wissen unterschiedlich verteilt ist. Ein Fach ist zu verstehen als etwas, in dem eine Gruppe von Fachleuten spezifische Perspektiven in Bezug auf eine fachbezogene Auswahl von Gegenständen einnimmt, um sprachliche und nichtsprachliche Handlungen auszuführen. Die sprachlichen Handlungen finden in der Fachsprache statt, die eng ans fachliche Feld gebunden ist.

Gemeinsam ist den unterschiedlichen Fächern, dass sie Handlungen beinhalten, die von speziell ausgebildeten Personen auf bestimmte Gegenstände gerichtet sind. Dabei werden im Rahmen einer fachlichen Tätigkeit sowohl sprachliche als auch nichtsprachliche Handlungen ausgeführt. Die Fachsprache bildet sich anhand dieser Tätigkeiten aus, indem die Technikerin oder der Techniker über die Maschine kommuniziert, und umfasst die sprachlichen Handlungen bezogen auf die fachlichen Gegenstände.

In der Forschung über Fachkommunikation setzt Munsberg (1993) ein Situationsprofil ein, in dem wesentliche Variablen von chemischer Fachkommunikation im Hochschulbereich zusammengestellt sind. Dieses ermöglicht eine Übersicht über die wesentlichen kontextuellen Merkmale einer Kommunikationssituation (ebd., 50). Dazu werden beim Situationsprofil die Variablen „Sprecher bzw. Hörer“, „Zeit“, „Ort“ und „Diskurstyp“ einbezogen, was den Überlegungen von Sager et al. (1980) entspricht. Munsberg weist darauf hin, dass der Diskurstyp als prätheoretisch aufgefasst wird und sich an den in der Institution verwendeten Kategorien orientiert (ebd., 51). In Anlehnung an Nothdurft (1986) behauptet Munsberg, dass mit dem Diskurstyp bestimmte Vorgaben für die Interaktion bzw. für die Interaktanten verbunden sind, weil der Kontext interaktiv aufgebaut wird und sich Kommunikationspartner oftmals hinsichtlich ihrer Sprache und ihrem Stil aufeinander abstimmen (ebd.).

Aus dem Modell des Situationsprofils zur Fachkommunikation nach Munsberg (1993,

51) werden zwei Modelle zum Situationsprofil für ingenieurwissenschaftliche Fachkommunikation im Hochschulbereich einerseits und in betrieblichen Praktika andererseits entwickelt. Überlappungen von Situationen aus zwei verschiedenen Bereichen können grundsätzlich aus dem Übergang von Hochschulen ins Arbeitsfeld des Ingenieurwesens bzw. der Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen entstehen, wie dies beispielsweise bei betrieblichen Praktika der Fall ist oder bei Gastdozenturen von Mitarbeitenden aus der Industrie an Hochschulen und beim Austausch von akademischen und betrieblichen Forschungsergebnissen. Angesichts des Situationsprofils sind Betreuungsgespräche hier Diskurse zwischen M und P, die normalerweise innerhalb der offiziellen Arbeitszeit im Büro, Labor oder Werkstatt stattfinden.

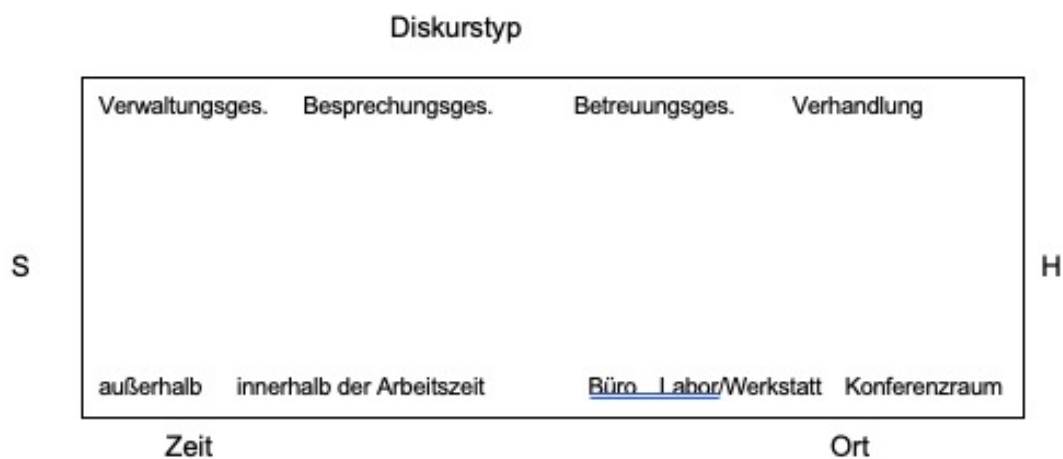


Abb. 3: Situationsprofil der ingenieurwissenschaftlichen Fachkommunikation in Unternehmen
(in Anlehnung von Munsberg (1993, 51))

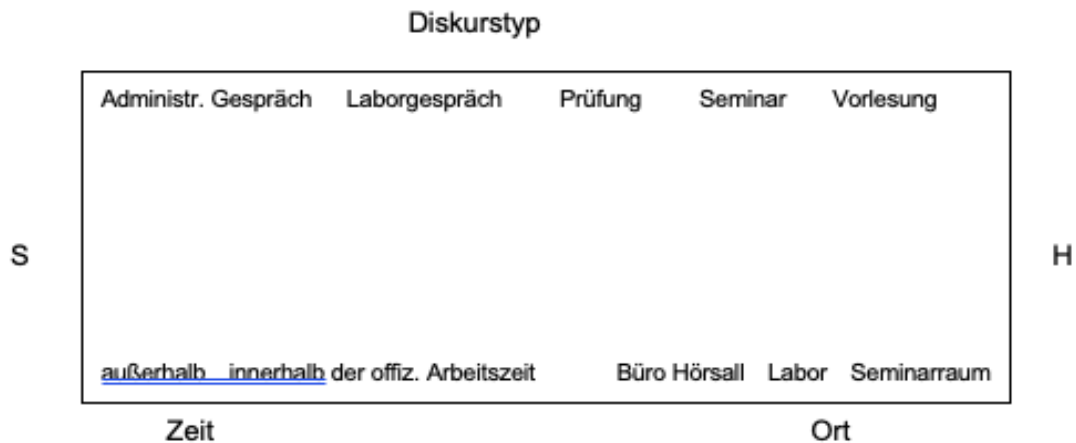


Abb. 4: Situationsprofil der ingenieurwissenschaftlichen Fachkommunikation an Hochschulen (in Anlehnung von Munsberg (1993, 51))

Zur Aneignung der fachsprachlichen Handlungsfähigkeit in einer Fremdsprache lassen sich spezifische sprachliche Strukturen am besten in der Zielsprache vermitteln. Dies stellt Sprachlehrende vor Schwierigkeiten, da linguistisch ausgebildete Lehrkräfte in der Regel nicht zugleich ExpertInnen der zu vermittelnden Fachsprache sind. Das notwendige fachliche Wissen eines fachsprachlichen Unterrichts ist zwar bei Fachleuten gegeben, die allerdings nur in den seltensten Fällen über die nötigen sprachdidaktischen Kenntnisse verfügen (vgl. Roche 2003, 153). Innerhalb der Fremdsprachendidaktik besteht aktuell deshalb die allgemeine Ansicht, dass sich dort am besten interdisziplinäre Ansätze und kooperatives Unterrichten einsetzen lassen. Eine Integration von Sprache und Fachwissen ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg eines fachsprachlichen Unterrichts (ebd.).

Drumm und Roche (2018) stellen fest, dass das sprachliche Handeln in der Fachsprache sich nach der fachlichen Ausrichtung und der Situation richtet, in der die Akteure sprachlich handeln wollen und müssen. Dabei realisieren diese sprachlichen Handlungen je nach fachlicher Situation unterschiedlich, die sich für die Analyse genauer differenzieren lassen. Fachsprachen sind durch ihre Funktions- und Gruppenbezogenheit gekennzeichnet und haben unterschiedliche Ausprägungen. Die Frage stellt sich, wie sich die Fachsprache sinnvoll unterteilen lässt, da es nicht *die* eine Fachsprache gibt. Nach Drumm (2018) lassen sich Fachsprachen am besten

anhand von Sprachverwendungssituationen und Textsorten gruppieren, sodass es eine horizontale und vertikale Gliederung gibt. Die horizontale Gliederung sortiert Fachsprachen anhand ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Fächern. Problematisch ist bei dieser Aufteilung allerdings nach Drumm, dass nicht jedes Fach eine eigene Fachsprache hat. Manche Fächer liegen inhaltlich so nah beieinander, dass sich die Behandlung der Gegenstände sehr ähnelt (Drumm/Roche 2018, 31f.). Bei einer vertikalen Schichtung von Fachsprachen werden hingegen auch die unterschiedlichen kommunikativen Ebenen innerhalb eines einzelnen Faches berücksichtigt.

Damit lässt sich eine einzelne Fachsprache zwischen den Polen konkret und abstrakt bzw. spezifisch und allgemein verorten. Mit steigendem Abstraktions- und Verallgemeinerungsgrad des Gegenstands nimmt die sprachliche Abstraktion und Dichte zu. Hoffmann (1985) unterscheidet fünf mögliche Abstraktionsstufen innerhalb einer Fachsprache (Drumm/Roche 2018, 34ff.).²⁵ Sprache wird mit jeder Ebene komplexer, kontextenthobener und für Laien unverständlicher. In dieser Hinsicht lässt sich ein steigender Abstraktionsgrad zwischen unterschiedlichen Fachsprachen beobachten.

Die Gliederung von Hoffmann bezeichnet Roelcke (2010) hinsichtlich der fachlichen und sprachlichen Ebenen innerhalb der Fächer als „nicht unproblematisch“ (ebd.,

²⁵ Die Sprache der theoretischen Grundlagenwissenschaften nimmt die höchste Abstraktionsstufe ein. Die nächste Ebene bezeichnet Hoffmann als Sprache der experimentellen Wissenschaften. Auf der dritten Stufe ist die Sprache der angewandten Wissenschaften und der Technik angesiedelt. Diese Sprache tendiert in weiten Teilen zur Terminologisierung und einer spezifischen Syntax (z.B. Passivkonstruktionen, Funktionsverbgefügen). Sie dient der Kommunikation zwischen WissenschaftlerInnen, TechnikerInnen und Produktionsleitenden. Die praktische Anwendbarkeit erreicht hier ein neues Niveau, da nun wissenschaftliche Erkenntnisse für praktische Zwecke nutzbar gemacht werden sollen, was veränderte Ansprüche an Fachkommunikation stellt. Die vierte Abstraktionsstufe wird von Hoffmann als niedrig eingestuft und als Sprache der materiellen Produktion bezeichnet. Es handelt sich dabei um natürliche Sprache mit verhältnismäßig starker Terminologisierung und vergleichsweise unverbundlicher Syntax. Verwendung findet diese Fachsprache zwischen Produktionsleitenden und ausgebildeten Fachkräften in der Produktion. Sie dient der Kommunikation über technische Abläufe und Bedingungen zur Herstellung, Aufarbeitung sowie Reparatur usw. Die fünfte Abstraktionsstufe ist die Sprache der Konsumtion. Natürliche Sprache mit wenigen Termini und weitgehend unverbundlicher Syntax sind für sie kennzeichnend. Sie wird von Mitgliedern der Produktion, des Handels und schließlich den KonsumentInnen selbst verwendet. Ihr Zweck ist die Kommunikation über Gegenstände, die in arbeitsteiligen Prozessen hergestellt oder anderweitig behandelt wurden und nun verkauft werden (Drumm/Roche 2018, 36f.).

36f.). Bezogen auf die ingenieurwissenschaftlichen fachsprachlichen Kommunikationsbedürfnisse repräsentiert die dreidimensionale Fachsprachengliederung von Hahn (1983) ein anderes Konzept fachsprachlicher Gliederung, bei dem das Verhältnis zwischen den Kommunikationspartnern eine Rolle spielt (ebd., 77ff.). Die kommunikativen Abstraktionsebenen umfassen Wissenschaft, Technologie, Vermittlung und Nutzung. Zu den kommunikativen Eigenschaften gehören auch drei Abstufungsgrade der Kommunikationsdistanz, die eng, mittel oder weit sein können: am Arbeitsplatz, fachintern oder extern anonym. Die Wahl der sprachlichen Ebene ist abhängig von den Kommunikationspartnern (vgl. Drumm/Roche 2018, 221f.). Das Expertenwissen wird in unterschiedlichen Kommunikationen mit fachsprachlichen Mitteln auf verschiedenen Abstraktionsebenen an die jeweiligen Kommunikationspartner übermittelt. An dieser Stelle wird dies an einem Beispiel von einem befragten Studenten veranschaulicht. Der Student wurde gefragt, welche kommunikative Situation während des Praktikums für ihn am schwierigsten gewesen sei.

„Das Schwierigste war, wenn ein Bauarbeiter ein Problem hatte und ich sollte es an den Bauleiter weiterleiten. Es war sehr schwierig, diese Weiterleitung zu versprachlichen. Erstens konnte ich sein Problem nicht zu hundert Prozent verstehen, zweitens konnte ich mich nicht genau ausdrücken.“

(aus Gesprächen mit Studierenden)

An diesen Schilderungen lässt sich die kommunikative Schwierigkeit des Praktikanten mit Hahns Theorie dadurch erklären, dass der Praktikant vor der Herausforderung steht, als Kommunikationspartner auch interdisziplinär zu kommunizieren. Einerseits verfügt P über noch kein hinreichendes Expertenwissen, andererseits fehlen ihnen fachsprachliche Mittel, mit denen sie auf verschiedenen Abstraktionsebenen mit den jeweiligen Kommunikationspartnern kommunizieren können.

Ingenieurwissenschaftliche Sprachen zeichnen sich durch Präzision und Ökonomie aus. Charakteristisch für technische Fachsprachen sind außersprachliche Mittel, die dem fachsprachlichen Vokabular aus der Mathematik und Physik entsprechen. Culmann (1866) vermerkt: „Zeichnen ist die Sprache des Ingenieurs“ (zit. nach

Maurer/Lehmann 2006: 10).

„Es reicht nicht, mit Worten zu erklären, wie eine Brücke aussehen soll. Man muss die zeichnen.“ (ebd.)

Bilder und Zeichnungen sind eines der markantesten Merkmale der ingenieurwissenschaftlichen Fachsprache, die Funktionsweisen darstellen, technische Gegenstände abbilden und zur Disambiguierung von Begriffen beitragen (vgl. Drumm/Roche 2018, 222). Aus diesem Grund ist beim Erstellen eines Trainingskonzepts für unsere Zielgruppe zur Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit zu beachten, dass außer den sprachlichen Daten möglicherweise auch die außersprachlichen Mittel wie z.B. Zeichnungen und Bilder miteinzubeziehen sind, weil sie ebenfalls zur Fachsprache gehören. Zur Bedeutung der Sprachkenntnisse für Studierende der Ingenieurwissenschaften vertritt ein Professor die Meinung, dass sprachlich-produktive Fähigkeiten für Studierende der Geisteswissenschaften wichtiger seien:

„Studenten von Ingenieurwissenschaften können viel mit Mathematik. Da ist die Mathematik international, gleiche Buchstaben, gleiche Formel, alles gleich. Viel mit Mathematik und viel mit Zeichnung machen, Zeichnung ist auch international. Man muss also weniger sprechen. Andererseits ist es so, wenn man eine Kommunikation mit einem anderen Ingenieur haben will, muss man sprechen können und erklären können. Aber wenn sie geisteswissenschaftlich sind, als unterwegs Geisteswissenschaftler sind, dann haben sie nur Sprechen, sie haben keine Formel, keine Zeichnung, mit denen sie etwas erklären können, das ist dadurch sehr viel intensiver, sehr viel schwieriger.“

(aus Interviews mit Professoren)

4.2 Zu den beiden Institutionen

Die Studierenden, die an der vorliegenden Forschung teilgenommen haben, kommen aus zwei verschiedenen Bildungsinstitutionen in der V.R. China. Die erste Institution ist ein deutsch-chinesisches Kolleg, das von einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Norddeutschland und einer Universität in Südchina vor mehr als zwanzig Jahren gemeinsam gegründet wurde. Das Kolleg umfasst die

Bachelorstudiengänge Elektrotechnik (Automatisierungstechnik), Maschinenbau (Fertigungstechnik) sowie Internationale Wirtschaft und Außenhandel. Das erste Studienjahr ist dem Erwerb grundlegender deutscher Sprachkenntnisse gewidmet. Nach drei weiteren Jahren Fachstudium, das im letzten Studienjahr eine Praxisausbildung in Industrie oder Handel beinhaltet, erhalten die AbsolventInnen Bachelorabschlüsse von beiden Hochschulen. Der Fachunterricht erfolgt zu einem Drittel durch ProfessorInnen der deutschen Hochschule, der zu Anfang eines jeden Semesters für zwei Monate in China in deutscher Sprache durchgeführt wird.

Ein Schwerpunkt dieser internationalen akademischen Zusammenarbeit stellt die praxisnahe Ausbildung von chinesischen Studierende dar. Gefördert aus Mitteln des DAAD und des Auswärtigen Amtes vergibt dieses Kolleg Stipendien für ein etwa viermonatiges betriebliches Praktikum in Deutschland, die von einer wissenschaftlichen Auswahlkommission unter Beteiligung beider Hochschulen und des DAAD an ausgewählte chinesische Studierende vergeben werden.²⁶

Das zweite Institut ist eine deutsch-chinesische Hochschule für Angewandte Wissenschaften an einer Eliteuniversität in Südchina. Dieses internationale Bildungsinstitut wurde 2004 auf Initiative des chinesischen Bildungsministeriums (MoE) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) ins Leben gerufen, dessen Träger die chinesische Partneruniversität und das Deutsche Hochschul-Konsortium für internationale Kooperationen (DHIK) ist, dem derzeit 26 deutsche Hochschulen sowie die Hochschule Luzern angehören. Dieses Institut mit einer überwiegend ingenieurwissenschaftlichen Ausrichtung misst Interdisziplinarität dennoch einen großen Stellenwert bei, denn dort wird auch wirtschaftswissenschaftliches Grundwissen vermittelt. Angeboten werden derzeit vier vierjährige Bachelor-Studiengänge mit der Möglichkeit zum Doppelabschluss: Mechatronik, Gebäudetechnik, Fahrzeugtechnik/-service und Wirtschaftsingenieurwesen.

Neben dem Fachstudium durchlaufen die chinesischen Studierenden in den ersten

²⁶ Die Informationen stammen aus der Projektbeschreibung auf der Homepage des Kollegs.

drei Jahren eine intensive Deutschausbildung, die mit dem DaF-Test abschließt. Im vierten Jahr gehen die Studierenden, die den DaF-Test erfolgreich bestehen, zum Studieren an eine der Partnerhochschulen in Deutschland oder der Schweiz. In Deutschland ist zusätzlich ein studienpflichtiges betriebliches Praktikum zu absolvieren. Sofern alle erforderlichen Leistungen erbracht wurden, kann das Studium mit einem Doppel-Bachelor abgeschlossen werden.²⁷

4.3 Zur Datenauswahl und Überblick der transkribierten Daten

Das Datenmaterial besteht hauptsächlich aus Aufnahmen von Diskursen zwischen deutsch-muttersprachigen MentorInnen (M) und chinesisch-muttersprachigen PraktikantInnen (P), die noch um Aufnahmen einer Präsentation der Hochschule über das Praktikum und von Diskursen zwischen einem Professor und seinem Studenten über die Bachelorarbeit ergänzt wurden. Insgesamt wurden 76 Diskursabschnitte gesammelt, die jeweils von Studierenden in verschiedenen Unternehmen mit Genehmigung des zuständigen Personals aufgezeichnet wurden.

Deppermann (2008) empfiehlt für eine Datenanalyse, „mehr Fälle aufzunehmen, als analysiert werden sollen“ (ebd., 28). Die meisten dieser Gespräche wurden von Studierenden mit ihren eigenen Mobiltelefonen aufgenommen, weshalb die Aufnahmequalität variiert. So existieren einige Aufzeichnungen, die aufgrund von starken Hintergrundgeräuschen kaum verständlich sind, und einige mit sehr wenigen verbalen Äußerungen, die nicht weiter behandelt wurden. Im Allgemeinen lassen sich die Diskurse in folgende drei Rubriken aufteilen, die die Studierenden aus verschiedenen Hochschulen im jeweiligen Unternehmen aufgezeichnet haben:

- i. 64 Diskurse wurden zwischen November 2019 und März 2020 von drei Studenten aus SHC in Unternehmen aufgenommen, die sich in einer großen Stadt in Norddeutschland befinden.
- ii. 6 Diskurse wurden zwischen Februar 2020 und März 2020 von zwei Studenten aus CDHAW in den jeweiligen Unternehmen in Süddeutschland aufgezeichnet.

²⁷ Diese Informationen sind veröffentlichten Dokumenten wie Jahresberichten und dem Modulhandbuch auf der Homepage der Hochschule entnommen.

- iii. 6 Diskurse bestehen aus einer Bachelorarbeitsbesprechung, die von einem Studenten aus SHC mit seinem Professor geführt wurde, der gleichzeitig auch in diesem Unternehmen arbeitet.

Neben den dialogischen Diskursen wurden noch 3 monologische Abschnitte im Rahmen eines akademischen Praktikumsberichtes im Dezember 2019 von mir aufgezeichnet. Um Inhalte und Abläufe der Diskurse besser nachzuvollziehen, wurden in der Phase der Datensammlung neben Interviews auch noch schriftliche Materialien als Verständnishilfe hinzugezogen, die aus 11 schriftlichen Praktikumsberichten von den bereits genannten 3 SHC-Studenten sowie einigen Fotos und Zeichnungen zu ihren Aufträgen bestehen, die mir die Studenten mit Genehmigung des Unternehmens angeboten hatten.

Da sich diese qualitative Untersuchung auf begrenzte Fälle konzentriert und nur punktuell vergleichend weitere Daten heranzieht, wird hier keine Generalisierung der Ergebnisse angestrebt. Vielmehr sollen plausible Hypothesen zum möglichen Zusammenhang zwischen dem lokal verwendeten versichernden Handeln und den Verständigungsproblemen entwickelt werden, denen durch die künftige Entwicklung von präventiven Maßnahmen entgegengewirkt werden kann. Die endgültige Auswahl der aufgenommenen Diskurse für eine detaillierte Datenanalyse basiert auf folgenden Kriterien:

- Die Handlungen sollten angesichts ihres Zwecks einen möglichst hohen gesellschaftlichen Verallgemeinerungsgrad besitzen, d.h. sie sollen relativ unabhängig von akademischen Fachrichtungen und Unternehmensbranchen sein und eine zentrale Rolle in unterschiedlichen Stadien der Auftragserfüllung spielen. Dieses Kriterium zielt darauf ab, die Generalisierbarkeit der Untersuchungsergebnisse zu erhöhen.
- Die Diskurse sollten teils der Handlungsteuerung, teils der allgemeinen Orientierung dienen, d.h. es geht in den ausgewählten Diskursen sowohl um eher sprachlich als auch um praktisch dominierte Tätigkeitszusammenhänge.
- Die Arbeitsplätze, an denen die Betreuungsgespräche stattfinden, sollten günstige Erhebungsbedingungen, d.h. wenig Hintergrundgeräusche, für die

Audioaufnahmen bieten.

- Die kommunikativen Beiträge der PraktikantInnen sollten die Mindestanforderung zur handlungstheoretischen Analyse der vorliegenden Untersuchung erfüllen, d.h. die verbale Äußerung der PraktikantInnen sollten weder von Hörsignalen noch von Exothesen dominiert werden, sondern auch propositionale Inhalte in Bezug auf das Handlungsziel enthalten.
- Die Aufnahmequalität soll für die Transkription hinreichend akustisch verständlich sein.

Die erhobenen Daten wurden von Anfang an so erfasst und aufbereitet, dass ein schneller Überblick über das Material möglich war. Die einzelnen Gespräche wurden den jeweiligen Probanden zugeordnet. Dann wurde für jedes Gespräch eine Zusammenfassung über den Gesprächsverlauf angefertigt. Dazu wurden die Gespräche mehrmals angehört und die thematischen Einheiten auf der Makroebene grob beschrieben. In diesem Prozess wurden auch die Sequenzen festgehalten, die den in Abschnitt 4.2 genannten Kategorien zur Datenauswahl entsprechen. Abschließend wurde jeweils ein kurzer Bericht erstellt, der eine Zusammenfassung des inhaltlichen Verlaufs und Stichwörter zu interessanten Punkten enthält.

Ziel dieses Bearbeitungsschrittes war es, einen detaillierten Überblick über die Gespräche zu gewinnen, um die für eine Feinanalyse infrage kommenden Sequenzen schnell und sicher bestimmen zu können, denn für die Fragestellung dieser Untersuchungen ist es aus zeitökonomischen Gründen nicht sinnvoll, das gesamte Material zu transkribieren. „Die Qualität von gesprächsanalytischen Untersuchungen beruht in erster Linie auf der detaillierten Analyse von Einzelfällen und nicht auf großen Stichproben“ (Deppermann 2008: 28). Insgesamt wurden 25 Diskursabschnitte verschriftlicht. Die Gesamtdauer der Sprachaufnahmen beträgt 5 Stunden, 42 Minuten und 52 Sekunden. Die kürzeste Aufnahmezeit beträgt 1 Minute und 14 Sekunden und die längste 52 Minuten und 18 Sekunden.

4.4 Beispiele der vorliegenden Arbeit

In diesem Kapitel werden die in der vorliegenden Arbeit angeführten Transkriptionen vorgestellt, an denen vier Studierende beteiligt waren.

- i. Der erste Teil der Transkriptionen bestehen aus Audioaufnahmen von drei Studierenden, die im Studiengang Maschinenbau studieren und ihr Praktika vom November 2019 bis März 2020 in einer großen Stadt in Norddeutschland absolvierten. Der erste Student macht sein Praktikum im *Process Center* (Prozesszentrum) der Abteilung *Production Alternatives* (Produktionsalternative) in einem Unternehmen, das für Wartung, Reparatur und Überholung von Flugzeugen zuständig ist. Die Praktikumsaufgabe besteht hauptsächlich aus der Beteiligung an der Projektentwicklung über eine Plattform, die zu verschiedenen Zwecken in Rahmen der Produktionsalternative einzusetzen ist. Die Betreuungsgespräche finden bei diesem Studenten jede Woche in Form eines *Jour fixe* statt. Von 12 aufgezeichneten Diskursen wurden vier Diskurse transkribiert.

Transkript: „Einführungsgespräch 1“

Diese Transkription besteht aus der ersten Besprechung im Praktikum, bei der das Erklären der IT-Systeme wie SAP im Vordergrund stand, um den eigenen Arbeitskalender in Bezug auf die tägliche Arbeitszeit, die Zeitplanung zu Weihnachten, Präsentation im Januar etc. zu verwalten. Der Mentor hat den Praktikanten zu Begriffen wie Kalenderwoche, Betriebsrat gefragt und diese anhand von Beispielen erklärt.

Transkript: „Einführungsgespräch 2“

Diese Transkription besteht aus der zweiten Praktikumsbesprechung. Der Mentor fragt den Praktikanten nach seinen Tätigkeiten und den wahrgenommenen Schwierigkeiten in der vergangenen Woche. Der Praktikant hatte in dieser Woche ein Projekt unter Anleitung von anderen Kollegen in der gleichen Abteilung, wodurch er relevante Programme im Allgemeinen kennengelernt hat.

- ii. Der zweite Student ist in der Abteilung für Logistik in demselben Unternehmen vom ersten Studenten tätig. Seine Aufträge sind an kein konkretes Projekt angebunden, sondern umfassen sich mit Lager-Tätigkeiten wie z.B. der Markierung aller LAN-Dosen in einem zu renovierenden Gebäude sowie andere Tätigkeiten in Bezug auf die Logistik. Betreuungsgespräche bei diesem Studenten finden alle zwei Wochen statt, deren Inhalte grundlegend aus der Aufgabenvorstellung hervorgehen. Von vier Aufnahmen wurde drei Betreuungsgespräche transkribiert. Als zusätzliche Materialien bot dieser Studierende noch Audioaufnahmen für zwei Besprechungen mit seinem Professor an, der seine Abschlussarbeit betreut und ebenfalls in diesem Unternehmen tätig ist. Es geht in den Besprechungen sowohl um thematische Fragen als auch Formatierungsfragen einer Bachelorarbeit, die der Studierende zum Thema „logistische Prozessoptimierung“ in diesem Unternehmen anfertigen möchte.

Transkript: „Lagerauswertung“

Diese Transkription besteht aus einem Gespräch zwischen dem Praktikanten, seinem Mentor und einer Kollegin derselben Abteilung, die mit dem Mentor häufig zusammenarbeitet. Der Praktikant sollte eine Präsentation über die aktuelle Situation des Hamiltonlagers halten, um Verbesserungsvorschläge zu entwickeln. In der Vorbereitung hatte er einige Tabellen zur Nutzungsrate erstellt. In diesem Gespräch erläuterte der Praktikant den beiden seine Erkenntnisse.

Transkript: „Kanban“

Diese Transkription besteht aus einem Teil eines Betreuungsgesprächs, in dem der Praktikant seinem Mentor über ‚Kanban‘ erzählt, einer Methode der Produktionsprozesssteuerung. Die Betreuungsgespräche fanden in der Regel alle zwei Wochen statt, in denen hauptsächlich über die in vergangenen Wochen erledigten Aufgaben berichtet wird. Die Arbeitsaufträge des Praktikanten wurden nicht

immer vom Mentor erteilt. Der in diesem Gespräch relevante Auftrag des Praktikanten besteht darin, das alte Kanban-System gemäß der aktuellen Warenlagerung modifiziert anzupassen. In diesem Gespräch stellt der Praktikant dem Mentor und einem anderen Praktikanten die Warenlagerung nach dem Kanban-Prinzip vor.

Transkript: „Abschlussgespräch“

Diese Transkription besteht aus einem Abschlussgespräch des Praktikums. Der Mentor und eine Kollegin in einer nahezu hierarchisch gleichen Position innerhalb der Abteilung wie der Mentor haben das Gespräch mit dem Praktikanten geführt, um seine Reflexionen zu hören und ihm einige Rückmeldungen zu geben.

- iii. Anders als die ersten beiden Studierenden fallen die Tätigkeiten des dritten Studierenden während seines Praktikums in die Forschungs- und Entwicklungsabteilung des Unternehmens, wo er mehr Fachkenntnisse des Maschinenbaus anwenden kann. Die Firma ist ein Maschinenbauunternehmen in einer Stadt in Norddeutschland, die Maschinen für die industrielle Tabletten- und Kapselherstellung produziert. Reguläre Betreuungsgespräche finden zwischen diesem Studenten und seinem Mentor nicht statt. Jedoch lassen sich von diesem Studenten weitaus mehr Gespräche im gleichen Zeitraum im Gegensatz zu den ersten beiden Studierenden aufzeichnen, deren Diskurslänge von zwei Minuten bis eine Stunde dauert. Die meisten Gespräche von den 39 aufgenommenen Diskursen werden im Verlauf der Auftragserfüllung vom Praktikanten spontan initiiert, um sich ein Feedback zu seiner erledigten Tätigkeit einzuholen oder eine Frage zu stellen. Insgesamt wurden 11 Gespräche transkribiert.

Transkript: „Zeichnung“

Diese Transkription besteht aus einem Gespräch, in dem sich der Praktikant und der Mentor über einige Probleme der Zeichnung ausgetauscht haben. Dieses Gespräch ist in drei Teile gegliedert, wobei der erste und der letzte Abschnitt als Beispiele in der vorliegenden Arbeit angeführt wurden. Im ersten Teil zeigte der Praktikant dem

Mentor die von ihm angefertigte Zeichnung, denn dieser modifizierte die Zeichnung, als der Mentor ihn ständig auf die Überarbeitung hinwies. Der Mentor merkte an, dass der Zeichnung noch folgende Informationen fehlten: zur Rz (Rauheit der Oberfläche des Teils. Rz8 ist eine häufig verwendete Rauheit), zur Toleranz²⁸ und zu den Materialien (POM-C ist ein Kunststoff zur Herstellung von Deckeln).

Nach dem Verbessern des 3-D-Modells half der Mentor dem Praktikanten im letzten Teil des Gesprächs darüber hinaus, noch die 2-D-Zeichnung zu optimieren. Die Modellierungssoftware kann 3-D-Modelle und 2-D-Zeichnung automatisch zueinander zuordnen, wobei diese eine Zeichnung basierend auf dem entsprechenden 3-D-Modell direkt generieren kann. Da der Praktikant immer Änderungen im alten Modell durchführte und das alte Modell bereits über eine 2-D-Zeichnung verfügte, führte dies zu einem Problem, da es nun mehrere zusammenhängende Zeichnungen zu demselben 3-D-Modell gäbe, die eigentlich zum alten 3-D-Modell gehören. Schließlich bat Mentor den Praktikanten, ein neues 3-D-Modell und eine neue 2-D-Zeichnung zu erstellen.

Transkript: „Tisch“

Diese Transkription besteht aus einem Gespräch, in dem der Praktikant und der Mentor über Einzelheiten beim Entwerfen eines Teils einer Pharmamaschine diskutiert haben. Der Praktikant hatte am Anfang den Abstand auf 120 mm justiert, der vom Mentor als zu groß eingestuft wurde, weil die Dosierer auf dem Blech Löcher machen müssen. Danach wurde der Abstand auf 5 mm eingestellt. Die Größe des Blechs sollte entsprechend der Größe des Dosiergeräts geändert werden.

²⁸ Die Toleranz steht für die Dimensionsschwankung während der Verarbeitung oder der zulässige Fehler während der Verarbeitung. Beispielsweise ist die Toleranz bei der Bearbeitung der Achse minus null, was bedeutet, dass der Durchmesser der Welle kleiner als der markierte sein kann. Bei der Bearbeitung von Löchern ist die Toleranz plus null, was darauf hinweist, dass die Löcher größer als die tatsächliche Größe sein können. Dies vermeidet Fehler, die während der Verarbeitung nicht auftreten sollten. Zum Beispiel sind die Achsen zu groß und die Löcher zu klein, die danach nicht zusammengebaut werden können.

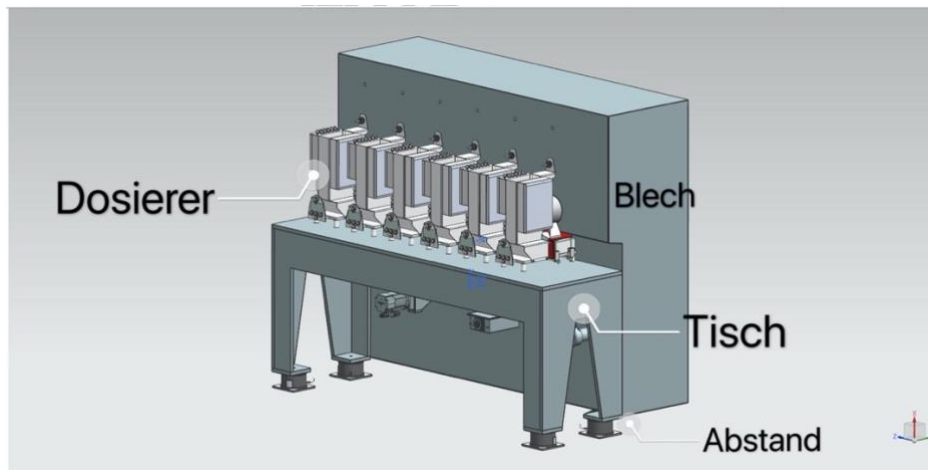


Abb. 5: Modell des Maschinenteils
(Angeboten vom Praktikanten mit Genehmigung des Unternehmens)

Maschinenbeschreibung:

Da das Pulver von hinten gesprüht wird, um Verschmutzungen zu vermeiden und um die Maschine sauber zu halten, muss beim Maschinendesign das vordere Blech vom Pulverauslass auf der Rückseite getrennt werden. Zwischen Tisch und Blech besteht ein Abstand. Zur vereinfachten Herstellung der Maschine wird das Ganze in zwei Teile zerlegt, anstatt sie miteinander zu verbinden. Außerdem lässt sich dadurch verhindern, dass die Vibration des Blechs die Arbeit der Dosierer beeinflusst. Dieses Blech ist sozusagen eine eigenständige Schutzhülle, die das Arbeitsteil im Rücken zwecks Ästhetik und Isolation des Bedienfelds auf der Vorderseite abdeckt.

Transkript: „Säulenabstand“ (Zeichnung identisch zu „Tisch“)

In diesem Gespräch wird die Designänderung eines Bauteils an einer pharmazeutischen Maschine besprochen. Der Praktikant meinte, dass der leiterförmige Bestandteil eines Fußes, der den Tisch unterhalb halten soll, mit der Transportnut für Pulver zusammenkommen würde. Er plante, das Teil dünner und rechteckig zu konzipieren.

Transkript: „Rotor“

Diese Transkription stammt aus einem Gespräch über die Designveränderung eines

Pulvermischers, der aus drei Rotoren besteht.

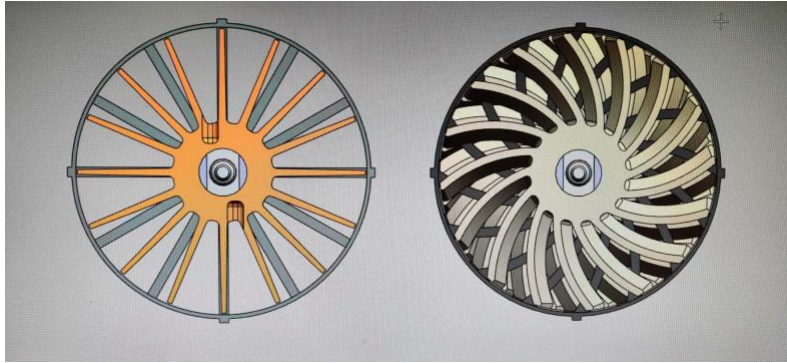


Abb. 6: 2-D-Modell von Rotoren
(Angeboten vom Praktikanten mit Genehmigung des Unternehmens)

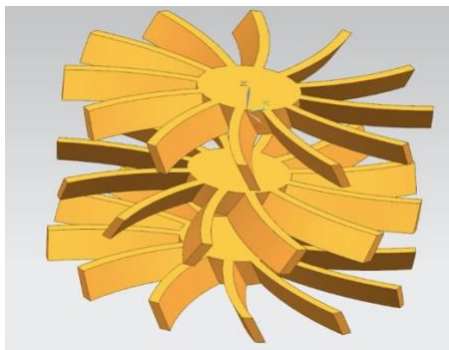


Abb. 7: 3-D-Modell von Rotoren
(Angeboten vom Praktikanten mit Genehmigung des Unternehmens)

In Abbildung 4 links ist das vorherige Design des Mentors dargestellt. Die orangefarbenen Teile sind drei gleiche übereinander liegende Rotoren und das graue Teil bezeichnet die feststehende Haube. Das Pulver, das mit dem Muster auf der linken Seite gemischt wurde, wird nicht gut gemischt. Der Mentor möchte nun die drei Rotoren schräg, d.h. ähnlich zu einer Windkraftanlage, konstruieren, sodass die Neigung der Flügel der drei Rotoren versetzt ist. Das Design in Abbildung 4 wurde von P gemäß den Anforderungen des Mentors zum rechten Bild modifiziert (s. Abb. 4 und 5).

Die schwarze Rückkurve im rechten Bild ist ebenfalls fixiert und gehört zur Haube. Wenn sich der Rotor in Abb. 5 gegen den Uhrzeigersinn dreht, arbeitet der obere Rotor wie ein Ventilator. Da diese drei Rotoren fest miteinander verbunden sind und in die gleiche Richtung drehen, meint P, dass ein oder zwei Rotoren – entsprechend

zum Funktionsprinzip eines Ventilators – das Pulver wie ein Ventilator (Turbine) blasen würden.

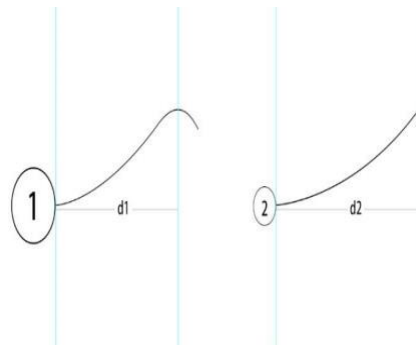


Abb. 8: Schaufeldesign
(Angeboten vom Praktikanten mit Genehmigung des Unternehmens)

Zur Abbildung 6: Die Schaufel links wurde vom P mit einem Knick/Absatz entworfen, der nach Meinung des Mentors unnötig ist. Da die ideale Krümmung der Schaufel mit einer mathematischen Funktion berechnet wurde und nicht mehr veränderbar ist, kann die Schaufel nur noch wie folgt modifiziert werden: d_1 wird vergrößert, damit der Absatz über den angegebenen Durchmesser hinausgeht. Der überschrittene Absatz wird dann abgeschnitten. Außerdem wird der Durchmesser von der Scheibe in der Mitte auch verkleinert.

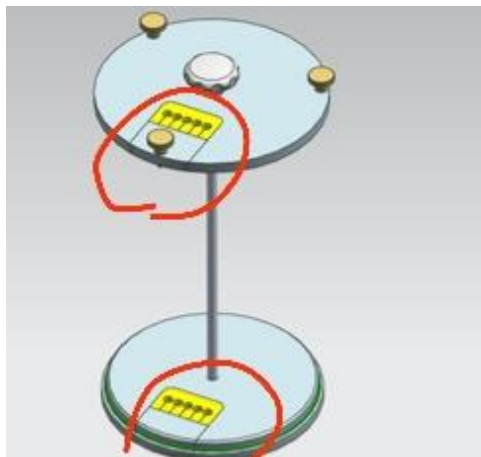
Transkript: „Dichtung“ und „Dichtungsdeckel“

In diesen beiden Transkriptionen sind Gespräche über die Entwicklung eines Dichtungsdesigns festgehalten.

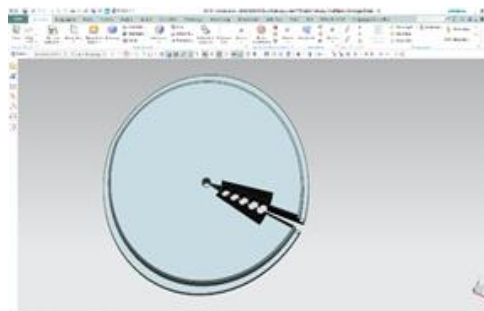
Beschreibung vom Verlauf der Produktentwicklung:

Zeichnung 1 entspricht der Endversion des Deckeldesigns. In der Mitte von den beiden Deckeln sind Lichtleiter zu bauen, weswegen die Bohrung von einigen Löchern auf den Deckeln nötig ist. Die gelben Teile bestanden aus Gummi, auf denen sich jeweils ein Kunststoffanschlag befindet, der herausgezogen werden kann. Das Gummiteil ermöglicht die Befestigung und Dichtung der Lichtleiter, was unentbehrlich ist, weil die Lichtleiter sehr teuer sind und nicht freigelegt werden, sondern abgedichtet werden sollen. Eine Öffnung auf den Deckeln dient zum Ein- und

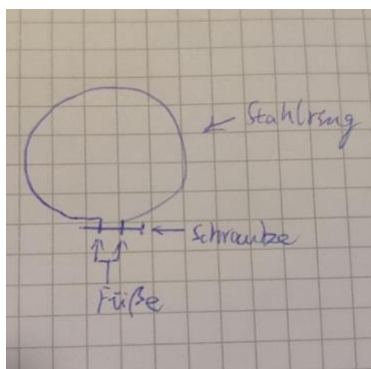
Ausbauen der Lichtleiter, die innen mit einem Sensor im Gerät verbunden sind. Das Manuskript sowie die Zeichnung 2 bilden das Design des Praktikanten ab, das aber nicht angenommen wurde. Der Stahlring im Manuskript war ursprünglich so konzipiert, dass er am Rand des Deckels in Zeichnung 2 eingesetzt wurde, und die Öffnung am Deckel wurde durch Anziehen der Schraube geschlossen. Da der Deckel jedoch aus Kunststoff besteht und sehr spröde ist, wird der Deckel durch diese Dichtungsmethode beschädigt, sodass dieser Lösungsversuch fehlgeschlagen ist. Im Gespräch wird deshalb über die gemeinsame Entwicklung der Bohrungs- und Dichtungsmethode geredet. Der P hat seine Gedanken mithilfe von seinem Manuskript formuliert, was ohne das Bild sehr schwierig zu verstehen war.



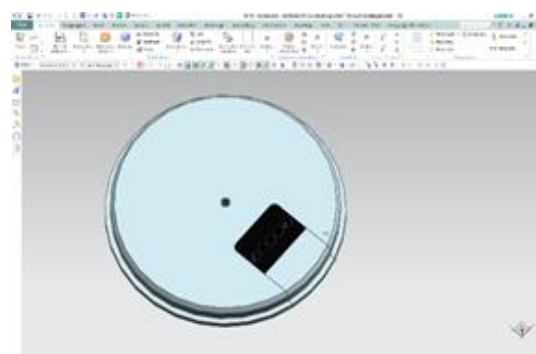
Zeichnung 1



Zeichnung 2



Manuskript



Zeichnung 3

Abb. 9: Deckeldesign

(Angeboten vom Praktikanten mit Genehmigung des Unternehmens)

iv. Der vierte Student studiert im Fach Gebäudetechnik an der zweiten Hochschule,

die in Kapitel 3.1 beschrieben wurde. Das studienpflichtige Praktikum absolviert er in der Abteilung für Design bei einer Firma in einer großen Stadt in Süddeutschland, die hauptsächlich Dienstleistungen im Bereich der Sanitär- und Heizungsinstallation anbietet. Es finden keine regelmäßigen Betreuungsgespräche statt. Bei den zwei aufgezeichneten und transkribierten Gesprächen handelt es sich um eine Besprechung über die Zeichnung der Sanitär- und Heizungsinstallation eines Gebäudes. Vor Beginn der Datenerfassung waren ursprünglich mehr Studenten und ihre Mentoren bereit, an dieser Forschung teilzunehmen. Die anhaltende Ausbreitung der Pandemie in Deutschland von 2020 bis 2021 führte jedoch dazu, dass diese Studenten ihre Praktika nur noch im Homeoffice absolvierten, sodass sie keine Aufzeichnungen vorlegen konnten.

Transkript: „Einarbeitung“

Diese Transkription besteht aus einem Gespräch, in dem der Mentor und der P über den Entwurf der Heizungs- und Wasserleitung diskutierten. Hauptsächlich liegt der Zweck dieses Gesprächs seitens des Mentors darin, den Praktikanten anhand von authentischen Materialien mit einzelnen Funktionen des Programms am Computer vertraut zu machen. Mit der Instruktion des Mentors versucht der Praktikant selbst, das Programm zu bedienen.

Transkript: „Projektvorstellung“

In diesem Gespräch besprechen der Mentor und der Praktikant die Zeichnung eines Grundrisses für eine Wasserleitung und Heizung in einem Gebäude am Computer. Der Mentor klärt den Praktikanten zunächst über die Ausgangssituation auf: ‚momentan ist dort Gas in Wasser‘. Danach informiert er ihn über das Handlungsziel: die Umstellung von dezentralen Heizungen und der Einbau von Fernwärme. Da dieses Gespräch auch relativ am Anfang des Praktikums stattfand, befindet sich der Praktikant noch in der Einarbeitungsphase, in der er noch lernen muss, wie ein Projekt abläuft und wie einzelne Schritte mit bestimmten Funktionen

des Programms durchzuführen sind.

4.5 Transkriptionskonventionen und -zeichen

Die Transkripte der Gesprächsabschnitte, die der Analyse zugrunde liegen, wurden mithilfe des Transkriptions- und Annotationstools EXMARaLDA nach den Transkriptionskonventionen HIAT angefertigt. Neben den Äußerungen auf dem verbalen Kanal wurden auch prosodische Phänomene (Lautstärken- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, Pausen, Akzente, Tonhöhen etc.) notiert und interpretierende Kommentare hinzugefügt.

Transkription bedeutet in einem allgemeinen Sinne die Wiedergabe von mündlichen Zeichen durch schriftliche Zeichen, die sich sowohl auf die schriftliche als auch auf die mündliche Domäne von Sprache bezieht. Allerdings sind Transkripte nach Lalouschek und Menz (2002) nicht einfach als direkte Abbilder ursprünglicher Zeichengestalten zu betrachten, sondern als Modelle, die durch die „Abstraktion der Notationszeichen, die Fähigkeiten und Interpretationen derer, die die Transkripte herstellen und die Ziele der Transkription beeinflusst werden“ (ebd., 55). Selting et al. (2009) behaupten, dass Transkripte die Funktion besitzen, flüchtige sprachliche Handlungen in einen räumlich fixierten Text zu transformieren (ebd., 358). Um gesprochene Äußerungen als sprachliche Nachweise systematisch zu untersuchen, müssen sie zunächst transkribiert oder annotiert werden (ebd.). Sowohl Transkription als auch Annotation sind somit grundlegend für die Sprachuntersuchung, in der authentische Äußerungen betrachtet und als Belege herangezogen werden. Demzufolge handelt es sich mit Redder (2001) bei Transkription um keine Kulturtechnik im Sinne von Schriftsystemen, sondern um eine wissenschaftlich motivierte Methode:

„Anders als Schrift bzw. ein Schriftsystem ist ein Transkriptionssystem nicht für kommunikative, sondern für analytische Zwecke ausgebildet. Dementsprechend gehört das Transkribieren nicht zu den verallgemeinerten Kulturtechniken einer Sprachgemeinschaft, sondern zu den – heute weitgehend selbstverständlichen – wissenschaftlichen Arbeitstechniken empirischer

Kommunikationsforschung [...]. Mittels einer Transkription wird die Flüchtigkeit des Gesprochenen überwunden, die mündliche Kommunikation verdauert und so einer sorgfältigen Betrachtung zugänglich gemacht.“(ebd.,1038)

Die Transkripte der Diskurse der vorliegenden Arbeit werden mithilfe des Transkriptions- und Annotationsinstrument EXMARaLDA und anhand der Konventionen der Halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen HIAT angefertigt (Ehlich/Rehbein 1976, 1979, Rehbein et al. 1993). HIAT steht für „halbinterpretativ“, da bei der Verschriftung selbst bereits Entscheidungen über ein Verständnis getroffen werden, die dem ersten Schritt eines hermeneutischen Prozesses entsprechen. Ehlich und Rehbein sehen dieses Verfahren ähnlich zum Verständnisprozess bei jedem Hörer während einer Äußerung (Ehlich/Rehbein 1976, 1979).

HIAT ist ein Verschriftungsverfahren, das grundsätzlich für weitere, präzisierende Bearbeitungen offen ist. Mit HIAT werden Transkriptionen erstellt, d.h. Umsetzungen von auditiven (und visuellen) Sprachdaten in Schriftzeichen. Dies geschieht mit der lateinischen Schrift zur Verschriftlichung des Deutschen nach orthografischen Regeln. Aber die HIAT-Transkriptionen selbst erfolgen nicht orthografisch,²⁹ sondern mit der literarischen Umschrift. Das bedeutet zum Beispiel, dass „ham“ für standardorthografisch „haben“ oder „oke“ für standardorthografisch „okay“ etc. steht. Die Maxime bei der Verschriftung lautet „So wenig Apostroph-Verwendungen wie möglich“, daher werden beispielsweise „nen Motor“ für „einen Motor“, „gibts dat“, für „gibt es das“ transkribiert. Die Regeln der deutschen Sprache spiegeln in systematischer Weise sowohl syntaktische als auch pragmatische Funktionen wider, die in der gesprochenen Sprache intonatorisch markiert werden. Daher richtet sich die Interpunktion der Transkriptionen ebenfalls nach diesen Regeln (ebd.).

Das Transkriptionsverfahren verfährt noch nach dem Prinzip der Äußerungssegmentierung, mit der versucht wird, nach Äußerungen portionierte

²⁹ Eine orthografische Umsetzung würde nämlich bedeuten, dass wichtige Kennzeichen der gesprochenen Sprache aus dem Transkript nicht mehr ablesbar bzw. rekonstruierbar wären.

Prozessierung sprachlicher Handlungen im Transkript wiederzugeben.³⁰ Das wesentliche Kennzeichen von HIAT besteht in der Partitur-Schreibweise, die sich an einer Problemlösung für die Präsentation von Simultaneität, wie in der Musik, orientiert. Nach dieser Partiturschreibweise besitzt jede(r) SprecherIn eine eigene Partiturzeile, in der das Gesagte von links nach rechts wiedergegeben ist. Wenn mehrere Sprecher gleichzeitig reden, werden die Überlappungen ebenfalls exakt dargestellt. Man liest eine HIAT-Transkription daher in zwei Richtungen: in der Links-Rechts-Richtung und von oben nach unten und wieder nach oben etc., um gleichzeitige Äußerungen nachzuvollziehen. Die hier zusammengestellten Transkripte sind auf der Basis von Tonbandaufnahmen angefertigt, daher wird keine nonverbale Kommunikation (wie etwa Gestik oder Mimik) notiert. Alle Sprechernamen sowie Ortsnamen sind anonymisiert. Für die Transkription der vorliegenden Arbeit werden gemäß HIAT nach Ehlich/Rehbein (1976) folgende Transkriptionszeichen verwendet:

Zeichen	Transkribiertes Zeichen
/	Reparatur
<u>keine</u>	Betonung
Ahnung	
ähh/ähhh	Dehnung
•, ••, •••	Geschätzte Pause bis zu 1 Sekunde
!	Ausrufe
?	Frage
.	Deklaratives Modul
...	Abbruch
ā	Tonalität, schwebend
á	Tonalität, steigend
ă	Tonalität, fallend-steigend

³⁰ In der vorliegenden Arbeit wird 's.' in Analyse der Transkripte für Kennzeichnung eines Segments verwendet. Mehr zum 'Segmentieren' sieht Rehbein (1995)

à	Tonalität, fallend
((1,6s))	Gemessene Pause in Sekunden
((räuspert))	Paralinguistische Handlung bei einem identifizierten Sprecher
tippt auf der Tastatur (in der nv-Spur)	außersprachliche Handlung
(solche)	Vermutung für schwer verständliche Wörter oder Wortfolgen
((unverständl ich))	unverständliche Passagen
leise	Kommentar

5 Die Spezifität sprachlicher Handlungsmuster im Betreuungsdiskurs

In diesem Kapitel wird untersucht, welche sprachlichen Handlungsmuster bei der Wissensvermittlung und beim Planungsprozess im betrieblichen Praktikum eine Rolle spielen und wie sich die Bedingungen und Zwecke der Institution in der Ausformung von sprachlichen Handlungsmustern niederschlagen. Der theoretische Rahmen der Untersuchung ist die Musteranalyse, wie sie in Ehlich/Rehbein (1979) entwickelt ist. Zunächst wird in die Stadien des Handlungsprozesses von Ehlich und Rehbein (1979) eingeführt, die als Grundlage zur Analyse und Weiterentwicklung des Musters dienen (Kap. 5.1). Vor diesem Hintergrund werden zuerst allgemeinere Überlegungen zu charakteristischen Handlungsmustern in Betreuungsdiskursen und zu ihrer Rolle angestellt. Danach werden zwei sprachliche Muster hinsichtlich ihrer Struktur, ihrem Zweck sowie ihren Realisierungsformen untersucht: das ‚interaktive Planen‘ (Kap. 5.2) und ‚Aufgabe-Lösung-Sequenz‘ (Kap. 5.3), die in Betreuungsdiskursen zur Auftragserteilung und -erfüllung im Rahmen einer Projektarbeit und zur Wissensvermittlung eine wichtige Rolle spielen. Dabei wird das Muster ‚interaktives Planen‘ angesichts seiner Handlungsausführung weiterentwickelt. Es wird schließlich gezeigt, wie die beiden Muster an die institutionellen Zwecke und Bedingungen der betrieblichen Praktika adaptiert werden (Kap. 5.4).

