



Studentische Arbeitspapiere  
zu Sprache und Interaktion

21

**Vera Beckmann**

***Selbstdarstellung und  
Urteilsfindung in universitären  
Auswahlgesprächen zwischen  
Deutschen und Chinesen  
– Eine empirische Gattungsanalyse***

<http://audiolabor.uni-muenster.de/SASI>

# Inhaltsverzeichnis

1.	<b>Einleitung</b>	1
2.	<b>Institutionelle Kommunikation im Hochschulkontext</b>	4
2.1	Begriffsbestimmung	4
2.2	Überblick über die linguistische Forschung	4
3.	<b>Theoretische und methodische Grundlagen</b>	7
3.1	Die ethnomethodologische Konversationsanalyse und die Gesprächsanalyse	7
3.2	Das Konzept der kommunikativen Gattungen	8
3.3	Das Konzept des <i>face</i> und seine Bedeutung in Gesprächen	12
3.4	Asymmetrien in Gesprächen	16
4.	<b>Datengrundlage</b>	18
5.	<b>Die kommunikative Gattung ‚Auswahlgespräch‘ innerhalb der Institution Hochschule</b>	21
5.1	Das universitäre Auswahlgespräch als Beispiel institutioneller Kommunikation	21
5.2	Das universitäre Auswahlgespräch als <i>gatekeeping</i> -Situation	22
5.3	Das universitäre Auswahlgespräch und die doppelte Agenda	24
6.	<b>Gesprächsanalytische Auswertung der Daten</b>	26
6.1	Die Gesprächskonstellation und die Teilnehmerkategorien	26
6.1.1	Die Dozentin	26
6.1.2	Die Protokollantin	29
6.1.3	Der/die KandidatIn	30
6.2	Die Auswahlgespräche	31
6.2.1	Themengebiete der Auswahlgespräche und die Bewertungskriterien	31
6.2.2	Kommunikative Möglichkeiten der Themensteuerung	33
6.2.2.1	Themensteuerung durch die Dozentin	34
6.2.2.1.1	Themensteuerung durch Metakommunikation	34
6.2.2.1.2	Themensteuernde Fragen	35
6.2.2.2	Themensteuerung durch die KandidatInnen	44
6.2.3	Der Einfluss der zeitlichen Begrenzung auf die Gespräche	53
6.2.4	Kommunikative Verfahren bei der Selbstdarstellung der KandidatInnen	60
6.2.4.1	Signalisierung von Bescheidenheit	60

6.2.4.2	Positive Selbstattribuierung	65
6.2.5	Die Rolle von Expertenwissen	69
6.2.5.1	Die Dozentin als Expertin	69
6.2.5.2	Die KandidatInnen als ExpertInnen	74
6.2.6	Die Relevantsetzung von kultureller Zugehörigkeit	79
6.3	Aspekte der Beurteilungsgespräche	85
6.3.1	Wechsel der Teilnehmerkategorien	86
6.3.2	<i>Face</i> in den Beurteilungsgesprächen	87
7.	<b>Schlussbetrachtung</b>	90
7.1	Fazit der gesprächsanalytischen Auswertung der Daten	90
7.2	Ausblick	93
8.	<b>Transkriptionskonventionen</b>	96
9.	<b>Literaturverzeichnis</b>	99

# 1. Einleitung

In der heutigen Zeit der fortschreitenden Globalisierung und Internationalisierung unserer Lebenswelt stellen Auslandsaufenthalte eine immer wichtigere Qualifikation für Studierende dar. Durch diese haben sie die Möglichkeit, vielfältige Kompetenzen für ihr späteres Berufsleben zu erwerben und sich persönlich wie fachlich weiter zu entwickeln. Der Austausch zwischen StudentInnen verschiedenster Nationen bildet damit zum einen für die jungen Menschen eine spannende und nachhaltige Erfahrung und bereichert auf der anderen Seite ebenso die Universitäten in wissenschaftlicher und kultureller Hinsicht. Einen solchen Kontakt möglichst auszubauen, stellt daher eine wichtige Aufgabe für Bildungsinstitutionen dar und wird derzeit durch universitäre Partnerschaften, vielfältige gemeinsame Projekte und wissenschaftliche Netzwerke verstärkt institutionell gefördert.

Um zuverlässig geeignete KandidatInnen für die begehrten Stipendien, Praktika oder betreuten Auslandsstudienplätze auszusuchen, werden Gespräche zwischen VertreterInnen der Bildungsinstitutionen und studentischen InteressentInnen geführt, in denen ein Abgleich zwischen dem Anforderungsprofil und den Qualifikationen bzw. Kompetenzen der interessierten Studierenden erfolgen kann. Diese universitären Auswahlgespräche stellen – ähnlich wie Bewerbungsgespräche in wirtschaftlichen Unternehmen – eine kommunikative Gattung dar, mit deren Hilfe die institutionelle Aufgabe der Selektion von BewerberInnen gelöst wird. Genau solche Gespräche wurden im April 2009 an einer Fremdsprachenuniversität in Zentralchina geführt:

(1) AG 2

0016 D frau FANG.  
0017 wir (.) ham jetzt ungefähr zehn minuten ZEIT,  
0018 uns zu unterHALten,  
0019 ü:ber ihr STUdium bislang;  
0020 und vielleICHT ne möglichkeit ob sie zu uns nach  
FRANKfurt kommen.  
0021 vielleicht erzÄHL\_N sie einfach mal am anfang über  
ihr STUdium;  
0022 was sie geMACHT haben,  
0023 was sie interesSIERT; (0.5)  
0024 [am: ] germanISTikstudium.  
0025 Sw2 [(mhm, )]  
0026 D oder warum sie gern nach DEUTSCHland gehen würden;  
0027 Sw2 oKAY;  
0028 äh: :m.

So oder sehr ähnlich begannen die Gespräche zwischen Frau Fang<sup>1</sup> bzw. acht weiteren GermanistikstudentInnen der chinesischen Universität und einer deutschen Professorin, die als Gastdozentin im Rahmen einer Institutspartnerschaft vor Ort gewesen ist.<sup>2</sup> Die chinesischen StudentInnen waren an Studienaufenthalten in Deutschland interessiert und die Professorin hatte sich bereit erklärt, kurze Einzelgespräche durchzuführen, um die KandidatInnen kennenzulernen und professionell zu bewerten, Empfehlungen für Stipendien auszusprechen sowie einzelne StudentInnen bei einem Auslandsaufenthalt an ‚ihrer‘ Universität in Deutschland zu betreuen. Die Autorin dieser Arbeit war in den Gesprächen ebenfalls als Protokollantin anwesend.

Wie in dem kurzen Gesprächsausschnitt bereits deutlich wird, enthalten die erhobenen Daten charakteristische, gattungstypische Merkmale, die in vielerlei Hinsicht spannende Anknüpfungspunkte für eine linguistische Analyse bieten: Dozentin, KandidatIn und Protokollantin agieren in einem (zeitlich festgelegten) institutionellen Rahmen in zugewiesenen Interaktionsrollen auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen. Jede/r der Interagierenden verfolgt dabei spezifische Ziele und wirkt durch die eigenen Handlungen interaktiv an der Gestaltung des Auswahlgesprächs mit. Zudem sind Dozentin und Protokollantin deutscher und die KandidatInnen chinesischer Staatsangehörigkeit, was ebenfalls Einfluss auf die Gespräche nehmen kann. Diese ersten Beobachtungen nach der Teilnahme an den Gesprächen und einer späteren, noch unfokussierten Begutachtung der Daten bildeten die Grundlage für folgende, die Analyse leitenden Fragestellungen:

1. Welche kommunikativen Handlungen der TeilnehmerInnen tragen zur interaktiven Hervorbringung der Gattung ‚Auswahlgespräch‘ bei?
2. Wie lassen sich die Interaktionsrollen der Beteiligten charakterisieren und an welche spezifischen Ziele sind diese gebunden?
3. Welche kommunikativen Strategien werden genutzt, um diese Ziele zu erreichen?
4. Welche thematischen Verfestigungen zeigen sich in den Gesprächen?
5. Welche Beurteilungskriterien liegen den Entscheidungen zugrunde?

---

<sup>1</sup> Alle Namen und Orte in der hier vorliegenden Arbeit wurden anonymisiert. Siehe dazu auch Kapitel 4 dieser Arbeit.

<sup>2</sup> Ich möchte den KandidatInnen sowie der Professorin an dieser Stelle sehr danken, dass sie der Aufnahme der Gespräche zugestimmt haben und sich bereit erklärten, die Daten für meine Abschlussarbeit zur Verfügung zu stellen.

6. Inwiefern nimmt der Faktor der kulturellen Zugehörigkeit Einfluss auf die Gespräche bzw. zu welchem Zweck wird er gezielt relevant gesetzt?

Der Darstellungsteil der Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Nach dieser Einleitung wird im zweiten Kapitel ein Überblick über die begriffliche Bestimmung sowie die linguistische Forschung zur Hochschulkommunikation gegeben. Der dieser Arbeit zugrunde liegende methodische und theoretische Rahmen ist das Thema des dritten Abschnitts. Es erwiesen sich vor allem die ethnomethodologische Konversationsanalyse, die Gesprächsanalyse sowie das Konzept der kommunikativen Gattungen als zentral für diese Untersuchung. Nach einer eingehenderen Vorstellung der Daten und ihrer Erhebung, werden die universitären Auswahlgespräche als Gattung im fünften Kapitel der Arbeit zunächst unter den Gesichtspunkten der Spezifika institutioneller Kommunikation, des *gatekeeping* und der doppelten Agenda beleuchtet. Die daraus resultierenden Ergebnisse werden vorangestellt, da in der gesprächsanalytischen Auswertung der Daten im sechsten Teil der Arbeit auf diese Überlegungen zur Interpretation der Daten in ihrem institutionellen Kontext Bezug genommen wird. Das Kapitel der Datenauswertung gliedert sich in drei Abschnitte: Im ersten Teil werden die Gesprächskonstellation und die damit verbundenen Teilnehmerkategorien analysiert. Der folgende Teil, in dem Gesprächsorganisation sowie inhaltliche Verfestigungen der Auswahlgespräche selbst betrachtet werden, bildet den Kern der hier vorliegenden Arbeit. In einem abschließenden dritten Teil werden ausgewählte Aspekte aus der Auswertung der Beurteilungsgespräche<sup>3</sup> fokussiert, um die Analyse durch einige Einblicke in die sonst im Verborgenen stattfindende Entscheidungsfindung zu ergänzen und die Ergebnisse der Analyse abzurunden. Das siebte und letzte Kapitel des Darstellungsteils bietet nach der gesprächsanalytischen Auswertung der Daten abschließend ein Fazit mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Analyseergebnisse und einen Ausblick auf mögliche anknüpfende Forschungen zu universitären Auswahlgesprächen.

---

<sup>3</sup> In dieser Arbeit werden für die Beurteilungsgespräche ebenfalls die Begriffe ‚Nachgespräche‘ und ‚Bewertungsgespräche‘ synonym verwendet.

## **2. Institutionelle Kommunikation im Hochschulkontext**

### **2.1 Begriffsbestimmung**

Während manche Versuche einer Begriffsklärung allein den Handlungsort, also die universitären Gebäude als Definitionsgrundlage nehmen (vgl. hierzu Limberg 2009: 114), sollen an dieser Stelle die Sprecher in ihren institutionellen Rollen und Gesprächszielen Ausgangspunkt für die Untersuchung einer ‚akademischen Sprache‘ sein. Das Hochschulgebäude ist zwar meist der Handlungsort, wenn für diese Institution relevante Kommunikation stattfindet, jedoch ist dies (beispielsweise bei Tagungen, Exkursionen etc.) keine notwendige Bedingung. Private Gespräche zwischen befreundeten DozentInnen auf dem Hochschulflur fallen nach dieser Definition beispielsweise nicht in die Begrifflichkeit (vgl. Limberg 2009: 114). Angelehnt an die Definition Limbergs (2009: 114) sind „solche Gesprächskonstellationen in erster Linie relevant, in denen die Gespräche eine akademische bzw. institutionelle Funktion erfüllen“. Besonders interessant für diesen Forschungsbereich sind nach Limberg folglich die Gespräche, in denen die Gesprächsteilnehmer den Kontext der Hochschule interaktiv herstellen und aufrecht erhalten, indem sie zum Beispiel ihre institutionellen Rollen und Ziele während der Interaktion relevant setzen (vgl. Drew/Heritage 1992: 3f., Günthner/Knoblach 1994: 701).

### **2.2 Überblick über die linguistische Forschung**

Das wissenschaftliche Interesse an der institutionellen Kommunikation innerhalb der Hochschule hat besonders in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren erheblich zugenommen: Die unterschiedlichen kommunikativen Formen und Gattungen im Hochschulkontext sind als Forschungsgegenstand für verschiedenste wissenschaftliche Disziplinen, darunter die Linguistik, gerade auch im Rahmen aktueller bildungspolitischer Diskussionen interessant geworden (vgl. dazu Auer/Baßler 2007, Limberg 2009, Lévy-Tödter/Meer 2009). Neben der Erforschung schriftlicher Kommunikationsformen hat es dabei vermehrt auch Untersuchungen zur mündlichen Hochschulkommunikation gegeben.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Vorrangig soll es in der folgenden Beschreibung des Forschungsüberblicks um die linguistische Untersuchung der mündlichen Hochschulkommunikation gehen. Zu einem genaueren Überblick über

Als wichtige Herausgeberschriften für schriftliche wie mündliche Formen der Kommunikation können Bührig (1999), Knapp/Schumann (2008), Lévy-Tödter/Meer (2009) und Auer/Baßler (2007) genannt werden. Der Band von Lévy-Tödter/Meer entstand vor dem Hintergrund einer Tagung im November 2007 zu dem Thema „Hochschulische Kommunikation – Kommunikative Prozesse zwischen wissenschaftlichen Anforderungen und didaktischen Anforderungen“. Die HerausgeberInnen betonen in der Einleitung, dass es das Ziel von Tagung und Sammelband gewesen sei, WissenschaftlerInnen und ihre empirischen Forschungen zum Bereich der Hochschulkommunikation, deren Ansätze bis dahin zumeist unverbunden nebeneinander standen, zusammenzubringen und ihre Befunde mit hochschuldidaktischen Überlegungen zu koppeln (vgl. Lévy-Tödter/Meer 2009: 7, Meer 2009: 45). Im Sammelband finden sich Artikel zu Gesprächskonstellationen, zur Institutionalisierung, dem wissenschaftlichen Schreiben und der virtuellen Kommunikation in der Hochschullehre.

Günthner/Knoblauch (2007) beziehen in ihrem Artikel das Konzept der kommunikativen Gattungen auf den Wissenschaftsdiskurs und zeigen anhand der Beschreibung der PowerPoint-gestützten Präsentation, dass sich neue Kommunikationsformen etablieren und als Gattungen in der Wissenschaftsvermittlung institutionalisieren können (Günthner/Knoblauch 2007).<sup>5</sup> Diese – vor allem vor dem Hintergrund der sich rasch entwickelnden neuen Mediengattungen im Hochschul- und Wissenschaftskontext – in künftigen Studien zum Gegenstand kommunikationssoziologischer Forschungen zu machen, ist nach Meinung der Autoren höchst aufschlussreich für „die Frage nach dem Zusammenhang zwischen kommunikativen Formen und institutioneller Ordnung“ (Günthner/Knoblauch 2010: 65). Beispiele für bereits untersuchte mündliche Interaktionssituationen in der Hochschule sind Prüfungsgespräche (vgl. Meer 1998, Nolda 1990<sup>6</sup>), Sprechstundengespräche (vgl. Meer

---

die Erforschung der akademischen Schreibkulturen siehe Auer/Baßler (2007), Kotthoff (2009), Lévy-Tödter/Meer (2009) und Jandok (2010). Zu einer genaueren Übersicht über die anglo-amerikanische Forschung siehe Limberg (2009). Limberg stellt in seinem Artikel auch zwei Korpora vor, die die Basis für viele gesprächslinguistische Studien im anglo-amerikanischen Raum zur Hochschulkommunikation darstellen (siehe Limberg 2009: 124ff.).

<sup>5</sup> Zum Konzept der kommunikativen Gattungen siehe Kapitel 3.2 dieser Arbeit.

<sup>6</sup> Noldas (1990) Untersuchungen zu Prüfungsgesprächen sind zwar im sozialwissenschaftlichen und nicht ausschließlich im linguistischen Rahmen entstanden, jedoch sind die Analysen empirisch fundiert und methodisch teilweise an die Sequenzanalyse angebunden. Als Untersuchung an der interdis-

2001, Zegers 2004), College-Beratungen (vgl. Erickson 1975, Erickson/Shultz 1982), Vorlesungen (vgl. u.a. Swales 2001) oder Seminare (vgl. Ehlich/Rehbein 1983). Einige Studien beschäftigen sich auch mit interkulturellen Interaktionssituationen in der Hochschule, wie Jandok (2009) mit Planungsbesprechungen von deutschen und chinesischen Lehrenden und Günthner (1992)<sup>7</sup> mit Sprechstundengesprächen zwischen Deutschen und ChinesInnen unter dem thematischen Schwerpunkt der interaktiven Konstruktion von Geschlechterrollen. Saft (2001, 2004, 2009) untersucht „university faculty meetings“ an japanischen Hochschulen.

Anhand Limbergs (2009) Analyse des anglo-amerikanischen Forschungsstands lässt sich ablesen, wo im gesamten Feld der Hochschulkommunikationsforschung noch Handlungsbedarf besteht. Während zum einen Forschungslücken im anglo-amerikanischen Raum im Bereich der Untersuchung einzelner Gesprächsformen durch qualitativ-gesprächsanalytische deutsche Untersuchungen ausgeglichen werden, so bieten doch die interpersonelle Dimension von akademischen Gesprächen und vor allem auch kulturkontrastive Aspekte von Hochschulkommunikation ein Forschungsfeld, auf dem insgesamt noch viel untersucht werden kann und muss (vgl. Limberg 2009: 128, Lévy-Tödter/Meer 2009: 9).

Die hier vorliegende Untersuchung von universitären Auswahlgesprächen schließt sich diesen Forschungen zur Hochschulkommunikation an und möchte Einblicke in eine Gattung geben, die angesichts der globalen Vernetzung von Universitäten und des immer wichtiger werdenden Austausches von WissenschaftlerInnen wie Studierenden eine der „Schlüsselsituationen“ (Günthner/Knoblauch 1994: 711) im Hochschulkontext darstellt.

---

ziplinären Schnittstelle zwischen Soziologie und Sprachwissenschaft sind die Ergebnisse sicherlich auch für die linguistische Erforschung von Hochschulkommunikation interessant.

<sup>7</sup> Der Sammelband von Günthner/Kotthoff (1992), in dem Günthners (1992) Artikel zu interkulturellen Sprechstundengesprächen zu finden ist, bietet in einem Unterkapitel zu „Interaktionen im Hochschulbereich“ noch drei weitere Aufsätze, die Hochschulkommunikation unter dem thematischen Schwerpunkt des geschlechtsspezifischen Kommunikationsverhaltens untersuchen.

### **3. Theoretische und methodische Grundlagen**

#### **3.1 Die ethnomethodologische Konversationsanalyse und die Gesprächsanalyse**

Die Konversationsanalyse ist ein in den 60er und 70er Jahren entwickelter Forschungsansatz, der zwischenmenschliche, sprachliche Interaktion als einen „Prozess der Hervorbringung und Absicherung sinnhafter sozialer Ordnung“ (Bergmann 2001: 919) versteht und strikt empirisch mit Audio- und mittlerweile auch mit Videodaten sowie Transkripten authentischer Gespräche arbeitet. In ihren theoretischen wie methodologischen Grundsätzen ist die Konversationsanalyse an die vor allem in den 60er Jahren durch Garfinkel (1967) begründete Ethnomethodologie angelehnt. Ausgehend von der Vorstellung einer Wirklichkeit, die erst in der sozialen Interaktion von den Mitgliedern einer Gesellschaft produziert wird, interessierten Garfinkel die Verfahren, die Interagierende im täglichen Miteinander anwenden, um die eigenen Handlungen als Ereignisse im Rahmen einer sozialen Ordnung zu präsentieren, die das Gegenüber interpretieren und auf die es wiederum angemessen reagieren kann. Die Forschungsinteressen und theoretischen Grundannahmen der Ethnomethodologie wurden sowohl von der Soziologie als auch von der Linguistik früh aufgegriffen und auf die Analyse von kommunikativen Strukturierungs- und Sinnkonstituierungsmethoden in Alltagsgesprächen übertragen. Die Konversationsanalyse entwickelte sich zu einem fruchtbaren Forschungsansatz zur Untersuchung realer Gespräche, der sowohl in der Soziologie als auch in der Linguistik zahlreiche Fragen zu sprachlichen Phänomenen und kommunikativen Verfahren in Gesprächen beantwortet und sich im Kanon der wissenschaftlichen Methoden fest etabliert hat (vgl. Deppermann 2000: 97).<sup>8</sup> Die Gesprächsanalyse basiert zwar zum großen Teil auf der methodischen Vorgehensweise und den theoretischen Grundannahmen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, versteht sich jedoch als theoretische und praktische Weiterentwicklung dieser (vgl. Deppermann 2000, 2008). Bei der Beschäftigung mit Gesprächsdaten ist nach diesem Verständnis auch in gewissem Umfang das Einbringen von Kontextwissen zum inhaltlichen Verständnis der Daten zulässig (vgl. Deppermann 2000: 104).

---

<sup>8</sup> Siehe u.a. den Beitrag von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) zur Organisation des Sprecherwechsels in Gesprächen.

Sowohl die ethnomethodologische Konversationsanalyse als auch die Gesprächsanalyse bilden das theoretische Grundgerüst, dem die hier vorliegende Untersuchung folgt. Darauf aufbauend wird sich die Analyse der Daten am methodischen Konzept der Gattungsanalyse orientieren, welches die theoretischen Grundannahmen teilt.

### **3.2 Das Konzept der kommunikativen Gattungen**

Das Konzept der kommunikativen Gattungen geht auf Luckmann (vgl. 1984, 1986, 1988) zurück und wurde von Günthner (vgl. 1995, 2000), Günthner/Knoblauch (vgl. 1994, 1995) sowie Knoblauch (vgl. 1995) aufgegriffen und weiterentwickelt.

Auf der Tradition der Wissenssoziologie (vgl. Schütz 1972) beruhend, wird in diesem Konzept davon ausgegangen, dass jegliches menschliche Handeln ein dahinter stehendes und dem Handeln vorausgehendes menschliches Wissen als notwendig voraussetzt, welches für das Handeln und damit für die Schaffung von Wirklichkeit konstitutiv ist (vgl. Luckmann 1986: 191f.). Die gesellschaftliche Wirklichkeit wird dabei nach Luckmann (vgl. 1988: 281) in hohem Maße über kommunikative Vorgänge konstruiert, in jedem Fall aber kommunikativ re-konstruiert.<sup>9</sup> Durch die Tatsache, dass Sprache zu einem großen Teil das Mittel dieser Kommunikation ist, schafft die Untersuchung von Sprache damit einen direkten Zugang zu unserer von uns selbst geschaffenen sozialen Wirklichkeit.

Mündliche Kommunikation läuft nach diesem Verständnis in vielerlei Hinsicht höchst strukturiert ab. Manche der kommunikativen Vorgänge zeigen dabei mehr oder weniger starke Verfestigungen, die wiederholt auftreten und typische, erwartbare Muster ausbilden, an denen sich die Interagierenden orientieren (vgl. Günthner/ Knoblauch 1994: 695f.). Muster, die die Form des sprachlichen Miteinander – oder einzelne Elemente davon – in bestimmten Situationen vorzeichnen und mehr oder weniger verbindlich festsetzen, werden in der Wissens- und Sprachsoziologie wie auch in der anthropologischen Linguistik „kommunikative Gattungen“ genannt (vgl. Günthner 1995: 193f., Luckmann 1986: 201f.).

---

<sup>9</sup> Unter Rekonstruktionen werden an dieser Stelle „ausdrückliche Formulierungen der Ergebnisse von Beobachtung und Interpretation“ (Luckmann 1988: 281) verstanden, die in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens ständig und aus den verschiedensten Gründen vorgenommen werden.

Luckmann (1984: 59) betrachtet Gattungen als „gesellschaftlich verfestigte und intersubjektiv mehr oder minder verbindliche Vorprägungen kommunikativer Vorgänge“, deren Grundfunktion die „Lösung eines spezifisch kommunikativen ‚Problems‘ ist“. Genannte Probleme können dabei beispielsweise die Frage betreffen, wie man das Verhalten meines Gesprächspartners kritisieren und eine Erklärung von ihm provozieren kann (vgl. Günthner 1995: 198). Aber auch komplexe kommunikative Situationen, wie die Auswahl einer geeigneten Person für einen Arbeitsplatz, können mittels Großgattungen, z.B. als ‚Bewerbungsgespräch‘, bewältigt werden. Gattungen können also durch vergleichsweise kleine Muster, wie durch einen Witz oder einen Vorwurf, als sogenannte Minimalgattung repräsentiert oder auch als größere Gesprächssituationen realisiert werden, die mehrere kleinere Gattungen beinhalten können, aber nicht müssen (vgl. Günthner 1995: 199).<sup>10</sup>

Die Wahl einer bestimmten Gattung kann damit im Vorhinein unterschiedliche Komponenten der sprachlichen Handlung, wie beispielsweise den Umfang, die sequenzielle Struktur oder bestimmte prosodische wie grammatische Merkmale festlegen, sodass die Interagierenden die gewählte Gattung als Orientierungsrahmen erleben, innerhalb dessen sie die Handlungen des Gegenübers antizipieren und interpretieren sowie die eigenen danach ausrichten können (vgl. Günthner 1995: 198). Gattungen sind Bestandteil des gesellschaftlichen Wissens und müssen deshalb nicht bei jeder Verwendung individuell neu gebildet werden (vgl. Günthner/Knoblach 1994: 696). Das entlastet die SprecherInnen folglich bei der Bewältigung von wiederkehrenden kommunikativen Situationen und erleichtert die zwischenmenschliche Interaktion (vgl. Günthner/Knoblach 1994: 700). Manche Situationen legen dem/der Handelnden eine bestimmte Gattung nahe, manchmal kann er/sie zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen. Man kann Kritik beispielsweise als Vorwurf äußern oder dem Gegenüber sachlich die eigenen Bedenken nennen. Wenn jemand eine bestimmte Gattung wählt, „unterwirft er sich den Gattungsregeln. Ob er ihnen ‚blind‘ folgt oder mit ihnen spielt, hängt von vielen sozio-kulturellen, situativen und subjektiven Umständen ab“ (Luckmann 1988: 283). Gattungen sind jedoch flexible Gebilde: Sie werden von den Interagierenden in der aktuellen Situation auf Basis

---

<sup>10</sup> Vgl. dazu Günthner (2000). Die Autorin widmet sich in ihrer Habilitationsschrift der Untersuchung von Vorwurfsaktivitäten und belegt darin unterschiedliche Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen.

ihres Gattungswissens stets neu konstruiert. So lässt sich auch beobachten, dass Gattungen neu entstehen, sich verändern und sogar Gattungshybride gebildet werden können.

Die Verfestigungen innerhalb einer kommunikativen Gattung lassen sich auf verschiedenen Ebenen der Gattungsstruktur untersuchen, die von Luckmann (vgl. 1986, 1988), Günthner/Knoblauch (vgl. 1994) sowie von Günthner (vgl. 1995) beschrieben werden: Die Forschung unterscheidet zwischen jeweils charakteristischen Merkmalen der Binnenstruktur, der situativen Realisierungsebene und der Außenstruktur einer Gattung. Die ‚Binnenstruktur‘ umfasst u.a. Prosodie (Intonation, Sprechgeschwindigkeit und -lautstärke, Rhythmus, Akzentuierung, Pausen etc.), Aspekte der Stimmqualität, gattungstypische Codes (Sprachvarietät, gewähltes Register, lexiko-semantische Elemente etc.), rhetorische und mimisch-gestische Phänomene. Ebenso können auch inhaltliche Verfestigungen charakteristische Merkmale der Binnenstruktur einer bestimmten Gattung darstellen. Untersucht wird dies in der hier vorliegenden Arbeit beispielsweise anhand der Themenbereiche, die in den universitären Auswahlgesprächen angesprochen werden. Muster, die in der interaktiven Situation hervorgebracht werden und die die sequenzielle Organisation der Kommunikation betreffen, sind der ‚situativen Realisierungsebene‘ zuzuordnen. Dazu zählen rituelle Verfestigungen (der Begrüßung, Verabschiedung, Zustimmung, Ablehnung etc.), konversationelle Merkmale (Redewechsel, Paarsequenzen, Präferenzstrukturen etc.) aber auch Strategien der Gesprächsorganisation. Ebenso lassen sich sowohl das Äußerungsformat untersuchen, mit dem die Interaktionspartner deutlich machen, „in welcher Beziehung die Sprechenden zu dem kommunizierten Sachverhalt bzw. den zitierten Figuren oder Charakteren stehen“ (Günthner 1995: 203), als auch der Teilnehmerstatus, der die Beziehung der Kommunikationspartner zueinander, also ihre Gesprächsrollen betrifft. Für die hier vorliegende Arbeit ist ein Bereich der situativen Realisierungsebene besonders erwähnenswert: Der unmittelbare soziale Kontext. Günthner (1995: 204) beschreibt ihn als den jeweiligen „strukturierten und teilweise sogar institutionalisierten“ Handlungszusammenhang, der „räumlich und zeitlich festgelegt und eingegrenzt“ ist. Verfestigte Merkmale dieses sozialen Kontextes sind zum einen die Beteiligungskonstellation und die „das Sprechen komplementierenden Handlungsmuster“ (Günthner/Knoblauch 1994: 711) der Interaktionsteilnehmer, zum

anderen die genaue zeitliche und räumliche Begrenzung der Situation. Die in dieser Arbeit zu untersuchenden Auswahlgespräche, die Günthner/Knoblauch (1994: 711) als „Schlüsselsituationen“ einordnen würden, da durch sie für die BewerberInnen wichtige Entscheidungen getroffen werden, sollen ebenso auf diesen sozialen Kontext hin untersucht werden.

Die letzte Ebene schließlich betrifft die ‚Außenstruktur‘ einer Gattung. Unter diesem Begriff lässt sich das charakteristische Milieu analysieren, in dem eine bestimmte Gattung typischerweise auftritt (also beispielsweise kulturelle oder ethnische Gruppierungen, institutionelle Zusammenhänge etc.). Umgekehrt können verschiedene soziale Milieus dahingehend erforscht werden, welche Gattungen auftreten und welche weniger häufig oder auch gar nicht vorkommen. Die Außenstruktur bezieht sich somit auf das Verhältnis zwischen „kommunikativen Gattungen und der Sozialstruktur einer Gesellschaft“ (Günthner 1995: 206). Aufgrund unserer heutigen komplexen gesellschaftlichen Strukturen mit breit ausdifferenzierten und damit hochspezialisierten Teilbereichen verteilen sich auch kommunikative Gattungen darin sehr unterschiedlich. Zu den grundlegenden Kompetenzen in einer Gesellschaft gehört es, zu wissen, in welchem sozialen Milieu welche Gattungen gefordert sind, welche eingesetzt werden können und welche inadäquat sind (vgl. Günthner 1995: 206f.).<sup>11</sup>

Das Konzept der kommunikativen Gattungen geht von einem reflexiven Kontextbegriff aus: Indem SprecherInnen eine bestimmte Gattung in einem bestimmten Kontext verwenden und sich (mehr oder weniger) nach deren Regeln richten, stellen sie selbst ihre soziale Wirklichkeit aktiv her. Der Kontext wird somit durch die gewählten kommunikativen Formen in den jeweiligen Situationen sowohl von außen bestimmt als auch in der Interaktion konstruiert, was wiederum die nächsten Handlungen erwartbar macht (vgl. Günthner/Knoblauch 1994: 701). Günthner/Knoblauch (1994: 697) schreiben hierzu: „Aus dieser Perspektive erscheinen Gattungen nicht etwa als komplexe, von der Interaktion losgelöste Sprachstrukturen, sondern als im Sprechen erzeugte interaktive Handlungsmuster“. Diese Handlungsmuster können kulturell sowie historisch variieren, da sich in jeder Gesellschaft je nach sozialer Re-

---

<sup>11</sup> Schwierigkeiten können auftreten, wenn jemand keine oder nur geringe Kenntnisse einer bestimmten, verfestigten Gattung besitzt, innerhalb dieser aber interagieren muss. Oder zwar die Gattung vermeintlich aus seiner eigenen Kultur kennt, diese dort jedoch eine andere Ausgestaltung der Strukturebenen zeigt (vgl. Auer/Kern 2001).

levanz eigene Formen und Muster herausbilden, jedoch sind sie als Produkt der SprecherInnen selbst offen für Änderungen und bilden ein direktes Verbindungsstück zwischen der Sprache und dem gesellschaftlichen Wissensvorrat, also der Kultur (vgl. Luckmann 1988: 287, Günthner/Knoblach 1994: 701).

Das Konzept der kommunikativen Gattungen ist insofern geeignet für die gesprächsanalytische Untersuchung in dieser Arbeit, da davon ausgegangen wird, dass auch das universitäre Auswahlgespräch als eigene Gattung zu bezeichnen ist, die innerhalb der Institution Hochschule das Problem löst, StudentInnen für Fördergelder und Auslandsstudienplätze auszuwählen. Auf allen Strukturebenen lassen sich hier Aspekte analysieren, die Aufschluss darüber geben, inwiefern StudentInnen sich innerhalb des Gattungsrahmens als geeignete KandidatInnen präsentieren und die Dozentin die für sie relevanten Informationen über die BewerberInnen erhält, um diese in den Bewertungsprozess einzubeziehen.

### **3.3 Das Konzept des *face* und seine Bedeutung in Gesprächen**

Sich innerhalb eines Auswahlgesprächs gegenüber einer in der Hierarchie höher stehenden Person als geeignete/r KandidatIn zu präsentieren und umgekehrt als Hochschuldozentin die BewerberInnen nach einem kurzen, aber zum Teil sehr persönlichen Gespräch bewerten zu müssen, ist ein Balanceakt. Es gilt, das von sich selbst vermittelte Bild zu schützen und positiv zu formen. Ebenso sollte der Interaktionspartner nicht in seiner Person verletzt werden, um eine angenehme Gesprächsatmosphäre zum Zwecke des produktiven Informationsaustausches aufbauen zu können. Da die im Auswahlgespräch zu bewältigenden kommunikativen Aufgaben in dieser Arbeit in einigen Aspekten mit dem von Goffmann (vgl. 1971a, b) geprägten *face*-Begriff analysiert werden und sprachliche Äußerungen wie Handlungen in diesem Kontext oftmals als *face-work*-Techniken bezeichnet werden können, wird an dieser Stelle das Konzept des *face* näher erläutert.

Erving Goffman entwickelte den *face*-Begriff in den 50er Jahren und legte damit den Grundstein für ein breites Feld zur Erforschung der zwischenmenschlichen Beziehungsarbeit in der Interaktion (vgl. Holly 2001: 1386). Die Linguisten Brown und Levinson haben das Konzept später auf die sprachliche Interaktion übertragen und weiterentwickelt (vgl. Brown/Levinson 1987). Da der Mensch ein soziales We-

sen ist, das innerhalb der Gesellschaft Handlungen koordinieren und in vielfältiger Weise mit den anderen TeilnehmerInnen der Gesellschaft kooperieren muss, hat sich ein komplexes Normen- und Präferenzsystem – auch auf sprachlicher Ebene – herausgebildet, welches das Verhalten der Menschen leitet (vgl. Goffman 1971b: 222). Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Herstellung und Wahrung der eigenen Identität wie der des Gegenübers. Diese Identität kann mittels des *face*, des ‚Gesichts‘, in zwischenmenschlichen Interaktionen konstruiert und gestärkt, jedoch auch gefährdet werden (vgl. Holly 2001: 1387). Das Konzept des *face* geht von zwei Grundbedürfnisse des Menschen aus: Er möchte auf der einen Seite als Individuum positiv wahrgenommen und in seinem Verhalten und Handlungen Zustimmung erhalten (*positive face*), auf der anderen Seite so wenig Eingriffe in seinen Handlungsspielraum wie möglich erfahren (*negative face*) (vgl. Brown/Levinson 1987: 62). In unseren täglichen Interaktionen sind solche Handlungen präferiert, die beide Differenzierungen des *face* schützen und stärken: Wir zeigen uns distanziert und respektvoll, um das *negative face* unseres Gegenübers nicht zu bedrohen und ebenso bemühen wir uns bei Sympathie, unserem Gegenüber Aufmerksamkeit zu zeigen und Gemeinsamkeiten in den Vordergrund zu rücken (vgl. Brown/Levinson 1987, Holly 2001: 1387f., Günthner 1993: 67). Dasselbe erwarten wir von unseren Interaktionspartnern. Auf der sprachlichen Ebene lassen sich dem entsprechend Strategien der *positive politeness* (Vermeidung von Dissens, Betonung von Konsens, Einschluss des Interaktionspartners durch Verwendung von *in-group*-Markern, spielerische und informelle Interaktionsmodalitäten) und Strategien der *negative politeness* (Indirektheit mittels *hedges*, Entschuldigungen, Fragen, Entpersonalisierung, Abschwächung, Nominalisierung) ausmachen und linguistisch untersuchen.<sup>12</sup>

Beide Differenzierungen des *face* können in Interaktionen bedroht werden. Geschieht dies, so muss das bedrohte eigene oder fremde *face* durch „korrektive Schritte“ (Holly 2001: 1388), Techniken des *face-work*, wiederhergestellt werden, was in der Regel einen jeweils spezifischen Ablauf in Gang setzt, um zu einem Gleichgewicht zu gelangen.