5.1 Stadien des Handlungsprozesses

5.1.1 Präphasen der Planbildung

Nach Rehbein (1977) ist der Handlungsfokus „eine handlungskontextstrukturierende ‚Orientierungsrichtung‘ auf den Sektor der Wirklichkeit, in dem von einem Aktanten, der aufgrund einer Motivation ein bestimmtes Ziel hat, die zieladäquaten Mittel angenommen werden“ (ebd., 152). Zur Planbildung und Ausführung leistet ein Handlungsfokus in zwei Hinsichten Beiträge: Erstens wird die Aufmerksamkeit des Aktanten durch die Orientierungsrichtung gebündelt; zweitens dient ein Fokus zur Zielfixierung, die eine wichtige Voraussetzung für die Beibehaltung des Ziels bei einem sich verändernden Handlungskontext ist (ebd.).

Der Fokus ist nicht nur bedeutsam für das Entstehen der faktischen Handlungslinie, sondern auch bei der Beibehaltung der Handlungslinie über mehrere Phasen der Planbildung und über mehrere Handlungssequenzen hinweg. Der Fokus dauert solange an, bis das Ziel erreicht bzw. als unerreichbar vom Aktanten erkannt ist. Für die Sequenzierungen der Handlungslinien hat der Fokus bei der Kooperation mehrerer Aktanten eine ausschlaggebende Funktion, wenn der eine Aktant die Ausführung des anderen Aktanten nicht kontrollieren kann (Rehbein 1977, 153). Bei den hier untersuchten Fällen, bei denen P meistens ihre Aufträge mit einem bereits bekanntgemachten Fokus ohne Anwesenheit von M erfüllen soll, lässt sich hier von einer ‚Fokusweitergabe‘ sprechen (ebd.).

Zur Klassifikation der Handlungsfoki analysiert Rehbein die Beziehungen der Aktanten innerhalb des Musters, die er als kooperativ, adversativ und individuell klassifiziert. Die Muster in einem Betreuungsdiskurs können eine kooperative Beziehung zwischen M und P etablieren, wobei ein konvergierender Fokus für den weiteren Verlauf ausgebildet wird (ebd.).

Auf der Basis des Fokus entwirft der Aktant den Gesamtablauf der Handlung, der von Rehbein (1977) als ‚Handlungsschema‘ bezeichnet wird (ebd., 154). Beim

Handlungsschema handelt es sich um keinen kompletten Plan, sondern um eine vorläufige Vorstufe mit bestimmten Lücken, die erst in der Ausführung gefüllt werden. Die Repräsentation der einzelnen Elemente der Gesamthandlung geschieht in einem Vorstellungsraum bei den Beteiligten, der das Medium der Schemabildung ist (ebd., 154). Die Aktanten konstruieren den Aufbau der Gesamthandlung, indem sie die ihnen zur Verfügung stehenden Teilhandlungskonzepte und ihr Wissen kombinieren. Rehbein nennt eine solche Konstruktion ‚Layout‘, weil dieser Terminus auf das Medium der Schemabildung, also die Vorstellung, verweist.³¹

Bei der Planbildung im Betreuungsdiskurs vollziehen sich folgende Teilhandlungen: P und M handeln in Handlungsmustern und verschaffen sich in der Präphase der Planbildung einen Überblick über den Gesamtverlauf, wobei sie mit dem Handlungsschema die Komplexität ihrer Handlung nachvollziehen.

Bei kooperativen Planbildungsvorgängen wie der Auftragserteilung und -erfüllung im Rahmen des Praktikums spielt das Schema eine große Rolle, wenn sich die anstehenden Handlungen P und M vergegenwärtigen lassen. In solchen Fällen wie z.B. Betreuungsdiskursen müssen die einzelnen Teile der Gesamthandlung, die den Aktanten ausführungsmäßig zukommen, in den Bereich des gemeinsamen Wissens von P und M überführt werden. Das Schema sei die Vorstufe des Entscheidungsprozesses, wobei der Handlungsplan durch die Entscheidung aus dem Schema entsteht. Die bewusste Repräsentation der Gesamthandlung vollzieht sich in komplizierten Vorgängen bei den beteiligten Aktanten. Inwieweit der Entwurf der Handlung dargestellt wird, also der Ausführlichkeitsgrad der Schema-Darstellung,

³¹ „Ein Handlungsschema ist das Layout der Gesamthandlung insofern, als es Folgendes konstruiert:

- (i) den Aufbau der Gesamthandlung (roter Faden);
- (ii) Teilhandlungskonzepte (einschließlich impliziter Teilhandlungskonzepte);
- (iii) eine Repräsentation des Sektors der Wirklichkeit, in dem die Handlung wahrscheinlich stattfinden wird;
- (iv) eine Grobsegmentierung des Gesamtablaufs;
- (v) eine Hierarchie der Teilhandlungskonzepte;
- (vi) mögliche Resultate, mögliche Nachgeschichte der Gesamthandlung;
- (vii) Entscheidungsknoten (kontrafaktische Elemente);
- (viii) Leerstellen für weitere Akte.“ (Rehbein 1977, 160)

hängt sowohl von der Komplexität der Handlung selbst als auch vom Grad der Bewusstmachung ab (ebd., 154f.).

5.1.2 Handlungsplan

Der Aktant bildet in der Präphase der Planbildung die Konzepte einzelner Akte in einem groben Schema der Gesamthandlung aus und erstellt abschließend den Handlungsplan für den nächsten Akt bzw. die Aktserie. Die zum Schema zählenden Elemente werden erst nach der Bildung des kompletten Plans in den konkreten Kontext übertragen. Dabei erwähnt Rehbein (1977) jedoch, „dass ein Schema nicht explizit gebildet sein muss, bevor überhaupt ein kompletter Plan zustande kommen kann“ (ebd., 163).

Für die Planbildung gibt es nach Rehbein zwei Möglichkeiten: Entweder greift der Aktant auf einen fertigen Plan aus seinem Wissen zurück. In diesem Fall spricht Rehbein davon, dass „der Aktant eine ‚Routine‘ zur Verfügung hat, die in ihrer operativen Kraft einem voll ausgebildeten Handlungsplan entspricht“ (ebd., 163). Egal ob der Aktant auf einen fertigen Plan zurückgreift oder eine Planbildungsarbeit leistet, liegt das Stadium des Planens nicht zeitlich vor der Handlungsausführung in konkreten Interaktionen, sondern während der Ausführung.

„Möglicherweise geschieht dies so, dass er zunächst ein Schema der Handlung erstellt, das er dann in Orientierung an einem ihm zur Verfügung stehenden sprachlichen Muster mit einem passend erscheinenden Plan ausstattet und realisiert. Beim Sprechen ergeben sich überhaupt charakteristische Zwischenformen zwischen beiden hier idealiter getrennt aufgeführten Möglichkeiten zur Etablierung des endgültigen Handlungsplans.“ (ebd.)

Ein Handlungsplan dient nach Rehbein (1977) der ‚Vor-Organisation‘ der Handlung im Sinne, dass kollektives und individuelles Handeln die Handlungen zu Zwecken der gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion vororganisieren. ‚Plan‘ sei ein gesellschaftliches Konzept, das für eine erfolgreiche Kooperation aller Beteiligten eines konkreten Handlungskontextes relevant werden kann. In einem Handlungsplan

richtet sich die Handlungszerlegung nach der Spezifität des Wirklichkeitsbereichs. Rehbein (1977) spricht von ‚wirklichkeitsspezifischen Akten‘, die in einem Handlungsplan vor-organisiert sind. Die im Plan eingetragenen Akte sind Konzepte von komplexen Handlungen, die „in einer wirklichkeitsspezifischen Weise weiter zerlegbar sind“ (ebd., 169). Ein Plan stellt ein System von Handlungsanweisungen dar, das ein Programm von Operationen enthält und im Stadium der Ausführung umgesetzt wird. Mithilfe dieser Operationen wird der Mangelzustand eines Handlungskontexts in einen Sachverhalt überführt, der diesen Mangelzustand beseitigt (ebd.).

Schaller (2012) unterscheidet alle Planungsaktivitäten, die der Vorbereitung und Koordination der Planausführung dienen, in Mikroplanung und Makroplanung (ebd., 105). Unter Mikroplanung sollen hier alle Planungsaktivitäten verstanden werden, die sich konkret auf eine Teilaufgabe der zu lösenden Aufgabe beziehen (z.B. die Gestaltung eines Deckels). Mikroplanung ist gekennzeichnet durch beispielsweise Vorschläge zur grafischen Gestaltung. Unter Makroplanung versteht Schaller alle Planungsaktivitäten, die die zu lösende Aufgabe als Ganzes (z.B. die Gestaltung des Bauteils einer Maschine) betreffen. Diese Planungsphase umfasst Vorschläge für das Gesamtkonzept der Konstruktion (z.B. Prinzip der Ökonomie, Kompatibilität mit anderen Teilen) sowie grundlegende relevante Informationen (vgl. ebd., 112).

Handlungspläne in Betreuungsdiskursen lassen sich in diesem Buch grob in zwei Gruppen in Bezug auf deren Reichweite einteilen: der übergeordnete Plan, der von M bei Auftragserstellung formuliert wurde und die Subpläne mit verteilten Foki für einzelne Teilhandlungen, die durch Planzerlegung von P während des Ausführungsstadiums entwickelt werden.

5.1.3 Ausführungsstadium

Bei Rehbein (1977) fallen unter ‚Vorgeschichte‘ sowohl der ‚Handlungskontext‘, ‚Orientierung‘, ‚Motivation‘ als auch die ‚Zielsetzung‘, wohingegen er zur Geschichte die ‚Planbildung‘, ‚Ausführung‘ und

das ‚Resultat‘ als ‚Geschichte‘ zählt (ebd., 83). Der Nachgeschichte sind nach Rehbein das ‚Folgen‘ und ‚Konsequenzen‘ zuzurechnen, die sich aus dem ‚Resultat‘ ergeben. Nach einer Planbildung oder Planübernahme wird der Plan in die Realität umgesetzt. Der Aktant wird in diesem Stadium direkt mit objektiven Strukturen der Wirklichkeit konfrontiert (ebd., 175).

Die Ausführung einer Handlung ist von anderen zugrunde liegenden Stadien des gesamten Handlungsprozesses als ein eigenständiges Stadium von der Handlung selbst abgekoppelt. Als Abschlussstadium setzt eine Handlungsausführung die anderen Stadien des Handlungsprozesses voraus. In Bezug auf die zeitliche Abfolge merkt Rehbein jedoch an, dass „die Ausführung einer Handlung durchaus zeitlich mit der Planbildung zusammenfallen kann; besonders in Interaktionen wird während der Ausführung erst der Plan für den nächsten Akt oder sogar für die Gesamthandlung gebildet“ (ebd.). Motivationen und Ziele, die zur Vorgeschichte eines Handlungsprozesses zählen, werden nach Rehbein in solch einem Fall in der Interaktion gesetzt (ebd.). Bei der Ausführung einer Handlung differenziert Rehbein (1977) in folgender Einteilung:

- i. Ausführungsentschluss;
- ii. „hic-et-nunc“-Festlegung (Start);
- iii. Durchführung;
- iv. Resultat (= Zielerreichung) (-+: Handlungsende);
- v. Folgen³² (ebd., 179)

Die Aktserien sind in einem komplexen Muster organisiert. Die Akte der Aktserien ihrerseits können wieder aus Aktserien bestehen, die ebenfalls wieder Inskriptionen des Gesamthandlungsmusters sind. Für eine Handlungsanalyse ist es deshalb wichtig, nicht von den isolierten einzelnen Akten einer Aktserie auszugehen, sondern zunächst die einzelnen Akte einer Handlung in ihrer Beziehung zum Muster der Gesamthandlung herauszuarbeiten (Rehbein 1977, 86).

³² Von dieser Phasierung der Ausführung schließt Rehbein der Schritt (v) aus, der als eigenes Stadium anzusehen ist und erst eintritt, nachdem die Nachgeschichte der Handlung an den Produkten und Ergebnissen bereits eingesetzt hat.

Nach den theoretischen Vorüberlegungen zum Handlungsprozess werden in den folgenden Kapiteln das Handlungsmuster ‚Aufgabe-Lösung-Sequenz‘ und das Muster ‚interaktives Planen‘ eingeführt, die in der vorliegenden Forschung im Mittelpunkt stehen.

5.2 Das Handlungsmuster ‚Aufgabe-Lösung-Sequenz‘

Das von Ehlich und Rehbein (1986) vorgeschlagene Muster ‚Aufgabe-Lösung-Sequenz‘ findet sich häufig im schulischen Diskurs, denn es ist für die Institution Schule spezifisch (Brünner 2005, 182). Es dient dem „Kenntniserwerb, den die Schule als ihren institutionellen Zweck verfolgt“, indem der Lernstoff so an die SchülerInnen herangetragen wird, dass die TeilnehmerInnen „das fehlende Wissen bzw. die Lösung selbst finden“ sollen, womit „mentale Tätigkeiten“ bei ihnen „initiiert werden“ (ebd.).

Ehlich und Rehbein (1986, 14) teilen die Elemente des Aufgabe-Lösungs-Musters zunächst auf zwei Aktantengruppen auf, also diejenigen, die die Aufgabe stellen, und diejenigen, die die Aufgabe lösen, während beim kollektiven Prozess des Problemlösens auch Teile von verschiedenen möglichen Handelnden realisiert werden. Erstens kennt der Aufgabensteller die „Problemkonstellation, die Zielsetzung, die sinnvolle (d. h. problemrelevante) Zerlegung der Problematik, die Lösung [und] die Lösungswege“ (ebd.). Zweitens verfügt der Aufgabensteller bereits über diese Pläne und muss keine mehr ausbilden, d.h. er braucht „keine Probehandlungen für Teilprobleme“ und auch „keine Prozesse der konkreten Negation auszuführen“ (ebd., 15). Auch ein probeweises Ausführen entfällt beim Muster Aufgabe-Lösung-Sequenz für die Lehrkräfte im Unterricht. Nach Ehlich und Rehbein (1986) ist dieses Phänomen ein „Praxisverlust, der das Aufgabe-Lösungs-Muster gegenüber dem Problemlösungsmuster kennzeichnet“ (ebd.).

Der Aufgabenlöser nimmt aber an einer „Praxis, nämlich der Herstellung der Aufgabenlösung“ teil (ebd.). Die Dissoziierung des Problemlösens beim Muster Aufgabe-Lösung-Sequenz habe für den Aufgabenlöser dadurch Konsequenzen, denn

„wesentliche Elemente des Problemlösungsmusters sind für ihn in den Aufgabensteller hinein ausgelagert“ (ebd.). Der Aufgabenlöser kennt in diesem Zusammenhang weder die Problemstellung noch die Zielsetzung und die problemrelevanten Zerlegungsmöglichkeiten der Problematik. Jedoch muss der Aufgabenlöser Lösungen präsentieren. SchülerInnen verfügen in diesem Sinne über kein solches Zielbewusstsein, was jedoch zum zentralen „Steuermechanismus des gesamten Musters“ gehört (ebd.). Das Zielbewusstsein ist jedoch essenziell, denn es „leitet die einzelnen Problemlösungsschritte an, es organisiert die Zerlegung der Problematik, es leitet die Planbildung an [und] es konstatiert die Erreichung der Lösung für das Problem“ (ebd.).

Gesellschaften mit einem hochentwickelten Wissenssystem erfordern Techniken, die die gesellschaftlich erarbeiteten Problemlösungen schneller vermitteln, was Ehlich und Rehbein (1986,13) als ‚akzelerierten Wissenserwerb‘ bezeichnen. Der Widerspruch bei einem solchen Prozess besteht darin, dass es bei der Entwicklung von Problemlösungen gerade auf die Abarbeitung der verschiedenen Elemente in einem gemeinsamen Prozess ankommt, in dem die Lösung entwickelt wird. Bei der Akzeleration des Wissenserwerbs sind jedoch gerade einzelne Positionen und Elemente des Problemlösens nicht für alle Aktanten gleichermaßen zugänglich (ebd.). Die Konsequenzen sind im folgenden Transkriptabschnitt ablesbar, in dem der Praktikant über die von ihm empfundenen Schwierigkeiten beim Wissenserwerb im Rahmen der Auftragserfüllung berichtet.

Beispiel: Abschlussgespräch

[40]

..	69 [05:08.1]	70 [05:10.1]
M [v]	ne, •• Oke. •• Gut.	
K [v]	•• Hast du noch weiteres Feedback?	
P [v]	((2,0s)) Hmmm, ((2,8s))	

[41]

..	
P [v]	Feedback •• kann ich mich, ••• ich finde schon ((1,2s)) relativ schwer • so •• hier ein

[42]

..	71 [05:24.4]	72 [05:25.4]
M [v]	••• Ja.	
P [v]	Praktikum •• wegen der Sprache.	Das • manchmal verstehe ich • nicht eigentlich

[43] ..
P [v] ((1,7s)) die Aufgaben, • manchmal verstehe ich die Aufgabe nicht, deswegen • • •

[44] .. 73 [05:38.4]
P [v] manchmal kann ich nicht so gut, • • • also • eine Aufgabe • zu • lösen. ((1,9s)) Ich weiß •

[45] .. 74 [05:42.9] 75 [05:43.4] 76 [05:43.7*] 77 [05:44.2*] 78 [05:45.2]
M [v] • • Herkunft?
K [v] Hñhñrn'
P [v] • die Prinzip nicht, also die... Ich, • • ich verstehe den • ja, Herkunft

[46] .. 79 [05:46.4] 80 [05:46.8] 81 [05:48.1]
M [v] Aber • • • hängt das dann • damit zusammen, • • dass du
K [v] Ja.
P [v] nicht. • • Manchmal, ja.

[47] ..
M [v] sagst, du hast uns jetzt nicht richtig verstanden, weil wir eine verschiedene Sprache

[48] .. 82 [05:57.7] 83 [05:57.9]
M [v] sprechen, • • weil es, dass da, dass du sagen kannst, • • ich verstehe so dieses
P [v] Nein.

[49] .. 84 [06:04.6]
M [v] Konze/ also dieses/ • • • diese Struktur hinter den Aufgaben nicht, wegen der Sprache.
P [v] Ja, beides, ich würde...

[50] .. 85 [06:05.9] 86 [06:06.7] 87 [06:07.4]
M [v] • Beides. • • Oke. • • • Aber woher kommt das, dass du die Struktur der Aufgabe nicht
P [v] • Aber, ja, genau.

[51] .. 88 [06:11.8]
M [v] verstanden hast? ((1,1s)) Also, • • ist, ist das, weil das nicht im Fokus dein Studium ist,

[52] .. 89 [06:16.5]
M [v] oder...
P [v] • • Nein, nein, das ist • • • wieee • • • erstmal diese Transport also P-D, • C-O-M

[53] ..
P [v] P-D Engine, • • • damals wir haben einen Zettel gemacht, so eine magnethischen was,

[54] .. 90 [06:27.8] 91 [06:28.9]
M [v] Ja, ja.
P [v] was, sowas gemacht. Das ((1,8s)) verstehe ich • eigentlich nicht, weil vorher gibt es ja

[55] ..

M [v]	
P [v]	kein P-D C-O-M und P-D Engine, ich hab vor der Weihnacht gar nicht gehört, (sochle)...

[56]

	93 [06:39.7]	94 [06:40.6*]	95 [06:41.7*]
M [v]	Transporting.	••• Oke.	
P [v]	Ja, genau.	••• Deswegen, weil ••	habe ich gar keine Ahnung, was das ist.

Obwohl P eingangs erwähnt, dass die Sprache die Ursache für seine Verständnisprobleme bei der Bearbeitung der Aufgabe sein kann, kommt er nach seiner Selbstanalyse zu einem anderen Schluss. Das Fehlen eines Gesamtverständnisses erschwert das Verstehen der Aufgabe. Die Tätigkeiten werden von ihm ausgeführt, ohne dass er den Gesamtzusammenhang begriffen hat. Nach Ehlich und Rehbein (1986, 26) vollziehen die meisten Aktanten beim akzelerierten Wissenserwerb deshalb lediglich „spezifische, ihnen extern zugewiesene Partikel des jeweiligen Gesamtprozesses“.

Der Zweck des Musters „Aufgabe-Lösung-Sequenz“ liegt nach Auffassung von Ehlich/Rehbein darin, „die gesellschaftlichen Aktanten in diese Form der arbeitsteiligen Arbeit einzuüben“ (ebd.). Bei der Untersuchung der Kommunikation in der Schule erkennen Ehlich und Rehbein (1986) an verschiedenen Stellen ähnliche Phänomene, die in der Kommunikation zwischen M und P auch zu sehen sind. Gesellschaftlich ausgearbeitete Muster der Kommunikation, die P bereits außerhalb der Schule und Unternehmen erwerben, werden in der Institution verwendet, verändert und zum Teil sogar selbst redefiniert, was eine „institutionelle Umfunktionierung eines außerhalb der Institution entwickelten kommunikativen Musters“ (ebd.) darstellt. Das zeigt sich auch für andere Muster jenseits des Aufgabe-Lösung-Musters, wie dem ‚Rätselraten‘, ‚Begründen‘ und der Lehrerfrage.

Nachfolgend wird zunächst die Struktur der Aufgabe-Lösung-Sequenz erläutert, die nach Ehlich und Rehbein (1986) aus einzelnen Elementen eines Musters besteht. Solche „Pragmeme“ umfassen. „mentale Handlungen, Entscheidungsknoten, Interaktionen und körperliche Aktionen“ (ebd.). Es handelt sich dabei um ein „Sequenzmuster“, also den „systematischen Wechsel in der Aktivität der beteiligten Aktanten“ (ebd., 17). Das Muster lässt sich schematisch wie folgt darstellen:

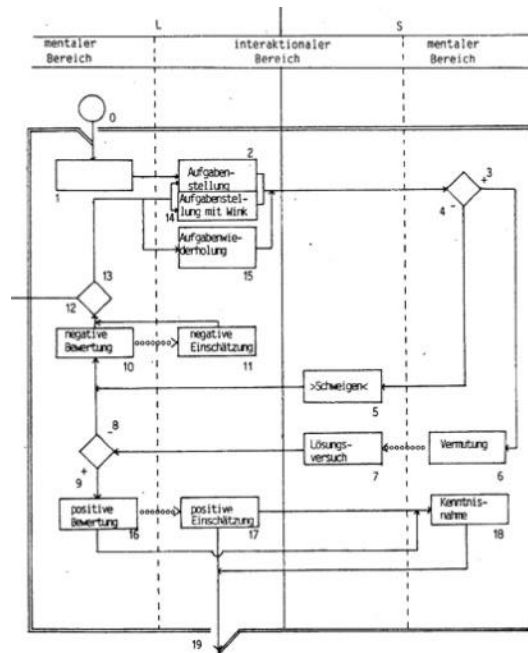


Abb. 10: Das Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen (Ehlich/Rehbein 1986, 16)

Die initiale Position (1) wird durch das „Ergebnis komplexer Tätigkeiten des Lehrers eingenommen“, wobei in ihnen die „unterrichtliche Detailplanung für die im nächsten Schritt zu verbalisierenden Aufgabenstellung“ (ebd.) erfolgt. Die Position (2) wird durch die Lehrer ausgeführt. Sofern der Schüler die Aufgabe für lösbar hält, bildet er in seinem mentalen Bereich eine „Vermutung (6) aus, die er in einem Lösungsversuch verbalisiert“ (ebd.). Ehlich und Rehbein benennen die „Umsetzung des mentalen Sachverhalts in den verbalen [Sachverhalt]“ als „Exothese“ (ebd.: 17). Andernfalls reagiert der Schüler mit „Schweigen“ (5) (ebd.). Nachdem der Schüler einen „Lösungsversuch“ geäußert hat, wird dieser vom Lehrer überprüft. Bei einer „positiven Bewertung“ des „Lösungsversuchs“ folgt eine „positive Einschätzung (17)“ (ebd.). Gleichzeitig gibt der Lehrer dem Schüler damit zu verstehen, dass das Aufgabe-Lösung-Muster erfolgreich durchlaufen wurde, woran sich nun ein weiteres Muster anschließen kann (siehe 19). Der Schüler weiß dadurch, dass er keine weiteren Vermutungen anstellen muss: „Zugleich wird mit (18) das im Lösungsversuch enthaltene vermutete Wissen in den Zustand des tatsächlichen Wissens überführt“ (ebd.).

Zwar ist der Betreuungsprozess als ein Lehr-Lern-Prozess einzustufen, allerdings

vollzieht sich in dessen Rahmen das Handlungsmuster Aufgabe-Lösung-Sequenz in einer adaptierten Form. So ist die Auftragserteilung und -erfüllung von M und P in einem Projekt eingebettet, das von mehreren Mitarbeitern des Unternehmens gemeinsam durchzuführen ist. Danach lassen sich Betreuungsdiskurse auch als eine Form von Lehr-Lern-Diskursen charakterisieren, die zugleich in einen Planungsprozess im Rahmen einer Projektarbeit eingebettet sind. Vor diesem Hintergrund möchte ich das Handlungsmuster ‚interaktives Planen‘ von Kohle/Thije (1994) vorstellen, das zum Erstellen eines gemeinsamen Plans in einem Planungsdiskurs aktualisiert wird.

5.3 Das Handlungsmuster ‚interaktives Planen‘

Rehbein (1977) schlägt im Ausführungsstadium die Prozedur ‚kollektives Ausführen‘ vor, mit der die Ausführung einer Handlung mit mehreren Aktanten bezeichnet wird. Daran zeichnen sich die Besonderheiten des Handlungsprozesses in Betreuungsdiskursen deutlich ab, denn ‚kollektives Ausführen‘ charakterisiert sich dadurch, „dass es hier nicht um eine kollektive Handlung in dem Sinne geht, dass alle Stadien des Handlungsprozesses kollektiv vollzogen werden, sondern es ist lediglich der Ausführungsteil der Handlung statt auf einen einzigen auf mehrere Aktanten verteilt“ (ebd., 211). In diesem Zusammenhang kann laut Rehbein ‚kollektive Planbildung‘ vor einem kollektiven Ausführungsstadium stattfinden, wie dies beispielsweise in Beratungen, Sitzungen, Versammlungen und eben in Betreuungsdiskursen der Fall ist. Nach Rehbein stellen Letztere sehr komplizierte Prozesse dar.

Aus handlungstheoretischer Perspektive hat sich Fritz (1975) mit dem ‚gemeinsamen Planen‘ beschäftigt. In seinem Artikel präsentiert er eine Übersicht über die notwendigen Schritte und Züge beim gemeinsamen Planen, die er wie folgt beschreibt:

„Ausgangspunkt für Planen [ist] entweder der Wunsch [...], einen bestimmten Zustand, ein Ergebnis, oder ein Ereignis herbeizuführen, oder aber der Wunsch, etwas Bestimmtes zu tun. Aufgabe des Planes ist es, herauszufinden oder

festzulegen, was man tun muß, um diesen Zustand etc. zu erreichen, bzw. was man tun muß, um diese bestimmte Handlung zu tun oder tun zu können.“ (ebd., 259f.)

Nach Fritz (1975) besteht eine der Voraussetzungen für gemeinsames Planen im gemeinsamen Wissen über das Planungsziel. Eine weitere Voraussetzung sei, dass beide Teilnehmer kein Schema dafür zur Verfügung haben, wie sie dieses Ziel erreichen können. Das Grundmuster des gemeinsamen Planens besteht nach Fritz' Betrachtung aus abwechselnden Vorschlägen, Bewertungen und/oder Gegenvorschlägen oder Einwänden, denen gegebenenfalls neue Vorschläge von beiden Seiten folgen, was wiederum entsprechende zweite Züge bis zur Planung nach sich zieht. Die Planung endet mit der Vereinbarung von Vorschlägen, damit bei der gemeinsamen Planung das kooperative Element gegenüber dem konkurrierenden Element überwiegt (ebd., 278). Wie sich der prototypische Ablauf des Planens gestaltet, ist bei Fritz in Abbildung 8 dargestellt. Der „Eröffnungszug“ lässt sich durch verschiedene Formen realisieren und besteht nach Fritz darin, dass zunächst einer der Planungsteilnehmer einen Vorschlag macht. Zweite Züge sind die Schritte, die grob nach der Zustimmung oder Ablehnung des Vorschlags folgen. Zustimmende Züge können durchgeführt werden, wenn der Vorschlag als gut bewertet wird und/oder wenn sich der Partner zur Ausführung des Vorschlags bereit erklärt. Ablehnende Züge werden unternommen, wenn der Vorschlag negativ bewertet wird, was mit oder ohne Begründung geschehen kann. Dann bleibt die Bereitschaft zur Ausführung aus oder es wird ein Gegenvorschlag unterbreitet (Fritz 1975, 268f.).

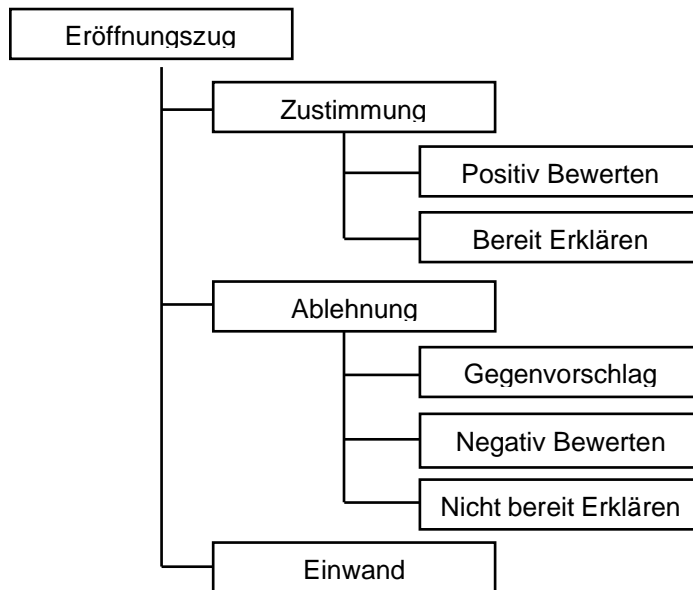


Abb. 11: Ablauf des Planens nach Fritz (1975, 268)

Für die interaktive Herstellung eines Handlungsplans wurde von Koole und Thije (1994) ein Muster entwickelt: das ‚interaktive Planen‘. Dieses ist von der mentalen Planungsaktivität zu unterscheiden. Die Aktanten haben grundsätzlich ein Bedürfnis nach einem Handlungsplan, der im Rahmen eines Planungsdiskurses zu erstellen ist. Das Muster ‚interaktives Planen‘ kennt zwei Aktantenpositionen: den Autor und den Kommentator des Plans. Der Autor schlägt einen Plan vor, der vom Kommentator (mental) bewertet wird. Diese Bewertung kann er entweder exothetisieren oder er kann aufgrund dieser Beurteilung einen alternativen Plan vorschlagen. Der Terminus ‚alternativer Plan‘ wird hier als Oberbegriff für Reformulierungen und Gegenvorschläge verwendet. Der alternative Plan wird dann vom Autor bewertet. Aufgrund dieser Beurteilung hat der Autor die Möglichkeit, seinen Vorschlag zu wiederholen, der Alternative zuzustimmen oder eine weitere Alternative ins Spiel zu bringen.

Mit dem Muster wird der Zweck verfolgt, einen Handlungsplan herzustellen, über den Konsens zwischen Autor und Kommentatoren besteht. Typisch ist, dass das Muster ‚Begründen‘ in der interaktionellen Realisierung des ‚interaktiven Planens‘ eingebettet ist: Die Exothetisierung des Bewertens wird oftmals durch eine Begründung dieser Bewertung ersetzt. Ehlich und Rehbein (1986, 94)

definieren ‚Begründen‘ als die Handlungen von Sprechern, „deren Resultat eine Veränderung im Wissen des Hörers in Bezug auf das Handlungserfordernis ist“. Zum Einsatzzeitpunkt dieses Musters lässt sich konstatieren, dass der Handlungsausgangspunkt das Unverständnis des Hörers den Ausgangspunkt für das Begründen ist. Dabei spielt nach Ehlich und Rehbein das ‚Verstehen‘ eine elementare Rolle in der Handlungssequenz des Begründens (ebd., 107).

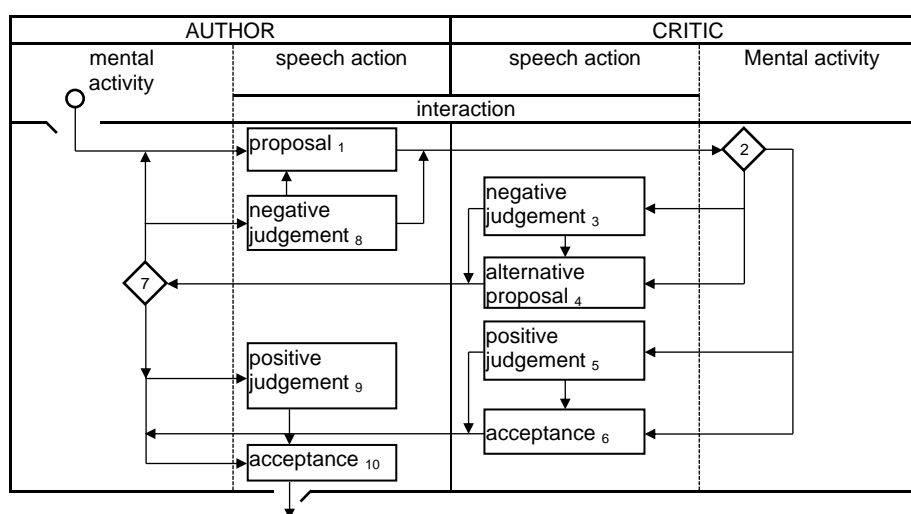


Abb. 12: Ablauf des interaktiven Planens (Kohle/Thije 1994, 122)

Im von Kohle und Thije (1994) entwickelten Muster ‚interaktives Planen‘ wird das ‚Planen‘ innerhalb eines Handlungsprozesses „als das Kernstück des Handlungsprozesses angesehen“ (Rehbein 1977, 146), denn dort entwickelt der Aktant einen Plan oder wendet einen vorhandenen Plan an.

Dieses Muster zeigt sich in der vorliegenden Studie bei der Handlungsausführung, die zeitlich jedoch nicht nach der Planbildung, sondern schrittweise in die Phase einer sukzessiven Planbildung fällt. Das bedeutet, der Handlungsplan steht vor der Handlungsausführung nicht fertig zur Verfügung, sondern wird in der Interaktion zwischen den Aktanten als einzelne Teilpläne zur Teilhandlung konstruiert. Was in der Präphase des interaktiven Planens geschieht, ist das Herstellen eines gesamten Fokus, ein Schema der Handlung, die im Verlauf des Planung- und Ausführungsstadiums eine kontrollierende Funktion übernehmen.

5.4 Adaption der Handlungsmuster im betrieblichen Praktikum

Ein betriebliches Praktikum gliedert sich normalerweise in eine Einarbeitungsphase und eine Phase der Auftragserteilung und -erfüllung, demzufolge charakterisieren sich die Kommunikationsformen zwischen M und P in verschiedenen Phasen unterschiedlich. Betreuungsdiskurse sind deshalb differenziert zu betrachten.³³ Je nach kommunikativem Ziel werden verschiedene Handlungsmuster in jeder Phase favorisiert und eingesetzt. Durch Analyse der vorliegenden Daten wird aufgezeigt, dass sich das Handlungsmuster Aufgabe-Lösung-Sequenz nicht auf schulische Kommunikation beschränkt und das Muster interaktives Planen auch nicht nur in der betrieblichen Kommunikation zwischen Angestellten zum Tragen kommt. Vielmehr findet es sich auch in einer anderen Bildungsinstitution, z.B. dem betrieblichen Praktikum, und ist dort funktional. Die besonderen Bedingungen der jeweiligen Institution führen dazu, dass das Muster jeweils in besonderer Weise ausgeformt ist. Die Muster sind an die institutionellen Zwecke und Bedingungen adaptiert.

Brünner (2005) geht davon aus, dass das Muster Aufgabe-Lösung-Sequenz in der Schule in solcher Form auftritt, dass die Lehrenden eine Beurteilung über die Initiierung und Bewertung des Lösungsversuchs abgeben und nur Unterstützung auf Aufforderung leisten, sodass das Spannungsverhältnis zwischen Selbstständigkeit und Kontrolle letztlich zugunsten der Kontrolle gelöst wird. In der betrieblichen Ausbildung verändert sich dies aus institutionell bedingten Gründen, und zwar zugunsten einer stärkeren Selbstständigkeit der Auszubildenden (ebd., 202). In betrieblichen Praktika erhöht sich das Spannungsverhältnis zwischen Selbstständigkeit und Kontrolle im Vergleich zum schulischen Kontext, weil der Auftrag zwar den Lerngegenstand bildet und Selbstständigkeit erfordert, dieser ist jedoch im Regelfall in eine Projektarbeit eingebettet, deren erfolgreiche Erfüllung unabdingbar für den erfolgreichen Abschluss des Projekts ist. Ein Fehler bei der Auftragserfüllung oder ein Scheitern führt zu einem größeren Zeitaufwand und ökonomischem Verlust.

³³ Vgl. Kapitel 3.2, 6.1.2.

Bei der schematischen Analyse von Betreuungsdiskursen innerhalb vom Muster Aufgabe-Lösung-Sequenz (Kap.5.1) befinden sich die Tätigkeiten von M zur Auftragserteilung in Position (1-2). Sofern P den propositionalen und illokutiven Akt von M versteht und sein Wissen zur Erfüllung des Auftrags aktiviert, d.h. den Hörerfokus ausbildet, um das Schema und den Plan der Äußerung von M zu rekonstruieren (vgl. Kameyama 2004, 113), findet in seinem mentalen Bereich eine Planzerlegung³⁴ (Position 6) statt, die nicht unbedingt gleich von P in einem Lösungsversuch verbalisiert werden muss, sondern der erst durch Präsentation (Position 7) unter Monitoring von M sukzessiv zustande kommt.

Die Präsentation des Lösungsversuchs wird nun hinsichtlich der Stadien des Handlungsprozesses betrachtet, die sich in die Präphase der Planbildung, also der Fokusbildung, und die Präsentation des Handlungsergebnisses untergliedern lassen, wobei mit Letzterem die Ausführung eines Subplanes verbunden ist. Bei der Ausführung dieser Handlungen entstehen bei P Betreuungsbedürfnisse nach dem Monitoring, das sich auf die Planbildung und das Ausführungsstadium beim Bereitstellen eines Lösungsversuchs bezieht. Die Handlungen seitens P filtern zwar im Vollzug des Musters der Aufgabe-Lösung-Sequenz und spielen im Rahmen eines Lehr-Lern-Diskurses ab, zielen jedoch auch auf die Auftragsbefreiung einer Projektarbeit ab. M vergegenwärtigt sich die Handlungen des Praktikanten im Planbildungsprozess oder im Durchführungsstadium und reagiert darauf mit Exothese einer positiven (Position 16) oder negativen Einschätzung (Position 10).

Bei positiver Einschätzung gibt M P damit zu verstehen, dass P mit diesem Teilfokus das angestrebte Handlungsschema und das Konzept der Planbildung fortsetzen kann, indem M das Handlungsergebnis des Lösungsversuchs akzeptiert. Zugleich wird damit das durch die betreuenden Handlungen vermittelte Wissen in das Wissensreservoir des Praktikanten überführt. Bei negativer Einschätzung zielen sowohl verbale als auch praktische Handlungen der MentorInnen darauf ab, das benötigte Vorwissen bei P zu aktualisieren, um P das noch mangelnde Wissen zu vermitteln. Statt den

³⁴ siehe Kap.6.2.2.

Prozess zu wiederholen und diesen mit einer ‚Aufgabenstellung mit Wink‘ (Position 2) durchzuführen, verbalisiert M eine Anweisung zur Fortsetzung der Handlung von P. All diese Handlungen von MentorInnen, die in einer vergleichenden Betrachtung des Musters Aufgabe-Lösung-Sequenz den interaktionalen Handlungen von Lehrenden entsprechen, werden in der vorliegenden Arbeit als ‚betreuendes Handeln‘ klassifiziert.³⁵

Der Betreuungsdiskurs formt durch diese besondere Konstellation, in der auch das Muster ‚interaktives Planen‘ angesiedelt ist, eine einzigartige Ausprägung von Lehr-Lern-Diskursen aus, die sich von denjenigen im Unterricht oder anderen Ausbildungsinstitutionen unterscheidet.

Das Muster ‚interaktives Planen‘ fängt mit einem Planvorschlag an, der im Betreuungsdiskurs meistens vom M als erste Handlungsanweisung zur Auftragserteilung und -erfüllung eingeführt wird. An der Stelle von „Planvorschlag bewerten“ gibt der M gegenüber P häufig nicht nur eine einfache Bewertung ab, um P mit einer Handlungsalternative vertraut zu machen, sondern erteilt eine Handlungsanweisung zugunsten des weiteren Handlungsprozesses. Wenn man diese Position mit „Lösung abliefern“ im Muster Aufgabe-Lösung-Sequenz vergleicht, besteht ein Unterschied zwischen beiden, denn M verhält sich an dieser Stelle kommunikativ anders als ein Lehrer, der im Unterricht als Aufgabensteller agiert.

Nach Ehlich und Rehbein (1986) unterscheidet sich dadurch der Aufgabensteller von denen, die eine Lösung erarbeiten, weil der Aufgabensteller keine Pläne offerieren muss, d.h. keine Probehandlungen braucht (ebd.,14f.). Anders als beim Muster des Problemlösens fallen beim Muster Aufgabe-Lösung-Sequenz solche Teilprozesse weg, während sich bei Betreuungsdiskursen darauf nicht immer verzichten lässt.

Aus den Daten des vorliegenden Korpus geht hervor, dass im Betreuungsdiskurs, in dem das Muster ‚interaktives Planen‘ in adaptierter Form einzusetzen ist, eine Planzerlegung bei P während der Auftragserfüllung stattfindet, indem der gesamte Fokus zerlegt wird und zu einzelnen Subplänen zusammengesetzt wird, die P

³⁵ Zur ‚Handlungsanweisung‘ siehe Kapitel 6.3.2.1.

gegenüber M präsentiert. Die Tätigkeiten von P zur Auftragserfüllung werden in der vorliegenden Arbeit als ‚Erstellen eines Lösungsversuchs‘ hinsichtlich des Musters Aufgabe-Lösung-Sequenz benannt. Damit ist ein Planvorschlag von P im Rahmen eines interaktiven Planungsprozesses verbunden (Position 1 von ‚interaktives Planen‘). Der Lösungsversuch wird von P durch eine Planzerlegung sukzessiv realisiert, wobei M der Entstehungsprozess in verschiedene Stadien eines Handlungsprozesses zum Monitoren präsentiert wird, was zu einer negativen (Position 3) oder positiven (Position 5) Einschätzung von M führt. Bei negativer Einschätzung führt M einen alternativen Plan bzw. einen alternativen Fokus zur Planbildung ein, indem er die ausgeführten (mentalen) Handlungen in Planbildung bzw. in Ausführungsstadium von P mental rekapituliert und den Restplan dahingehend korrigiert (Position 4). Bei positiver Einschätzung wird der Restplan bzw. der Restteil der Planbildung bestätigt (Position 6).

Die Konstellation des Betreuungsdiskurses basiert auf einer Verflechtung von zwei unterschiedlichen Diskursformen: dem Lehr-Lern-Diskurs und dem Planungsdiskurs. Dabei kommt es zu einer Adaption der Handlungsmuster unter institutionellen Bedingungen und einer Abwandlung der beiden Muster, die jeweils in beiden Diskursformen häufig zum Einsatz kommen. Demnach hat die Diskursform Betreuungsdiskurs Merkmale eines Lehr-Lern-Diskurses *und* eines Planungsdiskurses. Das zum Zweck der Institution verwendete Muster stellt demnach eine Mischform der Aufgabe-stellen-Lösen-Sequenz und dem interaktiven Planen dar, die sich jedoch unter institutionellen Bedingungen von betrieblichen Praktika adaptiert und realisiert werden.

Basierend auf den hier gewonnenen Erkenntnissen erweist sich die Diskursanalyse als fruchtbar, um die strukturellen Ähnlichkeiten in sprachlichen Handlungsformen zwischen verschiedenen Interaktionstypen herauszuarbeiten. Ausgangspunkt ist hier die Grundstruktur und der Zweck des sprachlichen Handelns. Institutionsspezifische Repräsentationen und Adaptionen von Mustern lassen sich dadurch als Varianten identifizieren, wenn die zugrunde liegende Struktur und Zweckbestimmung mit bestimmten institutionellen Bedingungen und der sprachlichen Realisierung

zusammenhängt.

6 Handlungsprozess im Betreuungsdiskurs am Beispiel der Konstruktion

Angesichts der Tatsache, dass ingenieurwissenschaftliche Fachrichtungen einen großen Anteil in deutsch-chinesischen Studiengängen ausmachen und die damit verbundene Kommunikation linguistisch noch kaum erforscht ist, werden in diesem Kapitel die Interaktionen von M und P in diesem außeruniversitären Lehr-Lern-Diskurs am Beispiel der Konstruktion analysiert, die ein wichtiges Arbeitsfeld im Ingenieurwesen ist. Zunächst wird das Arbeitsfeld Konstruktion im Rahmen des Ingenieurwesens in Bezug auf typische Tätigkeiten vorgestellt (Kap. 6.1), danach wird sowohl der Handlungsprozess im Betreuungsdiskurs anhand der Auseinandersetzung mit Betreuungsbedürfnissen von P (Kap. 6.2) als auch an den betreuenden Handlungen von M (Kap. 6.3) thematisiert, die jeweils unter institutionellen Bedingungen der betrieblichen Praktika stattfinden. Sie lassen sich anhand des komplexen Zwecks des Betreuungsdiskurses charakterisieren, was durch die Betrachtung der unterschiedlichen Sprechhandlungen in verschiedenen Phasen des Praktikums und des einzelnen Handlungsprozesses sichtbar wird.

6.1 Das Arbeitsfeld: Konstruktion

Das Berufsfeld eines Ingenieurs ist aufgrund der großen Anzahl an Teilgebieten, Branchen und Spezialisierungen vielfältig. Der Begriff ‚Ingenieur‘ ist sehr weit gefasst und umfasst eine große Bandbreite an Spezialisierungen und Branchen, wie Elektroingenieur, Bauingenieur, Maschinenbauingenieur, Wirtschaftsingenieur, Softwareingenieur etc. Grundsätzlich beschäftigen sich aber alle Ingenieure mit der Produktion und Konstruktion von (elektrotechnischen) Produkten sowie mit technischen Abläufen und Prozessen. Je nach Fachrichtung zählen folgende

Tätigkeiten zu den Hauptaufgaben eines Ingenieurs³⁶:

- Produktion sowie Konstruktion von Technologien
- Forschung und Entwicklung neuer Technologien
- Entwicklung, Montage sowie Inbetriebnahme von Maschinen und Bauwerken
- Konstruktion von Maschinen, Anlagen, Werkzeugen und Betriebsmitteln
- Projektmanagement und Produktionsplanung
- Entwicklung und Konzeption neuer Technik
- Analyse von Abläufen zur Entwicklung elektronischer Produkte
- Controlling-Aufgaben

Zum einen gehört die (De-)Montage und Inbetriebnahme von Maschinen und Bauwerken zum Tätigkeitsfeld eines Ingenieurs. Zum anderen zählen zu den Aufgaben eines Ingenieurs auch die Planung einer Produktion unter Berücksichtigung von verschiedenen Aspekten, wie zum Beispiel der qualitativen und wirtschaftlichen Organisation sowie die Entwicklung von Konstruktionen. Für Praktikant:innen gibt es deshalb im Ingenieurwesen eine große Anzahl an möglichen Einsatzgebieten, in denen die Studierenden Eindrücke und Arbeitserfahrungen sammeln können. Die ingenieursspezifischen Aufgabenbereiche eines Praktikanten können neben der Mitarbeit im Bereich Forschung und Entwicklung auch die Unterstützung laufender Projekte sowie das Dokumentieren dieser umfassen. Von der Ideenfindung bis zur Realisierung kann man bei Innovationen mitwirken.

Im Ingenieurwesen gehört die Konstruktion zu den wichtigsten Einsatzfeldern, in denen die Konzeption, Planung und Entwicklung von technischen Produkten wie z.B. Maschinen, Fahrzeugen, Systemen, Verfahren und Geräten im Vordergrund stehen. In der Konstruktion arbeiten Ingenieure eng mit der Forschungs- sowie der Entwicklungsabteilung eines Unternehmens zusammen und leisten wichtige Vorarbeit für die Produktion. Konstrukteure erarbeiten Lösungen für den Elektrogeräte-, den Maschinen- und den Fahrzeugbau. Komplette Maschinen oder Produkte werden selten von einem einzelnen Konstrukteur, sondern von einem Team in einem

³⁶ Quelle: Berufsbild Ingenieur: Ein breites Spektrum an technischen Berufen mit vielen Spezialisierungsmöglichkeiten. <https://www.stepstone.at/Karriere-Bewerbungstipps/ingenieur/>, abgerufen am 15.5.2021.

Ingenieurs- oder Planungsbüro oder der Konstruktionsabteilung eines Unternehmens entworfen. Im Rahmen der Entwicklung und Herstellung neuer Produkte beinhaltet die Arbeit des Konstrukteurs nicht nur die Konstruktion, sondern auch das Planen und Entwickeln von Geräten, Anlagen, Systemen und Gebäuden. In der Konstruktion gehören zu den hauptsächlichen Tätigkeiten und typischen Aufgaben:

- Erstellen technischer Zeichnungen und Entwürfe
- Umsetzen der Zeichnungen und Entwürfe in zwei- oder dreidimensionale, teilweise auch bewegte Darstellungen
- Überprüfen von technischen Zeichnungen und technischen Unterlagen
- Berechnung unterschiedlicher Teilkomponenten des jeweiligen Produkts
- Berechnung der Statistik
- Bestimmung der Werkstoffe
- Auslegung der Bauteile
- Erstellen von Stücklisten
- Auswertung von Messdaten
- Dimensionierung und Produktionsüberwachung von Maschinen
- Begleitung des gesamten Entwicklungs-, Konstruktions- und Herstellungsprozesses³⁷

Von einem Konstrukteur, der eine Maschine konstruiert, wird erwartet, dass die Herstellungspläne so gestaltet sind, dass sie für die Produktion verwendet werden können; dazu müssen Kenntnis und Verständnis der Herstellung vorhanden sein. Außerdem muss er wissen, welche praktischen Notwendigkeiten bei der Herstellung bestehen. Als fachliche Grundlage gelten vor allem statische Grundkenntnisse. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass von einem Konstrukteur heute weitaus mehr Kompetenz verlangt wird als früher, vor allem ein höherer Grad an formalem, abstraktem Wissen.

In einer explorativen Untersuchung zu Bautechnikern von Syben (2012) werden Bautechniker:innen in verschiedenen Ingenieurbüros zu ihren jeweiligen Tätigkeiten befragt. Die Antwort eines Konstrukteurs zur Aufgabe eines Konstrukteurs im Vergleich zu den Bauingenieuren ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich:

³⁷ Quelle: Konstrukteur: Berufsbild, Tätigkeiten, Ausbildung, verfasst von Andreas Fuchs am 2.9.2019. Abgerufen am 14.5.2021 unter <https://blog.tintschl.de/berufsbild-konstrukteur>.

„Die Aufgabe eines Konstrukteurs besteht darin, dass er unter Begleitung bzw. Aufsicht eines Bauingenieurs die Schal- und Bewehrungspläne erstellt, also direkt die Angaben für die Baustelle vorbereitet. Dabei arbeiten wir in großem Umfang selbstständig, aufgrund der praktischen Erfahrung, die wir haben; aufgrund der statischen Berechnungen der Bauingenieure bereiten wir die Pläne für die Baustelle vor.“ (Syben 2012, 61)

Bei dieser Definition handelt es sich jedoch um das Aufgabenfeld eines angestellten Konstrukteurs, während Praktikant:innen ein geringeres Maß an eigenmächtigem Handeln besitzen. Die Bundesagentur für Arbeit (2017) definiert Praktikant:innen als Personen, die ihre erworbenen oder noch zu erwerbenden Kenntnisse in praktischer Anwendung in einem Unternehmen zur Vorbereitung auf eine künftige berufliche Tätigkeit oder Ausbildung vertiefen möchten. Mit einem Praktikumsverhältnis ist grundsätzlich ein Mindestmaß an Eingliederung in den Betriebsablauf verbunden. Deshalb muss das Unternehmen im Voraus bestimmte Aufträge festlegen, für die P verantwortlich sein soll. P soll daraus lernen, wenn sie einzelne Aufträge unter Betreuung von M erfüllen. Während Arbeitsaufträge in der Ausbildung hauptsächlich handwerkliche Tätigkeiten beinhalten, fordern Aufträge im Praktikum mehr Handlungsfähigkeit im Hinblick auf kreative und strategische Ansätze der praktischen Umsetzung, eine intensive Auseinandersetzung mit anderen Mitarbeitenden sowie die Anwendung von Fachwissen. Zu den konkreten Aufträgen für P in den vorliegenden Daten gehören folgende:

- Statistik auswerten,
- Präsentation über einen Prozess halten,
- Einzelteil im Modell entwerfen/verändern,
- Zeichnung vervollständigen,
- andere Aufträge.

In den nachfolgenden Kapiteln werden diese Aufträge anhand von konkreten Fallbeispielen zur Analyse der Diskursform „Betreuungsdiskurs“ untersucht, um die Betreuungsbedürfnisse von P und das betreuende Handeln von M zu analysieren.

6.2 Betreuungsbedürfnis seitens Praktikant:innen

Ausgehend von der Annahme, dass M als Vertreter und Akteur der Institution gegenüber P eine relativ bevorrechtigte Position in der Interaktion besitzt, gilt es in diesem Kapitel herauszuarbeiten, welche kommunikativen Konsequenzen die Charakteristik des Positionsverhältnisses für die konkreten Kommunikationsverläufe in Betreuungsgesprächen hat. Hierzu werden zunächst die Anliegenformulierungen von P betrachtet, die an den meist kurzen Formen der Begrüßung anschließen und im Regelfall thematisch den Ausgangspunkt des Betreuungsgesprächs bilden (Kap. 6.2.1).

Danach werden die Handlungen seitens P im Rahmen eines Lehr-Lern-Prozesses, d.h. eines Planungsprozesses mit einem Betreuungsverhältnis als Erstellen eines ‚Lösungsversuchs‘ beschrieben, die sich in ‚Vorbereitung‘ und ‚Nachbearbeitung‘ aufschlüsseln lassen (Kap. 6.2.2). Es wird noch gezeigt, wie P beim Erstellen eines Lösungsversuchs mit dem eigenen Wissensdefizit umgehen (Kap. 6.2.3). Schließlich wird aufgezeigt, worin die Anforderungen in der Zielsprache Deutsch für chinesische Studierende in deutsch-chinesischen Studiengängen liegen, die bei der Konzeption von Vorbereitungsmaßnahmen für betriebliche Praktika in Deutschland zu berücksichtigen sind (Kap. 6.2.4). Zum Schluss wird das charakteristische Verhalten von P in Betreuungsdiskursen dargestellt, das sowohl von den institutionellen Bedingungen als auch der Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache Deutsch beeinflusst ist (Kap. 6.2.5).

6.2.1 Anliegenformulierungen

Anliegenformulierungen sind nach Rost-Roth (2003) konstitutiver Bestandteil von Beratungsgesprächen und Antragsbearbeitungsgesprächen, die oftmals zentrale Aktivität in institutionellen Diskursen sind. Bei Beratungsgesprächen besteht das Anliegen darin, Probleme zu behandeln und Rat einzuholen. Bei Antragsbearbeitungsgesprächen besteht das Anliegen darin, zu erfahren, ob man etwas erhalten kann oder etwas genehmigt wird o.Ä. In einer vergleichenden Analyse

der Anliegenformulierung identifiziert Rost-Roth (2003, 201f.) erstmals pragmatische Defizite bei Nichtmuttersprachlern – selbst bei fortgeschrittenen Lernenden.