Das Konzept des *face* ist keineswegs in allen Kulturen mit den gleichen Werten und sprachlichen Normen verbunden: Besondere Kommunikationsstörungen

---

<sup>12</sup> Brown/Levinson (vgl. 1987) geben in den Kapiteln 5.3 wie 5.4 ihres Werkes eine ausführliche Aufstellung der sprachlichen Höflichkeitsstrategien.

können auftreten, wenn InteraktionspartnerInnen unterschiedlichen Kulturen entstammen, in denen das *face* durch jeweils ganz eigene *face-work*-Techniken aufgebaut, bewahrt und wiederhergestellt wird. Günthner (1993: 68) schreibt zu der Interaktion zwischen Deutschen und ChinesInnen:

So stellt beispielsweise in China das sofortige Akzeptieren eines Angebots eine gesichtsbedrohende Situation für den Akzeptierenden dar. Bietet die Gastgeberin dem Gast eine Tasse Tee an, so hat der Gast diese zunächst einige Male abzulehnen, um ‚nicht gierig zu erscheinen, der Gastgeberin keine Umstände zu machen und sich anspruchslos zu zeigen‘. [...] Als Deutsche, die mit den chinesischen Gepflogenheiten wenig vertraut ist, wirke ich gierig und zu direkt, wenn ich ein Angebot sofort annehme. Lehne ich jedoch ab, da mir momentan nicht nach einer Tasse Tee zumute ist, und folgen dann (zwingend für die chinesische Gastgeberin) erneute Angebote, so empfinde ich diese wiederholten Anfragen als Belästigung: Mein Handlungsspielraum wird eingengt, mein Gesicht wird bedroht.

In der chinesischen Kultur existieren ebenfalls zwei ganz eigene Konzepte des *face*, die als *liǎn* und *miànzi* bezeichnet werden. Mao (vgl. 1994) argumentiert in seinem Artikel, dass der universelle Anspruch, den Brown/Levinson (vgl. 1987) mit ihrem *face*-Konzept vertreten, empirisch nicht haltbar sei. Er bietet in seinem Artikel eine Analyse des chinesischen *face*-Konzepts und stellt die genauen interaktionalen Unterschiede zu Brown/Levinsons *negative face* und *positive face* heraus. *Liǎn* bezieht sich nach Mao (vgl. 1994: 457) eher auf das Ansehen einer Person aufgrund ihres moralischen Verhaltens, *miànzi* steht für den gesellschaftlichen Status und das Prestige, das dieser mit sich bringt. Eine Person kann beides verlieren: Sie kann durch unglückliche Umstände zum Beispiel in ihrem gesellschaftlichen Status (*miànzi*) tiefer sinken und sie kann durch mangelndes moralisches Verhalten nicht mehr als ehrbar (*liǎn*) gelten. Verliert eine Person jedoch ihr *miànzi* und ihr Verhalten wird von der Gesellschaft trotzdem weiterhin als moralisch eingestuft, kann sie ihr *liǎn* durchaus behalten (vgl. Mao 1994: 458). Umgekehrt lasse sich *miànzi* jedoch nach Mao (vgl. 1994: 458) nicht oder nur schwerlich ohne *liǎn* aufrechterhalten. Der größte Unterschied zu Brown/Levinsons (vgl. 1987) *face*-Konzept sei, dass Brown/Levinson von einem Selbstbild mit individuellen Bedürfnissen und Wünschen ausgehen, das chinesische *face*-Konzept nach Mao (1994: 460) aber von einem Bild, das von der Gesellschaft an das Individuum herangetragen werde:

Rather, Chinese face encodes a reputable image that individuals can claim for themselves as they interact with others in a given community; it is intimately linked to the

views of the community and to the community's judgement and perception of the individual's character and behavior. Chinese face emphasizes not the accommodation of individual 'wants' or 'desires' but the harmony of individual conduct with the views and judgement of the community.

Günthner (1993) beschreibt in ihrer Monographie über „Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation“ ausführlich typisch chinesische Kommunikationsstrategien, die stark mit dem chinesischen *face*-Konzept *liǎn* verbunden sind. Ihre Analysen zeigen, dass die Erhaltung der Harmonie einen hohen Stellenwert in chinesischen Interaktionen einnimmt. Anspielungen, eine indirekte Sprache, vage Aussagen, die mit Abschwächungsformeln und Modalpartikeln gefüllt sind, sowie ein langer und höflicher Small-Talk, bevor Wünsche oder Bitten geäußert werden, dienen einer gesichtsschonenden Gesprächsatmosphäre (vgl. Günthner 1993: 73-81). Für die Analysen der hier vorliegenden Arbeit spielt dabei die Beobachtung Günthners (1993: 82) eine Rolle, dass es in China zur Wahrung des eigenen *liǎn* gehört, sich stets bescheiden zu präsentieren:

Statt Selbstbehauptung und Betonung der eigenen Fertigkeiten werden in chinesischen Interaktionen (vor allem in Interaktionen mit sozial Höherstehenden) rituelle Bescheidenheitsgesten – die nicht selten mit Unterwürfigkeitsgesten verbunden sind – gepflegt. [...] Studenten leiteten Referate häufig mit Bescheidenheitsfloskeln ein wie ‚Ich hatte sehr wenig Zeit für die Vorbereitung. Das Referat ist sehr schlecht, denn ich weiß fast nichts über das Gebiet‘ oder beendeten sie damit. [...] Verzichtet eine Gastgeberin, eine Referentin oder ein Verfasser einer Hausarbeit auf diese ritualisierten Formen der Bescheidenheitsdemonstration, so läuft sie/er Gefahr, als ‚überheblich‘ zu gelten.

In China kam es demnach bis in die 80er und 90er Jahre in bestimmten öffentlichen Gesprächskontexten einem Gesichtsverlust gleich, wenn man seine eigenen Kenntnisse demonstrierte und selbstbewusst auftrat. (vgl. Günthner 1993: 83). Auch in den hier untersuchten Gesprächen lassen sich kommunikative Verfahren der KandidatInnen finden, die Bescheidenheit demonstrieren.<sup>13</sup>

Die Darstellung der beiden *face*-Konzepte soll zeigen, dass die Bedeutung von *face-work*-Techniken und Kommunikationsstrategien, die das eigene wie das fremde Gesicht wahren, von großer Bedeutung für den Gesprächsverlauf sind. Auch wenn Missverständnisse und frustrierende Gesprächsverläufe in interkulturellen Gesprächssituationen nicht zwingend vorprogrammiert sind, können unterschiedliche

---

<sup>13</sup> Vgl. dazu Kapitel 6.2.4.1 dieser Arbeit.

Kommunikationsstrategien in Gesprächen bemerkbar werden und zu einer spezifischen Bewertung des Interaktionspartners führen. Durch einen mittlerweile stärkeren kulturellen Austausch zwischen China und westlichen Ländern<sup>14</sup> sowie durch grundsätzliche gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen innerhalb Chinas seit den 90er Jahren (vgl. Spence 2008: 905, Friedrich 2007: 413, Heberer 2007: 463, Lackner 2007: 510) ist zwar zu vermuten, dass die traditionellen Verhaltensregeln in China nicht mehr so streng wie vor zwanzig Jahren sind, jedoch nach wie vor gelten. Sich in einem Auswahlgespräch vor einer deutschen Dozentin in einer fremden Sprache als geeignete/r KandidatIn zu präsentieren, müsste demnach eine in besonderer Weise unangenehme Situation für die chinesischen GermanistikstudentInnen darstellen. Zumal Birkner (2002: 309) in ihren Analysen von deutsch-deutschen Bewerbungsgesprächen festgestellt hat, dass auch im deutschen Kulturraum ein „Tabu des Selbstlobs“ zu herrschen scheint, welches die Frage nach den persönlichen Stärken daher leicht zu einem Balanceakt zwischen übertriebenem Selbstlob und positiver Selbstdarstellung werden lässt.

Die Analysen werden aufschlüsseln, inwiefern sich *face-work*-Techniken beider Seiten in den Auswahlgesprächen zeigen und welchen Einfluss dies auf den Gesprächsverlauf sowie den Bewertungsprozess nehmen kann.

### **3.4 Asymmetrien in Gesprächen**

In der Forschungsliteratur zu unterschiedlichen Gesprächstypen und -gattungen ist häufig zu lesen, dass besonders institutionelle Kommunikation charakteristischerweise von Asymmetrien geprägt sei.<sup>15</sup> Linell/Luckmann (vgl. 1991: 4) definieren Asymmetrie als Oberbegriff für verschiedene Sorten von Ungleichheiten, die im dialogischen Prozess gegeben sind oder auftreten können. Ungleichheiten können dabei beispielsweise die Interagierenden als Person betreffen (was ihren sozialen Hintergrund, ihr Wissen, ihre institutionelle Position etc. angeht), sich auf einzelne kommunikative Aspekte im Gespräch beziehen (Redeanteile, Lautstärke, Stil etc.) oder auf bestimmte Rechte bzw. Pflichten in der Interaktion verweisen (wie das Vorrecht,

---

<sup>14</sup> Mit dem Begriff ‚Westen‘ wird im Kontext dieser Arbeit vorwiegend auf die Länder Europas und Nordamerikas Bezug genommen.

<sup>15</sup> Vgl. u.a. Meer (1998: 20ff., 2009: 56.), Drew/Heritage (1992: 47ff.), Erickson (1975: 53), Uhmann (1989: 147f.) und Birkner (2002: 305f.).

Themen einzuführen und auszuweiten, Fragen zu stellen oder zu antworten etc.).<sup>16</sup> Eine institutionelle Gesprächssituation ist nach dieser Definition also u.a. dann als asymmetrisch zu bezeichnen, wenn die Interagierenden unterschiedliche hierarchische Positionen besetzen, während der Interaktion unterschiedliche Gesprächsrollen mit jeweils genau zugewiesenen Rederechten und -pflichten innehaben und/oder unterschiedliche Gesprächsziele verfolgen. Diese Ungleichheiten lassen sich auch auf sprachlicher Ebene ausfindig machen und untersuchen. Jedoch betonen Linell/Luckmann (vgl. 1991: 3f.), dass man ‚Asymmetrie‘ und ‚Symmetrie‘ nicht grundsätzlich als zwei einander ausschließende Merkmale von Kommunikation begreifen dürfe. Dies werde der sprachlichen Wirklichkeit nicht gerecht. Asymmetrien (in welcher Form auch immer) würden in jeder Kommunikation wirken und seien dringend notwendige Bedingungen für die Existenz von kommunikativem Austausch überhaupt. Ohne Ungleichheiten des Wissen, die im Gespräch verhandelt werden, wäre nach Linell/Luckmann (1991: 4) „little or no need for most kinds of communication!“<sup>17</sup> Wichtig für linguistische Analysen sei, dass die Ungleichheiten, in welcher Form sie auch immer auftreten, kommunikativ deutlich oder auch von den SprecherInnen relevant gesetzt werden (vgl. Linell/Luckmann 1991: 5), denn erst dann gehören sie zum Kontext, auf den sich die SprecherInnen im Gespräch beziehen und an dem sie sich während der Interaktion orientieren.<sup>18</sup>

Brock/Meer (2004) kritisieren die bisher sehr ungenauen Termini zur Bezeichnung von Ungleichheiten in Gesprächen. Auch sie betonen, dass Gleichheit und Ungleichheit in Gesprächen nicht als sich ausschließende Gegensätze zu fassen sind. Im Gegenteil: Kommunikation ist als „gesellschaftlich mitstrukturiertes ‚Möglichkeitsfeld‘ zu begreifen, in dem Symmetrien und Asymmetrien gleichzeitig (miteinander und gegeneinander) wirksam werden können“ (Brock/Meer 2004: 185, Hervorhebung im Original). Neben dem Versuch, die oft synonym und uneinheitlich verwendeten Begriffe ‚Macht‘, ‚Hierarchie‘, ‚Dominanz‘ und ‚A-/Symmetrie‘ inhaltlich zu fassen, stellen Brock/Meer (2004) in ihrem Artikel heraus, dass die Ungleichheiten innerhalb institutioneller Gespräche äußerst mehrdimensional sind und sich

---

<sup>16</sup> Siehe dazu auch Drew (1991) und Linell/Luckmann (1991).

<sup>17</sup> Siehe dazu auch Drew (1991).

<sup>18</sup> Zur interaktiven Konstitution von institutioneller Hierarchie siehe beispielsweise Schmitt/Heidtmann (2002). Dass Hierarchie aber auch institutionell vorstrukturiert und Teil des Settings ist, zeigen Brock/Meer (2004).

bei jedem/jeder SprecherIn während des Gesprächs kommunikative Wahlmöglichkeiten wie institutionelle Abhängigkeiten feststellen lassen.

Für die hier vorliegende Untersuchung ist wichtig, dass der Perspektive von komplexen und mehrdimensionalen Asymmetrien in Interaktionen zugestimmt wird und auch in den Untersuchungsergebnissen präsent ist.<sup>19</sup> Die Analysen der Transkripte zeigen, dass für universitäre Auswahlgespräche vor allem Asymmetrien des Wissens und die institutionell unterschiedlich, also asymmetrisch, verteilten Teilnehmerrollen mit ihren jeweiligen Gesprächszielen charakteristisch sind.

#### **4. Datengrundlage**

Neun authentische Auswahlgespräche bilden die Datengrundlage für die empirische Analyse, die in dieser Arbeit vorgenommen wird. Die Gespräche wurden im April 2009 an einer Fremdsprachenuniversität in Zentralchina aufgenommen, als sich eine deutsche Dozentin im Rahmen einer Gastdozentur an der dortigen Deutschabteilung aufhielt. Neun chinesische GermanistikstudentInnen im Magisterstudium, ein männlicher Kandidat und acht weibliche Kandidatinnen, hatten Interesse gezeigt, im Falle einer Stipendienvergabe gerne nach Deutschland reisen zu wollen, um dort ihr Studium fortzusetzen bzw. zu beenden.<sup>20</sup> Zu diesem Zeitpunkt waren zwar von chinesischer Seite noch keine konkreten Fördergelder für Auslandsaufenthalte vorgesehen, jedoch erklärte sich die Dozentin bereit, sich nach Stipendien zu erkundigen und im Falle einer Förderung gerne GermanistikstudentInnen dieser Hochschule an ihrem Institut in Deutschland zu betreuen. Auch die Deutschabteilung war daran interessiert, Informationen zu den KandidatInnen zu ermitteln, um sie bei Fördergeldern berücksichtigen zu können und ihnen passende Angebote zukommen zu lassen.

---

<sup>19</sup> Der Begriff ‚Asymmetrie‘ soll im Folgenden wertneutral als allgemeine Kategorie für eine sichtbare Ungleichheit im Gespräch oder in den Teilnehmerrollen verwendet werden. Wenn der Begriff der Hierarchie genannt wird, bezieht er sich in dieser Arbeit eher auf ungleiche institutionelle und gesprächsorganisationelle Strukturen.

<sup>20</sup> Nach einem vierjährigen Bachelorstudium im Fach Germanistik gibt es für die StudentInnen dieser Universität die Möglichkeit, das Studium im Magisterstudiengang mit fachwissenschaftlichem Schwerpunkt fortzusetzen. Zum Zeitpunkt des Gesprächs verfügten alle BewerberInnen somit über Deutschkenntnisse von durchschnittlich fünf bis sechs Lernjahren. Einige hatten dabei bereits Auslandserfahrungen sammeln können.

Das institutionelle Ziel dieser kurzen Gespräche war es, die InteressentInnen kennenzulernen, um sie aufgrund ihrer sprachlichen wie fachwissenschaftlichen Kompetenzen beurteilen zu können. Der Dozentin lagen dabei vor den Gesprächen lediglich die Informationen über Name und Studienschwerpunkt der BewerberInnen (Linguistik, Literatur, Interkulturelle Kommunikation oder Dolmetschen) vor. Teilweise kannte die Dozentin sie jedoch schon flüchtig aus den Seminaren und Vorlesungen, die sie im Rahmen ihrer Gastdozentur für die MagisterstudentInnen dieser Universität angeboten hat. Die Gesprächszeit variiert ungefähr zwischen sieben und 14 Minuten.. Bei den Auswahlgesprächen selbst waren insgesamt drei Personen anwesend: Die Dozentin, der/die jeweilige KandidatIn und eine Protokollantin. Die Aufzeichnung geschah mit dem Einverständnis aller Beteiligten und zu diesem Zeitpunkt noch ohne konkrete Forschungsinteressen und Fragestellungen. Nach jedem Gespräch verließ der/die BewerberIn den Raum. Bevor der/die Nächste eintrat, sprachen Dozentin und Protokollantin kurz miteinander, tauschten Eindrücke aus und vergaben eine Note für den/die jeweilige/n BewerberIn. Diese Ziffernwertung diente im Abschlussgespräch dazu, eine Art Ranking der BewerberInnen zu erstellen, welches mit den notierten Eindrücken an den Dekan der Deutschabteilung weitergereicht wurde. Diese neun Beurteilungsgespräche, jeweils ca. fünf bis zehn Minuten lang, wurden ebenfalls aufgezeichnet und in die Analyse mit einbezogen, da sie einen interessanten Einblick in die Bewertungsmechanismen der Dozentin und die Ergebnisse der Selbstdarstellung seitens der KandidatInnen liefern.<sup>21</sup>

Insgesamt liegen Daten mit einem Umfang von etwa zwei Stunden Gesprächszeit vor. Alle Gespräche wurden per Diktiergerät als Audioaufnahme aufgezeichnet, im Rahmen dieser Arbeit nach den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems GAT 2 (siehe Selting et al. 2009) verschriftlicht und nach linguistischen Analysekriterien ausgewertet.<sup>22</sup> Die Namen der Beteiligten sowie Orte und andere Bezüge, die auf die Identität der InteraktantInnen hinweisen könnten, wurden anonymisiert, d.h. durch andere Namen und Begriffe ersetzt. Die jewei-

---

<sup>21</sup> Schwitalla (2006: 15) hat institutionsgebundene Nachgespräche unter dem Aspekt der institutionellen Zweckhaftigkeit untersucht. Die hier untersuchten Beurteilungsgespräche lassen sich zweifelsfrei dieser Sorte von Gesprächen zuordnen.

<sup>22</sup> Die vollständigen Transkripte aller Gespräche befinden sich in Besitz der Autorin.

ligen Studienschwerpunkte wurden jedoch aufgrund ihrer argumentativen Verknüpfung im Gespräch nicht verändert.

Es wird das folgende System der Darstellung in den Transkriptauszügen verwendet: Über dem jeweiligen Auszug geben die Abkürzungen ‚AG‘ bzw. ‚BG‘ an, ob es sich um ein ‚Auswahlgespräch‘ oder ein ‚Beurteilungsgespräch‘ handelt. Die dahinter angegebene Nummer zwischen 1 und 9 wurde dabei fortlaufend nach Reihenfolge der Gespräche vergeben. Nach dem ersten Auswahlgespräch ‚AG1‘ folgte nach der Verabschiedung des/der KandidatIn somit das Beurteilungsgespräch ‚BG1‘ zwischen Dozentin und Protokollantin, bevor die zweite Kandidatin zum ‚AG2‘ heringebeten wurde usw. Die Kodierung der SprecherInnen erfolgte dabei wie folgt: ‚D‘ ist das Kürzel für die Dozentin, ‚P‘ das für die Protokollantin und ‚S‘ mit dem Zusatz weiblich (‚w‘) oder männlich (‚m‘) und der jeweiligen Nummer 1 bis 9 steht für den/die Studierende/n.<sup>23</sup>

Ein möglicher methodischer Einwand bei der Datengrundlage könnte sein, dass nur eine deutsche Dozentin und eine deutsche Protokollantin bei der Durchführung von neun Auswahl- und Beurteilungsgesprächen mit chinesischen GermanistikstudentInnen aufgezeichnet wurden. Es fehlen Vergleichsdaten von Auswahlgesprächen mit rein deutschen oder chinesischen TeilnehmerInnen sowie interkulturelle Auswahlgespräche mit anderen Personen, die die Bewertungen vornehmen. Diese Tatsache ist bedauerlich, eine Ausweitung der Daten und eine kontrastive Analyse konnten im Rahmen dieser Arbeit jedoch leider nicht vorgenommen werden, auch wenn diese mit Sicherheit höchst spannende Ergebnisse bringen würden.

---

<sup>23</sup> In der Kodierung der BewerberInnen wurde das Geschlecht relevant gesetzt. Dies geschah nicht aus konversationsanalytischer Perspektive (die KandidatInnen verweisen in den Gesprächen kaum auf ihre Geschlechtszugehörigkeit und der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auch nicht auf möglichen geschlechtspezifischen Kommunikationsstilen), sondern aus rein praktischen, leserfreundlichen Gründen, da so in den Interpretationen auf möglicherweise umständliche, geschlechtsneutrale Formulierungen verzichtet werden kann.

## **5. Die kommunikative Gattung ‚Auswahlgespräch‘ innerhalb der Institution Hochschule**

### **5.1 Das universitäre Auswahlgespräch als Beispiel institutioneller Kommunikation**

Anlehnend an Drew/Heritage (vgl. 1992) sind die folgenden drei Aspekte in vielen Fällen typisch für institutionelle Kommunikation: Erstens muss sich mindestens einer der Interaktionspartner während des Gesprächs an einer institutionellen Identität oder Funktion orientieren, die er erfüllt, und zumeist verfolgt auch mindestens einer der Interaktanten ein spezifisches Ziel, welches an die jeweilige Institution gebunden ist (vgl. Drew/Heritage 1992: 22). Zweitens unterwerfen sich die GesprächsteilnehmerInnen in der Interaktion mehr oder weniger ausgeprägten Zwängen und Regeln, die festlegen, welche kommunikativen Handlungen oder Gesprächsthemen in diesem institutionellen Rahmen präferiert oder dispräferiert bzw. ganz zu vermeiden sind.<sup>24</sup> Die Regeln und Präferenzstrukturen unterscheiden sich dabei je nach Institution und Gattung, an der sich die Interagierenden orientieren (vgl. Drew/Heritage 1992: 23). Drittens schließlich baut jeder institutionelle Kontext einen Rahmen auf, innerhalb dessen sprachliche Handlungen, Äußerungen und prosodische Merkmale anders interpretiert werden, als wenn sie in einem nicht-institutionellen Kontext geäußert würden (vgl. Drew/Heritage 1992: 24).<sup>25</sup> Dieser Rahmen kann in vielerlei Hinsicht durch die Orientierung der GesprächsteilnehmerInnen an einem mit der Institution verbundenem Gesprächsziel bestätigt werden. In einem diagnostischen Arzt-Patienten-Gespräch kann der Arzt bzw. die Ärztin beispielsweise davon ausgehen, dass der/die PatientIn mittels der Schilderungen Informationen zu den vorliegenden Beschwerden liefern möchte. Umgekehrt wird der/die PatientIn die an ihn/sie gestellten Fragen und Antworten stets im Rahmen des Diagnosegesprächs deuten. Ein „Wie geht es Ihnen?“ wird damit in einem institutionellen Arzt-Patienten-Gespräch von den Interagierenden anders als im Alltagskontext bewertet und macht

---

<sup>24</sup> Hält sich ein Interaktionsteilnehmer nicht an diese Regeln, kann dies die Einleitung zu einem Metagespräch über Institutions- oder auch Gattungskonventionen sein. Hinweise oder kommunikative Sanktionen sind zumindest erwartbar. Zu der Relevantsetzung von Gattungsnormen beispielsweise im institutionellen Rahmen von Bewerbungsgesprächen siehe Birkner (1998).

<sup>25</sup> Die Interagierenden orientieren sich dabei auch an ihren eigenen Erfahrungen, die sie mit dieser spezifischen Gesprächssituation bereits gemacht haben oder an Vorwissen, welches darüber kursiert. Komplex wird die Situation besonders dann, wenn die GesprächsteilnehmerInnen beispielsweise unterschiedlichen Kulturen entstammen und dadurch nicht dasselbe kulturelle Wissen teilen (siehe dazu auch Drew/Heritage 1992: 25, Gumperz 1992b).

eine völlig andere inhaltliche Form der Antwort konditionell erwartbar (vgl. Spranz-Fogasy 2010).

Die Auswahlgespräche lassen sich als Beispiel für institutionelle Kommunikation nach der oben genannten Definition außenstrukturell in das spezifische Milieu der Hochschule einbetten. Sie erfüllen die institutionelle Funktion der Bewertung und Auswahl von Studierenden mit dem Zweck der gezielten Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die Funktion dieser Gesprächsgattung legt somit auch die Gesprächsrollen fest, in denen sich die Interagierenden begegnen und an denen sie sich vornehmlich orientieren. Sowohl die Dozentin als auch die KandidatInnen handeln dabei zielorientiert.<sup>26</sup> Es kann davon ausgegangen werden, dass die Dozentin interaktiv ihre Rolle als Vertreterin der Institution ausfüllt, die während dieser Gespräche genügend Informationen über die KandidatInnen sammeln muss, um nach diesen Gesprächen eine Bewertung hinsichtlich der Kompetenzen der BewerberInnen zu treffen. Auf der anderen Seite sollte das Ziel der KandidatInnen während der Gespräche sein, sich möglichst positiv, also als für eine Förderung geeignet, darzustellen. Alle GesprächsteilnehmerInnen sollten dabei die Gesprächsziele der übrigen Interagierenden kennen und ihre eigenen Äußerungen in diesem interpretativen Rahmen daraufhin ausrichten, um gemeinsam den Kontext ‚Auswahlgespräch‘ herzustellen. Welche Präferenzstrukturen, Regeln und Zwänge dabei wirksam sind, wird die Analyse feststellen. Ebenso wird zu zeigen sein, inwiefern die GesprächsteilnehmerInnen während der Kurzgespräche ihre jeweils eigenen Gesprächsrechte und -pflichten wahrnehmen und in der institutionell vorgegebenen Situation interagieren.

## **5.2 Das universitäre Auswahlgespräch als *gatekeeping*-Situation**

In universitären Auswahlgesprächen werden Entscheidungen getroffen, die für die Studierenden weitreichende Folgen über das Gespräch hinaus haben können. Bewähren die KandidatInnen sich, stellen sie also ihre Kompetenzen positiv heraus, bekommen sie möglicherweise die Chance, Fördermittel zu erhalten, ins Ausland zu gehen und dort auch in ihrem weiteren Studienverlauf betreut zu werden. Schaffen

---

<sup>26</sup> Dabei verfolgen die KandidatInnen wie auch die Dozentin sehr unterschiedliche Gesprächsziele während der Interaktion, wie auch im Text weiter ausgeführt wird. Dies kann bereits als ein Merkmal von Asymmetrie gedeutet werden, das sich in dieser institutionellen Gesprächsgattung manifestiert. Siehe dazu auch Linell/Luckmann (1991).

sie es nicht, den/die VertreterIn der Institution von sich zu überzeugen, bleibt ihnen diese Möglichkeit auf unbestimmte Zeit verwehrt. Die für die BewerberInnen so wichtige Entscheidung liegt dabei in der Hand der Person, die in diesem Gespräch die Institution vertritt, in diesem Fall folglich die Dozentin der deutschen Hochschule. Sie fungiert damit als *gatekeeper* wie er von Erickson und Shultz (1982: 4) beschrieben wird: „He or she has the responsibility and the authority to make decisions about the social mobility of the student within the organization“. Die Dozentin entscheidet darüber, wer in welchem Maße förderungswürdig ist, wer im Vergleich mit den MitbewerberInnen positiv auffällt und wer sich in dieser kurzen Zeit des Gesprächs weniger erfolgreich ‚selbst bewerben‘ konnte. Das Gespräch ist somit als *gatekeeping*-Situation zu bezeichnen, in dem kommunikative Vorgänge als Grundlage für eine zu treffende Beurteilung dienen (vgl. Knoblauch 1995: 183, Erickson/Shultz 1982: 3ff.).<sup>27</sup> Die Entscheidungsfindung selbst ist im hier untersuchten Beispiel in Nachgespräche im Anschluss an die Einzelgespräche ausgelagert. Die KandidatInnen besitzen vorerst kein Recht, ihre Note und Beurteilung einzusehen, geschweige denn anzufechten. Die Entscheidung wird den StudentInnen im Rahmen dieses Vormittages nicht mitgeteilt, sondern lediglich institutsintern an den zuständigen Dekan der Deutschabteilung weitergeleitet.<sup>28</sup>

Das universitäre Auswahlgespräch bildet somit als Gattung den Kern eines akademischen Selektionsprozesses. Konkret schlägt sich dies in einer asymmetrischen Verteilung der durch die Institution vergebenen Rechte nieder. Der *gatekeeper* ist von der Institution autorisiert, die Entscheidung für oder gegen KandidatInnen in ihrem Namen zu treffen (vgl. Erickson/Shultz 1982: 5). Der/die KandidatIn hat auf dieses Urteil des *gatekeeper* nur insofern Einfluss, als er/sie versuchen kann, ein möglichst umfassendes Bild seiner Kompetenzen während des Gesprächs zu präsentieren, welches die nötigen Informationen für eine positive Bewertung bereithält. Angesichts dieser formalen Asymmetrie kann davon ausgegangen werden, dass

---

<sup>27</sup> Diese *gatekeeping*-Situationen treten üblicherweise in Institutionen auf und erfüllen dort spezifische Aufgaben. Erickson/Shultz (1982) beschreiben sie im Rahmen von College-Beratungen, Kern (2000) und Birkner (2001, 2002) widmen sich im Besonderen Bewerbungsgesprächen zwischen Ost- und Westdeutschen und Roberts/Sayers (1987) beschreiben unter diesem Aspekt interethnische Interview-situationen.

<sup>28</sup> Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse der Auswahlgespräche im Nachhinein den StudentInnen zugänglich gemacht wurden. Dies muss jedoch aufgrund des hoch institutionalisierten Kontextes stark bezweifelt werden.

der/die VertreterIn der Institution grundsätzlich auf der Ebene der Gesprächssteuerung befugt ist, den Gesprächsverlauf so zu lenken, dass er/sie die nötigen Informationen für die Entscheidungsfindung erhält. In welcher Weise und in welchem Umfang er/sie das umsetzt, bleibt jedoch dem/der VertreterIn der Hochschule selbst überlassen, wie sich in den Untersuchungen zeigen soll.

### **5.3 Das universitäre Auswahlgespräch und die doppelte Agenda**

Ähnlich wie in einem Bewerbungsgespräch für eine Arbeitsstelle bearbeiten die Interagierenden während des universitären Auswahlgesprächs verschiedene kommunikative Aufgaben und bewegen sich dabei auf mehreren Bedeutungsebenen.<sup>29</sup> Wie Kern (2000: 6) schreibt:

Auf einer Oberflächenebene sprechen die Interaktanten über Daten und Fakten, um Informationen auszutauschen; auf einer versteckten, tieferen Bedeutungsebene können die Äußerungen dennoch immer auf die anvisierte Stelle bezogen werden.

Auch bei universitären Auswahlgesprächen kann diese tiefere Bedeutungsebene ausgemacht werden. Adelswärd (1988: 56) spricht von einer „implicit agenda“, die unterschwellig durch die „explicit agenda“ mit bearbeitet wird. Auf der Oberflächenebene ist es wichtig, Informationen über den/die Studierenden hinsichtlich seines Studienschwerpunktes, vorheriger Auslandsaufenthalte etc. zu erhalten, auf der tiefer liegenden Ebene ist für die Urteilsfindung unabdingbar, u.a. seine/ihre Persönlichkeit einzuschätzen und seine/ihre sprachlichen Kompetenzen in der Gesprächssituation zu erleben.<sup>30</sup> Alle Aussagen, die der/die KandidatIn während des Gesprächs macht, können demnach von der Dozentin in unterschiedlicher Hinsicht analysiert werden, in die Bewertung mit einfließen und die Entscheidung der Dozentin somit beeinflussen.<sup>31</sup> Da beiden Parteien bei vorliegendem Gattungswissen diese doppelte Agenda

---

<sup>29</sup> Zu näheren Informationen über die kommunikative Struktur von Bewerbungsgesprächen siehe u.a. Kern (1998, 2000), Birkner (1998, 2001, 2002), Adelswärd (1988) und Auer/Birkner/Kern (1997).

<sup>30</sup> Die genauen Bewertungskriterien, die der verdeckten Agenda zugrunde liegen, werden in Punkt 6.2.1 dieser Arbeit erörtert.

<sup>31</sup> Selbst, wenn besprochene Themen (wie Heimat der KandidatInnen, private Reisen etc.) scheinbar nichts mit dem eigentlichen Gesprächsziel der akademischen Auswahl und Bewertung zu tun haben, kann in universitären Auswahlgesprächen eine wie auch immer geartete „thematische Relevanz“ (in dieser Form vergleichbar einem Bewerbungsgespräch, dazu siehe Birkner 2001: 71) vermutet werden. Die Schilderungen der Kandidatin im AG 7 zur beruflichen Tätigkeit der Eltern („Bauern“) und der daraus folgenden resultierenden Möglichkeit, ein Auslandssemester selbst zu finanzieren, werden im Bewertungsgespräch aufgenommen und besprochen (BG 7, 00:05ff.). Abgesehen von der möglichen

bewusst sein sollte, kann davon ausgegangen werden, dass auch die Antworten der Studierenden sowohl die abgefragten Informationen liefern, als auch gleichzeitig ihre Eignung für eine spezielle Förderung unterstreichen sollen. Aufgrund der Tatsache, dass sich auch ein/e sehr gut vorbereitete/r KandidatIn nie vollständig sicher sein kann, welche Kriterien die implizite Agenda im besonderen Fall tatsächlich beinhaltet, kann hier von einer klaren in der institutionellen Hierarchie begründeten Wissensasymmetrie hinsichtlich der Informationsverteilung gesprochen werden, die zu einer Machtasymmetrie zwischen der Dozentin und dem/der Studierenden zu Gunsten der Institutionsvertreterin führt.<sup>32</sup>

Problematisch kann diese Situation werden, wenn die KandidatInnen nicht oder nur unvollständig über dieses erfahrungsgebundene und/oder kulturelle Gattungswissen verfügen. Da die Studierenden in den hier untersuchten Gesprächen ChinesInnen sind, die Dozentin jedoch Deutsche ist, kann es möglich sein, dass die Dozentin die Gattung ‚Auswahlgespräch‘ gemäß den Gattungsvorgaben der deutschen Institution ‚Hochschule‘ etabliert, die chinesischen Studierenden jedoch nicht genau wissen, welches kommunikative Verhalten von ihnen in dieser Situation gefordert ist. Dass einige der KandidatInnen scheinbar souverän agieren und kommunikativ ein positives Bild ihrer Person und Eignung zeichnen, andere jedoch unsicher erscheinen und nicht den Regeln der Gattung gemäß ‚geschickt‘ antworten, kann ein möglicher Hinweis auf dieses fehlende Gattungswissen bezüglich der doppelten Agenda sein.<sup>33</sup> Dieser Aspekt soll an gegebener Stelle in der Analyse angesprochen werden.

---

thematischen Relevanz werden alle Aussagen der KandidatInnen auch nach ihrer sprachlichen Ausgestaltung bewertet. So können beispielsweise spontane Fragen nach der Heimat des/der Studierenden dazu dienen, die sprachliche Flexibilität während des Gesprächs zu testen.

<sup>32</sup> Vgl. zu diesem Aspekt die Ausführungen Birkners (2001: 70, 1998: 246) zur Wissensasymmetrie in Bewerbungsgesprächen, die sich in dieser Hinsicht durchaus mit den hier untersuchten universitären Auswahlgesprächen vergleichen lassen.

<sup>33</sup> Da leider in dieser Hinsicht Vergleichsdaten von chinesischen Auswahlgesprächen bzw. deutschen Auswahlgesprächen fehlen, können zu diesem Aspekt nur Vermutungen angestellt bzw. Tendenzen aufgezeigt werden. Die vorliegende Analyseergebnisse der Auswahlgespräche unter interkultureller Perspektive verstehen sich dabei als ein erster Schritt zur Erforschung der Gattung und möglicher Ansatzpunkte für eine gezielte Vorbereitung der Studierenden.

## 6. Gesprächsanalytische Auswertung der Daten

### 6.1 Die Gesprächskonstellation und die Teilnehmerkategorien

An den Gesprächen nehmen, wie bereits erwähnt, jeweils drei Personen teil: Die Dozentin, die Protokollantin sowie der/die jeweilige KandidatIn. Jedem/jeder TeilnehmerIn kommen dabei spezifische institutionell verteilte Aufgaben sowie Gesprächsrechte und -pflichten zu, die den jeweiligen „membership categories“ (Sacks 1972) entsprechen.

#### 6.1.1 Die Dozentin

Die Dozentin ist Vertreterin der Institution ‚Hochschule‘ und führt in ihrem Namen die Gespräche durch. Als Person, die die Institution vertritt und damit hierarchisch über den KandidatInnen steht, ist es nach Drew/Heritage (1992: 49) sehr wahrscheinlich, dass ihr das Recht zufällt, die Gespräche zu eröffnen und zu beenden sowie die Themenentwicklung zu steuern.<sup>34</sup> Drew/Heritage begründen diese asymmetrisch verteilten Gesprächsrechte im Bereich der situativen Realisierungsebene einer institutionellen Gattung oftmals mit einer Existenz der versteckten Agenda. Es ist im Fall der universitären Auswahlgespräche die institutionelle Pflicht der Dozentin, die notwendigen Informationen über die KandidatInnen zu sammeln, basierend auf diesen ein Urteil zu fällen, die KandidatInnen je nach derzeitigem Leistungsstand und Förderungswürdigkeit miteinander zu vergleichen und anschließend in ein Ranking einzuordnen. Um sicherzustellen, dass das für die Institution vorrangige Ziel erreicht wird, ist die Vertreterin zwar befugt, das Gespräch zu steuern, jedoch ist auch sie dabei gewissen institutionellen Vorgaben (wie der vorgegebenen doppelten Agenda oder der Zeitbegrenzung) verpflichtet.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Vorrangig geschieht die Themensteuerung durch die Dozentin mittels gezielter Fragen wie unter Punkt 6.2.2.1.2 dieser Arbeit genauer ausgeführt werden soll.

<sup>35</sup> Diese mehrdimensionalen Abhängigkeiten und Machtwirkungen sind laut Brock/Meer (vgl. 2004: 195ff.) typische Merkmale für asymmetrische, institutionelle Interaktionen. Auch hierarchisch höher stehende Personen müssen sich oftmals den institutionellen Vorgaben unterordnen, innerhalb derer sie – je nach Kontext – mal mehr oder mal weniger kommunikative Spielräume und Wahlmöglichkeiten ausnutzen können. Der Aspekt der zeitlichen Begrenzung soll vor diesem theoretischen Hintergrund in Punkt 6.2.3 näher beleuchtet werden.

Die Rolle der Dozentin als Institutionsvertreterin lässt sich bei einem genaueren Blick in die Daten weiter ausdifferenzieren. Die Dozentin fühlt nicht nur im Interesse der Partneruniversität den chinesischen Studentinnen kommunikativ ‚auf den Zahn‘ und ermittelt damit unmittelbar diejenigen KandidatInnen, die bei Bereitstellung von Fördermitteln bevorzugt werden sollten.<sup>36</sup> Ebenso ist sie als Vertreterin ihrer eigenen deutschen Hochschule in China vor Ort, um über ein Ranking mittelbar eine Vorauswahl der StudentInnen zu treffen, die sie selbst als Betreuerin in Deutschland annehmen kann.

Die Dozentin hat somit die Möglichkeit, sich als eine zwischen der chinesischen Partneruniversität und den chinesischen GermanistikstudentInnen stehende Person zu präsentieren, die innerhalb des Gesprächs sowohl eine neutrale Position zur Möglichkeit einer Stipendienvergabe einnehmen kann oder sich sogar während des Gesprächs solidarisch mit den KandidatInnen zeigen kann:

**(2) AG 5**

0225 D frau XIA;  
 0226 ähm;  
 0227 unsere zeit ist schon UM?  
 0228 wir [wür]den uns natürlich sehr FREUen;  
 0229 Sw5 [JA, ]  
 0230 wenn sie mal zu uns nach FRANKfurt kämen.  
 0231 Sw5 <<lachend>ich auch.>  
 0232 D wär SCHÖN  
 0233 wenn es KLAPpen würde,  
 0234 aber (.) jetzt (.) wünschen wir ihnen erstmal alles  
 GÜte?  
 0235 Sw5 oKAY;  
 0236 [vielen DANK, ]

Hätte sie die absolute und alleinige Entscheidungsbefugnis über eine Stipendienvergabe, wären die positiv wertenden und auf die Studentin bezogenen Äußerungen, dass sie sich „sehr FREUen“ (Z. 0228) würde, „wenn sie mal zu uns nach FRANKfurt“ (Z. 0230) käme und es schön wäre, „wenn es KLAPpen würde“ (Z. 0233), noch während des Gesprächs und vor Abschluss des Gesamturteils, wohl inadäquat.<sup>37</sup> Mit dem „wir“ in Z. 0228 bezieht die Dozentin möglicherweise einerseits

<sup>36</sup> Im AG 1 erläutert sie beispielsweise dem Kandidaten Herrn Zhang, dass sie die Liste mit dem Ranking an den Dekan der Deutschabteilung weitergeben wird (vgl. AG 1, Z. 0294-0299). Auf die weiteren Entscheidungen innerhalb der chinesischen Hochschule habe sie dann keinen Einfluss mehr.

<sup>37</sup> In den Gesprächen ist ebenfalls ein leicht unterschiedliches Verhalten bei der Verabschiedung den KandidatInnen gegenüber zu beobachten, die in den Nachgesprächen im unteren Bereich des Rankings eingeordnet wurden. Es zeigt sich eine leichte Tendenz, dass sie bei diesen Studierenden eher neutralere Formulierungen verwendet wie „es wär g' schön und GUT für sie; wenn sie mal ein jahr

die Protokollantin mit ein, die am Lehrstuhl der Dozentin in Deutschland arbeitet, auf der anderen Seite kann sie als Vertreterin der deutschen Universität in deren Namen sprechen (vgl. Drew/Heritage 1992: 30). Einigen KandidatInnen gegenüber betont sie, dass sie sich gezielt nach Förderprogrammen erkundigen und sich für eine finanzielle Unterstützung der KandidatInnen einsetzen will (u.a. AG 4, Z. 0176ff.; AG 8, Z. 0214ff.). Dadurch, dass die Dozentin in dem institutionellen Netz von Befugnissen und Abhängigkeiten auch eine spezifisch mittelnde Rolle einnimmt, kann sie diese Position als Fürsprecherin und ‚institutionelle Verbündete‘ der Studierenden – zumeist gegen Ende eines Gesprächs – deutlich machen, ohne damit ihre Rolle als *gatekeeper* zu verlieren oder unglaubwürdig zu wirken. Diese kommunikativen Handlungsspielräume müssen jedoch nicht zwingend gattungsspezifisch sein, sondern sind vermutlich eher von den konkreten institutionellen Gegebenheiten abhängig, in deren Kontext das Auswahlgespräch eingebettet ist. Hat derjenige, der die Gespräche durchführt auch selbst und unmittelbar die Entscheidungsbefugnis über die finanziellen Förderungsmittel, wird er die Gespräche möglicherweise noch neutraler führen und vor dem Fällen des Urteils keinerlei wertende Formulierungen verwenden, um nicht in den Ruf zu kommen, die KandidatInnen ‚unfair‘ zu behandeln. Dies ist jedoch nur eine Vermutung, die anhand weiterführender Daten untersucht werden müsste.

Eine weitere Teilnehmerkategorie, die von der Dozentin im Gespräch mit den chinesischen Studierenden relevant gesetzt werden kann, ist ihre Rolle als Expertin, die spezielles Expertenwissen in unterschiedlichen Bereichen für sich beanspruchen kann. Dieses Wissen macht sie zu einer idealen Ansprechpartnerin für Fragen zum Fach, zur Institution oder weiteren Themengebieten, in denen die Studierenden eine fundierte Antwort benötigen.<sup>38</sup> Dass daher innerhalb dieser Gattung auch ein Agieren

---

nach DEUTSCHland kommen könnten“ (AG 4, Z. 0203f.) statt Äußerungen in der Hinsicht, dass sie sich persönlich über ein Kommen des/der Studierenden freuen würde. Diese werden zwar auch genannt, jedoch in diesen Fällen vergleichsweise spät. Explizit negativ wertende Formulierungen werden den KandidatInnen gegenüber in den untersuchten Auswahlgesprächen nicht geäußert. Diese Techniken können als *politeness*-Strategien im Sinne des *face-work* identifiziert werden, mittels derer auch ‚schwache‘ KandidatInnen, die im Gespräch mit erheblichen Sprachproblemen zu kämpfen hatten, mit einem positiv bestärkenden Gefühl aus dem Gespräch entlassen werden. Inwiefern anhand solcher oder ähnlicher Formulierungen implizit eine eher positive oder negative Bewertung der chinesischen Studierenden noch im Auswahlgespräch antizipiert werden kann, wäre eine interessante Frage für weitere Forschungen an Auswahlgesprächen und *gatekeeping*-Situationen insgesamt.

<sup>38</sup> Die spezifischen Bereiche, in denen die Dozentin Expertenwissen für sich beanspruchen kann, werden in Kapitel 6.2.5.1 dieser Arbeit dargelegt.

der Dozentin als Expertin und Beraterin in den Auswahlgesprächen möglich ist, zeigen die Gesprächsdaten deutlich.<sup>39</sup>

### **6.1.2 Die Protokollantin**

Die Protokollantin, die in Deutschland am Lehrstuhl der Dozentin tätig war und während der Zeit der Auswahlgespräche ein Praktikum an der chinesischen Partneruniversität absolvierte, nimmt in den Gesprächen eine eher passive Interaktionsrolle ein. Während der Gespräche ist ihre institutionelle Aufgabe, das Gespräch im Hinblick auf die spezifischen Bewertungskriterien zu beobachten, zu protokollieren und die Dozentin im anschließenden Bewertungsgespräch bei der Bewertung mit ihren eigenen Eindrücken zu unterstützen. Während der Nachgespräche hilft sie der Dozentin, indem sie beispielsweise die Beurteilungszettel vorbereitet. Insofern ist also auch die Protokollantin als Vertreterin der Institution einzuordnen, wenn sie auch den Anweisungen der Dozentin als Gesprächsführerin untergeordnet ist und weniger Gesprächsrechte und -pflichten besitzt. Sie ist daher nicht unmittelbar in die Gespräche eingebunden und stellt auch erst Fragen an die jeweiligen KandidatInnen, nachdem sie von der Dozentin in einem kurzen Metagespräch während eines Bewertungsgesprächs dazu ermuntert wird, dies „zur ABwechslung“ tun zu können (BG 3, 01:33ff.) und das daraufhin auch meist erst, nachdem die Dozentin gegen Ende der Gespräche fragt, ob die Protokollantin noch Fragen habe.

In zwei Fällen wird der Protokollantin von der Dozentin gegen Ende der Gespräche die Identitätskategorie der Ansprechpartnerin für die StudentInnen zugewiesen, was Fragen zu einem Auslandsstudium in Deutschland, zu Kontakten oder zu der Partneruniversität angeht (AG 1, Z. 0337ff.; AG 3, Z. 0244ff.). Die Protokollantin ratifiziert diese Kategorie, indem sie ihrerseits ihre Hilfe anbietet und ihre E-Mail-Adresse weitergibt. Da die Dozentin wenige Tage nach den Gesprächen wieder nach Deutschland zurückgefliegen ist, wurde den KandidatInnen so die Möglichkeit gegeben, Fragen an eine Kontaktperson zu richten, die die Partneruniversität in Deutschland kennt bzw. weitere Informationen bereitstellen kann.

---

<sup>39</sup> Siehe dazu Punkt 6.2.5.1 dieser Arbeit.

Gegen Ende des neunten Auswahlgesprächs wird die Protokollantin überraschend von der Studentin Frau Ma angesprochen, ob sie ihre E-Mail erhalten habe (AG 9, Z. 0232ff.). Dies leitet einen spontanen Wechsel der Teilnehmerkategorie ein, da die Protokollantin nach dem Namen der Studentin fragt und sie als Absenderin der E-Mail erkennt. Sie agiert nun als Dozentin, die an der Hochschule während ihres Praktikums unterrichtet und in dieser Zeit Kontakte zu den chinesischen GermanistikstudentInnen unterhält. Ihre Eindrücke von der Studentin außerhalb des Auswahlgesprächs, fließen im Anschluss daran ins Beurteilungsgespräch mit ein (BG 9, 00:48ff.). Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass selbst bei einem Wechsel der Teilnehmerkategorien das eigentliche institutionelle Ziel der Gespräche zumindest für die VertreterInnen der Institution präsent bleibt und alles, was ein/e BewerberIn während eines Gesprächs sagt, sowie Eindrücke außerhalb dieses offiziellen Gesprächs (beispielsweise aus Seminaren oder Freizeitaktivitäten mit dem/der Studierenden), im Nachhinein zur Urteilsfindung herangezogen werden können.

### **6.1.3 Der/die KandidatIn**

Der/die KandidatIn ist der/die BewerberIn um Fördermittel und damit kann ihm/ihr das persönliche Ziel unterstellt werden, sich möglichst positiv darzustellen bzw. sich als geeignete/r KandidatIn zu präsentieren. Indem er/sie dieses Ziel verfolgt, ist er/sie von der Entscheidung der Institution und damit von der Entscheidung des *gatekeeper* abhängig. Diese hierarchische Asymmetrie zwischen dem *gatekeeper*, der Dozentin, sowie die Ungleichheit der gattungsspezifischen Ziele führt auf der Ebene der Gesprächsorganisation in Auswahlgesprächen, wie bereits angedeutet, grundsätzlich zu einer Handlungsverpflichtung des/der Studierenden. Er/sie unterliegt der gattungsspezifischen Pflicht, während des Gesprächs auf die Fragen der Dozentin zu antworten und Informationen zu liefern, die der Dozentin die Möglichkeit geben, den/die Studierenden näher einzuschätzen und dementsprechend ein passendes Urteil zu fällen (vgl. Levinson 1992: 80f., Meer 1998: 22f., 98f., Uhmann 1989: 147).

Neben dieser Handlungsverpflichtung konnten in den untersuchten Auswahlgesprächen jedoch ebenso Sequenzen ausfindig gemacht werden, in denen einige Studierende in einem gewissen Rahmen selbst die Themensteuerung übernehmen. Es wird in der Analyse auch ein Beispiel gezeigt werden, in dem eine Kandidatin, statt eine

Antwort zu geben, initiativ das Expertenwissen der Dozentin relevant setzt und eine Art Beratungsgespräch einleitet, ohne dass dies im Nachhinein negativ bewertet wird.<sup>40</sup>

Insgesamt stehen die KandidatInnen jedoch mit ihrem Studium und ihren bisherigen Erfahrungen wie zukünftigen Plänen im Mittelpunkt der Gespräche und bieten damit die Grundlage für die Entscheidung im Anschluss an das Auswahlgespräch durch die Dozentin.

## **6.2 Die Auswahlgespräche**

### **6.2.1 Themengebiete der Auswahlgespräche und die Bewertungskriterien**

In Punkt 5.3 dieser Arbeit wurde bereits die den Auswahlgesprächen zugrunde liegende doppelte Agenda angesprochen. Während Dozentin und KandidatIn auf der Oberflächenebene über objektive Fakten wie auch subjektive Eindrücke und Erfahrungen sprechen, hat die Dozentin einen spezifischen Bewertungskatalog vor Augen, anhand dessen sie die Studierenden bewertet und der auch die expliziten Themengebiete im Gespräch bedingt.

Schaut man in die Gesprächsdaten, fallen dabei einige Themengebiete auf, die anhand typischer Fragen in nahezu allen Gesprächen relevant gesetzt werden.<sup>41</sup> Zum einen steht das Studium des/der Studierenden im Mittelpunkt des Gesprächs: Der Entscheidungsgrund für das Fach Germanistik (AG 1-9) sowie für den spezifischen Schwerpunkt bzw. welches besondere fachliche Interesse im Studium entwickelt worden ist (AG 1-9). Der zweite Bereich, über den typischerweise gesprochen wird, umfasst die Vorstellungen, die der/die Studierende über die Sprache Deutsch (AG 1,6,7,9), das Land Deutschland und/oder ‚die Deutschen‘ vor dem Studium hatte oder immer noch hat (AG 1,2,5,8,9). Falls der/die KandidatIn bereits Erfahrungen in Deutschland gemacht hat, so kann er diese schildern (AG 1,3) und auch Unter-

---

<sup>40</sup> Dieses Beispiel wird in Punkt 6.2.2.2 beleuchtet.

<sup>41</sup> Laut Birkner (2001: 71) ist „der Themenfächer von Bewerbungsgesprächen relativ kanonisiert“. Inwiefern auch ein Themenkanon für universitäre Auswahlgespräche ausgemacht werden kann, müsste anhand umfangreicherer Datenmengen mit Auswahlgesprächen an unterschiedlichen Universitäten festgestellt werden. Die Vermutung an dieser Stelle ist, dass die Themenbereiche Studieninteresse und -leistungen, Auslandserfahrungen sowie berufliche Vorstellungen aufgrund der engen thematischen Angebundenheit an das institutionelle Ziel der Gespräche (nämlich StudentInnen herauszufiltern, die sich für eine spezielle Förderung eignen) zu einem verfestigten Inhaltskanon gehören, der typischerweise in diesem Rahmen relevant gesetzt wird.

schiede herausstellen, die ihm/ihr zwischen Deutschland und China aufgefallen sind (AG 1,3). Ebenso werden in den meisten Gesprächen die Gründe erörtert, mit Hilfe von Fördermitteln nach Deutschland reisen zu wollen (AG 1,2,4,6-9). Ein weiterer wichtiger Aspekt, der meist abschließend behandelt wird, sind die beruflichen Vorstellungen und Wünsche des/der Studierenden (AG 2,3,5,6,8,9).

Selbstverständlich ist diese Liste mit den Themenbereichen nicht erschöpfend, da in den Gesprächen ebenso häufig auf den sonstigen individuellen Hintergrund der KandidatInnen (wie Herkunft, Nebentätigkeiten, private Interessen etc.) Bezug genommen wird und sich auch innerhalb der Auswahlgespräche Sequenzen identifizieren lassen, in denen die Dozentin zu speziellen Bereichen der Studierenden Hilfestellungen gibt.<sup>42</sup> Es lassen sich jedoch diese fünf thematischen Kernbereiche identifizieren, die in den hier vorliegenden Daten zur Sprache kommen und die als thematisches ‚Grundgerüst‘ immer wieder aufgenommen werden.

Anhand der Nachgespräche, die für diese Analyse vorliegen, besteht ein interessanter Einblick in die Bewertungskriterien der Institution, die die implizite Agenda charakterisieren und die das Handeln der Dozentin während des Gesprächs leiten.<sup>43</sup> Auch hier lassen sich mehrere größere Bereiche identifizieren, die in nahezu allen Nachgesprächen zur Urteilsfindung herangezogen werden, um eine/n Studierende/n in das Ranking einzuordnen.<sup>44</sup> Der Aspekt, der in der überwiegenden Zahl der Nachgespräche zuerst angesprochen wird, betrifft die Sprachkompetenz der KandidatInnen (BG 1-8). Explizit in den Gesprächen angesprochen werden die grammatische Korrektheit der Äußerungen, die Flüssigkeit der Ausdrucksweise sowie die Artikulation und die Fähigkeit, auch komplexe Sachverhalte darzustellen. Neben der Sprachkompetenz fließen auch die Inhalte der gegebenen Begründungen und Argumentationsstränge in die Bewertungen mit ein (BG 1-3,5,7-9): Haben sie die Institutionsvertreterin überzeugt? Wurden keine ‚Standardantworten‘ gegeben? Und inhaltlich konkreter: Besteht ein konkretes und förderungswürdiges Interesse der Studie-

---

<sup>42</sup> Siehe dazu auch Punkt 6.2.5.1 dieser Arbeit.

<sup>43</sup> Vgl. dazu auch Birkner (1998: 245).

<sup>44</sup> Im Gegensatz zu den in den Gesprächen relevanten Themengebieten, lassen sich die Bewertungskriterien leider nicht mit absoluter Sicherheit vollständig bestimmen, da nicht zwingend alle Kriterien im Nachgespräch zwischen der Dozentin und der Protokollantin explizit genannt werden müssen. Manchmal reicht beispielsweise ein kurzer Abgleich der Note, die für eine/n Studierende/n vorgeschlagen wird, ohne dass die dafür relevanten Kriterien umfassend diskutiert werden. Die genannten Kriterien können also lediglich einen Einblick geben, der jedoch trotzdem sehr aufschlussreich für die Urteilsfindung in diesen Auswahlgesprächen ist.

renden an ihrem Studium? Ist die Motivation des/der Studierenden, einen Teil des Studiums in Deutschland zu absolvieren, in wissenschaftlicher Hinsicht für die Institution Hochschule interessant? Ebenfalls einfließen kann der persönliche Eindruck, den die KandidatInnen gemacht haben (BG 1,2,4,6,7): Ist der/die StudentIn offen und initiativ oder eher zurückhaltend und reaktiv? Dieses Kriterium wurde in den hier untersuchten Gesprächen zwar nie dezidiert als ausschlaggebend eingebracht, scheint jedoch möglicherweise mit der Frage in Verbindung zu stehen, ob der KandidatIn in einem Studium in Deutschland insgesamt zurecht käme (BG 1,5).<sup>45</sup> Dazu gehört auch der Eindruck von der wissenschaftlichen Kompetenz des/der Studierenden, den die Dozentin zum einen im Gespräch über gezielte Ausführungen zu den Studieninteressen gewinnen und zum anderen über ihr bereits gesammeltes Vorwissen besitzen kann (BG 2,3,5,8).<sup>46</sup>

Insgesamt betrachtet scheinen sich die Bewertungskriterien demnach zwischen zwei Fragestellungen zu bewegen, die sich die Dozentin sowie die Protokollantin stellen müssen: Ist eine Förderung dieses/dieser Kandidaten/Kandidatin im wissenschaftlichen Sinne der Institution Hochschule? Und: Ist eine Förderung für ein Auslandsstudium in Deutschland zum jetzigen Zeitpunkt im Sinne des/der Studenten/Studentin? Das Pendeln zwischen diesen beiden Fragen, die im Anschluss an das Gespräch in der Bewertung beantwortet werden müssen, bedingt möglicherweise stark die Art und Weise der Gesprächssteuerung durch die Dozentin. Es gehört zu ihrer institutionellen Aufgabe, während des Gesprächs die dafür nötigen Informationen über den/die Studierenden einzuholen, um nach den Gesprächen die Bewertungen in einem Gesamturteil zusammenfassen zu können.

### **6.2.2 Kommunikative Möglichkeiten der Themensteuerung**

Aufgrund der Tatsache, dass universitäre Auswahlgespräche innerhalb eines festen institutionellen Rahmens stattfinden und eine spezifische Aufgabe erfüllen, ist davon auszugehen, dass auch die Gesprächssteuerung strukturell vorgegebenen Bedingun-

---

<sup>45</sup> Dieser Aspekt wurde in den untersuchten Nachgesprächen explizit in Verbindung mit dem persönlichen Eindruck thematisiert, den eine/r der bewerbenden StudentInnen hinterlassen hat.

<sup>46</sup> In den untersuchten Beispielen waren einige der KandidatInnen der Dozentin aus dem Seminar bekannt, welches sie im Rahmen ihrer Gastdozentur gehalten hat. In diesem Seminar hat sich beispielsweise eine Studentin aus den Auswahlgesprächen freiwillig für ein Referat gemeldet und das „zIEmlich gut geMACHT“ (BG 2, 00:34).

gen unterliegt und gattungstypische Verfahren zeigt. Gesprächssteuernd sind dabei nach Tiittula (2001: 1361) „Aktivitäten, mit denen die Interagierenden auf den Verlauf des Gesprächs lenkend einwirken, indem sie z.B. versuchen zu regeln, wer das Rederecht erhält, worüber gesprochen wird und welche Handlungen die Gesprächspartner durchzuführen haben“. Gesprächssteuerung ist in den hier untersuchten Gesprächen vor allem in Verbindung mit der Themensteuerung zu untersuchen. Interessant erscheint vor allem im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit, mit welchen kommunikativen Mitteln und in welchem Ausmaß sowohl Dozentin als auch StudentIn das Gespräch und den Themenverlauf steuern (können), um ihre jeweiligen Gesprächsziele zu erreichen. Im Folgenden sollen die Steuerungsmöglichkeiten sowohl der Dozentin als auch der KandidatInnen in den Auswahlgesprächen genauer beleuchtet werden.

### 6.2.2.1 Themensteuerung durch die Dozentin

#### 6.2.2.1.1 Themensteuerung durch Metakommunikation

Der folgende Transkriptausschnitt soll exemplarisch illustrieren, auf welche Weise die Dozentin in allen Gesprächen das Auswahlgespräch mit seinen übergreifenden Themenbereichen als Kontext etabliert (vgl. Günthner/Knoblach 1994: 701):

(3) AG 4  
0001 D SO::;  
0002 frau ZHOU.  
0003 Sw4 (bin ICH?)  
0004 D kommen sie REIN.  
0005 (3.0)  
0006 ((Tür schließt))  
0007 (1.0)  
0008 SETZen sie sich.  
0009 frau ZHOU.  
0010 Sw4 (DANke.)  
0011 ((Schritte, ca. 4,5 Sek.))  
0012 P HALlo;  
0013 ich bin ANna.  
0014 Sw4 guten TAG.  
0015 P ((lacht))  
0016 D frau (1.5) ZHOU,  
0017 wir (1.5) führ\_n jetzt ungefähr zehn minuten  
gesprÄCH?  
0018 ü:ber (-) ihr STUdium,  
0019 über ihre (.) motivaTION,  
0020 auch nach DEUTSCHland zu gehen;

Mittels einer direkten Anrede der Studentin (Z. 0002) und den Aufforderungen, herinzukommen (Z. 0004) und sich zu setzen (Z. 0008), agiert die Dozentin als diejenige Person, die auf dem institutionellen Terrain entscheidet, wer wann das Zimmer betritt und damit zum Gespräch ‚zugelassen‘ wird sowie wann das Gespräch ‚offiziell‘ beginnt.<sup>47</sup> Sie orientiert sich damit an ihrer institutionellen Rolle und eröffnet den Kontext des Auswahlgesprächs. Die mehrmalige Nennung und Akzentuierung des Namens der Kandidatin deutet bereits an, dass der Gesprächsfokus auf die Studentin gerichtet ist.<sup>48</sup> Nachdem sich auch die Protokollantin vorgestellt hat und von der Studentin begrüßt wurde (Z. 0012-0014), spricht die Dozentin die Studentin erneut mit ihrem Namen an und nennt metakommunikativ die Rahmenkriterien des Gesprächs: Die Zeit, die zur Verfügung steht, sowie die Themen, die bearbeitet werden sollen (Z. 0017-0020). Das Personalpronomen „wir“ (Z. 0017) betont dabei eine dialogische Eingebundenheit beider Interaktantinnen im „geSPRÄCH“ (Z. 0017), jedoch wird mittels der folgenden Possessivpronomen betont, dass es im Gespräch thematisch zunächst ausschließlich um die Studentin Zhou gehen soll (Z. 0018f.). Die Studentin folgt den Aufforderungen der Dozentin ohne selbst in der Begrüßungsphase initiativ das Wort zu ergreifen, bedankt sich und ratifiziert damit ihrerseits die institutionell vorgegebene Rollenverteilung sowie die gattungsspezifischen Themen (vgl. Uhmann 1989: 144). Der Kontext des Auswahlgesprächs wird damit von der Dozentin etabliert und von allen Beteiligten interaktiv bestätigt.

#### **6.2.2.1.2 Themensteuernde Fragen**

Anhand des Transkriptauszugs aus dem Gespräch mit der Studentin Frau Fang, welcher bereits in der Einleitung dieser Arbeit zitiert worden ist, soll exemplarisch gezeigt werden, auf welche Weise die Dozentin gleich zu Beginn mittels einer spezifischen Fragestruktur die inhaltlichen Schwerpunkte vorgibt. Dieser Beginn ist dabei

---

<sup>47</sup> Siehe dazu auch Uhmann (1989: 136).

<sup>48</sup> Umgekehrt gibt es in den untersuchten Auswahlgesprächen nur ein Beispiel für eine direkte Anrede der Dozentin durch die KandidatInnen: Die Kandidatin Frau Ma begrüßt in AG 9 die Dozentin mit ihrem Namen. Schank (1981: 75) stuft Anreden mit Namensnennungen vonseiten eines Interviewers als starkes kommunikatives Mittel ein, um thematische Abschnitte oder Gesprächsphasen zu markieren.

in jeder Hinsicht typisch für die hier untersuchten Daten, er findet sich in dieser Form in allen Gesprächen der Analyse wieder:

**(4) AG 2**

0021 D vielleicht erzÄHL\_N sie einfach mal am anfang über  
ihr STUdium;  
0022 was sie geMACHT haben,  
0023 was sie interesSIERT; (0.5)  
0024 [am: ] germanISTikstudium.  
0025 Sw2 [(mhm, )]  
0026 D oder warum sie gern nach DEUTSCHland gehen würden;  
0027 Sw2 oKAY;  
0028 äh: :m.

Mittels der Aufforderung „vielleicht erzÄHL\_N sie einfach mal am anfang über ihr STUdium;“ (Z. 0021) bietet die Dozentin der Studentin Frau Fang einen betont lockeren Gesprächseinstieg, der durch die Verwendung der Partikel „vielleicht“ und „einfach mal“ einen eher spontanen, ungeplanten Anstrich erhält. Dies bildet einen Kontrast zu der hoch institutionalisierten Situation.<sup>49</sup> Gleichwohl sind die darauffolgend genannten Spezifizierungen der gewünschten Einstiegsthemen die Kernthemen der Gespräche, auf die die Dozentin immer wieder zurückgreift und die ausnahmslos in den Gesprächen aufgegriffen werden: Die bisherigen Studieninhalte (Z. 0022), die studienspezifischen Interessen (Z. 0023f.) und die Gründe, nach Deutschland gehen zu wollen (Z. 0026). Die Dozentin verwendet dabei eine dreigliedrige Fragereihe, die (in dieser oder viergliedriger) Form in allen Gesprächen zu Beginn der Auswahlinterviews von der Dozentin realisiert wird und zumeist mit einem handlungsauffordernden Verb wie ‚sagen‘ oder ‚erzählen‘ verbunden wird. Analog zu Uhmans (vgl. 1989: 142f.) Ausführungen zu dieser Fragestruktur, zeigt sich auch hier, dass die Dozentin in diesem Fall nach der ersten Frage keine Antwort zulässt, sondern weiterhin ihr Rederecht einfordert und durch weitere Fragen den thematischen Fokus öffnet. Sie beansprucht damit für sich die Rolle der Institutionsvertreterin, die die Themen des Gesprächs festlegt und das institutionell vorgegebene Recht hat, das

---

<sup>49</sup> Birkner (2001: 107) beschreibt in ihrer Untersuchung zu Bewerbungsgesprächen, dass Interviewer in diesem Rahmen oftmals die Gesprächsmaxime verfolgen, eine „Atmosphäre der Offenheit und Lockerheit zu schaffen“. Diese implizite Lektorientierung unterstützt das institutionelle Gesprächsziel, indem versucht wird, dem/der BewerberIn die Nervosität zu nehmen, um ihn/sie dann im Gespräch möglichst genau kennenzulernen und ihn einschätzen zu können. Angesichts dieser Untersuchungsergebnisse für Bewerbungsgespräche lässt sich möglicherweise eine ähnliche These für universitäre Auswahlgespräche formulieren, die ein vergleichbares Gesprächsziel verfolgen. In den hier untersuchten Auswahlgesprächen lassen sich ebenso kommunikative Elemente aufseiten der Dozentin ausmachen, denen eine geschäftsaufflockernde Wirkung zugeschrieben werden kann.

Gespräch zu steuern. Die Studentin äußert zwar bereits nach der zweiten Frage ein leise gesprochenes „mhm“ (Z. 0025) und zeigt damit möglicherweise an, dass sie sich eine Antwort überlegt, die Dozentin schließt jedoch noch ihre dritte Frage an, die mittels des Bindeglieds „oder“ (Z. 0026) als mögliche Alternative zu den ersten beiden Themen als Einstieg präsentiert wird. Während die ersten beiden Fragen thematisch um das gemeinsame Thema der fachlichen Inhalte des Studiums kreisen, wird in der dritten Frage ein entfernter liegender Aspekt (nämlich die Gründe für einen möglichen Auslandsaufenthalt) angesprochen. Die Dozentin bietet damit eine Vorstrukturierung der ersten Gesprächsthemen, fokussiert gleichzeitig das Gesprächsziel und gestattet der Kandidatin, durch die Markierung der dritten Frage als Alternative, trotzdem einen gewissen Spielraum in der Wahl des ersten Gesprächs-themas.<sup>50</sup> Bergmann (1981: 133) hat durch seine Untersuchung solcher und ähnlicher mehrgliedriger Frageformate gezeigt, dass durch diese Struktur eine Antwort „in Form einer ausführlichen Darstellung“ erwartbar ist. Die Studentin wird also vor die kommunikative Herausforderung gestellt, eine Antwort zu geben, die einen gewissen Überblick zu ihrer eigenen Person bietet, und der Dozentin somit die ersten Informationen zur Urteilsfindung stellt bzw. ihr Aspekte für Nachfragen verschafft. Gleichzeitig kann eine ausführliche Antwort in diesem Kontext auch einen Einblick in die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Studierenden geben und der Dozentin so weitere Informationen zu einem wichtigen Bewertungskriterium liefern.

Die Informationseinholung in den Gesprächen erfolgt zum einen über offene, zum anderen über geschlossene Fragen. Die geschlossenen Fragen, die von den Studierenden mit einem ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ oder einer kurzen Information beantwortet werden können, treten im Vergleich zu den offenen Fragestellungen sehr viel seltener auf und dienen dabei zumeist einer konkreten Information, die im Anschluss als Vorlage für weiteres Nachfragen der Dozentin mit offenen W-Fragen dient. Diese fordern dann oftmals Schilderungs-, Begründungs- und Argumentationssequenzen ein, wie mit dem folgenden Beispiel illustriert werden soll:

---

<sup>50</sup> Zur Dialogsteuerung in Interviews durch mehrere Fragen im selben Themenbereich siehe auch Schwitalla (1979: 266): „Mehrere Fragen in einem Sprecherbeitrag zu stellen, ist insofern ein Steuerungsmittel des I-ers (des Interviewers; V.B.), als er damit den erwarteten Responsezug des I-ten (des Interviewten; V.B.) vorplant. Er verlangt von ihm nicht nur eine Antwort, sondern mehrere, d.h. er erweitert den extensionalen Bereich der erhofften Information“ (Hervorhebung im Original; V.B.).

**(5) AG 7**

0134 D ihr schwerpunkt is:t (.) linguIStik?  
0135 Sw7 JA.  
0136 D warum gerade linguIStik?  
0137 Sw7 hm: also ich äh ich habe hm: dEUtsch in der  
bachelorstudium geLERNT.