In einer vergleichenden Analyse von Aufforderungsausdrücken erarbeitet Rost-Roth (2003) zunächst die pragmatischen Schwächen von Nicht-Muttersprachlern – auch bei fortgeschrittenen Lernenden. Die Schwierigkeiten, auf die Nicht-Muttersprachler häufig stoßen, liegen darin, eigene Bedenken zu äußern, was sich in der Analyse von Modalitäten und komplexeren syntaktischen Strukturen zeigt (ebd., 203f.). Nach Rost-Roth (2003) wird es erst im Vergleich mit den von Muttersprachlern zum Einsatz gebrachten sprachlichen Mitteln und Ausdrucksformen deutlich, "welche Ausdrucksformen in entsprechenden Situationen aktualisiert werden können und in besonderem Maße geeignet erscheinen, die spezifischen Anforderungen der Gesprächsaktivitäten zu erfüllen (ebd., 204)." Die Frage, welche pragmatischen Beschränkungen sich durch die Nicht-Verfügbarkeit dieser sprachlichen Mittel für Nichtmuttersprachler ergeben, ist erst im Vergleich mit diesen Mitteln zu beantworten.

In einer Untersuchung zu hochschulischen Sprechstundengesprächen stellt Meer (2000) zu Anliegenformulierungen der Studierenden fest, dass die Studierenden selbst ihre jeweiligen Anliegen in den Mittelpunkt rücken müssen. Wenn wir den Ausgangspunkt von Sprechstundengesprächen mit demjenigen von spontanen Betreuungsgesprächen vergleichen, die von P bei Betreuungsbedürfnissen selbst initiiert werden, lassen sich viele Gemeinsamkeiten erkennen. Deshalb lässt sich die Feststellung von Meer zu Initiativrechten von Studierenden in hochschulischen Sprechstundengesprächen auch auf die Analyse über die Rolle der Anliegenformulierungen von Praktikant:innen in Betreuungsgesprächen übertragen, denn Praktikant:innen verfügen ähnlich wie Studierende in Sprechstunden an dieser Stelle über strukturell vordefinierte Initiativrechte und besitzen damit auch Einflussmöglichkeiten, mit denen sie über den weiteren Verlauf des Betreuungsgesprächs mitentscheiden können (Meer 2000, 24). Aufseiten der Lehrenden vertritt Meer die Meinung, dass die Lehrenden in der ersten Phase „tendenziell in der Rolle der Reagierenden sind, da sie abwarten müssen, welches Anliegen Studierende vortragen, um hierauf in irgendeiner Form reagieren zu

können“ (ebd.). In diesem Zusammenhang wird nun zunächst untersucht, wie P diese gesprächsstrukturellen Möglichkeiten in Betreuungsgesprächen nutzen.

Auf Basis des vorliegenden Korpus zeigt sich, dass P differenzierte Anliegen zwar in unterschiedlichen sprachlichen Formen zu Beginn der eigens initiierten Gespräche ausdrücken, allerdings geschieht dies zurückhaltend oder in vielen Fällen auch erst durch Ermutigung von M. Es findet sich kein Fall, in dem P auf die Rechte, wie z.B. Vorschlagen eines alternativen Handlungsplans, völlig verzichten. Es stellt sich deshalb die Frage, wie die Initiativrechte von P realisiert werden. Welche Charakteristika finden sich bei Untersuchung der Anliegenformulierungen von P?

Der Ausgangspunkt des Betreuungsgesprächs kann sich je nach Organisation des Betreuungsprogramms variieren. Beim Betreuungsgespräch mit einem wöchentlich festgelegten Besprechungstermin wird das Gespräch meistens von M organisiert, um sich über Vollzug der Auftragerfüllung und Schwierigkeiten von P zu informieren. Bei den spontanen Gesprächen bilden im Regelfall die Anliegenformulierungen von P den Ausgangspunkt des Betreuungsgesprächs. In folgenden Beispielen stellte P unterschiedliche Anliegen, wobei diese zwei typische Formen von Anliegenformulierungen seitens Praktikant:innen darstellen.

Beispiel: Rotor

[1]

0 [00:00.0]	1 [00:17.1]
P [v]	Also ich habe ••• ein paar Fragen über diese •• Modell.

In diesem Beispiel weist P auf sein Wissensdefizit hin, indem er sein Anliegen, ein paar Fragen haben' direkt formuliert und das Gespräch damit initiiert. Es handelt sich hier um einen häufig vorkommenden Fall von Betreuungsgesprächen, wobei sich hier P wegen seiner Wissensdefizite bzw. seiner Inkompetenz direkt an M wendet, indem er dies metakommunikativ ankündigt, welche Handlung auszuführen ist.

Beispiel: Dichtungsdeckel

[1]

1 [00:01.3]	2 [00:03.0]	3 [00:03.6]	4 [00:11.5]
P [v]	• Oke. ((8,1s))	Aber ich habe zwei Forme	
M [v]	So, jetzt können wir mal gucken.		((8,1s))

[2]

..	5 [00:13.8]	6 [00:14.4]	7 [00:18.0*]	8 [00:18.5]	9 [00:19.1]
----	-------------	-------------	--------------	-------------	-------------

P [v]	gebaut. Und ((1,6s)) also • finden Sie diese... • diese besser o/ • •
M [v]	• • Jä. Ja, <i>stark</i> perfekt!

[3]

..	10 [00:22.6*]
P [v]	oder • • • oder diese besser?

P wartet zuerst auf M, weil M gerade mit anderen Tätigkeiten beschäftigt ist. Nachdem M seine Bereitschaft zum Gesprächsbeginn signalisiert hat, präsentiert P ihm zunächst zwei alternative Gestaltungen von einem Maschinenteil im Rahmen seines Auftrags. M schaute nach den ‚zwei Formen‘ und realisiert in kurzer Pause einen Hörplanexothese ‚ja‘, was zugleich zu einer Weiterführung der Anliegenformulierung führt. P konkretisiert sein Anliegen dann, indem er in einem etwas zögerlichen Sprechtempo nach der Einschätzung von M fragt, wobei M während seiner Überprüfung die Anliegenformulierung mit einer positiven Bewertung ‚perfekt zeitgleich kommentiert.

Es handelt sich hier um einen typischen Fall von Betreuungsgesprächen, in dem P seine ausgeführten Tätigkeiten zeigt und diese von M überprüfen lässt. In einigen Fällen handelt es sich um die Präsentation eines Lösungsversuchs, d.h. um das Ergebnis eines ausgeführten Lösungsversuchs, was dann ein Betreuungsbedürfnis durch Monitoren erforderlich werden lässt.

Die regelmäßig stattgefundenen Betreuungsdiskurse beginnen im Regelfall mit der Selbstdarlegung von P, indem er erklärt, was er seit dem letzten Treffen geleistet hat. In einer solchen Konstellation, wie im Beispiel ‚Jour fixe 3‘, wird ihre Anliegenformulierung häufig durch eine Fragehandlung von M initiiert, wobei dann die Schwierigkeiten seitens P im Vollzug der Auftragserfüllung angesprochen werden.

Beispiel: Jour fixe 3

[1]

0 [00:00.0]	1 [00:09.2]
P [v]	Also • • • in dieser Woche, • • glaube ich, ((1,2s)) ähh, • • ich habe mehr Aufgaben

[2]

..	2 [00:17.0]	3 [00:18.0]	4 [00:18.5]	5 [00:20.3]
P [v]	• als früher.	• Ja.		• • • Ähhh, • • ich
M [v]	• • • Ja?		• • Das ist doch gut. Oder ist das zu viel?	

[3]

	6 [00:25.6]	7 [00:26.4]
P [v]	glaube, ••• emm, • für mich schon mal oke.	Ja, • noch oke.
M [v]	••• Noch oke.	Ja? • Ja, oke.

Lehrer:ende in Sprechstundengesprächen wählen hierzu in den meisten Fällen die übliche Eingangsformel „nehmen Sie doch Platz, was kann ich für Sie tun?“, wie Meer (2000) in ihrer Studie ermittelte (ebd., 24). Dabei dient nach Meer (2000) diese Eingangsformel von Lehrenden nicht nur dazu, die eigene Zugänglichkeit und Gesprächsbereitschaft zu signalisieren, sondern diese besitzt zudem noch die Funktion, „die an dieser Stelle einseitigen Initiativrechte der Rangniedrigeren dadurch zu entschärfen, dass Lehrende in Form einer ‚Einladung zum Gespräch‘ selbst initiativ werden“ (ebd.). Die Äußerungen von M im Korpus sind bei Meer ebenfalls in denjenigen Betreuungsdiskursen vorzufinden, die regelmäßig stattfinden und als ‚Jour fixe‘ bezeichnet werden.³⁸ Als ein Beispiel wird der folgende Abschnitt aufgeführt.

Beispiel: Sitzungsprotokoll

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.0]	2 [00:01.3]	3 [00:03.0]	4 [00:04.0]
P [v]			••• Ähhh'		••• Fragen nicht.
M [v]		Fang du einfach mal an!	••• (Hattest) du Fragen, oder so?		

[2]

	5 [00:05.6]	6 [00:08.7]	7 [00:09.0]	8 [00:09.6]
P [v]	((2,7s)) Hmhm'		• Nein.	
M [v]		Nein?		Ich hatte dir gestern noch Fotos geschickt, (dein)

[3]

	9 [00:13.1]	10 [00:14.0]	11 [00:16.7]	12 [00:18.4]
P [v]	•• Já.	((1,8s)) Fotoprotokoll...		((1,7s))
M [v]	Fotoprotokoll.		Ist das so für dich klar? Oder...	

[4]

P [v]	Ähh, ich glaube, es ist klar.
--------------	-------------------------------

Dieses Betreuungsgespräch in diesem Transkriptionsausschnitt wird von M mit zwei P durchgeführt. Zuerst wird das Rederecht an den chinesischen P durch eine Aufforderung übergeben (s. 1). Mit einer Frage nach einem Betreuungsbedürfnis demonstriert M seine Zugänglichkeit und Bereitschaft, P bei Wissensdefiziten oder

³⁸ Siehe Kap. 3.2.1.

Inkompetenz zu unterstützen (s. 2-3), was von P abgelehnt wird (s. 4). Nach einer kurzen Pause und einer Interjektion von P (s. 5) fragt M noch mal nach, ob bei P wirklich kein Anliegen besteht (s. 6). P negiert abermals (s. 7), sodass M nun das Rederecht übernimmt, indem er versucht, P an seinen Auftrag zu erinnern und den Fokus darauf zu legen.

Ein solches Verhalten findet sich im Korpus der vorliegenden Arbeit auch bei anderen Gesprächen, die zur Überprüfung der erfüllten Aufgabe und kollektiven Planung der zukünftigen Tätigkeiten regelmäßig stattfinden. Das Phänomen, dass P im Gespräch kein Betreuungsbedürfnis darlegt und M danach fragt, könnte auch einen anderen Grund haben, der von einem Studierenden in der Voruntersuchung erwähnt wurde: P wird bei Schwierigkeiten während der Auftragserfüllung bereits von anderen Kolleg:innen unterstützt.

Die Anliegenformulierungen von P zu Beginn der Betreuungsgespräche stellen einen wichtigen Teil im Betreuungsprozess dar. Je nachdem, ob P das Anliegen explizit formulieren kann, beeinflusst dies den weiteren Gesprächsverlauf, sodass M kein Betreuungsbedürfnis erkennt und damit mögliche Anliegen nicht erfolgreich behandeln kann.

6.2.2 Betreuungsbedürfnis beim Erstellen eines Lösungsversuchs

Im Betreuungsprozess kommt das Muster Aufgabe-Lösung-Sequenz zum Tragen, das an die institutionellen Bedingungen eines Praktikums adaptiert wird. Wenn wir die Auftragserteilung von M mit der Aufgabenstellung von L vergleichend betrachten, lassen sich die reagierenden Tätigkeiten von P als ‚Erstellen eines Lösungsversuchs‘ bezeichnen, das jedoch zum Zweck der Realisierung einer Projektarbeit von M sukzessiv mit dem Monitoren erfolgt, wobei P diese Handlung in verschiedenen Stadien gegenüber M präsentiert.

Die im Kapitel 5 dargestellten Stadien des Handlungsprozesses sind keine strikt sukzessiv zu durchlaufenden Prozesse, wobei die Handlungsausführung, bei der der mental vorliegende Handlungsplan sprachlich umgesetzt wird, mit der Planbildung

zeitlich zusammenfallen kann. Bei der Handlungsausführung kommen komplexe Prozeduren wie ‚Versuchen‘, ‚Umsteigen‘ usw. vor (vgl. Rehbein 1977, 137ff.). Der gesamte Handlungsprozess wird nach Rehbein (1977) noch von phasenübergreifenden mentalen Prozessen wie dem ‚Monitoren‘ begleitet.³⁹

‚Versuche‘ treten auf, wenn ein Aktant eine Handlung nicht „direkt“ ausführen kann, sondern einen bestimmten Widerstand und gewisse Barrieren überwinden muss. Das heißt, der Aktant kann das Ausführungsstadium nicht direkt und völlig kontrollieren (ebd., 206). Die Handlungen liegen nicht im unmittelbaren Kontrollfeld des Aktanten und damit nicht direkt im Φ -Bereich des Aktanten (ebd.). Rehbein unterscheidet Versuche in fünf Gruppen anhand der Art von Hindernissen, die auf dem Handlungsfeld auftreten können (ebd., 207ff.). Handlungen von P gehören grundsätzlich zur vierten Sorte: „Versuch von Handlungen, deren Ausführung die Kooperation eines (oder mehrerer) Interaktanten verlangt“ (ebd., 207f.).⁴⁰

Um das kommunikative Bearbeiten eines Lösungsversuchs besser zu verstehen, bieten die Analyseergebnisse von Rehbein (1977) über das Zusammenwirken der Handlungsstadien in Mustern Erklärungsansätze für die vorliegende Analyse. Zur ‚Strategie‘ schreibt Rehbein (1977), dass eine Sprecherstrategie in einer Kommunikation dann vorliegt, „wenn ein Sprecher ein bestimmtes Ziel hat, das er mit der Äußerung eines (Ausgangs-)Plans in einem Sequenz-Muster realisieren will“ (ebd., 310). Wenn der Sprecher davon ausgeht, dass der Hörer die Planübernahme nicht zu vollziehen bereit ist, „zerlegt der Sprecher in einer Anzahl

³⁹ Ausführlich ist ‚Monitoren‘ in Kapitel 6.3.4 beschrieben.

⁴⁰ Andere Sorten sind nach Rehbein (1977):

„(i) Versuche von Handlungen, deren Ausführung die Überwindung einer Kette von institutionellen Zwischengliedern verlangt; (ii) Versuche von Handlungen, deren Ausführung die Anwendung von Anstrengung und bestimmten Fertigkeiten verlangt; (iii) Versuche von Handlungen, deren Ausführung die Übernahme bestimmter Konventionen verlangt; (v) Versuche von Handlungen, deren Ausführung die Veränderung der ‚emotionalen Basis‘ des Interaktanten verlangt“ (ebd., 207ff.).

Zu dieser Klassifikation stellt Rehbein eine Modifikation dar, dass diese Typen manchmal nicht einzeln betrachtet werden können, wie beispielsweise beim Typ (i) ersichtlich ist, dass bei der Anwendung bestimmte Fertigkeiten notwendig ist. „Es gibt doch Fälle, in denen die Anwendung von Fertigkeiten allein noch nicht in die Lage versetzt, einen Versuch unternehmen zu können. Es sind dann bestimmte *Rechte, Wissen, ein notwendiger Ausgangsbestand des Φ -Bereichs* notwendig, damit überhaupt von Versuchen gesprochen werden kann.“ (ebd., 208)

der folgenden Äußerungen seinen vorgetragenen Plan in weitere Subpläne, um so eine Planübernahme beim Hörer zu erreichen“ (ebd.). Durch die Verbalisierung der vom ursprünglichen Plan abgeleiteten Subpläne findet die Planzerlegung statt. Die im Rahmen der Sprecherstrategie vorgebrachten illokutiven Akte haben nach Rehbein den Charakter von sprecherseitigen Versuchen. Der Aktant zerlegt seinen ursprünglichen Plan entsprechend den Bedingungen im Handlungsraum in weitere Subpläne, damit die Realisierung eines Handlungsmusters auf diese Weise erreichbar ist, „gegen die auf der Seite des Koaktanten ein Widerstand besteht“ (ebd.).

In Anlehnung an die Theorie von Rehbein sind die Handlungen seitens der Praktikant:innen zur Auftragserfüllung im Rahmen einer Projektarbeit als sukzessive Planzerlegung einzustufen, wobei bei der Ausführung ein Bedarf an Monitoren durch M entsteht, die als ‚Strategie‘ von P im Betreuungsprozess zu bezeichnen sind. Ein Mentor verfolgt ein bestimmtes Ziel, mit dem er den Praktikanten über den gesamten Handlungsplan am Anfang der Auftragserteilung vertraut macht. Die Ausführung des Plans ist an die Übernahme durch den Praktikanten gebunden. Ein Praktikant geht wegen bestehender Wissensdefizite oder Inkompetenz selbst davon aus, dass er die vollständige Handlungsausführung nicht in einem Schritt vollziehen kann.

Daraufhin zerlegt P nach der Auftragserteilung in mehreren Schritten den von M vorgestellten Plan in weitere Subpläne und zeigt in einzelnen Schritten seinen Bedarf an Monitoren von M über einzelne Subpläne auf, die sich entweder noch im Stadium der Planbildung befinden oder bereits ausgeführt wurden. Die Planzerlegung vollzieht sich bei P durch die Verbalisierung und teilweise auch die Ausführung der Subpläne, die im Gesamtplan implizit enthalten sind und von M am Anfang eingeführt wurden, die sich P dann ableitet. Die im Rahmen dieser Strategie vollzogenen Handlungen von P haben demnach einen Versuchscharakter und besitzen einen Moment der Vorläufigkeit, denn P zerlegt den ursprünglichen Gesamtplan von M entsprechend den Bedingungen im Handlungsraum, wonach sie diesen anhand ihres eigenen Wissensreservoirs und den eigenen Fähigkeit in Subpläne aufgliedern, um diesen für sich bearbeitbar zu machen und das von M vermittelte Handlungsziel zu erreichen.

So wird der Betreuungsprozess als ein sukzessiver Planungsprozess unter Monitoren strukturiert, wobei dieser selbst Gegenstand und Handlungszweck der direkten Interaktionen zwischen M und P wird. Auf diese Weise wird eine Handlung mit einem übergeordneten Plan ausgeführt, wobei aufseiten von P Betreuungsbedürfnisse zur Ausgestaltung der einzelnen Subpläne entstehen.

Zur Strategie verweist Rehbein (1977) darauf, dass der Planbildungsprozess weder ausschließlich während der Ausführung noch davor stattfinden muss. Der Aktant greift auf bestimmte Unterpläne zurück, „die extern in seinem Handlungsraum vor-organisiert sind, um sieusterspezifisch jeweils einzusetzen“ (ebd., 311). Da der Handlungsraum umfassend durch die Institution bestimmt ist, behauptet Rehbein, dass Strategien auch institutionsentsprechend vorliegen, die von Unterplänen Gebrauch machen, um bestimmte institutionstypische Widerstände zu beseitigen. In diesem Zusammenhang entstehen Schlussfolgerungen zu Handlungen von P in Anlehnung an Überlegungen zur ‚Strategie‘, die in diesem Kapitel als Planzerlegung mit Bedarf an Monitoring für einzelne Subpläne bezeichnet wird. Die einzelnen Planbildungsprozesse für Subpläne sind im gesamten Handlungsprozess eingebettet, der neben der Planbildung noch das Durchführungsstadium enthält. Während der Ausführung der einzelnen Subpläne kann wegen der institutionellen Bedingungen oder Wissensdefizite bzw. Inkompetenz aufseiten von P eine mehrmalige Planzerlegung stattfinden, um den gesamten Prozess voranzutreiben.

Beim Erstellen eines Lösungsversuchs zerlegt P zunächst den Plan, um Rückmeldungen vom Mentor für Lösungsvorschläge zu den einzelnen Subplänen zu erhalten, wobei P entweder die Fokusbildung des Planbildungsprozesses oder das Ausführungsergebnis des Lösungsversuchs präsentiert. Im folgenden Abschnitt repräsentiert der erste Fall die ‚Vorbereitung auf einen Lösungsversuch‘ und der zweite Fall die ‚Nachbearbeitung eines Lösungsversuchs‘.

6.2.2.1 Vorbereitung auf einen Lösungsversuch

Zur ersten Präphase der Planbildung ‚Fokus‘ wurde bereits in Kapitel 5.1.1 die Analyse von Rehbein (1977) eingeführt, die als Erstes im Rahmen der Verbalisierung eines Lösungsversuchs stattfindet. Die Orientierungsrichtungen, d.h. die Foki beziehen sich nach Rehbein entweder auf eine mentale oder auf eine objektive Dimension des Handlungsraums (ebd., 151). Im ersten Fall aktualisiert der Aktant sein Wissen über zieladäquate Mittel. Beim zweiten Fall geschieht dies nach Rehbein wie folgt: „wenn der Aktant auf die objektive Dimension orientiert ist, wird er sie auf dem Handlungsfeld, d.h. in der externen Wirklichkeit suchen; darunter fällt auch der Interaktionsraum, also auch das Wissen der Interaktanten“ (ebd.). Die Orientierungsrichtungen bei P stellen eine Mischung beider Dimensionen dar, in der sich P sowohl das eigene Wissen als auch das Wissen von M zunutze macht. Während der Auftrags Erfüllung findet eine Planzerlegung bei P zum Erstellen eines Lösungsversuchs statt, um sich den kompletten Handlungsplan sukzessiv von M im Betreuungsprozess monitoren zu lassen. Unter ‚Monitoren‘ versteht Rehbein (1977) eine stadienübergreifende Prozedur zum Erstellen von Zwischenplänen während der Ausführung, wobei es zu einem Planbildungsprozess während des Ausführungsstadiums kommt.

In diesem Kapitel steht das Erstellen eines Lösungsversuchs von P in der Vorbereitungsphase im Analysefokus, in der die Planzerlegung von P noch in der ersten Präphase der Planbildung, der Fokusbildung, bleibt. Dies wird zum Gegenstand des Monitorens von M gemacht, indem P in diesen Fällen einen Fokus bildet, der den Beginn der faktischen Handlungslinie konstituiert. M präsentiert dabei die Fokusbildung für einzelne Subpläne. Eine solche Präsentation eines Lösungsversuchs innerhalb der Planbildungsphase von P lässt sich als Anführen eines Planvorschlags von P fassen, wenn Auftragserteilung und -erfüllung betrieblicher Praktika als Tätigkeiten eines Planungsprozesses und P als Interaktant des Planungsprozesses eingestuft werden.

Im folgenden Beispiel drückt P sein Betreuungsbedürfnis aus, indem er die Fokusbildung beim Erstellen eines Lösungsversuchs als einen Planvorschlag gegenüber M präsentiert.

Beispiel: Dichtung

[70]

..	148 [18:34.7]	149 [18:42.9]	150 [18:56.0]
P [v]	Já.		((8,8s)) Äh,
M [v]	reinschrauben.	((7,8s)) Jà, egal, _dann schrauben wir das rein.	

[71]

..	151 [18:57.6]
P [v]	diese Platte hier ist, ((1,0s)) äh, total aus Stahl?
M [v]	• Nö, _nö, _die soll aus ähhh •

[72]

..	152 [19:00.0]	153 [19:23.1]
P [v]	• Kunststoff • Oke. ••• Dann können/ ••• dann • vielleicht wir können	
M [v]	Kunststoff.	

[73]

..	
P [v]	diese, ((1,2s)) ähh • diese •• Zwischenlinie in der Mitte ••• drehen? •• Also neunzig

[74]

..	
P [v]	Grád, ••• und • den ganze Platte ••• in der Mitte • hier schneiden, ••• und wir können

[75]

..	
P [v]	diese ••• Stahl • ring •• oder •• vielleicht auch •• äh ••• noch alsss Dichtungring

[76]

..	
P [v]	funktioniert.

P fragt zuerst nach dem Material der Platte, durch die Lichtwellenleiter laufen und an dieser befestigt werden müssen (s.150). Mit der Frage deutet P im Voraus an, dass das Material für ihn einen entscheidenden Faktor bei der Gestaltveränderung im folgenden Planvorschlag darstellt. Der Einschnitt auf der Platte wird in P's Fokusbildung beibehalten, aber von einer horizontalen in eine vertikale Richtung verändert (s. 153). Falls M den Planvorschlag wegen des Materials als unerreichbar hält, erwartet P einen Planvorschlag als Handlungsanweisung zur Gesamtveränderung der Gestalt. Obwohl M P über das Material informiert (s. 151), ist P jedoch nicht in der Lage, die Durchführbarkeit seines Planvorschlags zu beurteilen. Der äußere Stahlring wird von P nicht weggelassen, sondern ist als Dichtungsring geplant.

Den Fokusaufbau der Planbildung präsentiert P als Fragehandlung, den er dann von

M monitoren lässt (s. 153). Bei der Untersuchung von Beratungsgesprächen finden Nothdurft und sein Forschungsteam (1994) heraus, dass eine Handlungsempfehlung gleichzeitig Aufforderungscharakter hat, wenn der Ratgebende den Vorschlag formuliert. Der Lösungsvorschlag wird vom Ratsuchenden häufig in Form einer Frage formuliert, auf den der Ratgebende bei positiver Einschätzung häufig mit einer bestätigenden Äußerung wie „ja“, „so sollten Sie es erst mal machen“, „so würd ich es auch erst mal versuchen“ etc. reagiert. Solche Lösungsvorschläge und die Reaktion vollziehen sich nach Nothdurft et al. (1994) im Rahmen einer Betreuungsbeziehung (ebd., 14). Im vorliegenden Korpus werden solche Lösungsvorschläge von P ebenfalls häufig durch Fragen realisiert.

Zur illokutiven Analyse stellen Ehlich und Rehbein (1986) fest, dass der Zweck der Fragehandlung darin liegt, Wissen aus dem Kopf vom Hörer in den Kopf vom Sprecher zu transportieren, dem dieses Wissen fehlt. Mit der Fragehandlung von P erlaubt dieser sich „einen Zugriff zum Wissensreservoir“ von M. Damit zapft P durch die Frage das Wissen von M an, sodass „ihm ein Einfluss auf die mentalen Aktivitäten des Hörers zur Prozessierung von Wissen ermöglicht wird“ (ebd., 70). Durch Einsetzen dieser sprachlichen Handlung von P erhält M die Möglichkeit, sich am Wissensdefizit von P zu orientieren und das Defizit auszugleichen.

6.2.2.2 Nachbearbeitung eines Lösungsversuchs

Nachdem die Orientierungsrichtung im Betreuungsdiskurs vom M geklärt wird, vollzieht P anhand des Gesamtplans eine Planzerlegung, mit dem sowohl ein Planbildungsprozess als auch das Ausführungsstadium verbunden ist. P kann sich in verschiedenen Stadien des Prozesses an M wenden. Die Präsentation der Präphase der Planbildung, nämlich die Fokusbildung, wurde im vorherigen Kapitel als ‚Vorbereitung auf einen Lösungsversuch‘ betitelt, wobei hier noch kein Lösungsversuch zustande kommt, sondern dieser sich noch in der Planbildung eines Handlungsprozesses befindet. Laut Rehbein (1977) erstreckt sich das ‚Versuchen‘ nicht nur auf den Beginn, sondern auch auf die gesamte Handlung,

wenn „der normale Gang der Ereignisse nicht gewährleistet“ ist (ebd., 208).

In diesem Sinne gehört die Vorbereitung ebenfalls zu einem ‚Versuch‘, der sich auf das Planbildungsstadium eines gesamten Handlungsprozesses bezieht. Es kann natürlich auch der Fall sein, dass P bei der Planzerlegung gleich mit dem Teilfokus die faktische Handlungslinie nachvollzieht, indem er die Subpläne als einen ‚Versuch‘ ausführt, dessen Resultate von M überprüft werden. Es handelt sich dabei um eine Planzerlegung im Ausführungsstadium, wobei einzelne Subpläne bereits verwirklicht wurden, weshalb ein Monitoring ansteht. In diesem Fall sprechen wir von einer Nachbearbeitung des Lösungsversuchs.

Rehbein (1977) stellt fest, dass Monitoren vor allem an zwei Punkten der Ausführung auftreten kann: entweder wenn der Aktant während der Ausführung unvorhergesehen in einen Entscheidungsraum mit mehreren alternativen Aktverkettungen tritt oder wenn Handlungslücken auf dem Handlungsfeld auftreten (ebd., 219). Dazu verweist Rehbein auf eine Spezifizierung:

„Die Planbildung findet nämlich zwar vor der Ausführung statt, es geschieht aber während der Ausführung nicht nur das schrittweise Fitten zwischen Element des Plans und Element der Wirklichkeit, sondern eine Repräsentation des Gesamtplans und daher eine explizite mentale Referenz auf diesen Gesamtplan (und nicht nur eine mentale Referenz Planelement/Wirklichkeitselement), die zu einer Reparatur führen kann, aber nicht muss.“ (ebd., 219)

Vor dem Hintergrund des von Rehbein (1977) erstellten Gesamtschemas von ‚Versuchen‘ lassen sich die Tätigkeiten von P zur Ausführung eines Lösungsversuchs, dessen Handlungsergebnis von M einzuschätzen ist, als ‚Handlung E‘ in diesem Schema identifizieren:

- „(a) S ist dabei, eine Handlung F auszuführen;
- (b) der Ausführung von F stehen (extrinsische/intrinsische) Hindernisse vom Typ (i)-(v) entgegen;
(→normaler Gang der Ereignisse ist gefährdet);
- c) S hält es für möglich, dass er mit
 - (1) gesteigerter Aufmerksamkeit und/oder
 - (2) gesteigerter Anstrengung eine Handlung E tun kann, die die Kraft hat, Hindernisse vom Typ (i)-(v) zu beseitigen;

- (d) S weiß, dass er die Kompetenz hat, E zu tun;
- (e) der Erfolg von E liegt nicht im Kontrollfeld von S;
- (f) Initiierung von e_1 zählt als VERSUCH von E.
(→ repetitive Anwendung von Teilakten von E).“ (ebd., 209)

Das Erstellen eines Lösungsversuchs von P lässt sich als Handlungsprozess so verstehen, dass ein Betreuungsbedürfnis nach Monitoring sowohl bei der Planbildung als auch beim Erstellen eines Lösungsversuchs aufkommen kann, wenn P vor oder während der Ausführung in einen Entscheidungsraum tritt oder wenn Handlungslücken im Handlungsfeld bemerkbar werden. Der Entscheidungsraum und solche Handlungslücken können sowohl in der Planbildung als auch während der Ausführung eingebettet sein. Jedoch kann P im Betreuungsprozess auch noch nach der Ausführung, d.h. nach der Ausführung eines Subplans, in einen Entscheidungsraum treten, indem P zwar eine Planzerlegung und Planausführung hinter sich hat und mehr als ein alternatives Handlungsergebnis bereitstellt, was im nachfolgenden Beispiel sichtbar ist.

In diesem Fall bezieht sich der ‚Versuch‘ von P nicht nur auf das Durchführungsstadium, sondern auch auf die Nachgeschichte des Handlungsprozesses, die sich aus dem Resultat ergibt. Dabei muss P das Handlungsergebnis noch präsentieren und eventuell korrigieren. Die Nachgeschichte besteht nach Rehbein (1977) aus objektiven Folgen, Rückwirkungen auf die Aktanten und den Weltzustand bei Unterlassung der Handlung (ebd., 82).

In dieser Konstellation lässt sich die Nachbearbeitung eines Lösungsversuchs in Bezug auf die Nachgeschichte so verstehen: P hat einen Lösungsversuch unternommen, was zu einer objektiven Folge führt. In den Rückwirkungen auf P und M entsteht das Betreuungsbedürfnis von P, was das Monitoren von M über die objektive Folge erforderlich werden lässt. In der Nachgeschichte wird relevant, wenn P nicht gehandelt hat, d.h. ohne die Handlung von P verändert sich der ‚Weltzustand‘ im Kontext der Projektarbeit zum Lehr-Lern-Prozess im Rahmen des Praktikums.

Beispiel: Rotor

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:01.3]		2 [00:03.0]	3 [00:03.6]	4 [00:11.5]
P [v]						• Oke. ((8,1s)) Aber ich habe zwei Forme
M [v]		So, jetzt können wir mal gucken.				((8,1s))

[2]

	5 [00:13.8]	6 [00:14.4]		7 [00:18.0*]	8 [00:18.5]	9 [00:19.1]
P [v]	gebaut.	••• Und ((1,6s)) also • finden Sie diese...				• diese besser o/ ••
M [v]		•• Jä.		Ja,	<i>stark</i>	perfekt!

[3]

	10 [00:22.6*]	11 [00:23.2]
P [v]	oder ••• oder diese besser? •• Es ist nur •• ändern bei diese ((1,1s)) äh Gummiform.	

[4]

	12 [00:28.1]	13 [00:36.4]
P [v]	((1,1s)) Also einmal ((1,5s)) Kreis und einmal((3,1s)) gerade.	
M [v]		••• Gerade ist gut.

Mit „jetzt können wir mal gucken“ bietet sich M mit seiner Betreuung an. P zeigt erst mal das Ergebnis von einem Teil der Auftragserfüllung und fragt beim Mentor zwecks Entscheidungsfindung nach, welcher Vorschlag der bessere ist. P gibt dem Mentor beim Zeigen des Handlungsergebnisses sein Dilemma zu verstehen, da er zwei alternative Handlungspläne erst mal ausgeführt hat (s. 4), weshalb er um eine Rückmeldung bittet, welche Variante von M bevorzugt wird (s. 6-10).

Rehbein (1977) fasst die Rechte, die Macht, das notwendige Wissen, die notwendigen Lizenzen sowie den notwendigen Ausgangsbestand des Φ -Bereichs unter dem Oberbegriff ‚Kompetenz‘ zusammen. Die stockende Verbalisierung der Fragehandlung von P beruht auf der von ihm angenommenen Inkompetenz. Die von M exothetisierte positive Einschätzung (s.7-8) wird von P als keine eindeutige Bewertung zu einer der beiden Varianten wahrgenommen, sodass P seine Formulierung nach einem Abbruch zögerlich weiterführt, bis der Gegenstand im Wahrnehmungsraum gezeigt wird. Bei der Präsentation des ausgeführten Lösungsversuchs lenkt P die Aufmerksamkeit von M auf den Teil, den er nicht eigenständig entscheiden kann. Damit initiiert er sein Betreuungsbedürfnis, indem er zuerst auf den Teil hinweist (s. 11) und danach beide Formen vergleichend illustriert (s. 12).

P nimmt dann das Erstellen und Präsentieren seines Lösungsversuchs als nicht

erfolgreich wahr, wenn das Handlungsergebnis von M nicht positiv eingeschätzt wird. Trotz des Risikos eines Fehlschlags wird die Handlung von P initiiert und als ein ‚Versuch‘ präsentiert, was Rehbein (1977) als ‚Wagnis‘ bezeichnet. Das heißt, die Vorgänge, die sich ereignen können, liegen außerhalb des Kontrollfelds des Aktanten, „so dass mit einem Fehlschlag der Handlung gerechnet werden muss“ (ebd., 208). Ein ‚Versuch‘ wird nach Rehbein nur dann unternommen, wenn der Ausführungsteil einer komplexen Handlung mindestens einen Teil enthält, dessen Ausführung nicht in der unmittelbaren Macht des Handelnden liegt. Im Betreuungsdiskurs ergibt sich das Betreuungsbedürfnis von P an der Stelle, wenn dieser die Planbildung oder das Ausführungsergebnis von M überprüfen lassen möchte.

Im gesamten Prozess der Auftragserteilung und -erfüllung während einer Projektarbeit, der gleichzeitig einen Lehr-Lern-Prozess im Rahmen eines Praktikums darstellt, lässt sich ein Fehlschlag der Handlung dann verstehen, wenn das gemeinsame Ziel nicht erreicht wird, genauer gesagt, wenn M den zerlegten Fokus als ‚nicht erreicht‘ einschätzt. Das Betreuungsbedürfnis von P resultiert in diesem Gesprächsabschnitt aus der Frage nach dem Einzelteil aus Gummi, dessen Formen P in zwei Varianten entworfen hat. Mit der Fokuspartikel „nur“ (s. 11) drückt P aus, dass sich sein Betreuungsbedürfnis ausschließlich auf die Gestaltung des Gummiteils beschränkt, sodass hier sein Anliegen gleich von ihm selbst eingegrenzt wird. Die Nachbearbeitung seines Lösungsversuchs lässt sich deshalb nur auf diese Problemlösung begrenzen, weil die Ausführung (Erstellung eines Gummiteils) nicht in der unmittelbaren Macht von P steht.

6.2.3 Umgang mit Wissensdefizit

In den Betreuungsdiskursen finden sich im Korpus der vorliegenden Arbeit viele Beispiele dafür, wie P auf eigene Wissensdefizite hinweisen. In den meisten Fällen wenden sich die P dann wegen ihrer Defizite bzw. bei Problemen an M, „die in der eigenen Person begründet sind“ (Zegers 2004, 50), wie beispielsweise bei der Planung bzw. bei Ausführungsschwierigkeiten oder mangelndem Wissen. Es gibt

auch einige Fälle, in denen Schwierigkeiten von äußeren Umständen wie ein Systemfehler angesprochen wurden:

„Als ich im Unterricht Fragen hatte, schrieb ich die Frage ins Notizbuch und fragte den Lehrer nach dem Unterricht oder schrieb ich eine E-Mail. Ich stellte sehr selten im Unterricht meine Fragen, weil ich denke, dass die Vollständigkeit und Flüssigkeit des Unterrichts gewährleistet werden musste. Als der Lehrer Fragen stellte, hing es von der Situation ab. Falls die Kommilitonen aktiv darauf antworteten, gab ich ihnen die Angelegenheit. Falls niemand antwortete oder die Frage schwierig zu beantworten war, versuchte ich darauf zu antworten.“

„Ich machte mir Sorgen, wenn der Professor meine Frage im Unterricht erklären würde und ich ihn immer noch nicht verstehen könnte, dann würde das zu viel Zeit kosten. Nur wenn ich mir darüber 100% sicher war, sonst wollte ich nichts sagen.“

„Ich habe immer sehr selten Fragen gestellt, auch wenn ich nichts verstanden habe. Die Studenten mit einer schwachen Sprachfähigkeit haben nie Fragen gestellt. Nur die drei bis vier gut Deutsch sprechenden Kommilitonen fragten gerne.“

(Aus Gesprächen mit Studierenden)

Im Vergleich zu Betreuungsdiskursen im Rahmen von hochschulischen Sprechstundengesprächen lassen sich beide Ausschnitte den Lehr-Lern-Diskursen zuordnen. In Sprechstundengesprächen verfolgen Studierende und Lehrende verschiedene kommunikative Ziele, die mit unterschiedlichen sprachlichen Strategien umgesetzt werden. Meer (2000) arbeitet divergierende positionsspezifische Strategien von Lehrenden und Studierenden zur Präsentation von Wissen als auch Fragehandlungen heraus. Während der mitunter stark monologisierenden Wissenspräsentationen der Lehrenden nehmen Studierende meist nur einen reduzierten Kommunikationsraum ein, indem sie etwa nur Hörersignale geben oder allenfalls verständnissichernde Nachfragen stellen (vgl. auch Meer 2001, 96). Um auf Betreuungsbedürfnisse von P wegen deren Wissensdefiziten tiefer einzugehen, soll erst mal erklärt werden, was ‚Wissen‘ bedeutet, welche Bedeutung das Wissen in einem Betreuungsdiskurs hat, da Wissen ein mentaler Sachverhalt ist und sich auf die Wirklichkeit bezieht.

Statt als eine in sich homogene Einheit wird Wissen von Ehlich und Rehbein (1977) als ein System verstanden, in dem die verschiedenen Wissenspartikel in spezifischer Weise angeordnet sind und in Verhältnissen zueinander stehen. Das Aktantenwissen, das „unmittelbar handlungsleitende Wissen der Aktanten innerhalb der Institution“ ist (39), lässt sich in diesem Sinne als ein spezifischer Typ von Wissen bestimmen. Um Wissen für die Analyse charakterisieren zu können, identifizierten Ehlich und Rehbein einige Strukturen speziell des Aktantenwissens am Beispiel der Schule, die in anderen Institutionen auch in anderen Ausprägungen existieren können (ebd., 42). Da sich Wissensstrukturen methodisch nur schwerlich auffinden lassen, gehen Ehlich und Rehbein davon aus, dass das Anknüpfen an verbalisiertes Wissen durch die Aktanten innerhalb der Kommunikation eine direktere Technik darstellt. Charakteristisch sind für solche Handlungssituationen neben Begründungen, Rechtfertigungen, Handlungsbewertungen auch Lehrsituationen etc., in denen spezifische Wissenspartikel aus unterschiedlichen Strukturen relevant werden (ebd., 43). Mit Materialien von der Schule identifizieren Ehlich und Rehbein sechs Strukturtypen von Aktantenwissen: 1. partikuläres Erlebniswissen, 2. Einschätzung, 3. Bild, 4. Sentenz, 5. Maxime, 6. Musterwissen und 7. Routinewissen (ebd.).

Im nachfolgenden Beispiel besteht die Situation, dass P auf ein Problem stößt und M ihn trotz seiner Schwierigkeiten ermutigt. Die Formulierung von M basiert auf dem Wissensstrukturtyp von Sentenz. Sentenzen als ein Strukturtyp des Aktantenwissens bezeichnen Ehlich und Rehbein (1977) als kollektive Merksätze, die „tendenziell von allen Mitgliedern einer Aktantengruppe akzeptiert“ werden und der Organisation und Stützung des Handelns dienen (ebd., 57). Brünner (2005) weist darauf hin, dass Sentenzen ein allgemeines Wissen so repräsentieren, dass sie bezüglich ihres Gegenstandsbereiches immer und für alle Wissenden gelten oder dies zumindest vorgeben, obwohl weder ihre Allgemeingültigkeit für jeden ersichtlich ist, noch einer empirischen Widerlegung standhalten können (ebd., 293).

Beispiel: Einführungsgespräch 2
[9]

	21 [01:05.8]	22 [01:06.9]
P [v] tausend-zwanzig einzufügen.		•• Aber •• es gibt auch Problem • mit

M [v] .. 23 [01:13.2] 24 [01:13.7] 25 [01:14.3] | • Hmhm, sehr gut.

[10]

P [v] ((1,3s)) emm • die Formen. • Ja.
M [v] • Ja. ••• Aber das kann, das auch gut, weil •

[11]

P [v] .. 26 [01:17.6*] 27 [01:17.7*] | Ja.
M [v] an so Problem lernt man dann, ne? Also, es wahrscheinlich nicht so einfach,

[12]

P [v] .. 28 [01:21.6*] | Ja.
M [v] aber das ist sehr gut für das Selbstlernen, ne?

Bei diesem Gesprächsausschnitt handelt es sich um die Einführungsbesprechung eines Praktikums. Dort finden sich noch andere Formulierungen solcher Art, die sich auf die Einstellung zu Problemen bzw. die Lernbarkeit des Umgangs mit solchen problematischen Situationen beziehen. Sätze zur Einstellung bei Problemen repräsentieren kein Institutionswissen, sondern ein Allgemeinwissen im Sinne des Common Sense, das sich auch P in betrieblichen Praktika aneignen sollen. Typischerweise treten Sätze zumeist in Form einer einzelnen, in sich geschlossenen Äußerung auf. Häufig sind dies kurze Deklarativsätze, in denen Aussagen über Zustände, Ereignisse oder Handlungen getroffen werden. Eingebettet sind Sätze zumeist in konditionale Satzgefüge, wie z.B. im Segment 70, 71 (vgl. Brünner 2005, 296).

Die Allgemeingültigkeit, die Sätze beanspruchen, beschränkt sich dabei zumeist weder ausdrücklich auf einen Bereich wie das Praktikum, noch auf bestimmte Tätigkeiten. Aber eine solche Spezifizierung kommt doch vor, wie wir am angeführten Beispiel (s. 63) erkennen können („die wir hier machen“). Wird die Spezifizierung vorgenommen, behält die Sätze an diesem Beispiel ihre Allgemeingültigkeit, aber eben auf die angegebenen Tätigkeiten bezogen. Laut Brünner drückt sich der Anspruch auf Allgemeingültigkeit von Sätzen in den verwendeten Pronomina und bestimmten temporalen Partikeln aus wie z.B. im Indefinitpronomen ‚man‘ zur Generalisierung von Aussagen im zuletzt angeführten Ausschnitt (s. 5, 52, 53, 56).

Gelegentlich tragen auch Allqualifizierungen mit ‚alle‘ (s.63) und Personalpronomina wie ‚du‘ und ‚wir‘ zur Generalisierung von Ausdrücken bei (s. 63, 69, 71, 72). Die generalisierende Verwendung von „du“ ist in diesem Beispiel nicht so deutlich erkennbar: Die Anrede mit „du“ (s.71,72) ist dann nicht auf den Hörer bezogen, sondern referiert auf jeden potenziellen Lernenden.

Im folgenden Beispiel handelt es sich um eine Äußerung von M als Reaktion auf das Wissensdefizit von P, der eine Maxime zugrunde liegt.

Beispiel: Dichtungsdeckel

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:01.3]	2 [00:03.0]	3 [00:03.6]	4 [00:11.5]
P [v]			• Oke. ((8,1s))	Aber ich habe zwei Forme	
M [v]		So, jetzt können wir mal gucken.		((8,1s))	

[2]

	5 [00:13.8]	6 [00:14.4]	7 [00:18.0*]	8 [00:18.5]	9 [00:19.1]
P [v]	gebaut.	••• Und ((1,6s)) also • finden Sie diese...		• diese besser o/ ••	
M [v]	•• Jä.		Ja, <i>stark</i>	perfekt!	

[3]

	10 [00:22.6*]	11 [00:23.2]
P [v]	oder ••• oder diese besser? •• Es ist nur •• ändern bei diese ((1,1s)) äh Gummiform.	

[4]

	12 [00:28.1]	13 [00:36.4]
P [v]	((1,1s)) Also einmal ((1,5s)) Kreis und einmal((3,1s)) gerade.	•
M [v]		••• Gerade ist gut.

[5]

	15 [00:38.5*]	16 [00:38.7]	17 [00:40.5*]	18 [00:40.9]	19 [00:41.4]
P [v]	Gerade ist gut, oke.		Zu bauen, ja.		
M [v]	Äh,	ich glaube, es ist einfacher zu, zu	bauen.		• Ja.

Die Äußerung „ich glaube, es ist einfacher zu, zu bauen“ (s. 16, 17) von M fungiert hier als eine nachgeschaltete Begründung, warum er eine von den beiden Formen präferiert. Diese Formulierung von M basiert meines Erachtens auf einem Wissensstrukturtyp, nämlich einer Maxime, die so ähnlich lautet wie: „im Maschinenbau soll das Bauen so einfach wie möglich sein“.

Nach Ehlich und Rehbein (1977) sind Maximen handlungsleitende Destillate aus einer vorgängigen Erfahrung, die dazu dienen, die zukünftige Interpretation von Handlungssituationen zu ermöglichen (ebd., 58f.). Das heißt, Maximen sind aus

partikulären Erfahrungen und Handlungen abstrahiert. Brünner (2007) behauptet in diesem Zusammenhang, dass Maximen ein handlungserzeugendes Potenzial von unterschiedlicher Spannweite besitzen. In diesem Sinne bieten Maximen bei Situationsinterpretationen und Entscheidungsprozessen Richtsätze für das weitere Handeln (ebd., 299).

Im Korpus der vorliegenden Arbeit werden die im Betreuungsprozess befolgten Maximen häufig indirekt realisiert, sind aber teilweise auf der sprachlichen Oberfläche sichtbar. Maximen können kollektiv oder individuell sein und stehen teilweise im Widerspruch zu den von der Institution etablierten verallgemeinerten Handlungsaufforderungen (Ehlich/Rehbein 1977, 65). In diesem Gesprächsabschnitt stellt M durch seine Verbalisierung die Forderung, der die Maxime zugrunde liegt, die Durchführbarkeit bei der Konstruktion für das Bauen zu berücksichtigen. Mit „ich glaube“ zeigt sich, dass diese Maxime im Erfahrungswissen von M verankert ist und damit handlungsleitendes Wissen repräsentiert. Das „einfach zu bauen“ stellt zwar nicht unbedingt eine konkret formulierte Vorschrift in der Institution dar, gewinnt jedoch Wirksamkeit und handlungsleitende Kraft beim Mentor.

Zur sprachlichen Form der Maximen stellt Brünner fest, dass Maximen meist als in sich geschlossene, einzelne Äußerungen auftreten (Brünner 2007, 304). An der sprachlichen Oberfläche sieht man die Allgemeingültigkeit der Maximen in vielfältiger Weise. Neben Einsetzen der Partikeln weist Brünner auf ein anderes Mittel zum Ausdruck von Allgemeingültigkeit hin, das sich darauf richtet, „den Handelnden, für den die Maxime gilt, als einen verallgemeinerten darzustellen“ (ebd., 305). Die Maxime im vorliegenden Transkript wird in einem Satz mit dem infiniten Verb versprachlicht. In einer solchen grammatischen Konstruktion braucht der Aktant nicht genannt zu werden – wie auch in unpersönlichen Passivkonstruktionen.

Hohenstein (2006) beschreibt das Handlungsmuster ‚Erklären im wissenschaftlichen Vortrag‘ anhand von sechs Hauptpositionen. Eine Besonderheit liegt an der ersten Position, nämlich dem Ansatzpunkt des Erklärens, das keine hörerseitige ‚Bitte um ein Erklären‘ auslöst. Vielmehr wird das Erklären sprecherseitig initiiert, „indem S

einen Erklärensgegenstand⁴¹ sprachlich etabliert und einen dazu bestehenden Erklärensbedarf auf Grundlage des Sprecherwissens verbalisiert, [wodurch] erst ein Erklärungsbedürfnis bei H erzeugt [wird]" (ebd.: 252). Dabei thematisiert der Sprecher den Erklärensgegenstand häufig durch besonders betonte Ankündigungen, die zumeist anhand der „Funktionalisierung von Mitteln der Frage geschehen“ (ebd.: 254), d.h. das Erklärensbedürfnis wird durch direkte Frageformulierungen oder metasprachliche Ankündigungen von Fragen etabliert.

Beispiel: Grundriss für Wasserleitung

[37]

..	88 [03:11.1]	89 [03:12.3]
P [v]	<i>leise</i>	
M [v]	• Dachgeschoss.	Und dann hast du immer • in jeder Wohnung • eine Wohnungstation.

[38]

90 [03:16.0]	91 [03:20.1]
P [v]	• • Jaa.
M [v]	• • • Das sind im Prinzip nicht anderes wie, • da geht ein kaltes Wasser rein,

[39]

92 [03:20.8]	93 [03:23.4*]	94 [03:25.6]
P [v]	Und ((unverständlich, 1s))	((1,8s)) So was
M [v]	da geht unsere Heizungsvorlauf rein, • • und der Rücklauf geht zurück.	

[40]

..	
P [v]	für ist ein • zum Beispiel • eine Wohnungstation? Das ist nicht eine • zum Beispiel

[41]

..	
P [v]	Wasserzähler oder...
M [v]	

Der folgende Transkriptausschnitt besteht aus einem Gesprächsabschnitt, in dem P sich an M wendet, weil bei einer Handlungsanweisung ein technisches Problem auftritt (den Tisch kürzer machen unter Änderung der Zwangsbedingungen). Der

⁴¹ Hohenstein (2006) unterscheidet je nach Erklärensgegenstand zwischen Wort- und Begriffserklärungen, Gegenstandserklärungen sowie Sachverhalts- und Handlungserklärungen. Wörter und Begriffe unterscheiden sich dadurch, dass Begriffe „für einen institutionell bestimmten Geltungsbereich“ sind (ebd.: 187). Gegenstände werden von Sachverhalten abgegrenzt, weil bei Gegenständen die dingliche Qualität eines Phänomens (Struktur, Aufbau, Funktion) im Vordergrund steht, wohingegen mit Sachverhalten eher Relationen zwischen zwei Phänomenen oder um Ereignisse beschrieben werden (vgl. ebd., 243f.).

kommunikative Umgang mit technischen Problemen geschieht zumeist anhand von sogenannten Instruktionsfragen, wobei sich diese Insertionssequenz in eine Phase der Auftragserteilung und Erfüllung unterscheiden lässt. Diese stellt eine Rekursion zur Einarbeitungsphase dar, in der sich hauptsächlich um die Aneignung eines Handlungskonzeptes bemüht wird.

Beispiel: Tisch

- [63]
- | | | |
|---------------|---|---------------|
| 139 [08:25.0] | 140 [08:28.0] | 141 [08:35.0] |
| P [v] | | ((1,1s)) Ähh, |
| M [v] | ••• Und sonst sieht das schon schick aus. ((3,9s)) Gut! ((2,5s)) Gut! | |
- [64]
- | | |
|--------------|--|
| P [v] | und ich habe diese Frage, dass/ haben Sie eine ((1,2s)) äh • bequeme •• Methode, • |
|--------------|--|
- [65]
- | | |
|--------------|--|
| P [v] | dass ich •• diese Tisch, äh, also ••• kurzer machen •• und den Zwangbedingungen •• |
|--------------|--|
- [66]
- | | |
|--------------|---|
| P [v] | • einfach • ändern, • also, ((1,2s)) es ist, • es ist alle •• gebaut, dass • äh •• diese •• |
|--------------|---|
- [67]
- | | |
|--------------|--|
| | 142 [09:04.4] |
| P [v] | Fläche sind ein ((1,2s)) äh/ in ein, • äh, äh, Ebene. •• Und wenn ich kurzer machen, |
- [68]
- | | |
|--------------|---------------------------------------|
| P [v] | dann ••• geht alles weg, • alles weg. |
| M [v] | |

P verwendet das Wort „Methode“ in seiner Frage (s. 141), das im Duden⁴² die folgende Bedeutung hat: „auf einem Regelsystem aufbauendes Verfahren zur Erlangung von (wissenschaftlichen) Erkenntnissen oder praktischen Ergebnissen“. P glaubt, dass zum Lösen solch eines technischen Problems eine Standardlösung einzuführen sei, die er als „bequeme Methode“ (s. 141) klassifiziert. Nach Hindelang (1977) unterscheiden sich solche Handlungswiderstände im Gegensatz zu Problemen bei ‚Ratfragen‘ insofern, als bei ‚Ratfragen‘ keine eingeführte Standardlösung existiert, dessen Lösung sich nur aus einer Analyse der spezifischen Handlungssituation ergibt (ebd., 37). Anhand von Aristoteles` Syllogismen von Frage,

⁴² Auf <https://www.duden.de>.

Ziel und Mittel formuliert Hindelang (1977) dazu einen praktischen Schluss:

- a. Ich will den Zustand p erreichen.
- b. p kann ich nur erreichen, wenn ich q mache.
- c. Also muss ich q machen. (ebd., 38)

Betrachten wir das Beispiel unter Berücksichtigung des Schlusses von Hindelang: P will einen Zustand p (den Tisch kürzen, ohne dass andere Einzelteile gelöscht werden) erreichen und glaubt, dass dieser Zustand nur erreicht werden kann, wenn er q macht (die Zwangsbedingungen geändert werden). Ohne q zu machen, würde bei Zustand p ein Defizit entstehen, was P bei der Problemschilderung in Form eines Konditionalsatzes in den Diskurs einbringt (s. 142). In Anlehnung an Hindelang (1977) könnte diese Frage von P (s. 141) als eine Instruktionsfrage eingestuft werden, da zwischen dem Herbeiführen von q und dem Eintreten von p ein kausaler Zusammenhang besteht, der bei einfachen praktischen Schlüssen angenommen wird.

Das Wissensdefizit stellt P vor Herausforderungen in Betreuungsdiskursen, die idealerweise durch wissensvermittelnde Handlungen von M zu beseitigen sind. Jedoch bestehen auch Anforderungen in der Fremdsprache von P, zu denen grundsätzlich die sprachliche Handlungsfähigkeit gehört und die sich in Interaktionen mit dem muttersprachlichen M manifestieren.

6.2.4 Manifestation der Anforderung in der Zielsprache Deutsch

Nichtmuttersprachliche Praktikant:innen werden in der Kommunikation mit muttersprachlichen Mentor:innen mit sprachlichen Anforderungen in der Zielsprache konfrontiert, die sich in Betreuungsdiskursen besonders bei der Produktion von Sprechhandlungen offenbaren. Die produktive Sprachfähigkeit von P ist deshalb besonders essenziell, wenn P beim Erstellen eines Lösungsversuchs die Fokusbildung oder das Resultat präsentieren möchte. Beim Vorstellen eines Handlungsergebnisses, wie beispielsweise einen Entwurf, muss P nicht nur ein Bild an M vermitteln, sondern auch den Handlungsplan, anhand dessen P die Tätigkeit als Lösungsversuch zur Auftragserfüllung ausführt.