Das Fragen nach dem Schwerpunkt der Studentin Frau Yang (Z. 0134), welchen die Dozentin sogar bereits kennt,<sup>51</sup> macht eine bestätigende Antwort erwartbar und dient als Einleitung zur Frage nach der Begründung für diese Entscheidung (Z. 0136). Die Studentin antwortet mit einer längeren Begründungssequenz, die sie mit dem Diskursmarker „also“ (Z. 0137) einleitet und sich damit ihr Rederecht für einen längeren Turn sichert. Da die versteckte Agenda zu einem großen Teil das Bewerten der Argumentationskompetenzen und des sprachlichen Ausdrucksvermögens beinhaltet, lässt sich nachvollziehen, warum eher die Antworten der StudentInnen auf offene Fragen helfen, eine fundierte Urteilsfindung am Schluss der Gespräche zu ermöglichen: Längere Begründungen und Argumentationssequenzen, die gezielt durch offene Fragen angestoßen werden sollen, bieten einen deutlichen Einblick in die Kompetenzen der KandidatInnen.

Die Dozentin hat zu jedem Zeitpunkt die Kontrolle über den thematischen Verlauf des Interviews und kann über Fragen nach Bedarf ein neues Thema initiieren oder weitere Informationen zu dem laufenden Thema einfordern. Erklärungen, warum sie das Thema wechselt oder auch auf einem beharrt, sind dazu in der Regel nicht nötig, wie das folgende Beispiel eines uneingeleiteten und ohne *account* gegebenen Redewechsel zeigen soll:

**(6) AG 5**

0163 D und wie lange FAHR\_N sie nach hause?  
0164 mit dem ZUG;  
0165 Sw5 <<lachend>jahaha,  
0166 das ist\_äh>vielleicht\_äh SECHzehn [(-) stUnden.]  
0167 D [sechzehn  
STUNden;=]  
0168 [=oKAY.]  
0169 Sw5 [ganz ] LANge.  
0170 D mhm,  
0171 we' was möchten sie mal später MACHen,  
0172 wenn sie FERTig sind,  
0173 mit dem STUdium;  
0174 Sw5 <<p>STUdium;>  
0175 AH.=

---

<sup>51</sup> Siehe Kapitel 4 dieser Arbeit.

Nachdem die Studentin Frau Xia Auskunft darüber gegeben hat, wie lange sie mit dem Zug in ihre Heimat fährt (Z. 0166), wiederholt die Dozentin die Antwort (Z. 0167). Durch den schnellen Anschluss der Bestätigungsformel „oKAY.“ (Z. 0168) an den Turn mit der Wiederholung der Antwort sowie durch die fallende Intonation wird die Bestätigung direkt auf die gegebene Information bezogen und quittiert diese damit als ausreichend. Die parallel von der Kandidatin geäußerte Bewertung, dass sie „ganz LANge“ (Z. 0169) fahre, wird daraufhin nochmals mit dem Rezeptionssignal „mhm,“ (Z. 0170) zur Kenntnis genommen. Nachdem die Dozentin diese Information erhalten hat, fokussiert sie nun mit der nächsten Frage die Berufswünsche der Studentin (Z. 0171-0173). Diese Frage steht völlig unverbunden neben dem abgeschlossenen Thema. Weder wurde erklärt, warum das letzte Thema nun beendet wurde und wozu die gegebene Information beigetragen hat, noch hat die Dozentin einen *account* für den Themenwechsel und die Auswahl des neuen Themas geliefert. Frau Xia reagiert auf die neue Frage mit einem leisen Rezipientenecho (Z. 0174), welches nach Günthner (1993: 187ff.) eine typische Interaktionsstrategie von chinesischen MuttersprachlerInnen darstellt.<sup>52</sup> Rezipientenechos können vielfältige Funktionen in Interaktionen innehaben. Die hier geäußerte Wiederholung des letzten Wortes der Frage scheint eine Art Füllfunktion während des Überlegens zu übernehmen, da Frau Xia sofort darauf wieder lauter mittels des *change-of-state*-Markers „AH.“ (Z. 0175) anschließt und mit der erfragten Information ihrer Antwortverpflichtung nachkommt. Nichts deutet darauf hin, dass die Studentin den Themenwechsel als dispräferiert oder markiert wahrnimmt. Sie scheint zwar kurz vor ihrer Antwort überlegen zu müssen, was auf ihre Situation als Deutschlernende zurückgeführt werden kann, jedoch antwortet sie dann sowohl zügig als auch flüssig und fordert keinen *account* für den Themenwechsel ein. Während in Alltagsgesprächen ein solch abrupter Themenwechsel als dispräferiert gilt und stattdessen die Themenverschiebung

---

<sup>52</sup> Unter Rezipientenechos versteht Günthner (1993: 187) Fremdwiederholungen, die als Kompletter oder Teilwiederholung „unmittelbar nach der Originaläußerung“ platziert werden, „lexikalisch[e] und prosodisch[e] Elemente der Originaläußerung“ betreffen und keine Klarifikations- oder Reparaturauforderungen darstellen. Auch die Dozentin hat in Z. 0167 ein Rezipientenecho geäußert und mit diesem sowie dem darauffolgenden „oKAY.“ (Z. 0168) die erhaltene Information quittiert. Rezipientenechos scheinen jedoch von deutschen MuttersprachlerInnen weniger häufig als von chinesischen MuttersprachlerInnen geäußert zu werden. Dieses Beispiel lässt sich möglicherweise in den Kontext der hochinstitutionalisierten Informationseinholung einordnen, in dem sich die Dozentin befindet.

bevorzugt wird, so kann er in dieser asymmetrischen, zielorientierten und zeitlich begrenzten Situation von der Dozentin als Institutionsvertreterin berechtigterweise und völlig problemlos mittels einer neuen Frage durchgeführt werden (vgl. dazu Tiitula 2001: 1368f., Schank 1981: 27).

Die Daten zeigen, dass die Dozentin ebenfalls entscheiden kann, wann eine Antwort als ausreichend gilt und ggf. durch wiederholtes Fragen auf weiteren Ausführungen bestehen:

**(7) AG 8**

0060 D und (-) sie haben jetzt (.) als schwerpunkt  
linguIStik gewählt.  
0061 warum gerade linguIStik?  
0062 Sw8 hm:: für uns sind ähm (.) zwei (.) zwei zwei  
FACHrichtungen.  
0063 linguIStik,  
0064 und literaTUR;  
0065 hm::;  
0066 D waru' (.) i ka ka und DOLmetschen,  
0067 geht doch AUCH?  
0068 (1.5)  
0069 Sw8 hm: wenig leute [(-) ] wählen i ka KA.  
0070 D [mhm;]  
0071 [<p>mhm,>]  
0072 Sw8 [<p>ja, ]  
0073 für mich bücher lEsen ist nur (.) unterHALtung.  
0074 und nicht (.) ich will nicht (.) äh jeden tag (.)  
<<tiefe stimme>GOethe.  
0075 SCHILler.>  
0076 D <<p>mhm,>  
0077 Sw8 <<p>nicht und nicht> (.) nur linguIStik (.) lernen.  
0078 D und wa[rum ] linguIStik?  
0079 Sw8 [<p>JA,>]  
0080 (2.5)  
0081 weil (.) herr dIng hat mich (.) hm: beEINflusst?  
0082 D mhm?  
0083 NÄMlich?  
0084 erZÄHL\_N sie mal?  
0085 waRUM?

Als die Kandidatin Frau Yu auf die Frage, warum sie „gerade linguIStik“ (Z. 0061) als Schwerpunkt gewählt habe, die beiden Wahlmöglichkeiten nennt und dann mittels einer durch „hm::;“ gefüllten Pause (Z. 0065) ihr Überlegen anzeigt, fragt die Dozentin genauer nach, da die Schwerpunkte ‚Interkulturelle Kommunikation‘ sowie ‚Dolmetschen‘ ihres Wissens nach „doch AUCH“ (Z. 0067) Wahlmöglichkeiten seien. Durch dieses Nachhaken zeigt die Dozentin ihr Expertenwissen über das Bildungsangebot der germanistischen Partnerfakultät, welches ihr ermöglicht, Zweifel über die Vollständigkeit der Begründung anzuzeigen und die Studentin zu einer ge-

naueren Ausführung zu veranlassen. Frau Yus Antwort fällt zwar nur kurz und unpräzise aus, jedoch äußert die Dozentin im Anschluss nur einen leisen *continuer* (Z. 0070) als scheine sie weitere Ergänzungen abzuwarten. Die Begründung der Studentin, dass Lesen für sie „nur (.) unterHALtung“ (Z. 0073) sei, spricht jedoch nicht für Linguistik, sondern lediglich *gegen* Literatur als Schwerpunkt. Auch die weitere Ausführung, nach der die Studentin an der klassischen deutschen Literatur kein Interesse zeigt, liefert keine Begründung für ihre Wahl. Stattdessen kontextualisiert sie mittels der tiefen Stimme eine regelrechte Abneigung gegen diese ‚schwere Kost‘ (vgl. Z. 0074f.).<sup>53</sup> Die vorliegende Argumentationsstruktur legt den Eindruck nahe, dass ihre Entscheidung für Linguistik eher durch Ausschluss der anderen Möglichkeiten fiel, denn aus fachlichem Interesse. Die Dozentin geht auf die Antwort an dieser Stelle nicht weiter ein, sondern reformuliert ihre eingangs gestellte Frage, „warum linguIstik“ (Z. 0078) gewählt wurde. Dass sie ihre Frage exakt wiederholt, zeigt, dass die Frage für sie nicht ausreichend beantwortet wurde und sie eine adäquate Antwort einfordert (vgl. Schwitalla 1979: 151). Die darauf folgende Begründung, dass sie bei der Entscheidung von dem Dekan der Deutschabteilung beeinflusst wurde, nimmt die Dozentin wiederum als Aufhänger für genaueres Nachhaken, welches durch dreimaliges Nachfragen (vgl. Z. 0083-0085), u.a. mit der Handlungsaufforderung zu „erZÄHL\_N“ (Z. 0084), verdeutlicht wird. Das Beispiel zeigt, auf welche Weise die Dozentin auch auf einem Thema beharren kann, wenn sie die für sie relevanten Informationen noch nicht erhalten hat.

Ein ähnliches Beispiel zeigt, wie die Dozentin mittels verdecktem Nachfragen sogar mögliche Selbstdarstellungsstrategien der KandidatInnen enthüllen kann. So spricht sie die Studentin Frau Li nochmals auf ihre Aussage ganz zu Anfang des Gesprächs an, dass die Universität „so gut für germanIstik“ (AG 3, Z. 0173) sei und sie deshalb diese Hochschule gewählt habe:

(8) AG 3

0181 D und [sie wollten unbe]dingt HIER <<smile voice>an die  
Uni.>

---

<sup>53</sup> Über Kontextualisierungsverfahren werden empirisch beobachtbare Oberflächenmerkmale wie Prosodie, Varietätenwahl, Blickverhalten, Kinetik oder Proxemik, die für sich genommen keine inhärente Bedeutung besitzen, als Kontextualisierungshinweise mit ablaufenden Handlungsschemata in Verbindung gebracht. Auf diese Weise wird Hintergrundwissen bei den InteraktionspartnerInnen aktiviert und sprachliche Äußerungen werden vor dem Hintergrund des Handlungsschemas interpretierbar. Siehe dazu vor allem Auer (1986, 1992), Gumperz (1982, 1992a).



cherweise anzeigt, dass sie dies bereits vermutet hatte.<sup>54</sup> Ihre Nachfrage leitet sie mittels des adversativen „Aber“ (Z. 0192) ein und liefert damit die mögliche Einleitung zur erwarteten Erklärung. Die Studentin beantwortet die Frage und das Beurteilungsgespräch liefert keinen Hinweis darauf, dass ihr die Ehrlichkeit an dieser Stelle negativ ausgelegt wird (vgl. BG 3).

Die Analyseergebnisse zu den gesprächssteuernden Fragen verdeutlichen, dass die Dozentin zu jedem Zeitpunkt die Kontrolle über die thematische Entwicklung im Gespräch besitzt. Zum einen kann sie mittels der Fragen genau die Themen fokussieren, die ihrer Meinung nach für die Urteilsfindung relevant sind und von den KandidatInnen bearbeitet werden sollen. Zum anderen liegt es in ihrer Befugnis, auf einem Thema zu beharren, zu Aspekten aus den gegebenen Antworten genauere Nachfragen zu stellen oder auch das fokussierte Thema ohne großen kommunikativen Aufwand zu wechseln, wenn sie ihrer Meinung nach genug zum behandelten Bereich gehört hat. Die grundsätzliche Antwortverpflichtung der Studierenden wird besonders dann deutlich, wenn die Dozentin auf einen Aspekt genauer eingeht und nachhakt, wie dies in den letzten beiden Beispielen illustriert worden ist. Dabei kann sie durchaus auch mehrfach nachfragen und ihre Fragen reformulieren, um auf der Bearbeitung eines Themas zu beharren. Während des Gesprächs bleibt die Rolle der Dozentin als Institutionsvertreterin damit unanfechtbar und wird durch ihre Möglichkeiten der Gesprächssteuerung immer wieder neu bestätigt. Dies erklärt sich durch ihre institutionelle Pflicht zur Informationseinholung für die Urteilsfindung. In institutionellen und asymmetrischen Gesprächsgattungen, in denen InstitutionsvertreterInnen mit „Laien“ sprechen und eine implizite Agenda vorliegt, treten Fragen als typisches Mittel der InstitutionsvertreterInnen auf, um das Gespräch bzw. die Themen zu lenken und dadurch die für sie relevanten Informationen erlangen zu können (vgl. Tiittula 2001: 1369).<sup>55</sup> Drew/Heritage (vgl. 1992: 49) stellen fest, dass durch die Antwortverpflichtung der ‚Laien‘ wiederum die Asymmetrie bestätigt wird und sich so im Gespräch reproduziert. Da vor allem *gatekeeper* „control over the introduction

---

<sup>54</sup> Auch die zuvor von der Dozentin initiierte spielerische Modalität des Gesprächs bei dieser Frage, die eine ehrliche Antwort der Studentin geradezu herausgefordert hat, würde diese Interpretation unterstützen.

<sup>55</sup> Neben universitären Auswahlgesprächen u.a. auch in Bewerbungsgesprächen, Prüfungssituationen im Bildungsbereich, Arzt-Patienten-Gesprächen, Interviews, Kundenberatungen, polizeilichen Befragungen etc. Vgl. dazu u.a. Drew/Heritage (1992: 49), Tiittula (2001: 1369), Umann (1989: 141), Schank (1981: 253) und Schwitalla (1979: 255ff.).

of topics and hence of the ‚agenda‘ for the occasion“ besitzen, können sie zum einen festsetzen, welche Themen zu welchem Zeitpunkt im Gespräch behandelt werden und zum anderen auch Themenbereiche gänzlich ausschließen bzw. abbrechen, wenn sie diese im Sinne der Agenda als irrelevant erachten (Drew/Heritage 1992: 49).

Obwohl die Dozentin aufgrund der asymmetrischen Gesprächssituation in einer bevorrechtigten Position ist, was die Gesprächssteuerung angeht, bleibt der Ton zwischen der Dozentin und den Studierenden stets freundlich. Es finden sich keine Hinweise auf forcierende Verfahren in den Gesprächen, die Konflikte hervorrufen (vgl. Kallmeyer/Schmitt 1996). Die Dozentin hat das Recht, Antworten zu forcieren und auf Themen zu beharren, doch selbst wenn die Dozentin Zweifel an der Richtigkeit der Angaben hat, werden die Nachfragen spielerisch moduliert und das Thema nach einer richtigstellenden Antwort entweder sofort gewechselt oder unverfänglich unter einem anderen Aspekt weitergeführt.

#### **6.2.2.2 Themensteuerung durch die KandidatInnen**

Wie gezeigt wurde, besitzt die Dozentin als Institutionsvertreterin das grundsätzliche Vorrecht, über die Themenentwicklung im Gespräch zu entscheiden, und mit den Fragen und der Metakommunikation verwendet sie starke Mittel der Gesprächs- und Themensteuerung. Nach Tiittula (2001: 1369) ist die „Steuerung der Themenprogression durch Fragen [...] besonders charakteristisch für verschiedene Typen von Befragungen und Interviews“, so also auch in den hier untersuchten universitären Auswahlgesprächen. Ein „Fragevorrecht muß jedoch nicht unbedingt eine Dominanz bei der Themenentwicklung bedeuten, denn die anderen Teilnehmer können mit ihren Beiträgen gegen das initiierte Thema steuern und ihrerseits auf die thematische Entwicklung einwirken“ (Tiittula 2001: 1369). Welche Möglichkeiten die KandidatInnen in diesem Gesprächskontext, der Befragungen und Interviews ähnelt, haben, die thematische Entwicklung zu lenken, und in welchem Ausmaß sie dies tun, soll nun folgend im Mittelpunkt der Analyse stehen.

Laut Uhmann (1989: 159) kann es in interviewähnlichen Gesprächstypen durchaus vorkommen, dass die Interviewten auf die Themenentwicklung einwirken, indem sie „neue Aspekte und neue Referenten“ einführen und der Interviewer „seine Beiträge auf ‚Continuer‘ und Verständnis sichernde Nachfragen“ beschränkt. Auch

Tiittula (2001: 1369) beschreibt diese Form von Themenverschiebung<sup>56</sup> in ihren Ausführungen zu „verschiedene[n] Typen von Befragungen und Interviews“. Schwitalla (1979: 314ff.) stellt vor allem für Star-, Politiker- und Experteninterview fest, dass solch eine implizite Themensteuerung sogar zu einer Dominanz bei der Themenentwicklung führen kann. In den Daten lassen sich einige wenige Passagen finden, in denen die KandidatInnen auf eine Frage der Dozentin mit einem vergleichsweise längeren und inhaltlich ausführlichen Turn antworten, der neue Aspekte beinhaltet und damit eine thematische Weiterentwicklung der Fragestellung aufweist. Oftmals wird aufgrund des Zeitdrucks von der Dozentin recht bald ein Aspekt aus der Schilderung aufgegriffen und eine nähere Erläuterung gefordert.<sup>57</sup> Es scheint auf den ersten Blick für die KandidatInnen kaum Möglichkeiten zu geben, sich der Antwortverpflichtung zu entziehen und eigenständig durch eine Frage ein neues Thema zu etablieren. Tatsächlich kommt dies in den Gesprächen auch nur ein einziges Mal vor und scheint innerhalb der Gattung dispräferiert zu sein.<sup>58</sup> Abgesehen von diesem Beispiel findet sich in den hier untersuchten Daten kein Hinweis darauf, dass das Vorrecht der Dozentin, Themen zu etablieren, in irgendeiner Form in Frage gestellt wird. Im Folgenden soll dieser Ausschnitt untersucht werden,<sup>59</sup> in dem die Studentin mittels einer Frage das Expertenwissen der Dozentin relevant setzt, um auf diese Weise eine Art Beratung zu initiieren:<sup>60</sup>

---

<sup>56</sup> Bei einer ‚Themenverschiebung‘ wird „ein neuer Aspekt, eine neue Perspektive des laufenden Themas o. ä. zum Gesprächsgegenstand“ (Tiittula 2001: 1368).

<sup>57</sup> Dies wurde in Kapitel 6.2.2.1.2 dargelegt.

<sup>58</sup> Im neunten Auswahlgespräch stellt die Kandidatin zwar selbst eine Frage und holt damit die Information ein, ob die Protokollantin ihre Email bekommen habe, dies geschieht jedoch erst ganz zum Schluss, als die Themen des Gesprächs schon ‚offiziell‘ als bearbeitet markiert wurden. Die Kandidatin erwähnt, dass sie noch eine Frage an die Protokollantin habe und stellt diese erst, als sie die Erlaubnis dazu erhält (vgl. AG 9, Z. 0232ff.). Da dieses Beispiel nicht während der Phase der Informationseinholung geschah, soll es hier nicht ausführlich diskutiert werden. Dennoch zeigt es, dass auch die KandidatInnen, in einem begrenzten Rahmen und mit Ratifikation durch die InstitutionsvertreterInnen, Fragen stellen können.

<sup>59</sup> Da in diesem Kapitel aus Platzgründen nicht das vollständige Transkript abgedruckt werden kann, wird der Fortgang des Gesprächs zwischen den untersuchten Abschnitten unter Angabe der entsprechenden Zeilennummern paraphrasiert.

<sup>60</sup> Als ‚Beratung‘ werden hier Sequenzen aufgefasst, in denen sich ein/e Ratsuchende/r mit einer spezifischen Fragestellung, die er/sie allein nicht bearbeiten kann, an jemanden wendet, der/die auf diesem Gebiet Fachkompetenz besitzt oder der/dem man eine solche zuschreibt. Dabei verhilft die Beratung dem Ratsuchenden „fremdes und gegebenenfalls überlegenes Fachwissen zu verwerten, eine andere, professionell geschulte Sichtweise zu übernehmen sowie die Distanz des nicht unmittelbar Betroffenen für die Lösung seines Problems zu nutzen“ (Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994: 7).

(9) AG 2

0016 D frau FANG.  
0017 wir (.) ham jetzt ungefähr zehn minuten ZEIT,  
0018 uns zu unterHALten,  
0019 ü:ber ihr STUdium bislang;  
0020 und vielleICHT ne möglichkeit ob sie zu uns nach  
FRANKfurt kommen.  
0021 vielleicht erzÄHL\_N sie einfach mal am anfang über  
ihr STUdium;  
0022 was sie geMACHT haben,  
0023 was sie interesSIERT; (0.5)  
0024 [am: ] germanIStikstudium.  
0025 Sw2 [(mhm,)]  
0026 D oder warum sie gern nach DEUTSCHland gehen würden;  
0027 Sw2 oKAY;  
0028 äh::m.  
0029 eigentlich i:st mei' ist mei mein bachelorstudium in  
bei da.  
0030 nicht HIER.  
0031 D !AH::!  
0032 oKAY.  
0033 Sw2 und\_äh es gibt auch eine proGRAMM dort ähm;  
0034 vielleicht bei de a a DE.  
0035 dass wir eine: monat oder zwei monate nach  
DEUTSCHland fliegen;=  
=und ein KURZbesuche.  
0036 und\_äh ich möchte WISsen;  
0037 ob äh::m bei (.) unserer (.) uni (und:) bei fra' u'  
0038 frankfurt (.) äh gibt es solche proBLEM <<all>äh:  
proGRAMM.>  
0039 D für EInen monat gibt es NICHT.  
0040 hab ich noch NIE gehört.  
0041 äh ich kenn das überHAUPT nicht.  
0042 dass hochschulen für so ↑KURZ en programm machen.

Nachdem die Dozentin den Beginn des Auswahlgesprächs mittels der Fragereihe etabliert hat (Z. 0022ff.) und der Studentin Frau Fang somit breite Möglichkeiten gibt, mit einer Darstellung anzufangen, bestätigt diese mittels der Partikel „oKAY;“ (Z. 0027) sowie dem gedehnten Verzögerungsmarker „äh::m.“ (Z. 0028), dass sie die Aufforderung verstanden hat und nun die Antwort vorbereitet. Sie antwortet jedoch nicht themenbezogen auf die Fragen der Dozentin, sondern erzählt, dass es an ihrer früheren Uni Kurzzeitstipendien gegeben habe (vgl. Z. 0029ff.). Im Anschluss daran stellt sie im Gegenzug die Frage nach Stipendienprogrammen für Kurzaufenthalte in Frankfurt (Z. 0037f.). Die Dozentin, die an dieser Stelle kraft ihrer Position als *gate-keeper* die gattungsadäquate Antwort zu ihrer Frage einfordern könnte, verzichtet darauf und verneint die Frage der Studentin. Dass die Verneinung (Z. 0039) mittels der Bekräftigung, als Expertin „noch NIE“ (Z. 0040) davon gehört zu haben, noch zweimal reformuliert und mit fallenden Intonationen realisiert wird, signalisiert, dass

diese Antwort für sie endgültig ist. Nun könnten sowohl Studentin als auch Dozentin zur ursprünglichen inhaltlichen Thematik zurückkehren, jedoch bleibt die Studentin hartnäckig:

**(10) AG 2**

0043 Sw2 ähm vielleicht nicht fü::r beSTIMMte:: stuDENTen;  
0044 sondern für °hh äh LEHrer;  
0045 oder die: leute die: später lehrer WERden möchten.  
0046 (1.0)  
0047 beim de a a DE,  
0048 D ach SO.=  
0049 =dAs GIBT es.  
0050 JA:.  
0051 das gibt es Überall.  
0052 das liegt NICHT an der hOchschule.  
0053 sondern der de a a de hAt solche proGRAMme?

Frau Fang äußert vorsichtig, in Verbindung mit der Verzögerungspartikel „ähm“ (Z. 0043) und dem Abschwächungsmarker „vielleicht“ (Z. 0043), die Vermutung, dass es das Programm doch, und zwar für LehramtsstudentInnen gebe und macht daher wieder eine Antwort von der Dozentin konditionell erwartbar. Nach der Pause in Z. 0046, die als Warten auf eine Antwort bzw. als Bedenkzeit der Dozentin interpretiert werden kann, ergreift die Studentin erneut das Rederecht und schränkt die Antwortmöglichkeiten ein, indem sie konkret den DAAD<sup>61</sup> als möglichen Stipendiengeber erfragt (Z. 0047). Darauf reagiert die Dozentin unmittelbar mit dem *change-of-state*-Marker „ach SO.“ (Z. 0048) und bejaht die Frage viermal in inhaltlich leicht abgewandelter Form (Z. 0049ff.). Auch hier könnte man meinen, dass die Gattung ‚Auswahlgespräch‘ re-etabliert werden könnte, aber es entspinnt sich, wiederum initiiert von Frau Fang, eine Art Beratungsgespräch zwischen der Dozentin und der Studentin, in dem es darum geht, wie viel Zeit für einen Auslandsaufenthalt sinnvollerweise eingeplant werden sollte, ob sie dazu in Frankfurt wohnen müsste und ob sie jeden Tag Veranstaltungen hätte (Z. 0058-0104). Die Dozentin lässt sich auf diesen ‚Gatungswechsel‘ ein, indem sie die Fragen anhand ihres Expertenwissens beantwortet. Nach ca. dreieinhalb Minuten, in denen die Studentin recht konkrete Fragen gestellt hat, erkundigt sich die Dozentin metakommunikativ zum ersten Mal explizit nach der Intention der Studentin, diese Informationen bei ihr einzuholen (vgl. Z. 0106f.). Damit fordert sie von der Studentin einen *account* für die Fragen und es stellt sich her-

---

<sup>61</sup> DAAD ist die Abkürzung für den ‚Deutschen Akademischen Austauschdienst‘.

aus, dass die Studentin bereits konkrete Überlegungen angestellt hatte, nach Deutschland zu gehen und nach Organisations- und Finanzierungsmöglichkeiten suchte. Eine der Erwägungen sei gewesen, zur Einsparung von Mietkosten tageweise bei Bekannten in Freiburg zu wohnen und, wenn Universitätsveranstaltungen stattfinden, tageweise in Frankfurt (vgl. Z. 0107-0113). Frau Fang äußert daraufhin die Frage, ob sie dann die komplette Miete in Frankfurt zahlen müsse, auch wenn sie nur wenige Tage unter der Woche dort bleiben würde (vgl. Z. 0115-0116), was die Dozentin bejaht (vgl. Z. 0117-0120) und veranlasst, die ihrer Meinung nach kostengünstigste Möglichkeit – das Mieten eines Wohnheimzimmers in Frankfurt – zu nennen (Z. 0128).

**(11) AG 2**

0124 D un:d (.) dann müssen sie TROTZdem,  
 0125 sie müssen auch in den semesterferien ZAHlen;=  
 0126 =wenn sie (-) zum beispiel verREIsen.  
 0127 Sw2 [ja::,]  
 0128 D [aber ] es ist trotzdem viel billiger als ein hoTEL;  
 0129 Sw2 <<all>ja;=ja;=[JA;>]  
 0130 D [a ]ber WO: WOHNen denn ihre  
 bekAnnten.  
 0131 wo:: [SIND die? ]  
 0132 Sw2 [<<p>FR:::EIburg.>]  
 0133 D <<all/f>FREIburg;  
 0134 oKAY.> (-)  
 0135 sie brauchen von freiburg nach frankfurt ungefähr  
 ZWEI stUnden,  
 0136 zweieinhalb stUnden mit dem ZUG.  
 0137 die zugfahrt is: (.) zUgfahren in deutschland ist  
 sehr TEUEr.  
 0138 das is billiger wenn sie (.) [ne WOHNung,  
 0139 Sw2 [((lacht))]  
 0140 D ah en zimmer] in  
 FRANKfurt haben;

[...]

0163 D wohnheim is <<smile voice>des BILLigste.  
 0164 Sw2 ja=JA.  
 0165 ich [WEIß. ((lacht)) ]  
 0166 D [LEIder glAUb ich das,]  
 0167 SCHAdE.>

Nach diesem Redewechsel, in dem die Dozentin den Themenwechsel zugelassen und auf Fragen der Studentin geantwortet hat, übernimmt sie ihrerseits durch Fragen die Dialogsteuerung (Z. 0130). Sie hätte den Turn problemlos nach Beantwortung der Frage (Z. 0128), als die Studentin keine Rückfragen mehr stellte und nur noch bestätigende Minimalantworten mit zum Schluss mittel fallenden Intonationen äußerte (Z.

0127, 0129), an der übergaberelevanten Stelle (*transition relevance place*) in Z. 0129 wieder übernehmen können, um thematisch zum eigentlichen Auswahlgespräch überzuleiten. Zugunsten einer weiteren Problembearbeitung und Lösungsfindung für die Studentin verzichtete sie jedoch darauf. Indem die Dozentin nun gezielt konkrete Informationen über den Wohnort der Bekannten einfordert, positioniert sie sich nach Schank (1981: 255) selbst als Beraterin mit dem Ziel, „bereits vorhandenes Wissen so schnell und knapp wie möglich für die erfolgreiche Problembearbeitung zu ergänzen“.<sup>62</sup> Die Studentin äußert daraufhin leise und zögerlich die Antwort (Z. 0119), was entweder auf Lernerprobleme hindeutet oder bereits kontextualisiert, dass sich die Studentin bewusst wird, dass die Distanz zu groß zum Pendeln ist (Fischer 1992).<sup>63</sup> Die Dozentin reformuliert daraufhin diese Antwort (vgl. Z. 0133), prosodisch markiert durch Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit und Lautstärke, und kontextualisiert sie somit als relevante Information, um die Problembearbeitung produktiv weiter fortzuführen zu können. Das ebenfalls lautere „oKAY.“ (Z. 0134) bestätigt diese Information nochmals und leitet als Diskursmarker zur weiteren Argumentation über, die nun gezielter an der Fragestellung der Studentin ansetzen kann (Z. 0135-0162). Das endgültige und begründete Resümee der Dozentin, dass das Wohnheim „des BILLigste“ (Z. 0163) sei, was aufgrund des hohen Mietpreises eine für die Studentin vermutlich dispräferierte Antwort darstellt, wird von ihr mit einem redebegleitenden Lächeln geäußert. Die unabgeschwächte Antwort signalisiert, dass dies eine objektive Feststellung ist. Der Nachschub, dass sie das „lEIder“ (Z. 0166) glaube, deutet dieses Fazit der Überlegungen als subjektiv um und stellt es damit weniger stark dar. Die Antwort wird somit für die Studentin gesichtsschonend abgeschwächt (vgl. Kaufhold 2005: 33ff.). Das Mitlachen der Studentin sowie die Feststellung, dass sie dies wisse (Z. 0165), können wohl eher als gesichtsschützendes ‚Ich verstehe/Ich sehe dies ein‘, da sie die Frage sonst nicht gestellt hätte (vgl. Kaufhold 2005: 39ff.). Die betonte und mit fallender Intonation geäußerte Bewertung dieses Ergebnisses als „SCHAd.“ (Z. 0167) positioniert die Dozentin als mitfühlende und das Scheitern

---

<sup>62</sup> Zu den kategorienspezifischen Aktivitäten von Ratgebenden in Beratungsgesprächen siehe auch Fischer (1992: 11), Schank (1981: 168ff.) und Cerovina (2004: 47). Allgemeine Analysen zu Beratungsgesprächen siehe Nothdurft (1994a,b), Schröder (1994) und Reitemeier (1994) in dem Sammelband Nothdurft/Reitemeier/Schröder (1994).

<sup>63</sup> Letztere Interpretation ist jedoch als unwahrscheinlich einzustufen, da sich die Studentin angesichts ihrer detaillierten Überlegungen im Vorhinein über die Lage der Orte sicherlich informiert hat und wohl nur die Fahrzeit schlecht einschätzen konnte.

dieser Überlegungen ehrlich bedauernde Person, die sich solidarisch mit der Studentin zeigt.

Interessant ist nun zu sehen, wie das ‚Problem‘ als Fokusgegenstand verlassen und das Auswahlgespräch re-etabliert wird:

**(12) AG 2**

0168 D es SEI denn?  
0169 sie studieren in ↑FREIburg.  
0170 (1.5)  
0171 Sw2 aber es gibt\_ah keine partnerUni [(dort.)]  
0172 D [JA, ]  
0173 dann müssen sie privat?  
0174 aus EIgener initiative,  
0175 sich in frEIBurg beWERben.  
0176 Sw2 dann ist nach (mei) (-) maGIS[terstudium.  
0177 D [geNAU.]  
0178 geNAU.  
0179 das könnten sie MACHen.  
0180 Sw2 JA;  
0181 da',  
0182 (-) eh es wü<<lacht>hürde später vielleicht> eh ich  
a' auch als lehrer zuerst\_ah in chIna einige jahre  
A:Rbeiten.  
0183 da::nn (.) habe ich (-) <<smile voice/f>keine  
finanzproBLEme.>  
0184 dann kOmme ich nach DEUTSCHland.  
0185 D SAGen sie mal,  
0186 frau FANG,  
0187 sie sind (-) nIcht aus GUANGzhou.  
0188 sondern wo kommen sie HER?  
0189 Sw2 äh: WUhan?  
0190 D ach sie kommen aus WUhan.

Die Dozentin bietet zunächst doch eine mögliche Lösung für die Realisierung eines Auslandsstudiums an: Nämlich genau dort zu studieren, wo die Bekannten der Studentin Frau Fang wohnen (Z. 0168f.). Nach einem kurzen Einwand der Studentin (Z. 0171) und einem wiederholten Vorschlag der Dozentin, sich dann privat bewerben zu müssen, verlagert die Studentin die Notwendigkeit, sich um die Organisation eines Auslandsaufenthaltes zu kümmern, auf die Zeit nach ihrem Studium (Z. 0176), was von der Dozentin mit bestätigenden Kommentaren begleitet wird (Z. 0177-0179). Die daraufhin mit einem Lachen begleitete Äußerung von Frau Fang, dass sie „als lehrer zuerst\_ah in chIna einige jahre“ (Z. 0182) arbeiten könnte, da sie dann keine Finanzprobleme mehr hätte, bewertet den Vorschlag der Dozentin, sich privat zu bewerben, aufgrund der für sie zu hohen Kosten als irrelevant für den jetzigen Zeitpunkt. Mittels des abschwächenden „später vielleicht“ (Z. 0182) kann diese Äu-

berung als eine für ChinesInnen typische höfliche, gesichtsschützende Ablehnung des Vorschlags interpretiert werden, mit dem die Studentin der Dozentin zugleich die Möglichkeit bietet, das Thema nun abzuschließen, da scheinbar eine Lösung gefunden wurde (vgl. Günthner 1993: 75). Die Dozentin kommentiert dies nicht weiter, sondern ergreift das Rederecht mittels einer metakommunikativen Handlungsaufforderung (Z. 0185) und einer direkten namentlichen Adressierung der Studentin (Z. 0186). Der stark markierte Bruch mit dem Thema kontextualisiert nun die Re-etablierung des Auswahlgesprächs, welche mit der Frage nach der Herkunft der Studentin auch inhaltlich vollzogen wird. Das Gespräch verläuft nun mit der gattungstypischen Informationseinholung durch die Dozentin weiter. Während der Verabschiedung kommt die Dozentin allerdings nochmals auf die erörterte Finanzierungsproblematik zurück und ermuntert Frau Fang, mit ihrem Bekannten in Freiburg zu reden und sich zu überlegen, ob unter diesen Bedingungen vielleicht eher ein Auslandsstudium in Freiburg in Frage käme (AG 2, Z. 0292-0296).