In einem Abschlussgespräch, in dem M und P sich in Bezug auf das Praktikum gegenseitig reflektierten, betrachtet P seine produktive Sprechfähigkeit als einen Grund für die kommunikativen Störungen in den Interaktionen mit M, weil er zwar über das entsprechende Wissen für einen bestimmten Sachverhalt verfügte („die Prozesse“, s. 148), jedoch das Wissen gegenüber dem Gesprächspartner nicht versprachlichen konnte. In Anlehnung an Redder et al. (2021) handelt es sich dabei um Formulierungsschwierigkeiten, die zu kommunizierenden Gedanken im Äußerungsakt an die Zielsprache Deutsch und die spezifische Konstellation anzupassen.⁴³

Beispiel: Abschlussgespräch

[94]	145 [10:39.0]	146 [10:39.9]	147 [10:40.9]
M [v]	Es ist sehr schön.		
K [v]			
P [v]	•• ((lacht,0,2s)) ((1s)) Ja, • beim, ••• beim Erklären, also, •• was das		
[95]	..		
P [v]	bedeutet, ((1,5s)) ja, kenne ich gut, aber ••• wie kann ich dann erklären •• das, das ist		
[96]	.. 148 [10:53.9]		
P [v]	doch eine ••• Problem. ••• So • ich kenne die Sprache, äh, nö, ich kenne ••• die		
[97]	..		
P [v]	Prozess/ • die Prozesse gut, aber ((lacht, 0,5s)) ((1s)) wegen der Sprache •• kann ich		
[98]	.. 149 [11:06.1*] 150 [11:06.2*]		
K [v]	Hmhm'		
P [v]	also •• nicht so klar ausdrück, • was ich •• eigentlich sachen/ sagen woll.		

Wie lassen sich solche Formulierungsschwierigkeiten handlungstheoretisch erklären?

Es wird in diesem Kapitel versucht, diese Frage anhand von konkreten Beispielen zu beantworten.

⁴³ Zur Produktion einer komplexen Sprechhandlung sprechen Redder etc. (2021) von drei gedanklich relevanten Tätigkeiten: das sprachbasierte Fassen eines gedanklichen Elementes oder eines ganzen Gedankens (im Unterschied etwa zum Denken in Bildern): das *Versprachlichen*; die Zurichtung des Gedankens für die sprachliche Kommunikation, v.a. die wechselseitige Strukturierung von propositionalem und illokutivem Akt: das *Verbalisieren*; die Formung bzw. Anpassung des zu kommunizierenden Gedankens an die interaktionsgemäße Sprache und Konstellation im Äußerungsakt: das *Formulieren*.

Im folgenden Gesprächsabschnitt mit dem gleichen Praktikanten sieht man die von ihm im Abschlussgespräch erwähnte Schwierigkeit, eine Sprechhandlung zu produzieren. Obwohl der Handlungsplan eines Prozesses, der sich bereits im Ausführungsstadium befand, bei P mental vorhanden war, stellt die Prozessbeschreibung eine große Anforderung in der Fremdsprache hinsichtlich der sprachlichen Produktion für P dar. Dies betrifft das Handlungsmuster ‚Beschreiben‘: Der Sachverhalt in diesem Gespräch, d.h. der Vorgang der Nachversorgung mit Kanban, ist eine Räumlichkeit und damit ein sichtbarer Aspekt, der dem Hörer beim Beschreiben verdeutlicht werden muss. Da Handlungsgegenstände im Ingenieurwesen zumeist über einen räumlichen Aspekt verfügen, stellt sich das Beschreiben hier als ein wichtiges Muster dar, um den sichtbaren Aspekt des Handlungsgegenstands zur Erstellung eines Lösungsversuchs zu versprachlichen.

Beispiel: Kanban

[1]

0 [02:15.3]	1 [02:16.6]
M [v] Also wie ist das Prinzip • • ähm der Nachversorgung?	Also, wie funktioniert das?

[2]

2 [02:21.1]	3 [02:21.2]	4 [02:21.5]	5 [02:30.6]
P [v] Diese, diese...	• Já. Also, einmal/ • • also, diese Kanban-		
M [v]	Gesamtziel. • Kannst du das erklären?		

[3]

..	6 [02:31.7]	7 [02:31.8]
P [v] Karte, • • • eigentlich muss • • • nur im ((1,3s)) diesem Lager,	• diese kleine Lager. ((1,1s))	
M [v]	Hñhñ	

[4]

..	8 [02:35.6]	9 [02:35.7]
P [v] Funktioniert so, bei der Schränke nicht. ((0,4s))	Also einmal diese ((1,8s)) Schränke, also	
M [v]	Hñhñ	

[5]

..	10 [02:54.7]
P [v] die Mitarbeiter/_die Supporter füllen • alle diese Schränke auf. • • • Und, • • • ja, mit die/	

[6]

..	11 [02:55.4]
P [v] äh • füllen alle Schränke auf, _wenn • • • die • Lager gibts gar keine, ((2,2s)) äh, ((0,4s))	

[7]

12 [02:55.8]	13 [02:56.5]	14 [02:59.7]
P [v] diese...	Nein, nein, nein, • ich meine hier gibts	
M [v] Keine Kontrolle?	• • Wie viel Bestand ist oder?	

P [K] *spricht schnell*

[8]

.. 15 [03:12.1] .. 16 [03:18.6]

P [v] diese Schrankene, also dort gibts eine Lager. • Und diese Lager ((1,1s)) muss diese •

[9]

.. 17 [03:19.3*]

P [v] Schränke, also diese Lager gibts/ ((2,1s)) äh, ((3,0s)) diese Lager gibts viele, • äh, ••• wie

[10]

..

P [v] muss ich erklären?

Der im Gespräch besprochene Auftrag wird nicht von M, sondern von einem anderen Kollegen erteilt, weswegen M dem P vor Ort im Lager eine Frage zur Kanban-Methode für die Nachversorgung der Waren stellt (s. 0, 1, 3, 4). Mit drei unterschiedlichen Formulierungen ‚Prinzip‘, ‚wie funktioniert‘ und ‚Gesamtziel‘ lenkt M die Aufmerksamkeit von P auf das Ziel sowie auf den Plan der Gesamthandlung bei der Nachversorgung.

Nach Rehbein (1977) geschieht mit dem Identifizierungsakt eines Sachverhalts ein Abgleich der Elemente im Wahrnehmungsraum mit dem Vorwissen (ebd., 28ff.). Laut Bührig (1996) kann auch ein Nicht-Identifizieren des propositionalen Gehalts in der Kommunikation zwischen Aktanten mit verschiedenen Muttersprachen bei Verwendung bestimmter Ausdrücke stattfinden, die der andere nicht kennt (ebd., 114). Solch eine Umformulierung von M dient zur Verständnissicherung, um das Nicht-Identifizieren des propositionalen Gehalts aufseiten von P zu vermeiden.

Der Sachverhalt wird nach Rehbein (1984) in einer Verkettung von Wiedergabe-Handlungen versprachlicht, was „vor allem mittels Prozeduren der Transposition der Wirklichkeit in den gemeinsamen Vorstellungsraum im Diskurs [gelingt], in dem der Hörer sich orientieren kann“ (ebd., 77). In Anbetracht der Äußerungen von P zur Beschreibung des Vorgangs bei der Nachversorgung der Waren (s. 5-12, s. 14-16) und der von Rehbein (1984) vorgeschlagenen Verteilung zur Repräsentation des Sachverhalts im Vorstellungsraum des Hörers handelt es sich bei diesem Beispiel um eine Kombination aus beiden Typen. Während die Präsentation des Sachverhalts beim ersten Typ „am Modell“ stattfindet, wird der

zweite Typ vom Sprecher mit sprachlichen Mitteln im Vorstellungsraum des Hörers rekonstruiert. In der Sprechsituation sind zwar Gegenstände (Schränke, Waren, Handwagen etc.) vorhanden, der Sachverhalt muss jedoch noch mit sprachlichen Mitteln im Vorstellungsraum von M rekonstruiert werden, weil der Vorgang der Nachversorgung nicht von P einfach demonstriert werden kann. D.h. ein Teil des Sachverhalts ist außerhalb der gegenwärtigen Sprechsituation, sodass M als Hörer anders als bei der ‚Bildbeschreibung‘ keine unmittelbare Kontrolle an dem von P gesprochenen Sachverhalt hat (vgl. ebd., 68).

Mit deutlicher Verbalisierungsverzögerung äußert P seine Frustration über die eigene sprachliche Handlung, wobei auch die Anstrengung zum Ausdruck kommt (s. 17): Da er trotz Formulierungsschwierigkeiten versucht, den Prozess zu erklären, aber kein richtiges Verständnis bei M entstanden ist, führt dies zu einer Selbst-Vergewisserungsfrage von M, die von P negiert wird (s. 12-13). Die Anforderung besteht beim nichtmuttersprachlichen P darin, den Sachverhalt mit angemessenen sprachlichen Mitteln in der Fremdsprache in der Kommunikation mit muttersprachlichem M zu verbalisieren, damit der Sachverhalt im Vorstellungsraum von M rekonstruierbar wird.

Das genannte Beispiel stellt sich als ein Sonderfall im vorliegenden Korpus dar, weil zwischen M und P keine gemeinsame Orientierungsgrundlage besteht, die zumeist bei der Auftragserteilung geschaffen wird. Im folgenden Beispiel handelt es sich um die Äußerung eines Betreuungsbedürfnisses hinsichtlich der Fokusbildung eines Lösungsversuchs während der Auftragserfüllung, bei der P sich mit Formulierungsschwierigkeiten konfrontiert sieht. P möchte die Form des Arbeitstisches durch Verkleinerung des Säulenabstandes verändern, jedoch hat M die Versprachlichung dieses Planvorschlags nicht verstanden. Die Äußerungen von P lassen sich als Beschreibung einordnen, die sich auf die Oberfläche der Maschine beziehen. Die Tätigkeiten der Verkleinerung des Säulenabstandes und der Veränderung des Arbeitstisches wurden in Äußerungen von M als ein „statischer“ Sachverhalt beschrieben und erscheinen im Diskurs so in ihrer Oberflächenbeschaffenheit (vgl. Rehbein 1984, 77). Nach Rehbein soll der Sprecher

anhand seiner Beschreibung dem Hörer die Möglichkeit geben, sich an dem Äußern des Sachverhalts zu orientieren (ebd.). P hat damit die Aufgabe, mit dem Muster des Beschreibens dem H eine Orientierung zu verleihen, wozu der Sachverhalt in seinen Oberflächenelementen zuzuordnen ist. Damit erzeugt er durch die Beschreibung das von Bühler (1934, 112f.) genannte „Ordnungsschema“ (Rehbein 1984, 77).

Ein Sachverhalt lässt sich versprachlichen, was „vor allem mittels Prozeduren der Transposition der Wirklichkeit in den gemeinsamen Vorstellungsraum im Diskurs“ gelingt. Schafft P die Repräsentation des Sachverhalts im Vorstellungsraum von M durch die Zielsprache nicht, kann M sich nicht orientieren, um den im Sachverhalt zugrunde liegenden Fokus und Plan zu rekonstruieren, womit keine Auseinandersetzung mit den Betreuungsbedürfnissen von P erfolgen kann. Da Sachverhalte im Ingenieurwesen, besonders im Arbeitsfeld der Konstruktion, zumeist komplex sind, stellt P dies vor größere Anforderungen im Gegensatz zum Beschreiben eines alltäglichen Sachverhalts. Bei einem komplexen Sachverhalt sind laut Rehbein deshalb mehrere Raumpositionen vom Sprecher als ‚Orientierungszentren‘ für die weitere Bewegung im Vorstellungsraum feststellbar (ebd.).

Beispiel: Säulenabstand

[2]

..	6 [00:09.3]	7 [00:09.5]	8 [00:10.3]
P [v]	• ((lacht, 0,3s)) • Und • äh • wie die mu/müssen diese Säule		
M [v]	Computer, 3,4s)) So.		

[3]

..	9 [00:14.3]
P [v]	sein? Aber • ich mein das, äh, es ist, äh • also • • äh • • • dünner als diese • • st/Abstand

[4]

..	10 [00:27.6]	11 [00:31.5]
P [v]	und • muss man dann diese Tisch nicht • • also diese Form machen. ((4,0s)) Ähh, es ist	

[5]

..	12 [00:32.9]
P [v]	vielleicht...
M [v]	((1,0s)) Noch mal, das habe ich jetzt nicht verstanden.

Bei der Äußerung von P (s. 9) handelt es sich um eine Fokusbewegung, die nach

Rehbein (1984) von einer „wenn(-dann)“-Konstruktion einzuleiten ist, durch die das erste Element einer gekoppelten Operation im Vorstellungsraum eingeführt wird, dessen zweites Element dadurch einen Ansatzpunkt erhält (ebd., 83). Diese sprachlichen Prozedur bewirkt beim Hörer mit den Mitteln der „wenn(-dann)“-Konstruktion eine Orientierungsbewegung, was dem allgemeinen Zweck dieses Handlungsbereichs entspricht und mit den Handlungsmustern ‚Beschreiben‘, ‚Warnen‘ und ‚Erklären‘ realisiert wird (ebd.). Bei den Formulierungsschwierigkeiten von P zeigt sich, dass der syntaktische Mechanismus beim illokutiven Apparat des Beschreibens von P nicht mit angemessenen sprachlichen Mitteln verwendet wird.

Nicht nur beim Präsentieren des eigenen Lösungsversuchs entsteht ein Betreuungsbedarf bei P, sondern auch beim Reagieren auf einen Handlungsplan bzw. einen Lösungsvorschlag steht dieser vor der Herausforderung, dies M zu vermitteln. Im folgenden Beispiel erkennt man die Schwierigkeiten in der sprachlichen Produktion von P anhand der reagierenden Äußerungen.

Beispiel: Projektvorstellung

[44]

.. 100 [03:46.4]	101 [03:49.2]	102 [03:50.7]
P [v]	••• Ahà.	
M [v]	•• Und da ham wir das Warmwasser für die Wohnung machen.	Die Idee ist,

[45]

..		
M [v]	wir machen nicht unten im Keller das Warmwasser, zentral für alle, •• sondern jede	

[46]

..	103 [03:58.6]	104 [03:59.7]
P [v]	••• Oooke.	
M [v]	Wohnung macht die Wohnungsstation selber, • das heiÙe Wasser,	was ist

[47]

..	105 [04:03.8]
P [v]	Hñhñ.
M [v]	wirklich braucht. Die Idee ist dahinter, dass wir nicht eine große Leitung haben.

[48]

106 [04:04.2]	107 [04:05.6]	108 [04:06.6]	109 [04:08.4]
P [v]	• Joo.		Hñhñ.
M [v]	Die Stelle liegt den ganzen Tag.	• Sondern nur das, was ich wirklich brauche,	auch

[49]

110 [04:08.7]	111 [04:09.4]	112 [04:12.4*]	113 [04:12.8*]
P [v]	• Aber das • äh •• zum Beispiel • diese •••	einziel	äh diese • Was/äh

P [k] für: einzeln
M [v] erhitzt wird.

[50] .. 114 [04:14.9*] 115 [04:15.4*]
P [v] Warmwasser für einziele , • zum Beispiel, Geschoss, ist, • nicht heiß genug. • Zum
P [k] für: einzelne

[51] ..
P [v] Beispiel in/äh wenn wir eine Heizer hier • gibt, • • ähh • dann ist • • die Temperatur

[52] ..
P [v] ungefähr • se/ • • über sechzig Grad • wie • als, • zum Beispiel eine • Bakterien in dieser

[53] .. 116 [04:31.1*] 117 [04:31.2*] 118 [04:33.3]
P [v] Wasser gibt, wenn es un/äh • unter sechzig Grad. • Aber • zum Beispiel in/
M [v] Genau.

[54] ..
P [v] hier gibts • diese • zum Beispiel diese Hei/Heißwasser in • die • Heizungen ist nur zum

[55] ..
P [v] Beispiel fünfzehn/äh fünfzig Grad oder sechzig Grad, aber das ist nicht genug für der

[56] 119 [04:44.1] 120 [04:45.3] 121 [04:46.0]
P [v] Warm/Warmwasser. Ja, aber, • • Und was passiert, wenn wir, zum
M [v] Ist nicht genug für die Wärme. ((unv.,0,6s))

[57] ..
P [v] Beispiel, eine/• diese Situation gibt, • wenn/wenn es, • zum Beispiel, Bak/ Bakterien oder

[58] .. 122 [04:52.8]
P [v] andere...
M [v] • • Dann müssen wir heißer fahren, dann müssen wir die heißer fahren.

Nachdem M das Handlungsziel und den Plan des Auftrags erklärt hat, versucht P ein Element („Erreichbarkeit der Temperatur“) zu behandeln, zu dem Nicht-Verstehen bei P entsteht, was den verbalisierten Plan einer Sprechhandlung C (s. 102-104) von M betrifft. Damit eine Veränderung im Wissen von P einsetzt, muss M einen Begründungsversuch unternehmen.

Die Handlung C von M schätzt P negativ ein, wodurch er das von P und M gemeinsam erzeugte Handlungssystem infrage stellt. Das Nicht-Verstehen aufseiten

von P ist das Bewusstwerden dieser Infragestellung, zu der ein Begründungsbedarf entsteht, was zur Ausbildung eines neuen Fokus führt. Nach Ehlich und Rehbein verfügt P über ein bestimmtes Bewertungssystem bzw. über mehrere System(e), in dem/denen die Handlung C von M eine Bearbeitung erfährt. Durch Kontrastierung der Handlung C mit dem/den eigenen Bewertungssystem(en) wird für P deutlich, dass C den positiv bewerteten Elementen widerspricht (vgl. ebd.). Das heißt, die Vermittlung des Handlungsplans von M stößt auf ein Nicht-Verstehen von P, das „aber nicht ein völliges Unverständnis“ ist (ebd., 126). Eine Kommunikation zur Beseitigung des Unverständnisses setzt so voraus, dass M einen Begründungsversuch in Bezug auf das D-Element ausführt, mittels dem M versuchen muss, „den fragmentarischen Charakter der Widerspiegelung des Sachverhalts P in π von H derart zu verringern, dass H in der Lage versetzt wird, seine Widerspiegelung des Sachverhalts P zu komplettieren“ (ebd.). Die Operation des Elements D in H, das das Nicht-Verstehen in ein Verstehen überführt, bildet das Kernstück der Handlungssequenz „Begründen“ (Ehlich/Rehbein 1986, 125).

Die Äußerungen von P, durch die P die Erreichbarkeit der Temperatur in der Wohnungsstation und die Durchführbarkeit des Einsatzes einer ‚Batterie‘ als eine Lösung infrage stellt, können als Prä-E betrachtet werden. Mit dem Prä-E, ein Zeichen des Unverständnisses von H, erfolgt nach Ehlich und Rehbein „eine Gerichtetheit oder eine Fokussierung von H auf das als Nicht-Verstandenes Erkannte“ (ebd.). Es ist sowohl ein Ausdruck des Nicht-Verstehens als auch eine Exothese eines Wissen-Wollens von H, das so lange andauert, bis S einen Begründungsversuch unternommen hat (ebd., 127). Diese Einschätzung, dass die Temperatur des Warmwassers in der Wohnungsstation nicht hoch genug sein könnte, was durch Einsatz einer Batterie erreichbar sei, wird durch die Konjunktion ‚aber‘ eingeleitet (s. 111), mit der P die Einschätzung über eine unerwartete bzw. nicht erwähnte Folge des von M vermittelten Plans ausdrückt (s. 111-118). M rezipiert die Einschätzung von P und exothetisiert sein Verständnis darüber (s. 119), jedoch ohne den von P in den Diskurs eingeführten Fokus ‚Batterie‘ aufzugreifen, der als Fokusbildung zum Erstellen eines

Lösungsversuchs von P zweimal versprachlicht wurde. Die Hörerseitige Verarbeitung von M zu den sprachlichen Äußerungen von P bleibt in diesem Fall unvollständig, denn M hört zwar den Äußerungsakt von P, identifiziert jedoch den propositionalen Akt von P nicht komplett. Das D-Element, das die Kraft hat, das Nicht-Verstehen zum Verstehen zu überführen, wurde von M sozusagen nicht genau identifiziert.

Das von P mehrmals eingesetzte „zum Beispiel“ zählt zu den ‚diskursmarkerverdächtigen Ausdrücken, die nach Blühdorn et al. (2017) an den Stellen vorkommen, die direkt an Äußerungsabschnitte angrenzen, welche für Formulierungshandlungen, aber nicht zugleich für Verfahrens- oder Zielhandlungen stehen (ebd., 319). Solche Ausdrücke scheinen bei Blühdorn et al. Mittel zu sein, mit denen Formulierungshandlungen markiert und Formulierungsschwierigkeiten angezeigt werden können (ebd.).

Die Beibehaltung des Fokus im Diskurs muss P durch Versprachlichung erreichen, wenn bei M kein Signal über Hörplanbildung bzw. Planübernahme entsteht. P steht vor der Herausforderung, eine Verarbeitung einer vorausgegangenen Äußerung von P zu indizieren, was zum ‚Steuerungsapparat‘ (Apparat der Sprecher-Hörer-Steuerung) gehört, der nach Ehlich (1979) und Rehbein (1979) neben dem ‚Turn-Apparat‘ einer Gruppe der ‚sprachlich-kommunikativen Apparate‘ zuzurechnen ist (vgl. Kameyama 2004, 87f.). Nach Rehbein (1979) sind hierbei Vor- und Nachschaltungen zu unterscheiden. Durch Vorschaltungen wie „*Pass mal auf,...*“, „hören Sie“, „guck mal“ etc. „versucht der Sprecher, die Höertätigkeit derart zu lenken, dass sie die Voraussetzungen für die Aufnahme der geplanten sprachlichen Handlung schafft“ (ebd., 60). Vorschaltungen haben nach Rehbein zumeist die Aufgabe, „den Hörerfokus herzustellen, also Aufmerksamkeit bzw. Erwartungen des Hörers zu aktualisieren“ (ebd.).

Bei der Durchsicht der Äußerungen von P im vorliegenden Korpus zeigt sich, dass solche Vorschaltungen von P in Betreuungsdiskursen kaum eingesetzt wurden. Auch die Nachschaltungen wie „oder?“, „ne?“ oder „ja?“, mit denen die Hörerseitigen mentalen Verarbeitungen abgefragt werden, kommen im Korpus in den Äußerungen von P kaum vor. Die Analyse ergibt demnach, dass P die Fähigkeit in der Zielsprache

fehlt, den kommunikativen Apparat zur Steuerung in Interaktionen mit Muttersprachler:innen anzuwenden, um den Hörerfokus herzustellen oder um zu kontrollieren, wie seine Äußerung aufgenommen wird bzw. um eine solche Reaktion zu antizipieren (vgl. Rehbein 1979, 61). Ohne Einsatz der Steuerungsapparate könnte der Fokus im Diskurs verloren gehen, wie in diesem Beispiel, oder eine etwaige Aberration auf Hörerseite entstehen. In dieser Hinsicht muss man auch die Anforderungen aufseiten von M bei dieser Interpretation einbeziehen, dass M trotz Fehlen solcher sprachlichen Mittel des kommunikativen Apparates der Steuerung bei P den Fokus ständig beibehalten muss, bis der Plan von P vollständig und richtig rekonstruiert wird.

Zusammenfassend zeigt sich nun anhand der Analyse, dass die Herausforderungen in der Zielsprache, vor denen P in Betreuungsdiskursen bei der Produktion von Sprechhandlungen steht, nicht allein durch unbekannte Fachbegriffe oder unklare grammatische Regeln verursacht werden, sondern auch auf Handlungsebene und im Rahmen des Handlungsmusters liegen. Die sprachliche Handlungsfähigkeit der Zielgruppe lässt sich demnach nicht nur durch den Aufbau eines großen Wortschatzes bzw. Terminologie erreichen, sondern bedeutet vor allem, Sprechakte im jeweiligen Handlungsmuster gegenüber M angesichts der eigenen Betreuungsbedürfnisse angemessen zu realisieren, was man beim Erstellen der Förderungsmaßnahmen zur Handlungsfähigkeit von Studierenden der deutsch-chinesischen Studiengänge beachten muss. Auf einen effizienten Betreuungsprozess kann nicht nur P, auch M durch ein Training anhand authentischer Materialien über Betreuungsdiskurse in betrieblichen Praktika vorbereitet werden, damit M für die Anforderungen von M und P sensibilisiert wird, was einen differenzierteren Umgang mit diesem Typ studienbezogener Kommunikation ermöglicht.

6.2.5 Charakteristisches Verhalten von Praktikant:innen: Rückzug im Planungsprozess

Kommunikative Zurückhaltung beobachtet Meer (2001) auch bei Sprechstundengesprächen an Hochschulen und weist auf die Bereitschaft der Studierenden (S) hin, „sich innerhalb der Sprechstunde in ihre untergeordnete Position weitgehend einzufügen, u.a. indem sie sich vorrangig ausgehend von ihren Inkompetenzen präsentieren“ (ebd., 97). Eine solche Grundhaltung, die P auch gegenüber M einnimmt, führt dazu, dass S „zwangsläufig die Kompetenzen und das Wissen der Lehrenden (L) in den Mittelpunkt“ stellen (ebd.). L und M verhalten sich so, dass sie sich auf ihr eigenes Wissen konzentrieren.

Bei der Realisierung von Betreuungsgesprächen sind konkrete institutionelle Bedingungen zu beachten, unter denen die Wissensvermittlung stattfindet. Meer (2017, 411) weist darauf hin, dass S sich nicht aufgrund eigener Willensentscheidungen zum freiwilligen dialogischen Austausch mit L im Unterricht zusammenfinden, was mit weiteren institutionellen Gegebenheiten zu einer Erschwernis des kommunikativen Erfolgs in der schulischen Lehr-Lern-Kommunikation führt. Im Vergleich mit Unterrichtskommunikation gibt es in der Kommunikation zwischen M und P auch ein Wissensgefälle. Das zu vermittelnde Wissen ist vorrangig auf der Seite von M zu verorten. Eine der kommunikativen Folgen ist analog zur schulischen Unterrichtskommunikation „die deutliche Dominanz des Redeanteils der Lehrenden, die sich in Gattungen wie dem Lehrendenmonolog mit verteilten Rollen manifestiert“ (Ehlich/Rehbein 1986, 59ff., zit. nach Meer 2017, 412). Diese Situation besteht aufgrund der (Wissens-)Hierarchie zwischen P und M und führt zum Rückzug von P im Planungsprozess, was sich in Betreuungsdiskursen zumeist beim Formulieren der Betreuungsbedürfnisse in Bezug auf Lösungsversuche zeigt, die von P erstellt und präsentiert werden.

Im folgenden Beispiel offenbart sich der Rückzug von P im Planungsprozess beim Anführen eines Planvorschlags. In diesem Gespräch befindet sich P in der Präphase der Planbildung beim Erstellen eines Lösungsversuchs im Rahmen der Auftragserteilung und -erfüllung, wobei P sein Betreuungsbedürfnis wegen eines Wissensdefizits artikuliert.

Beispiel: Dichtung

[79]	..	162 [19:47.2*]	163 [19:48.2]	164 [20:01.0]
P [v]	von • von nur hier.	••• nur hier haben wir schneiden.	••• Und es ••• äh wenn	
P [nv]		((zeigt))		
[80]	..			
P [v]	diese • ähh ••• Füße ist ((1,4s)) schraubte und diese • Platte •• klappt fest und ist diese			
[81]	..	165 [20:21.0]	166 [20:21.6]	167 [20:45.5]
P [v]	••• Gummi hier auch fest.			((3,7s)) Ähh •••
M [v]		((18,4s))Hrñhrñ	((12,2s)) Auch gut.	
[82]	..	168 [20:46.9*]	169 [20:47.2*]	
P [v]	((räuspert, 0,3s)) •• ich glaube jetzt ist ((2,5s))	<i>murmelt</i>	((unv. 1,9s)) ((1,5s)) vielleicht ist teuer?	
[83]	..	170 [20:47.8]	171 [20:51.0]	172 [20:51.4*]
				173 [20:51.6*]
				174 [20:53.9]
				175 [20:56.6]
P [v]		•• Ich glaube, es ist	•• teuer	<i>leise</i> vielleicht. ((1,1s)) Also ••
M [v]	••• Hrñ?			((2,0s)) Kann sein.

P ist sich nicht sicher, ob die Herstellung teuer werden wird. Deshalb gibt er mit ‚vielleicht‘, ‚ich glaube‘ (s. 167, 179, 173) eine Modifikation der Assertion an, durch die er den für den Hörer (H) negativen Sachverhalt in der Äußerungssituation verbalisiert (vgl. Rehbein 1977, 332). An dieser Stelle ist ‚vielleicht‘ als sprachliche Abschwächung zu bewerten, die sich in Anlehnung an Baron (1998) als typisch für statusniedrigere Gesprächsbeteiligte in hierarchisch organisierten Situationen charakterisieren lässt. Nach Rehbein gibt S durch diese Modifikation an, dass es sich auf seiner Seite um die ausdrückliche Anwendung des Glaubensmechanismus⁴⁴ handelt (ebd.). Nach dieser Betrachtung hat P hier Gründe dafür anzunehmen, dass eine Situation, in die M gerade eintreten wird, die Möglichkeit der Anwendung einer praktischen Regel enthält, die zwar im Vorwissen von M vorhanden, aber nicht

⁴⁴ Der Vorgang, mit dem die Elemente des Wissens in den Handlungsraum übertragen werden, wird durch einen internen Apparat gesteuert und bewirkt, dass das Wissen des Aktanten und der Organisation seiner Handlung platziert wird. Dies wird von Rehbein als ‚Mechanismus des Glaubens‘ bezeichnet (Rehbein 1977, 37). Die Analyse dieses Mechanismus zeigt sich nicht direkt am Wortgebrauch. Der Ausdruck ‚ich glaube, dass ...‘ sei nach Rehbein kein Performativ. Die Verwendung des Ausdrucks ist nicht gleichzeitig der Vollzug, also keine Exothese des Glaubens, sondern vielmehr ein innerer Vorgang (ebd.).

aktualisiert ist. Diese praktische Regel besteht aus dem Wissen einer Kopplung zwischen einer Handlung und ihrer negativen Folge(handlung). Mit der Äußerung von P macht M mit dieser Regel derart vertraut, dass er den von ihm erstellten Planvorschlag als Anwendung der praktischen Regel fokussiert.

P verwendet ‚ich glaube‘ zum Indizieren, „dass er die Wahrheit des propositionalen Gehalts nicht verbürgen kann, dass er es aber andererseits für wahrscheinlich, möglich, denkbar usw. hält, dass der propositionale Gehalt wahr ist“ (Rehbein 1977, 38). Die Assertion wird von P durch ‚ich glaube‘ eingeschränkt. Die Funktion des Glaubens wird damit durch die explizite Verwendung von ‚ich glaube‘ thematisiert, durch die das Wissen angewendet wird.

Beim nächsten Beispiel handelt es sich ebenfalls um die Präsentation der Fokusbildung beim Erstellen eines Lösungsversuchs und den Einwand von M, die in der vorliegenden Arbeit zur Vorbereitung auf einen Lösungsversuch gehört. P hat einen Planvorschlag zur Verkleinerung des Säulenabstands formuliert, um die Tischform veränderbar zu gestalten, indem er seine Meinung allerdings zögerlich äußert. An den Formulierungsschwierigkeiten bei seiner Meinungsäußerung (s. 19, s. 21) lässt sich auf den ersten Blick die Nervosität von P erkennen, wozu nun eine eingehende Analyse der charakteristischen Aktivitäten von beiden erfolgt.

Beispiel: Säulenabstand

[7]

..	17 [00:46.4]	18 [00:46.9]	19 [00:47.3]
P [v]	von oben.	• Já.	• Und es ist ••• ähh • wür äh ich, ich, ich, ich, ich möchte es/
M [v]		• Já.	

[8]

..	
P [v]	ich würde • gerne es • dünner • als es, zum Beispiel es • äh hier ist •• zwei, zwei

[9]

..	20 [01:03.8]	21 [01:04.5]
P [v]	Milimeter dünn/ äh, dick und hier (einbauen) fünf Milimeter Abstand.	Und dann
M [v]		•• Já.

[10]

..	
P [v]	•• machen • äh mu, mu, muss man nicht • den Tisch, • den Tisch hier • äh also diese

[11]

..	22 [01:11.5]	23 [01:14.4]
P [v]	Form machen. ((1,2s)) Weil es ein Säule gibt.	

M [v] ((1,9s)) Ja, äh, äh, äh, äh, du willst die

[12]

24 [01:19.3]

P [v] ... Äh, ich, ich, ich, ich weiß nicht, nur ein

M [v] Säule nur zwei Millimeter dick machen?

[13]

25 [01:25.3]

P [v] ((1,5s)) also, zum Beispiel, also oder...

M [v] Dann hält die ja nicht.

An diesem Beispiel sieht man den deutlich deliberativen Charakter in Äußerungen von M und P. Nach einer Pause stellt M eine Rückfrage, um sich zu vergewissern, dass er den Planvorschlag von P richtig versteht (s. 23). An dieser Pause, den mehreren Planungsindikatoren ‚äh‘ sowie der Rückfrage lässt sich erkennen, dass M den Planvorschlag von P nicht gleich begreifen konnte. Um den Verständigungsprozess voranzutreiben, drückte er eine Vermutung in Form einer Rückfrage aus. Nach einer kurzen Pause reagiert P daraufhin nicht mit einer weiteren Darstellung des eigenen Planvorschlags, sondern bricht die eigene Äußerung in einer zögerlichen, deliberierten Form und mit einer langen äußerungsinternen Pause ab (s. 24).

In dieser Äußerung realisiert P eine mehrfache Depotenzierung. Nach dem Ausbleiben der Rede von P bittet M von P jedoch um keine Handlungsposition, sondern formuliert einen ‚Einwand‘ gegen den Planvorschlag (*dann hält die ja nicht*). Mit „dann“ wird die Rede von P angeschlossen, indem M versucht, an der Überlegung von P anzuknüpfen und weiterzusprechen. Auf die „Säule“, die P als Handlungsfokus genommen hat (s. 22), bezieht sich M mit „die“. Der Anschluss an das ‚nicht halten‘ als präsupponiertes Vorwissen erfolgt mit dem ‚ja‘ und wird dadurch betont.

P formuliert seinen Planvorschlag mit dem Modalverb „möchten“, das nach Redder (1983, 2009) ein Bedürfnis eines Aktanten A nach Handlungen oder Sachverhalten ausdrückt, ohne Rücksicht auf mögliche Handlungswege und klare Handlungsziele zu nehmen. Im Rahmen einer Handlungstheorie von Sprache besteht die funktional-pragmatische Ansicht, dass Sprecher des Deutschen im System der Modalverben eine Art von ‚alltagspraktischem Handlungswissen‘ hinterlegt haben (Redder 2009, 88). Ehlich und Rehbein (1972) gehen davon aus, dass die deutschen

Modalverben Modalitäten der mentalen Vorgeschichte von Handlungen, also mentale ‚Handlungsmodalitäten‘ benennen, die vor allem für Handlungsplanungen relevant und vor der Handlungsausführung einzuschätzen sind. Die Modalverben im Deutschen untergliedern sich nach Redder (2009) in „zielbezogene“ (*möchten, wollen, sollen*) und „möglichkeitsbezogene“, nämlich auf alternative Handlungswege bezogene (*können, dürfen, müssen*). Gemäß Redder dienen demnach alle Modalverben, auf Prozesse übertragen, der Einschätzung von Wirklichkeitsveränderungen und daran orientierten Möglichkeiten des praktischen Eingriffs. Eine Ausnahme bildet die bedürfnisbezogene Modalität des ‚Möchtens‘, zu der es keine prozesshafte Entsprechung gibt (Redder 2009, 89).

In der Umformulierung verwendet P „würden“, also den Konjunktiv II von ‚werden‘. Der Konjunktiv II⁴⁵ ist nach Redder (2009, 92) das morphologische Ausdrucksmittel, das dem Gesagten eine mentale Wirklichkeitsqualität verleiht und die Prädikation relativ zur Wirklichkeit „im Kopf“, d.h. in Opposition zur außersprachlichen oder sprachlichen Wirklichkeit, ausdrückt. Mit dem von Redder als Modalverb eingestuftem Wort „werden“ artikulieren Sprecher ihre entschiedene Absichtsbildung, d.h. „dass der Handlungsentschluss und insofern bereits ein sprachliches Verwirklichen zur Geltung kommt und allgemein der Prozess des Umschlages von Möglichkeit in Wirklichkeit kommunikativ verbindlich wird“ (Redder 2009, 89). Nach Redder (ebd., 92) rückt die Formulierung mit „würde“ aufgrund der Bedeutung von „werden“, nämlich "Verleihung sprachlicher Wirklichkeit an der Nahtstelle des Umschlages von Möglichkeit in Wirklichkeit", lediglich die Opposition zur außersprachlichen Wirklichkeit in den Fokus.

In diesem Zusammenhang können wir durch die sprachliche Realisierung eines Planvorschlages von P sein mentales Vorgehen ablesen, das sich an der Versprachlichung vom reinen Bedürfnis mit „möchten“ bis hin zur Versprachlichung

⁴⁵ Der Modus charakterisiert eine Äußerung global. Nach Rehbein (1999, 93) soll unter ‚Modus‘ nicht der Verbmodus (wie Indikativ und Konjunktiv), sondern der Modus von ‚Äußerungen‘ verstanden werden.⁴⁵ Im Allgemeinen werden die Modi als Deklarativ, Interrogativ, Direktiv, Optativ und Exklamativ kategorisiert, deren Realisierung auf eine sprechsituative Aktantendifferenzierung basiert. Die Hinwendung von Sprecher zu Hörer sei nach Rehbein „eine Adressierung, die in neutraler nonverbaler Kommunikation nichtsprachlich realisiert wird“ (Rehbein 1999, 98).

vom Handlungsentschluss mit „würden“ abzeichnet. Zu einer anderen Interpretation an diesem Punkt gelangt Weinrich: nämlich dass „der Sprecher sein Ansinnen mit eingeschränkter Geltung vorträgt, um seinen Gesprächspartner durch das Begehren so wenig wie möglich einzuengen und ihm die Freiheit zu lassen, nein zu sagen“ (Weinrich 1993, 257). Durch den Einsatz des Konjunktivs II zeigt P an, dass die Verwirklichung des vorgeschlagenen Handlungsplans von einer positiven Bewertung von M abhängig sei.

Nachdem P seinen Planvorschlag formuliert (s. 19, 21) und erklärt (s. 22) hat, stellt M ihm eine Nachfrage nach einer kleinen Pause (s. 23). Anders als die Versprachlichung von P benutzt M das Modalverb ‚wollen‘ in seiner indikativen Form („willst“ in s. 23). Das von M in seiner Reaktion benutzte Modalverb „wollen“ ist nach Redder (2009, 89) ein zur Handlungsabsicht ausgebildetes Ziel vom Aktanten, mit dem dieser das Ergebnis seiner Einschätzung des Könnens und der entsprechenden Zielanalyse benennt. Die deutlich zögerliche Reaktion von P auf die Nachfrage von M (S. 24) erklärt seine vorherige Auswahl der beiden Modalverben. P ist sich noch unsicher über die möglichen Handlungswege und verfügt deshalb über kein klares Handlungsziel. Deshalb braucht er von M eine Rückmeldung für die eigene Planbildung, indem P von M eine Handlungsanweisung erhält. Aufseiten von M wird die Äußerung von P jedoch als Formulierung einer bestimmten Handlungsabsicht verstanden, die nach einer Einschätzung des Könnens und der Zielanalyse von P zustande kommt. Die von M als kompetent eingeschätzte Handlung wurde von P jedoch als Vorbereitung eines Lösungsversuchs betrachtet, der sich in der Präphase der Planbildung präsentieren und monitoren lässt. In Anbetracht dieser Diskrepanz zwischen dem Anliegen von P (Präsentieren der Fokusbildung des Lösungsversuchs, um von M Feedback zu erhalten) und der Rezeption von M (P will eine Handlung ausführen) erkennt man die hohe Relevanz einer klaren Anliegenformulierung. Im Hinblick auf die Versprachlichung steht P in diesem Beispiel vor der kommunikativen Herausforderung, seinen Planvorschlag in Bezug auf die Handlungsmodalität eindeutig mitzuteilen. Bei M besteht die Anforderung, an der Oberfläche der sprachlichen Realisierung die Betreuungsbedürfnisse von P zu

erkennen, die durch das Wissensdefizit bzw. die Inkompetenz von P ausgelöst werden und durch Wissensvermittlung oder Handlungsanweisung von M zu erfüllen sind.

Den Rückzug im Planungsprozess aufseiten von P erkennt man nicht nur in der Vorbereitung, sondern auch in der Nachbearbeitung eines Lösungsversuchs wie im folgenden Beispiel, in dem P nicht mehr nur die Fokusbildung als Planvorschlag formuliert, sondern M das Resultat seiner Handlungsausführung als Lösungsversuch präsentiert.

Beispiel: Rotor

[51]

..	103 [05:25.8]	104 [05:29.6]
P [v]	••• Ich habe den • Höhe auch gleich • un/ • unter.	
M [v]	Und?	••• Warum hast du hier das

[52]

..	105 [05:32.8]	106 [05:36.0]
P [v]	((2,1s)) Äh es braucht man nicht?	
M [v]	äh diesen, diesen Knick reingemacht?	• Nö.

M fragt nach dem Zweck einer Handlung von P ('einen Knick reinmachen', s. 104), wobei P für kurze Zeit schweigt und dann erst eine Vergewisserungsfrage an M stellt (s. 105). Dadurch möchte P sicherstellen, ob sein Verständnis der Äußerung von M richtig war. Diese verneinte Frage ist insofern tendenziöser als positive Fragen, weil sie eine negative Antwort präsupponiert, d.h. „dieser Knick muss nicht eingebaut werden“. Das heißt, die Frage von M wurde von P (zu Recht) als eine negative Einschätzung seines Lösungsversuchs wahrgenommen. Meibauer (1986) weist darauf hin, dass Fragestrukturen mit Negationsträger auf einen positiven Aussagesatz transponiert werden. Mit verneinten Fragen drückt der Sprecher eine positive Answererwartung aus, während dies bei der Äußerung von P in diesem Beispiel nicht der Fall ist. Anstatt einer positiven Answererwartung lässt sich dies hier vielmehr bei P als eine Abwertung einstufen. P betreibt an dieser Stelle ein Selbstmonitoring, d.h. er rekapituliert mental die Handlung, die durch eine Planzerlegung in Bezug auf einen Subplan ausgeführt wurde. Dadurch macht er

selbst eine Zäsur, ob diese Handlung vom ursprünglichen Handlungskonzept, das von M von Auftragserteilung vermittelt wurde, abweicht. Dieser mentale Prozess könnte in der kurzen Pause (s. 105) bei P stattfinden.

Danach lässt sich die Frage von P als keine Fragehandlung mit dem Zweck des Wissenstransfers vom Hörer auf Sprecher verstehen, vielmehr handelt es sich um eine Bitte um die Bestätigung einer Vermutung mit der eigenen präsupponierten positiven Antwort. Genau in diesem Moment ist der Rückzug von P im Planungsprozess sichtbar, weil statt Sprechhandlungen wie ‚Begründen‘ oder ‚Erklären‘, mit denen der Zweck seiner ausgeführten Handlung von M akzeptiert werden könnte, P auf die Frage von M mit einer eigenen Präsupposition reagiert, indem das Resultat der Handlungsausführung negativ eingeschätzt wurde.

Ein anderes auffälliges kommunikatives Verhalten von P stellt das ‚Schweigen‘ in der vorliegenden Forschung dar, was von einigen Mentor:innen und Professor:innen auch erwähnt wurde. Mayer (2007) geht davon aus, dass Schweigen je nach Situation eingesetzt wird, um beispielsweise Aufmerksamkeit zu erregen, Sympathie zu gewinnen und/oder den sozialen Status anzuzeigen (ebd., 687). In diesem Sinne ist das Schweigen von Studierenden im Unterricht als ein Ausdruck der oftmals ungleichen Identitäten und des Ungleichgewichts in den Machtressourcen im Unterrichtsdiskurs zu werten. Ulsamer (2002) betont in diesem Zusammenhang, dass Schweigen nur dann bedeutsam wird, wenn der Rezipient Rede bzw. Kommunikation erwartet (ebd., 47). Diese Meinung deckt sich mit der Ansicht von Lagaay (2007), dass die Theorie des Schweigens sich mehr an der Perspektive des Empfängers als an derjenigen des Sprechers zu orientieren hat (ebd., 26).

Diese Perspektive ist besonders für die vorliegende Studie interessant, da das ‚Schweigen‘ von chinesischen Studierenden bzw. Praktikant:innen von einigen Mentor:innen und Professoren, die das Auslandspraktikum auf Hochschulseite betreuen, als ein nachteiliges Verhalten im Lehr-Lern-Prozess betrachtet wird, weil sie dadurch keine verbale Reaktion von den Lernenden erhalten, um sich nach dem Lerneffekt zu erkundigen. Ein Professor äußert die Vermutung, dass dieses

Phänomen („chinesische Studenten reden weniger“) dem Kulturunterschied und dem unterschiedlichen Bildungssystem zwischen beiden Ländern geschuldet ist:

„Die Kultur in Deutschland und China sollen unterschiedlich sein, dass man in China mehr erzogen wird, zuzuhören, und in Deutschland, was man von in der kleinen Schule schon viel mehr erzogen wird, dass man reden soll, deswegen sind wir deutsche Professoren auch immer darauf vorbereitet, dass chinesische Studenten weniger reden, weil wir glauben, dass es an der Kultur liegt. Wir wissen das nicht. Wir müssen das noch lernen, wir deutsche Professoren. Unser System und der Unterricht ist meistens so gemacht, dass der Professor erzählt, Übungen macht, und dass dann Studenten eine Klausur machen. Und im Unterricht wenig zurück erzählt, melden, das heißt, von dem System her, bekommen wir wenig Feedback von den Studenten. Das ist auch bei deutschen Studenten so. Das heißt, weil das System so ist, wir unterrichten, unterrichten, unterrichten, die Studenten müssen verstehen und müssen hinten eine Klausur bestehen, und dann kommt man nicht mit, ob eine Person gut sprechen kann.“

(Aus Interviews mit Professoren)

Diese Aussagen liefern einen Impuls für weitere Forschungen zur betrieblichen Kommunikation im Rahmen eines Praktikums, um Gemeinsamkeiten mit anderen Diskursformen und die Differenzierung des charakteristischen Verhaltens der Zielgruppe in verschiedenen Situationen herauszufinden, wodurch neue Perspektiven für die Ausgestaltung von betrieblichen Praktika entstehen.

6.3 Betreuende Handlungen von Mentor:innen

Interaktionen zwischen M und P lassen sich nur schwerlich einer Diskursform aufgrund ihrer Spezifik zuordnen, denn auf einer Seite finden sie in einem besonderen Lehr-Lern-Prozess statt, der in den meisten Fällen in eine Projektarbeit eingebettet ist und darauf abzielt, gemeinsame Pläne zu bestimmten Aufträgen zu entwickeln. Auf der anderen Seite beinhalten Betreuungsdiskurse einen kommunikativen Anteil eines Planungsprozesses zwischen M und P, in dem jedoch angesichts der institutionellen Bedingungen des betrieblichen Praktikums bei der Auftragserteilung und -erfüllung noch Tätigkeiten zum Wissenstransfer von beiden Aktanten durchzuführen sind. Betreuungsdiskurse bilden so eine spezifische Diskursform aus. Erst vor diesem Hintergrund lässt sich die Rolle der betreuenden

Handlungen von M bestimmen, die von der Verflechtung von zwei verschiedenen Diskursformen, dem Lehr-Lern-Diskurs und Planungsdiskurs, geprägt werden, wobei sie sich durch Manifestationen des Lehr-Lern-Diskurses charakterisieren lassen.

Betreuende Handlungen von M sind Kontrolltätigkeiten, bei denen zum Schluss unter Umständen eine Planrevision steht, zu der M aufgrund der Lösungsversuche bei der Auftragserfüllung von P anregt. In der vorliegenden Arbeit werden solche Kontrolltätigkeiten von M als ‚Monitoren‘ bezeichnet, das nach der Theorie von Rehbein (1977) in Bezug auf interaktives Planen entwickelt wurde (Kap. 6.3.1). Es wird noch aufgezeigt, wie die betrieblichen Rahmenbedingungen interaktiv zu den Sprechhandlungen von M zur Förderung des Betreuungsprozesses beitragen (Kap. 6.3.2).

Einen wichtigen Anteil der charakteristischen Tätigkeiten von M bilden die handlungsinitierenden Aufforderungen, mit denen M versucht, P zu ermuntern, am Planungsprozess aktiver teilzunehmen, sodass P Lösungsversuche in verschiedenen Phasen des Handlungsprozesses als verbale Planvorschläge unternimmt, um diese dann als Handlungsergebnis zu präsentieren und Betreuungsbedürfnisse zu äußern (Kap. 6.3.2.1).

Einen anderen Anteil der charakteristischen Sprechhandlungen von M stellen Handlungsanweisungen dar, mit denen ein Mangelzustand des Handlungskontextes im Rahmen der Auftragserteilung und -erfüllung in einen Sachverhalt zu überführen ist, der diesen Mangelzustand beseitigt (Kap. 6.3.2.2).

Im nächsten Abschnitt wird der Manifestation des Lehr-Lern-Diskurses in betreuenden Handlungen von M anhand von konkreten Beispielen analytisch nachgegangen (Kap. 6.3.3), die besonders im wissensvermittelnden Handeln zur Orientierung von P sichtbar wird (Kap. 6.3.3.1). In diesem Zusammenhang wird eine Strategie der Lehrenden in Lehr-Lern-Diskursen vorgestellt, die von M zur Wissensvermittlung eingesetzt wird und sich im vorliegenden Korpus besonders in Betreuungsdiskursen während der Einarbeitungsphase eines Praktikums vorfinden lässt (Kap. 6.3.3.2).

6.3.1 Monitoren

Im Interview beantwortet ein Mentor auf die Frage „*wie können Sie merken, dass er versteht oder nicht?*“ mit „*An dem, was er danach macht. Im Gespräch kann ich nicht beurteilen, ob er versteht oder nicht*“, woran sich die Bedeutung der Kontrolltätigkeiten von M zeigt, die in diesem Kapitel unter dem Begriff ‚Monitoren‘ thematisiert werden. Dieses Monitoren findet parallel zum Ausführungsstadium der Handlung statt und erfolgt in konkreten Interaktionen mit einem anderen Aktanten zum Handlungszweck der Betreuungsdiskurse.

Wie lässt sich das Phänomen ‚Monitoren‘ verstehen? Ein Planbildungsprozess kann manchmal auch während der Handlungsausführung zur Entfaltung kommen. Der Aktant rekapituliert während der Handlungsausführung mental einen Teil der bereits teilweise vollzogenen Handlung oder der Sequenz von Handlungen einer Gesamthandlung. Für dieses Phänomen prägt Goldman (1970) den Begriff „Monitoring“ (‚Monitoren‘), wozu Rehbein in Anlehnung an Goldmann (1970) feststellt:

„Der Aktant vergegenwärtigt also drei verschiedene Teile: (1) die soeben ausgeführte Teil-Sequenz (2) den dazugehörigen Planteil und (3) den Restplanteil. Die Rekapitulation des Plans bewirkt meistens eine sichtbare Zäsur in der ablaufenden Gesamthandlung, eine kurze Pause und eine Fortsetzung an dem Element, an dem die Ausführung unterbrochen wurde; dazwischen wird also eine mentale Schleife eingeschoben. Dies führt unter Umständen zu einer Verfeinerung oder Präzisierung des Plans angesichts seiner Realisation oder sogar zu einer Revision.“ (Rehbein 1977, 217)

Dieses Phänomen behandelt auch Funke (2011) in seiner Forschung über ‚problemlösendes Denken‘, wobei das ‚Monitoring‘ (Überwachung) dort der Sicherstellung dient, „dass bei der Umsetzung des Plans in die Tat keine allzu großen Störungen durch ‚Fiktionen‘ entstehen, die als unvorhergesehene (meist auch unvorhersehbare) Störungen während der Planausführung auftreten und die korrigierenden Eingriffe bis hin zum Abbruch des Plans erforderlich machen“ (ebd., 97).

Statt einer handlungsbegleitenden Prozedur für einen für sich handelnden Aktanten

wird das ‚Monitoren‘ in der Analyse der Betreuungsdiskurse zum Gegenstand der Interaktion, das mit ‚Feedback-geben‘ in anderen betrieblichen Diskursformen wie Teambesprechungen verwandt ist. Es handelt sich bei betreuenden Handlungen von M nicht nur um die Bewertung der Lösungsvorsuche von P, die in der Aufgabestellen-Lösen-Sequenz im Rahmen eines traditionellen Lehr-Lern-Diskurses stattfindet, sondern um ein ‚Fremdmonitoren‘, d.h. anstatt von Aktant P, der die Teil-Sequenz ausgeführt hat, rekapituliert M seinen Plan, was zu einer Zäsur in der ablaufenden Gesamthandlung führt. Solche Unterbrechungen in der Ausführung des Handlungsprozesses während der Auftragserfüllung können sowohl von M in regelmäßig stattfindenden Betreuungsdiskursen initiiert werden oder von P bei Betreuungsbedarf spontan ausgelöst werden, was sich in vielen Fällen der vorliegenden Daten immer dann zeigt, wenn P in verschiedenen Stadien eines Handlungsprozesses vor einem Entscheidungspunkt oder einer Handlungslücke stehen. Schematisch gesehen spielt sich das Fremdmonitoren im Betreuungsprozess wie folgt ab:

- a) (1) P ist dabei, eine komplexe Handlung F zu tun;
 (2) Es findet bei P eine Planzerlegung statt;
 (3) P hat Teilhandlungen f_1, \dots, f_i der Gesamthandlung F gemacht;
 bzw. P hat eine Fokusbildung fo_1, \dots, fo_i zu einzelnen Subplänen gemacht;
- b) (1) (unvorhergesehen:) Entscheidungspunkt auf dem Handlungsfeld; oder
 (2) (unvorhergesehen:) Handlungslücke/Widerstand auf dem Handlungsfeld.
- c) Rekapitulation der Teilhandlung f_1, \dots, f_i bzw. der Fokusbildung fo_1, \dots, fo_i ;
- d) Deliberation und ggf. Wiedereröffnung von Zielanalyse und/oder Handlungsschema bezüglich des neuen Handlungskontextes
- e) Reparatur/Revision/Verfeinerung/Bestätigung des Restplans bzw. der Fokusbildung (M)
- f) Fortsetzung der Ausführung (P/M)
 bzw. Beginn der Ausführung (P) (in Anlehnung an Rehbein 1977, 219)

Den letzten Schritt beim Fremdmonitoren übernimmt auch M in manchen Fällen im Korpus. Dabei verhält sich M nicht nur als Projektarbeiter gegenüber P, sondern vielmehr als eine Lehrperson im Lehr-Lern-Prozess, dessen Aufgabe im Wissenstransfer besteht. Unter institutionellen Bedingungen des betrieblichen Praktikums muss P in diesem hochschulexternen Lehr-Lern-Prozess, der zugleich ein

Planungsprozess im Rahmen einer Projektarbeit ist, das vermittelte Wissen im eigenen mentalen Bereich speichern und das Wissen bei der Auftragserfüllung in praktische Tätigkeiten umsetzen. M übernimmt in einer solchen Situation die Fortsetzung der Ausführung mit dem modifizierten Restplan von P, wenn M davon ausgeht, dass das verbale Illustrieren des Restplans zu keinem Verständnis bei P führt. D.h. die Umsetzung des Plans in die Wirklichkeit findet von M vor oder während der Verbalisierung des Plans statt, was an folgendem Beispiel zu sehen ist.

Beispiel: Dichtung (Abbildung des Modells siehe Kap. 4.4)

[1]

	0 [00:00.0]	1 [07:14.2]	2 [07:15.4]
P [v]	Äh, vielleicht,		
M [v]	• Was ist dein Plan? ••• Den Einsatz hier zu málen, oder?		