Diese Beratungssequenz könnte einen Bruch mit den impliziten Gattungskonventionen darstellen, da die Studentin die Frage der Dozentin nicht beantwortet, sondern selbst ein Thema einbringt, welches eine Antwort der Dozentin konditionell erwartbar macht. Nach Umann (vgl. 1989: 147) stellt diese Handlung beispielsweise in Interviews eine starke Gefährdung der ausgehandelten und etablierten Rollenverteilung dar, die zu einer Umdeutung der Situation führen kann. Das Übergehen der Pflicht, die konditionell bedingte Antwort zu liefern, und stattdessen die eigene Frage zu präsentieren, hätte zuvor nach dem deutschen Gattungsverständnis mindestens einen adäquat kontextualisierten *account* gefordert und der Erlaubnis durch die Dozentin bedurft. Dass die Studentin diese Handlungen nicht vollzogen hat, zeugt möglicherweise von fehlendem Gattungswissen bzw. falschen Erwartungen an das Gespräch.<sup>64</sup> Interessant ist aber nun, dass an der hier vorliegenden Stelle kein Gattungsbruch von den Interagierenden markiert wird und keine Sanktion erfolgt. Im Gegenteil: Die Dozentin hätte diese Gesprächsentwicklung ohne einen größeren kommunikativen Aufwand verhindern können, da sie als *gatekeeper* im Gegensatz

---

<sup>64</sup> Möglich wäre in dieser Hinsicht auch, dass sie auf das Thema reagierte, welches die Dozentin zu Beginn formuliert hatte (vgl. Z. 0020) und somit gleich eigene Möglichkeiten präsentieren wollte, in Frankfurt zu studieren. Als Deutschlernerin kann sie evtl. auch durch das Vorformulieren im Kopf die an sie gestellte Frage schlichtweg überhört haben. Hierbei handelt es sich jedoch lediglich um Vermutungen, eine endgültige Interpretation ist an dieser Stelle nicht möglich.

zur Studentin das institutionell vergebene Recht besitzt, Themen auch abubrechen, wenn diese nicht mehr mit dem Gesprächsziel vereinbar sind.<sup>65</sup> Die auffällig lange Zeitspanne von knapp über sechs Minuten, die die Dozentin der Schilderung des Problems und dem Suchen nach Lösungsmöglichkeiten einräumt, deutet stark daraufhin, dass sie trotz allem einen Gewinn für die Urteilsfindung aus dem ‚Exkurs‘ zieht. Im Nachgespräch wird deutlich, worin dieser Gewinn bestehen kann (vgl. BG 2, 01:44ff.):

**(13) BG 2**

0001 D ehm (.) am Anfang wusst ich nicht so richtig auf was  
sie RAUS will.  
0002 von wegen nicht in frAnkfurt WOHNen;=  
0003 =und SO;  
0004 <<all>und dann wurd\_s mir klar mit FREIburg?>  
0005 P JA.  
0006 D ABER ehm;  
0007 ACH;=  
0008 =sie konnte schon (.) auch argumenTIERen,  
0009 sachen DARstellen?  
0010 P JA,

Erst nach eineinhalb Minuten des Nachgesprächs kommt der Themenwechsel der Studentin zur Sprache und auch erst, nachdem diese bereits in mehreren Kriterien und insgesamt positiv bewertet worden ist. Sie liefert eine mögliche Begründung, warum sie die Studentin erst hat reden lassen (da sie nicht genau wusste, „auf was sie RAUS will“ (Z. 0001)), was wiederum möglicherweise in der Erfahrung der Dozentin mit chinesischen Interaktionsstrategien oder einem Verständnis für lernersprachlich bedingte, umständlichere Formulierungen begründet liegen kann.<sup>66</sup> Die Protokollantin bestätigt diese Beobachtung (Z. 0005). Das betonte „ACH;“ (Z. 0007) der Dozentin, könnte kontextualisieren, dass das anfängliche umständliche ‚Herumreden‘ der Studentin in gewissem Maße als irrelevant herabgestuft und stattdessen die Tatsache für die Urteilsfindung betont werden kann, dass sie „schon (.) auch argumenTIERen, sachen DARstellen“ (Z. 0008f.) konnte.

<sup>65</sup> Sie hätte auch dies mit Verweis auf die knappe Zeit gesichtsschonend lösen und die Studentin auf ein späteres Gespräch vertrösten können.

<sup>66</sup> Nach Günthner (1993: 79ff.) sind lange Vorlaufphasen und ein langsames ‚Zur Sache kommen‘ sehr typische chinesische Interaktionstrategien, bevor man „eine Bitte, einen Wunsch oder ein Anliegen äußert“. Es wird hier zwar nicht der typische Small-talk geführt, jedoch schildert die Studentin erst andere Fragen, bevor sie – und das auch erst nach dem expliziten Nachfragen der Dozentin in Z. 0105f. – konkretisiert, worauf sie hinaus will und ihre eigentliche Überlegung zur Bewertung durch die Dozentin präsentiert.

Sequenzen wie die vorliegend untersuchte, in denen das Expertenwissen der Dozentin von einer/einem der KandidatInnen eingefordert und relevant gesetzt wird und in denen diese sich als Beraterin der StudentInnen bei spezifischen Fragen positioniert und positioniert wird, scheinen einen Bruch mit der Gattung ‚Auswahlgespräch‘ darzustellen. Die Dozentin hat jedoch in allen Phasen des Auswahlgesprächs die Gesprächssteuerungsrechte inne. Sie entscheidet, worüber wann gesprochen wird und sie kann das Thema jederzeit abbrechen, wenn es dem Gattungsziel der Urteilsfindung nicht mehr dient. Das untersuchte Beispiel zeigt deutlich, dass auch ein starkes Abschweifen vom Thema und sogar ein Wechsel des Gesprächstyps möglich sind, wenn sie es zulässt und darin einen grundsätzlichen Gewinn für das Gesprächsziel sieht. Das Thema des von der Studentin initiierten ‚Exkurses‘ war zwar nur vage an den üblichen Themenkatalog der Auswahlgespräche angelehnt, jedoch konnte die Dozentin mittels der Ausführungen der Studentin einen direkten Einblick in die Argumentations- und Darstellungskompetenzen der Studentin gewinnen. Dies erschien ihr durch das starke Eigeninteresse der Kandidatin vielleicht in der gegebenen institutionellen Situation ein ‚natürlicherer‘ Rahmen zu sein, als ihn die sonst stark regulierte, aber zeitlich effiziente Frage-Antwort-Struktur bieten kann. Darüber hinaus zeugten die Überlegungen der Studentin sicherlich auch von einem starken Interesse, in Deutschland ein Auslandsstudium zu absolvieren, was ebenfalls positiv auffiel.<sup>67</sup>

### **6.2.3 Der Einfluss der zeitlichen Begrenzung auf die Gespräche**

Da sowohl Selbstdarstellung als auch Urteilsfindung in universitären Auswahlgesprächen unter spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen stattfinden, scheint es sinnvoll, die zeitliche Begrenzung der Gespräche in die Analyse mit aufzunehmen und zu erörtern, wie die InteraktantInnen damit umgehen.

Für die Auswahlgespräche mit den neun KandidatInnen inklusive der Beurteilungsgespräche waren ca. zwei Stunden eines Vormittages eingeplant. Die Institution Hochschule nahm also insofern Einfluss auf die Gespräche, als dass sie für diese einen relativ festen zeitlichen Rahmen einräumte und damit die zur Verfügung stehende Zeit für jede/n Studierenden auf ungefähr zehn Minuten begrenzte. Interessant

---

<sup>67</sup> Nach Gumperz (1992b: 311f.) bietet die Selbstwahl eines Themas besonders in interviewähnlichen Situationen die Möglichkeit, sprachliche wie inhaltliche Gestaltung selbst zu formen und sich positiv zu präsentieren, da es auf ein persönliches Interesse hindeutet.

ist es nun zu beleuchten, wie sich eine derartig enge zeitliche Begrenzung auf die institutionelle Gesprächssituation wie das universitäre Auswahlgespräch auswirkt. Dass Fragen eine starke Form der Gesprächssteuerung in institutionellen, asymmetrischen Gesprächssituationen darstellen und in diesem zeitlich eng begrenzten Kontext dazu dienen, möglichst effizient die nötigen Informationen über die KandidatInnen zu bekommen, ist in Kapitel 6.2.2.1.2 dieser Arbeit bereits erörtert worden. Der Schwerpunkt in diesem Kapitel liegt daher vor allem auf der Gesprächseröffnung sowie -beendung und wie diese vor dem Hintergrund der zeitlichen Begrenzung kommunikativ ausgestaltet werden. Ebenso wird gefragt, wie dies mit dem institutionellen Zweck der Gespräche in Verbindung zu bringen ist.

Die zeitliche Begrenzung wird in jedem der neun Gespräche zu Beginn zur metakommunikativen Rahmung genannt. Formen von Smalltalk, wie beispielsweise die Frage nach dem Befinden, werden dabei in den hier untersuchten Daten weder von der Dozentin noch durch die KandidatInnen initiiert, was ebenfalls durch den zeitlichen Druck in dieser hochinstitutionalisierten, zielorientierten Gesprächssituation begründet werden kann. Als Veranschaulichung sei an dieser Stelle ein repräsentatives Beispiel aus den Daten gezeigt. Nachdem die Kandidatin Frau Fang im zweiten Auswahlgespräch von der Dozentin hereingebeten worden ist, sich gesetzt hat und wechselseitig kurz Begrüßungsformeln ausgetauscht wurden, leitet die Dozentin in das Gespräch ein:

**(14) AG 2**

0016 D frau FANG.  
0017 wir (.) ham jetzt ungefähr zehn minuten ZEIT,  
0018 uns zu unterHALten,  
0019 ü:ber ihr STUdium bislang;  
0020 und vielleICHT ne möglichkeit ob sie zu uns nach  
FRANKfurt kommen.  
0021 vielleicht erzÄHL\_N sie einfach mal am anfang über  
ihr STUdium;

Die Dozentin markiert mit der metakommunikativen Nennung der zeitlichen Begrenzung das Gespräch gleich zu Beginn als institutionell überformt (vgl. Z. 0017). Die Verwendung des Personalpronomens „wir“ (Z. 0017) betont dabei, dass die zur Verfügung stehende Zeit eine gemeinsame Ressource ist, die von beiden genutzt werden soll, um sich „zu unterHALten“ (Z. 0018), was eine kooperative Gesprächsform impliziert (vgl. Schwitalla 1979: 115). Man könnte argumentieren, dass sich die Dozen-

tin auf diese Weise ebenso als der Institution und ihren Vorgaben untergeordnet positioniert und damit die grundsätzliche, gattungsspezifische ‚Bringschuld‘ der Kandidatin abmildert. Würde die Dozentin hingegen die zur Verfügung stehenden zehn Minuten als Zeit der Kandidatin verdeutlichen, um sich als geeignet für eine Förderung zu präsentieren, würde sie den Druck erheblich erhöhen. Äußerungen wie ‚Wir haben jetzt zehn Minuten für sie, um über ihr Studium zu sprechen‘ oder noch deutlicher ‚Sie haben jetzt wie jede Kandidatin zehn Minuten, um uns etwas über ihr Studium zu erzählen‘ wären eindeutig weniger im Sinne einer möglichst angenehmen Gesprächsatmosphäre. Diese ist durch die hoch institutionalisierte und damit ‚künstliche‘ Gesprächssituation sowie die damit verbundene Zeitbegrenzung ohnehin bereits strapaziert. Reitemeier (vgl. 1994: 238) beschreibt ein solches Verhalten von institutionellen VertreterInnen in Beratungsgesprächen und zeigt anhand dessen, wie sich die Initiativ- und Kontrollkompetenz des Beraters damit im Gespräch deutlich manifestiert.

Die Bezeichnung des Gesprächs als ‚Unterhaltung‘ (Z. 0018) muss man dabei vor dem Gattungskontext der institutionellen Auswahl-situation interpretieren und darf sie nicht mit der Kategorie ‚Unterhaltung‘ aus der Alltagskommunikation verwechseln: Indem der knapp bemessene zeitliche Rahmen mitgenannt wird, ist dem Gespräch schon vorweg eine institutionell organisierte Grenze gesetzt, die es in zwanglosen Alltagsunterhaltungen in dieser Form nicht gibt.<sup>68</sup> Es wird hier vorgeschrieben, dass innerhalb einer bestimmten ‚Frist‘ (nämlich „zehn minuten“, Z. 0017) ein bestimmtes institutionelles Ziel (nämlich das Sammeln von urteilsrelevanten Informationen) zu erreichen sei. Dieses Ziel wird durch die Nennung der grundsätzlichen Gesprächsthemen durch die Dozentin (Z. 0019f.) angedeutet. Auf die Gesprächsphasen wirken sich solche Vorgaben insofern aus, als dass sie sich nicht mehr natürlich und unbegrenzt entwickeln können, sondern einer gewissen gesprächssteuernden Organisation durch die Dozentin als Vertreterin der Organisation unterliegen (müssen), wie in Punkt 6.2.2.1 dieser Arbeit gezeigt worden ist. Dies zeigt sich auch daran, dass die Dozentin das Thema vorgibt, über das die Studentin „am anfang“ (Z. 0021) erzählen soll. Für die KandidatInnen kann die Information über die limitierte Gesprächszeit vor allem den Zweck erfüllen, darüber zu informieren oder daran zu

---

<sup>68</sup> Vgl. Birkner (2002: 307), Knollmann (2005: 56) und Birkner/Kern (2000: 257).

erinnern, wie viel Zeit diesem Gespräch institutionell zugestanden wird. Dadurch wird eine Orientierung über das Gespräch bzw. dessen Organisation ermöglicht und die eigenen Gesprächsbeiträge können danach ausgerichtet werden.

In keinem der Gespräche wird dabei die Zeit vor Einleitung des Gesprächsendes erneut thematisiert. Die KandidatInnen haben auch während der Gespräche keine Einsicht in den zeitlichen Fortschritt: Eine Uhr zur Überprüfung liegt lediglich in Sichtweite von Dozentin und Protokollantin auf dem Tisch. Erst gegen Ende, wenn die zehn Minuten fast, genau oder schon länger um sind, wird die Begrenzung der Gesprächszeit von der Dozentin wieder metakommunikativ relevant gesetzt. Dies kann zum einen geschehen, wenn das Gespräch ohne das Ansprechen weiterer Themen zum Ende gebracht<sup>69</sup> oder zum anderen, wenn ein letztes Thema noch bearbeitet werden soll<sup>70</sup>. Ein Beispiel aus den Daten für die erste Variante des Gesprächsausstiegs zeigt sich wie folgt:

**(15) AG 8**

0192 D aHA,  
0193 <<all>ah !JA:!.>  
0194 °h ham sie noch FRAGEN?  
0195 P <<pp>(jetzt gerade NICHT;  
0196 NEIN.)>  
0197 D frau YU.  
0198 unsere (.) zeit ist schon UM?  
0199 <<f>JA,  
0200 es wär SEHR gut;  
0201 wenn sie mal ein jahr nach FRANKfurt kommen könnten.>

Nachdem die Dozentin mittels zweier *change-of-state*-Marker (Z. 0192f.) signalisiert, dass die Antwort der Kandidatin zum aktuellen Thema erschöpfend war und dieses für sie nun abgeschlossen werden kann, sichert sie sich durch hörbares Einatmens weiterhin den Turn (Z. 0194). Die Dozentin holt daraufhin die Erkundigung ein, ob die Protokollantin noch Fragen hat (vgl. Z. 0194). Die Turnübergabe an die Protokollantin sowie die Formulierung, ob „noch FRAGEN“ (Z. 0194) offen seien, signalisieren deutlich, dass ihre eigenen Fragen soweit bearbeitet wurden und das Gespräch ihrer Ansicht nach beendet werden kann (vgl. Button 1992). Button (1992: 222) zeigt anhand eigener Daten aus Bewerbungsgesprächen, dass die Bestätigung einer Antwort mit einer darauffolgenden Redeübergabe an eine dritte Person, die

---

<sup>69</sup> Wie in den Auswahlgesprächen AG 1 (Z. 0284, 0322f.), AG 2 (Z. 0286), AG 3 (Z. 0227f.), AG 4 (Z. 0191), AG 5 (Z. 0227), AG 6 (Z. 0120-0122), AG 7 (Z. 0245), AG 8 (Z. 0198), AG 9 (Z. 0217).

<sup>70</sup> Wie in den Auswahlgesprächen AG 2 (Z. 0265f.), AG 5 (Z. 0144f.), AG 6 (Z. 0128f.).

ebenfalls der Institution zuzuordnen ist, als gängiges kommunikatives Verfahren in institutionellen Gesprächen dieser Art bezeichnet werden kann. Der/die KandidatIn wird auf diese Weise daran gehindert, zu seiner/ihrer Antwort zurückzukehren und weitere Informationen anzuführen. Nachdem auch die Protokollantin verneint, weitere Fragen stellen zu wollen (vgl. Z. 0195f.), spricht sie die Studentin direkt mit ihrem Namen an (Z. 0197). Die direkte Adressierung erfolgt in den hier untersuchten Gesprächen stets nur zur Gesprächseröffnung bzw. -beendung und kann an den betreffenden Stellen als Markierung für einen deutlichen Phasenwechsel gewertet werden: Zum einen wird die Eröffnung der offiziellen Gesprächssituation verdeutlicht, zum anderen der Übergang in die Phase der Gesprächsbeendung kontextualisiert, die mit dem Hinweis, dass die Zeit „schon UM“ (Z. 0198) sei, explizit und metakommunikativ eingeleitet wird. Wie in allen Gesprächen wird auch im hier gezeigten Gesprächsausschnitt mittels des Possessivpronomens „unsere“ (Z. 0198) die Zeit als eine gemeinsame Ressource deklariert, die zu diesem Zeitpunkt abgelaufen ist, sodass auch die Studentin in die Phase des *pre-closing* einsteigen muss.<sup>71</sup>

Während das Einleiten der Gesprächsbeendigung in Alltagskonversationen eine äußerst heikle und gesichtsbedrohende Phase ist, in der die InteraktionspartnerInnen sich wiederholt wechselseitig und vorsichtig anzeigen und bestätigen, dass sie das Gespräch nicht mehr weiterführen wollen (vgl. Schegloff/Sacks 1973: 303ff.), fällt diese kooperative Form des Gesprächsausstiegs hier in der institutionalisierten Situation weg: Die Dozentin signalisiert, dass die Themen für sie (und damit zum Zwecke der Urteilsfindung) hinreichend bearbeitet wurden und begründet die Gesprächsbeendigung mit dem Auslaufen der zeitlichen Frist. Damit setzt sie ihre Rolle als Vertreterin der Institution relevant, die das Recht besitzt, die verschiedenen Gesprächsphasen einzuleiten, aber zudem selbst auf die zeitliche Vorgabe für die Gespräche keinen eigenen Einfluss besitzt und ebenfalls von den institutionellen Vorgaben abhängig ist.<sup>72</sup>

In den meisten Auswahlgesprächen nimmt das Einleiten der Gesprächsbeendigung unter Verweis auf die Zeit deutliche Züge von *face-work* an. Die Dozentin

---

<sup>71</sup> Zu dem System der konversationellen Beendigung von Gesprächen siehe vor allem Schegloff/Sacks (1973).

<sup>72</sup> PrüferInnen in mündlichen Prüfungssituationen geben ebenfalls oftmals Hinweise auf die institutionellen Vorgaben, denen sie unterliegen. Vgl. dazu Meer (1998: 37).

merkt beispielsweise im Auswahlgespräch 1 an, dass man das Gespräch „|EIder jetzt schon ABbrechen“ (AG 1, Z. 0322) müsse, man habe „sogar schon (.) <<smile voice>länger gesprochen als gePLANT“ (Z. 0323). Der Student Zhang reagiert darauf mit einem leichten Lachen (Z. 0324). Die mit einem Nebenakzent versehene Partikel „|EIder“ (Z. 0322) und der Wechsel der Stimmmodalität in einen etwas verlegen klingenden Ton (Z. 0323) kontextualisieren das Einleiten des Gesprächsendes als einen bedauernswerten Zustand, der impliziert, dass das Gespräch interessant war und die Dozentin es gerne fortgesetzt hätte, wenn die Zeitbegrenzung nicht gewesen wäre. Der Student wird als Kandidat und Gesprächspartner damit stark aufgewertet und ihm wird signalisiert, dass er seinen institutionell festgelegten Beitrag zum Gespräch, nämlich eine adäquate und umfassende Selbstdarstellung, erfolgreich geliefert hat. Dies wird durch die folgende Äußerung der Dozentin, dass es sie gefreut habe, ihn kennenzulernen und sie sich ein Wiedersehen in Deutschland erhoffe (vgl. Z. 0325f.), bestätigt (vgl. Brown/Levinson 1987). Mit seinem leichten Lachen (Z. 0324) steigt Herr Zhang in diese Interaktionsmodalität ein und bestätigt damit entweder seinen ebenfalls positiven Eindruck von dem Gespräch oder er kontextualisiert sein Einverständnis mit dem Gesprächsausstieg (vgl. Kaufhold 2005: 60). Die Gespräche gehen dabei nach dem Verweis auf das Ablaufen der Zeit in den meisten Fällen direkt in einen gegenseitigen Austausch von gesprächsbeendenden und -evaluativen Elementen über, wie beispielsweise die Danksagung für das Gespräch, positive Bewertungen des Gesprächs, die Freude, sich kennengelernt zu haben, die Hoffnung, sich wiederzusehen sowie Wünsche für die Zukunft. Nur in einem der Gespräche äußert die Studentin nach dem Verweis auf die Zeit noch selbst eine Frage, die sich aber nicht mehr auf das Gespräch bezieht, sondern lediglich eine kurze Auskunft einfordert.<sup>73</sup> Sonst gibt es keinen Hinweis darauf, dass der Dozentin das Recht, die Gespräche zu beenden, in irgendeiner Form streitig gemacht würde. Die Dozentin übernimmt auch hier überwiegend die initiative Rolle, indem sie fast ausschließlich den jeweils ersten Part der Nachbarschaftspaare (*adjacency pairs*) realisiert und die KandidatInnen jeweils darauf reagieren und den zweiten Teil äußern. Es folgen dann die *possible pre-closing*-Sequenzen, die überwiegend sehr kurz ausfal-

---

<sup>73</sup> Siehe AG 9 (Z. 0232). Nach dem Verweis auf die Zeit folgte jedoch in diesem Gespräch noch eine Frage der Protokollantin, sodass die Studentin nicht während des Gesprächsausstiegs noch ein Thema eingebracht hat.

len, da die Dozentin meist recht schnell den ersten Teil der Schlussformeln äußert, der von den StudentInnen den zweiten Teil konditionell erwartbar macht.

Im Gesprächsausschnitt aus dem AG 8 wurde gezeigt, dass die Dozentin grundsätzlich befugt ist, das Gespräch zu beenden, sich jedoch trotzdem an die institutionellen Vorgaben zu halten hat und dies auch im Gespräch kommuniziert. Dennoch gibt es Hinweise dafür, dass die Dozentin einen gewissen zeitlichen Spielraum besitzt, den sie zum Zwecke einer professionellen Urteilsfindung einsetzen kann. Im ersten Gespräch weist sie erst nach zwölf Minuten auf den nötigen Gesprächsabschluss hin und lässt noch eine kurze thematische Nebensequenz zu.<sup>74</sup> Im fünften Gespräch bemerkt sie, dass die Zeit zwar um sei, die Studentin trotzdem aber „nochmal (.) kurz“ (AG 5, Z. 0145<sup>75</sup>) erzählen solle, warum sie Literaturwissenschaft gewählt habe. Im vierten Gespräch beendet die Dozentin das Gespräch nach ungefähr sechseinhalb Minuten mit den Worten, dass die zehn Minuten „schon lAnge UM“ (AG 4, Z. 0191) seien und leitet daraufhin die Gesprächsbeendigung ein. Es scheint die Vermutung naheliegend, dass die Dozentin sich zwar der zeitlichen Vorgabe von insgesamt zwei Stunden beugen muss, innerhalb dieses Rahmens jedoch grundsätzlich die Verfügungsrechte besitzt, wie viel Zeit sie den jeweiligen KandidatInnen einräumt und wann sie das Gespräch beendet. Zwar achtet die Dozentin darauf, dass die meisten Gespräche nach ungefähr sieben bis acht Minuten beendet werden, in Einzelfällen kann sie jedoch den zeitlichen Rahmen dehnen (AG 1,) oder verkürzen (AG 4,6,8). Die genaue Bewertung der StudentInnen ist dadurch nicht zu antizipieren, da eine Verkürzung des Gesprächs vorgenommen werden kann, sobald die Dozentin bereits einen umfassenden Eindruck gewonnen hat – unabhängig davon, ob die Bewertung positiv oder eher negativ ausfallen wird. Eine Dehnung erfolgt dementsprechend, wenn ihr für die Urteilsfindung noch nötige Informationen fehlen oder sie aus anderen Gründen noch ein Thema ansprechen möchte.<sup>76</sup> Die Dozentin bewegt sich dabei in einem Rahmen zwischen institutionellen Vorgaben und eigenem Handlungsspielraum, was wiederum verdeutlicht, wie mehrdimensional die

---

<sup>74</sup> Das Gespräch dauerte insgesamt fast fünfzehn Minuten und war mit Abstand das längste Gespräch, das im Rahmen der untersuchten Auswahlgespräche geführt wurde.

<sup>75</sup> Die Gesprächsdauer betrug zu diesem Zeitpunkt erst ungefähr sechseinhalb Minuten.

<sup>76</sup> Eine weitere Interpretation wäre im Hinblick auf die Dehnung des ersten Gespräches, dass die Dozentin versehentlich nicht mehr auf die Zeit geachtet und dadurch länger als geplant gesprochen hat (vgl. AG 1, Z. 0232).

Abhängigkeiten in dieser Form von asymmetrischen, institutionellen Gesprächssituationen sind (vgl. Brock/Meer 2004: 194f.).<sup>77</sup>

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die zeitliche Begrenzung in den untersuchten Auswahlgesprächen auch explizit dazu genutzt wird, die Institutionalität der Gespräche zu verdeutlichen und damit den KandidatInnen ebenfalls einen Interpretationsrahmen zur Orientierung zu geben, ohne sie mehr als nötig unter Druck zu setzen. Die Gespräche werden von der Dozentin ausschließlich mit dem Verweis auf die Zeit abgebrochen, was keine weiteren Erläuterungen fordert und einen relativ schnellen, unkomplizierten Ausstieg aus dem Gespräch ohne *face*-Verlust für beide Seiten möglich macht. Das Ziel der Gespräche, die Beurteilung der StudentInnen durch die Dozentin, wird lediglich im ersten Gespräch angedeutet (AG 1, Z. 0285ff., 0296ff.) und dort war die Bewertung außerordentlich positiv. Sonst scheint dieser, eigentlich recht naheliegende, Aspekt bei der Beendigung der Gespräche als Thema dispräferiert zu sein. Es finden sich darüber hinaus gehäuft von der Dozentin initiierte Sequenzen, die sich als *face-work*-Techniken identifizieren lassen und das Gespräch in gutem Einvernehmen enden lassen, unabhängig von der anschließenden Bewertung der KandidatInnen.

## 6.2.4 Kommunikative Verfahren bei der Selbstdarstellung der KandidatInnen

### 6.2.4.1 Signalisierung von Bescheidenheit

Im Folgenden soll ein Transkriptausschnitt analysiert werden, der ein häufig zu beobachtendes kommunikatives Verhalten der chinesischen Studierenden in den untersuchten Auswahlgesprächen illustriert. Die Studentin Frau Xia hat sich gerade nach der Begrüßung hingesetzt, woraufhin das Gespräch eröffnet wird:

(16) AG 5

0036 D ähm (.) erZÄHL\_N sie einfach mal,  
0037 über was sie im studium MACHen,  
0038 was sie interesSIERT;  
0039 äh: was sie bislang geMACHT HA:ben,  
0040 (1.0)

---

<sup>77</sup> Dass die Dozentin innerhalb dieses Rahmens auch selbst unter Zeitdruck steht, verdeutlicht ein Metakommentar im fünften Beurteilungsgespräch (BG 5, 02:14ff.), der rechtfertigt, warum die Dozentin nach Festlegung der Note schnell die nächste Kandidatin hereinholen will. Dass sich dieser Zeitdruck wiederum auf den zeitlichen Rahmen für die nächsten KandidatInnen sowie die Länge der Beurteilungsgespräche auswirken kann, ist naheliegend.

0041 bere';  
 0042 erZÄHL\_N se;  
 0043 ä' inforMIER\_N se uns einfach mal.  
 0044 Sw5 ah JA,  
 0045 hm::;  
 0046 nicht so beSONderes.  
 0047 ah eh s' wie sie WISsen.  
 0048 im: chinesische universi' eh' a' an chinesische  
 universitäten müssen sie zuerst\_äh einige NOTen  
 bekommen.  
 0049 DANN kann man erst abschluss machen.  
 0050 und\_äh zuerst\_äh müssen wir einige vOrlesungen und  
 seminare äh ausWÄhlen,  
 0051 um diese bestimmte NOTen zu bekommen.  
 0052 äh wir haben einige vorlesungen und semiNaren,  
 0053 zum BEIspiel äh;  
 0054 <<all/f>also meine> (-) fachrichtung ist  
 lite[rATUR; ]  
 0055 D [<<f>mhm,>]  
 0056 Sw5 und ich habe eine ((atmet zischend ein)) seminar über  
 äsTHEtische [(-) ] äh: theoRIE [(.) gewählt  
 0057 D [mhm, ]  
 0058 [mhm, ]  
 0059 Sw5 und\_äh (.) auch ei::ne über <<lachend>BACHmann;>  
 0060 D [mhm, ]  
 0061 Sw5 [ja? ]  
 0062 BACHmann.  
 0063 und\_äh ich habe auch\_äh hm: die linguistische e'  
 <<all/f>einführung> in die lin(.)guistik <<smile  
 voice>von (...) AUSgewählt.  
 0064 also ich habe nur einige (.)<<leicht  
 lachend>unterrichte ge[WÄHLT, ]>  
 0065 D [mhm, ]  
 0066 Sw5 und\_äh äh <<höhere Tonlage>einige BÜcher geLesen?>  
 0067 hm: sonst nichts beSONderes.  
 0068 D [mhm, ]  
 0069 Sw5 [hm::] vielleicht später würde ich (-) mal (.) äh  
 überLEgen;  
 0070 ah: welche ARbeit würde ich (-) SCHREI[ben, ]  
 0071 D [mhm, ]  
 0072 Sw5 äh über WEM,  
 0073 und über WAS;  
 0074 [<<p>(un:d)>]  
 0075 D [°hhh ]und (-) warum ham sie gerade DEUTSCH  
 studiert;

Die Dozentin führt in das Auswahlgespräch ein, indem sie mittels einer dreigliedri-  
 gen Frage-Reihe einen thematischen Rahmen vorgibt (vgl. Z. 0037-0039), der eine  
 ausführlich darstellende Antwort konditionell erwartbar macht (Uhmann 1989: 143,  
 vgl. auch Bergmann 1981). Als Frau Xia nach einer kurzen Pause noch nicht antwor-  
 tet (Z. 0040), ergreift die Dozentin zunächst wieder das Wort und wiederholt die  
 Aufforderung an die Studentin (vgl. Z. 0041-0043). Der Wechsel der Aufforderungs-  
 verben von „erZÄHL\_N“ (Z. 0042) zu „inforMIER\_N“ (Z. 0043) betont dabei trotz

der abschwächenden Modalpartikel „einfach mal“ (Z. 0043) das institutionelle Ziel der Gespräche sowie die konversationelle und gattungsspezifische Pflicht der Studentin als Kandidatin, zu antworten und Informationen zu geben.<sup>78</sup> Nach einem kurzen Zögern gibt Frau Xia an, dass ihre Informationen „nicht so beSONderes“ (Z. 0046) seien und rahmt damit alles, was im Anschluss als Information folgen soll, bereits vorweg als möglicherweise irrelevant für eine positive Bewertung durch die Dozentin. Obwohl diese explizit keine ‚besonderen‘ Informationen gefordert hat, bezieht die Studentin die Antwort, die von ihr erwartet wird, auf eine von ihr vermutete, implizite Forderung, sich aus der Menge der BewerberInnen positiv herauszuheben. Dass sie damit in gewisser Weise richtig liegt und Wissen über gattungsspezifische Ziele eines Auswahlgesprächs zeigt, lässt sich durch einen Blick in die Bewertungskriterien der impliziten Agenda feststellen, jedoch ist eine derartige Abwertung der eigenen Antwort (noch bevor sie überhaupt geliefert wurde) im Rahmen des eigenen Ziels einer möglichst positiven Selbstdarstellung mehr als ungünstig.<sup>79</sup>

Es folgt eine kurze und allgemeine Vorstellung des chinesischen Studiensystems, welches die Noten, die ein/e StudentIn an der Universität erwirbt, als notwendiges Mittel für den Abschluss institutionell fordert<sup>80</sup> (Z. 0048f.) und die „Vorlesungen und Seminare“ (Z. 0050) wiederum als Mittel benutzt, um „bestimmte Noten“ (Z. 0051) zu vergeben. Abgesehen davon, dass diese Informationen nicht erfragt waren und die Studentin das Wissen über dieses System vermutlich auch bei der Dozentin voraussetzt (vgl. Z. 0047)<sup>81</sup>, werden die eigentlich erfragten Informationen über Studieninhalte und -interessen von Frau Xia (vgl. Z. 0037-0039), und damit die für die Urteilsfindung relevanten Aspekte, lediglich als Mittel zum Zweck, nämlich der

---

<sup>78</sup> Vgl. dazu auch Kallmeyer/Schmitt (1996).

<sup>79</sup> Zumal auch anhand der Nachgespräche nachvollzogen werden kann, dass in diesen Gesprächen durchaus nicht nur ‚besondere‘ Studieninhalte und -leistungen zu einer positiven Bewertung führen, sondern ebenso (wenn nicht sogar hauptsächlich) die Art und Weise, die bereits erworbenen Kenntnisse (welcher Art auch immer) darzustellen sowie das dezidierte Interesse, welches die Studierenden für ihr Fach und einen möglichen Auslandsaufenthalt in Deutschland zeigen.

<sup>80</sup> Hier auch verdeutlicht durch die Verwendung des Modalverbs „müssen“ (Z. 0048 und 0050).

<sup>81</sup> Unabhängig von der allgemeinen Darstellung des Zusammenhangs von universitären Veranstaltungen, Noten und dem Studienabschluss werden durch die Einleitung mit „wie sie WISsen“ (Z. 0047) die Ausführungen der Studentin als gemeinsames Wissen in der Interaktion unterstellt. Die deutsche Dozentin wird somit von der Studentin als ‚Kennerin‘ des chinesischen Hochschulsystems positioniert und als hierarchisch höher stehende Person, die als Deutsche über ihre berufliche Position Zugang zu diesem ‚chinesischen‘ Wissen hat, bestätigt. Ob dies lediglich aus Höflichkeit geschieht oder ob die Studentin tatsächlich davon ausgeht, dass die Dozentin dieses Wissen besitzt, lässt sich aus dem Kontext nicht erschließen.