[2]

P [v]	((1,3s)) Ähm •••i/ähm • meiner Meinung nach ist nur von hier •• nach hier ••• zeigen		
--------------	--	--	--

[3]

		4 [07:32.7]	5 [07:33.1*]
P [v]	und ••• gerade Linie ••• bauen, und dann fertig. ••• ((unv., 0,3s))		
M [v]	••• Wir brauchen einen		

[4]

		6 [07:35.2]	7 [07:39.7]
P [v]	••• Einsatz, also •• ein großer ••• Kabel?		
M [v]	Einsatz hier drin, ne? ((1,4s)) Ne, ähh, zum		

[5]

	8 [07:40.6*]	9 [07:41.1]	10 [07:42.3]	11 [07:44.0]	12 [07:44.9]
P [v]	••• Öh.			• Öh, • ja, •	
M [v]	Abdecken. ••• Das müssen wir noch machen. •• Wir ham ja,				

[6]

	13 [07:46.0]	14 [07:49.3]	15 [07:50.5]
P [v]	hñhññ' ••• Für die ((1,6s)) Dichtung,		
M [v]	• Weißt du was ich meine? ••• ((begrüßt einen		

[7]

	16 [07:52.3]	17 [07:53.6]	18 [07:55.5]
P [v]	• (wollen)...		•• Já. ((1,3s))
M [v]	Kollegen, 1,3s)) ((1,1s)) Ähm, genau, um das abzudichten.		

[8]

	20 [07:57.5]	21 [07:58.2*]	22 [07:59.6*]	23 [07:59.8*]
P [v]	Äh, es gibt zwei...			
M [v]	Willst du das malen? Oder, äh, äh, _soll ich das malen? Mir ist egal.			

M fragt nach dem Plan von P über die Gestaltung eines Deckels für einen Einsatz (s.

2) und P drückt den Planvorschlag zögerlich aus, der aus der Planbildungsphase zum Erstellen eines Lösungsversuchs entstand (s. 3). M führt dabei Kontrolltätigkeiten in Bezug auf die Fokusbildung von P aus, als er diese rekapituliert und repariert, indem M das Wissen über das Handlungsziel, den groben Plan und das Schema für P aktualisiert, die im Betreuungsdiskurs während der Orientierungsphase im Zuge der Auftragserteilung und -erfüllung behandelt wurden (s. 4).

Zudem findet eine Planzerlegung im Lauf des Planungsprozesses statt, durch die der ursprüngliche Fokus und der gesamte Plan in einzelne Foki und Subpläne unterteilt werden. Nach einer Verständnissicherung zum Handlungsgegenstand, der auf dem Fokus und den entsprechenden Subplänen basiert (s. 6-9), formuliert M eine Handlungsanweisung mit dem Modalverb ‚müssen‘ (s.6), das nach Redder (2009, 89) eine Handlungsnotwendigkeit zum Ausdruck bringt, wodurch gleichzeitig die Auswahl an Optionen auf eine einzige Handlungsalternative reduziert wird. Diese Handlungsanweisung wurde im Modus ‚Adhortativ‘ realisiert, der eine spezifische Form der Aufforderung darstellt, da M sich selbst in den Kreis der Aufgeforderten mit einbezieht (s. 10).⁴⁶ M setzt eine Verständnisabfrage ein (s. 13), um damit abzusichern, dass P das Handlungsziel nachvollzogen hat. Nach Bestätigung des richtigen Verstehens bei P (s. 17) fragt M nach der Bereitschaft von P zur Handlungsausführung (s. 20) und drückt die eigene Bereitschaft mit dem Modalverb ‚sollen‘ aus (s. 21), das nach Redder (ebd.) in „ein für A fremdes, von einem Interaktanten B ausgebildetes Wollen, das in ein eigenes, A-seitiges Ziel (Wollen) zu überführen ist“. Dabei gilt ‚Sollen‘ als ein „Ausdruck für eine Wollenstransposition aus der Perspektive von A, der sich das fremde Wollen im positiven Fall zu eigen macht“ (ebd.). Solch eine ‚Wollenstransposition‘ drückt M schließlich durch ‚mir ist egal‘ explizit aus (s. 23).

Nach der Kontrolltätigkeit und der anschließenden Reparatur der Fokusbildung von P überführt M den Handlungsprozess von der Planbildung in die Umsetzung, indem M die Handlung zum reparierten Fokus und mit einem Subplan selbst durchführt. Solch

⁴⁶ Mehr zu ‚Adhortativ‘ siehe Kap. 6.3.2.1

ein Eingriff in die praktischen Tätigkeiten seitens M lässt sich mit der zeitlichen Ökonomie begründen, wenn M noch Kapazität hat und wenn bei M angenommen wird, dass P nicht in der Lage ist oder vor einer Überforderung steht, den Restplan auszuführen. An diesem Verhalten von M wird die Besonderheit in der Konstellation des Betreuungsdiskurses sichtbar, da zwei unterschiedliche Konstellationen von Lehr-Lern-Diskurs und Planungsdiskurs im Rahmen einer Projektarbeit ineinander übergehen. In solchen Fällen manifestiert sich die Konstellation einer Projektarbeit aufseiten von M.

Ein Großteil des hier ausgelassenen Transkripts besteht aus außersprachlichen und paralinguistischen Handlungen von M. Im Vollzug der praktischen Tätigkeiten zur Realisierung eines Lösungsvorschlags, der sowohl eine Kontrolltätigkeit im Rahmen eines Lehr-Lern-Prozess als auch einen praktischen Anteil eines Planungsprozesses beinhaltet, beginnt auch M mit der intermittierenden Verbalisierung des Plans, der sich gerade im Ausführungsstadium befand.

[49]
 .. 104 [14:59.1] 105 [15:22.7] 106 [15:24.0] 107 [15:35.2]
M [v] Fertig. ((23,6s)) ((räuspert, 0,6s)) •• Sö. ((5,0s)) Schick! ((1,6s)) Mein Plan wäre

[50]
 .. 108 [15:37.3]
P [v] Okè.
M [v] jézt, ((1,9s)) der muss nicht sein, ne? Kannst ruhig sagen, wenn er doof ist.

[51]
 .. 109 [15:40.4] 110 [15:48.2]
P [v] ((lacht, 0,3s))
M [v] ((1,2s)) Ähhh...((klickt mit der Maus, 7,5s)) So, • auch/ ••• wo auch

[52]
 .. 111 [15:50.8]
P [v] ((1,2s)) Ähh •• ich/vie/vielleicht, ((lacht
M [v] immer, wo kam die Kabel an? ••• Hier?

[53]
 .. 112 [15:55.6*] 113 [15:55.7] 114 [15:57.5]
P [v] 0,5s)) ich weiß nicht. Jà, •• kann man drehen oder...
M [v] Können/ Können wir noch ändern zur Not.

[54]
 115 [16:00.5] 116 [16:06.6]
M [v] Genau •• Ähm, • mach mal noch hier, _was weiß ich, und da noch,/ da noch. Fehlt
M [nv] ((klickt mit

[55]

..	117 [16:07.9]	118 [16:16.0]
P [v]	• • Hmhrm.	
M [v]	noch etwas. Von hier nach hier. • • • Jetzt ham wir fünf, acht, • fünfzig.	
M [nv]	<i>der Maus)</i>	

[56]

..	119 [16:17.9]	
M [v]	((klickt mit der Maus 1,3s)) Ne, mach wir mal alles sechzig, ((tippt mit der Tastatur,	
M [k]		

[57]

..	120 [16:22.8]	121 [16:36.7]
M [v]	2,2s)) Hier auch sechzig. ((1,5s)) Sieb.../ ((1,2s)) sechzig, • sechzig ist oké. ((murmelt	
M [k]	((tippt mit der Tastatur, 0,8s))	

[58]

..	122 [16:47.8]	123 [16:57.6]
P [v]	Mit • • bo/boolesch.	
M [v]	und klickt mit der Maus, 25,1s)) ((murmelt und klickt mit der	

[59]

..	124 [16:58.8]	125 [17:01.3]
P [v]	• • Bis...	
M [v]	Maus 8,8s)) und zwar Ende. • • Egal. Machen wir mal so. (klickt mit der Maus, 15,8s))	

[60]

126 [17:19.3]	127 [17:21.1]
P [v]	• • Hmhrm.
M [v]	Sò. ((2,2s)) Wir machen so Ausschnitt darein.

Die Handlungsausführung beendet M mit der Exothese einer positiven Einschätzung des Handlungsergebnisses (s. 105). Der Versuch zur Verbalisierung des Handlungsplans wurde durch eine kontinuierliche Ausführung unterbrochen (s. 107, s. 109). Die Äußerung von M während der Handlungsausführung zeigt einen deutlich deliberierenden Charakter, weil bei M ein ‚Selbstmonitoren‘ und ‚Kontrollieren‘ stattfindet.

Unter ‚Kontrollieren‘ ist nach Rehbein (1977) eine Menge von Akten im Ausführungsprozess zu fassen, bei denen der Handlungsplan als Maßstab dient, „an dem die einzelnen Teilhandlungen der Ausführung und die entsprechend produzierten Zwischenketten gemessen und bewertet werden“ (ebd., 211). Mentale Akte wie ‚Überprüfen‘, ‚Vergleichen‘, ‚Schätzen‘ und ‚Messen‘ werden eingesetzt, um den Planabschnitt, den erreichten Ausführungsabschnitt und das zu erreichende Ziel zu vergleichen. Dieses Verfahren ist nach Rehbein ein eigenständiges mentales System, das die Ausführung der Handlung begleitet. Kontrollhandlungen sind in

diesem Sinne ‚intermediäre Prozeduren‘, also ‚Begleitprozeduren‘ (ebd.).

Charakteristisch für den gemeinsamen Planungsprozess im Rahmen eines Praktikums sind einige Fälle mit praktischen Tätigkeiten von M, durch die ein Handlungsplan von M selber „probeweise“ ausgeführt und beurteilt wird. M steigt in diesem Moment sozusagen kurzfristig aus dem Kontext der direkten Interaktion aus. Erst wenn er das Resultat der Handlungsausführung positiv einschätzt, kehrt er wieder zum Betreuungsprozess zurück und formuliert den Handlungsplan als eine Handlungsanweisung für P, deren Ausführung jedoch bereits von M selbst übernommen wird.

In solchen Fällen lassen sich eine Menge der von Fiehler (1994) vorgeschlagenen ‚nichtpartnergerichteten Äußerungen‘ bei M erkennen, die im Prozess des Monitorens im Kontext aktueller mentaler Planungs- und Arbeitsprozesse entstehen.⁴⁷ In diesem Beispiel finden sich auch Äußerungen, die von M nicht spezifisch an P adressiert sind, wie „*fehlt noch etwas*“ (s. 116). Solche Äußerungen ermöglichen einem potenziellen Hörer einen Einblick in die Handlung, wobei diese Äußerung hier zum Mitdenken auffordert. Fiehler spricht hier von einem ‚taktisch-strategischem Gebrauch‘ von nichtpartnergerichteten Äußerungen, denn diese typischen Formen von nichtpartnergerichtetem Sprechen werden mit

⁴⁷ Fiehler (1994) versteht unter der prototypischen Äußerung der Diskursanalyse die partnerbezogene kommunikative Äußerung und unter der nichtprototypischen Äußerung die nichtpartnergerichtete Äußerung. Die nichtpartnergerichteten Äußerungen sind nach Fiehler jedoch nicht zu vernachlässigen, obwohl diese zwar nicht die Mehrzahl der Äußerungen im Diskurs bilden, aber wichtig für die wissenschaftliche Konzeptualisierung von Kommunikation sind. Fiehler unterscheidet drei Umstände von nichtpartnergerichteten Äußerungen: wenn eine Person ganz für sich alleine ist (1), sich in einer gemeinsamen Wahrnehmungssituation, aber nicht in direkter Interaktion befinden (2), und im Kontext direkter Interaktion befinden (3). Anhand dieser drei Fälle unterteilt Fiehler nichtpartnergerichtete Äußerungen in sieben Klassen, unter denen sechs Klassen zum ersten Fall behandelt werden (ebd.).

Die zweite Klasse umfasst Äußerungen im Bezugsrahmen der Prozesse des Monitorens. Fiehler (1994) unterscheidet dabei zwischen Umgebungs-, Selbst- und Handlungsmonitoren, bei denen „die Umgebung, das Selbst und die eigenen Handlungen daraufhin überprüft, ob das, was geschieht, den Erwartungen entspricht bzw. im Erwartungsrahmen liegt“ (ebd., 183). Sowohl beim Selbstmonitoren als auch beim Handlungsmonitoren spielt die wichtige Klasse der selbstregulativen Äußerungen eine große Rolle, die über Bewertungen und Kommentare hinausgehen, mit denen eigene Emotionen oder körperliche Zustände den Erwartungen und Wünschen angepasst werden oder beispielsweise die Modalität einer Handlung reguliert wird. Die nichtpartnergerichteten Einsatz-, Gliederungs- und Schluss-signale (z.B. ‚So‘ ‚Fertig‘) fungieren nach Fiehler als strukturierende Äußerungen im Rahmen des Handlungsmonitoring.

einer kommunikativer Absicht eingesetzt (Fiehler 1994, 188).

Für eine tiefgehende und systematische Analyse der unterschiedlichen Positionen und Funktionen von nichtpartnergerichteten Äußerungen und ihren verschiedenen Formen in Betreuungsgesprächen wird noch mehr authentisches Material in Form von Gesprächsaufzeichnungen benötigt, damit die jeweiligen Kontexte detailliert analysier- und vergleichbar sind.

Der Einsatz von ‚Kontrollieren‘ lässt sich in den Partiturflächen 51 bis 59 nachvollziehen, in denen M einzelne Elemente seines Plans in die Wirklichkeit umsetzt und schrittweise reguliert. Die Position und das Maß für jedes Einzelteil, das dann als eine Ganzheit zu koordinieren ist, legt M während der Ausführung als Handlungsziel mit einem probeweisen Handlungsplan fest. Der Plan, der M während der Ausführung mental zur Verfügung steht, ist nach Rehbein (1977) ein ‚Kontrollplan‘, wobei dieser während der Ausführung im Kurzzeitgedächtnis gespeicherte Handlungsplan und bei Beendigung der Handlung erlischt (ebd., 178). Nach Rehbein dient ein Kontrollplan dazu, „die einzelnen Akte, die in der Vorauskonstruktion des Handlungsplans festgelegt sind und die im Handlungskontext schrittweise realisiert werden, zu koordinieren, und zwar derart zu koordinieren, dass möglichst ohne Umwege die Gesamthandlung performiert wird“ (ebd., 177f.). Der Kontrollplan erfüllt damit eine Reparatur- und Koordinationsaufgabe, die wiederum von der Wirklichkeit bei Erfüllung der Aufgabe repariert wird (ebd., 178). Zur Funktion des Kontrollplans gehört nach Rehbein (1977) noch die ‚Fokustätigkeit‘, die in der Ausführung in drei Komponenten zu zerlegen ist: nämlich in die „Orientierung auf das Ziel“, die „kontinuierliche Fixierung des Sektors der Wirklichkeit“ und „Bewertung der laufenden Zwischenketten von Teilakten“ (ebd.).

Das ‚Reparieren‘ resultiert als Folge aus der Anwendung der Kontrollprozeduren auf die Zwischenketten oder die Endresultate der Handlungsausführung. Wenn das Ergebnis der kontrollierenden Überprüfung negativ ausfällt und dem Aktanten noch Handlungsspielraum zum Revidieren des Resultates bleibt, setzt der

Bewertungsmechanismus ein (Rehbein 1977, 211).⁴⁸

Bei Ehlich (1987) zeichnet die Deixis ‚so‘ sich durch eine kata- und anadeiktische Verweiskraft aus, wobei diese „im Rederaum als paraoperative Prozedur sowohl zurück als auch nach vorne weist und somit zu einer Art ‚Scharnier‘ zwischen zwei Äußerungen avanciere“ (Bührig 1996, 238).⁴⁹ Mit dem ‚so‘ (s. 126) signalisiert M seinem Gegenüber auf das Ende der Handlungsausführung als auch nach vorne, indem er das Handlungsergebnis als Lösungsvorschlag in Form einer Handlungsanweisung präsentiert („Wir machen so Ausschritt hinein“). In diesem Sinne lässt sich das ‚so‘ an dieser Stelle als ein Gliederungssignal werten, das den Übergang von Ausführung bis zur Darstellung der praktischen Tätigkeiten markiert. Damit richten sich die Kontrolltätigkeiten von M sowohl am Lösungsversuch von P im Rahmen der Auftragserfüllung aus, indem P die Fokusbildung bzw. das Handlungsergebnis beim Realisieren eines Lösungsversuchs präsentiert. Diese handlungsbegleitenden Prozeduren von M finden auch während der Ausführung von M selbst beim Anbieten eines Lösungsvorschlags statt, wobei ein solches empirisches Reden charakteristisch für die Diskursform in betrieblichen Praktika ist. Dabei übernimmt M wegen der Verflechtung von zwei Diskursformen eine doppelte Aktantenrolle und erfüllt Aufgaben, die einerseits in einem Lehr-Lern-Prozess der betrieblichen Praktika liegen und andererseits sich in einem Planungsprozess innerhalb einer Projektarbeit auszuarbeiten sind.

⁴⁸ Mit ‚Reparieren‘ wird nachstehend die Prozedur ‚Korrigieren‘ bezeichnet. Der entscheidende Unterschied zwischen den beiden liegt nach Rehbein (1984) darin, dass beim Korrigieren kein Lernprozess stattfindet, „da mit der Aufgabe des Zielfokus die eigene Sprechhandlungsausführung abgebrochen wird“ (ebd., 32). Beim Reparieren wird jedoch ein Lernprozess durch Aufrechterhaltung des Zielfokus initiiert. In dieser Betrachtung sollen die verbalen und praktischen Handlungen von M beim Monitoren in den meisten Fällen als ‚Reparieren‘ eingestuft werden, weil dies statt innerhalb einzelner Teilhandlungen vielmehr zwischen dem Ende der jeweiligen Teilhandlungen beim Überprüfen der Ausführungsergebnisse stattfindet, sodass die Handlungsausführung vom Praktikanten nicht abgebrochen wird. Das Handlungsergebnis wird in unterschiedlichem Maße verbessert, wobei der Lernprozess auch durch wissensvermittelndes Handeln im interaktiven Planungsprozess eingebettet wird.

⁴⁹ Vgl. Ehlich (1987), 293-295.

6.3.2 Sprechhandlungen zur Förderung des Betreuungsprozesses

In Betreuungsdiskursen besitzt M eine institutionelle ranghöhere Position als P und verfügt über mehr berufliches und fachliches Wissen. Eine Ungleichheit von Aktantenwissen findet sich auch in anderen Diskursformen vom Lehr-Lern-Prozess, wie z.B. in Sprechstundengesprächen. Bei der Erforschung von Sprechstundengesprächen geht Meer (2001) davon aus, dass das Verhalten von Lehrenden (L) von der Dominanz des eigenen wissenschaftlichen Wissens geprägt ist. Dadurch werden zwar die Probleme von Studierenden gelöst, allerdings entstehen auch kommunikative Schwierigkeiten aufgrund der häufig unproduktiven Unterordnungsbereitschaft der Studierenden, die dadurch bestätigt wird (ebd., 97).

Bei der Analyse der Sprechhandlungen von M im Betreuungsdiskurs, die dieser für den Lehr-Lern-Prozess und Planungsprozess einsetzt, ist die allgemeine Charakteristik der institutionellen Situation von M zu berücksichtigen. Auf der einen Seite verhält sich M im Betreuungsdiskurs zum institutionellen Zweck eines betrieblichen Praktikums als Vertreter bzw. Vertreterin der Institution, sodass M zur Manifestation eines Planungsdiskurses sowohl quantitative als auch qualitative Dominanz bei der Präsentation von alternativen Planvorschlägen ausübt, die häufig von bewertender Rede begleitet werden. Auf der anderen Seite versucht M häufig zur Manifestation eines Lehr-Lern-Diskurses, die Rangniedrigeren angesichts der ungleichen Wissensverteilung und Rollenverhältnisse zu ermutigen, mit mehr produktiven Tätigkeiten am Planungsprozess teilzunehmen. In diesem Kapitel werden die Sprechhandlungen von M analysiert, die M zum Vorantreiben des Betreuungsprozesses verwendet, in dem sich ein Lehr-Lern-Prozess und Planungsprozess verzahnt.

6.3.2.1 Ermunterung

Wird die gesamte Handlung von P beim Erstellen eines Lösungsversuchs als ‚Versuchen‘⁵⁰ eingestuft, dann lässt sich das Verhalten von M so analysieren: P

⁵⁰ Vgl. hierzu das Schema von Versuchen in Kap. 6.2.2.2.

weiß, dass der Erfolg von einer Handlung E nicht nur im eigenen Kontrollfeld liegt, sondern auch im Kontrollfeld von M. Er kann trotz gesteigerter Aufmerksamkeit und/oder Anstrengung zögern, den Lösungsversuch überhaupt zu initiieren.

Wenn M einen erschwerten ersten Schritt, also „ein Zögern, den ‚hic-et-nunc‘-Punkt der Handlung festzulegen“ (Rehbein 1977, 209) bei P bemerkt, ermutigt M in diesem Fall P, einen Handlungsversuch E zu unternehmen. Dies geschieht, wenn bei P eine Art vorwärts gerichtetes Monitoren stattfindet, „in dem nicht nur der Plan für den ersten Ausführungsschritt, sondern auch die Bedingungen auf dem Handlungsfeld Gegenstand einer Kontrolltätigkeit werden, die zur Verlängerung der Phase des Ausführungsentschlusses führt und mit der ‚Erfolgschancen‘ nochmals ‚überdacht‘ werden“ (ebd.). Das bedeutet, dass der Erfolg von E zwar im gemeinsamen Kontrollfeld von M und P liegt, allerdings erteilt M P die „Lizenz“ zum Ausprobieren im Voraus, sodass ein Nichterfolg von E berücksichtigt und erlaubt ist.

Im Orientierungsstadium der Phase der Auftragserteilung und -erfüllung handelt es sich um die Vermittlung des Handlungsplans, der im Durchführungsstadium noch von P zu zerlegen und sukzessiv auszuführen ist. Die Äußerungen von M im Orientierungsstadium zählen als Übermittlung eines Handlungsplans während des Planungsprozesses, die in vielen Fällen von M in Form einer Aufforderung an P realisiert werden, den Plan in die Wirklichkeit umzusetzen. Im Durchführungsstadium findet bei P eine Planzerlegung statt, aus der Betreuungsbedürfnisse von P in verschiedenen Stadien eines Handlungsprozesses entstehen. Um den Betreuungsprozess voranzutreiben, wird P ermuntert, in die Planbildung eines Handlungsprozesses zur Erstellung eines Lösungsversuchs einzutreten, wie im folgenden Beispiel gezeigt wird.

Beispiel: Dichtung

[90]

..		184 [21:41.0]	185 [21:41.3]	186 [22:10.5]
P [v]	Dichtung-Ring.			((1,1s))
M [v]	Já?	((29,2s))	Hast du Bock dir da mal was zu überlegen?	

[91]	188 [22:16.3]				
P [v]	Äh •• wie, wie, wie bitte? •• Bu/Buch?				
M [v]	Äh, ob du da Lust zu hast, dir mal zu				
[92]	189 [22:22.6]				
P [v]	((1,1s)) Ähh ••• also •• noch mal •• äh •• denken				
M [v]	überlegen, wie was machen kann.				
[93]	190 [22:25.1]	191 [22:26.1]	192 [22:26.7]	193 [22:27.5]	194 [22:28.3]
P [v]	oder •• bau/	bau/bauen?		• Bauen, okè.	
M [v]	•• Jä.		•• Bauen.		((1,0s)) Dann gucken wir.
M [nv]	((atmet aus, 0,3s))				

In Ehlichs Studie zu schulischen Diskursen (2014) kommt dieser zu dem Schluss, dass der Lehrer „lediglich eine Frageform als Realisierungsmittel einer Aufforderung verwenden (würde), um die Schüler zu einer bestimmten Handlung zu veranlassen“ (ebd., 348). Im vorliegenden Beispiel zielt die Fragehandlung von M (s. 186) auf keine Wissenssuche von P ab, sondern auf seine Handlungsausführung. Zu solch einer Realisierung sind hörerseitige Schlussprozeduren erforderlich. Das Defizit beim Fragestellenden ist nicht einfach mit einer Richtig-/Falsch-Bewertung zu beheben, sondern mit einer Handlung.

Solche handlungsinitiierenden Sprechhandlungen, d.h. das Ermuntern zur Initiierung eines Lösungsversuchs beim Praktikanten, finden sich häufig im Korpus der vorliegenden Arbeit, beispielsweise *vielleicht ähh hast du noch bessere Ideen? Was ist dein Plan? Der musst nicht sein, ne, kannst ruhig sagen, wenn es doof ist.* Die Äußerung (s. 186) lässt sich zwar aufgrund des interrogativen Modus und ‚mal‘ als Frage identifizieren, wodurch der Hörer die Möglichkeit besitzt, die Forderung des Sprechers abzulehnen. Diese Option hat P aus institutionellen Gründen allerdings nicht, d.h. aufgrund der spezifischen Restriktion seines Handlungsraums ist ihm dies prinzipiell im Praktikum nicht gestattet (vgl. Rehbein 1977, 341). P wird die interrogative Äußerung also nicht als Frage interpretieren, sondern als eine Aufforderung. Das ‚Oke‘ (s. 193) lässt sich zweierlei interpretieren: Einerseits handelt es sich um eine Exothese des Verstehens, andererseits kennzeichnet P damit die

Bereitwilligkeit, die Aufforderung anzunehmen.

Anders als ein ‚Befehl‘ im Gericht bedürfen ‚Weigerungen‘ hier nicht automatisch einer ‚Rechtfertigung‘, weil sie nicht unbedingt als eine Herausforderung an M zu interpretieren sind, sondern als Ausdruck der Unfähigkeit, die geforderte Handlung auszuführen. Im institutionellen Handlungsraum ‚Praktikum‘ findet hier eine Transposition der Frage in eine Aufforderung statt, da ein Interrogativ nicht auf eine Wissenssuche von H, sondern auf eine Handlungsausführung bezweckt, wobei hier nach Searles Theorie (1975) von ‚Indirektheit‘ gesprochen werden kann. Beispiele im vorliegenden Korpus sind z.B. *„Kannst du auch aufschreiben für uns?“*, *„magst du ein Ordner holen von unten?“*

Nach Searle (1975) handelt es sich um einen indirekten Sprechakt, wenn eine andere Illokution als diejenige durch die Indikatoren angezeigte vorliegt oder wenn eine zusätzliche Illokution vorliegt. Searle unterscheidet dabei zwei Fälle von Impliztheit: Beim ersten Typ meint der Sprecher zusätzlich zu dem, was er sagt, noch etwas Weiteres. Beim zweiten Typ enthält die Illokution zusätzlich eine andere Proposition. Zur Erklärung des indirekten Sprechakts besagt die Inferenztheorie von Levinson (1983): Um einen indirekten Sprechakt zu verstehen, muss der Adressat den indirekten Sprechakt aus dem Sprechakt, der konventionell mit der Äußerung verbunden ist, sowie aus den Umständen der Äußerung erschließen. Laut Searle ist der Hauptgrund für indirektes Sprachverhalten „Höflichkeit“, was nach Rehbein (2001) ein sprachlich-kommunikativer Apparat ist, der häufig im öffentlichen Handeln in gesellschaftlichen Institutionen zum Tragen kommt.

Die Auftragserfüllung von P wird in der vorliegenden Arbeit als ein interaktiver Planungsprozess mit sukzessiver Planung und Ausführung sowie als ein Lehr-Lern-Prozess unter Monitoren betrachtet. Vor diesem Hintergrund stellt sich P häufig die Frage, inwiefern das Erstellen eines Lösungsversuchs als Handlungsprozess durchzuführen ist. Dieses auffällige Phänomen im Betreuungsdiskurs sehen wir auch in der Nachfrage von P in diesem Beispiel (s. 189-191). Das Nichtverständnis von P besteht darin, ob von ihm nur ein Fokus zum Erstellen eines Lösungsversuchs auszubilden ist oder ob die Handlung zum

Präsentieren des Lösungsversuchs von ihm ausgeführt werden soll, d.h. es wird von M ein Handlungsergebnis erwartet.

6.3.2.2 Handlungsanweisungen

Um in den Betreuungsprozess steuernd einzugreifen und diesen zugleich zu fördern, setzt M Handlungsanweisungen⁵¹ ein, mit deren Hilfe eine Arbeitshandlung von P initiiert bzw. reguliert oder das Resultat einer Handlungsausführung von P repariert werden kann. Einen Anteil der Handlungsanweisungen von M macht die Übermittlung des Plans an P aus, die als Aufforderungen an P realisiert werden, die Ausführung dieses Plans zu übernehmen und mit deren Hilfe M die Handlung von P initiieren will (Rehbein 1977, 336f.).

Eine Aufforderung besitzt häufig den Modus ‚Direktiv‘⁵² oder ‚Imperativ‘⁵³. Beim Modus ‚Adhortativ‘, der im vorliegenden Korpus oftmals von M zur Realisierung einer Aufforderung verwendet wird, ist die ausführende Instanz des vom Sprecher übermittelten Handlungsplans nicht nur der Hörer, sondern auch der Sprecher selbst, wobei der Sprecher präsumtiv ein Handlungsbedürfnis auch beim Hörer unterstellt (Rehbein 1999, 117). Charakteristisch für Adhortativ ist im Deutschen die Verwendung der 1. P. pl. präs. ind. des Finitums in Spitzenstellung mit Hörer- und sprecherinklusive Verwendung und eine nicht-fragende Intonation im Vergleich zum Interrogativ (Winkler 1989; Altmann 1987, 36), wie z.B. im vorliegenden Korpus

⁵¹ Nach Weinrich (1976) wird jedes zwischen den Kommunikationspartnern ausgetauschte Zeichen als eine Instruktion bzw. Anweisung des Sprechers an den Hörer verstanden, sich in einer geeigneten Situation in bestimmter Weise zu verhalten (vgl. Brünner 2005, 29).

⁵² Nach Rehbein (1999) liegt dem Direktiv „ein Bedürfnis in einer defizienten Konstellation zugrunde, die durch die Ausführung der im propositionalen Gehalt benannten Handlung seitens H geändert werden kann. Essentiell für die Verarbeitung ist, dass der propositionale Gehalt p einen Plan für eine Handlung F benennt, hinsichtlich dessen H seine/ihre Fähigkeiten, Wollen usw. zu Übernahme und Ausführung des Plans überprüft“ (ebd., 113).

⁵³ Die Verbform eines Imperativs sei keine operative Prozedur und daher kein Verbmodus bzw. kein Finitum, sondern eine expeditive Prozedur, mit der S unmittelbar in den Handlungsapparat von H eingreift (Redder 1992, Ehlich 1986, 1992), indem S H auf den mit dem Symbolfeld des jeweiligen Verbs benannten Vorgang als auszuführenden lenkt (Rehbein 1999, 116).

„dann gucken wir mal das an“, „machen wir erst diese fertig“ etc. In reziproken Handlungsmustern wie der Terminabsprache, in denen eine gemeinsame Handlungsausführung vereinbart wird, die sowohl Hörer als auch Sprecher betrifft, wird der Adhortativ häufig zur Realisierung des Vorschlags gebraucht (Rehbein 1999, 177).

Im Betreuungsprozess ist die Verwendung des Adhortativs von M besonders geeignet, weil P zwar zur Handlungsausführung aufgefordert wird, aber ein kooperatives Verhältnis zwischen M und P im Rahmen einer Projektarbeit besteht, dem ein Betreuungsverhältnis im Lehr-Lern-Prozess zugrunde liegt. Vor diesem Hintergrund erfüllen Äußerungen im Modus Adhortativ sowohl die Funktion einer ‚Aufforderung‘, eine Handlung kooperativ zu initiieren, zugleich sind solche Formen der Aufforderungen als ‚Ermunterung‘ zu verstehen, weil durch deren Einsatz aufseiten von P ein ‚Wirgefühl‘ entstehen kann.

Sprechhandlungen, die zum ‚Auffordern‘ gehören, sind nach Rehbein (1977) „in der Konstellation konkreter Kooperationsvorgänge der gesellschaftlichen Praxis eingebettet“ und besonders situationsspezifisch (ebd., 337). Nach Rehbein befindet sich der Sprecher beim ‚Auffordern‘ in einer Situation, in der er über den Plan, aber nicht die Fähigkeit verfügt, eine Handlung auszuführen. Es besteht eine ‚Ausführungslücke‘ zwischen seinem Handlungsziel und seinem jetzigen Handlungspunkt auf der Handlungslinie (ebd.). Diese Situationsbeschreibung von ‚Auffordern‘ lässt sich in Betreuungsdiskursen durch die institutionelle Bedingung eines Praktikums modifizieren:

M initiiert eine Arbeitshandlung, zu der er neben einem groben Plan auch die Fähigkeit zur Ausführung besitzt. Die Forderung nach einer Arbeitshandlung zielt nicht nur zugunsten einer Projektarbeit auf das materielle Ergebnis der Handlung ab, sondern darunter fallen auch Lehrtätigkeiten im Lehr-Lern-Prozess, um sich ein Handlungskonzept anzueignen, was P ein Mitmachen im Prozess der konkreten Planbildung und Handlungsausführung seitens M ermöglicht.

Häufig handelt es sich bei der Auftragserfüllung im betrieblichen Praktikum nur um Teiltätigkeiten mit niedrigerem hierarchischem Status innerhalb der Gesamtheit von

Tätigkeiten, die vom Projekt vorgesehen sind, und zwar solche, die als von P beherrscht vorausgesetzt werden (vgl. Brüner 2005, 195). Nach einer Einarbeitungsphase verfügt P im Idealfall über den notwendigen Φ -Bereich zur Auftragserfüllung. Zwischen M und P besteht ein gesellschaftlich institutionelles Verhältnis der Kooperation. Die Qualifikation dieses Verhältnisses hängt nach Rehbein (1977) von der jeweiligen Institution ab, in der die Interaktion eingebettet ist. Es sei wichtig, dass mit der entsprechenden Institution eine organisatorische Hierarchie vorliegt.

An den institutionellen Bedingungen der betrieblichen Praktika lässt sich die Bedeutung der organisatorischen Hierarchie in Betreuungsprozess ablesen, die ein spezifisches gesellschaftliches Verhältnis der Kooperation zwischen M und P darstellt (ebd., 338).

Handlungsanweisungen von M zum Vorantreiben des Prozesses können in Anlehnung an Rehbein (1977) als Sprechhandlungen verstanden werden, denen eine Veränderung der Aufforderungen durch die Institution zugrunde liegt. Rehbein meint, dass Aufforderungen durch den institutionellen Rahmen „situationsspezifisch von den Interaktanten interpretiert werden und daher vom Analytiker nicht immer am sprachlichen Material direkt abgelesen werden können“ (ebd., 339). Diese Behauptung wird nun am folgenden Beispiel überprüft.

Beispiel: Workflow

[23]

55 [02:04.9]
M [v] Kannst du ja mal probieren, also erst mal würde ich Drei-D jetzt fertig machen, •• mit

[24]

56 [02:09.0] 57 [02:09.3] 58 [02:13.6]
P [v] Hmhm
schnell und leise
M [v] diesen Löchern. ((1,7s)) Und den •• und den ähmmm, ((1,8s)) aber ich ((unv.,

[25]

59 [02:16.6]
M [v] 0,2s)) es auch gar nichts machen, egal. ••• Emm ((1,2s)) und wenn du dann so weit

[26]

60 [02:22.9]
M [v] bist, ((1,3s)) dann kannst du hier mal durchgehen. •• Und versuch die Zeichnung zu

[27]

..	61 [02:25.0]
M [v]	erstellen. • Und wenn da Fragen sind, die bestimmt kommen, dann, dann rufst du mich,

[28]

..	62 [02:28.4]
P [v]	Ja.
M [v]	ne?

Die Handlungen (s. 55-62) bilden eine weitere Einheit, die eine Aufforderung (s. 55-60) und ihre Ausführung (S. 62) enthält. Damit wird die Bereitwilligkeit zur Hilfe versprochen (s. 61). M verbalisiert einen Planvorschlag als ersten Schritt einer Handlung (s. 55), in dem M sich kurzfristig an die Stelle von P versetzt, um sich aus der Perspektive von P, d.h. von seinem Standort aus, ein Bild über die Handlungsmöglichkeiten machen zu können. Diese mentale Tätigkeit von M zeigt sich in seiner Formulierung mit Konjunktiv II ‚würde‘ und dem ersten Personalpronomen ‚ich‘ (s. 55). Solche Äußerungen mit einem Perspektivwechsel weisen eine funktionale Gemeinsamkeit mit Äußerungen im Modus ‚Adhortativ‘ auf, der eine spezifische Form der Aufforderung ist, mit dem sich der Sprecher selbst in den Kreis der Aufgeforderten mit einschließt.

Diese Äußerung wird aufgrund der Indikatoren ‚kannst‘, ‚würde ich‘ erst mal als ‚Vorschlag‘ identifiziert. Es stellt sich die Frage, wodurch ein Vorschlag grob charakterisiert ist: Vor allem dadurch, dass der Sprecher den Hörer nicht zwingen kann und muss, seinen Handlungsplan zu übernehmen, d.h. dass dem Hörer vom Sprecher verbal eingeräumt wird, dass die vom Sprecher verbalisierte Handlung auch nicht von ihm ausgeführt wird. Eine solche Möglichkeit besteht hier prinzipiell für P aus institutionellen Gründen nicht – aufgrund der spezifischen Restriktion seines Handlungsraums im Rahmen einer Projektarbeit, denn eine Ablehnung muss vom P entweder besonders gerechtfertigt werden und durch Erstellen eines alternativen Planvorschlags kompensiert werden, um den Planungsprozess voranzutreiben. Ansonsten wird dies als Unwilligkeit in der Kooperation interpretiert, was sich nachteilig auf den Betreuungsdiskurs auswirkt. P wird deshalb die als Vorschlag formulierte Äußerung nicht als Vorschlag interpretieren, was sich auch durch den

Einsatz einer expliziten Aufforderung von M (s. 60) und die Präsentation der Bereitschaft zur Hilfe (s. 61) erklären lässt. Vielmehr wird P diesen ‚Vorschlag‘ akzeptieren, um den im propositionalen Gehalt enthaltenen Handlungsplan zum Vorantreiben des Planungsprozesses auszuführen.

Deshalb entspricht dies hier eher einer ‚Handlungsanweisung‘, in der die Bedingungen, die beim ‚Auffordern‘ Hörerseitig vorliegen, Sprecherseitig nicht unbedingt bestehen müssen, die bei der Analyse des institutionellen Rahmens sichtbar sind. Im institutionellen Handlungsraum von betrieblichen Praktika findet also eine Transposition von den laut Rehbein ‚unterstützenden Aufforderungen (Vorschlägen, Ratgeben, Anbieten, Empfehlen)‘ in ‚handlungsinitiierende Aufforderungen (Bitten, Befehlen, Auffordern)‘ statt. Das Besondere an Betreuungsdiskursen ist, dass eine sukzessive Ausführung des Plans mit Unterstützung von M vorwärts als eine Probestandlung genehmigt wird, indem M sprachliche Indikatoren wie ‚probieren‘ (s. 55) und ‚versuchen‘ (s. 60) benutzt, um seine Bereitschaft zur Betreuung in Bezug auf die Ausführung anzuzeigen (s. 61).

Handlungsanweisungen können in manchen Fällen auch von einer Reparationshandlung begleitet werden, in dem M ein Element im Lösungsversuch von P verbessert, das Schegloff u.a. als „trouble source“ (vgl. Rehbein 1984, 4) benennen. Die drei Schritte eines reparativen Handlungsmusters sind nach Rehbein (1984) folgende: 1. Äußerungselement (mit Irrtum), 2. Intervention, 3. Verbesserung (ebd.). Laut Rehbein verweist der Hörer (M) bei seiner Intervention auf eine zuvor gemeinsam geteilte Regel, „die eine Regulation der normalen output-Bedingungen darstellt“ (ebd., 13) und vergegenwärtigt sie dem Sprecher (P) mittels einer sprachlichen oder auch nonverbalen Prozedur. Handlungsanweisungen von M lassen sich als Realisierung des dritten Schritts eines reparativen Handlungsmusters beschreiben, die der Verbesserung des Ausführungsstadiums bei der Auftragserteilung und -erfüllung seitens P dienen.

In Betreuungsdiskursen handelt es sich häufig um ein fremdinitiiertes reparatives Muster, wenn P einen Lösungsversuch in verschiedenen Handlungsstadien präsentiert. Im folgenden Gesprächsabschnitt ist ein Beispiel für solche

Handlungsanweisungen abgebildet, die in einem reparativen Muster eingebettet sind.

Beispiel: Tisch

[30]

65 [04:21.5]	66 [04:23.4]	67 [04:25.4]	<i>leise</i>
P [v] ((1,0s)) Aja, h̄m̄h̄m̄´			••• Ah, oke.
M [v]	•• Das, irgendwie, können wir nicht so machen.		

[31]

68 [04:26.6]
M [v] •• Wir müssen hier viel dichter an den Tisch, ••• deswegen kam mir auf diese Idee mit

[32]

..	69 [04:33.1]	70 [04:34.8]
P [v]	((1,2s)) Ahh.	
M [v] diesem Ausschneiden, weißt du?	••• Wir müssen da so dicht ran, weil	

[33]

..	71 [04:38.5]	72 [04:39.3]
P [v]	•• Ja.	
M [v] sonst ham wir keinen Platz mehr.	•• Guck mal hier auf diese Dinge, •• äh, sind dafür	

[34]

..	73 [04:42.3]
M [v] nicht gemacht. ((1,0s)) Da soll praktisch nur, nur dieser, dieser Rundstab durch, ne?	

[35]

74 [04:46.1]	75 [04:47.2]	76 [04:48.8]	77 [04:51.0]
<i>leise</i>		<i>leise</i>	
P [v] •• Ja.		((1,9s)) Hm´	
M [v]	••• Also, so wie hier.	••• Ich würde den noch mal/•• mach den	

[36]

..	78 [04:55.3]
P [v]	•• H̄m̄h̄m̄´
M [v] Absatz so klein wie möglich.	

Dieser Abschnitt stammt aus einem Gespräch, bei dem der Entwurf einer Maschine besprochen wird (Abbildung des Modells: siehe Kap. 4.4). Der Abstand zwischen dem Tisch und dem Blech wurde von P so groß gestaltet, dass die Dosierer, die auf dem Tisch platziert sein sollen, keinen Platz mehr haben. Dieser Abstand wurde von M verkleinert, indem ein Blech eingesetzt wurde.

Der Planvorschlag, der von P zur Präsentation der Fokusbildung zum Erstellen eines Lösungsversuchs versprachlicht wird, erhielt eine negative Bewertung von M, sodass der Handlungsplan zu überdenken ist (s. 66). M erteilt zunächst dem Vorhaben eine generelle Abfuhr, weil er den von P eingeführten Plan ablehnt (s. 66). Danach operiert

M direkt im Wahrnehmungsraum, was am deiktischen Lokaladverb „hier“ (s. 68, 72) zu erkennen ist.⁵⁴ Das Vorwissen von M wird im direkten Wahrnehmungsraum aktualisiert, weil M voraussetzt, dass dies bei P nicht vorhanden ist. Gleichzeitig wird das Handlungserfordernis von M mit dem Modalverb „müssen“ (s. 68) explizit gemacht. P macht in seiner Reaktion eine Pause und signalisiert den Mitvollzug mit ‚ahh‘ (s. 69).

Die folgenden Äußerungen, mit denen M sein Vorwissen mental weiter aktualisiert und im Wahrnehmungsraum darstellt, sind als Lehrertätigkeit eines Lehr-Lern-Diskurs zur Wissensvermittlung zu betrachten (s. 70-75). Danach erfolgt eine Anweisung im Konjunktiv II, die in den Diskurs eingeführt wird, wobei dies eine verbale Realisierung des dritten Schritts eines reparativen Musters darstellt.

Im Zuge der Verbalisierung einer Handlungsanweisung, die im reparativen Muster eingebettet ist, werden die durch Handlungsanweisung repräsentierten Tätigkeiten von M manchmal auch zu Demonstrationszwecken ausgeführt, wenn M aus zeitökonomischen Gründen oder die hohen Anforderungen zur Realisierung des Handlungsplans bei P wahrnimmt. Brünner (2005) behauptet, dass praktische Tätigkeiten in kommunikativer Absicht neben und zusammen mit sprachlichen Mitteln dazu dienen, Elemente und Aspekte der Tätigkeit bzw. des Handlungswissens zu repräsentieren, um die Tätigkeitsausführung zu steuern (ebd., 117).

Solche Formen der Darstellung und Steuerung im Rahmen von Instruktionen sind bei Brünner (2005) in der von Bruner et al. (1971) vorgeschlagenen Bezeichnung „enaktisch“ zusammengefasst (ebd.). Die Ausführung einer Tätigkeit von M stellt eine Realisierungsform einer Handlungsanweisung dar, weshalb dieses als spezifisches enaktisches Mittel einzustufen ist, insofern als dieses meist zusammen mit

⁵⁴ Der Mensch ist einerseits durch Raum und Zeit determiniert und in diese integriert, andererseits bestimmt der Mensch Raum und Zeit, wenn er sich selbst als Bezugspunkt für räumliche und zeitliche Relationen setzt (Vater 1996, 1). Nach Bühler (1934) ist diese egozentrische personale, lokale und temporale Orientierung – Ich, Hier und Jetzt, die sogenannte ‚Deixis‘ – nicht physikalisch, sondern nur psychologisch und sprachlich bestimmt, wobei das Ego des Sprechenden primärer Bezugspunkt ist: ‚Ich‘ ist die Bezeichnung für den Sprecher, ‚du‘ die Bezeichnung für den Adressaten, ‚er‘ oder ‚sie‘ sind die Personen, über die er spricht. ‚Hier‘ ist eine sprecherbezogene Ortsangabe und ‚jetzt‘ ist eine sprecherbezogene Zeitangabe.

sprachlichen Handlungen vorkommt bzw. häufig funktional damit verknüpft ist (vgl. ebd., 118).

Diese Überlegung zum Einsatz von enaktischen Mitteln von M, die in der vorliegenden Arbeit als eine Realisierungsform der Handlungsanweisung klassifiziert wird, bildet einen Ausgangspunkt für zukünftige Untersuchungen zu Betreuungsdiskursen, in denen auch Videoaufzeichnungen zwecks Analyse der nonverbalen Mittel (Mimik, Gestik) einzusetzen sind, wobei deren Forschungsinteresse auch auf den enaktischen Mitteln liegen könnte, denen sich P bedient.

6.3.3 Wissensvermittelndes Handeln: Manifestation eines Lehr-Lern-Diskurses

In der Konstellation des Betreuungsdiskurses, der eine Verflechtung von Planungsdiskurs und Lehr-Lern-Diskurs darstellt, lassen sich die Aufgaben von M neben der Verteilung von Aktivitäten mit speziellen inhaltlichen Bezügen noch auf der Ebene der Konstellationsart analysieren. Brünner (2005) bezieht sich in ihrer Forschung zur Instruktion in betrieblicher Ausbildung auf ein Konzept zu Interaktionsstörungen von Kallmeyer (1979), das auch für die Analyse von Betreuungsdiskursen in den vorliegenden Daten interessant ist:

„Eine wesentliche Rolle im Verfahren der Störungsdefinition spielt die Manifestation der Art der Beteiligung. Ohne diesen Gedanken hier weiter ausführen zu können, soll behauptet werden, daß generell Interaktionsbeteiligte ihr Verhältnis zu ihrer Beteiligungsrolle im laufenden Interaktionsprozeß manifestieren.“ (ebd., 77, zit. nach Brünner 2005, 271)

Um zu klären, worin sich die Art der Beteiligung innerhalb der Interaktion manifestiert, kann man sich nicht nur auf verschiedene Aufgabentypen beziehen, sondern dies muss auch auf die Konstellation bzw. das Handlungsmuster zurückgeführt werden. Der Gedanke von Kallmeyer lässt sich auf die Analyse des Handelns von M in Betreuungsdiskursen übertragen: Auf der Ebene der Konstellationsstruktur manifestiert sich die Konstellation eines Lehr-Lern-Diskurses im Verlauf des Betreuungsprozesses aufseiten von M. Um festzustellen, woran sich der

Lehr-Lern-Diskurs bei M festmachen lässt, werden betreuende Handlungen von M in Bezug auf das wissensvermittelnde Handeln identifiziert, denen verschiedene sprachliche Muster zugrunde liegen.

In diesem Kapitel werden die Muster ‚Beschreiben‘ und ‚Erklären‘ anhand von authentischen Beispielen veranschaulicht, die M zur Wissensvermittlung in Betreuungsdiskursen häufig einsetzt. Besonders in der Einarbeitungsphase und im Orientierungsstadium der Auftragserteilung und -erfüllung spielen diese beiden Muster eine große Rolle, mit deren Hilfe das Wissen über den Sachverhalt zum Erfüllen des Auftrags von M in den Diskurs eingeführt wird. Solche Handlungen werden sowohl zugunsten einer Projektarbeit als auch der Wissensvermittlung eingesetzt.

Beim ‚Beschreiben‘ hat der Sachverhalt zumeist den Charakter einer Räumlichkeit, was im Ingenieurwesen üblich ist. Im normalen Fall des Beschreibens ist der Sachverhalt in der Sprechsituation nicht präsent, sondern liegt außerhalb des Wahrnehmungsfeldes des Hörers. Durch Beschreibung des Sprechers soll der Hörer die Möglichkeit erhalten, sich am Äußern des Sachverhalts zu orientieren, sodass der Sachverhalt in sein Oberflächenelement eingeordnet wird und ein „Ordnungsschema“ erhält (Rehbein 1989, 77), wie Bühler (1934, 112f.) dies bezeichnet. Dazu ist der Sachverhalt zu versprachlichen, indem die Wirklichkeit in den gemeinsamen Vorstellungsraum im Diskurs überführt wird, wodurch sich der Hörer orientieren kann.

Im nächsten Beispiel wird der Sachverhalt im Vorstellungsraum des Hörers dadurch exemplarisch repräsentiert, dass M Materialien (Zeichnung eines Bauwerks) in der Sprechsituation nimmt, mit denen er den Sachverhalt erläutert.⁵⁵ Zu Beginn macht M im Diskurs P mit dem Handlungsfokus und -ziel bekannt, indem M zunächst den Handlungsgegenstand (Heizung im umzubauenden Gebäude) anhand der Zeichnung im gemeinsamen Wissen von M und P lokalisiert.

⁵⁵ Bei einem anderen Typ von Repräsentation rekonstruiert der Sprecher mit sprachlichen Mitteln den Sachverhalt im Vorstellungsraum des Hörers ohne die Zuhilfenahme von zusätzlichen Gegenständen und Materialien. Dieser Typ stellt nach Meinung von Rehbein (1984, 78) den Normalfall beim Beschreiben dar.

Beispiel: Projektvorstellung

[1]

0 [00:00.0] 1 [00:01.0]	2 [00:03.4] 3 [00:04.1]
P [v]	Äh hm.
M [v]	So • Also wir sind in Ermund-Straße sechs. Emm • • dort wird

[2]

..	
M [v]	umgestellt von • • dezentraler • • Heizungen in den Wohnungen, also therme/Gastherme

[3]

..	4 [00:16.3] 5 [00:16.8]
P [v]	Okè • • Gemeinheizung
M [v]	wird in den Wohnungen, die dann alles rausgerissen gerade, • • passiert

[4]

6 [00:17.7]	7 [00:20.5]	8 [00:21.3]
P [v]	• • Hmhm.	
M [v]	• • Fernwärme sollen eingebaut werden.	Soll in Zukunft ein Fender drin.

[5]

9 [00:22.6]	10 [00:23.3]	11 [00:24.5]	12 [00:25.2]
P [v]	• Ach so.	• • Jö.	
M [v]	• Momentan ist dort Gas in Wasser.	• • Äh wir sind hier in Keller, • • • wir ham	

[6]

..	
M [v]	im ((blättert, 1s)) Vorlauf der • späterer Wohnung im Erdgeschoss • sind zwei Läden, also

[7]

..	
P [v]	
M [v]	Gewerbeinheiten.

M beginnt die Beschreibung mit einem Teil einer Wohnungsstation, da M annimmt, dass P diesen Teil am einfachsten in seinen Vorstellungsraum integrieren kann. Unter der Etablierung eines Verankerungspunkts im Vorstellungsraum versteht Rehbein (1989, 78) den Umstand, dass der Hörerfokus auf dem als gemeinsam bekannt unterstellten Gebrauchsbeginn des Sachverhalts gerichtet wird. Dies ist in diesem Beispiel der „Keller“ bzw. der „Vorlauf des warmen Wassers“ (s. 12). In Anlehnung an Bühler (1934, 138ff.) geht Rehbein (1984) davon aus, dass in diesem Anfang eine „Versetzung ins Phantasma“ (ebd., 78) nur durch einen „festen Ausgangspunkt“ am Phantasma beim Hörer erfolgreich sein kann. Rehbein weist darauf hin, dass ein solches Versetzen sowohl beim Vorgang des ‚Beschreibens‘ als auch beim ‚Erzählen‘ vorgenommen wird, wobei der entscheidende Unterschied darin liegt,

„dass beim Beschreiben der Hörer den Verankerungspunkt seiner Vorstellung bezüglich der aktuellen Sprechsituation vornimmt“⁵⁶ (ebd., 79f.).

Beispiel: Projektvorstellung

[24]

..		62 [02:02.9] 63 [02:03.3]
P [v]	Hmhm.	
M [v]	Konzepte, das man oft mit Fernwärme verwendet.	• Und da ist die Idee

[25]

..		64 [02:08.0]
P [v]	• JJö, •• Fernwärme.	
M [v]	eigentlich die, •• die kommen hier runter mit Fernwärme rein.	

[26]

65 [02:09.8]	66 [02:13.1]	67 [02:13.7]
P [v]	Jjö.	
M [v]	Heiße Temperaturen gehen rein, •• das ist ein Wärmetauscher.	• Der tauscht das

[27]

..		68 [02:18.7*] 69 [02:18.9*]
P [v]	Hmhm.	
M [v]	((1,5s)) und dazu ham wir noch/ ••• ist • kaltes Wasser.	Das sind eigentlich

[28]

..		70 [02:23.0*] 71 [02:23.4]
P [v]	Hmhm.	
M [v]	zwei Hausanschlüsse, sind die reinkommen in unser Haus.	•• Und ••• Fernwärme

[29]

..		72 [02:29.8]
P [v]	Ja.	
M [v]	war alles um, jetzt ham wir hier ein •• Heizungsverlauf und ein Rücklauf, ne?	

Durch den deiktischen Verweis „hier runter“ wird P in die Perspektive des an die Wasserzirkulation Anschauenden versetzt, wobei sein Fokus auf die Laufrichtung des Wassers gerichtet wird. Die erreichte Position wird unter Beibehaltung der Fokussierung erläutert (s. 65). Die Fokussierung bleibt erhalten, bis im Segment 67 der Fokus verlagert wird. Obwohl das Ende beim Gang durch den Vorstellungsraum nach Rehbein (1989, 80) nicht so deutlich ausgeprägt ist wie der Beginn, kann der Beschreibende auch Indikatoren für die Beendigung der Sachverhaltswiedergabe geben, was hier im Beispiel mit dem Temporaladverb „jetzt“ geschieht (s. 71).

⁵⁶ „Während also beim Erzählen eine qualitative Veränderung der mit der Sprechsituation verbundenen Rede- und Vorstellungsräume stattfindet, verbleibt beim Beschreiben der Hörer in einem auf die Sprechsituation bezogenen Vorstellungsraum, in dem dann die verschiedenen Verweisprozeduren vorgenommen werden.“ (Rehbein 1984, 79)

Dadurch gibt M an, wann er nun glaubt, dass der Sachverhalt ausreichend erläutert ist, weil die Struktur der Wohnungsstation von P vorstellbar ist.