Noten und damit des angestrebten Studienabschlusses dargestellt. Die Perspektive, die durch die Personalpronomen „sie“ (Z. 0048) und „wir“ (Z. 0050, 0052) sowie durch das depersonalisierte Indefinitpronomen „man“ (Z. 0049) eingenommen wird, ist die der allgemeinen Studentengruppe und führt stark von der individuellen Perspektive der Studentin, die die Dozentin ja mit ihren Fragen in den Fokus rückte, weg. Die Studentin fährt nach einem Abbruch der geplanten Exemplifizierung von Veranstaltungen an ihrer Uni (vgl. Z. 0052f.) dann plötzlich lauter und schneller mit der Nennung ihrer eigenen Fachrichtung und besuchten Veranstaltungen fort (vgl. Z. 0054-0063), was von der Dozentin mit vergleichsweise gehäuften und betonten Hörsignalen (Z. 0055, 0057, 0058, 0060) begleitet wird. Die Nennung der Fachrichtung und der bisher behandelten Themen werden damit möglicherweise als eingeforderte Teilinformationen quittiert und die parallel geäußerten *continuer* der Dozentin können als Hinweis für die Studentin interpretiert werden, genau dort mit ihren Ausführungen fortzufahren. Nachdem sie stichpunktartig die Themen einiger besuchter Veranstaltungen genannt hat, wertet sie diese Studiererfahrungen wieder in ihrer Relevanz ab, da sie ja „nur einige unterrichtete geWÄHLT“ (Z. 0064) und „einige Bücher gelEsen“ (Z. 0066) habe. Während das redebegleitende Lachen der Studentin in Z. 0063 möglicherweise leichte Unsicherheit bezüglich des Seminarthemas markiert,<sup>82</sup> kann das Lachen in Z. 0064 nach Kaufhold (2005: 39f.) als Selbstschutz im Sinne einer *face*-Wahrung der Studentin interpretiert werden, die damit die Schilderung ihrer bisherigen Studiererfahrungen als möglicherweise dispräferierte Antwort vor dem Hintergrund der Gattung und damit der impliziten Agenda kontextualisiert.<sup>83</sup> Die daran anschließende Bewertung, sie habe „sonst nichts beSONderes“ (Z. 0067) gemacht, wertet zwar die gegebenen Informationen zumindest ein wenig auf, schließt jedoch als Bewertung auch wieder den Rahmen, der in Z. 0046 von ihr eröffnet wurde. Die Aussicht, sich später auf ein genaues Thema ihrer Abschlussarbeit festzulegen – durch die Verwendung der Modalitätsmarkierung „vielleicht“ (Z. 0069) sowie des Konjunktivs (Z. 0069f.) hier paradoxerweise in den Bereich des Möglichen ver-

---

<sup>82</sup> Zu vermuten ist, dass sie als Deutschlernerin erst überlegen musste, ob ‚Bachmann‘ der richtige Name ist. Die Annahme würde bestätigt durch das folgend geäußerte, fragende ‚ja?‘ (Z. 0061) mit steigender Intonation und der wiederholenden, diesmal eindeutig bestätigenden Nennung des Namens ‚BACHmann.‘ (Z. 0062) mit fallender Intonation.

<sup>83</sup> Zum Lachverhalten im Rahmen von institutionellen Situationen allgemein und konkret zum Lachverhalten in der Interaktion zwischen Prüfenden und Deutschlernenden in mündlichen Sprachprüfungen siehe Kaufhold (2005).

legt – verschiebt die Wahl des konkreten Studienschwerpunktes in die Zukunft und macht die Frage nach den persönlichen Studieninteressen damit derzeit scheinbar unbeantwortbar für die Studentin.<sup>84</sup> Die Dozentin geht nach dieser Darstellung nicht weiter auf Einzelheiten ein, sondern stellt die nächste Frage (Z. 0075).

Die hier illustrierten Formen der Abschwächung und Abwertung der eigenen Aussagen und der nur stichpunktartigen Aneinanderreihung von besuchten Seminaren, ohne eine ausführliche Darstellung von eigenen Studieninteressen, auch wenn dies explizit erfragt wird, erinnern an die Schilderungen Günthners (vgl. 1993: 82) zu Bescheidenheitsfloskeln von ChinesInnen in öffentlichen Kontexten. Die Aussagen zweier chinesischer Informanten Günthners (1993: 82), man solle „sich nicht als etwas besonderes zeigen“, also vor allem „nicht zeigen, wieviel du weißt und was du kannst“, lassen sich auf die Formulierungen der Studentin Xia übertragen und vermuten, dass die Bescheidenheitsmaxime, die Günthner (vgl. 1993) in den 80er und 90er Jahren in China anhand chinesischer Diskursstrategien untersucht hat, in gewisser Weise noch heute in offiziellen und asymmetrischen Gesprächssituationen gilt.<sup>85</sup> Auch in den übrigen Auswahlgesprächen finden sich immer wieder abschwächende Modalpartikeln, Heckenausdrücke und kommunikative Verfahren der Distanzierung, Depersonalisierung und Bescheidenheitssignalisierung, vor allem wenn es darum geht, die eigenen Interessen, Erfahrungen und Kenntnisse zu präsentieren. Nicht immer lassen sich diese Phänomene in den hier untersuchten Gesprächen sicher mit dem chinesischen Interaktionsideal und *face*-Konzept erklären, und ein Vermeiden des Selbstlobs kommt sicherlich auch bei deutschen KandidatInnen in Auswahlgesprächen vor, jedoch macht das gezeigte Beispiel deutlich, dass auch kulturell geprägtes Kommunikationsverhalten bei der Auswertung von interkulturellen Gesprächen mit bedacht werden muss.<sup>86</sup> In einer hochgradig komplexen Situation wie einem Bewerbungsgespräch oder einem Auswahlgespräch, in der eine erfolgreiche Selbstdarstellung besonders das Vorweisen von Kompetenzen und Interessen notwendig

---

<sup>84</sup> Siehe Günthner (1993: 75) zu der chinesischen Gesprächsstrategie der Indirektheit und des moralischen Gesprächsprinzips, kein allzu großes Selbstbewusstsein und keine allzu starke Selbstsicherheit zu zeigen.

<sup>85</sup> Dass es sich oftmals um reine Floskeln handelt, ist im Kontext der Auswahlgespräche unerheblich, da die chinesische Höflichkeits- und Bescheidenheitsetikette ohnehin einer positiven Selbstdarstellung in diesem spezifischen Kontext im Weg stehen kann. Vgl. dazu auch Günthner (1993: 82).

<sup>86</sup> Die abschwächenden Formulierungen wurden im hier vorliegenden Bewertungsgespräch nicht erwähnt, was auch daran liegen kann, dass die Dozentin lange in China gelebt hat und das chinesische Gesprächsverhalten kennt.

macht, kann eine – auch kulturell bedingte – Zurückhaltung im Gespräch leicht eine Verweigerung des Zugangs zu den erhofften Ressourcen bedeuten (vgl. Gumperz 1992b, Birkner 2001: 3). Diese wären in dem hier vorliegenden Kontext Fördergelder für einen Deutschlandaufenthalt im Rahmen des Studiums, die den schlechter bewerteten KandidatInnen nicht zur Verfügung gestellt werden. In welchem Umfang und in welcher Form auch deutsche KandidatInnen in universitären Auswahlgesprächen auf Bescheidenheitsfloskeln und herunterspielende Formulierungen zurückgreifen, müsste durch kontrastive Forschungen mit Vergleichsdaten näher untersucht werden.

#### 6.2.4.2 Positive Selbstattribuierung

Die Fragen, die die Dozentin in den untersuchten Auswahlgesprächen stellt, zielen insgesamt eher auf die allgemeine Beschreibung und Erklärung von Interessen und Erfahrungen ab und fordern keine explizite, positive Selbstattribuierung.<sup>87</sup> Ein derartiges Beispiel kommt in dem hier vorliegenden Korpus nur ein einziges Mal vor, ist jedoch gesprächsrhetorisch so interessant, dass es sich lohnt, dieses näher zu betrachten.

Im ersten Auswahlgespräch wird der Student Zhang, der bereits zwei Semester an einer Partneruniversität in Deutschland studiert hat, nach seinen Erfahrungen und Eindrücken gefragt, die er dort sammeln konnte. Er führt aus, dass der Kontakt zu Deutschen eher schwierig gewesen sei, da zu Beginn des Auslandsaufenthaltes die meisten ChinesInnen in Deutschland mit Sprachproblemen zu kämpfen hätten und lieber unter sich blieben.<sup>88</sup> Er habe jedoch mit anderen ausländischen GaststudentInnen viel Zeit verbracht:

**(17) AG 1**

0158 Sm1 f' äh die .h die poländer ha' find ich sehr (-) sehr  
NETT,  
0159 D aha,  
0160 Sm1 un' und sie (.) haben (-) uns (.) äh:: sehr  
gehOL[fen,]  
0161 D [aha,]  
0162 Sm1 und ich habe IHnen auch sehr gehOlfen,

<sup>87</sup> Anders als beispielsweise die für die Gattung ‚Bewerbungsgespräch‘ verfestigte Form der ‚Stärken-Schwächen-Frage‘. Siehe dazu Birkner (2001: 151ff., 2002: 309ff.).

<sup>88</sup> Vgl. AG 1, Z. 0113-0126.

0163 weil: ich bin äh:: (.) TECHNisch begabt,  
 0164 [((lacht))]  
 0165 D [mhm, ]  
 0166 Sm1 so sagt man,  
 0167 dü' ich helfe ihnen beim (.) beim lösen äh: (-) beim  
 lösen äh der proble[me ] bei dem LAPtop,  
 0168 D [mhm, ]  
 0169 Sm1 oder internetZU[gang, ]  
 0170 D [mhm, ]

Nach der Feststellung, dass die polnischen GaststudentInnen sehr nett waren und sich den chinesischen GaststudentInnen gegenüber sehr hilfsbereit gezeigt haben (vgl. Z. 0158-0160), schildert Herr Zhang die Gegenhilfe, wobei er das Personalpronomen der ersten Person wählt („ich“, Z. 0162), das ihn als besonders hilfsbereiten Menschen aus der Gruppe der chinesischen GaststudentInnen („uns“, Z. 0160) heraushebt. Mittels des Diskursmarkers „weil:“ (Z. 0163), der gedehnt ausgesprochen wird und an den sich ein Verberstsatz anschließt, beginnt er eine Begründung für seine Hilfsbereitschaft zu formulieren. Die ebenfalls gedehnt gesprochene Verzögerungspartikel „äh:“ (Z. 0163) sowie die nachfolgende Pause lassen sich einerseits auf sprachliche Wortfindungsprobleme zurückführen, aber auch möglicherweise als Kontextualisierungshinweise in der Hinsicht interpretieren, dass die nachfolgende positive Selbstattribuierung, „TECHnisch begabt“ (Z. 0163) zu sein, gegen das ‚Tabu des Selbstlobs‘ verstößt und als Bedrohung des eigenen *positive face* empfunden wird (Fischer 1992: 33, Pomerantz 1978). Das plötzliche Auflachen des Studenten unterstützt diese These, da es ein Zeichen für Unsicherheit sein kann oder auch der Dozentin anzeigt, dass der Student möglicherweise den von ihm verwendeten Begriff der ‚technischen Begabung‘ als unpassend bewertet (vgl. Kaufhold 2005: 39ff.). Das Lachen hätte folglich eine gesichtsschützende Funktion.<sup>89</sup> Das Rezeptionssignal der Dozentin ist prosodisch völlig unauffällig und lässt in diesem Fall keinerlei Rückschluss auf eine negative Bewertung zu. Sie lacht auch nicht mit und kontextualisiert die Selbstattribuierung damit möglicherweise als für sie gattungsadäquaten Beitrag, da sie diese Information quittiert und nicht als auffällig markiert.<sup>90</sup> Herr Zhang äußert

<sup>89</sup> Das Lachen ist in mancherlei Hinsicht ein typisches Phänomen chinesischer Interaktionsstrategien, um Peinlichkeit zu signalisieren und das eigene Gesicht in heiklen Situationen zu wahren. Siehe dazu Günthner (1993: 75). Zu allgemeinen Funktionen des Lachens in institutionellen Interaktionen siehe Kaufhold (2005).

<sup>90</sup> In anderen kommunikativen Kontexten kann die „Verweigerung des gemeinsamen Lachens“ eine stark gesichtsbedrohende Wirkung haben, wenn einer der GesprächsteilnehmerInnen beispielsweise in eine spaßige Interaktionsmodalität wechselt und dies u.a. durch Lachen kontextualisiert, in die der/die

nachträglich die Bemerkung, dass „man“ das so sage (Z. 0166) und distanziert sich damit augenblicklich von dem selbst eingebrachten Begriff seiner guten technischen Fähigkeiten. Zwei unterschiedliche Interpretationen können hier zutreffen: Auf der einen Seite kann er mittels dieser Formulierung anzeigen, dass er als Deutschlerner sozusagen ‚gezwungen‘ ist, diese Vokabel zu verwenden, da „man“ (Z. 0166) dies (ergänzt würde „in Deutschland“) so sage. Auf der anderen Seite kann er anzeigen, dass er sich nicht selbst so beschreiben würde, sondern dass „man“ dies (ergänzt würde: „in seinem Umfeld“) von ihm behaupte und die Beschreibung somit von außen an ihn herangetragen werde. Beide Interpretationen der Formulierung sind hier möglich, doch die Wirkung ist in beiden Fällen die gleiche: Der Student Zhang attribuiert sich positiv, indem er zunächst einen Begriff für eine seiner Fähigkeiten einführt (,technische Begabung‘) und diese Fertigkeit mit einer positiven Wirkung in einem fremden Umfeld verknüpft. Er folgt so seinem gattungsspezifischen Ziel einer positiven Selbst-darstellung. Im nächsten Schritt distanziert er sich wieder von dem verwendeten Begriff, indem er ihn Anderen in den Mund legt (entweder den Deutschen, weil sie diese Vokabel verwenden, oder Menschen, die ihn kennen und ihn so beschreiben) und zeigt an, dass dies der Begriff ist, mit dem andere ihn beschreiben. Somit trägt der Student nicht die Konsequenzen eines Gesichtsverlustes durch Selbstlob<sup>91</sup>, präsentiert sich jedoch trotzdem als hilfsbereiter und anderen Menschen gegenüber aufgeschlossener Student, der im Rahmen eines Auslandsstudiums Kontakt zu anderen StudentInnen sucht. So kann auch eine Fähigkeit (,technische Begabung‘), die nicht direkt im Zusammenhang mit der Eignung für Fördermöglichkeiten gesehen würde, trotzdem zum Zwecke einer positiven Selbstpräsentation eingesetzt werden oder von den InstitutionsvertreterInnen in dieser Hinsicht interpretiert werden. Aus diesem Beispiel lässt sich nicht erschließen, dass der Student sich bewusst auf diese Weise positiv darstellen wollte. Dass seine Selbstdarstellung trotzdem insgesamt gelungen ist, bestätigt sich im Nachgespräch, in dem auch auf die gezeigten Schilderungen Zhangs Bezug genommen wird. Die Protokollantin begründet ihre Entscheidung für eine gute Note folgendermaßen (vgl. BG 1, 01:03ff.):

---

andere nicht einsteigen will (Kaufhold 2005: 58ff., Uhmann 1989: 131). In der hier gezeigten Situation könnte jedoch ein Mitlachen der Dozentin als Zustimmung zur unpassenden Wortwahl gewertet werden und das gesichtsbedrohende Potenzial der Äußerung verstärken.

<sup>91</sup> Dieses Dilemma zwischen Selbstdarstellung und *face*-Wahrung wurde in Kapitel 6.2.4.1 dieser Arbeit bereits dargelegt.

(18) BG 1

0001 P ich GLAUB auch,  
0002 wenn er nach deutschland GEhen würde,  
0003 er wär auch nicht isoLIERT;  
0004 ich glaub [er würd] schon den kontakt zu deutschen  
SUchen?  
0005 D [nei:n, ]  
0006 P °h weil er genau das problem erKANNT hat;  
0007 was ähm (-) was [was ] auf auf viele chinesische (.)  
studenten dann ZUkomm ZUtrifft;  
0008 D [mhm, ]  
0009 P also ich ich DENke,  
0010 er würd sich ANders verhalten.

Die Protokollantin drückt anhand des Verbs ‚glauben‘ (Z. 0001) aus, dass nun eine subjektive Einschätzung folgt und baut anhand des ersten Teils des Konditionalgefüges, eingeleitet mit „wenn“ (Z. 0002) sowie mittels der Verwendung des Konjunktivs die fiktive Vorstellung eines späteren Deutschlandaufenthaltes von Zhang auf. Darauf folgt die überzeugt klingende Feststellung, dass der Student „nicht isoLIERT“ (Z. 0003) wäre. Mittels des Matrixsatzes mit dem Verb „glauben“ (Z. 0004) wird erneut ihre eigene subjektive Sicht bekräftigt und die feststehende Situation, nicht isoliert zu sein, wird Zhangs vermuteter Eigeninitiative zugeschrieben, „kontakt zu deutschen“ zu „SUchen“ (Z. 0004) sowie seinem Bewusstsein um typisches ‚Fehlverhalten‘ anderer chinesischer GaststudentInnen (vgl. BG 1, Z. 0006f.; AG 1, Z. 0113-0126). Indem die Protokollantin resümierend ihre Einschätzung betont, er würde „sich ANders verhalten“ (Z. 0010), hebt sie ihn als aktiven und reflektierten Kandidaten aus der Menge der anderen chinesischen StudentInnen heraus, genau wie es Zhang selbst im Auswahlgespräch getan hat, und macht ihn damit zu einem Kandidaten, der ihrer Meinung nach eine Förderung verdient hätte. Die positive Selbstattribuierung Zhangs, eingebettet in den Kontext, vermittelt seiner Kenntnisse auf andere zuzugehen und ihnen zu helfen, wurde somit als glaubwürdig akzeptiert und in die Urteilsfindung mit einbezogen.<sup>92</sup>

Insgesamt sind explizite positive Selbstattribuierungen jedoch in den hier untersuchten universitären Auswahlgesprächen auf dieses eine Beispiel beschränkt, und dort wird auch nur indirekt ein Bezug zu einer Förderungseignung hergestellt.<sup>93</sup>

---

<sup>92</sup> Der Student Zhang hat tatsächlich einige Zeit später ein Stipendium erhalten, um nach Deutschland zu gehen und er wurde dort auch von der Dozentin betreut.

<sup>93</sup> Dass diese positive Selbstattribuierung ausgerechnet von dem einzigen männlichen Kandidaten geäußert wird, kann ein Hinweis auf mögliche geschlechtspezifisch unterschiedliche Selbstdarstel-

Es lässt sich vermuten, dass positive Selbstattribuierungen auch heute noch, und vor allem in China, als Bedrohung des eigenen *face* empfunden werden und ChinesInnen dies insbesondere in diesem institutionellen Kontext vermeiden oder sonst über ‚face-work‘-Techniken versuchen, eine Verletzung des eigenen *face* zu verhindern (vgl. Günthner 1993: 81ff.). Es muss nochmals betont werden, dass positive Selbstattribuierungen auch in anderen Kulturen, einschließlich unserer, selbst im Kontext von Bewerbungsgesprächen, in denen dies explizit gefordert wird, eine unangenehme Situation darstellen. Da sich in den Gesprächen auch kein Hinweis findet, dass die Dozentin Selbstattribuierungen einfordert, scheint die Vermutung naheliegend, dass es sich dabei in diesem Kontext nicht um ein gattungsrelevantes Muster handelt. Ein Muster, welches bei einer kontextuell glaubwürdigen Einbettung zwar akzeptiert und in die Urteilsfindung mit einbezogen werden kann, dessen Fehlen jedoch nicht sanktioniert wird. Angesichts des für diese Untersuchung beschränkten Korpus wären weiterführende Untersuchungen zur Beantwortung dieser Frage jedoch notwendig.

## 6.2.5 Die Rolle von Expertenwissen

### 6.2.5.1 Die Dozentin als Expertin

Wie bereits in Kapitel 3.4 dieser Arbeit angesprochen, werden in den Gesprächen unterschiedliche Formen der Wissensasymmetrien zwischen Dozentin und Studentin relevant gesetzt. Immer wieder spielt dabei das Expertenwissen der Dozentin eine Rolle und wird auf unterschiedliche Art und Weise in das Gespräch eingebracht. Hierzu ein Ausschnitt aus dem fünften Gespräch mit der Studentin Frau Xia:

(19) AG 5  
0115 D waren sie eigentlich AUch in BREmen?  
0116 Sw5 ah: noch NICHT;  
0117 (1.0)  
0118 <<p>hm: : ;>  
0119 D UND.  
0120 (---)  
0121 ihr DEUTSCH ist aber sehr gUt;  
0122 sie waren noch nIE in DEUTSCHland?  
0123 Sw5 noch NICHT;

---

lungsstrategien sein oder auch völlig zufällig sein. Ein größeres Datenkorpus und weitere Untersuchungen wären zu dieser Fragestellung sicher aufschlussreich.

Die Dozentin fragt die Studentin hier, ob sie, wie einige andere der KandidatInnen, ein Auslandshalbjahr an einer deutschen Partneruniversität verbracht habe (vgl. Z. 0115). Die Studentin Frau Xia verneint (vgl. Z. 0116) und führt das Thema danach nicht weiter aus. Es lässt sich an dieser Stelle nicht feststellen, ob weitere Äußerungen von ihr erwartet werden. Die leise und gedehnt geäußerte Verzögerungspartikel „<p>hm::;>“ (Z. 0118) zeigt möglicherweise an, dass die Studentin sich zu weiteren Äußerungen verpflichtet fühlt und noch überlegt. Die Dozentin übernimmt daraufhin die Rede und macht mit der betonten Konjunktion „UND.“ (Z. 0119), die mit bestimmt fallender Intonation realisiert wird, trotz der darauf folgenden Pause deutlich, dass sie das Rederecht behalten will und nur noch über den weiteren Beitrag nachdenkt. Das „UND.“ könnte bereits darauf hindeuten, dass sie eine weitere Frage stellen will, die jedoch nicht realisiert wird. Anstelle dessen bewertet sie das Deutsch der Studentin als „sehr gUt,“ (Z. 0121) und lässt durch das adversative „aber“ (Z. 0121) in der Bewertung den Bezug zur vorherigen Frage deutlich werden. Dass die Studentin nicht in Bremen war, in Verbindung mit der im Vergleich zu den anderen StudentInnen sehr guten Sprachkompetenz, lässt die Dozentin offensichtlich skeptisch werden und macht ein weiteres Nachhaken seitens der Dozentin erwartbar bzw. rechtfertigt es zugleich. Sie fragt nochmals und diesmal erweitert sie den Spekulationsrahmen, woher die guten Sprachkenntnisse kommen könnten (von einem Auslandssemester in Bremen zu einem Besuch in Deutschland, Z. 0115, 0122). Es stellt sich nach der zweiten Verneinung der Studentin heraus, dass sie ihr Bachelorstudium an einer anderen Universität absolviert hat und dort von einer deutschen Lehrerin unterrichtet worden ist (vgl. AG 5, Z. 0124-0139). Die Dozentin setzt in diesem Gesprächsausschnitt ihr Expertenwissen als Germanistin und deutsche Muttersprachlerin relevant, die die Sprachkenntnisse der Studentin bewerten kann und ihre fundierte Einschätzung als Rechtfertigung für ein weiteres Nachhaken nutzt.

Dieses Beispiel ist nur eines von vielen, in denen die Dozentin ihr Expertenwissen auf einem Gebiet verdeutlicht und damit unterschiedliche Wirkungen im Gespräch erzeugt. Denn sie verfügt erstens als Deutsche über Wissen zu ihrem Heimatland und ihrer Muttersprache. Zweitens ist sie Professorin einer (deutschen) Universität und hat somit Zugang zu institutionellen Ressourcen und Wissen über institutionelle Abläufe (in China wie in Deutschland). Drittens ist sie Germanistin und damit

Expertin für Fragen, die das Studienfach der hier zu bewertenden Studierenden betreffen.

Die konkrete Ausprägung ihres Expertentums als deutsche Muttersprachlerin reicht dabei im Gespräch von kleineren Korrekturen und Hilfen bei Formulierungs- und Wortfindungsschwierigkeiten (z.B. AG 7, Z. 0117, 0236-0239) bis hin zu Bewertungen, wie es anhand des Transkriptbeispiels gezeigt wurde. Sehr häufig finden sich in den Daten Kommentare der Dozentin, die das Gesagte der KandidatInnen bestätigen (z.B. AG 7, Z. 0066f.; AG 1, Z. 0243).<sup>94</sup> Ihr Fachwissen für Germanistik verdeutlicht sie anhand von Tipps, die sie den Studierenden gibt (u.a. AG 5, Z. 0210ff.) und anhand von Hilfen, die beispielsweise Fachbegriffe betreffen (u.a. AG 7, Z. 0157f.). Auch lassen sich Sequenzen ausmachen, in denen die Dozentin ihr Expertenwissen über Deutschland relevant setzt, indem sie das Wissen der KandidatInnen ‚testet‘:

**(20) AG 8**

0125 D was wü' (.) was möchten sie unbedingt SEhen;  
0126 was möchten sie erLEben,  
0127 Sw8 (2.0)  
0128 <<pp>SEHR sehr vieles.>  
0129 hm::;  
0130 (4.0)  
0131 SEhenswürdigkeiten;  
0132 (1.0)  
0133 <<p>mhm,>  
0134 D zum BEIspiel,  
0135 (3.0)  
0136 Sw8 brandenb brandenburger TOR?  
0137 D mhm,  
0138 Sw8 hm::;  
0139 (4.5)  
0140 ä' ah::: schw (.) (SCHWENger) schloss?  
0141 Oder;  
0142 <<all>sanssouCI?  
0143 Oder;>  
0144 D aHA,  
0145 <<all>was was e' neuSCHWANstein.>  
0146 oder WELches schloss?  
0147 oder sanssou[CI?]  
0148 Sw8 [JA,]  
0149 JA,  
0150 D wissen sie wo das IST?

---

<sup>94</sup> Widerlegungen wären zwar ohne Weiteres mit der Begründung des Fachwissens möglich, jedoch kam in den untersuchten Daten ein solcher Fall nicht vor. Ob es absichtlich von der Dozentin vermieden wurde, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Als die Studentin Frau Jia ihr Interesse an der Sprechakttheorie sehr allgemein und unzureichend damit begründet, dass diese kontextabhängig sei, und keine weitere Erläuterung liefert, wechselt die Dozentin beispielsweise das Thema (AG 6, Z. 0082ff.).

0151 Sw8 †POTSdam;  
0152 D ja geNAU.

Die Kandidatin Frau Yu liefert auf die Frage der Dozentin, was sie an Deutschland interessiere (Z. 0125f.) nach einer Pause zunächst die Antwort, dass es „SEHR sehr vieles“ (Z. 0128) sei. Durch die langen, zum Teil gefüllten Pausen, die leise, zögerliche Stimme und die nur wenig weiter spezifizierende Antwort „SEhenswertigkeiten“ (Z. 0131) wird der Eindruck erweckt, dass die Studentin wenig über Deutschland weiß oder sich noch kaum mit ihrer Motivation, nach Deutschland zu gehen, befasst hat. Beide Möglichkeiten wären im Hinblick auf das institutionelle Ziel der Gespräche und die Selbstdarstellung der Studentin ungünstig, da die Förderung einer Kandidatin, die zu diesem Zeitpunkt kaum Kenntnisse über Deutschland besitzt oder wenig Interesse hat, weder in ihrem eigenen Sinne noch im Sinne der Hochschulen sein kann. Die Aufforderung der Dozentin, Beispiele zu nennen (Z. 0134), könnte daher möglicherweise auch dem Verdacht geschuldet sein, dass die Studentin undurchdachte ‚Standardantworten‘ nennt.<sup>95</sup> Die erfragten Beispiele werden wiederum durch mehrere Pausen (Z. 0135, 0138, 0139) sehr zögerlich und mit steigender Intonation geäußert, was eine Unsicherheit in Bezug auf die Antworten kontextualisiert und wirkt, als erwarte die Kandidatin Frau Yu eine Ratifizierung ihrer eigenen Antworten durch die Dozentin. Nachdem ihr offenbar nicht ganz klar wurde, welches Schloss die Kandidatin genau meint, hakt die Dozentin nach (vgl. Z. 0145-0147). Im Anschluss an die Bestätigung, dass „sanssouCI“ (Z. 0148) gemeint gewesen sei, fragt die Dozentin nach dem genauen Standort des Schlosses (Z. 0150). Diese Frage könnte ebenso einer Prüfungs- oder Unterrichtssituation entstammen, in der ein/e PrüferIn den/die Kandidaten/Kandidatin hinsichtlich seines/ihrer Wissens testet.<sup>96</sup> Im Kontext eines universitären Auswahlgesprächs muss die ‚Prüfungsfrage‘ als Zeichen des Misstrauens gegenüber dem Interesse an dieser Sehenswürdigkeit interpretiert werden. Es ist sonst nicht anders zu erklären, warum eine Kandidatin, die Objekte ihres Interesses aufzählt, mit Wissensfragen zu eben diesen konfrontiert werden sollte. Wie mit den Daten des Nachgesprächs belegt werden kann, bezweifelte die Dozentin in diesem Fall tatsächlich insgesamt ein wirkliches Interesse der Studentin an ihrem

---

<sup>95</sup> Dies lässt sich zusätzlich aufgrund der Äußerungen der Dozentin im Nachgespräch begründen (BG 8, 00:46ff.), in denen die Dozentin genau dies bemängelt und dazu auch die hier vorliegende Antwort der Studentin auf diese Frage nennt.

<sup>96</sup> Vgl. dazu Nolda (1990), Meer (1998), Drew/Heritage (1992: 40).

Studienfach und nutzte somit ihr Potenzial als Expertin, um die Studentin ‚auf die Probe zu stellen‘ (vgl. BG 8, 00:46ff.). Die Antwort „↑POTSdam;“ (Z. 0151), die mit einem Tonhöhen sprung und einer insgesamt etwas höher klingenden Stimme in der Audioaufnahme wiederum nicht bestimmt und sicher klingt, wird von der Dozentin als korrekt ratifiziert (Z. 0152). Die Struktur dieser Frage-Antwort-Sequenz (Frage durch Dozentin – Antwort durch KandidatIn – Ratifizierung durch die Dozentin) gleicht damit der „Triade in Unterrichtsdiskursen“, die Nolda (1990: 56) beschreibt. Die Dozentin positioniert sich hier als Expertin, die das interaktive Recht besitzt, das Wissen der Kandidatin zu prüfen und als richtig oder falsch zu bewerten. Indem die Dozentin die Studentin dem ‚Test‘ unterzieht und ihre Antwort ratifiziert (AG 8, Z. 0150-0152), übt sie mittels ihres Wissens lokal interaktive Dominanz auf die Studentin aus. Sie bestätigt somit u.a. mittels ihres Expertenwissens ihre Position als Vertreterin der Institution und damit ihre Macht, die sie als *gatekeeper* ausüben kann (vgl. Brock/Meer 2004: 190, vgl. auch Kapitel 5.2 dieser Arbeit).<sup>97</sup>

Den größten Anteil der hier untersuchten Gespräche machen diejenigen Sequenzen aus, in denen die Dozentin als Expertin für die Hochschule als Institution agiert und dies anhand von bewertenden und bestätigenden Kommentaren, Hinweisen, Hilfestellungen und kleineren Beratungssequenzen im Gespräch relevant setzt.<sup>98</sup> Aufgrund der Tatsache, dass die Sequenzen, in denen sich die Dozentin als Expertin positioniert und damit Einfluss auf den Gesprächsverlauf nimmt, gehäuft in den Daten auftreten, liegt die Vermutung nahe, dass diese als Teil der Gattung angesehen werden können bzw. innerhalb dieser spezifische Funktionen übernehmen. Die Relevanzsetzung des Expertenwissens erfolgt dabei meist von den KandidatInnen uneingefordert und erfüllt im Sinne der Dozentin vielfältige Funktionen. Zum einen bestätigt sich die Dozentin auf diese Weise beständig in ihrer Rolle als Vertreterin der Institution (vgl. Uhmann 1989: 134). Zum anderen gelingt es ihr mittels gezielter zusammenfassender Kommentare, Themen als abgeschlossen zu markieren oder neue zu initiieren

---

<sup>97</sup> Macht wird in diesem Sinne nach Brock/Meer (2004: 190) „verstanden als Potenzial oder Ressource, die von Personen (in bestimmten Positionen) ausgeübt werden kann und zu Formen ungleicher Beziehungen zwischen Interaktionspartner/inne/n führt“. Ungleichheit zwischen Dozentin und KandidatIn besteht selbstverständlich während des gesamten Gesprächs, da die Rolle der Dozentin beständig aktiv bleibt. Ihre positionsspezifische Macht tritt jedoch selten so deutlich zutage wie in diesem Beispiel.

<sup>98</sup> Siehe u.a. AG 1 (Z. 0127ff.), AG 2 („Beratung“), AG 3 (Z. 0145ff.), AG 6 (Z. 0100f.), AG 8 (Z. 0066f.), AG 9 (Z. 0142-0145).

und zu diesen überzuleiten (vgl. Button 1992: 222ff.). Ebenso können Studierende sich nach bestätigenden Kommentaren, die die Dozentin auf Basis ihres Wissens gibt, ermuntert fühlen, ein Thema weiter auszuführen. Nicht zuletzt kann das Expertenwissen, insbesondere in dieser interkulturellen Gesprächssituation mit FremdsprachenlernerInnen, auch den KandidatInnen sehr nutzen und individuelle Hilfestellungen geben, wenn es beispielsweise kurzfristig um Formulierungsschwierigkeiten oder auch um umfassendere Fragen geht, zu denen die Dozentin gezielt beraten kann.<sup>99</sup>

### 6.2.5.2 Die KandidatInnen als ExpertInnen

Nicht nur die Dozentin verfügt über Expertenwissen, welches sie in die Gespräche immer wieder einbringt, auch die KandidatInnen sind in vielerlei Hinsicht ExpertInnen. Sie verfügen u.a. über das Wissen zu ihrem Lebenslauf, ihren Interessen und ihren bisher an der Universität erworbenen Kenntnissen oder gesammelten Erfahrungen (vgl. Birkner 2001: 69). In den Gesprächen wird dieses Wissen immer wieder relevant gesetzt, wie das folgende Beispiel zeigt:

(21) AG 1  
0091 D was fanden sie denn ANders.  
0092 in brEmen im vergleich zu !HIER!.  
0093 [wenn man (-) ] studi' ja erzÄHL\_N sie [mal wa' ]  
0094 Sm1 [↑gAnz ANders.]  
0095 [die stu'] die  
studenten im AUSland,  
0096 ah also i' in DEUTSCHland,  
0097 sind sehr (.) SELBSTständig.  
0098 D mhm,  
0099 Sm1 sie so' sie müssen (-) sie müssen alles für sich s  
SELBST sorgen.  
0100 also in chIna (.) hat man alles (.) FÜR die student  
gema:cht,  
0101 und hat (.) PLAN für die (studien) gemacht,  
0102 die studenten müssen (.) sich an die f' an diesen  
plan (-) also (-) ANeig[nen.]  
0103 D [mhm, ]  
0104 (2.0)  
0105 D mhm,  
0106 Sm1 und die studenten in deutschland haben mehr FREIheit,  
0107 D mhm,  
0108 Sm1 und (.) deshalb verlieren äh äh viele chi'  
chinesische studenten dort orientIE[rungen, ]  
0109 D [mhm, ]

<sup>99</sup> Ein Gesprächsausschnitt dazu wird in Kapitel 6.2.2.2. dieser Arbeit diskutiert.