In diesem Gespräch wurde P durch die Beschreibung von M geführt: und zwar von der Fokusetablierung kontinuierlich über charakteristische und schematisierte Raumpositionen „am Phantasma“ über die Oberfläche des Sachverhalts mithilfe zusätzlicher Materialien (hier die Zeichnung). Aufgrund des komplexen Sachverhalts muss der Sprecher mehrere Raumpositionen als Orientierungszentren für die weitere Bewegung im Vorstellungsraum einsetzen. Die Beschreibung von Wohnung oder Maschinen im Arbeitsfeld der Konstruktion charakterisiert sich dadurch, dass mehrere Raumpositionen in der Sprechsituation schematisch repräsentiert werden, bezüglich derer die verschiedenen Oberflächenelemente lokalisierbar sind (Rehbein 1984, 81). Das Beschreiben dient aus pragmatisch-funktionaler Hinsicht einer räumlichen Orientierung des Hörers. Nach Rehbein (1984) liegt der Zweck der Beschreibungen oft außerhalb ihrer selbst, indem sie in einem übergeordneten Zusammenhang stehen (ebd., 85). So macht M eine Beschreibung eines Sachverhalts als Ausgangspunkt und Voraussetzung der Auftragserteilung und -erfüllung, die gleichzeitig den Lehr-Lern-Prozess fördert. Laut Rehbein (1984) determiniert dabei der außerhalb der Beschreibung liegende Zweck die Wahl der sprachlichen Mittel. Das Beschreiben sei immer schon funktionalisiert, weil die Orientierung selbst an den Zwecken ausgerichtet ist (ebd.). So wählt M beispielsweise in seiner Beschreibung der Konstruktion einer Wohnung oder einer Maschine gegenüber P das Wort „Wärmetauscher“ (s. 65) anstatt ‚Rekuperator‘, was er allerdings gegenüber einem Fachkollegen so bezeichnet.

Der Begriff „Erklären“ wird in unserem alltäglichen Sprachgebrauch geradezu inflationär für höchst unterschiedliche Situationen verwendet. Das mündliche Erklären wird als eines der wichtigsten Mittel der Wissensvermittlung verstanden. Hohenstein (2006, 113) fasst das Erklären als eine Verbindung verschiedener sprachlicher Handlungsmuster und damit als erklärende Handlung. Fiehler (2007) beschreibt das Ziel einer gelungenen Erklärung als stattgefundene Vermittlung von Wissen oder Können. Becker-Mrotzek und Vogt (2009, 142) definieren Erklären als Interaktion

zwischen den Interaktanten, wobei sie von einem bestehenden Wissensgefälle ausgehen, welches sich durch die Erklärung aufheben lässt.

Nach Rehbein (1984) besteht eine enge Verwandtschaft zwischen den Mustern Erklären und Beschreiben, wobei beides „pauschal gesagt die Orientierung des Hörers an den räumlichen Charakteristika eines Sachverhalts, also an perzipierbaren Elementen des Sachverhalts, d.h. an seinem Äußern“ gibt (ebd., 86). Wenn jedoch nicht nur die räumlichen Charakteristika eines Sachverhalts, sondern auch der innere Zusammenhang einzelner Teilelemente geschildert wird, handelt es sich um das Muster ‚Erklären‘ (ebd., 87).

Im folgenden Abschnitt desselben Gesprächs wird demnach das Muster ‚Erklären‘ unter Inanspruchnahme einiger Beschreibungstätigkeiten realisiert.

Beispiel: Projektvorstellung

[42]

96 [03:36.9]	97 [03:38.8]
P [v] ••• Wärmetauscher?	
M [v]	Die Idee ist eigentlich, das, wie erzählt, das kalte Wasser

[43]

..	98 [03:41.8]	99 [03:42.3]
P [v]	Jööö.	
M [v]	einspeisen.	Mit Heizungvor- und rücklauf • von unserer Fernwärme das erhitzen.

[44]

..	100 [03:46.4]	101 [03:49.2]	102 [03:50.7]
P [v]		••• Ahà.	
M [v]	•• Und da ham wir das Warmwasser für die Wohnung machen.		Die Idee ist,

[45]

..
M [v] wir machen nicht unten im Keller das Warmwasser, zentral für alle, •• sondern jede

[46]

..	103 [03:58.6]	104 [03:59.7]
P [v]		••• Oooke.
M [v]	Wohnung macht die Wohnungsstation selber, • das heiße Wasser,	was ist

[47]

..	105 [04:03.8]
P [v]	Hmhrn.
M [v]	wirklich braucht. Die Idee ist dahinter, dass wir nicht eine große Leitung haben.

Die grundlegenden Bestandteile einer Wohnungsstation (Heizungsvor- und -rücklauf),

sind nach Rehbein (1989,88) diejenigen perzeptuellen Einzelteile, die M anhand der Zeichnung demonstriert, womit sie „in einen funktionalen Gesamtzusammenhang gebracht“ werden, weil von M angenommen wird, dass P den Zusammenhang aus der Perzeption nicht allein rekonstruieren kann. In diesem Beispiel bedeutet es: Den einzelnen Teilen einer Wohnungsstation wird ihr handlungsgemäßer Zweckzusammenhang, d.h. die Versorgung der Heizung, zugewiesen (vgl. ebd.). Die Relevanz der einzelnen Bestandteile einer Wohnungsstation führt M durch die Präsentation einzelner Foki in den Diskurs ein, die unter einem gesamten Fokus stehen und aus einer Planzerlegung resultieren. Die Foki wurden von M dreimal mit „die Idee ist...“ (s. 97, 102, 104) versprachlicht, sodass P ein Gesamtbild von einer Wohnungsstation gewinnen kann.

Aus funktional-pragmatischer Sicht verstehen Ehlich und Rehbein (1986) das Handlungsmuster Erklären als eine Zerlegung des Erkläregegenstands in seine Teilelemente, wobei die Elemente so zu gliedern sind, dass der Hörer daran anknüpfen kann und deren Funktion versteht. Erst der Funktionszusammenhang der einzelnen Teile eines Gegenstands oder Sachverhalts kann beim Hörer eine Einsicht in den Zweck der einzelnen Teile hervorrufen. Mit der ersten Äußerung (s. 97) wird der Fokus von P auf den Wasservorlauf, also das kalte Wasser, gelegt. In der zweiten Äußerung (s. 102) steht das Warmwasser im Mittelpunkt, das ein Produkt des kalten Wassers ist. So wird ein Verhältnis zwischen den beiden Teilen von M durch eine Rekursion hergestellt. In der dritten Äußerung (s. 104) bezieht er sich nun auf die beiden Teile, die zu einem bestimmten Zweck zu einer Einheit zusammengesetzt sind.

Aus semantisch-morphologischer Perspektive gibt es sprachliche Handlungen, die dem Erklären in seiner Funktion sehr nahekommen: Zu diesen gehören das ‚Begründen‘, das ‚Erläutern‘ und das ‚Definieren‘. Während Ehlich (2009, 13) diese als „falsche (Wortfeld-)Freunde“ bezeichnet und damit eher die Unterschiede dieser sprachlichen Handlungen betont, sieht Hohenstein (2006, 133) stattdessen deren Gemeinsamkeiten und spricht von „verwandten Handlungsmustern“, weil sie alle den übergeordneten Zweck der Wissensvermittlung teilen. Der Zweck dieser

erklärenden Handlung besteht nach Hohenstein (2006) darin, „H zu ermöglichen, solche Wissensstrukturen zum Erklärensgegenstand auf- bzw. auszubauen, die H eine Einsicht in den Funktionszusammenhang des Erklärensgegenstandes verschaffen“ (ebd., 131).

Das Erklären in Betreuungsdiskursen lässt sich von M mit der Formulierung von Handlungsanweisungen kombinieren, besonders wenn der zu erklärende Begriff von einer Tätigkeit handelt, die durch eine rein verbale Repräsentation schwer zu verstehen ist. Mit solchen erklärenden Handlungsanweisungen findet bei P ein Ausführungsversuch statt, in deren Verlauf der Funktionszusammenhang von P zu perzipieren ist. Genau anhand einer solchen wissensvermittelnden Handlung, in der Handlungsanweisungen von M und Ausführungsversuche von P eingebettet sind, lässt sich die Manifestation eines Lehr-Lern-Diskurses in Interaktionen zwischen M und P erkennen. Obwohl der Zweck und Handlungsgegenstand eines Betreuungsdiskurses von der Diskursform als ein Planungsprozesses einzustufen ist, bei dem Handlungsanweisungen eine große Rolle spielen, fallen die Handlungsanweisungen in einigen Fällen unter die wissensvermittelnden Handlungen eines Lehr-Lern-Prozesses.

Im folgenden Gesprächsabschnitt handelt es sich um eine Begriffserklärung während der Einarbeitungsphase, in der Bedienungsschritte der Tätigkeit, die als einzelne Elemente des zu erklärenden Begriffs anzuknüpfen sind, von einzelnen Handlungsanweisungen begleitet wurden.

Beispiel: Einarbeitung

[63]

..	139 [04:49.7]	140 [04:50.3]
P [v]	• Oke.	
M [v]	in Millimeter. Das heißt, das passt noch nicht.	Wir müssen das skalieren.

[64]

..	141 [04:52.3]
P [v]	((1,5s)) Ähhh ((2,4s)) das heißt, ich, ich muss diese •• Einheit, nicht
M [v]	Weißt du, wie das geht?

[65]

..	143 [04:59.6*]	144 [05:02.7]	145 [05:03.1*]	146 [05:03.7*]	147 [05:04.4]
P [v]	Einheit, diese ••• Maßstab/ •• Maßstab •••	ändern.	Ich möchte • also,		

M [v] ... Maßstab ändern?

[66]

.. 148 [05:05.8] 149 [05:06.6] 150 [05:06.9*] 151 [05:07.0] 152 [05:07.3]

P [v] also, diese ... Ja, genau.

M [v] Maßstab weißt du, oder? Was ist das. • Maßstab weißt du.

[67]

153 [05:08.3] 154 [05:08.5] 155 [05:09.7] 156 [05:11.0]

P [v] Ja. Natürlich. ((lacht 0,5s))

M [v] • Einer zur Vollsicht, ja? Nö • • emm • ja wir wollen die

[68]

.. 157 [05:16.3*]

P [v] Und...

M [v] Einheit daraus finden eigentlich, ja? Das heißt, • geh mal hier rein irgendwo,

[69]

158 [05:16.4*]

P [v] ((1,6s))

M [v] und find man eine Strecke, zum Beispiel, hier fünfzig Zentimeter ist doch super.

[70]

.. 160 [05:23.2*] 161 [05:24.3] 162 [05:26.9*] 163 [05:27.6] 164 [05:29.0]

P [v] Emm((1,6s)) das ist nicht • • scheinbar. Ja hier bis hier • • für • • fünf...

M [v] Genau. Genau. ((2,0s))

[71]

.. 165 [05:32.0*] 166 [05:32.1*]

P [v] Aja.

M [v] Klick, klicks mal, äh, klick mal richtig hin, dann, dann, dann schau mal das

[72]

.. 167 [05:34.7] 168 [05:36.1*] 169 [05:37.0*]

P [v] Oke.

M [v] kurz an! • • • So, also, der sagen wir sind • • • fünf, sagen wir fünf ((2,0s)) Aber wir

[73]

.. 170 [05:43.8]

M [v] sagen ja Millimeter. Aber sind ja nicht fünf Millimeter. • • Sondern wir sind ja fünfzig

[74]

.. 171 [05:46.4] 172 [05:47.2]

P [v] • • Genau.

M [v] Zentimeter eigentlich. ((1,3s)) So kannst du entweder hier umstellen auf

[75]

.. 173 [05:51.1]

P [v] Hmhm' ((1,2s)) Oke.

M [v] Meter.

Die Handlungserfordernis der Zielhandlung wird von M durch ‚müssen‘ versprachlicht (s. 140). M setzt eine Frage ein (s. 140), um das Verständnis von P über die Bezugsäußerung ‚skalieren‘ abzufragen. Diese Frage, die sich auf eine bestimmte

Funktion eines Programms bezieht, ist eine ‚Instruktionsfrage‘, denn sie wird von P gestellt, um einen standardisierten Lösungsweg zu finden. Innerhalb einer Pause äußert P den Planungsindikator ‚ähh‘ (s. 141), auf den der ‚Paraphrasenindikator‘ (Bührig 1996, 191) ‚das heißt‘ (s. 141) folgt, der die Funktion besitzt, „eine Paraphrasebeziehung zwischen zwei Äußerungen herzustellen“ (ebd.). An diesem Ausdruck ist zu erkennen, dass bei P eine mentale Suche nach dem von M abgefragten Wissen stattfindet, wobei eine sprachlich-mentale Verarbeitung in Gang gesetzt wurde.

Der Paraphrasenindikator ‚das heißt‘ wird in der reformulierenden Handlung von P eingesetzt, mit der P sein Wissen über den gefragten Begriff präsentiert. M wiederholt die Äußerung von P in einer Echofrage, die als Bearbeitungsanforderung an P bzw. als eine verständnissichernde Nachfrage zur Bezugsäußerung ‚Maßstab ändern‘ zu interpretieren ist (vgl. Kameyama 2004, 134f.). Während P darauf mit einer Formulierungsschwierigkeit reagiert, fügt M noch mal eine Frage mit einer Nachschaltung ‚oder?‘ (s. 148) an. Laut Kameyama (2004, 88) dienen die an die Äußerung angeschlossenen Nachschaltungen dazu, „die hörerseitige mentale Verarbeitung abzufragen, um somit etwaigen Abberationen vorzubeugen“. ⁵⁷ P bestätigt diese verständnissichernde Nachfrage (s. 150-151) und M wiederholt die eigene Äußerung ohne die Nachschaltung im Sinne einer sprecherseitig verständnissichernden Handlung, die von Kameyama (2004, 197) als ‚Repetieren‘ bezeichnet wird (s. 152).

P bestätigt noch mal (s. 153), was der Erwartung von M über ein Verständnissignal jedoch nicht entspricht. M schließt eine Begriffserklärung an, durch die der Fokus auf die Funktion der in Bezugsäußerung betreffenden Tätigkeit (‚Maßstab ändern‘) gelenkt wird, weil von M angenommen wird, dass der kausale Zusammenhang von P nicht wahrgenommen wird (s. 154). P bestätigt noch mal sein Verständnis und lacht (s.

⁵⁷ Rehbein (1979) differenziert unterschiedliche Ausdrücke der von S erwarteten hörerseitigen Abberationen in sieben Typen, wobei ‚oder?‘ zum vierten Typ gehört: Darunter fallen „Ausdrücke, die bei H eine abberierende Planung einer Handlung, die zu der von S geforderten alternativ ist, oder ein abberierendes Wissen, das dem von S kontrovers ist, dethematisieren bzw. als unrealistisch ausschließen sollen“ (ebd., 63f.).

155), womit er implizit den Wunsch nach Beenden dieses verständnissichernden Handelns auszudrückt. Ausführlich wird verständnissicherndes Handeln in Kap. 7 der vorliegenden Arbeit beim Behandeln des Umgangs mit unklaren Begriffen erläutert, wo sich der Lehr-Lern-Diskurs deutlich im Betreuungsdiskurs manifestiert.

M benennt im Diskurs als ersten Schritt das Handlungsziel, für das die im zu erklärenden Begriff zugrunde liegende Tätigkeit durchzuführen ist, worauf danach der Paraphrasenindikator ‚das heißt‘ folgt (s. 156). Mit ‚das heißt‘ wird eine Beziehung zwischen der vorherigen Äußerung über das Handlungsziel und der folgenden Verbalisierung der Handlungsanweisung zum Vollenden der Tätigkeit ‚skalieren‘ (s. 156-172) hergestellt, der eine Finalität zugrunde liegt. Mit den erklärenden Handlungsanweisungen präsentiert M einen standardisierten Lösungsweg und führt P unter Instruktion die einzelnen Schritte vor, die die Bestandteile des zu erklärenden Gegenstands darstellen.

An diesem Beispiel zeigt sich, dass das betreuende Handeln von M eine hohe Komplexität besitzt, was auf eine Verflechtung von zwei Diskursformen zurückzuführen ist. Obwohl Handlungsanweisungen und wissensvermittelnde Handlungen von M getrennt behandelt wurden, werden sie von M in einigen Fällen im Betreuungsdiskurs kombiniert, damit sich P bestimmte Handlungskonzepte aneignen kann. Zur Analyse der betreuenden Handlungen von M muss man die verschiedenen Konstellationen differenzieren, in denen ein unterschiedliches Ziel vorliegt. Handlungsanweisungen und wissensvermittelnde Handlungen von M sind nicht unabhängig voneinander, sondern lassen sich auch als eine Gesamtheit betrachten, die im Betreuungsprozess zugunsten des intentionellen Zwecks einzusetzen sind.

6.4 Fazit

In den Interaktionen des Betreuungsprozesses im betrieblichen Praktikum vollzieht sich ein nicht synchron durchlaufendes Muster, wodurch es zu Asynchronitäten im Musterprozess und Missverständnissen von Inskription⁵⁸ kommen kann. M und P

⁵⁸ In Anlehnung an Kasher (1971) definiert Rehbein (1977) den Begriff ‚Inskription wie folgt:

bewegen sich dann auf einmal in unterschiedlichen Handlungsmustern, d.h. es führt zu einer Verquickung unterschiedlicher Konstellationen. Analog zu den Befunden über das kommunikative Verhalten von Lehrenden in Sprechstundengesprächen bei Meer (2000, 37) lässt sich bei Betrachtung der Wissensdarstellung von M gegenüber P ebenfalls ein Doppelaspekt feststellen: Einerseits können ihre wissensvermittelnden Handlungen, basierend auf den Anliegen, gezielt zur Unterstützung beitragen. Vor diesem Hintergrund befinden sich P meistens nicht in der Lage, ihr Wissen trotz des eigenen Nichtwissens oder des Wissensdefizits weiter darzulegen. Andererseits läuft diese Form der Förderung Gefahr, dass die Betreuungsdiskurse sich nicht mehr primär an den Bedürfnissen der Studierenden am Wissenserwerb orientieren, sondern stärker der Auftragserfüllung dienen. Obwohl Betreuungsdiskurse dem Zweck eines Lehr-Lern-Prozesses unterliegen, wird das Ziel der Auftragserteilung und -erfüllung häufig angesichts der institutionellen Bedingungen des Praktikums in den Mittelpunkt gerückt.

Auf quantitativer Ebene ist der Redeanteil zwischen P und M im Regelfall ungleich verteilt; auf qualitativer Ebene dominiert das von M angeführte Wissen deutlich im gesamten Gesprächsverlauf. Dies zeigt sich besonders bei Betreuungsdiskursen in der Einarbeitungsphase, in der M viel Wissen in Form eines Lehrvortrags liefert, das einer „eigenen Logik zu folgen“ scheint, weshalb P häufig nicht folgen können.⁵⁹

„Das Muster einer Handlung wird einer Serie von Akten inskribiert; die Inskription wird determiniert durch den Handlungszweck und ist selektiv abhängig von der Beschaffenheit des Handlungsfeldes.“ (ebd., 86)

Eine Aktserie kann ihrerseits Handlungen enthalten, die in einem komplexen Muster organisiert sind. Die Akte der Aktserien können ihrerseits wieder aus Aktserien bestehen, die ebenfalls wieder Inskriptionen des Gesamthandlungsmusters sind. Rehbein schlägt in diesem Zusammenhang vor, dass für eine Handlungsanalyse wichtig ist, nicht von den isolierten einzelnen Akten einer Aktserie auszugehen, sondern zunächst die einzelnen Akte einer Handlung in ihrer Beziehung zum Muster der Gesamthandlung herauszuarbeiten.

⁵⁹ Bei diesem kommunikativen Verhalten der Lehrenden spricht Meer von „Imagearbeit“. Das von Lehrenden in Sprechstunden eingebrachte Wissen erfüllt nach Meer hochambivalente Funktionen, „die zwischen den Polen ‚Imagearbeit‘ und ‚Unterstützung der Studierenden‘ angesiedelt sind“: Meer erkennt in vielen Gesprächen aufgrund der vorherrschenden Imagearbeit die Gefahr, „die Adressat/inn/en zu verfehlen und diese zusätzlich in ihren häufig anzutreffenden Inkompetenzvermutungen zu bestätigen“ (Meer 2000, 34ff.). Inwieweit diese Behauptung von der Wirkung des kommunikativen Verhaltens auch bei M zutrifft, wird noch anhand der institutionellen Bedingungen und durch mehr Arbeit an konkreten Konstellationen zu untersuchen sein.

Eine Erklärung für dieses Phänomen liefert die pragmatische Theorie, denn Sprachenlernen beruht nicht auf dem einfachen Erlernen von Grammatik und Wortschatz. Der Zweck des Sprachunterrichts besteht vielmehr darin, die sprachlichen Kommunikations- und Anwendungskompetenzen der Sprachlernenden in der Zielsprache zu fördern, einschließlich der Fähigkeit, ihre Gedanken in dieser Sprache richtig und angemessen auszudrücken, sowie der Fähigkeit, sich an Diskursen zu beteiligen und diese zu verstehen.

Aus pragmatischer Sicht sollte der Lehr-Lern-Prozess des Sprachunterrichts auf der Vermittlung von pragmatischem Wissen basieren. Das Konzept der Handlungsorientierung, wie es unter anderem von Roche, Reher und Simic (2012) vertreten wird, beinhaltet die Prämisse, dass erfolgreicher Spracherwerb nur dann möglich ist, wenn Lernende auch in institutionellen Lernkontexten mit möglichst authentischen, komplexen und reichhaltigen Situationen mit Bezug auf und Relevanz für den eigenen Alltag konfrontiert werden, die sie dann wie folgt bearbeiten: „Nicht Subjekt, Objekt oder Akkusativ sind das Thema, sondern der funktionale Gebrauch der Grammatik in der praktischen Sprachanwendung. Die für das Sprachwachstum so wichtige Erprobung und Anwendung, und damit auch die Rückmeldung der Umgebung, stehen im Mittelpunkt“ (Roche et al. 2012, 33).

7 Umgang mit unklaren Begriffen: verständnissicherndes Handeln im Betreuungsdiskurs

Im Betreuungsdiskurs begegnen P häufig zahlreiche berufliche oder fachliche Begriffe, die sie nicht verstehen. Dies beeinflusst in der Kommunikation jedoch den Verlauf und den Effekt von Betreuungsdiskursen, weshalb aufkommende Missverständnisse von beiden Aktanten durch den Einsatz von bestimmten Handlungen zu beseitigen sind. Dies geschieht mit ‚verständnissicherndem Handeln‘, wobei dieser Begriff für das sprachliche Phänomen einer rückbezogenen Kommunikation von Kameyama (2004) vorgeschlagen wurde. Dies bedingt nicht nur eine Gegenüberstellung von Bezugsäußerung und reparativ bearbeitender Äußerung, sondern auch die auf die Rezeptionsstörung erfolgenden reparativen Bearbeitungen,

die von beiden Seiten in Form einer reparaturinitiiierenden Bearbeitungsanforderung zu leisten sind. Wichtig ist dabei zu untersuchen, unter welchen Bedingungen verständnissicherndes Handeln von M und P initiiert wird, welche Kommunikationsfolge die jeweiligen Formen reparativer Bearbeitung nach sich ziehen und mit welchen Realisierungsformen solche Störungen behandelt werden. In diesem Kapitel wird zunächst in die Theorie des verständnissichernden Handelns eingeführt (Kap. 7.1), dann wird das jeweilige verständnissichernde Handeln von P und M hinsichtlich der wichtigen Positionen der rekonstruierten Struktur des verständnissichernden Handelns anhand der authentischen Gespräche beschrieben (Kap. 7.2). Darauf folgt das Fazit, Inwiefern verständnissicherndes Handeln in Betreuungsdiskursen helfen könnte, die kommunikativen Störungen zwischen M und P und damit zwischen muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Sprechern zu beheben (Kap. 7.3).

7.1 Verständnissicherndes Handeln

Verständigung und Kommunikation sind eng miteinander verknüpft. Heinemann und Heinemann (2002) betrachten Verständigung als einen wesentlichen Bestandteil von Kommunikation. Besonders in einer solch aufgabenorientierten Kommunikation sei Verständigung eine zentrale Voraussetzung für das Problemlösen und das Zweckerfüllen (ebd., 2). Nach Kallmeyers (1977) interaktionistischer Perspektive wird Verständigung wechselseitig und gemeinschaftlich hergestellt, indem „die Interpretationen (von den Beteiligten) übereinstimmen, und zwar in hinreichender Weise für die Verfolgung ihrer derzeitigen praktischen Zwecke“ (ebd., 52). Die Übereinstimmung bezieht sich sowohl auf „die Ziele der Kommunikation insgesamt“ als auch auf „Ziele von Teilaktivitäten der Kommunikation“ (ebd., 52). Verständigung erfolgt demnach nicht zweckgebunden, sondern ist die Grundlage für jegliches interaktive Handeln und damit eine Voraussetzung für die Handlungsfolgerung. Deshalb vertreten Kindt und Weingarten (1984, 194) hinsichtlich des Verständigungsprozesses die Meinung, dass eine identische

Bedeutungszuschreibung zu dem zu interpretierenden Gegenstand keine Zwangsvoraussetzung für eine erfolgreiche Verständigung sein muss.

„Verständnissicherung“ bestimmt Kameyama (2004) neu, da er Diskurse zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern als Hauptkonstellation unter den tagtäglichen Interaktionen betrachtet. Darauf basiert sein Konzept vom „verständnissichernden Handeln“. Nach Kameyama umfasst „verständnissicherndes Handeln“ die sprachlichen Phänomene im Rahmen einer rückbezogenen Kommunikation, die unabhängig vom Diskurstyp auftreten. „Verständnissicherndes Handeln“ steht damit als allgemeine Bezeichnung für ein präziser zu bestimmendes Phänomen sprachlichen Handelns (ebd., 7). Das Hilfsverfahren des Typs verständnissicherndes Handeln ist nicht fest in ein spezifisches Handlungsmuster integriert, sondern wird unabhängig vom Handlungsmuster, dessen Prozessierung blockiert ist, für dessen Instandsetzung eingesetzt (ebd., 123).

Als Hilfsverfahren bedient sich das verständnissichernde Handeln verschiedener reparativer Handlungsmuster, die zweckspezifisch integriert werden (ebd.). Nach Bühlig (1994) lässt sich die kommunikative Notwendigkeit einer Verständnissicherung auf unterschiedliche Ursachen zurückführen. Verständnisprobleme entstehen zum einen aufgrund der „Unzulänglichkeit der Sprache an sich“, zum anderen bestehen „konkrete Verständigungsschwierigkeiten in der sprachlichen Interaktion“ (ebd., 115).

In der gesellschaftlichen Praxis existieren Formen sprachlichen Handelns entweder für verschiedene Zwecke oder sie dienen ausschließlich der „Verständigung“. Den „Verständigungsprozess“ thematisieren zwar früh Ehlich (1979, 1986) und Liedke (1994) als „Verständigungstätigkeit“ und „Verständigungshandeln“, aber erst Kameyama (2004) systematisiert diesen in vier Typen: 1. Sprecher-Hörer-Steuerung, 2. Verständnisabfrage, 3. Verständnissicherung und 4. Verständniskorrektur.

Im Gegensatz zum ersten Typ eines „Verständigungsprozesses“ geht Kameyama davon aus, dass die drei anderen Subformen eigenständige sprachliche Handlungsmuster ausbilden, die im Diskurs eingesetzt werden, wenn sprachliches

Handeln nicht per se zu ‚Verständigung‘ führt. ‚Verständnisabfragen‘ treten bei gestörten Input-Output-Bedingungen häufiger auf, die speziell auf das ‚Verstehen‘ der Bezugsäußerung abzielen und mit denen dadurch eine hörerseitige Bestätigung als Reaktion angefordert wird. In diesem Sinne geht S laut Kameyama mit einer Verständnisabfrage einen entscheidenden Schritt über die Hörersteuerung hinaus, indem eine Bestätigung explizit angefordert wird (ebd., 89).

Bei Vorliegen einer hörerseitigen mentalen Verarbeitungsstörung hat der Aktant die Möglichkeit, auch mit ‚Verständnissicherung‘ zu reagieren, indem eine entstandene Verarbeitungsstörung sprachlich derart bearbeitet wird, dass sie diskursiv aufgelöst wird. Dadurch stuft Kameyama die ‚Verständnissicherung‘ als reparative Maßnahme im Unterschied zur ‚Verständnisabfrage‘ ein. Eine ‚Verständniskorrektur‘ wird an solchen Stellen eingesetzt, in denen der Aktant feststellt, dass die Bezugsäußerung nicht verstanden oder gar missverstanden wurde. Zusammenfassend wertet Kameyama die Sprecher-Hörer-Steuerung als eine Form formaler Kooperation, während die Verständnisabfrage, -sicherung und -korrektur Sonderformen materialer Kooperation darstellen, bei denen die ‚Verständigung‘ selbst zum Zweck sprachlichen Handelns wird.

Im Hinblick auf das Verhältnis der Verständnissicherung zu anderen Typen des Verständigungsprozesses setzt sich das ‚verständnissichernde Handeln‘ nach Kameyama aus einem Ensemble (reparativer) sprachlicher Handlungsmuster zusammen.

Zwecks Verständnissicherung im Umgang mit unklaren Begriffen in Betreuungsdiskursen setzen auch P und M sprachliche Mittel zur verständnissichernden Bearbeitung ein, die in diesem Kapitel zunächst am kommunikativen Verhalten von P (Kap. 7.2.1) und danach von M (Kap. 7.2.2) herausgearbeitet werden.

7.2 Verständnissicherndes Handeln im Betreuungsdiskurs

Im Betreuungsdiskurs dominieren jeweils verschiedene Ausprägungen des verständnissichernden Handelns. Zur gleichen Position wie beispielsweise ‚Sich-Vergewissern‘ realisieren M und P die Sprechhandlungen unterschiedlich aufgrund der institutionellen Bedingungen und wegen dem ungleichen Wissensstand, wobei die Äußerungen möglicherweise mit anderen sprecherseitigen Formen verständnissichernder Bearbeitung wie ‚Erklären‘ kombiniert werden. Zum Schluss werden didaktische Überlegungen hinsichtlich des verständnissichernden Handelns angestellt (Kap. 7.3).

7.2.1 Verständnissichernde Bearbeitung von Praktikant:innen

Um die verständnissichernde Bearbeitung von P zu erläutern, werden zuerst die ‚Bearbeitungsanforderungen‘ der ‚Rezeptionsdefizite‘ anhand der verschiedenen Realisierungsformen erläutert. Danach werden die von P selbst vorgenommenen Bearbeitungsversuche anhand des ‚Sich-Vergewisserns‘ behandelt, die eine hörerseitige Bearbeitung ermöglichen.

Nach Kameyama (2004) erfolgt eine Bearbeitungsanforderung im Diskurs, um den Sprecher zur Beseitigung des beim Hörer eingetretenen Rezeptionsdefizits aufzufordern (ebd., 132). Unter ‚Rezeption‘ versteht Rehbein (1979, 61) „den gesamten hörerseitigen Prozess von der Perzeption, der Identifizierung des Akzeptierens und des Verstehens bis hin zur Übernahme der Folgen/Konsequenzen durch den Hörer“. Von ‚Rezeptionsdefizit‘ grenzt Kameyama (2004) die ‚Planstörungsexothese‘ ab, d.h. eine unmittelbare Nachaußensetzung der Planstörung, die als „eine Art Vorstufe zur verbalisierten Bearbeitungsanforderung“ verstanden wird, weil eine Planstörungsexothese noch „während der mentalen Verarbeitung und des Auftretens der Planstörung noch außen gesetzt“ wird (ebd., 132).

Anhand des nachfolgend aufgeführten Interviews mit einem Mentor und dem Gespräch mit einem Studierenden, der bereits ein betriebliches Praktikum in Deutschland absolvierte, lässt sich die Bedeutung der hörerseitigen Bearbeitung in

Bezug auf eigene Rezeptionsdefizite erkennen, die vom Sprecher nicht wahrgenommen werden.

K: Fragen Sie im Gespräch auch nach, ob Ihre Worte verstanden werden?

M: Nein, ich frage eigentlich nie nach. Das muss er schon machen. Wenn er was nicht versteht, wäre es gut, nachzufragen. Das macht er auch da.

K: Wie können Sie merken, dass er versteht oder nicht?

M: Ja, an dem, was er danach macht. Oder? Im Gespräch kann ich nicht beurteilen, ob er versteht oder nicht. ... Man hört manchmal an Worten, wenn man sagt, hmhm, dann weiß man ungefähr, dass es nicht ganz verstanden wurde. Oder wenn, ja, das stimmt, das fällt halt weg bei chinesischen Praktikanten.

(Aus Interviews mit M, K für Interviewer, also mich, M für M)

„Bei einem der täglichen Besprechungen auf der Baustelle erklärte ein Obermonteur ein Leitungsproblem. Er sprach sehr schnell und hatte einen Akzent, und die Baustelle war laut. Eigentlich war die Frage sehr einfach, aber da gab es viele andere Obermonteure. Da es in der regulären Besprechung viele Leute gab, war ich etwas nervös und verstand seine Worte nicht. Ich antwortete nur mit ‚ja ja‘. Später ging ich zu ihm und fragte noch mal danach. Ein solches Ereignis ist schon oft eingetreten, was meistens auf Akzent und Lärm sowie die Nervosität zurückgeführt werden konnte, die durch die Anwesenheit vieler Menschen verursacht wurde.“

(Aus Gesprächen mit Studierenden)

Das ‚Rezeptionsdefizit‘, das sich auf einzelne Stadien eines Handlungsprozesses verteilt oder spezifische sprachliche Akte bzw. Elemente des propositionalen Akts umfasst, wird von P durch verschiedene Ausdrucksmittel versprachlicht. Dazu finden sich folgende Beispiele aus dem Korpus:

Beispiel: Projektvorstellung

[7]

	..	13 [00:35.0]	14 [00:37.2]	15 [00:38.0]	16 [00:38.7]	17 [00:39.7]
P [v]			Ohhh •• zw/wie bitte?	• Zwei...	<i>langsam</i>	• Geschäfte?
M [v]	Gewerbeeinheiten.					Geschäfte.

[8]

	..	18 [00:41.1]
P [v]		Aha, oke, oke, alles klar, alles klar, oke, oke, oke.
M [v]	Einkaufsmöglichkeiten, Läden.	Das sagt man/ das sind zwei Geschäfte ((unv., 0,3s))

[9]

	19 [00:44.1]	20 [00:44.7]
P [v]		Gewerbe.
M [v]		
[nn]	((blättert))	

Das neu verbalisierte Begriff „Gewerbeinheiten“, dessen Semantik mit dem Thema „Läden“ vom Sprecher als identisch anzusehen ist, platziert der S nach „also“, womit dies als Rhema des Wissens positioniert wird. P setzt zuerst die Planstörung nach außen in einer Planstörungsexothese „oh“ (s. 13). Die versuchte Wiederholung wird aber nicht vollständig realisiert „zw...“, sondern durch eine Bearbeitungsanforderung mit „wie bitte?“ ersetzt (s. 13). Bevor M die Bearbeitungsanforderung annimmt, versucht P den Ausdruck von M als Hörerplanexothese flüsternd wiederzugeben „zwei...“ (s. 14). Dadurch erkennt M die Rezeptionsschwierigkeiten und reagiert auf die Bearbeitungsanforderung, indem er ein Synonym für seinen zunächst gewählten Ausdruck wählt: „Geschäfte“ (s. 15), da er diesen wohl als geläufiger und leichter verständlich für P einstuft. P reformuliert den Diskurs mit seinem neuen Ausdruck langsam und fragend (s.16), was als eine zweite Bearbeitungsanforderung von P an M zu interpretieren ist.

Gefolgt von einem erneuten Ersatzausdruck „Läden“ für die Bezugsäußerung nennt M einen weiteren Ausdruck für das Bezugsobjekt: „Einkaufsmöglichkeiten“ (s. 17). Ein zusätzliches Wissensselement für die seitens P unverständlichen Ausdrücke wird durch das Bestimmungswort „Einkauf-“ dieses Kompositums geliefert, das aus dem Verbstamm „einkaufen“ besteht. Die Bildung von Komposita führt zur Informationsverdichtung, da die Bedeutung, die ansonsten eine syntaktische Konstruktion aus mehreren Wörtern erfordert, in einem einzigen Wort ausgedrückt wird (etwa „ein Raum, wo man die Möglichkeit hat, einzukaufen“). Das verständnissichernde Handeln von M entspricht deshalb einem Erläutern, das zum Verstehen von P führt. Während M noch mal am vorher versprochenen Ausdruck des Bezugsworts anknüpft, und dabei das Demonstrativpronomen ‚das‘ verwendet, um den Fokus von P wieder auf den Handlungsgegenstand im Wahrnehmungsraum zu lenken, verspricht P eine serielle Verstehensexothese in einer Redeüberlappung (s. 18). P versucht anschließend den Ausdruck, den M am Anfang benutzt hat, in seinem Wissen abzurufen, wobei er diesen mentalen Prozess in einer ‚Deliberationsexothese‘ nach

außen setzt, indem er den Ausdruck „Gewerbe“ wiederholt (s. 20), um den Verständigungsprozess zu beenden und M seine Verständigungsschwierigkeiten anzuzeigen.

Im folgenden Fallbeispiel wurde der Auftrag nicht von M erteilt. P hat eine Grafik mit mehreren Zahlen zur Analyse der Warenlagerung erstellt, die er in diesem Gespräch M und K (seinem Kollegen) präsentiert. Die Betreuung von P während der Auftragserfüllung setzt voraus, dass M zunächst Wissen über den Sachverhalt besitzt, um das Handlungsziel und den Plan von P rekonstruieren zu können. Deshalb erklärt P die Verbindung zwischen den Zahlen und der Wirklichkeit, indem er den funktionalen Zusammenhang zwischen den Zahlen und dem Lösungsversuch von P erklärt, der für M und K rein aus der Perzeption nicht rekonstruierbar gewesen wäre. Die anhaltenden Nachfragen von M, mit denen hörerseitig eine verständnissichernde Bearbeitung von P ausgelöst wird, fördert den Verständigungsprozess und somit das Vorantreiben des Betreuungsprozesses. Ohne Kenntnisse über den Sachverhalt, in diesem Fall das Resultat der Handlungsausführung des Lösungsversuchs, fehlt M die Voraussetzung, mit denen dieser reparative oder wissensvermittelnde Handlungen beginnen kann.

Beispiel: Lagerauswertung

[99]

..	208 [09:56.7]
M [v]	achtzig Prozent der Menge ausmachen.
K [v]	Und dann hätten wir auch entsprechend dreißig

[100]

..	
K [v]	Prozent Material, ••• oder mehr, fast fünfzig Prozent Material, was dort liegt, unnötig

[101]

..	209 [10:04.5]	210 [10:08.2]	211 [10:08.6]
P [v]		Was?	
M [v]			((1,4s)) Oke. ••
K [v]	dort liegend. ((2,3s))	Das sehe ich auch ganz schon deutlich.	

[102]

..	212 [10:12.4]	213 [10:13.1]	214 [10:15.0]
P [v]	Ja.		••• Was für
M [v]	Diese ••• Menge, ne? •• Was	hast du da für Formel hinter, hinter dem...	

[103]

..	215 [10:16.5]	216 [10:18.0]	217 [10:19.2]
P [v]	Formel? ((unverständlich))	••• Was heißt ...	

M [v]	Formel, ja, Formel.	
K [v]		((1,4s)) Du hast doch (genau) wie auf

[104]

	..	218 [10:22.8]	219 [10:23.2]
P [v]		Ja.	
K [v]	anderer Datei.		•• Du hast •• hier jetzt gezählt, wie oft kommt die Part-Nummer

[105]

	..
P [v]	
K [v]	vor.

K versprachlicht das Verständnis über das Handlungsergebnis des Lösungsversuchs von P (s. 208), wozu er das Demonstrationspronomen „das“ (s. 209) verwendet, um eine anaphorische Verbindung zum verbalisierten Äußerung herzustellen (s. 208). Die Äußerung von K bewirkt eine Planstörung von P, sodass P eine Bearbeitungsanforderung durch das „was“ verbalisiert, sodass M die abgeschlossene sprachliche Handlungsausführung als Objekt des Nichtwissens erneut aufgreift. Statt auf die Exothese der Planstörung von P zu reagieren, schließt sich M der Äußerung von K an und beginnt mit einer Verstehensexothese (s. 211). M vergewissert sich, ob es sich in Ks Äußerung um „diese Menge“ handelt (s. 211). Das „Ja“ von P (s. 212) lässt sich eher als Hörerplanexothese in dieser Konstellation deuten, womit eine spezifische Verarbeitung einer vorausgegangenen Sprecheräußerung indiziert wird, was der ‚Sprecher-Hörer-Steuerung‘ dient.

M hört dadurch auch nicht mit seiner Verbalisierung auf, sondern bringt durch eine Frage ein neues Thema in den Diskurs ein (s. 212). Durch das Auslassen einer Ausführung der bisherigen sprachlichen Äußerung von M (s. 211-213) entsteht ein Rezeptionsdefizit bei P, weshalb dieser das Bezugswort von M zitierend im Interrogativmodus wiedergibt, was das Rezeptionsdefizit bei ihm ausgelöst hat, um eine Bearbeitung von M anzufordern (s. 214). Die Bearbeitungsanforderung wird jedoch von M lediglich als eine Planstörungsexothese interpretiert, die noch während der mentalen Verarbeitung und beim Auftreten der Planstörung nach außen gesetzt wird, also in einem Moment, in dem P die Äußerung noch mental verarbeitet (vgl. Kameyama 2002, 132).

Statt mit einer Begriffserklärung zu reagieren, repetiert M den Bezugsausdruck zweimal, was durch das „ja“ von P kurzfristig unterbrochen wird, mit dem P die Perzeption von M bestätigt. P hat diese Reaktion von M offensichtlich nicht erwartet, wobei diese Verhaltensabweichung P veranlasst, eine zweite Bearbeitungsanforderung zu formulieren. Dabei versucht er nun, das Objekt des Nichtwissens zu benennen, um durch das w-Element eine Wissensabfrage in Gang zu setzen (s. 216). Das verständnissichernde Handeln von P wird nicht zu Ende gebracht, weil der Satz unvollständig bleibt (Objekt fehlt). Trotzdem bearbeitet M das Rezeptionsdefizit bezogen auf ein spezifisches Element seines propositionalen Aktes, indem er selbst die Lücke im Satz schließt und das Objekt des Nichtwissens von P benennt, nämlich die Bedeutung des Ausdrucks „Formel“ (s. 217, 219).

Im Unterschied zu anderen Formen der verständnissichernden Bearbeitung gehört das ‚Wiederholen‘ nach Kameyama (2004) zu den sprachlichen Verfahren, die verschiedene Realisierungsformen aufweisen. Eine Realisierungsmöglichkeit von ‚Wiederholungen‘ stellen wörtliche Reverbialisierungen dar, „die das im Diskurs zuvor Geäußerte in exakt der gleichen sprachlichen Form wiedergeben“ (ebd., 185). Zudem sind noch die Erscheinungsformen der ‚reformulierenden Handlungen‘ und ‚Rekurrenz‘ möglich, die allerdings von den sprachlichen Formen der Bezugsäußerungen abweichen. Allerdings lässt sich das Phänomen ‚Wiederholen‘ allein anhand der sprachlichen Oberfläche mit ihren Kriterien nicht exakt analysieren. Solche Wiederholungen, „die der Verständigung zwischen Sprecher und Hörer, jedoch nicht der Verständnissicherung im Sinne der Bearbeitung hörerseitiger Rezeptionsdefizite dienen“, wertet Kameyama als Realisierung einer Hörerplanexothese (ebd., 188). In diesem Beispiel stellt „ganz kleine Stück“ (s. 119) eine solche Wiederholung dar, die P nicht der Bearbeitung des Rezeptionsdefizits dient und deswegen analytisch als keine ‚Planstörungsexothese‘, sondern als ‚Hörerplanexothese‘ zu bestimmen ist. D.h. hier nimmt P sozusagen gedanklich Notiz, indem er die einzelnen Arbeitsaufträge noch mal wiederholt, um diese zu verinnerlichen.

Beispiel: Rotor

[58]

	116 [06:00.7]	117 [06:07.8]	118 [06:08.4]
P [v]		• Hmhm	
M [v]	••• Und wir machen ((murmelt, 4,8s))	läuft so durch.	Das Einzige, was wir

[59]

M [v]	machen, ((2,2s)) ähh, würde ich sagen, ••• em, wir machen • ne ganz kleine Stück grade.
--------------	---

[60]

	119 [06:16.4]	120 [06:18.5]
P [v]	••• Ganz kleine Stück.	
M [v]		Wirklich ganz kleine Stück.

Neben Bearbeitungsanforderungen lässt sich in Betreuungsdiskursen auch eine andere sprachliche Handlung zur Klärung von fremden Begriffen einsetzen, die es P ermöglicht, aufgrund der mentalen Störungsverarbeitung seinerseits selbst einen Bearbeitungsversuch vorzunehmen, der dann M zur Bewertung vorgelegt wird. Eine solche sprachliche Handlung nennt Kameyama (2004, 142) das ‚Sich-Vergewissern‘. Wenn ‚verständnissicherndes Handeln‘ als ‚Hilfsverfahren‘ gefasst wird, dann könnte man das ‚Sich-Vergewissern‘ als eine Art „Hilfsverfahren im Hilfsverfahren“ betrachten, das durch eine hörerseitige Bearbeitung das verständnissichernde Handeln prozessiert werden kann, auch wenn S die Bearbeitung nicht selbst vollziehen kann (ebd.). Nach Kameyama erweitert das ‚Sich-Vergewissern‘ das Handlungspotenzial des verständnissichernden Handelns um die Positionen und Handlungswege (ebd., 144f.).

Zwar können ‚Bearbeitungsanforderung‘ und ‚Sich-Vergewissern‘ beide als Nachfrage realisiert werden, allerdings nimmt H mit dem ‚Sich-Vergewissern‘ eine eigene Bearbeitung vor, indem H eine hörerseitige Verstehenshypothese versprachlicht und zugleich eine sprecherseitige Bewertung dieser Hypothese anfordert (ebd.).

Beispiel: Dichtung

[90]

	184 [21:41.0]	185 [21:41.3]	186 [22:10.5]
P [v]	Dichtung-Ring.		((1,1s))
M [v]	Já?	((29,2s))	Hast du Bock, dir da mal was zu überlegen?

[91]

	187	188 [22:16.3]
--	-----	---------------

P [v]	Äh •• wie, wie, wie bitte? •• Bu/Buch?
M [v]	Äh, ob du da Lust zu hast, dir mal zu

[92]

	189 [22:22.6]
P [v]	((1,1s)) Ähh, ••• also, •• noch mal, •• äh, •• denken
M [v]	überlegen, wie was machen kann.

[93]

	190 [22:25.1]	191 [22:26.1]	192 [22:26.7]	193 [22:27.5]
P [v]	oder •• bau/	bau/bauen?		• Bauen, okè.
M [v]	•• Jà.		•• Bauen.	
M [nv]	((atmet aus, 0,3s))			

Das Rezeptionsdefizit entsteht aufgrund der nennenden Prozedur „Bock“ in der Frage von M (s. 186). Nach einer Planstörungsexothese „äh“ reagiert P mit einer zögernden Bearbeitungsanforderung „wie bitte?“ und versucht mit seiner Nachfrage („Buch?“) das Rezeptionsdefizit durch das Äußern seiner Vermutung zu beseitigen (s. 187). Es ist durchaus möglich, dass das Verstehensproblem entweder auf das Hören des Äußerungsakts oder auch auf fehlendes fremdsprachliches Wissen im Zusammenhang mit umgangssprachlichen Ausdrücken („Bock haben“) zurückzuführen ist. Da P diesen jugendsprachlich-idiomatischen Ausdruck nicht kennt, fragt er mit einem phonetisch ähnlich lautenden Begriff nach (Bock → Buch), der ihm vertraut ist.

Die Nachfrage („Buch?“) ist ebenfalls als Bearbeitungsanforderung von P an M zu interpretieren. M greift nicht nur einen Teil der Bezugsäußerung auf (s. 188), sondern reformuliert dabei noch den zuvor in der Bezugsäußerung verbalisierten Ausdruck („Bock auf etwas haben“) mit einem weniger umgangssprachlichen Ausdruck („Lust zu etwas haben“). Der Satzbau wird in der Umformulierung der Frage auch durch Nachschaltung des Objekts in einem Nebensatz modifiziert. Das Hinzufügen des Modalverbs „kann“ verstärkt die Modalität der Bezugsäußerung und legt den Fokus des Hörers mit dem ebenfalls hinzugefügten Verb („machen“) auf seine Handlungsmöglichkeiten. Eine Bearbeitungsanforderung, die in einem Direktivmodul (s. 189) und einem Interrogativmodul (s. 189-191) zusammen realisiert wird, setzt P nach einer Hörerexothese und einem Paraphrasenindikator „also“ ein, wobei M den hörerseitigen Bearbeitungsversuch innerhalb der zögernden Verbalisierung von P

bestätigt (s. 190). In Segment (s. 192) bestätigt M die Interpretation mit einer Wiederholung („bauen“). P rephrasiert die Antwort von M (s. 193) und beendet das verständnissichernde Handeln mit einer deutlichen Verstehensexothese („oke“).

Das ‚Sich-Vergewissern‘ taucht im Datenmaterial deutlich häufiger in Äußerungen von M auf, was in Kap. 7.2.2.3 zur Analyse der verständnissichernden Bearbeitung von M behandelt wird.

7.2.2 Verständnissichernde Bearbeitung von Mentor:innen

Die sprecherseitige und hörerseitige verständnissichernde Bearbeitung von M erfolgt u.a. durch ‚Verständnisabfragen‘, ‚verständnissicherndes Umformulieren‘ und ‚Sich-Vergewissern‘, auf das im Folgenden eingegangen wird. Während die ersten beiden sprachlichen Handlungen bei einer Planstörungsexothese oder Bearbeitungsanforderung von P auftreten, kommt die letzte Sprachhandlung von M eher im Zusammenhang mit Formulierungsschwierigkeiten von P vor.

7.2.2.1 Verständnisabfrage

Im Korpus der vorliegenden Arbeit sind zahlreiche Fragen von M festzustellen, mit denen dieser nachträglich abfragt, ob ein hörerseitiges Verstehen bei P über bestimmte Äußerungen zustande gekommen ist. Solche Fragen bezeichnet Kameyama (2004) als ‚Verständnisabfragen‘, die bei gestörten Input-Output-Bedingungen in Diskursen vorkommen (ebd., 89). Der Unterschied zwischen Verständnisabfragen und Nachschaltungen besteht nach Kameyama darin, dass ‚Verständnisabfragen‘ auf das ‚Verstehen‘ der Bezugsäußerung abzielen, während bei Nachschaltungen auch die Hörerplanbildung abgefragt wird. Nachschaltungen sind einer sprachlichen Handlung augmentiert und steuern mittels einer expeditiven Prozedur die hörerseitige Verarbeitung. Demgegenüber stellt die ‚Verständnisabfrage‘ eine eigenständige sprachliche Handlung dar, mit der explizit eine hörerseitige Bestätigung als Reaktion auf die Abfrage eliziert wird (ebd.). Im folgenden Diskursausschnitt zeigt sich die Realisierung einer Verständnisabfrage

im Betreuungsdiskurs.

Beispiel: Dichtung

[3]

..	4 [07:32.7]	5 [07:33.1*]
P [v]	und ••• gerade Linie ••• bauen, und dann fertig. ••• ((unv., 0,3s))	
M [v]	••• Wir	brauchen einen

[4]

..	6 [07:35.2]	7 [07:39.7]
P [v]	••• Einsatz, also •• ein großer ••• Kabel?	
M [v]	Einsatz hier drin, ne?	((1,4s)) Ne, ähh, zum

[5]

8 [07:40.6*]	9 [07:41.1]	10 [07:42.3]	11 [07:44.0]	12 [07:44.9]
P [v]	••• Oh.		• Oh, • ja, •	
M [v]	Abdecken.	••• Das müssen wir noch machen.	•• Wir ham ja,	

[6]

..	13 [07:46.0]	14 [07:49.3]	15 [07:50.5]
P [v]	hñhñhñ	••• Für die ((1,6s)) Dichtung,	
M [v]	• Weißt du was ich meine?		••• ((begrüßt einen

[7]

..	16 [07:52.3]	17 [07:53.6]	18 [07:55.5]
P [v]	• (wollen)...		•• Jà.
M [v]	Kollegen, 1,3s))	((1,1s)) Ähm, genau, um das abzudichten.	

Das Rezeptionsdefizit entsteht bei P durch die nennende Prozedur „Einsatz“ (s. 5). Mit dem nachgeschalteten „ne?“ (s. 5) stellt M den Hörerfokus bei P für die Rezeption der Äußerung her. Nach einer Hörerplanexothese vergewissert sich P, ob der Fachbegriff „Einsatz“ deckungsgleich mit der alltäglichen Beschreibung „ein großes Kabel“ ist bzw. ob es sich dabei um das gleiche Einzelteil handelt, das nach einem Paraphrasensignal „also“ folgt, mit dem er seine Umschreibung ankündigt (s. 6). Erst negiert M die Richtigkeit dieser Interpretation aus („ne“) und spezifiziert die Funktion des Einzelteils (s. 7, „zum Abdecken“). Statt einer eindeutigen Verstehensexothese wie z.B. „ach so“ reagiert P mit einfachen Interjektionen („oh“, „ja“, „hmhm“, s. 9, s. 12), die für M offensichtlich keine zufriedenstellende Resonanz auf seinen Vorschlag darstellt. Das Ausbleiben der erwarteten Reaktion seitens P veranlasst M, seine bisherigen Ausführungen durch eine Verständnisabfrage zu unterbrechen (s. 13). Von einer ähnlichen Gesprächssituation spricht auch ein Student, in der das Ausbleiben einer Verstehensexothese eine kommunikative Störung verursacht hatte.

„Die häufigste Situation sollte sein, wenn ich mit dem Chef, also meinem Mentor, sprach. Oft sagte er etwas und ich habe es verstanden. Dann sagte ich ‚em‘ oder ‚okay‘ und wartete darauf, dass er mit seiner Äußerung fortfuhr. Er fühlte, dass meine Reaktion nicht aktiv genug war und dachte, dass ich es nicht verstanden hatte. Er wartete dann darauf, bis ich ihm weiteres Feedback gab, und wir sahen uns nur gegenseitig an. Nachdem er die Worte wiederholt hatte, sagte ich ‚OK‘, ‚klar‘, ‚verstehe‘ oder ‚genau‘, um anzudeuten, dass ich verstanden habe, dann konnten wir den Dialog fortsetzen. Wie auch immer, es gab oft solche peinlichen Szenen, wo wir uns gegenseitig schweigend anschauten.“
(Aus Gesprächen mit Studierenden)

An der Antwort dieses Studierenden zeigt sich, dass das Fehlen eines verbalen oder nonverbalen Nach-Außen-Setzens der Verstehenstransformation von P häufig ein verständnissicherndes Handeln von M initiiert.

Statt einer Bestätigung oder einer Verneinung des Vorhergesagten vergewissert sich P, ob die Funktion des Einzelteils analog zu dem einer „Dichtung“ ist (s. 14). Nach einem Diskursabbruch bestätigt M zuerst das Verständnis von M und startet einen Reformulierungsversuch seiner eigenen Äußerung „zum Abdecken“ (s. 7) sowie der Äußerung von P „für die Dichtung“ (s. 14) mit einem integrierten Ausdruck „um das abzudichten“. Auf das verständnissichernde Umformulieren folgt eine Verstehensexothese von P (s. 18). Hier findet ein Übergang von der begleitenden Form des Verständigungsprozesses (Sprecher-Hörer-Steuerung) hin zur expliziten Verständnisabfrage statt, wobei dann die Verständnisabfrage durch einen Prozess der Verständnissicherung abgelöst wird. Mit diesem Schritt einer ‚Verständnissicherung‘ gehen S und H nach Kameyama (2004) im Vergleich zur ‚Verständnisabfrage‘ weiter, um eine hörerseitige Verarbeitungsstörung diskursiv zu bearbeiten. Während mit einer ‚Verständnisabfrage‘ lediglich das hörerseitige Verstehen abgefragt wird, sei die ‚Verständnissicherung‘ reparativ (ebd.).