0110 Sm1 weil sie plötzlich (.) mEhr FREIheit haben.  
 0111 D mhm,  
 0112 Sm1 d' da' dann wissen sie (-- ) dann wissen sie ei'  
 einfach nicht was sie TUN sollen,  
 0113 und für chinesische äh äh stuDENTen,  
 0114 sie (.) <<f>sprEchen in deutschland ↑KAUM mit den  
 ↑!DEUT![schen; ]>  
 0115 D [mhm, ]  
 0116 Sm1 äh:: (-) der grUnd dafü' der GRUND liegt vielleicht  
 darin,=  
 0117 =dass (.) die äh:: die deutschen sprechen viel  
 SCHNELler,  
 0118 und ein bisschen SCHWE:rer für die (-) äh:: versch'  
 äh: für die sch' chinesische stuDENTen,

Nachdem der Student Herr Zhang sein Auslandsjahr in Bremen erwähnt hat, erfragt die Dozentin eine Nennung der subjektiv empfundenen Unterschiede zwischen „brEmen“ und „!HIER!“ (Z. 0092). Dabei verwendet sie den nicht weiter spezifizierten deiktischen Indikator „!HIER!“ (Z. 0092), der in diesem Zusammenhang sowohl China bzw. die chinesische Stadt, in der das Gespräch stattfindet, aber auch die Universität selbst meinen kann. Die Fragestellung ist somit offen und es ist dem Kandidaten überlassen, worauf er sich bei seinen Ausführungen genau beziehen will. Es geht von vornherein um die Erfragung eines persönlichen, subjektiven Eindrucks, der weder als richtig noch als falsch bewertet werden kann. Herr Zhang antwortet relativ zügig mit einer umfassenden Evaluation seiner Erfahrungen, dass Deutschland im Vergleich zu China „↑gAnz ANders“ (Z. 0094) sei, womit er projiziert, dass nun eine ausführlichere Darstellung folgt. Die Dozentin, die ihre Fragestellung offensichtlich ursprünglich noch weiter ausführen wollte, bricht daraufhin sofort ihre Ergänzungen ab und ermuntert den Studenten zum Weiterreden (Z. 0093). Herr Zhang bezieht sich bei seinen Ausführungen zunächst auf die „studenten im AUSland“ (Z. 0095), spezifiziert diese dann mittels einer selbstinitiierten Selbstreparatur zu StudentInnen „in DEUTSCHland“ (Z. 0096) und attribuiert sie als „sehr (.) SELBSTständig“ (Z. 0097). In Verbindung mit seiner vorherigen Äußerung schafft er somit einen impliziten Kontrast zwischen den Deutschen und den seiner Meinung nach weniger selbstständigen chinesischen StudentInnen. Den Grund sieht er in den unterschiedlichen Systemen der Hochschulen (Z. 0099-0102), was automatisch für viele chinesische Gaststudierende im deutschen Hochschulsystem zu Problemen führe, da sie keinerlei Orientierungsmöglichkeiten (Z. 0108) und „plötzlich (.) mEhr FREIheit haben“ (Z. 0110). Es ist bemerkenswert, wie der Student Herr Zhang mit der anfangs gestellten

Frage umgeht: Er fokussiert nach der relativ offenen Frage das sehr spezielle Thema der Probleme chinesischer Gaststudierender in Deutschland. Auf der Grundlage seines Eindrucks von den ‚selbstständigen deutschen StudentInnen‘ entfaltet er die Unterschiede zwischen den Hochschulsystemen und versucht dadurch eigenständig zu erklären, warum chinesische Studierende oftmals Probleme haben, sich während eines Auslandsstudiums in dieses System zu integrieren. Der Kandidat beschreibt jedoch nicht explizit seine eigenen Erfahrungen, die er als chinesischer Gaststudent gemacht hat, sondern positioniert sich als neutraler und reflektierender Beobachter. Verdeutlicht wird dies durch die Vermeidung der Pronomen in der ersten oder dritten Person (‚ich‘ sowie ‚wir‘) und durch die konsequente Verwendung der Bezeichnungen ‚die Studenten‘, selbst wenn es um die Gruppe der chinesischen StudentInnen geht, denen er sich zurechnen könnte. Für den Kandidaten hat die Neutralität ebenso den Vorteil, dass er seine eigenen Probleme in Deutschland nicht explizit darlegen und dadurch seine Selbstdarstellung nicht notwendigerweise negativ belasten muss. Die Tatsache, dass er seine Begründungen nicht mittels *hedges* oder Verben im Konjunktiv abschwächt, bestärkt an dieser Stelle das Wissen seiner eigenen Erfahrung, auf dem seine Argumentation fußt. Die Dozentin unterbricht die Ausführungen des Kandidaten nicht, sondern begleitet sie nur mit *continuieren* (Z. 0098, 0103, 0105, 0107, 0109, 0111, 0115). Die Ausführungen Zhangs, dass die chinesischen Studierenden in Deutschland „↑KAUM mit den ↑!DEUT!schen“ (Z. 0114) sprechen, klingt mittels der erhöhten Lautstärke, der starken Akzentuierung sowie der Tonhöhen-sprünge fast wie ein Vorwurf (vgl. Günthner 2000) und verstärkt damit seine Distanzierung von den eigenen Landsleuten. Dieser Eindruck wird von ihm jedoch sofort wieder relativiert, da er den Grund für ein solches Verhalten darin sieht, dass die deutschen Studierenden „viel SCHNELler“ (Z. 0117) und „ein bisschen SCHWE:rer“ (Z. 0118) für die chinesischen Studierenden sprechen würden, was einen kommunikativen Kontakt erschwere. Diese Einschätzung kann er als chinesischer Deutschler aufgrund seiner eigenen Erfahrungen vornehmen und besitzt damit das Expertenwissen zur Beurteilung der Situation, die er insgesamt neutral, aber auch kritisch beleuchtet und umfassend reflektiert.<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> Gleichzeitig hebt der Kandidat sich von der Gruppe der ‚unselbstständigen und wenig integrations-freudigen chinesischen Studierenden‘, die er beschreibt, ab, indem er eine neutrale Position einnimmt.

In den Gesprächen lassen sich immer wieder Sequenzen finden, in denen zum einen die Dozentin explizit Expertenwissen erfragt und zum anderen die KandidatInnen mit ihrem Expertenwissen punkten, da die Studierenden in vielen Bereichen über Wissen verfügen, das die Dozentin nicht besitzt. Insbesondere wenn es, wie in dem gezeigten Beispiel, um Einblicke in den Alltag und die Erfahrungen von chinesischen GaststudentInnen in Deutschland geht, sind die Schilderungen auch für die Dozentin als Betreuerin vieler ausländischer Gaststudierender sehr aufschlussreich.<sup>101</sup> Oftmals werden in diesem Kontext Vergleiche erfragt (zwischen Deutschland und China, verschiedenen Universitäten oder Provinzen Chinas) sowie die Herausstellung von subjektiven Eindrücken, Erfahrungen oder Beurteilungen eben dieser gefordert.<sup>102</sup>

Manchmal finden sich in den Sequenzen interessante *accounts* für die Fragen, die das Expertenwissen der KandidatInnen explizit hervorheben, indem sich die Dozentin selbst als ‚Laie‘ positioniert:

**(22) AG 5**

0182 D erzÄHL\_N sie uns mal;  
 0183 was sind so typische UNterschiede;  
 0184 zwischen HIER?  
 0185 und jiangsu provinz.  
 0186 Sw5 JA?  
 0187 hm::; (0.5)  
 0188 D ich war [noch ↑NIE in jiangsu provinz.]

Hier fordert die Dozentin die Kandidatin Frau Xia auf, ihre Heimat Jiangsu mit der örtlichen Provinz zu vergleichen (vgl. Z. 0183-0185). Mittels des zügig geäußerten „JA?“ (Z. 0186) und der darauf folgenden gefüllten Pause (Z. 0187) erweckt es den Eindruck, als habe die Studentin die Frage verstanden und stelle nun Überlegungen für eine passende Antwort an. Mit der Feststellung, dass sie „noch ↑NIE in jiangsu provinz“ (Z. 0188) gewesen sei, die an der relevanten Stelle durch einen Tonhöhen-sprung und die Akzentuierung verstärkt wird, erhält die Äußerung einen für diese Gesprächsgattung zunächst ungewöhnlich emotionalen Anstrich. Damit rechtfertigt die Dozentin die Frage und erhebt die Antwort zu einer für sie privat interessanten

---

<sup>101</sup> Einen ähnlich begründeten Einblick gibt die Studentin Frau Li im dritten Auswahlgespräch (Z. 0055-0077).

<sup>102</sup> So beispielsweise im AG 1 (0091ff., 0129ff.), AG 3 (0068ff., 0115ff.), AG 5 (0182ff., 0216ff.) und AG 7 (0101ff., 0183ff.).

und wichtigen Auskunft.<sup>103</sup> Sie positioniert sich selbst als ‚Laie‘ in Bezug auf die Provinz und die Kandidatin im Gegenzug zu einer Expertin im Hinblick auf ihre Heimat. Diese berichtet daraufhin über klimatische Unterschiede zwischen der örtlichen Provinz und ihrem Herkunftsgebiet.

Das Auswahlgespräch mit dem Ziel einer Bewertung der KandidatInnen scheint bei der gezeigten Frage ausgesetzt zu sein. Was als Rollendistanz interpretiert werden könnte, und möglicherweise auch zu einem gewissen Teil zutrifft, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Dozentin während der gesamten Zeit des Gesprächs *gatekeeper* ist und ein klar formuliertes Ziel verfolgt. Auch in Bezug auf diese wahrscheinlich ehrlich gemeinte Frage nach Information über die Heimatprovinz kann unterstellt werden, dass die Ausführungen der Studentin – insbesondere im Hinblick auf ihre sprachliche Kompetenz – in die Bewertung einfließen können. Dennoch schafft die Frage mit dem Zusatz, selbst nichts über das Thema zu wissen, eine gewisse Lockerheit im Gespräch und trägt somit sicherlich zu einer angenehmen Gesprächsatmosphäre bei. Die KandidatInnen präsentieren sich in ihren Antworten im gezeigten Kontext in der Regel sehr selbstsicher und nutzen durch längere Turns oftmals die Möglichkeit, ihr sprachliches Ausdrucksvermögen unter Beweis zu stellen und positiv aufzufallen. Möglicherweise setzt die Dozentin dieses Expertenwissen der Studierenden auch relevant, damit sich die KandidatInnen bei komplexeren sprachlichen Aufgaben auf dem sicheren Boden ihres eigenen Wissens äußern können.<sup>104</sup> Gleichzeitig erhält die Dozentin Einblicke in die Reflektions-, Beurteilungs- und Argumentationsfähigkeit der KandidatInnen und erweitert nicht zuletzt auch ihr eigenes Wissen und ihre Einsicht in die Situation chinesischer Studierender.

---

<sup>103</sup> Eine ähnliche Rahmung findet sich etwas später in dem gleichen Gespräch, als die Protokollantin nach Unterschieden zwischen der hiesigen Universität und der Hochschule in der Heimatprovinz erfragt:

(23) AG 5

0216 P vielleicht unterschiede zwischen den universITäten?  
0217 Sw5 [universITäten? ]  
0218 P [das würde mich AUCh] interessieren;  
0219 ich kenn jetzt auch nur DIEse universität;

Auch hier fokussiert die Protokollantin einen Aspekt, in dem sich die Kandidatin sehr gut auskennen wird, da sie an beiden Universitäten lange studiert hat, und positioniert sich in diesem Zusammenhang selbst als Unwissende. Ebenso ist die Frage, welche Unterschiede genau gemeint sind, vage gehalten und in der argumentativen Ausgestaltung der Kandidatin überlassen.

<sup>104</sup> Dass diese sprachlichen Aufgaben komplexer sind, könnte u.a. erklären, warum eine solch explizite Relevanzsetzung von Expertenwissen fast ausschließlich bei den KandidatInnen erfolgt, die in den Beurteilungsgesprächen in der oberen Hälfte des Rankings eingeordnet wurden.

## 6.2.6 Die Relevantsetzung von kultureller Zugehörigkeit

Im Titel der hier vorliegenden Arbeit wird die kulturelle Zugehörigkeit der beteiligten InteraktionspartnerInnen fokussiert. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur ist ein sozialer Faktor, der nicht einfach ‚existiert‘, sondern durch gesellschaftliche Handlungen ‚hergestellt‘ wird. Günthner (1999: 251) betont, dass es vor allem zwischenmenschliche Interaktionen sind, „durch die soziale Normen, kulturelle Relevanzstrukturen und soziale Identitäten übermittelt, erneuert und modifiziert werden“. In aktuellen Ansätzen der Geistes- und Sozialwissenschaften werden vor allem die Prozesse der Zuordnung, Zuschreibung und Bewertung in den Mittelpunkt gerückt, in denen ‚Andersheit‘ und ‚Fremdheit‘ konstruiert werden (vgl. Günthner 1993, 1999, Hausendorf 2002). Dabei gerät auch verstärkt in den Blick, zu welchem Zweck kulturelle Zugehörigkeit relevant gesetzt wird.

In den hier vorliegenden universitären Auswahlgesprächen lassen sich einige Beispiele finden, in denen kulturelle Unterschiede gezielt thematisiert werden. Im Gespräch mit dem Studenten Herrn Zhang (AG 1), welches bereits in Kapitel 6.2.5.2 ausschnittsweise unter dem Aspekt des Expertenwissens untersucht worden ist, stellt die Dozentin die offen gehaltene Frage nach Unterschieden zwischen der deutschen Stadt der Partneruniversität und einem nicht näher spezifizierten Ort in China (Z. 0091f.). Der Student wird damit vor die kommunikative Aufgabe gestellt, erlebte Differenzen zu schildern. Ob er sich dabei konkret auf kulturelle Unterschiede bezieht, bleibt ihm selbst überlassen. Der Kandidat benennt in seiner Antwort zunächst eine Gruppe der Studenten „in DEUTSCHLAND“ (Z. 0096) und attribuiert diese dann als „sehr (.) SELBSTständig“ (Z. 0097). Da er als Gaststudent die deutschen StudentInnen erlebt hat und aus dieser Perspektive die erlebten Differenzen schildern soll, eröffnet er implizit einen Kontrast zwischen diesen beiden Gruppen. Damit vollzieht er zumindest zwei der drei Aufgaben der „Zugehörigkeitsdarstellung“, die nach Hausendorf (2002: 30) für ein „soziales Kategorisieren“ nötig sind: Er zeigt mittels einer typisierenden Hervorhebung an, dass er sich auf die Gruppe der StudentInnen, und zwar genauer auf die deutschen StudentInnen, beziehen will („Zuordnung“) und schreibt diesen anschließend die gruppenspezifische Eigenschaft zu, selbstständig zu sein („Zuschreibung“), wobei eine explizite „Bewertung“ ausbleibt. Der bisher implizite Kontrast wird expliziert, als er sich lokal auf „chIna“ (Z. 0100) und damit auf

die Studenten in China bezieht. Eine gegenüberstellende Zuschreibung von Unselbstständigkeit als Merkmal für die chinesischen Studierenden bleibt zwar aus, kann jedoch aus den Ausführungen in den Z. 0100-0102 und der Beschreibung der selbstständigen deutschen StudentInnen (Z. 0097) implizit erschlossen werden. Dabei belässt es Herr Zhang jedoch nicht bei der bloßen Darstellung von Eigenschaften der kulturellen Gruppen („unselbstständige chinesische StudentInnen vs. selbstständige deutsche StudentInnen), sondern er knüpft unmittelbar an Erklärungen an. Er sieht den Grund für die konträren gruppenspezifischen Eigenschaften in den unterschiedlichen universitären Systemen: In Deutschland müssen die Studierenden „alles (.) für sich s SELBST sorgen“ (Z. 0099), während in China ein „PLAN für die (studien) gemacht“ (Z. 0101) wird, an den sich umgekehrt die StudentInnen anpassen müssen. Daraus folgert er dann die Orientierungslosigkeit, in die seiner Meinung nach viele chinesische StudentInnen während eines Gastaufenthaltes in Deutschland fallen, da sie im deutschen Hochschulsystem „plötzlich (.) mEhr FREIheit haben“ (Z. 0110) und nicht mehr wissen, „was sie TUN sollen“ (Z. 0112).

In diesem Gesprächsausschnitt rückt der Student Herr Zhang im thematischen Rahmen der beobachteten Differenzen zwischen deutschen und chinesischen Studierenden die Sorgen und Probleme vieler chinesischer GaststudentInnen in Deutschland in den Fokus und analysiert kulturelle Unterschiede auf einer Metaebene: Er stellt die beiden Hochschulsysteme, die als kulturelle Konstrukte einzuordnen sind, einander gegenüber und vergleicht deren Einfluss auf die persönliche Entwicklung ihrer jeweiligen Studierenden. Damit begründet er die beobachtete Orientierungslosigkeit, mit der chinesische StudentInnen zu kämpfen haben, sobald sie in Kontakt mit dem deutschen System treten und in diesem agieren müssen. Trotz der Tatsache, dass sich Herr Zhang weder explizit der Gruppe der chinesischen Studierenden zuordnet, noch die Dozentin als Deutsche positioniert, eröffnet er mit seiner Analyse einen aufschlussreichen Blickwinkel auf die Situation chinesischer GaststudentInnen. Seine Aussage erhält aufgrund der Tatsache, dass er durch das chinesische Hochschulsystem ‚kulturell geprägt‘ wurde und während eines Auslandssemesters in Deutschland selbst in der Rolle eines Gaststudenten war, besonderes Gewicht und große Glaubwürdigkeit. Unabhängig davon, ob die Dozentin bereits ähnliche Schilderungen gehört hat und von dieser Problematik weiß, können solche Schilderungen

und Analysen zu einem genaueren Bild über kulturelle Unterschiede und deren Konsequenzen bei interkulturellen Begegnungen beitragen und den Blick der GesprächspartnerInnen für die Situation ausländischer Gaststudierender schärfen. Dass Schilderungen erlebter kultureller Differenzen in Bezug auf die Gattung ‚Auswahlgespräch‘ zu einer erwünschten thematischen Ressource gehören und sowohl von dem/der InstitutionsvertreterIn gezielt „herausgefordert“ als auch von den KandidatInnen selbst thematisiert werden, zeigt sich in mehreren Beispielen der untersuchten Gespräche.<sup>105</sup> Innerhalb der institutionell zweckorientierten Auswahlgespräche dienen solche Darstellungen und Begründungssequenzen über kulturelle Differenzen allerdings in erster Linie einer genauen Einschätzung der KandidatInnen (vgl. BG 1, 01:03ff.). Es lässt sich somit vermuten, dass die kulturelle Identität der KandidatInnen von der Institutionsvertreterin gezielt relevant gesetzt wird, um zu erfahren, welche Erlebnisse sie in Deutschland im Kontakt mit der deutschen Kultur gesammelt haben, welche Unterschiede sie dabei festgestellt und wie sie diese im Nachhinein bewerten. Wenn die Studierenden selbst diese Thematik fokussieren, können ihre Schilderungen oder dessen Interpretationen durch die institutionellen Vertreter im Nachhinein während der Urteilsfindung auf die entsprechenden Beurteilungskriterien bezogen werden.<sup>106</sup> Die Nachgespräche zeigen, dass sich so Rückschlüsse auf die interkulturelle Kompetenz des/der KandidatInnen sowie auf seine Reflektiertheit bezüglich von Erlebnissen und Beobachtungen im Ausland ziehen lassen (vgl. auch Kapitel 6.2.4.2 dieser Arbeit). Es werden somit wichtige Informationen für eine Eignung des/der Kandidaten/Kandidatin geliefert.

Auch Vorurteile über chinesische GaststudentInnen werden in den vorliegenden Auswahlgesprächen thematisiert, wie ein Transkriptausschnitt aus dem Gespräch mit dem Studenten Herrn Zhang zeigt:

**(24) AG 1**

0120 Sm1 also wi' wir sind damals in insgesamt zEhn  
austauschstuDENTen,  
0121 und EIN paar studenten bleiben jeden tag immer im  
stuDENTenheim,  
0122 [und ] surfen im immer im INter[net,]  
0123 D [mhm,] [mhm,]  
0124 Sm1 und CHATten (.) mit chinEsen?

<sup>105</sup> Dies geschieht verständlicherweise nur bei den beiden KandidatInnen, die bereits in Deutschland gewesen sind. Siehe u.a. AG 1 (Z. 0091ff., 0113ff., 0129ff.), AG 3 (Z. 0063ff.).

<sup>106</sup> Vgl. BG 1 (01:03ff.).

0125 und äh:: (-) gucken äh chinesisch (.) äh WEBseiten,  
 0126 und haben kaum kon[TAKT (-) mit den dEUTschen,]  
 0127 D [.h ja das ist wirklich\_en  
 pro]BLEM.  
 0128 und es ist [auch] äh:m;  
 0129 Sm1 [JA. ]  
 0130 D d' chinesische studenten haben den !RUF!;  
 0131 (-- ) ähm dass sie sich wenig vermischen mit  
 DEUTSCHen,  
 0132 dass sie immer für SICH bleiben,  
 0133 ihr eigenes ESsen kochen,  
 0134 überhaupt gar keinen kontakt zu deutschen SÜchen.  
 0135 ähm (.) wie war\_s bei IHnen?  
 0136 wa' ge' (.) findet man denn LEICHT kontakt?  
 0137 oder ist es auch SCHWIERig;=  
 0138 =(im) kontakt mit DEUTSCHen.  
 0139 was haben SIE da für erfahrungen gemacht?  
 0140 Sm1 ich habe m' ich habe mehr kontakt mit [den ] (-)  
 POlen;=  
 0141 D [mhm,]  
 0142 Sm1 =al[so mit] den\_äh [den ] leuten die aus aus (POland)  
 [komm]en,  
 0143 D [mhm, ] [mhm,] [mhm,]  
 0144 Sm1 ähm (-) weil (.) wir sind alle AUSlän[der ] in in  
 dEUTschland,  
 0145 D [mhm,]  
 0146 [mhm,]  
 0147 Sm1 [wir ] (.) und (-) äh (wi') wir genießen ah\_eh: in  
 (gebissin,)  
 0148 wir genießen in gewisses hin' äh in gewissen sinne  
 eh sympaTHIE für für für (meinde.)  
 0149 D (aha,)  
 0150 Sm1 und [äh::;]  
 0151 D [ja; ]  
 0152 ja das [is\_en] typisches phänOMEN wenn man im ausland  
 is.  
 0153 Sm1 [(...)]  
 0154 [mhm,] [ja. ]  
 0155 D dass [man ] dann mit anderen ausländern sehr [LEICHT]  
 und GÜten kon[tAkt] hat.

Herr Zhang schildert seine Erfahrungen während des Auslandsstudiums in Bremen und beschreibt die Freizeitaktivitäten einiger seiner chinesischen KommilitonInnen. Durch die zeitliche Angabe „jeden tag“ (Z. 0121) und die zweimalige Nennung des Allquantors „immer“ (Z. 0121, 0122) erhält seine Schilderung eine gewisse Dramatik. Schwitalla (2003: 164) schreibt Extremformulierungen und Übertreibungen in narrativen Passagen den Effekt zu, „Perspektiven des Erzählers auszudrücken“. Diese Funktionszuschreibung kann auf die Schilderungen des Studenten Herrn Zhang übertragen werden. Die listenartige, syntaktisch parallele Aufzählung der Tätigkeiten mit gleicher, leicht steigender Intonation am Ende der TCU's (Z. 0121-0126) unterstützt eine Kontextualisierung der Tätigkeiten als sich wiederholende, unflexible und

damit inadäquate Beschäftigungen im Kontext eines Auslandssemesters.<sup>107</sup> Seine Wertung ist damit eindeutig negativ, was schließlich im letzten Glied der Liste „in eine generalisierende Zusammenfassung über[geht]“ (Schwitalla 2003: 184): Diese StudentInnen hatten „kaum konTAKT (-) mit den dEUtschen“ (Z. 0126). Der Zweck eines kulturellen Austausches wird somit als verfehlt eingeschätzt. Die chinesischen Gaststudierenden werden durch die Schilderungen ihres Verhaltens somit als die ‚Schuldigen‘ für die mangelnde Integration positioniert. Die Dozentin beginnt parallel überlappend mit ihrem Turn und stimmt dem Studenten mittels der Partikel zur Redeübernahme, „ja“ (Z. 0127), zu und signalisiert, dass sie das Rederecht übernehmen will. Die geschilderte selbstgewählte Isolation der chinesischen Gaststudierenden (zusammengefasst mit „das“ in Z. 0127) bezeichnet sie als „proBLEM“ (Z. 0127), welches überdies durch den *intensifier* „wirklich“ (Z. 0127) verstärkt und damit nun explizit negativ gewertet wird. Herr Zhang pflichtet ihrer Wertung mit einem akzentuierten und durch die fallende Intonation bestimmt wirkenden „JA.“ (Z. 0129) bei. Die Dozentin übernimmt nun das Rederecht und verknüpft die konkreten Beobachtungen des Kandidaten mit der Feststellung, dass chinesischen Studierende allgemein den „!RUF!“ (Z. 0130) hätten, sich wenig integrativ zu verhalten. Dieser Ruf wird ebenfalls mittels einer Aufzählung von zugeschriebenen Verhaltensweisen in Listenintonation beispielhaft ausgefüllt und mit dem letzten Glied in fallender Intonation generalisierend zusammengefasst (Z. 0131-0134) (vgl. Schwitalla 2003: 184, Selting 2004). Auch in den hier beschriebenen Vorurteilen, offenkundig von Deutschen an chinesische Studierende gerichtet, werden diese in der Position der Verantwortlichen für das angesprochene „proBLEM“ (Z. 0127) gesehen. Direkt an die Schilderung des Vorurteils wird der Kandidat mittels einer Frage aufgefordert, seine eigenen Erfahrungen in Bezug auf Kontakt mit Deutschen darzulegen (Z. 0135). Damit thematisiert die Dozentin eine stereotype Zuschreibung und stellt diese gleichzeitig zur Diskussion, da sie deutlich macht, dass es ein fremdes Bild ist, das hier an „die chinesischen GaststudentInnen“ herangetragen wird. Diese Frage in diesem Kontext könnte nun Konfliktpotenzial bieten: Nach der Schilderung des Rufes, der chinesischen Studierenden nachgesagt wird, und in dem diese höchst negativ in Bezug auf einen institutionell erwünschten kulturellen Austausch positioniert wer-

---

<sup>107</sup> Zur sequenziellen und prosodischen Struktur von Listen und Aufzählungen in der gesprochenen Sprache siehe Selting (2004).

den, soll sich der Student zu seiner eigenen Integration äußern. Wenn er sich bereitwillig integriert und Kontakt zu Deutschen gesucht hat, braucht er dies nur zu sagen und sich von dem Bild, das über ihn und andere chinesische GaststudentInnen allgemein vermittelt wird, absetzen. Damit würde er sich zwar von seinen KommilitonInnen – deren Verhalten er geschildert hat – distanzieren und der Gefahr einer starken Selbsterhöhung aussetzen, seine positive Selbstdarstellung bliebe so aber geschützt und würde weiter ausgebaut. Wenn er sich wenig integriert hat, würde er sich selbst höchst negativ darstellen und damit nicht nur sein *positive face* belasten, sondern auch eine gute Bewertung gefährden. Nach zwei abgebrochenen Wortanfängen (Z. 0136), die möglicherweise das Erkennen dieser Problematik kontextualisieren (vgl. Rotraut 1992: 29), moduliert die Dozentin ihre Frage: Ob „man denn LEICHT kontakt“ (Z. 0136) finde oder ob „es auch SCHWIERig;=/ =(im) kontakt mit DEUTSCHen“ (Z. 0137f.) sei. Die Kontrastakzente auf den komplementären Adjektiven ‚leicht‘ und ‚schwierig‘ in Bezug auf Kontakte verdeutlichen in diesem Fall den möglichen Charakter der Aufnahmebereitschaft der Deutschen. Persönlicher Unwille zur Integration wird den Chinesen nicht unterstellt. Mit dieser Formulierung wird folglich die Verantwortung für mangelnden Austausch auf ‚die Deutschen‘ verlagert und die chinesischen StudentInnen entlastet. Auf diese Frage zu antworten, entbindet den Kandidaten zu einem Teil der Pflicht, sich bei mangelndem Kontakt zu Deutschen selbst negativ darstellen zu müssen und bietet ihm eine Ausweichmöglichkeit an, um sich trotz Ehrlichkeit nicht zu belasten. Im Anschluss daran reformuliert die Dozentin ihre eingangs gestellte Frage (Z. 0139) und liefert mit der Kategorie der „erfAhrungen“ (Z. 0139) einen neutralen Begriff, der ihre Antworterwartungen als unvoreingenommen rahmt. Dem Kandidaten, den sie zuvor mit dem negativen Ruf der chinesischen GaststudentInnen konfrontierte, wird nun die Aufgabe zugewiesen, das Vorurteil mit seinen eigenen Erfahrungen abzugleichen und das Bild entweder zu bestätigen oder zu relativieren. Die Antwort Herr Zhangs, dass er „mehr kontakt mit [den ] (-) POlen“ (Z. 0140) gehabt habe, impliziert zwar durch den quantitativen Vergleich den Schluss, dass er mit den Deutschen weniger Kontakt hatte, jedoch positioniert ihn diese Aussage nicht als kontaktvermeidend und damit nicht unbedingt negativ im Rahmen dieses Auswahlgesprächs. Er umgeht also geschickt eine für seine Selbstdarstellung ungünstige Antwort. Weiterhin begründet er den Kontakt,

indem er sich mit den Polen der gemeinsamen Kategorie der „AUSländer“ (Z. 0144) zuordnet, die dadurch Sympathie füreinander empfinden (Z. 0148). Dies weckt Assoziationen wie die das Fremdsein in Deutschland, das Bedürfnis nach Austausch und Verständnis für die neue Situation, in der man sich als Fremde unter den Deutschen fühlt. Die ‚Deutschen‘ werden dadurch nicht negativ kategorisiert. Die Dozentin bekräftigt die Antwort des Studenten mit der generalisierenden Aussage, dass es sich dabei um ein „typisches phänOMEN“ (Z. 0152) handele. Durch die nicht näher kategorisierte Personenbezeichnung „man“ (Z. 0152) und die nicht näher spezifizierte lokale Verortung „im ausland“ (Z. 0152) wird das Verhalten und die Erfahrung des Kandidaten als verständlich und auf seine Person hin neutral gewertet.

Wie die beiden Transkriptausschnitte zeigen, werden in den untersuchten universitären Auswahlgesprächen kulturelle Differenzen und sogar Vorurteile thematisiert. Der Umgang mit Kultur und kultureller Zugehörigkeit erfolgt tendenziell – oftmals von der Dozentin initiiert – auf einer gewissen Metaebene und mit dem Ziel, Vorurteile zu dekonstruieren, kulturelle Differenzen zu erklären und die persönlichen Erfahrungen der KandidatInnen als gewichtige thematische Aspekte hinzuzuziehen. Die untersuchten Gespräche zwischen einer Deutschen und einer/einem Chinesen/Chinesin, die sich beide in diesem speziellen Kontext mit der jeweils anderen Kultur beschäftigt haben (sei es durch das Studium, die berufliche Tätigkeit oder Auslandsaufenthalte) scheinen dafür einen unterstützenden Rahmen zu bieten. Auf diese Weise erhält die Dozentin einen umfassenden Einblick in die Reflektions- und Darstellungsfähigkeit der KandidatInnen und kann diese im Hinblick auf die Eignung genauer bewerten. Da sie selbst GaststudentInnen in Deutschland betreut, gleicht sie nebenbei auch hier ihren eigenen Kenntnisse mit den aus erster Hand geschilderten Erfahrungen ab und reduziert bzw. relativiert Einschätzungen aufgrund möglicher kursierender Vorurteile.

### **6.3 Aspekte der Beurteilungsgespräche**

Professionelle Nachgespräche weisen eine Reihe Charakteristika auf, die in enger Verbindung zu der Institution stehen, in der und für die sie geführt werden. Nach Schwitalla (2006: 244) zeigen sich dort in besonderem Maße die „Interessen ihrer ‚Agenten‘“. Da die Beurteilungsgespräche der Auswahlgespräche, deren institutio-

neller Zweck die Urteilsfindung ist, in diesem Fall erfreulicherweise vorliegen, sollen sie anhand einiger ausgewählter Aspekte näher betrachtet werden.

### 6.3.1 Wechsel der Teilnehmerkategorien

Schwitalla (2006: 243) stellt für professionelle Nachgespräche fest, dass sie einer „institutionellen Zweckhaftigkeit“ unterliegen, die sich in den Gesprächen in mehrfacher Hinsicht abbildet. Es gehört dabei zu den allgemeinen Merkmalen von Nachgesprächen, dass sich die Teilnehmerkategorien verändern können (vgl. Schwitalla 2006: 245). Dies lässt sich auch in den hier untersuchten Gesprächen feststellen.

Sobald die/der jeweilige KandidatIn den Raum verlässt, sind die Dozentin und die Protokollantin unter sich und beginnen mit der Bewertung des gerade Gehörten. Dabei verändert sich besonders der Interaktionsstatus der Protokollantin signifikant. War sie vorher im Gespräch hauptsächlich als eher beobachtende Teilnehmerin anwesend, die sich Notizen zu dem Gesprächsverlauf und den Bewertungskriterien machte, nimmt sie nun eine ebenso aktive Rolle wie die Dozentin ein und tauscht mit ihr die gewonnenen Eindrücke aus.

Die Dozentin hat nun im Nachgespräch die institutionelle Aufgabe, die bzw. den Kandidatin/Kandidaten nach seinem Auftreten und seinen Äußerungen im Gespräch angemessen zu beurteilen, ihre Bewertungen einzelner Kriterien mit denen der Protokollantin abzugleichen und schließlich eine Gesamtnote festzulegen. Sie beschreibt während des Beurteilungsgesprächs den Bewertungsbogen, auf dem sie unterschiedlichen Kriterien zur Bewertung ausführlich festhält. Ebenso lässt sich feststellen, dass sie auch im Nachgespräch in Teilen die Steuerung der Gesprächsphasen übernimmt: So lässt sie den Schilderungen der Eindrücke und dem Abgleich der Bewertungen zwar viel Raum, leitet jedoch in acht der neun Nachgesprächen selbst die Phase der konkreten Notenfindung ein.<sup>108</sup> Als Vertreterin der Institution und als *gatekeeper* besitzt auch die Dozentin die Befugnis, die Note, auf die sie sich mit der Protokollantin geeinigt hat, endgültig mittels ihres Eintrags auf dem Bewertungsbogen zu ratifizieren und damit offiziell zu machen.

---

<sup>108</sup> Vgl. BG 1 (00:50ff.), BG 2 (01:02ff.), BG 3 (00:20ff.), BG 5 (01:08ff.), BG 6 (00:12ff.), BG 7 (04:15ff.), BG 8 (01:09ff.), BG 9 (01:40ff.). Zur konversationellen Organisation von Bewertungen siehe auch Auer/Uhmann (1982).

Ein interessanter Aspekt ist, dass sich Dozentin und Protokollantin während der Beurteilungsgespräche auch metakommunikativ über die Interaktionsrollen im Auswahlgespräch verständigen. Im dritten Bewertungsgespräch ermuntert die Dozentin beispielsweise die Protokollantin zur Abwechslung „ruhig AUCH ne frAge“ zu stellen (BG 3, 01:34).

### 6.3.2 Face in den Beurteilungsgesprächen

Zwingend für eine angemessene Urteilsfindung ist in den Nachgesprächen die Thematisierung von Sachverhalten und Eindrücken, die in Anwesenheit der KandidatInnen nicht besprochen werden konnten. Deren Bearbeitung sowie die daran anschließende Notengebung sind institutionell in die Nachgespräche verlegt. Wurden in den Auswahlgesprächen selbst kaum explizite Wertungen zur Person oder der Selbstdarstellung der Studierenden durch die Dozentin gemacht, kann und muss nun prinzipiell alles besprochen werden, was der Urteilsfindung dienlich ist. Dabei „entfallen die Tabus einer offenen negativen Bewertung“ (Schwitalla 2006: 244) in den Nachgesprächen, da der/die KandidatIn nicht mehr anwesend und somit keine *face*-Verletzung möglich ist. Zu diesen Aspekten, von denen einige „bei Anwesenheit der gemeinten Person schwere Faceverletzungen wären“ (Schwitalla 2006: 244), finden sich in den hier untersuchten Beurteilungsgesprächen beispielsweise negative Personenwertungen („<<pp>sie ist so SCHÜCHtern.>“; BG 2, 00:22/ „<<p>die is nu:r so\_n bisschen PIEPsig>“; BG 2, 00:36), Bewertungen der sprachlichen Leistung („<<p>sie redet so ZÖgerlich;>“; BG 6, 00:26/ „ich fand sie SPRACHlich auch nicht so: (-) überZEUGend“; BG 8, 00:34ff.), negative Bewertungen der wissenschaftlichen Leistungen („die hat n (.) ↑KURZreferat gehalten,/ <<dim>das war ne katastro:phe;>“; BG 8, 01:56ff.).<sup>109</sup>

Es scheint jedoch so zu sein, dass eine schlechte Gesamtbewertung zwar genannt werden muss, um das Ranking ordnungsgemäß aufstellen zu können, jedoch trotz des vertraulichen Gesprächs zwischen Dozentin und Protokollantin immer noch

---

<sup>109</sup> Sowohl Dozentin als auch Protokollantin sprechen in den Nachgesprächen generell leiser als in den Auswahlgesprächen, was durch die Vertraulichkeit des Beurteilungsgesprächs begründet werden kann. Dass diese negativen Wertungen besonders ‚brisant‘ sind, wird oftmals durch ein noch leiseres und/oder leiser werdendes Sprechen kontextualisiert.

einer gewissen Dispräferiertheit unterliegt und entsprechend kontextualisiert wird. Dazu ein Beispiel einer Notenvergabe:

(25) BG 4<sup>110</sup>

0001 P JA.  
0002 ne NOte;  
0003 hm;;  
0004 (4.0) ((Stiftgeräusche auf Papier))  
0005 also im vergleich (jetzt) zu den [ANderen,]  
0006 D [mhm, ]  
0007 P fällt sie natürlich STARK ab.  
0008 D mhm;  
0009 <p>ich denk AUCH also.  
0010 ich; (-)  
0011 eigentlich, (-)  
0012 ne VIE:R;  
0013 [((lacht kurz))]  
0014 P [ja=JA. ]  
0015 SCHON.  
0016 D oder vier PLUS?>  
0017 P ja SCHON.

Die Protokollantin leitet die konkrete Bewertung ein, indem sie die Note unspezifisch mit einem unbestimmten Artikel thematisiert und dann das Ende des Satzes zunächst offenhält (Z. 0002).<sup>111</sup> Stattdessen äußert sie einen gedehnten Verzögerungsmarker (Z. 0003) und die lange Pause von vier Sekunden (Z. 0004), in denen die Protokollantin ihre Überlegungen nicht weiterführt, kann möglicherweise darauf hindeuten, dass es schwer ist, hier ein schnelles Urteil zu treffen. Dass die Dozentin auf die Äußerung der Protokollantin nicht sofort reagiert, lässt sich mit den zu hörenden Schreibgeräuschen (Z. 0004) erklären: Sie füllt derzeit anscheinend noch den Bewertungsbogen der Studentin aus und konzentriert sich darauf. Die Protokollantin ergreift daraufhin per Selbstwahl wieder das Rederecht und stellt fest, dass die Studentin „im vergleich (jetzt) zu den ANderen“ (Z. 0005) deutlich schlechter war. Die Wahl eines Vergleichs rahmt die Wertung als objektive Feststellung und bereitet eine konkrete negative Bewertung in Form einer Note vor, die die Protokollantin aber noch nicht vornimmt, sondern unausgesprochen lässt. Mittels der Modalpartikel „natürlich“ (Z. 0007) bezieht sie sich dabei rückwirkend auf die negativen Bewertungen, die bereits vorher schon beim Sammeln der Eindrücke angesprochen worden sind (vgl. BG 4, 00:00-00:50) und antizipiert gleichzeitig eine negative Gesamtbewer-

---

<sup>110</sup> BG 4, 00:55ff.

<sup>111</sup> Dies ist, wie angemerkt, das einzige Gespräch, in dem die Protokollantin die Phase der Notenvergabe einleitet.

tung. Die Dozentin begleitet die Äußerung der Protokollantin dabei mit zwei schnell aufeinanderfolgenden, bestätigenden Rezeptionssignalen (Z. 0006, 0008) und kontextualisiert auf diese Weise ihre Zustimmung zur Bewertung. Dass das erste Rezeptionssignal geäußert wird, noch bevor die Protokollantin ihren Turn beendet und ihre Einschätzung der Kandidatin in diesem Turn überhaupt ausgesprochen hat, macht deutlich, wie eindeutig hier eine negative Bewertung vorzunehmen ist. Die Dozentin ergreift schließlich das Rederecht und knüpft daran an, indem sie ihre subjektive Sichtweise betont und sich mittels des betonten „AUCH“ (Z. 0009) der Meinung der Protokollantin anschließt. Dass sie dabei leiser als vorher spricht, kann ein erster Hinweis sein, dass die Bewertung ‚heikel‘ ist. Mehrere *restarts* (Z. 0010f.) und kurze Pausen (Z. 0010f.), bevor die Dozentin gedehnt und betont die „VIE:R“ (Z. 0012) als Vorschlag für eine Note nennt, bestätigen den Eindruck weiter, dass diese Bewertung mit besonderer Vorsicht vorgenommen und formuliert wird. Möglicherweise spielt hier auch eine Rolle, dass die Dozentin als *gatekeeper* mit solch einer Bewertung der Studentin wichtige Ressourcen vorenthält und sich der Tragweite dieser Entscheidung bewusst ist. Das sofort darauf folgende kurze Lachen der Dozentin klingt eher verlegen und scheint wie eine Rechtfertigung dafür, dass sie keine andere Wahl hat, als diese Bewertung objektiv vorzunehmen. Es lässt sich mit den Lachpartikeln vergleichen, die Kaufhold (vgl. 2005) als gesichtsschützendes Lachen beschreibt und erfüllt an dieser Stelle möglicherweise die Funktion des Selbstschutzes durch die sehr negative Bewertung, die sie als Vertreterin der Institution vornehmen muss. Trotz der Tatsache, dass die Protokollantin das Ergebnis ratifiziert (Z. 0014f.), korrigiert die Dozentin die Note nochmal leicht nach oben zu „vier PLUS?“ (Z. 0016), wobei sie diese zweite Bewertung mit steigender Intonation realisiert und damit eher zur Diskussion stellt. Welche Note schlussendlich eingetragen worden ist, ob ‚vier‘ oder ‚vier plus‘, lässt sich bedauerlicherweise nicht mehr rekonstruieren. Diese Studentin wurde jedoch von allen KandidatInnen am schlechtesten bewertet und stand dementsprechend am Ende des Rankings.

## 7. Schlussbetrachtung

### 7.1 Fazit der gesprächsanalytischen Auswertung der Daten

Die empirische Analyse der vorliegenden Gesprächsdaten hat gezeigt, dass universitäre Auswahlgespräche als eigene Gattung in der Hochschulkommunikation durch spezifische Organisationsstrukturen und inhaltliche Verfestigungen gekennzeichnet sind. Sowohl die Vertreterin der Institution als auch der/die jeweilige KandidatIn orientieren sich an spezifischen gattungsrelevanten Vorgaben und erschaffen interaktiv den institutionellen Rahmen des Auswahlgesprächs in der jeweiligen Situation. Dabei treten zwei unterschiedliche Gesprächsziele der Interagierenden hervor, die an der Strukturierung des Gesprächs maßgeblich mitwirken: Die Dozentin orientiert sich an ihrem institutionell vorgegeben Ziel der Urteilsfindung, welches ihr die Aufgabe zuweist, während des Gesprächs die für sie relevanten Informationen einzuholen. Sie besitzt das Recht der Gesprächs- und Themenorganisation und sie hat Einblick in die Bewertungskriterien der impliziten Agenda. Auch die Protokollantin als Vertreterin der Institution erfüllt durch ihre Beobachtungen während der Gespräche das Ziel, die Urteilsfindung der Dozentin zu unterstützen. Der/die KandidatIn verfolgt im Gegenzug das individuelle Ziel, sich selbst als besonders geeignet für Fördermittel darzustellen und hervorzuheben. Er/Sie nimmt während der Interaktion die Rolle des Antwortenden ein, der/die die Gesprächsorganisation überwiegend der Dozentin überlässt und Informationen zu seiner/ihrer Person und zu den erfragten Aspekten liefert. Dabei zeigt sich in den Gesprächen der Konflikt zwischen der gattungsspezifisch erforderten, positiven Selbstdarstellung und dem gesellschaftlichen Tabu des Selbstlobs. Es ist anhand der empirischen Analyse der Gespräche zu vermuten, dass dieser Konflikt besonders für die chinesischen KandidatInnen schwer zu lösen ist und ein Aspekt war, der eine gelungene Selbstpräsentation in den Gesprächen zumindest erschwert hat. Inwiefern die TeilnehmerInnen Kenntnisse über die Gattung besaßen und wussten, wie man sich in dieser Situation gattungsadäquat verhält, konnte im Rahmen dieser Arbeit aufgrund der Vielschichtigkeit des Themas nicht beantwortet werden. Sprachliche Verfahren, die kulturell differieren, scheinen jedoch in interkulturellen Auswahlgesprächen durchaus Faktoren zu sein, die in der Interaktion relevant werden können. Es ist zumindest von Vorteil, wenn der *gatekee-*

*per*, wie die Dozentin in diesem Fall, über Erfahrungen mit der anderen Kultur verfügt und kulturell divergierende sprachliche Muster und Verhaltensweisen kennt, um angemessen reagieren und urteilen zu können.

Neben den Zielen der GesprächsteilnehmerInnen, die die Interaktion strukturieren und formen, sind die Gespräche ferner charakterisiert durch institutionelle Vorgaben, denen auch die Dozentin unterliegt. Besonders der festgesetzte zeitliche Rahmen wirkt sich auf die Gespräche aus, indem die Informationseinholung unter Zeitdruck erfolgt. Mit den Fragen und der Metakommunikation verwendet die Dozentin effektive Mittel der Gesprächs- bzw. Themensteuerung und durch sie werden die Gespräche ebenso mit dem Verweis auf die Zeit begonnen und beendet. Bei der Analyse ließ sich jedoch feststellen, dass sich die Dozentin zwar nach der insgesamt bereit gestellten, zeitlichen Vorgabe richten muss, innerhalb dieser jedoch einen gewissen Spielraum für die einzelnen Gespräche besitzt. Je nachdem, ob sie bereits genug Informationen für die Urteilsfindung sammeln konnte, ist sie in der Lage, die Gesprächszeit ein wenig zu verkürzen oder zu dehnen, ohne einen *account* liefern zu müssen.

Auf der inhaltlichen Ebene scheinen die Themen relativ verfestigt zu sein. Die Dozentin wählt aus einem Themenfächer in der aktuellen Situation aus und bestimmt, wann welcher Bereich angesprochen wird und wann dieser durch die KandidatInnen hinreichend bearbeitet wurde. Die Themen bieten der Dozentin einen guten Überblick über die Person, den Bildungsgang und die Interessen der KandidatInnen. Auf einer tiefer liegenden Ebene werden die gelieferten Informationen anschließend auf die Bewertungskriterien bezogen und ermöglichen die Urteilsfindung hinsichtlich einer Eignung für Stipendien, Fördermittel oder einer persönlichen Betreuung während eines Auslandsstudiums. Dabei bietet die Dozentin den KandidatInnen auch gezielt Themen an, in denen sie selbst die Experten sind. Oftmals geht dies mit einer spezifischen Positionierung einher, sodass man manchmal fast eine Rollendistanz vermuten könnte; auf diese Weise erhalten die Studierenden jedoch die Gelegenheit, selbstsicher auf einem Themengebiet zu agieren und sich vorteilhaft zu präsentieren. Die Selbstdarstellung der KandidatInnen wird damit ebenso zu einer Aufgabe der Dozentin, indem sie diese gezielt anstoßen und den KandidatInnen einen geeigneten (thematischen) Rahmen bereiten kann.

Als die Studentin im zweiten Auswahlgespräch entgegen der impliziten Gattungsregeln ihre Antwortpflicht verletzt und selbst ein Thema etabliert, indem sie Fragen an die Dozentin als Expertin für die Institution richtet, wird verdeutlicht, dass die Gattung ‚Auswahlgespräch‘ zwar ein komplexes und hochinstitutionalisiertes Gebilde ist, jedoch in jeder Situation neu von den TeilnehmerInnen konstruiert und situativ flexibel gehandhabt werden kann. An dieser Stelle wird kein Gattungsbruch markiert, sondern im Gegenteil ein kurzes Beratungsgespräch geführt, in dem die Dozentin gemeinsam mit der Studentin die eingeführte Fragestellung bearbeitet, bis diese abgeschlossen ist. Dabei liegt die Befugnis, eine Themenänderung zuzulassen oder abubrechen, eindeutig bei der Dozentin als Vertreterin der Institution und es hängt von ihrer situativen Entscheidung ab, welches Teilziel bearbeitet werden kann. Auch in kurzen Sequenzen, in denen die Dozentin selbstinitiiert als Expertin den KandidatInnen individuelle Hilfestellungen und Ratschläge gibt, lässt sich ablesen, dass nicht nur die Studierenden in der Bringschuld sind, sondern sich auch die Dozentin ihnen gegenüber in gewisser Weise verpflichtet fühlt. Die Situation des Kennenlernens soll für beide Seiten als gewinnbringend gestaltet werden und in gutem Einvernehmen enden, unabhängig davon, wie die Bewertung der KandidatInnen im Anschluss ausfällt.

Als gewinnbringend – auch unabhängig vom institutionellen Ziel der Gespräche – können vor diesem Hintergrund auch die Sequenzen bezeichnet werden, in denen Kultur als Thema in den Gesprächen explizit relevant gesetzt wird. In den hier vorliegenden Gesprächen zwischen einer deutschen Institutionsvertreterin und chinesischen KandidatInnen scheinen vor allem das beidseitige Interesse und die Kenntnisse über die jeweils andere Kultur einen fruchtbaren Boden zu liefern, um über kulturelle Differenzen, Vorurteile und eigene Erfahrungen zu sprechen. Vorwiegend werden dabei die Erfahrungen mit und das Bild von der deutschen Kultur thematisiert. Vor allem durch die Schilderungen der KandidatInnen, die bereits in Deutschland waren, erhält die Dozentin Einblicke in ihre Lebenswelt und Perspektive. Auch, wenn Deutschland, die Deutschen und die deutsche Kultur dabei grundsätzlich wohlwollend betrachtet werden, was angesichts des Kontextes wenig verwunderlich ist, bieten sich die Möglichkeiten, Vorurteile zu dekonstruieren, Differenzen zu erklären und offen über Probleme bei Auslandsaufenthalten zu sprechen.

Grundlegendes Merkmal der Gattung scheint nach der empirischen Analyse jedoch zu sein, dass das Ziel der Auswahlgespräche sowie die Teilnehmerkategorien das gesamte Gespräch über aktiv bleiben. Es muss stets davon ausgegangen werden, dass alle Fragen, die die Dozentin stellt, grundsätzlich auf die Urteilsfindung bezogen sein können und alle Informationen, die die KandidatInnen direkt oder auch indirekt liefern, möglicherweise auf die Bewertung Einfluss nehmen. Dabei spielt es keine Rolle, ob die KandidatInnen diese ganz bewusst für eine positive Selbstdarstellung ins Gespräch eingebracht haben oder sie im Nachhinein von der Vertreterin der Institution in Hinblick auf die implizite Agenda umgedeutet wurden. Selbst Eindrücke, die die InstitutionsvertreterInnen von den KandidatInnen außerhalb des Gesprächskontextes, in Seminaren o.ä., gewonnen haben, können bei der Urteilsfindung in den Nachgesprächen relevant gesetzt werden, die Bewertung unterstützen oder relativieren. Dabei geht es stets um die Überlegungen, ob die KandidatInnen zu diesem Zeitpunkt für ein Auslandsstudium geeignet wären und ob auch die Institution eine wissenschaftliche Bereicherung durch den kulturellen Austausch erfahren würde.

Dass die Nachgespräche in diesem Fall vorliegen, hat einen tiefen Einblick in die Interessen der Institution und das Geschehen ‚hinter den Kulissen‘ gewährt. Intentionen der Handlungen in den Auswahlgesprächen konnten so erklärt sowie Interpretationen von Dozentin und Protokollantin sichtbar und in die Analyse mit einbezogen werden. Die Urteilsfindung der Institutionsvertreterin sowie die Selbstdarstellung der KandidatInnen sind in den hier vorliegenden Auswahlgesprächen als die zentralen Kräfte zu bezeichnen, denen die Gespräche in ihrem institutionellen Rahmen unterworfen sind und die sie strukturieren und formen.

## **7.2 Ausblick**

Nach Wissen der Autorin existieren bisher keine gesprächsanalytischen Untersuchungen speziell zu gattungstypischen Merkmalen von universitären Auswahlgesprächen. Obwohl die Ergebnisse dieser Abschlussarbeit durch die Beschränkung auf die aufgenommenen neun Gespräche mit höchst spezifischen Rahmenbedingungen nicht dem Anspruch auf Repräsentativität genügen können und weiterreichende Vermutungen zu allgemeinerer Gültigkeit nur mit höchster Vorsicht formuliert wer-

den dürfen, bieten sie spannende Einblicke in eine wichtige Gattung im Zeitalter der interkulturellen Vernetzung von Universitäten. Die vorliegende Arbeit versteht sich somit als ein erster Ansatz zur Untersuchung von universitären Auswahlgesprächen, aus der sich weitere interessante Fragestellungen in dieser Hinsicht entwickeln und auf die spätere, detailliertere Analysen aufbauen können.

Im Hinblick auf weiterführende linguistische Forschungen werfen die hier dargestellten Analysen von Auswahlgesprächen in einem interkulturellen Rahmen zwischen StudentInnen und Institutionsvertreterinnen bereits einige Fragestellungen auf: Inwiefern sind Auswahlgespräche überhaupt in anderen Ländern etabliert? Gibt es kulturell divergierende Konzepte dieser Gattung und wenn ja, wo liegen die Unterschiede? In China scheinen Auswahlgespräche für Kurzzeitstipendien etc. insgesamt wenig verbreitet zu sein, jedoch werden durch internationale Stiftungen Bewerbungsgespräche mit KandidatInnen durchgeführt, wenn Studierende für ein Studium oder einen Forschungsaufenthalt im Ausland finanziert werden sollen. Das oft mehrköpfige Bewertungsgremium setzt sich in diesen Fällen dann zumeist aus chinesischen und ausländischen PrüferInnen zusammen.<sup>112</sup> Kontrastive Untersuchungen, die im Rahmen der Arbeit nicht vorgenommen werden konnten, wären zur Beantwortung dieser Fragen aufschlussreich.

Ebenso ließe sich genauer beleuchten, wie universitäre Auswahlgespräche ablaufen, die zu anderen Zwecken geführt werden. Mögliche Beispiele wären: Auswahlgespräche, um Stellen zu besetzen oder um DozentInnen ins Ausland zu entsenden. Lassen sich ähnliche Ergebnisse finden und wo liegen Unterschiede in den Ergebnissen zu den hier untersuchten Gesprächen?

Angesichts der Tatsache, dass universitäre Auswahlgespräche als *gatekeeping*-Situationen eine wichtige Aufgabe im Kontext der Hochschulkommunikation erfüllen und über das Gespräch hinaus weitreichende Konsequenzen haben, wäre eine weiterführende Untersuchung der unterschiedlichen Gattungstypen auch im Sinne der Hochschulen. Mittels genauerer Forschungen könnten VertreterInnen der Institution besser geschult werden, solche Gespräche für die Institution und die KandidatInnen konstruktiv und gewinnbringend zu gestalten. Auch die interessierten StudentInnen könnten auf diese Gesprächssituationen mit den spezifischen Gattungsanfor-

---

<sup>112</sup> Diese Information erhielt ich von einem befreundeten Chinesen, dem ich an dieser Stelle herzlich danken möchte.

derungen – vor allem, wenn es sich um interkulturelle Situationen handelt – gezielter vorbereitet werden.

Die fortschreitende Globalisierung und Vernetzung der Universitäten zeigt schon heute einen regen kulturellen Austausch in der Wissenschaft, der in Zukunft weiter zunehmen wird. Die Schlüsselstellen der Hochschulkommunikation näher in den Blick zu nehmen und linguistisch zu untersuchen, bietet eine vielschichtige Perspektive auf Abläufe und Interessen der Institution, wie die Analysen der hier vorliegenden Arbeit gezeigt haben.

## 8. Transkriptionskonventionen<sup>113</sup>

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
[ ]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)
°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek.
Dauer	
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek.
Dauer	
(---)	ängere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek.
Dauer	
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek.
Dauer	
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öhäm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
'	Abbruch durch Glottalverschluss
haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens
<<lachend>> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<smile voice>> >	Reden mit einem „Lächeln in der Stimme“
hm ja nein nee	einsilbige Rezeptionssignale
hm_hm ja_a_aha	zweisilbige Rezeptionssignale
akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
?	hoch steigend
,	mittel steigend
—	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

<sup>113</sup> Nach Selting et al. (2009).

↑	Tonhöhen sprung nach oben
↓	Tonhöhen sprung nach unten
<<t> >	tiefes Tonhöhenregister, mit Reichweite
<<h> >	hohes Tonhöhenregister, mit Reichweite
<<f> >	forte, laut, mit Reichweite
<<ff> >	fortissimo, sehr laut, mit Reichweite
<<p> >	piano, leise, mit Reichweite
<<pp> >	pianissimo, sehr leise, mit Reichweite
<<all> >	allegro, schnell, mit Reichweite
<<len> >	lento, langsam, mit Reichweite
<<cresc> >	crescendo, lauter werdend, mit Reichweite
<<dim> >	diminuendo, leiser werdend, mit Reichweite
<<acc> >	accelerando, schneller werdend, mit Reichweite
<<rall> >	rallentando, langsamer werdend, mit Reichweite
<<creaky> >	glottalisiert, „Knarrstimme“, mit Reichweite
<<flüsternd> >	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie
	angegeben, mit Reichweite
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse, mit Reichweite
( )	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx) / (xxx xxx)	unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
((.....))	Auslassung im Transkript
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare, mit Reichweite

## 9. Literaturverzeichnis

- Adelswärd, Viveka (1988): *Styles of success. On impression management as collaborative action in job interviews.* Linköping University.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 19, 22-47.
- Auer, Peter (1992): Introduction. John Gumperz' approach to contextualization. In: Auer, Peter/Di Luzio, Aldo (Hrsg.): *The contextualization of language.* Amsterdam/Philadelphia, 1-38.
- Auer, Peter/Baßler, Harald (Hrsg.) (2007): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft.* Frankfurt/New York.
- Auer, Peter/Birkner, Karin/Kern, Friederike (1997): Wörter – Formeln – Argumente. Was in Bewerbungsgesprächen „Spaß“ macht. In: Barz, Irmhild/Fix, Ulla (Hrsg.): *Deutsch-deutsche Kommunikationserfahrungen im arbeitsweltlichen Alltag.* Heidelberg, 213-233.
- Auer, Peter/Kern, Friederike (2001): Three ways of analysing communication between East and West Germans as intercultural communication. In: Di Luzio, Aldo/Günthner, Susanne/Orletti, Franca (Hrsg.): *Culture in communication. Analyses of intercultural situations.* Amsterdam/Piladelphia, 89-116.
- Auer, Peter/Uhmann, Susanne (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: *Deutsche Sprache* 1, 1-32.
- Bergmann, Jörg (1981): Frage und Frageparaphrase. Aspekte einer reдеzuginternen und sequenziellen Organisation eines Äußerungsformats. In: Winkler, Peter (Hrsg.): *Methode der Analyse von Face-to-Face-Situationen.* Stuttgart, 128-142
- Bergmann, Jörg (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven S. (Hrsg.): *Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* 2. Halbband. Berlin/New York, 919-927.
- Birkner, Karin (1998): „Normalerweise sagt man da...“ Gattungsnormen im Bewerbungsgespräch. In: Apfelbaum, Birgit/Müller, Hermann (Hrsg.): *Fremde im Gespräch. Gesprächsanalytische Untersuchungen zu Dolmetscherinteraktionen, interkultureller Kommunikation und institutionalisierten Interaktionsformen.* Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 241-262.
- Birkner, Karin (2001): *Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen: eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels.* Tübingen.

- Birkner, Karin (2002): Ost- und Westdeutsche im Bewerbungsgespräch: Ein Fall von Interkultureller Kommunikation? In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): Kultur(en) im Gespräch. Tübingen, 301-331.
- Birkner, Karin/Kern, Friederike (2000): Impression management in east and west german job interviews. In: Spencer-Oatey, Helen (Hrsg.): Culturally speaking, Managing rapport through talk across cultures. London, 253-271.
- Brock, Alexander/Meer, Dorothee (2004): Macht – Hierarchie – Dominanz – A/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5, 184-209 ([www.gesprächsforschung-ozs.de](http://www.gesprächsforschung-ozs.de)).
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1987): Politeness. Some universals in language usage. Cambridge.
- Bührig, Kristin (Hrsg.) (1999): Sprache in der Hochschullehre. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 59). Duisburg.
- Button, Graham (1992): Answers as interactional products: two sequential practices used in job interviews. In: Drew, Paul/Heritage, John (Hrsg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge, 212-231.
- Cerovina, Emina (2004): Radio-Phone-Ins. Zwischen Beratung und Medieninszenierung. In: SASI – Studentische Arbeitspapiere zu Sprache und Interaktion 3 (<http://noam.uni-muenster.de/SASI>).
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, 96-124 ([www.gesprächsforschung-ozs.de](http://www.gesprächsforschung-ozs.de)).
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Drew, Paul (1991): Asymmetries of knowledge in conversational interactions. In: Marková, Ivana/Foppa, Klaus (Hrsg.): Asymmetries in dialogue. Hemel Hempstead, 21-48.
- Drew, Paul/Heritage, John (1992): Analyzing talk at work: an introduction. In: Drew, Paul/Heritage, John (Hrsg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge, 3-65.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (Hrsg.) (1983): Kommunikation in Schule und Hochschule. Tübingen.
- Erickson, Frederick (1975): Gatekeeping and the melting pot. Interaction in counseling encounters. In: Harvard Educational Review 45 (1), 44-70.

- Erickson, Frederick/Shultz, Jeffrey (1982): The counselor as gatekeeper. Social interaction in interviews. New York.
- Fischer, Rotraut (1992): Disfluenz als Kontextualisierungshinweis in telefonischen Beratungsgesprächen im Rundfunk. KontRI (Kontextualisierung durch Rhythmus und Intonation) Arbeitspapier Nr. 23. Hrsg. von der Fachgruppe Sprachwissenschaft, Universität Konstanz.
- Friedrich, Stefan (2007): Deutschland und die Volksrepublik China seit 1949. In: Fischer, Doris/Lackner, Michael (Hrsg.): Länderbericht China. Geschichte – Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Bonn, 402-417.
- Garfinkel, Harol (1967): Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs.
- Goffman, Erving (1971a): Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main.
- Goffman, Erving (1971b): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh.
- Gumperz, John J. (1982): Discourse Strategies. Cambridge u.a..
- Gumperz, John J. (1992a): Contextualization revisited. In: Auer, Peter/Di Luzio, Aldo (Hrsg.): The contextualization of language. Amsterdam/Philadelphia, 39-53.
- Gumperz, John J. (1992b): Interviewing in intercultural situations. In: Drew, Paul/Heritage, John (Hrsg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge, 302-327.
- Günthner, Susanne (1992): Die interaktive Konstruktion von Geschlechterrollen, kulturellen Identitäten und institutioneller Dominanz. Sprechstundengespräche zwischen Deutschen und Chinesen/innen. In: Günthner, Susanne/Kotthoff, Helga (Hrsg.): Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. Stuttgart, 91-125.
- Günthner, Susanne (1993): Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche. Tübingen.
- Günthner, Susanne (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse ‚kommunikativer Gattungen‘ als Textsorten mündlicher Kommunikation. In: Deutsche Sprache 23, 193-218.
- Günthner, Susanne (1999): Zur Aktualisierung kultureller Differenzen in Alltagsgesprächen. In: Rieger, Stefan/Schahadat, Schamma/Weinberg, Manfred (Hrsg.): Interkulturalität. Zwischen Inszenierung und Archiv. Tübingen, 251-265.

- Günthner (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikative Muster und Gattungen. Tübingen.
- Günthner, Susanne/Knoblauch, Hubert (1994): ‚Forms are the food of faith‘. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (4), 693-723.
- Günthner, Susanne/Knoblauch, Hubert (1995): Culturally patterned speaking practices. The analysis of communicative genres. In: Pragmatics 5 (1), 1-32.
- Günthner, Susanne/Knoblauch, Hubert (2007): Wissenschaftliche Diskursgattungen – PowerPoint et al. In: Auer, Peter/Baßler, Harald (Hrsg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt/New York, 53-65.
- Günthner, Susanne/Kotthoff, Helga (Hrsg.) (1992): Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. Stuttgart.
- Hausendorf, Heiko (2002): Kommunizierte Fremdheit. Zur Konversationsanalyse von Zugehörigkeitsdarstellungen. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): Kultur(en) im Gespräch. Tübingen, 25-59.
- Heberer, Thomas (2007): Soziale Herausforderungen im städtischen und ländlichen Raum. In: Fischer, Doris/Lackner, Michael (Hrsg.): Länderbericht China. Geschichte – Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Bonn, 463-490.
- Holly, Werner (2001): Beziehungsmanagement und Imagearbeit. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven S. (Hrsg.): Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin/New York, 1382-1393.
- Jandok, Peter (2010): Gemeinsam planen in deutsch-chinesischen Besprechungen. Eine konversationsanalytische Studie zu Institutionalität und Interkulturalität. München.
- Kallmeyer, Werner/Schmitt, Reinhold (1996): Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Tübingen, 19-118.
- Kaufhold, Julia (2005): Interaktion zwischen Prüfenden und Deutschlernenden in mündlichen Sprachprüfungen – Eine Untersuchung zum Lachverhalten. In: SASI – Studentische Arbeitspapiere zu Sprache und Interaktion 6 (<http://noam.uni-muenster.de/SASI>).
- Kern, Friederike (1998): „Kultur im Gespräch“ – Lebensläufe in Bewerbungsgesprächen. In: Apfelbaum, Birgit/Müller, Hermann (Hrsg.): Fremde im Gespräch. Gesprächsanalytische Untersuchungen zu Dolmetscherinteraktionen, interkultureller

Kommunikation und institutionalisierten Interaktionsformen. Frankfurt am Main, 219-239.

Kern, Friederike (2000): Kulturen der Selbstdarstellung. Ost- und Westdeutsche in Bewerbungsgesprächen. Wiesbaden.

Knapp, Annelie/Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2008): Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium. Frankfurt am Main.

Knoblauch, Hubert (1995): Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte. Berlin.

Kotthoff, Helga (2009): Positionierungen in Stipendienanträgen: Zur interkulturellen Pragmatik einer akademischen Gattung. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 36 (6), 483-498.

Lackner, Michael (2007): Kulturelle Identitätssuche von 1949 bis zur Gegenwart. In: Fischer, Doris/Lackner, Michael (Hrsg.): Länderbericht China. Geschichte – Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Bonn, 491-512.

Levinson, Stephen C. (1992): Activity types and language. In: Drew, Paul/Heritage, John (Hrsg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge, 66-100.

Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Dorothee (Hrsg.) (2009): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt am Main.

Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Dorothee (2009): Einleitung. In: Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Dorothee (Hrsg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt am Main, 7-13.

Limberg, Holger (2009): Mündliche Kommunikation in der Hochschule. Bestandsaufnahme einer Forschungsrichtung aus anglo-amerikanischer Sicht. In: Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Dorothee (Hrsg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt am Main, 113-133.

Linell, Per/Luckmann, Thomas (1991): Asymmetries in dialogue: Some conceptual preliminaries. In: Marková, Ivana/Foppa, Klaus (Hrsg.): Asymmetries in dialogue. Hemel Hempstead, 1-20.

Luckmann, Thomas (1984): Das Gespräch. In: Stierle, Karlheinz/Warning, Rainer (Hrsg.): Das Gespräch. München, 49-63.

Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialwissenschaften 27 (Sonderheft: Kultur und Gesellschaft), 191-211.

- Luckmann, Thomas (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen „Haus-halt“ einer Gesellschaft. In: Smolka-Koerdt, Gisela/Spangenberg, Peter M./Tillmann-Bartylla, Dagmar (Hrsg.): Der Ursprung von Literatur. Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1450 und 1650. München, 279-288.
- Mao, LuMing Robert (1994): Beyond politeness theory: ‚Face‘ revisited and rene-wed. In: Journal of pragmatics 21, 451-486.
- Meer, Dorothee (1998): Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlussprüfun-gen in der Hochschule. Tübingen.
- Meer, Dorothee (2001): „so, das nimmt ja gar kein Ende heute, is ja furchtbar“ – Ein gesprächsanalytisch fundiertes Fortbildungskonzept zu Sprechstunden-gesprächen an der Hochschule. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Inter-aktion 2, 90-114 ([www.gesprächsforschung-ozs.de](http://www.gesprächsforschung-ozs.de)).
- Meer, Dorothee (2009): „eh- meine erste frage IST, eh- (1)“ – Plenumsgespräche in hochschulischen Lehrveranstaltungen. In: Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Doro-thee (Hrsg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt am Main, 45-70.
- Nolda, Sigrid (1990): Sprachinteraktion in Prüfungen. Eine qualitative Untersuchung zum Sprach- und Interaktionsverhalten von Prüfern und Kandidaten in Zertifi-katsprüfungen im Bereich Fremdsprachen. Frankfurt am Main.
- Nothdurft, Werner (1994a): Herstellung der Beratungssituation. In: Nothdurft, Wer-ner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (Hrsg.): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen, 19-87.
- Nothdurft, Werner (1994b): Kompetenz und Vertrauen in Beratungsgesprächen. In: Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (Hrsg.): Beratungs-gespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen, 183-228.
- Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (Hrsg.) (1994): Beratungs-gespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen.
- Pomerantz, Anita (1978): Compliment responses: Notes in the cooperation of multi-ple constraints. In: Schenkein, Jim (Hrsg.): Studies in the organization of conver-sational interaction. New York, 79-112.
- Reitemeier, Ulrich (1994): Beraten und institutioneller Kontext. Zum Einfluss insti-tutioneller Handlungsbedingungen auf die Interaktionsbeziehung zwischen Ratsu-chendem und Berater. In: Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/ Schröder, Peter (Hrsg.): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen, 229-259.

- Roberts, Celia/Sayers, Pete (1987): Keeping the gate. How judgements are made in interethnic interviews. In: Knapp, Karlfried/Enninger, Werner/Knapp-Potthoff, Annelie (Hrsg.): Analyzing intercultural communication. Berlin u.a., 111-135.
- Sacks, Harvey (1972): An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In: Sudnow, David (Hrsg.): Studies in social interaction. New York, 31-74.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language 50, 696-735.
- Saft, Scott (2001): Displays of concession in university faculty meetings. Culture and interaction in Japanese. In: Pragmatics 11, 223-262.
- Saft, Scott (2004): Conflict as interactional accomplishment in Japanese: Arguments in university faculty meetings. In: Language in society 33, 549-584.
- Saft, Scott (2009): A practice for avoiding and terminating arguments in Japanese. The case of university faculty meetings. In: Hguyen, Hanh/Kasper, Gabriele (Hrsg.): Talk-in-interaction. Multilingual perspectives. Honolulu, 139-158.
- Schank, Gerd (1981): Untersuchungen zum Ablauf natürlicher Dialoge. München.
- Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. In: Semiotica VIII/4, 289-327.
- Schmitt, Reinhold/Heidtmann, Daniela (2002): Die interaktive Konstitution von Hierarchie in Arbeitsgruppen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Fiehler, Reinhard (Hrsg.): Unternehmenskommunikation. Tübingen, 179-208.
- Schröder, Peter (1994): Perspektivendivergenzen in Beratungsgesprächen. In: Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (Hrsg.): Beratungs-gespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen, 89-182.
- Schütz, Alfred (1972): Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie. Herausgegeben von Brodersen, A.. Den Haag.
- Schwitalla, Johannes (1979): Dialogsteuerung in Interviews. Ansätze zu einer Theorie der Dialogsteuerung mit empirischen Untersuchungen von Politiker-, Experten- und Starinterviews in Rundfunk und Fernsehen. München.
- Schwitalla, Johannes (2003): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2. überarbeitete Auflage. Berlin.
- Schwitalla, Johannes (2006): Gespräche über Gespräche. Nach- und Nebengespräche über ausgeblendete Aspekte einer Interaktion. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 7, 229-247 ([www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)).

- Selting, Margret (2004): Listen: Sequenzielle und prosodische Struktur einer kommunikativen Praktik – eine Untersuchung im Rahmen der Interaktionalen Linguistik. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 23 (1), 1-46.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402 ([www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)).
- Spence, Jonathan D. (2008): Chinas Weg in die Moderne. Bonn.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2010): Verstehensdokumentation in der medizinischen Kommunikation: Fragen und Antworten im Arzt-Patient-Gespräch. In: Deppermann, Arnulf/Reitemeier, Ulrich/Schmitt, Reinhold/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Tübingen, 27-116.
- Swales, John M. (2001): Metatalk in american academic talk. The cases of point and thing. In: Journal of English Linguistics 29 (1), 34-54.
- Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven S. (Hrsg.): Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin/New York, 1361-1374.
- Uhmann, Susanne (1989): Interviewstil: Konversationelle Eigenschaften eines sozialwissenschaftlichen Erhebungsinstruments. In: Hinnenkamp, Volker/Selting, Margret (Hrsg.): Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. Tübingen, 125-165.
- Zegers, Vera (2004): Man(n) macht Sprechstunde. Eine Studie zum Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden. Dissertation Universität Bochum.