Exkurs: Lehrerfrage

Wird der Betreuungsdiskurs als ein spezifischer Lehr-Lern-Diskurs verstanden, dann lässt sich ein Großteil der Fragen von M als ‚Lehrerfragen‘ klassifizieren, die sich von

alltäglichen Fragen unterscheiden, wie zum Beispiel im vorliegenden Datenkorpus diese Fragen: *weißt du, was ein-und-fünfzigste Woche ist? weißt du Betriebsrat? Kennst du Skalieren?*

Bei der illokutiven Analyse stellen ‚Fragen‘ nach Ehlich und Rehbein (1986) eine sprachliche Handlung mit dem Zweck dar, „Wissen aus dem Kopf von H in den Kopf von S zu transportieren, dem dieses Wissen fehlt“ (ebd., 68). Dabei liegt das Handlungspotenzial einer Frage laut Ehlich und Rehbein darin, dass mentale Operationen des Adressaten H durch die sprachliche Handlung des Fragens beeinflusst werden (ebd., 70). Die Frage gestattet in diesem Sinne einen Zugriff zum Wissensreservoir des anderen Interaktanten (ebd.). Der Sprecher werde durch die Frage an das Hörerwissen angeschlossen, indem „ihm ein Einfluss auf die mentalen Aktivitäten des Hörers zur Prozessierung von Wissen ermöglicht wird“ (ebd.). Der Wissensdefizit des Sprechers bzw. der unterschiedliche Wissensstand der Aktanten lässt sich mit Fragen durch den Wissensaustausch angleichen.

Zwar kommen auch im Unterricht Fragen mit Wissensdefizit wie bei den alltäglichen Fragen vor, aber die meisten Lehrerfragen unterscheiden sich von diesen. Ehlich und Rehbein (1986) wählen den Begriff ‚Examensfragen‘ zur Bezeichnung von ‚Fragen im Unterricht‘, der zuerst von Searle verwendet wurde (vgl. Searle 1969, 66).

„Bei der Examensfrage verfügt der Fragende bekanntlich selbst über das Wissen, nach dem er fragt, aber er weiß nicht, ob H seinerseits das Wissen hat, nach dem gefragt wird. Dieser Typ stellt [...] eine schulspezifische Modifikation des Musters der Frage dar. Das Frage-Muster ist im Muster der Examensfrage den Zwecken der Institution in spezifischer und verallgemeinerter Weise adaptiert worden.“ (Ehlich/Rehbein 1986, 68)

Fragen dieses Typs stellen nach Ehlich und Rehbein eine schulspezifische Modifikation des Musters von Fragen zwischen Lehrenden und Schüler:innen dar. Dabei werden Lehrende als Agenten und Lernende/Schüler:innen als Klient:innen der

Institution betrachtet (ebd.).⁶⁰

Ehlich und Rehbein (1986, 28) behaupten, dass die illokutive Qualität einer solchen sprachlichen Handlung in der ‚Assertion‘ liegt, d.h. „zur Ausfüllung eines spezifischen Wissensdefizit eines Hörers durch einen Sprecher, der über genau dieses spezifische Wissen verfügt“. Obwohl die ‚Assertion‘ von Ehlich und Rehbein als geeignetes Mittel zur Übertragung von Wissen angesehen wird, gehen sie davon aus, dass mit der schülerseitigen eigenständigen Aktivität des Herausfindens einer Lösung durch die Anwendung dieses Mittels verloren geht, was den zentralen „Rest-Bezug des ‚Problemlösens‘ bildet (ebd.).

Der Diskursart des ‚Vortrags‘ besteht nach Ehlich und Rehbein (1986) vor allem aus Verkettungen von Assertionen, deren Funktion in der zusammenhängenden Entwicklung einer Mehrzahl propositionaler Elemente liegt (ebd., 82). Der Vortrag ist besonders für die Übertragung von komplexem Wissen geeignet, weil diese Diskursart einen schnellen Wissenstransfer auf die Hörer ermöglicht.

Der ‚Lehrervortrag‘ stellt, bedingt durch das spezifische Auditorium, eine Variante des ‚Vortrag‘ dar, in die publikumsspezifische Umstände einfließen. Allerdings gehen mit dem ‚Vortrag‘ auch Nachteile einher, weil dieser eine „intensive, konzentrierte mentale Mitarbeit aufseiten des Auditoriums“ erfordert. Solche Schwierigkeiten im Rahmen der Betreuungsgespräche zeigen sich auf der Hörerseite besonders bei P in der Einarbeitungsphase, deren Zweck darin liegt, komplexes Wissen auf P im Rahmen der Auftragserteilung und -erfüllung des Praktikums innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu vermitteln. Begegnen lässt sich diesen kommunikativen

⁶⁰ Ehlich und Rehbein (1986) führen weiter den Begriff der ‚Regiefrage‘ ein. Dabei handelt es sich um Fragen, die vom starken Einfluss, den die Fragen eines Sprechers auf einen Hörer haben, Gebrauch machen. Dadurch findet eine Art Umfunktionalisierung des Frage-Musters statt (ebd., 71):

„Zweck der einfachen Frage ist der Wissenstransport, dessen Notwendigkeit aus dem unterschiedlichen Wissensstand von Aktanten herrührt. Dafür dient die Eingriffsmöglichkeit in das Wissensreservoir eines anderen Aktanten als Mittel. Bei der Regiefrage dagegen wird dieses Mittel zum Zweck: die Regiefrage hat ihren Zweck darin, die Steuerung eines Aktanten durch einen anderen zu bewirken. Dafür funktionalisiert sie das Muster der Frage. Sie bedient sich deren starker Eingriffsmöglichkeiten in H, um ihn zu dirigieren.“ (ebd.)

Problemfeldern seitens der Hörer nach Ehlich und Rehbein vor allem mit dem sprachlichen Handlungsmuster der ‚Frage‘, die einen direkten Eingriff in die mentale Operation des Hörers ermöglicht und durch deren Vorteil der Nachteil des Handlungsmusters ‚Vortrag‘ auszugleichen ist (ebd., 83). Vor diesem Hintergrund setzt sich der ‚Lehrervortrag mit verteilten Rollen‘ aus der kombinierten Form der beiden Handlungsmuster ‚Vortrag‘ und ‚Frage‘ zusammen, der sich besonders für die Wissensübertragung in der Einarbeitungsphase des Praktikums eignet (ebd.).

7.2.2.2 Verständnissicherndes Umformulieren

Sprecherseitig finden sich im vorliegenden Datenkorpus mehrere sprachliche Äußerungen, mit denen M eine Bearbeitung des Rezeptionsdefizits von P vornimmt, die verschiedene Realisierungen des ‚Umformulierens‘ darstellen. Beim ‚Umformulieren‘ handelt es sich nach Kameyama (2004) um eine erneute Realisierung der mit der Bezugsäußerung realisierten sprachlichen Handlung mittels anderer sprachlicher Mittel (ebd., 139). Nach Bührig (1994) verändert der Sprecher (S) durch Umformulieren das Schema der sprachlichen Wissensorganisation, wobei die Ziel- und Fokusbildung sowie die Auswahl der zu verbalisierenden Wissens Elemente erhalten bleiben (ebd., 190). Beim Umformulieren, „das als Sprechhandlungsrekursion nicht geplant einsetzbar ist und ausschließlich reparativen Charakter hat, liegt die ‚trouble source‘ in der sprachlichen Form der Bezugsäußerung, „die den Hörer zu einer anderen Verarbeitung des verbalisierten Wissens führt als der Sprecher im Schema der Bezugsäußerung geplant hatte“ (ebd., 189). Im Hinblick auf die mentale Operation stellt Bührig (1996) fest, dass S „seine ursprüngliche Formulierung von Wissen im Hinblick auf die von ihm antizipierten illokutiven Bedingungen des Hörers“ verändert (ebd., 287).

Im folgenden Gesprächsabschnitt wird eine Frage von M und K bei der Präsentation eines Lösungsversuchs von P umformuliert, um sicherzustellen, dass die Äußerung von P verstanden wird.

Beispiel: Lagerauswertung

[36]

	75 [03:24.3]	76 [03:25.7*]	77 [03:25.8*]	78 [03:26.1]
P [v]		Ja.		
M [v]				• Oke, also die Empfehlung da ja jetzt, in erster
K [v]	• • Die man sieht.	Oke.		

[37]

M [v]	Schritt, erst mal • auf jeden Fall diese Part-Nummer • hier umzulagern, oder sehe ich das
--------------	---

[38]

	79 [03:34.3]	80 [03:37.2]
P [v]		((1,3s)) Welches? Empfehlung für was?
M [v]	falsch?	
K [v]	• • • Ist das die Empfehlung da draus?	

[39]

	81 [03:40.3]	82 [03:42.6*]	83 [03:43.1]
P [v]		Ja.	Ja,
M [v]		Nein.	
K [v]	Für unser Ziel, wir wo/wir wollen, damit was erreichen mit der	Auszeichnung.	

[40]

	84 [03:43.4*]	85 [03:43.8]
P [v]	genau.	
K [v]	Was will/ was können wir so ändern?	

M verspricht sein Verständnis von Ps Vorschlag für die Lagerverwaltung, der von P anhand seiner Statistikanalyse erstellt wurde. Danach fragt P nach, ob er seiner Deutung zustimmt (s. 78). P reagiert nicht gleich darauf, sodass K annimmt, dass bei P ein Rezeptionsdefizit besteht, weshalb er die implizite Frage von M (,oder sehe ich das falsch?') zur Verständnissicherung von P wie folgt umformuliert: ,ist das die Empfehlung da draus?' (s. 79). Die Umformulierung von K erfolgt durch die Vereinfachung des Satzbaus und die explizite Formulierung des propositionalen Gehalts der Äußerung von M, indem K das Pronomen ,das' und das Pronominaladverb ,draus' einsetzt.

Das Rezeptionsdefizit von P ist allerdings auch durch die explizitere Formulierung von K noch nicht behoben, was möglicherweise auf die verkürzte (proklitische) Form des Pronominaladverbs ,draus' (=daraus) zurückzuführen ist, die P in der Bearbeitungsanforderung (s. 80) als Objekte des Rezeptionsdefizits benennt. Deshalb fragt P durch ein w-Element („welches“) nach. In der zweiten Nachfrage benutzt P eine Präposition („für“) mit einem zweiten w-Element („was“), um konkret

nach dem Zweck der von K verbalisierten „Empfehlung“ zu fragen (s. 80). K bearbeitet die Planstörung mit der Wissensstrukturierung von P, indem P die Äußerung mit der gleichen Präposition „für“ beginnt (s.81). K löst mit der Benennung des Objekts („unser Ziel“) das Rezeptionsdefizit von P auf und prozessiert den Verständigungsprozess weiter. K versucht zuerst, den Ausdruck „Ziel“ durch Einsatz des Modalverbs „wollen“ zu erläutern und repariert diesen Formulierungsversuch mit dem Verbalisieren eines finalen Nebensatzes, um das Korrelat der beiden Äußerungen zu verdeutlichen (s. 81). Darauf reagiert P mit einer Hörerplanexothese (s. 82) und einer Verstehensexothese (s. 83), wobei K das Umformulieren noch fortführt, um das Verständnis von P zu sichern. Durch Repetieren des „was“ setzt K das Wissensdefizit, das sie durch die Frage (s. 79) P als handlungsleitende Maxime präsentiert, sodass P dies als Grundlage für seine weiteres Handeln heranziehen kann (s. 84).

K formuliert mehrmals um, als K bemerkt, dass P sich in der Anschlusshandlung anders verhält, als dies K erwartet hatte, denn auf die Erläuterung von M folgt weder eine Bestätigung noch eine Negierung von P, vielmehr entsteht eine lange Pause seitens von P. Diesen Formulierungsvorgang bezeichnet Bührig (1996) als ‚serielles Umformulieren‘, dem hier eine Verständnissicherung zugrunde liegt.

Im gleichen Gespräch wird erneut auf ein Umformulieren einer Frage zurückgegriffen, das allerdings hier von K zur Verständnissicherung beim Präsentieren des Lösungsversuchs von P gestellt wird.

Beispiel: Lagerauswertung

[74]

..	158 [07:25.5]	159 [07:28.8]
P [v]	tausend-acht.	
K [v]	••• Naja, •• aber das ist ja fast fünfzig Prozent. ((3,0s)) Und die •• Basis	

[75]

..	
K [v]	dessen ist, wie oft das ••• rausgelagert werden, aus dem Hamilton-Lager oder was ist

[76]

..	160 [07:40.0]	161 [07:41.5]
P [v]	((1,1s)) Der zählen...	
K [v]	die/ •• der da zählen lassen?	•• Ja, woher hast du die Zahlen hier?

P exothetisiert die Planstörung, indem er nach einer kleinen Pause einen Teil der Äußerung von K zitierend wiedergibt (s. 160). Die Rezeption bezieht sich auf die reparierte Äußerung mit Auslassung einer nennenden Prozedur von K, die bei P gestört ist. K interpretiert die Planstörungsexothese als Bearbeitungsanforderung anstatt als den Beginn einer Antwort-Äußerung von P und formuliert die Frage (s. 159) um, indem K die mit „lassen“ gebildete Passiversatzform durch die aktive Form ersetzt und das Verb „zählen“ in die Verbalphrase „hast...Zahlen“ auflöst (s. 161). In der ursprünglichen Bezugsäußerung wird die handelnde Person nicht genannt, während der Handlungsträger „du“ in der umformulierten Äußerung konkret adressiert wird, was die mentale Bearbeitung seitens P vereinfacht. Dieser Vorgang wird noch durch das Lokaladverb „woher“ unterstützt, sodass P eine vereinfachte Bearbeitungsanforderung erhält: Er muss nicht die Zahlen qualifizieren, sondern nur die Herkunft der Statistik benennen. Mit dem Einsatz des Lokaladverbs „hier“ nimmt K Bezug auf einen Bestandteil der Außenwelt und gleichzeitig steuert K die Aufmerksamkeit von P auf den Bezugsgegenstand („die Zahlen“).

Das Umformulieren bezweckt nach Bühlig (1996) nicht *per se* ein verständnissicherndes Handeln, mit dem die hörerseitige Rezeption des propositionalen Gehalts gewährleistet werden soll. Vielmehr beabsichtigt dieses Umformulieren, „die Beziehung zwischen der Form einer sprachlichen Handlung und Elementen der aktuellen Sprechsituation“ herzustellen (ebd., 114f.). Das heißt: „entspricht die Verbalisierung von Wissen in einer Äußerung nicht den Bedingungen der Sprechsituation, wird diese Äußerung umformuliert“ (ebd., 115). Demnach wird das Umformulieren im Zusammenhang mit dem verständnissichernden Handeln von Kameyama (2004) hier als ‚verständnissicherndes Umformulieren‘ begriffen (ebd., 140).

7.2.2.3 Sich-Vergewissern

Im vorliegenden Datenmaterial finden sich an mehreren Stellen solche Konstellationen, in denen P nicht in der Lage war, die eigene sprachliche Bearbeitung

zu vollziehen und M erst zu einer hörerseitigen Bearbeitung anregen musste. Um die Störung im Verständigungsprozess aufzulösen, versprachlicht M entweder eine Bearbeitungsanforderung oder M setzt das Hilfsverfahren ‚Sich-Vergewissern‘ ein, damit M als Muttersprachler mit einer hörerseitigen Bearbeitung zur Verständnissicherung kompensatorisch beitragen kann. Beim Präsentieren der Lösungsversuche stößt P beispielsweise häufig auf Formulierungsschwierigkeiten, sodass das ‚Sich-Vergewissern‘ sich besonders dazu eignet, um den Verständigungsprozess im Rahmen einer Betreuung zu fördern.

Beispiel: Lagerauswertung

[5] .. 9 [00:22.2] 10 [00:24.2] 11 [00:25.6]
P [v] ((1,6s)) Ja. ((1,1s)) Ähhh, aus dieser ••
K [v] ausgewertet? ((1,6s)) Was wäre dann deine Empfehlung?

[6] .. 12 [00:32.0] 13 [00:32.3]
P [v] Tabelle, die ••• von Maß •• von ((unv., 0,5)) • gibt es irgendwie keine •••
K [v] Hmhm'

[7] .. 14 [00:35.2] 15 [00:36.9] 16 [00:38.0*] 17 [00:39.4]
P [v] Geld, also... •• Geld. ((1,2s)) Nö. ••• Das/•• die •• Geld
K [v] ((1,2s)) Keine was? ((1,2s)) Kein Geld?

[8] .. 18 [00:43.8] 19 [00:44.7*]
P [v] von dieser Mate/Verpackungsmaterialien. Ja.
M [v] Den Wert • meinst du jetzt.

M fragt P nach seinen Verbesserungsvorschlägen für die Lagerverwaltung. Trotz des holprigen Artikulierens von P unterbricht M seine Äußerung nicht, sondern M verwendet stattdessen eine begleitende Prozedur der Sprecher-Hörer-Steuerung (s. 12), was mittels Exothesen des Hörerplans eine spezifische Verarbeitung einer vorausgegangenen Sprecheräußerung indiziert und dem Vollzug der Bezugshandlung dient. Eine Verarbeitungsstörung seitens M ist auf eine nicht erfolgreiche Perzeption des Äußerungsakts von P zurückzuführen.

Nach dem Bezugsausdruck versucht P mit „also“ ein Umformulieren zu realisieren, das aber nicht erfolgreich verläuft. M versprachlicht nach einer kleinen Pause eine

Bearbeitungsanforderung in Form einer Nachfrage, mit der M den Objektbereich des Nichtwissens benennt und durch das w-Element eine Wissensabfrage in Gang setzt (s. 14). P wiederholt den Bezugsausdruck (s.15) und korrigiert anschließend die eigene Bearbeitung (s. 16). M äußert diesmal eine Bearbeitungsanforderung im Interrogativmodus, indem M das Bezugselement des Nichtwissens zitiert (s. 16). P erläutert den Bezugsausdruck durch Einsatz eines nachgeschalteten präpositionalen Attributs (s. 17), worauf eine Verstehenshypothese von M folgt. M vollzieht die Bearbeitung durch ‚Sich-Vergewissern‘ kompensatorisch, wodurch das verständnissichernde Handeln prozessiert wird. Das von P zuvor verbalisierte Wissen wird in der sprachlichen Verarbeitung von M beurteilt, indem M sein Verständnis der Äußerung von P durch den Einsatz der temporaldeiktischen Prozedur „jetzt“ auf die aktuelle Sprechsituation bezieht.

Das von Kameyama als ‚Sich-Vergewissern‘ benannte Hilfsverfahren gleicht funktional im Diskurs nach meiner Beobachtung der reparativen Handlung von Rehbein (1984), da die Exothese der Vermutung von M im Rahmen eines Lehr-Lern-Prozesses als Fremdverbesserung für ein fehlendes Element angesichts der Formulierungsschwierigkeit von P zu sehen ist. Diese Vorgehensweise zeigt sich auch im folgenden Beispiel.

Beispiel: Lagerauswertung

[27] .. 47 [02:34.2*] 48 [02:35.1*] 49 [02:35.8] 50 [02:36.6]

P [v]	Ja, genau.	
M [v]		Oke. Und wie ist die Grafik
K [v]	aus dem Zentrallager in die Werkstatt, L-S-C sind. • Oke.	

[28] .. 51 [02:39.5]

P [v]	((1,3s)) Das ist ••• äh Anzahl. ••• Das ist ••• Anzahl, wie	
M [v]	genau zu lesen? Jetzt hier.	

[29] .. 52 [02:46.9] 53 [02:48.3] 54 [02:49.1] 55 [02:50.3]

P [v]	viel, wie... Anzahl.	
M [v]	Anteil oder Anzahl?	((1,2s)) Also, ••• wie, wie hoch ist
K [v]		•• Anzahl.

[30] .. 56 [02:54.0]

P [v]	Ja, genau.
--------------	------------

M [v] die Menge. _____

Dieser Gesprächsausschnitt stammt aus der Phase der Auftragserteilung und -erfüllung, in der P das Resultat seines Lösungsversuchs präsentiert. Um Feedback von K und M zu erhalten, muss P zunächst den Handlungsgegenstand von P veranschaulichen. M stellt P eine Frage in Bezug auf die von P erstellte Grafik (s. 50). Durch ‚jetzt hier‘ wird der Handlungsgegenstand im Wahrnehmungsraum aufgezeigt bzw. wird auf einen Sachverhalt eingeschränkt. Mit der temporalen und lokalen Deixis ‚jetzt‘ und ‚hier‘ lenkt M das Wissen von P auf den aktuellen Handlungsprozess und fokussiert darauf. P spezifiziert seine Ausführungen durch die Benennung ‚Anzahl‘ zur Beantwortung der Frage und versucht, die propositionale Verarbeitung mit dem Erklären zu gewährleisten (s. 51). Die sprecherseitige verständnissichernde Bearbeitung von P wird jedoch von einer Alternativfrage seitens M unterbrochen, die der Hörerseitigen Verständnissicherung dient (s. 52). P nimmt das von ihm bereits versprachlichte Wissensselement verbal wiederholend auf (s. 53), wodurch die Auswahl von M zwischen den beiden genannten Symbolfeldausdrücken eingegrenzt wird (‚Anteil‘ und ‚Anzahl‘).

K exothetisiert den Hörerplan in Form einer Wiederholung (s. 54) und M vergewissert sich durch eine Paraphrase (s. 35), um sowohl ‚Explikation‘, ‚Gedankenentfaltung‘, ‚Präzisierung‘ als auch ‚Herstellung eines endgültigen Verständnisses zu ermöglichen (Bühlig 1996, 26).⁶¹ M leitet seine Äußerung mit „also“ ein (s. 55) und greift das von P verbalisierte Thema (die ‚Anzahl‘) auf, das er unter Rückbezug auf sein Vorwissen in eine Frage umformuliert (vgl. Bühlig 1996, 240). Das Umformulieren von M kann auch als Verbalisieren des Hörerplans gelten, da er die von P vorgegebene Strukturierung des Wissens übernimmt (ebd.): Mit ‚Also‘ gelingt M eine Refokussierung von P auf die von ihm bereits verbalisierte Äußerung, deren Thema im Folgenden mit einem neuen Begriff (Menge) und in Frageform umformuliert wird (ebd.).

Im folgenden Beispiel gerät P bei der Versprachlichung seines Lösungsversuchs in

⁶¹ Zur Rolle der Paraphrasen für die Kommunikation siehe Bühlig (1996) und Ungeheuer (1972).

Stocken, während er sich um die Fokusbildung bemüht, was von M allerdings als Bitte für eine Formulierungshilfe wahrgenommen wird. Darauf reagiert M mit dem Einsatz einer Sich-Vergewisserung, wodurch er P beim Präsentieren unterstützt.

Beispiel: Dichtung

[76]

..	154 [19:34.8]
P [v]	funktioniert. •• Es gibt • zwei • Füße, •• und wir können diese •• Füße zwischen ein

[77]

..	155 [19:35.7*]	156 [19:36.3]	157 [19:37.0*]	158 [19:37.5*]	159 [19:43.7]
P [v]	Stahl/ein Schraube ((1,1s))	Gebinde machen	und schrauben	fest.	•• Es klappt ••

[78]

..	160 [19:44.5]	161 [19:46.0]
P [v]	und diese ••• diese, diese, diese Platte ist ((1,6s)) äh • ist...	• zweigeteilt.
M [v]	Zweigeteilt?	

Dieser Gesprächsausschnitt aus der Phase der Auftragserteilung und -erfüllung eines Praktikums zeigt, wie P den Lösungsversuch gegenüber M präsentiert und damit die Fokusbildung. Beim Beschreiben eines Entwurfs mit einer räumlichen Komponente trifft P auf die Schwierigkeit, das Wissen über ein bestimmtes Konstruktionselement zu versprachlichen. M vervollständigt die Verbalisierung von P, ohne seinen Zielfokus zu stören oder ihn zu unterbrechen. Das Verzögerungsschweigen von P wertet M als Bitte um Formulierungshilfe, sodass er erst dann tätig wird (s. 159). M beseitigt dann die „trouble source“ (s. 160), was P durch Wiederholung des Ausdrucks als korrekte Verbesserung bzw. Vervollständigung von M bestätigt (s. 161). Die Sich-Vergewisserung von M (s. 160) ist hier eingebettet in eine Handlungshilfe, die dem sprachlichen Handlungsziel von P entgegenkommt.

Das ‚Sich-Vergewissern‘ modifiziert die Handlungsstruktur, die dem verständnissichernden Handeln zugrunde liegt. Dabei erweitert das ‚Sich-Vergewissern‘ das Handlungspotenzial des verständnissichernden Handelns. Kameyama (2004, 144)

7.3 Fazit

Die Spezifik institutioneller Kommunikation zeigt sich auf verschiedenen Ebenen des sprachlichen Handelns. Sie beschränkt sich keineswegs nur auf das Vorkommen bestimmter Sprechhandlungen. Vielmehr offenbart sich die Institutionenspezifität in einer Vielfalt an Dimensionen und Aspekten sprachlichen Handelns, die auch in der Verständnissicherung zu beobachten ist (vgl. Brünner 2005, 19).

Zum Umgang mit unklaren Begriffen im Betreuungsdiskurs lassen sich folgende Empfehlungen aussprechen:

Auch in anscheinend einfachen Äußerungen von P lässt sich der Bedarf an Wissensbearbeitung erkennen, die womöglich durch den Abfall der Intonation, eine zu leise Stimmlage usw. entsteht. So kann M zum Beispiel mit einer Verständnisabfrage reagieren, wenn ein Rezeptionsdefizit bei P wahrgenommen wird. Nachfragen von P könnten auch zur besseren Verständnissicherung im Diskurs führen, die ein verständnissicherndes Umformulieren oder Erklären, Erläutern von M initiieren können.

Laut Kameyama (2004) erfordert der Diskurs zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern eine besondere Reflexion und eine sorgfältige und fokussierte Umsetzung des Kommunikationsprozesses. Um das Verständnis des Diskurses zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern sicherzustellen, erweist es sich als kommunikativ effektiv, wenn Muttersprachler bereit sind, Nicht-Muttersprachler durch gezielte Kooperationen mental und sprachlich zu unterstützen. Selbst relativ elementare Probleme können zu komplexen Abläufen beim verständnissichernden Handeln führen (ebd., 153). Idealerweise adaptiert der Muttersprachler nach Kameyama deshalb seine sprachliche Realisierung auf die Sprechsituation bzw. das sprachliche Niveau bzw. die lexikalische Kompetenz des Nichtmuttersprachlers (vgl. ebd., 156). Dazu gehören „Verlangsamung des Sprechtempos, deutlichere Akzentuierung, topologische Umstrukturierung, Verknappung der Ausdrucksmittel sowie Code-Switching/Sprachwechsel“ (ebd.). Die Adaptierungsstrategien im Unterricht beschreibt ein Studierender als Grund für die bessere Nachvollziehbarkeit der Lerninhalte:

„Den größten Teil des Unterrichts konnte ich verstehen, auch wenn ich (die Worte des Dozenten) nicht vollständig nachvollziehen konnte, konnte ich (den Inhalt) verstehen. Da die Sprechgeschwindigkeit des Lehrers für uns chinesische Studierende langsamer war, sollte es für uns mit einem deutschsprachlichen Niveau von circa B2 kein Problem sein, solange wir zuhören konnten. Der Hauptgrund für das Unverständnis sind einige Fachbegriffe.“
(Aus Gesprächen mit Studierenden)

Beim verständnissichernden Handeln von Muttersprachlern zeigt sich laut Kameyama (2004) häufig, dass Muttersprachler dem Nichtmuttersprachler zumeist die Initiative zum Handeln entreißen, weil „die Handlungsfähigkeit asymmetrisch auf die beteiligten Aktanten verteilt ist“ (ebd., 167). Bei den Betreuungsdiskursen aus dem vorliegenden Korpus lässt sich die Gefahr erkennen, dass der Diskurs in eine ungewollte Richtung gehen kann, wenn der muttersprachliche M durch Korrektursequenzen das Bemühen des nichtmuttersprachlichen P um Verständigung blockiert, sodass „diese dadurch ihren Handlungsfokus verlieren“ (ebd., 166). Durch den Verlust des Handlungsfokus könnte P „nicht mehr in der Lage, an das sistierte Handlungsmuster vor dem verständnissichernden Handeln anzuknüpfen“ (ebd., 166f.).

Aus didaktischer Perspektive gilt es deshalb in solchen Konstellationen in einem Lehr-Lern-Diskurs, im Unterricht oder in betrieblichen Praktika zu überlegen, wie ein Lehrer oder ein M bei Formulierungsproblemen eines Studierenden bzw. von P während einer verständnissichernden Bearbeitung angemessen reagieren soll, um den Kommunikationsabbruch zu verhindern. Statt den Studierenden bzw. P beim Formulieren ins Wort zu fallen oder ihn zu korrigieren und ihm „die aktive Rolle bei der Verständigung zu nehmen“, können muttersprachliche Lehrkräfte und M die nichtmuttersprachlichen Studierenden bzw. Praktikant:innen unterstützen, indem sie versuchen, „mit einer Vergewisserung den Verständigungsprozess aufrechtzuerhalten und zu fördern“ (ebd., 167).

Damit das verständnissichernde Handeln als ein Hilfsverfahren „trotz seines iterierten Einsatzes nicht problematisch für den Diskursverlauf“ wird und erfolgreich in einen Lehr-Lern-Diskurs eingebettet wird, stellen Aktanten auf beiden Seiten Anforderungen, sich auf die Verständigung zu konzentrieren, ohne in das

gemeinsame Verständigungshandeln mit nicht der Verständigung dienlichen Handlungen einzugreifen (ebd.).

Dabei ist bei diesen Diskursen stets nach Kameyama zu bedenken, „dass das verständnissichernde Handeln durch allgemein erschwerte Bedingungen für Verständigung, die der Nichtmuttersprachler in die Sprechsituation einbringt, entscheidend geprägt ist“. Bei der Kommunikation zwischen nichtmuttersprachlichen P und muttersprachlichen M bzw. Lehrkräften entstehen häufig Defizite und Verarbeitungsstörungen während der Perzeption einzelner Elemente des Äußerungsakts oder beim Identifizieren einzelner Elemente des propositionalen Akts, weil P bestimmte Ausdrücke der Zielsprache Deutsch nicht kennen oder mit der deutschsprachigen Lautstruktur noch nicht so vertraut sind (vgl. ebd.).

Auch in Konstellationen, in denen Studierende bzw. P selbst eine verständnissichernde Bearbeitung einer unverständlichen Bezugsäußerung vornehmen, können die Empfehlungen von Kameyama für Muttersprachler gelten, dass muttersprachliche Lehrkräfte bzw. M über die Bereitschaft verfügen sollen, „die Schwäche der Nichtmuttersprachler durch gezieltes kooperatives Handeln mental und sprachlich zu kompensieren“ (ebd., 169).

Zur Analyse des verständnissichernden Handelns im Betreuungsdiskurs sind vorab didaktische Überlegungen in betrieblichen Praktika anzustellen, was auch an den geschilderten Lehrerfahrungen eines deutschen Professors deutlich wird:

„Wenn ich Lehre, Veranstaltung in China mache, oder auch jetzt ähnlich die andere Besprechung, das kommt selten Nachfragen, direkt Nachfragen. Ich habe selten, immer seltener das Gefühl, die haben mich überhaupt verstanden. Also sie wissen überhaupt, worum es geht. [...]...Das ist eben leider so, dass sie irgendwas verstehen, es ist aber sehr schwer, für den, der das erklärt, herauszufinden, was ist verstanden oder was ist nicht verstanden. Deswegen bin ich auch bereit, da es noch mal zu erläutern, auch noch mal anders. Aber es ist sehr schwer, mit denen ins Gespräch zu kommen. Und das ist auch die Schwierigkeit, die die M in Unternehmen auch haben, mit denen ins Gespräch zu kommen. Die sind auch bereit, sozusagen, das noch mal zu erklären. Sondern sie kriegen immer Ergebnisse nach einer gewissen Zeit, und das passt oder passt nicht. Das macht die ganze Sache schwierig. Das sind einige wenige, wo das besser klappt. Das ist aber die meist eben, von den Studenten noch selten

abhängig. Aber es ist leider nicht so viele, die da, in diesem Sinne, besser funktionieren, in dem Zusammenhang. Und deswegen glaube ich auch, was in der kleinen Firma manchmal besser, wenn sie wirklich einer Person zugeordnet sind und direkt betreut werden, als solche großen Firmen, wenn sie nur im Team sind.“

(Aus Interviews mit Professoren)

Charakteristisch für Diskurse zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern ist nach Kameyama (2004) eine „starke Konzentration [...] auf die Input- und Output-Bedingungen des sprachlichen Handelns“ (ebd., 152), sodass die Aktanten permanent mit dem ‚Verständigungsprozess‘ beschäftigt sind. Als Vorzug sieht Ehlich (1986) hingegen beim fremdsprachlichen Handeln diese „dauernde Befestigung und Sicherung des spezifischen Charakters seiner selbst und der Bedingungen zu seiner erfolgreichen kommunikativen Abwicklung mit sich“ (ebd., 49). Vor diesem Hintergrund werden die aktivierten Handlungsmuster beim ‚verständnissichernden Handeln‘ nach Bedarf eingesetzt. Jedoch bemerken häufig muttersprachliche Lehrkräfte häufig nicht, wenn und ob überhaupt Rezeptionsdefizite bei Studierenden in der Zielsprache entstanden sind. Die Frage, ob die verständnissichernde Bearbeitung in einem Lehr-Lern-Diskurs gegenüber Lehrkräften und M anders bei Studierenden der deutsch-chinesischen Studiengänge verläuft, lässt sich jedoch erst mit einer komparativen Studie klären. Dabei ist insbesondere auf die Art und Weise des Umgangs mit unklaren Begriffen im Unterricht zu achten, d.h. wie sich deren Bearbeitung in Betreuungsdiskursen in betrieblichen Praktika interaktiv gestaltet.

8 Vorbereitende Förderungsmaßnahmen zur Steigerung der

Handlungsfähigkeit in der Zielsprache Deutsch im Herkunftsland

Um Studierenden deutsch-chinesischer Studiengänge zu helfen, sich in Deutschland besser anzupassen, sollten an den chinesischen Heimathochschulen einige Vorbereitungsmaßnahmen vor Studienantritt in Deutschland getroffen werden. Zur

Förderung der Handlungsfähigkeit von chinesischen Studierenden der deutsch-chinesischen Studiengänge wird in diesem Kapitel ein diskursanalytisches Trainingskonzept erstellt. Zunächst wird das Konzept des diskursanalytischen Trainings und das Verfahren der Simulation authentischer Fälle (SAF) vorgestellt (Kap. 8.1). Danach wird erläutert, wie ein solches diskursanalytisches Trainingskonzept im Rahmen eines deutsch-chinesischen Studiengangs aussehen könnte (Kap. 8.2). Schließlich wird das Verfahren SAF anhand eines Beispiels aus dem Korpus der vorliegenden Arbeit illustriert, wie dabei konkret vorzugehen ist (Kap. 8.3).

8.1 Diskursanalytisches Training und SAF

Unter diskursanalytischen Konzepten verstehen Becker-Mrotzek/Brünner (2002) „solche, die sich auf die Dokumentation, Transkription und Analyse authentischer Diskurse stützen“ (ebd., 36). Dabei handelt es sich im Wesentlichen um die berufliche Fortbildung, wobei nur mündliche Kommunikationsformen zum Gegenstand genommen werden. Die Spezifik diskursanalytischer Fortbildungskonzepte liegt in ihrer Zielsetzung:

„Es geht um die Professionalisierung der kommunikativen Praxis in beruflich-institutionellen Zusammenhängen. Unter Professionalisierung verstehen wir eine Entwicklung der im weitesten Sinne sprachlichen Fertigkeiten von beruflichen Handelnden. Sie sollen in die Lage versetzt werden, ihre beruflichen kommunikativen Aufgaben möglichst zweckmäßig zu erfüllen. Es geht also um eine Verbesserung der Diskursfähigkeiten der Professionellen.“ (ebd.)

Was lässt sich unter „Diskursfähigkeiten“ verstehen? Diese setzen sich nach Ecker (1993) und Menz (1995) aus drei Kompetenzen zusammen: sprachlich-kommunikative Kompetenz, selbstreflexive Kompetenz und Institutionskompetenz (Becker-Mrotzek/Brünner 2002, 36). Die sprachlich-kommunikative Kompetenz sei durch „die gezielte Vermittlung linguistisch-diskursanalytischen Wissens über sprachlichen Formen und Funktionen“ zu optimieren, weil „das alltägliche Wissen (*common sense*) über

Sprache“ vom kommunikativen Handeln beeinflusst werde. Dieses Wissen soll gezielt differenziert und erweitert werden, indem die unterschiedlichen Funktionen der Sprache im beruflichen Alltag und ihre Realisierungsformen vorgestellt werden (ebd.).

„Eine erweiterte sprachlich-kommunikative Kompetenz trägt dazu bei, dass die Professionellen sprachliches Handeln bewusster und sensibler wahrnehmen. Darüber hinaus gehört zur Verbesserung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz auch, die eigene sprachliche Handlungsfähigkeit zu erweitern. Über Wissen und Reflexion hinaus geht es also gleichermaßen auch um das praktische sprachliche Handeln.“ (ebd.)

Unter ‚selbstreflexiver Kompetenz‘ verstehen Becker-Mrotzek und Brünner die Fähigkeit, „die eigene tertiäre Sozialisation zu reflektieren“ (ebd.). Sie stellen fest, dass die Veränderung der Handlung und Sichtweisen stets Reflexion voraussetzt (ebd., 37). Die ‚Institutionskompetenz‘ umfasst die Fähigkeit, „Handlungsspielräume in Institutionen erkennen und produktiv nutzen zu können, dysfunktionale Strukturen dagegen kritisch zu analysieren und ggf. praktisch handelnd umzugestalten“ (ebd.). Die Zielgruppe gilt es deshalb für diese Kompetenz und die Rahmenbedingungen der kommunikativen Praxis sowie die Strukturen zu sensibilisieren, die Kommunikation behindern.

Becker-Mrotzek und Brünner stellen eine erhöhte Nachfrage nach diskursanalytischen Konzepten auch in den Institutionen der Wirtschaft für strukturelle Problemlagen als geeignetes Lösungsverfahren von Kommunikationsproblemen fest, die eher aus besonderen beruflichen, fachlichen oder organisatorischen Bedingungen resultieren (Brünner et al. 2002, 38). Vor diesem Hintergrund benennen Fiehler und Sucharowski (1992) vier konstitutive Merkmale zur Durchführung diskursanalytischer Konzepte: 1. Dokumentation und Transkription; 2. empirische, transkriptbasierte Analyse der Problemstrukturen; 3. Dokumentation und Analyseergebnisse als Lehrmaterial; 4. gemeinsame Problemlösung (vgl. ebd.). Diese Struktur lässt sich zum späteren Zeitpunkt noch bei diskursanalytischen Konzepten in verschiedenen Institutionen für deren spezifische Zwecke anwenden und weiterentwickeln. Nach Becker-Mrotzek und Brünner (2002) bestehen die wesentlichen Arbeitsschritte eines

diskursanalytischen Seminarkonzepts aus: 1. Auftrag; 2. Vorgespräche; 3. Dokumentation und Analyse der kommunikativen Praxis und Problemlagen; 4. didaktische Planung. Die dritte Phase umfasst wiederum Interviews, Beobachtungen, Erstellen eines Dokumenten- bzw. Textkorpus, Aufnahmen und Transkripte mündlicher Diskurse, Beschreibung des Istzustands, Problemanalyse und Lösungsvorschläge.

Um ein handlungsorientiertes Lernen zu ermöglichen, entwickelten Becker-Mrotzek und Brünner (2002) das Verfahren der Simulation authentischer Fälle (SAF), „indem ausgewählte echte Fälle (Diskurse) aus dem realen beruflichen Handeln der Seminarteilnehmer dokumentiert und analysiert werden“ (ebd., 72). Im Vergleich zu klassischen Rollenspielen stellt die Rollenspezifikation von SAF nur den Ausgangspunkt des Handelns dar, während die Setting- und Simulationsanweisungen auf der rekonstruierten Problemstruktur basiert. Durch Videoaufzeichnungen, die reale Fälle simulieren, haben die Seminarteilnehmenden die Möglichkeit, die Aufzeichnungen mit Transkripten realer Fälle zu vergleichen, um mögliche Probleme zu diskutieren. Auf diese Weise können Teilnehmende ihr Problemverständnis sowie ihre Kommunikationsfähigkeiten verbessern (ebd.).

Um dieses Konzept zu verdeutlichen, verglichen Becker-Mrotzek und Brünner die Handlungsbedingungen von Rollenspielen und SAF und zeigten, dass bei einem Seminar die professionellen Handlungsbedingungen unverändert bleiben können, „indem ein konkreter authentischer Fall ausgewählt und seine Problemstruktur präzise rekonstruiert wird, um diese in das Setting zu übernehmen“ (ebd., 74). Die Identität zwischen Spiel- und Berufsrollen sowie zwischen den jeweiligen Konstellationen kann dazu führen, dass das Handeln in der Simulation sich mehr einem ins Seminar ausgelagerten authentischen beruflichen Handeln annähert (ebd.). Die Handlungssequenzen der Simulation haben das Potenzial, auf der beruflichen Handlungsebene einzutreten. Es handelt sich um reale berufliche Handlungen und Einstellungen, wenn neue Handlungsmöglichkeiten realisiert werden. Becker-Mrotzek und Brünner sind der Meinung, dass der Transfer aus der Simulation auf Einstellungen und Handlungen im Beruf dadurch erleichtert werden kann, wenn sich

die Auswertung nicht nur auf die Simulation beschränkt, sondern den authentischen Fall berücksichtigt. Im Hinblick auf den Realitätsbezug stellen Becker-Mrotzek und Brüner fest: „je größer die Ähnlichkeit von Spiel- und Berufsrollen und je authentischer die Problemlage ist, desto weniger Spieleffekte treten auf, und desto weiter nähert sich das Handeln realem beruflichen Handeln an“ (ebd., 75).

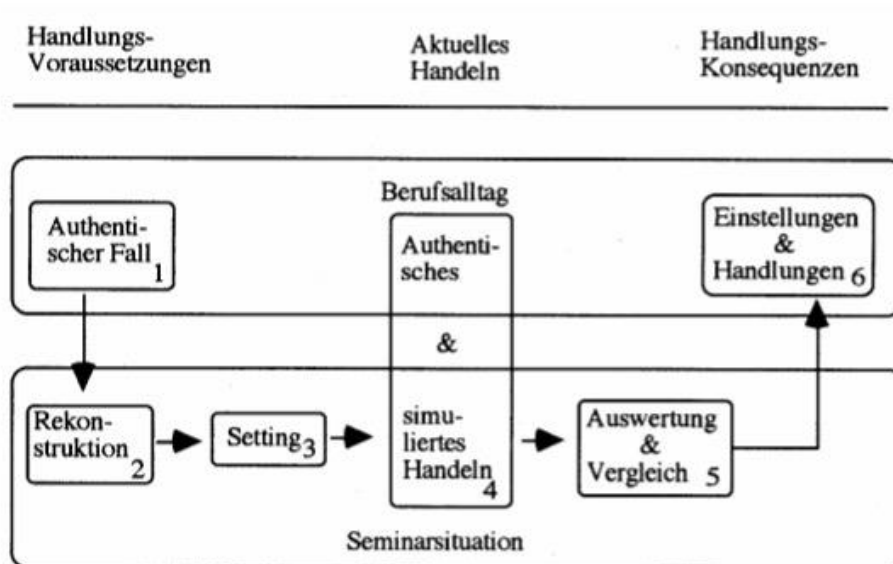


Abb. 13: Handlungsbedingungen von Simulationen authentischer Fälle (Becker-Mrotzek/Brüner 2002, 74)

Im Vergleich zum klassischen Rollenspiel lassen sich die fachlichen Handlungsvoraussetzungen weitgehend auf die Trainingssituation übertragen. Um dies zu erreichen, muss zunächst ein konkreter, realer Fall (Position 1) ausgewählt werden. Um Position 3 zu erreichen, muss die problematische Konstellation aus realen Fällen rekonstruiert werden. Idealerweise sollte eine Identität zwischen dem Spiel und den professionellen Charakteren und zwischen den jeweiligen Konstellationen bestehen, damit die simulierte Aktion „den Charakter eines ins Seminar ausgelagerten authentischen beruflichen Handelns gewinnt“ (ebd.). Der letzte Schritt (Position 6) stellt die Möglichkeit simulierter Handlungsfolgen auf professioneller Ebene dar. Die Bewertung (Position 5) beschränkt sich nicht auf simulierte Situationen, sondern bezieht auch reale Fälle anhand von Transkripten mit ein. Durch diese Verknüpfung wird der Transfer von simulierten Handlungen auf

Einstellungen und Handlungen im Beruf erleichtert (ebd.). Dabei weisen Becker-Mrotzek und Brünner auf die Wichtigkeit der Ähnlichkeit von Spiel- und Berufsrollen sowie der Authentizität der Problemkonstellation hin.

Diese introspektive Methode von Becker-Mrotzek und Brünner ist für die Zielgruppe der vorliegenden Forschung besonders geeignet, da die Seminarteilnehmenden ihre eigenen oder verwandten Berufsrollen in der Simulation einnehmen können, die sie im späteren Studium übernehmen werden. Neben einer hohen Authentizität lässt sich mit SAF auch ein hoher Wiedererkennungsgrad zwischen Spiel- und Berufsfiguren sowie zwischen den Konstellationen erreichen. Auf diese Weise kann der ideale Transfer von Erkenntnissen durch die Simulation der Einstellungen und Verhaltensweisen im Arbeits- und Lebensalltag direkt realisiert werden.

8.2 Ein exemplarisches Beispiel zur Durchführung von diskursanalytischen

Trainings

In diesem Abschnitt wird versucht, das diskursanalytisch basierte Trainingskonzept bei Betreuungsdiskursen in betrieblichen Praktika anzuwenden.

Vorbereitung

Mit den zuständigen Lehr- und Verwaltungspersonen zum Projekt des deutsch-chinesischen Studiengangs sowie mit Studierenden, die im Rahmen des internationalen Studiums einen Aufenthalt in Deutschland verbringen werden, wurden vorab Gespräche geführt, damit Bedarfe der Teilnehmer:innen (T) und Ziele des Trainings festgestellt werden können.

Durchführung

Ein Kommunikationstraining für Studierende eines deutsch-chinesischen Studiengangs kann anhand Daten der vorliegenden Arbeit in folgenden Schritten verlaufen:

1. Vermittlung von Informationen zur Kommunikation in Unternehmen (wirtschaftliche Kommunikation)
 - Einführung in die zentralen Diskurstypen der Unternehmenskommunikation (z.B. Betreuungsgespräch, Verkaufsgespräch, Reklamationsgespräch, Vortrag etc.)

2. Informationsvermittlung zum allgemeinen Betreuungsprozess und Hinweise zu den Betreuungsgesprächen
 - Überblick über repräsentierte Diskurstypen in verschiedenen Phasen eines betrieblichen Praktikums (Lehrervortrag in Einarbeitungsphase, Planungsdiskurs in Phase der Auftragserfüllung, Evaluationsgespräch in Abschlussphase etc.)
 - Überblick über einen rekonstruierten Betreuungsprozess (aus dem empirischen Datenkorpus)
 - allgemeine Bestimmungen der Zwecke und grundlegende Struktur von Betreuungsgesprächen
 - Vermittlung über Struktur und Ablaufvariante eines Planungsdiskurses im Rahmen eines Betreuungsprozesses

3. Eine datenbasierte Fallpräsentation:
 - Austausch der Sichtweise aus eigenen Erfahrungen
 - Konfrontierung mit authentischen Materialien (Transkripten, evtl. Audioaufnahme, Befragungen, Bilder etc.)

Ziele:

 - Verständnis über Diskurstypen und Handlungsmuster in Institutionen generieren;
 - Kategorisierung von kommunikativen Problemen/Schwierigkeiten

4. Auswertung und Diskussion
 - die Rekonstruktion der Bedürfnisse und Ziele der Praktikant:innen und der Mentor:innen
 - Simulation eines authentischen Falls (sieht Kap. 8.3)
 - Diskussion über mögliche Ursachen von sprachlich-kommunikativen Problemen

unter Einbezug der institutionellen und diskursanalytischen Komponenten des konkreten Handlungsverlaufs

Ziele:

- die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz und Empathie durch Übernahme der Perspektiven
- die Reflexion des eigenen Handlungsraums und des von anderen
- der Vergleich und die Assoziierung von alltäglicher und institutioneller Kommunikation

5. Entwicklung und Auswertung von Handlungsalternativen

- In der Arbeit mit Transkripten sind Entscheidungspunkte im Handlungsverlauf zu erkennen und darüber zu diskutieren. Das Erstellen, Formulieren und Bewerten von Handlungsalternativen zu Entscheidungspunkten erfolgen durch die T.
- Handlungsalternativen werden in der Simulation des authentischen Falles umgesetzt. T hat die Möglichkeit, die Rolle von Mentor:innen zu spielen.

Ziele:

- die Erarbeitung und Bewertung von sprachlich-kommunikativen Handlungsmöglichkeiten in betrieblichen Lehr-Lern-Prozessen
- die handlungspraktische Umsetzung und Bewertung dieser Handlungsalternativen zum Ausbau der deutschsprachlichen Handlungsfähigkeit.

Nacharbeitung

Vertreter:innen verschiedener Institutionen (Hochschulen und Unternehmen) sollten während und nach dem Aufenthalt der Studierenden in Deutschland Rückmeldung zur Wirksamkeit des Trainings geben. Zur Einschätzung der Mobilität von T wird idealerweise eine vergleichende Analyse der Aufzeichnungen während des Trainings und der realen Situation (Praktikum) durchgeführt. In diesem Abschnitt wird das Konzept des vorbereitenden/begleitenden Kommunikationstrainings erläutert. Um reale Daten zu verarbeiten, bereitgestellte Materialien und alternative

Handlungsoptionen zu diskutieren und zu simulieren, sind folgende Punkte zu beachten:

- Bei institutioneller Kommunikation muss möglichst auf die Tiefenstruktur eingegangen und die institutionellen Bedingungen müssen hinterfragt werden.
- Inhalte des Trainings umfassen sowohl Konstellationen mit kommunikativen Problemen als auch die Problemkonstellationen, bei denen der Zielzustand zunächst als unerreichbar angesehen wird.
- Erhöhung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit anhand von Transkripten im Rahmen einer authentischen Forschung erfolgt nicht durch Zeigen und Nachspielen der aufgezeichneten Praktika, die mehr zur Reflexion statt einer direkten Übernahme führen. Der Erfolg des Trainings zeigt sich nur im authentischen institutionellen Kontext und ist dort einzuüben.
- Diskussionswürdig erscheint noch die Ausarbeitung sprachlicher Handlungsmuster, anhand derer die spezifische Inbezugnahme von Charakteristika der institutionellen Kommunikation und kommunikativen Struktur von Diskursen im Lehr-Lern-Prozess analysiert werden.

8.3 Der authentische Fall 'Säulenabstand' und SAF 'Formulierung des Betreuungsbedürfnisses'

In diesem Kapitel wird an einem authentischen Beispiel illustriert, wie das Verfahren SAF in der Praxis von deutsch-chinesischen Studiengängen eingesetzt werden kann. In diesem Vorbereitungstraining wird zunächst mit T eine ausführliche Transkriptionsanalyse eines Betreuungsgesprächs durchgeführt, um die auftretenden kommunikativen Probleme zu rekonstruieren. Diese Simulation erfolgt grundlegend in Anlehnung an Becker-Mrotzek und Brünner (2002, 75) in folgenden Schritten:

- a Durchführung und Aufzeichnung der SAF ‚Lösungsversuch im Planungsprozess‘, die anhand eines authentischen Falls der vorliegenden Arbeit ‚Säulenabstand‘ vorzubereiten ist.

- b Auswertung der Simulation anhand der Videoaufzeichnung
- c Analyse des unter a genannten korrespondierenden, authentischen Betreuungsdiskurses ‚Säulenabstand‘ anhand der Videoaufzeichnung und Transkription sowie Vergleich mit der Simulation unter bestimmten Aspekten.

Der authentische Fall ‚Säulenabstand‘⁶²

Dieser authentische Fall wurde ausgewählt, weil eine irreführende Frageformulierung den weiteren Diskursverlauf offensichtlich beeinträchtigt. Zum Hintergrund des Falls: Der Praktikant hat sich während der Auftragsbefüllung bei einer Unklarheit an M gewandt, wobei bei P Formulierungsschwierigkeiten während der Präsentation der Planbildung eines Lösungsversuchs auftreten, sodass er sein Beratungsbedürfnis nicht vermitteln kann. Drei Analysefragen sind dabei zu verfolgen:

1. Worin liegt das Beratungsbedürfnis von P und was ist die Reaktion von M?
2. Wie verläuft der Beratungsdiskurs?
3. Was ist das Ergebnis des Diskurses?

Die SAF ‚Formulierung des Beratungsbedürfnisses‘

Die Einstellung von SAF entspricht in der Regel der zugrunde liegenden realen Situation. Die größte Veränderung besteht darin, dass aus pädagogischen Gründen die Auswirkungen problematischer Kommunikation betont werden. Auf diese Weise können die Ziele der beiden Rollen besser verdeutlicht werden. Eine klarere Zielsetzung sollte es T ermöglichen, ihre Anliegen besser zu verstehen und auszudrücken. Da Probleme bei der Transkript- bzw. Planentwicklung bestehen, soll die Simulation durch Erläuterung des technischen Aufbaus die Möglichkeit bieten, die bisherigen Trainingsinhalte anzuwenden.

Der Simulationsplan kann je nach Trainingsort, Trainingsorganisation und Teilnehmer:innen angepasst werden. Die Rolle des „Mentors“ bzw. der „Mentorin“ kann sowohl von Mentor:innen im ursprünglichen Diskurs als auch von

⁶² Die Transkription zu diesem Fall findet sich im Anhang.

Studierenden übernommen werden. Die Beschreibungen der verschiedenen Rollen enthalten detaillierte Informationen darüber, wie sich T in ihrer jeweiligen Situation verhalten sollen. Anhand dieser Beschreibungen werden verschiedene Situationen betrachtet. Voraussetzung dafür ist, dass alle T diese Rollen ausüben können und dass sie den logischen Hintergrund vollständig erfassen. So können unvorhergesehene Fehler von vornherein ausgeschlossen werden. Ist die Rollenbeschreibung offen genug, können sie Rollen für die Simulation austauschen. Neben den entsprechenden Szenen und Charakterbeschreibungen sollten T auch möglichst realitätsnahe Materialien wie Zeichnungen, Diagramme, Tabellen etc. zur Verfügung gestellt werden, die zur Simulation der Szene benötigt werden.

Im Folgenden stelle ich ein Beispiel von SAF anhand des Fallbeispiels ‚Säulenabstand‘ vor (Abbildung des Modells siehe Kap. 4.4)

Rollenbeschreibung von Mentor:innen:

Der Praktikant hat sich wegen eines Zahlenwerts während der Auftragserfüllung an M angewandt. Das Konstruktionsprinzip dieser Maschine ist, dass der Tisch die Dosierer halten muss und die Transportnut und die Säule nicht dicht zusammensitzen dürfen. Zum Halten des Tisches dürfen die vier Säulen nicht zu dünn sein und der Tisch ist nicht beliebig nach hinten zu bewegen, weil die Dosierer auf dem Blech befestigt sind.

Rollenbeschreibung von Praktikant:innen:

Während der Auftragserfüllung haben sie sich eine Alternative zum Entwurf eines Maschinenteils überlegt und möchten diesen Planvorschlag von ihrem Mentor evaluieren lassen. Da der zurzeit leiterförmige Bestandteil eines Fußes, der unten dem Tisch stand und den Tisch halten soll, mit der Transportnut für Pulver zusammenkommen würde, planen sie, diesen Bestandteil dünner und rechteckig zu verändern.

Die Organisation und der Verlauf des Rollenspiels kann in eine Vorbereitungsphase, Spielphase und Auswertungsphase unterteilt werden.

Vorbereitungsphase:

- T werden über die Ausgangssituation informiert. Dazu werden Transkripte verteilt.
- T werden gruppiert und erhalten Informationen über ihre jeweiligen Rollen. Zwei T aus jeder Gruppe werden ausgewählt.

Spielphase:

- Wenn die ausgewählten T auftreten, beobachten die übrigen T die Simulation und notieren die Bereiche der Kommunikationsbarrieren.
- Trainer sollten den Spielablauf möglichst nicht stören.
- Wenn es technisch machbar ist und die T zustimmen, kann die Simulation als Video aufgezeichnet werden. Einerseits können T ihre eigenen Spiele anschauen, andererseits kann auf Aufzeichnungen in der Bewertungsphase zurückgegriffen werden.

Auswertungsphase:

- T, die an der Simulation teilnehmen, haben die Möglichkeit, ihre Leistungen, Rollen und Gefühle frei auszudrücken.
- Andere T kommentieren den Spielablauf. Die mögliche Schlüsselfrage könnte lauten: Was ist der Grund für die Unterbrechung im Kommunikationsfluss? Wie kann eine solche kommunikative Störung vermieden bzw. auf beiden Seiten beseitigt werden?
- Alle T diskutieren persönliche Beobachtungen.
- In der nächsten Stunde zum Thema Betreuungsdiskurs werden die Ergebnisse ausgetauscht und mit den Ergebnissen der vorliegenden Forschung verglichen.

Während der Simulation können folgende Schwierigkeiten auftreten:

- Die Rolle ist noch nicht mit der erlebten Lebenssituation der T verknüpft. Daher kann die Leistung sehr zögerlich erscheinen.
- Der Trainer hat eine starke Kontrolle über den Spielverlauf.

- Aus Angst, sich zu blamieren, fühlen sich die T während der Aufführung deprimiert. Dies lässt sich verhindern, indem Rollen in der Gruppe formuliert und Simulationen von Rollenwechseln wiederverwendet werden. In diesem Fall ist es besonders wichtig, die Leistung sachlich zu bewerten.

Um authentisches Material einzubeziehen, gibt es andere Möglichkeiten, die bei SAF ergänzend oder konkurrierend einzusetzen sind. Beispielsweise beschreibt Koerfer (1995) ein Verfahren, die Äußerung vom Arzt in authentischen Diskursen von Arzt-Patienten-Kommunikation zu löschen und im Rollenspiel vom Darsteller selbst füllen zu lassen (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 2002, 79). Nach Becker-Mrotzek und Brünner (2002) birgt dieses Vorgehen jedoch die Gefahr, „dass die Sequenzialität des Gesprächs zerstört und es dadurch künstlich wird“ (ebd.). Als Alternativmethode ist auch eine Fortsetzung des Gesprächs im Rollenspiel denkbar, das unvollständig präsentiert wird. Becker-Mrotzek und Brünner (2002) sehen das Problem darin, „dass die globale Gesprächsplanung ausfällt und somit Inkonsistenzen zwischen den Vorgaben in den dokumentierten Diskurstexten und dem folgenden Kommunikationsverhalten der Seminarteilnehmer auftreten können“ (ebd.).

Die Methode der SAF ermöglicht nicht nur, „authentisches berufliches Handeln unter Moderationsbedingungen stattfinden zu lassen“, sondern es überschreitet auch die Grenze zwischen Trainingssituationen und der täglichen Arbeit. Nach Becker-Mrotzek und Brünner (2002) lassen sich viele Probleme des klassischen Rollenspiels mit SAF umgehen, wie z.B. die mangelnde Bereitschaft der Teilnehmenden, Zweifel an der Bedeutung von Simulation und dem Wert von Informationen. Als Erweiterungsschritt kann die Ausbildung auch auf einen realen Arbeitsplatz übertragen werden. Das Training wird den Kommunikationsprozess im Arbeits- und Lebensalltag dann konsequent begleiten und Maßnahmen zur Verbesserung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten werden in den Alltag integriert (vgl. ebd., 80).

9 Fazit und Ausblick

Den Ausgangspunkt der Arbeit bilden die kommunikativen Probleme und

Anforderungen chinesischer Studierender von deutsch-chinesischen Studiengängen während ihres ausländischen Studienaufenthalts. Diese betreffen, wie aus der Voruntersuchung erkannt wird, vor allem die Interaktion während der studienbezogenen Praktika. In dieser Studie wurde deshalb die Analyse sprachlicher Handlungen und Muster in Betreuungsdiskursen von Mentor:innen und Praktikant:innen fokussiert, in denen die Studierenden durch Vorbereitungs- und Betreuungsmaßnahmen für ein Auslandspraktikum zu schulen sind. Es wurde erforscht, welche sprachlichen Handlungsmuster dem Betreuungsdiskurs zugrunde liegen und welche Schwierigkeiten für Studierende entstehen. Außerdem wurde verständnissicherndes Handeln zur Analyse des Umgangs mit unklaren Begriffen in Betreuungsdiskursen behandelt, weil diese eine wichtige Rolle beim Verstehen und in der Verständigung des bei Auftragserteilung und -erfüllung vermittelten Wissens spielt.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es zu erforschen, wie Studierende der deutsch-chinesischen Studiengänge mit kommunikativen Problemen und sprachlichen Anforderungen in betrieblichen Praktika umgehen, um Hypothesen dazu zu entwickeln, wie die Art des interaktiven Umgangs mit solchen kommunikativen Schwierigkeiten sowie mit dem speziellen Lehr-Lern-Prozess im Rahmen eines internationalen Studiums zusammenhängen könnte. Statt die generellen Divergenzen in den kulturellen Hintergründen der Gesprächsbeteiligten als Ursache von kommunikativen Problemen anzunehmen, orientierte sich das Buch am diskursanalytischen Ansatz. Die Wahl fiel auf diese methodische Vorgehensweise, weil eine Diskursanalyse es ermöglicht, Gespräche systematisch zu rekonstruieren und in ihrer gesellschaftlichen Relevanz zu gewichten.

Als Einstiegspunkt zur Analyse der Handlungsfähigkeit von Studierenden aus deutsch-chinesischen Studiengängen habe ich mich entschieden, die spezifischen Interaktionen zwischen chinesischen Studierenden und Gesprächspartnern an deutschen Unternehmen zu analysieren. Zum einen wird beschrieben, wie die Studierenden als Praktikant:innen mit ihren Mentor:innen an deutschen Unternehmen die Interaktionen organisieren, mit welchen sprachlichen Handlungen bzw.

Prozeduren sie mit den in den Gesprächen auftretenden Schwierigkeiten umgehen, um somit ihr jeweiliges Ziel zu erreichen. Darüber hinaus wurde erarbeitet, wie sich die beobachtete Form der interaktiven Bearbeitung von Kommunikationsproblemen langfristig auf die Entwicklung der Handlungsfähigkeit und damit auch auf die Hochschulintegration von deutsch-chinesischen Studierenden auswirkt.

In Kapitel 2 wird der theoretisch-methodologische Rahmen der Studie vorgestellt, in dem auf die Beziehung zwischen Institutionen und Sprachaktivitäten eingegangen wird. Die zentralen Begriffe werden erläutert und methodische Ansätze werden vorgestellt. In Kapitel 3 sind die Merkmale des deutschen Praktikumssystems beschrieben und dort werden die darin stattfindenden Lehr- und Lernprozesse diskutiert. Es wird diskutiert, wie der Betreuungsprozess in den verschiedenen Phasen des Praktikums strukturiert ist. Die Frage ist, wie Wissen im Betreuungsprozess auch mit sprachlichen Hürden vermittelt werden kann.

Den Hauptteil dieses Buches bilden Kapitel 5 und Kapitel 6, in denen die Struktur der entscheidenden Handlungsmuster „interaktives Planen“ und „Aufgabe-Lösung-Sequenz“ sowie ihre Adaption im Lehr-Lern-Prozess in betrieblichen Praktika beschrieben werden. Es handelt sich dabei um auftragsorientierte Gespräche, in denen die Beteiligten in Bezug auf Sprach- und Fachwissen über unterschiedliche Kompetenzen verfügen. Hier wurde im Detail analysiert, wie sich kommunikative Probleme in diesen außeruniversitären Lehr-Lern-Diskursen aufgrund der Verflechtung unterschiedlicher Diskursformen manifestieren und zugleich bearbeitet werden, wie die Interaktanten sich auf die erschwerten Bedingungen der ungleichen Handlungsfähigkeit in der Zielsprache Deutsch einstellen und welche kommunikativen Verfahren die beiden Aktanten zum Herstellen einer Kooperation nutzen.

Die analytischen Ergebnisse belegen unterschiedliche Charakteristika in den Sprechhandlungen von M und P angesichts des Betreuungsbedürfnisses und betreuenden Handelns. Aus der Analyse einer institutionsspezifischen Perspektive ergibt sich folgendes Bild: Während P sich darum bemühen, ihrem Gegenüber das eigene Anliegen zu verdeutlichen und etwa zurückhaltend am kooperativen Prozess

teilnehmen, verhalten sich M komplementär dazu, indem sie von den Anliegen von P ausgehen, eigenes Wissen in den Mittelpunkt stellen und die Fragen und Einschätzungen von P vor dem Hintergrund eigener Überlegungen bearbeiten.

Für die Konstellation von Betreuungsdiskursen im betrieblichen Praktikum ist charakteristisch, dass sich M und P sowohl in einem Lehr-Lern-Prozess befinden und gleichzeitig bestimmte Aufträge im Rahmen einer Projektarbeit kooperativ erfüllen müssen. Nach Ehlich und Rehbein (1984) erfordern Gesellschaften mit einem hochentwickelten Wissenssystem Techniken, mit denen die gesellschaftlich erarbeiteten Problemlösungen schneller zu vermitteln sind, was als ‚akzelerierter Wissenserwerb‘ betitelt wird (ebd., 13).

Laut Ehlich und Rehbein besteht allerdings ein Widerspruch in der Beschleunigung des Wissenserwerbs und der Entwicklung von Problemlösungen, weil dies insbesondere die Abarbeitung der verschiedenen Elemente in einem gemeinsamen Prozess bedingt, in dem die Lösung sukzessive entwickelt wird. Bei der Akzeleration des Wissenserwerbs sind jedoch einzelne Positionen und Elemente des Problemlösens nicht für alle Aktanten zugänglich (ebd.).

Die Analyse in der vorliegenden Arbeit hat diese Widersprüchlichkeit in seiner institutionsspezifischen Form nachgewiesen. Die Tätigkeit wird in meisten Fällen von P ausgeführt, obwohl diese nicht den Gesamtzusammenhang überblicken. Im Abschlussgespräch vor Ende des Praktikums erwähnte ein Praktikant zu diesem Punkt, dass er seine Aufgabenstellung oft nicht ausreichend verstehe. Er wies auf Mängel am Gesamtverständnis der Problemkonstellation als Ursache hin, die Aufgabenstellung zu verstehen. Wie ein solches Problem auf Unternehmensseite angesichts der institutionellen Bedingungen im Betreuungsprozess gelöst wird, müssen sowohl Mentor:innen, die direkt am Betreuungsprozess teilnehmen, als auch die jeweiligen Verantwortlichen, die das Praktikumsprogramm koordiniert erstellen, erarbeiten, indem sie die Konsequenzen einer Beschleunigung des Prozesses bzw. des Auslassens einiger Elemente für den gesamten Handlungsprozess erkennen.

Bei der nonverbalen Kommunikation in Betreuungsgesprächen finden sich spezifische Formen praktischer Handlungen, die besonders für den

Betreuungsprozess hinsichtlich der Konstruktionsarbeit große Bedeutung haben, bei der häufig an Zeichnungen oder Modellen gearbeitet wird. Es sollte deutlich geworden sein, dass Betreuungsdiskurse aufgrund ihrer Verflechtung mit praktischem Handeln spezifische Merkmale aufweisen, die diese von rein kommunikativen Diskursen unterscheiden. Für solch eine Analyse ist eine systematische Berücksichtigung der praktischen Handlungsebene mithilfe von Videoaufzeichnungen in Folgestudien sinnvoll. Brünner (2005) stellt fest, dass solche durch praktische Tätigkeiten bestimmten Diskurse in der Linguistik bisher wenig empirisch untersucht wurden. Vielmehr konzentrierten sich Forschende bislang auf rein kommunikative Diskurse, weswegen die üblichen Kategorien der linguistischen Analyse nur beschränkt anwendbar sind (ebd.).

Kapitel 7 befasst sich mit dem kommunikativen Umgang mit unklaren Begriffen in Betreuungsdiskursen und konzentriert sich dabei auf Maßnahmen, mit denen das Verständnis im Betreuungsdiskurs sichergestellt wird. Zunächst werden Verstehensprozesse und Maßnahmen zur Sicherstellung des Verstehens diskutiert und Verstehensprobleme identifiziert. Wie sich die gestörte Rezeption von Praktikant:innen manifestiert oder in Form von Verarbeitungsanforderungen erreicht wird und wie Praktikant:innen versuchen, ihr Rezeptionsdefizit zu beheben, stellen Gegenstände dieses Kapitels dar.

Um verständnissicherndes Handeln als ein Hilfsverfahren in einem Lehr-Lern-Diskurs im Unterricht oder im Praktikum erfolgreich einzusetzen, müssen sich beide Aktanten auf die Verständigung konzentrieren. Bei der Kommunikation zwischen nichtmuttersprachlichen Praktikant:innen bzw. Studierenden und muttersprachlichen Mentor:innen bzw. Lehrkräften kommt erschwerend hinzu, dass Studierende bzw. Praktikanten bestimmte Begriffe der Zielsprache Deutsch nicht kennen oder aussprechen können. Dadurch entsteht eine Verarbeitungsstörung bei der Perzeption einzelner Elemente des Äußerungsakts oder beim Identifizieren einzelner Elemente des propositionalen Akts. Auch in Konstellationen, in denen Studierende bzw. Praktikant:innen selbst eine verständnissichernde Bearbeitung zu einer unverständlichen Bezugsäußerung vornehmen, sollten muttersprachliche Lehrkräfte

bzw. Mentor:innen zum gezielt kooperativen Handeln bereit sein, um nichtmuttersprachliche Studierende bzw. Praktikant:innen zu unterstützen.

Kapitel 8 gibt einen Ausblick auf mögliche praktische Umsetzungspotenziale der Analyseergebnisse. Um die Handlungsfähigkeit der Studierenden zu verbessern, wurde in diesem Kapitel ein diskursanalytisches Trainingskonzept als Förderungsversuch ausgearbeitet. Die Notwendigkeit der begleitenden Betreuung während des Auslandsaufenthalts wird von Lehrkräften, die nicht nur unterrichten, sondern auch ausländische Praktika betreuen, ebenfalls als hilfreich empfunden, was wir den folgenden Worten eines Professors entnehmen können:

„... deswegen wie wir am Anfang auch gesprochen haben, mit dieser Vorbereitung oder Info-Veranstaltung für Arztbesuche oder so etwas, wenn man Studenten, die nicht, oder Personen, die nicht wissen, was eigentlich ist, ein Arztbesuch, vorher erklärt, was ein Arztbesuch ist, die verstehen das auch nicht, weil sie können das nicht vorstellen, das heißt, sie sagen auch nur ja, und wenn es dann passiert, dass sie Arzt besuchen müssen, dann würden sie vergessen, was da mal gesagt worden war. Deswegen ist sehr schwer, diesem Ding am Anfang, glaube ich, Stütze oder Hilfe zu geben. Und ich glaube auch, deswegen wollen wir das auch, wenn die Studenten jetzt auch hier hinkommen das Semester, wollen wir auch versuchen, nicht die einfach hier unterzubringen, sondern wir wollen auch versuchen, das gut zu begleiten, das heißt, dass man also auch auf solche Sachen reagieren kann. Das heißt, also die Idee ist, im Praktikum hier, hier in den Laboren, studentische Betreuung noch miteinzubauen, dass nicht nur da der Professor mit dem Assistenten allein ist, sondern dass eben jede Gruppe, jede studentische Gruppe, noch einen Studenten, einen deutschen Studenten hat, wer sie dann sozusagen dann betreut und dann noch mal zusätzlich informiert.“

(Aus Interviews mit Professoren)

Für eine effektive Bearbeitung von kommunikativen Schwierigkeiten in der Interaktion und eine Förderung der Handlungsfähigkeit in der Zielsprache lassen sich aus den Ergebnissen der empirischen Analysen folgende Empfehlungen für chinesische Studierende, Lehrkräfte an deutschen und chinesischen Universitäten, Mentor:innen in deutschen Unternehmen sowie auch für die deutsche Hochschule und Unternehmen als Institution ableiten:

Eine zentrale Anforderung zur Förderung der Handlungsfähigkeit in der Zielsprache ist, dass sich die Studierenden aktiv an Interaktionen mit muttersprachlichen

Lehrkräften oder Mentor:innen beteiligen und ihr eigenes Handeln und die Reaktionen ihrer Gesprächspartner bewusst reflektieren. Das Lehren und Lernen im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht konzentriert sich maßgeblich am Auswendiglernen von vorhandenem Wissen und schriftlichen Aufgaben und orientiert sich hauptsächlich an Sprachprüfungen, die Faktenwissen über grammatische Regeln abfragen.

Studierende verhalten sich zumeist als passive Zuhörende, wohingegen Lehrpersonen sich häufig dominant und autoritär in Gesprächen gegenüber Studierenden verhalten. Fremdsprachendidaktik sollte deshalb nicht nur darauf ausgerichtet sein, Wortschatz und grammatische Regeln zu vermitteln, sodass den Studierenden wenig Handlungsräume in Lehr-Lern-Prozess gegeben werden.

Was den Unterschied zwischen Wissen und Können anbelangt, so hatten die alten Chinesen dazu schon lange eine klare Antwort gefunden: „Shòu rén yǐ yú, bùrú shòu rén yǐ yú“, das bedeutet: Anderen das Fischen beizubringen ist besser als anderen den Fisch zu geben. Metaphorisch steht „Fisch“ hier für das Wissen, während mit „Fischen“ Können gemeint ist. Das Testen von Wissen ist so, als würde man sehen, wie viele Fische sich im Korb befinden. Prüfungen, die darauf abzielen, die Fähigkeiten zu testen, konzentrieren sich eher auf den Prozess des Fischens und weniger auf die Ergebnisse. Die Konsequenzen einer praxislosen bzw. prüfungsorientierten Form der Wissensvermittlung und die Bedeutung einer handlungsorientierten Didaktik lassen sich aus folgenden Worten eines Studierenden erkennen:

„Und ich finde, dass das B2 (Zertifikat) als die Voraussetzung zum Weiterstudieren in Deutschland gar nicht reicht. Auch Test-DaF mit 16 Punkten reicht nicht. Das Zertifikat haben wir durch den Besuch von prüfungsorientierten Sprachkursen erhalten, was unsere Sprachfähigkeit aber nicht widerspiegeln kann.“

(Aus Gesprächen mit Studierenden)

Wissen ist eine Art schnelle Variable, die durch intensives Training erworben oder durch Vergessen auch wieder verloren gehen kann. Fähigkeit ist dagegen eine langsame Variable. Li (1997, 43) behauptet, dass die Bedeutung von

Sprachprüfungen darin besteht, eine Reihe von sprachlichen Handlungen zu messen, die eine Stichprobe aller Handlungen sei, die die Zielfähigkeit charakterisieren. Die Prüfungsergebnisse haben die Funktion, Rückschlüsse auf die Zielfähigkeit zu ziehen. Angesichts der Tatsache, dass die Lernsituation im Fremdsprachenunterricht oder einem vorbereitenden Training im Vergleich mit einer ungesteuerten Zweitsprachenerwerbssituation eine artifizielle Kommunikationssituation ist, müssen die Lernenden die Vorgänge in akademischen internen oder externen Lehr-Lern-Situationen kennen, um Vorschläge und Programme zur Effizienzsteigerung in der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in der Zielsprache entwickeln zu können.

Für ein erfolgreiches Studium müssen sich die Studierenden deutsch-chinesischer Studiengänge die Zielsprache und die neuen Diskursformen in Institutionen aneignen. Eine Vorbereitung sollte auf sprachlicher und fachlicher Ebene stattfinden. Auf der sprachlichen Ebene sollten sie nicht nur grundsätzliche sprachliche Handlungen zu verschiedenen Zwecken unter bestimmten institutionellen Bedingungen, sondern auch Fähigkeiten zur Verständnissicherung erlernen. Schon bei der Vorbereitung auf das Auslandsstudium im Herkunftsland sollte der Kern des Sprachunterrichts auf der Förderung von solchen Handlungsfähigkeiten bei den Studierenden liegen. Die fachliche Vorbereitung bezieht sich auf fachliche Kenntnisse und institutionelles Vorwissen.

Es ist noch ein weiterer Aspekt wichtig: Studierende sollten zur grundlegenden Einsicht gelangen, dass der Betreuungsprozess in betrieblichen Praktika ein Lehr-Lern-Prozess ist und Betreuungsdiskurse einen Lernort bilden. Als Praktikant:innen muss ihnen bewusst werden, dass Betreuungsbedürfnisse und Verständigungsprobleme im Lehr-Lern-Prozess selbstverständlich und nicht unbedingt ein Indiz für die eigene mangelnde Leistung oder Inkompetenz sind oder als solches wahrgenommen wird. Rückzug und Schweigen sind hingegen in der Interaktion mit Mentor:innen sowohl zum Zweck eines Lehr-Lern-Diskurses als auch zugunsten einer Projektarbeit unangemessen. Anstatt nur Handlungsanweisungen zu befolgen und der Wissensvermittlung zuzuhören, sollten sie auch eigene Beiträge im

Rahmen einer Projektarbeit leisten, indem sie Lösungsversuche durch Zeigen der
Betreuungsbedürfnisse in verschiedenen Stadien eines Handlungsprozesses
präsentieren. Bei Wissensdefiziten und Inkompetenz sollen sie sich aktiv am
Betreuungsprozess beteiligen, sodass Mentor:innen in einer Konstellation mit
verflochtenen Diskursformen erkennen, wo Betreuungsbedürfnisse entstehen und ob
eher Wissensvermittlung oder doch Handlungsanweisung als betreuendes Handeln
angebracht ist. So wird der Betreuungsprozess effizienter gestaltet und dabei
zugleich die Handlungsfähigkeit im Umgang mit muttersprachlichen
Interaktionspartnern im institutionellen Kontext trainiert.

Neben den Studierenden selbst und den Lehrenden könnten auch die deutschen
Hochschulen und Unternehmen als Institution die sprachliche Handlungsfähigkeit im
universitären und außeruniversitären Kontext fördern. Durch beispielsweise Einsatz
von adressatenspezifischen Modulen mit einem handlungsorientierten Programm
können die Studierenden vor oder während des Auslandsaufenthalts betreut werden,
damit sie sich im deutschen Unternehmen und Hochschulkontext sowie in
institutioneller Kommunikation schneller zurechtfinden. In der Einarbeitungsphase
könnten Informationsveranstaltungen, wenn möglich, mit Teilnahme von ehemaligen
chinesischen Praktikant:innen in ihrer Muttersprache durchgeführt werden, um
darüber zu berichten, welche Sprachprobleme und fachliche Schwierigkeiten
auftreten können, was in Vorbereitungs- und Einführungsveranstaltungen an
Hochschulen einzuüben ist.

Aus den Analysen zu den Problemen der chinesischen Studierenden an deutschen
Unternehmen lassen sich schließlich auch Anregungen dafür gewinnen, wie der
Fremdsprachenunterricht in China und auch die dortigen Kurse zur Vorbereitung auf
das Studium in Deutschland verbessert werden können. So sollte der
Deutschunterricht kein ausschließlich praxisfernes Sprachwissen vermitteln, sondern
auch auf die Entwicklung der Handlungsfähigkeit Wert legen und sprachliches
Handeln stärker ins Zentrum stellen. Dieser Bereich wird bisher vernachlässigt, denn
es werden selten Veranstaltungen zur Förderung der Handlungsfähigkeit angeboten.
Dies ist verbunden mit dem Wunsch, dass die Ergebnisse der vorliegenden

Forschung dazu beitragen, die Bedeutung der Handlungsfähigkeit für den Studienerfolg chinesischer Studierender in Deutschland zu betonen, um eine entsprechende Veränderung des DaF-Unterrichts oder der vorbereitenden Veranstaltungen im Herkunftsland zu initiieren.

Dies erfordert eine veränderte Einstellung sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden zum Sprachenlernen, nämlich dass dieses nicht nur für die Prüfung geschieht, sondern in erster Linie dem Erwerb von Kommunikationskompetenzen dient, was auch die Lernmotivation steigern könnte. Entsprechend sollten die Lehrenden darauf achten und dafür sorgen, dass die Studierenden sich stärker am Unterrichtsgespräch beteiligen. Es sollten interaktive Unterrichtsformen genutzt werden, damit die Studierenden möglichst viel zu Wort kommen. Je aktiver die Studierenden sich beteiligen, desto besser werden sie in der Entwicklung ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit gefördert. Da an chinesischen Hochschulen beschränkte Möglichkeiten für eine tatsächliche Begegnung mit Deutsch-Muttersprachlern bestehen, könnte die Methode der Simulation authentischer Fälle (SAF) genutzt werden (vgl. Kap. 8). In Lehr-Lern-Interaktionen außerhalb des Unterrichts sollten die Lehrenden den Studierenden anstelle von Handlungsanweisungen mehr Freiraum geben, um deren Selbstständigkeit und Eigeninitiative zu fördern.

Auch aus Sicht der Unternehmen lassen sich entsprechende Impulse aus den Ergebnissen dieser Forschung ziehen: Mentor:innen können sich auch entsprechend vorbereiten, um Praktikant:innen darin zu unterstützen, ihre Aufträge erfolgreich zu erledigen und die Ziele des Lehr-Lern-Diskurs zu erreichen. Diese Vorbereitung kann auch sprachlich und fachlich erfolgen. Aus sprachlicher Sicht bieten die Ergebnisse dieser Studie den Mentor:innen Hinweise darauf, mit welchen Sprechhandlungen Praktikant:innen in welchen Phasen eines Handlungsprozesses ihre Betreuungsbedürfnisse zum Ausdruck bringen und welche Handlungen bzw. Handlungsmuster P sprachliche Anforderungen stellen können. Aus fachlicher Sicht sollten Mentor:innen einschätzen, in welchen Situationen Betreuungsbedürfnisse oder Kommunikationsstörungen aufgrund von fehlendem Wissen entstanden sind, wo

betreuendes Handeln neben Handlungsanweisungen auch Wissensvermittlung umfassen sollte. Mentor:innen sollten sich darüber im Klaren sein, welche kommunikativen Störungen durch die Diskrepanz der auf beiden Seiten manifestierten Diskursformen, also Lehr-Lern-Diskurs und Planungsdiskurs, entstehen, um diese kommunikativen Probleme zu überwinden. Mentor:innen sollten für die Betreuungsdiskurse mit ihren Praktikant:innen möglichst ausreichend Zeit einplanen und P genügend Handlungsräume bieten, damit P ihre eigenen Anliegen darstellen können. Dabei sollten sie P unterstützen, aber nicht die Tätigkeiten bei Handlungswiderständen oder Handlungslücken einfach übernehmen. Dadurch können sie den nichtmuttersprachlichen P helfen, ihre Handlungsfähigkeit zur Teilhabe am beruf- und fachsprachlichen Diskurs an deutschen Unternehmen auszubauen.

Diese Überlegungen basieren auf der hier durchgeführten Analyse des Umgangs mit kommunikativen Anforderungen und Problemen in konkreten Interaktionen in außeruniversitären Lehr-Lern-Konstellationen. Die tatsächliche Entwicklung der Handlungsfähigkeit in der Zielsprache Deutsch durch betriebliche Praktika während des Auslandsaufenthalts lässt sich mit den hier vorliegenden Daten nicht untersuchen. Hier muss eine Längsschnitt-Feldstudie ansetzen und Korpora erstellen, mit denen die Entwicklung der Handlungsfähigkeit zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten dokumentiert und analysierbar wird. Die hier vorgestellten Daten und Erkenntnisse bilden eine Momentaufnahme des Istzustands und sind Ausgangspunkt für zukünftige Projekte auf diesem Forschungsgebiet.

10 Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Handlungsprozesse von S und H mit Vor- und Nachgeschichte	77
Abb. 2: Modell vom „Durcharbeiten eines Plans“	80
Abb. 3: Situationsprofil der ingenieurwissenschaftlichen Fachkommunikation in Unternehmen.....	87
Abb. 4: Situationsprofil der ingenieurwissenschaftlichen Fachkommunikation an Hochschulen	88
Abb. 5: Modell des Maschinenteils.....	100
Abb. 6: 2-D-Modell von Rotoren.....	101
Abb. 7: 3-D-Modell von Rotoren.....	101
Abb. 8: Schaufeldesign	102
Abb. 9: Deckeldesign	103
Abb. 10: Das Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen.....	118
Abb. 11: Ablauf des Planens nach Fritz.....	121
Abb. 12: Ablauf des interaktiven Planens.....	122
Abb. 13: Handlungsbedingungen von Simulationen authentischer Fälle	239

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt: Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. New York: Campus Verlag.
- Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2012): Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz. Bielefeld: transcript.
- Arne, Weidemann/Jürgen, Straub/Steffi, Nothnagel (Hrsg.) (2010): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld: transcript.
- Straub Jürgen (2007): Kultur. In: Jürgen Straub/ Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart: Metzler.
- Bachman, L.F. (1990): Fundamental Considerations in Language Testing. New York: Oxford University Press.
- Baron, Bettina (1998): Freiwillige Selbstkontrolle im Fachgespräch. Selbstkritik und Skopuseinschränkung in Beiträgen von Wissenschaftlerinnen,in: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 139/140, 175–199.
- Bundesagentur für Arbeit (2017): Praktische Tätigkeiten Asylbewerber und Geduldete, Stand März 2017, GR22
- Brünner, Gisela (1978): Kommunikation in betrieblichen Kooperationsprozessen. Theoretische Untersuchungen zur Form und Funktion kommunikativer Tätigkeiten in der Produktion. Diss. Osnabrück.
- Brünner, Gisela (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen: Niemeyer.
- Brünner, Gisela (2005): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. (Erstauflage Tübingen 1987: Narr).
- Brünner, Gisela (2007): Mündliche Kommunikation im Beruf – zur Vermittlung professioneller Gesprächskompetenz. In: Der Deutschunterricht 1/07 (Themenheft Sprache und Kommunikation im Beruf). S.39 - 48.
- Bean, Gross (1982): Der Studienabbruch bei Studenten aus Entwicklungsländer in der Bundesrepublik Deutschland: Umfang, Ursachen und Folgen, Saarbrücken.

- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (2002): Diskursanalytische Fortbildungskonzepte. In: Gisela Brünner/Reinhard Fiehler/Walther Kindt (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsgebiete. Verlag für Gesprächsforschung.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Niemeyer.
- Bühlig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. Berlin: Ullstein.
- Chomsky, N. (1977): On Wh-Movement. In P. Culicover, T. Wasow, & A. Akmajian (Eds.), Formal Syntax, S. 71-132. New York: Academic Press.
- Dietrich, A. / Frommberger, D. (2001): Erwerb internationaler Qualifikationen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung durch Auslandspraktika. In: berufsbildung, 71, S. 43-45.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg.
- Drumm, Sandra/Roche, Jörg (2018): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Gunter Narr Verlag.
- Ehlich, Konrad/ Jochen Rehbein (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Herma C. Goeppert (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation.
- Ehlich, Konrad/ Jochen Rehbein (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.) Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart: Metzler, S. 243-274
- Ehlich, Konrad (1979): Fremdsprachlich Handeln: Zur Pragmatik des Zweitspracherwerbs ausländischer Arbeiter. In: Deutsch lernen 1/80, S. 21-37
- Ehlich, Konrad (1981): Schulischer Diskurs als Dialog? In: Peter Schröder / Hugo Steger (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf: Schwann, S. 334-369 (Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache) (Sprache der Gegenwart 54).
- Ehlich, Konrad/ Jochen Rehbein (1986): Muster und Insitution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Gunther Narr Verlag.
- Ehlich, Konrad (1986): Xenismen und bleibende Fremdheit des

- Fremdsprachenlerner. In: Hess-Lüttich, E.W.B. (Hg.) Integration und Identität. Tübingen: Narr. 43-54.
- Ehlich, Konrad (1987): Kooperation und sprachliches Handeln. In: Frank Liedtke/Rudi Keller (Hrsg.): Kommunikation und Kooperation. Tübingen: Niemeyer, S. 17-32 (Linguistische Arbeiten 189)
- Ehlich, Konrad (2007): Die Diskurse und ihre Analysen. In: Konrad Ehlich, Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 3. Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin, New York: de Gruyter, S. 113-128.
- Ehling; Manfred (1987): Als Ausländer an deutschen Hochschulen. Das Studium von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland – historische, theoretische und soziale Aspekte, Darmstadt.
- Fandrych, Christian/Sedlaczek, Betina (2012): "I need German in my life"- Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland. Tübingen : Stauffenburg Verlag.
- Funke, Jochim (2011): Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Heidelberg: Springer.
- Fiehler, Reinhard (1980): Kommunikation und Kooperation. Theoretische und empirische Untersuchungen zur kommunikativen Organisation kooperativer Prozesse. Berlin: Einhorn.
- Fiehler, Reinhard (1994): Formen des Sprechens mit sich selbst. In: Brünner, Gisela/Graefen Gabriele (Hrsg.): Texte und Diskurse, Methode und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. S. 179-198
- Fiehler, Reinhard (2007): Formen und interaktive Strukturen des Erklärens. Unveröffentlichtes Handout eines Vortrags des Symposions „Erklären in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.
- Fiehler, R./Sucharowski, W. (Hrsg.) (1992): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fritz, Gerd (1975): Sprachliche Interaktion: Gemeinsam Planen. Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 3, 257-279.
- Gnutzmann, Claus/Lipski-Buchholz, Kathrin (2008); „Englischsprachige Studiengänge: Was können sie leisten, was geht verloren?“. In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.). English in Academia. Catalyst or Barrier. Tübingen: Narr G, 147-168.

- Götz, Klaus (Hg.) (2006): Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training. Managementkonzepte. Rainer Hampp Verlag. München.
- Guan, Huiping (2007): Anpassung und Integration der chinesischen Studierenden in Deutschland - eine Untersuchung anhand des Beispiels an der Universität Bremen. Dissertation an der Universität Bremen.
- Heimann, Korinna (2010): Entwicklung interkultureller Kompetenz durch Auslandspraktika. Grundlinien eines didaktischen Handlungskonzepts für die Berufsausbildung. Lit Verlag.
- Heinemann, Margot/ Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen.
- Hiller, Gwenn Gundula/ Vogler-Lipp, Stefanie (2010): Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. VS Research.
- Hiller, Gwenn Gundula/ Lüsebrink Hans-Jürgen/Oster Patricia/ Vatter Christoph (2017): Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen. Les compétences interculturelles dans les cours franco-allemands, hrsg. Wiesbaden: Springer 2017.
- Hindelang, Götz (1977): Jemanden um Rat fragen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 5.1: 34-44.
- Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache: eine Einführung. G. Narr.
- Hohenstein, Christiane/Kameyama, Schinich (2004): Japanische und deutsche Expertendiskurse in ein- und mehrsprachigen Konstellationen, kleinere Beiträge in ZHAW digitalcollection, <http://www.rrz.uni-hamburg.de/SFB538/forschung/kommunikation/kl.html>
- Hohenstein, Christiane (2006): Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag : ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: Iudicium.
- Kohle, Tom /Ten Thije, Jan D. (1994): The construction of intercultural discourse: team discussions of educational advisers. In: Language and communication (2). In Amsterdam, Rodopi.
- Isserstedt, W. / Schnitzer, K. (2002): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland - Deutsche Studierende im Ausland. Verlag: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hymes, D. (1972): On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics, S. 269-285. Harmondsworth: Penguin Books.

- Kindt W, Weingarten R. (1984): Verständigungsprobleme. In: Deutsche Sprache 12, 193-218.
- Levinson, Stephen C. (1983): Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, G. N. (1983): Principles of Pragmatics [M]. London and New York: Longman.
- Meer, Dorothee (2000): Positionsspezifische Abhängigkeiten von Studierenden und Lehrenden im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich der Philologie. In: Boettcher, Wolfgang/Meer, Dorothee (2000): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundenkommunikation an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand Verlag, Kapitel 3.
- Meer, Dorothee (2001): „so, das nimmt ja gar kein Ende, is ja furchbar“ – Ein gesprächsanalytisch fundiertes Fortbildungskonzept zu Sprechstundengesprächen an der Hochschule. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 2, 90-114. (www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2001/ag-meer.pdf).
- Meer, Dorothee (2017): Institutionen als Handlungsfeld II: Exekutive. In: Roth, Kersten/Wengeler, Martin/Ziem, Alexander (Hrsg.): Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft. Berlin: de Gruyter: 398-421.
- Roche, Jörg (2013), Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik. 3. völlig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: UTB Basics.
- Roche, Jörg/Reher, Janina/Simic, Mirjana (2012): Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie; Bericht eines Pilotprojektes. Münster: Lit-Verlag.
- Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. Grundlagen der Germanistik 37. 3. neu bearbeitete Auflage. Erich Schmidt Verlag.
- Rost-Roth, Martina (2003). Anliegenformulierungen: Aufgabenkomplexe und sprachliche Mittel. Analysen zu Anliegenformulierungen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern am Beispiel von Beratungsgesprächen und Antragsbearbeitungsgesprächen im Hochschulkontext. In N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz & J. Probst (Hrsg.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 8(2–3), 187–209.
- Schüpbach, Heinz/ Pixner, Johann/ Zapf, Salome (2006): Handlungskompetenz im Hochschulstudium. In: Bildung und Erziehung 59, 2, S. 147-166.
- Searle, John R. (1975): Indirect speech acts. In Syntax and Semantics III: Speech

- acts, eds. P. Cole and J.L. Morgan, 59-82. New York: Academic Press.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT). In: Gesprächsforschung Online. Zeitschrift für Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402.
- Syben, G. (2012): Berufliche Tätigkeit, Kompetenzprofil und Bildungsbedarf von Bautechnikern und Bautechnikerinnen: eine explorative Untersuchung. Bremen: BAQ Forschungsinstitut Beschäftigung, Arbeit, Qualifikation.
- Lalouschek, Johanna / Menz, Florian (2002): Empirische Datenerhebung und Authentizität von Gesprächen. In: Brünner, Gisela / Reinhard Fiehler / Walther Kindt (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Bd. 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 46-68.
- Jefferson, G. (1984): On the organization of laughter in talk about troubles. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), Studies in emotion and social interaction: Structures of social action. Studies in conversation analysis, S. 346–370.
- Karl, Popper (1979): Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Mohr Verlag. Tübingen.
- Maurer, Bertram/Lehmann, Christine (2006): Karl Culmann und die graphische Statik. Zeichnen, die Sprache des Ingenieurs. Berlin: Ernst & Sohn.
- Kallmeyer, Werner (1977): Verständigungsprobleme in Alltagsgesprächen. Zur Identifizierung von Sachverhalten und Handlungszusammenhängen. Der Deutschunterricht 29, (6), 52-69.
- Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstellation im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Güllich, E./Kotschi, Th. (1985) (Hrsg.): Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistentag. Akten des 19. Linguistischen Kolloquiums Vechta 1983. Band 2. Tübingen, S. 81-122.
- Kalverkämper, Hartwig (1998): Rahmenbedingungen für die Fachkommunikation. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.)(1998): Fachsprachen/Languages for special purposes. - Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft/An International Handbook of Special-Language and Terminology Reserch. 1. Band, Artikel Nr. 1. Berlin -New York: de Gruyter. 24-48.
- Khn, Katja/ Fekete, Patrick (2019): Deutsch-chinesische Studienangebote erfolgreich managen : Rahmenbedingungen und Erfolgsfaktoren aus interkultureller Perspektive. Springer Gabler.

- Lagaay, Alice (2007): How to Do – and Not to Do – Things with Nothing. Zur Frage nach der Performativität des Schweigens. In: Barbara Gronau/ Alice Lagaay (Hrsg.): Performanzen des Nichttuns. Wien: Passagen, S. 21 – 32.
- Li, Xiaoju (1997): Wissenschaft und Kunst von Sprachprüfungen. Hunan Jiaoyu Verlag.
- Loiselle, J. (1999). Interkulturelle Handlungskompetenz. In R. Huisinga, I. Lisop & H.-D. Speier (Hrsg.), Lernfeldorientierung – Konstruktion und Unterrichtspraxis, s. 409- 445). Frankfurt.
- Mareike Tarazona (2012): Zur Institutionalisierung internationaler Studiengänge: Eine theoretische und empirische Untersuchung zur nachhaltigen Organisation von Joint- und Double-Degree-Programmen. BWV-Verlag.
- Markus Motz (2005): Ausländische Studierende in Internationalen Studiengängen: Motivation, Sprachverwendung und sprachliche Bedürfnisse. AKS-Verlag Bochum. (Dissertation der Uni Hamburg)
- Mayer, Heike (2007): Schweigen. In: Gert Ueding (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd. 8, Tübingen: Niemeyer, S. 686 – 706.
- Meinecke, Annika L./Müller-Frommeyer, Lena C/Fabian, Klauke/Kauffeld, Simone (2017): Ansatzpunkte zur erfolgreichen Begleitung und Vernetzung internationaler Studierender: Einblicke in das SCOUT–Programm an der TU Braunschweig. In: *interculture journal* 16/27-28
- Munsberg, Klaus (1993): Mündliche Fachkommunikation: das Beispiel Chemie. Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Nothdurft, Werner (1986): Das Muster im Kopf? Zur Rolle von Wissen und Denken bei der Konstitution interaktiver Muster. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.) (1986): Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen. Düsseldorf: Schwann, 92-116.
- Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (Hrsg.) (1994): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache 6. Narr: Tübingen.
- Redder, Angelika (2001): Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystemen. (HSK-Artikel) In: K. Brinker et al. (Hrsg.) Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch. Bd. 2, Berlin: de Gruyter, 1038-1059.
- Redder, Angelika/S. Weinert (2013): Sprachliche Handlungsfähigkeiten im Fokus von FiSS. Zur Einleitung in den Sammelband. In: A. Redder, S. Weinert (Hrsg.), 7-16.

- Redder,Angelika (2009): Modal sprachlich handeln. In: Der Deutschunterricht 3/2009.
- Redder Angelika etc, (2021): Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen“? Published online first: 15.12.2021.Quelle: https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschriftendetails/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bzeitschrift%5D=ZEI1002&tx_p2waxmann_pi2%5Bausgabe%5D=AUG100425&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=ausgabe&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=8dc3ede25a3f589fc8d88d2a44ee09fb (Abgerufen am 25.5.2022).
- Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, Jochen (1979): Sprechhandlungsaugmente. Zur Organisation der Hörersteuerung. In: Weydt, H. (Hg.) Die Partikeln der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter. 58-79.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, berichten und erzählen. In: Ehlich, Konrad (1984): Erzählen in der Schule. Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Rehbein, Jochen et al. (1993): Manual für das computergestützte Transkribieren mit dem Programm syncWriter nach dem Verfahren der Halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT). Hamburg.
- Rehbein, Jochen (1995): Segmentieren. Hamburg: Universität Hamburg. Institut für Germanistik.
- Rehbein, Jochen (1999): Zum Modus von Äußerungen. In: Redder, A./Rehbein, J. Grammatik und mentaler Prozess 1999, 91-139.
- Rehbein, Jochen (2001): Zur prozeduralen Analyse von 'danke!', 'bitte!' und 'Entschuldigung!' - Aspekte eines Prozesses der De-Grammatikalisierung. Universität Hamburg.
- Schaller, Birte (2012): Interaktionales Planen in aufgabenorientierten Gesprächen – computervermittelt und face-to-face. Dissertation an der Universität Bielefeld.
- Ulsamer, Fleur (2002): Linguistik des Schweigens. Eine Kulturgeschichte des kommunikativen Schweigens. Frankfurt/M.
- Vater, Heinz (1996): Einführung in die Raum-Linguistik. Hürth: Gabel.
- Wittgenstein, Ludwig (2003): Philosophische Untersuchungen (PU 7). Berlin.
- Widdowson, H. G. (1989): Knowledge of language and ability for use. Applied linguistics, 10(2), 128-137.

- Weidemann, Doris/Straub, Jürgen (2000): Psychologie interkulturellen Handelns, -in: Straub, Jürgen/Kochinka, Alexander/Werbik, Hans (Hrsg.) (2000): Psychologie in der Praxis. Anwendungs- und Berufsfelder einer modernen Wissenschaft, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S.830-855
- Xian, Peixin (2017): Fallstudien zum Diskurserwerb chinesischer Studierender in Deutschland. Eine Untersuchung von lokaler Verständigungsarbeit mithilfe der ethnographischen Gesprächsanalyse. München, Iudicium.
- Yu, Xuemei (2008): Lernziel Handlungskompetenz. Entwicklung von Unterrichtsmodulen für die interkulturelle und handlungsorientierte Vorbereitung chinesischer Studienbewerber auf das Studium in Deutschland. München: Iudicium.
- Zifonun, Gisela/ Hoffmann, Ludger / Strecker Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache, vol. 3. Mouton de Gruyter.

Leitfragen der Interviews

Interview mit betrieblichen Mentor:innen

- 1) Haben Sie schon Erfahrung mit chinesischen Praktikanten? Wenn ja, was fällt Ihnen besonders auf? Gab es Schwierigkeiten oder Probleme? Welche?
- 2) Wie oft haben Sie Kontakt mit diesem Praktikanten? Auf welche Art? Gab es kommunikative Schwierigkeiten? Können Sie ein Beispiel nennen?
- 3) Wie schätzen Sie die sprachliche Fähigkeit der Studierenden im Deutschen? Gibt es auffällige Defizite? Welche Konsequenzen gab es dafür?
- 4) Fragen Sie im Gespräch nach, ob Ihre Erklärung verstanden wurden? Reformulieren Sie Ihre Worte in einfacheren Strukturen oder mit einfachen Wörtern?
- 5) Verhalten sich chinesische Praktikanten in Gesprächen wie deutsche Praktikanten? Welche Unterschiede sind Ihnen auffällig?
- 6) Verhalten sich chinesische Praktikanten in Gesprächen wie anderen chinesischen Praktikanten, die nicht in einem deutsch-chinesischen Studiengang studieren? Welche Unterschiede sind Ihnen auffällig?
- 7) Kennen Sie dieses Projekt? (SHC/CDHAW) Würden Sie sagen, dass die Studierende gut vorbereitet auf das Praktikum in Deutschland wären? Welche Maßnahmen würden Sie vorschlagen?

Interview mit Professor:innen der fachlichen Lehrveranstaltungen

■ Lehrererfahrung

- 1) Seit wann unterrichten Sie im deutsch-chinesisch kooperativen Studiengang?
- 2) Haben Sie auch Unterricht an der Partnerhochschule in China angeboten?
- 3) Haben Sie auch Unterricht für chinesische Studierende angeboten, die nicht im kooperativen Studiengang studieren?

■ Kontakt mit Studierenden des kooperativen Studiengangs

- 1) Wo haben Sie außer Unterricht noch Kontakt mit den Studierenden?
(Sprechstunde, Email, in der Pause, nach dem Unterrichtsschluss etc.)
- 2) Wie empfinden Sie den Kontakt? Gibt es Probleme? (sprachlich, organisatorisch, emotional etc.)

■ **Lehrveranstaltungen**

- 1) Wie viele Lehrveranstaltungen bieten Sie an? In welchem Format? (Seminar, Übung ...)
- 2) Was erwarten Sie von den Studierenden? Welche Besonderheiten dieser Studierende haben Sie empfunden?
- 3) Welche besonderen Erwartungen/Ansprüche haben die Studierende an die Lehrperson?

■ **Leistungsnachweis: Anwesenheit, Hausaufgabe, Referat etc.**

- 1) Wie schätzen Sie die sprachliche Fähigkeit der Studierenden im Deutschen? Gibt es auffällige Defizite? Wenn ja, welche?
- 2) Fragen Sie im Gespräch nach, ob Ihre Erklärung verstanden wurden?
Reformulieren Sie Ihre Worte in einfacheren Strukturen oder mit einfachen Wörtern?
- 3) Geben Sie auch Rückmeldungen im Bereich der Sprache? In welchen Situationen? Korrigieren Sie Fehler oder machen Sie andere Vorschläge?

■ **Unterschiedliche Lernverhalten/kulturelle Hintergründe**

- 1) Verhalten sich chinesische Studierende in diesem Studiengang in Ihren Lehrveranstaltungen oder in Gesprächen wie deutsche Studierende? Welche Unterschiede sind Ihnen auffällig?
- 2) Aus meiner Erfahrung stellen chinesische Studenten ihre Fragen nicht gleich im Unterricht, sondern nach dem Unterrichtsschluss. Ist solches Phänomen bei Ihnen auch bemerkbar?
- 3) Würden Sie sagen, diese Unterschiede sich auf kulturell unterschiedliche akademische Stile zurückführen lassen? Wenn ja, welche? Welche Konsequenzen haben Sie bemerkt?

■ **Hausaufgabe und Prüfungen**

- 1) Teilen Sie Hausaufgaben auf? In welchem Format? Gibt es auffällige Defizite?
Wenn ja, welche? (grammatisch, wissenschaftlich, formativ etc.)
- 2) Was fällt Ihnen beim Korrigieren der Prüfungsbögen ein?
- 3) Ist ein Wörterbuch in der Prüfung erlaubt? Können sprachliche Beschränkung das
Wiederspiegeln der fachlichen Kenntnisse von den Studierenden beeinflussen?/
Wird neben dem Inhalt auch die sprachliche Form bewertet?
- 4) Wie waren die Leistungen von chinesischen Studierenden? (im Vergleich zu
deutschen Studierenden)

■ **Sprechstundengespräch und E-Mail**

- 1) Haben Sie E-Mails von den Studenten erhalten? Was waren die Anliegen? Was
fällt Ihnen besonders auf?
- 2) Aus welchem Zweck sind die Studenten in Ihre Sprechstunde gegangen? Was
fällt Ihnen besonders auf?

■ **Abschlussarbeit (wie lässt sich dieser Punkt mit dem Praktikum
kombinieren?)**

- 1) Waren Sie schon mal der Betreuer zur Abschlussarbeit von diesen Studierenden?
Wie viele?
- 2) Die Abschlussarbeit ist im engeren Sinne der erste akademische Aufsatz der
Studierende. Was halten Sie für besonders problematisch? (Sprachlich, inhaltlich,
Zitierung etc.)
- 3) Wird neben dem Inhalt auch die sprachliche Form bewertet? Wenn ja, welche
sprachliche Faktoren werden v.a. berücksichtigt? (Orthographie, Interpunktion,
Struktur, wissenschaftssprachlicher Stil)

■ **Organisatorische Fragen**

- 1) Würden Sie sagen, dass die Studierende gut vorbereitet auf das Studium in
Deutschland wären? Welche Maßnahmen würden Sie vorschlagen?
- 2) Haben Sie sonst noch andere Verbesserungsmöglichkeiten dieses
Studienprogramms gesehen?

Kurzfassungen der Arbeit

Deutsche Fassung

In der vorliegenden Arbeit wurde zunächst die Beziehung zwischen Institutionen und Sprachaktivitäten vorgestellt, gefolgt von Beschreibung der Merkmale des deutschen Praktikumssystems und des darin stattfindenden Lehr- und Lernprozesses. Der Betreuungsprozess des Praktikums ist in Einarbeitungsphase und Phase der Auftragserteilung und -erfüllung strukturiert, wobei die Struktur der entscheidenden Handlungsmuster „interaktives Planen“ und „Aufgabe-Lösung-Sequenz“ sowie ihre Adaption im Lehr-Lern-Prozess in betrieblichen Praktika beschrieben wurden. Es wurde im Detail analysiert, wie sich kommunikative Probleme in diesen außeruniversitären Lehr-Lern-Diskursen aufgrund der Verflechtung unterschiedlicher Diskursformen manifestieren und zugleich bearbeitet werden, wie die Interaktanten sich auf die erschwerten Bedingungen der ungleichen Handlungsfähigkeit in der Zielsprache Deutsch einstellen und welche kommunikativen Verfahren die beiden Aktanten, also Mentor:innen (M) und Praktikant:innen (P), zum Herstellen einer Kooperation nutzen.

Die allgemeine Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet, wie sich eine Betreuung während des betrieblichen Praktikums im konkreten Handeln realisiert, welche besonderen Merkmale der Diskurs hat und durch welche Handlungsformen der institutionelle Zweck erfüllt wird. Es ist anhand der empirischen Daten herauszufinden, vor welchen spezifischen sprachlich-kommunikativen Herausforderungen Studierende eines deutsch-chinesischen Studiengangs im Kontext eines ausländischen Praktikums stehen. Schließlich werden die Fragen behandelt: Welche Handlungsmuster werden im Betreuungsdiskurs häufig verwendet? Wie interagieren M und P, wenn die Kommunikation gestört ist? Wie gestaltet sich der kommunikative Umgang mit fachlichen Ausdrücken beim partiellen bis zum vollständigen Nichtverstehen? Die analytischen Ergebnisse belegen unterschiedliche Charakteristika in den Sprechhandlungen von M und P angesichts des

Betreuungsbedürfnisses und betreuenden Handelns. Die Fragen, wie sich die gestörte Rezeption von P manifestiert oder in Form von Verarbeitungsanforderungen erreicht wird und wie P versuchen, ihr Rezeptionsdefizit zu beheben, werden durch Analyse zum kommunikativen Umgang mit unklaren Begriffen in Betreuungsdiskursen beantwortet.

In dieser Untersuchung wird erarbeitet, welche Vorbereitung eine Handlungsfähigkeit der Studierenden in der Zielsprache Deutsch ermöglicht und damit einen Studienerfolg sicherstellen kann. Es wird versucht, theoretische und praxisorientierte Überlegungen über die Vorbereitung und Begleitung der Studierende auf betriebliches Praktikum in Deutschland anzustellen. Um mögliche praktische Umsetzungspotenziale der Analyseergebnisse zu verdeutlichen und die Handlungsfähigkeit der Studierenden zu verbessern, wurde in der vorliegenden Arbeit ein diskursanalytisches Trainingskonzept als Förderungsversuch ausgearbeitet. Die Daten und Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit bilden Ausgangspunkt für zukünftige Projekte auf diesem Forschungsgebiet, wie z.B. über die tatsächliche Entwicklung der Handlungsfähigkeit in der Zielsprache Deutsch durch betriebliche Praktika während des Auslandsaufenthalts.

Englische Fassung

This thesis presents the relationship between institutions and language activities at first, which is followed by a description of the characteristics of the German internship system and the teaching - learning- process taking place in it. The supervision process of the internship is structured in the introductory phase and the phase of placing and fulfilling the order, whereby the structure of the decisive action patterns "interactive planning" and "task-solution-sequence" as well as their adaptation in the teaching-learning process in company internships were described. It was analyzed in detail how communicative problems manifest themselves in these non-university teaching-learning discourses due to the interweaving of different forms of discourse and at the same time are processed, how the interactants adjust to the difficult

conditions of the unequal ability to act in the target language German and which communicative processes the both actors, i.e. mentors (M) and interns (P), to establish a cooperation.

This thesis mainly focuses on the way of supervision during the internship is realized in concrete action, which special features the discourse has and through which forms of action the institutional purpose is fulfilled. Based on the empirical data, it is necessary to find out which specific linguistic and communicative challenges the students of a German-Chinese course face in the context of an internship abroad. Finally, the questions are dealt with: What patterns of action are frequently used in the care discourse? How do M and P interact when communication is disrupted? How does the communicative handling of technical expressions work in the case of partial to complete non-comprehension? The analytical results prove different characteristics in the speech acts of M and P in view of the need for care and the caregiving action. The questions of how the disturbed reception of P manifests itself or is achieved in the form of processing requirements and how P try to remedy their reception deficit are answered by analyzing the communicative handling of unclear terms in care discourses.

In this thesis, it is worked out which preparation enables the students to be able to act in the target language German and can thus ensure the success of their studies. An attempt is made to make theoretical and practice-oriented considerations about the preparation and support of students for internships in Germany. In order to clarify possible practical implementation potential of the analysis results and to improve the students' ability to act, a discourse-analytical training concept was developed in the thesis as a support attempt. The data and findings of the thesis form the starting point for future projects in this field of research, such as the actual development of the ability to act in the target language German through internships during the stay abroad.