

Technische Universität Darmstadt

Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften

Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft

Rollenspiele in Bewerbungstrainings für Jugendliche

Magisterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Magister Artium

Erstgutachterin: Prof. Dr. Nina Janich

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Britta Hufeisen

Vorgelegt von:

Christiane Lesch

Liebigstraße 77

64293 Darmstadt

Matrikelnummer: 520690

Darmstadt, den 25. April 2007

Inhalt

1	Einleitung	1
1.1	Themeneinführung/Einordnung.....	2
1.2	Forschungsstand.....	4
1.3	Diskurse	7
1.4	Gliederung der Arbeit	8
2	Voraussetzungen an Schulen	10
3	Bewerbungsgespräche	13
3.1	Bewerbungsgespräch als kommunikative Gattung.....	13
3.2	Selbstdarstellung als Praxis von Bewerbungsgesprächen.....	15
3.2.1	Selbstdarstellung in Bewerbungsgesprächen	15
3.2.2	Positionierung	19
4	Selbstdarstellung? Subjekt- und Anerkennungstheorie	22
4.1.1	Subjektivation.....	22
4.1.2	Performativität/Performanz.....	25
4.1.3	Anerkennung I.....	27
4.1.4	Anerkennung II.....	29
5	Rollenspiel als Trainingseinheit.....	33
5.1	Rollenbegriff	33
5.2	Rollenspiele.....	34
5.3	Rollenspiel als Bewerbungsgespräch.....	35
6	Methoden der Gesprächsforschung.....	38
6.1	Ansätze der Gesprächsforschung	38
6.1.1	Konversationsanalyse	39
6.1.2	Gesprächsanalyse	41
6.1.3	Funktional-pragmatische Diskursanalyse.....	42
6.1.4	Angewandte Diskursforschung.....	43
6.2	Methoden der Diskursanalyse	45
6.2.1	Diskursanalyse (nach Dietrich Busse / Wolfgang Teubert)	45
6.2.2	Kritische Diskursanalyse	46

6.3	Zusammenfassung.....	52
	Auswertung der Transkriptionen.....	56
7	Bewerbungsgespräche als Rollenspiele	56
7.1	Korpus.....	56
7.2	Transkriptionen.....	58
7.3	Beobachterparadoxon	58
7.4	Herstellung der Spielsituation.....	59
8	Analyse der Rollenspiele.....	61
8.1	Gespräche Anhang 1	62
8.1.1	Rollenspiel 1 A	63
8.1.2	Rollenspiel 1 B	68
8.1.3	Rollenspiel 1 C	71
8.2	Gespräche Anhang 2	75
8.2.1	Rollenspiel 2 A	75
8.2.2	Rollenspiel 2 B	81
8.3	Gespräch Anhang 3	86
8.3.1	Rollenspiel 3.....	87
8.4	Auswertung der Analysen	92
9	Analyse der Auswertungsphasen.....	95
9.1	Auswertungsgespräche aus Anhang 1	95
9.1.1	Auswertung 1 A.....	95
9.1.2	Auswertung 1 B.....	97
9.1.3	Auswertung 1 C.....	99
9.1.4	Zwischenbilanz Anhang 1	105
9.2	Auswertungsgespräche aus Anhang 2.....	106
9.2.1	Auswertung 2 A.....	107
9.2.2	Auswertung 2 B.....	109
9.2.3	Zwischenbilanz Anhang 2	113
9.3	Auswertungsgespräch Anhang 3	114
9.3.1	Auswertung Anhang 3.....	114
9.3.2	Zwischenbilanz Anhang 3	121

10	Fazit	123
11	Literatur.....	128
12	Abbildungsverzeichnis	138
13	Anhang.....	139

Die Frage lautet, „ob >du< für das Schema des Menschlichen, in dem ich mich bewege, in Frage kommst.“

Butler 2003

1 Einleitung

Innerhalb der Sprachwissenschaft etabliert sich ein praxisbezogener Bereich, die Angewandte Linguistik mit dem Schwerpunkt Gesprächsanalyse. Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen haben in diesem Arbeitsfeld einen starken Bezug zur gesellschaftlichen Realität. Sie analysieren Gespräche, beraten und führen Trainings durch, die zur Verbesserung von Kommunikation beitragen sollen.¹ Sie enthalten sich dabei philosophisch-ethischer und politischer Fragestellungen.

Wissenschaft, die sich ihrer impliziten politischen Wirkung und Voraussetzung nicht bewusst ist, kann dem Einwurf ausgesetzt werden, nicht selbstreflexiv oder auch unkritisch in Feldern zu forschen, die von Politiken besetzt sind.² In den wissenschaftstheoretischen Aussagen von Donna Haraway³ ist die Motivation meiner Arbeit am besten zusammengefasst. Danach setzt ‚situierendes Wissen‘ eine kenntlich gemachte Positionierung voraus, die den Umgang mit Macht reflektiert und verantwortet. Politik und Ethik erhalten daraus bei Haraway einen eminent wichtigen Stellenwert:

Politik und Ethik sind folglich die Grundlage für Auseinandersetzungen darüber, was als rationales Wissen gelten darf. Das heißt, ob eingestanden oder nicht, daß Politik und Ethik die Grundlage von Auseinandersetzungen über Forschungsprojekte in den exakten und in den Natur-, Sozial- und Humanwissenschaften darstellen. Andernfalls ist Rationalität einfach unmöglich und nichts als eine aus dem Nirgendwo überallhin projizierte optische Täuschung. Haraway (1995: 87)

¹ z. B. Deppermann 2004: 295.

² Politik wird hier als Strukturierung von Machtgefügen innerhalb gesellschaftlicher Strukturen verstanden. Die nähere Erläuterung findet in Kapitel 4 statt.

³ Haraways Arbeiten sind im feministischen Feld verortet.

1.1 Themeneinführung/Einordnung

Für das Verständnis der vorliegenden Arbeit, welcher Tonaufnahmen von Rollenspielen in Bewerbungstrainings für Jugendliche zugrunde liegen, soll hier zunächst der Kontext angedeutet werden, der sowohl bei der Themenfindung als auch der Methodenwahl leitend war.

Bewerbungsgespräche werden hinter verschlossenen Türen geführt. Annette Lepschy bemerkt dazu, dass es sich bei diesen Gesprächen wohl um das „bestgehütete Geheimnis in sozialen und wirtschaftlichen Institutionen“ (Lepschy 1995: 15) handelt. In Bewerbertrainings werden Jugendliche auf diese Situation vorbereitet. Rollenspiele stellen ein wesentliches Element in der Praxis der Berufsvorbereitung dar. In ihnen können die Bedingungen, die an die Integration in die Erwerbswelt gestellt sind, nachgespielt werden. Es kann nachvollzogen werden, wie komplex sich die Aushandlungsprozesse, die während eines Bewerbungsgespräches stattfinden, gestalten. Meine Fragen zu diesem Thema entwickeln sich an den Voraussetzungen, die aus Sicht der Jugendlichen und der TrainerInnen für eine Eingliederung ausschlaggebend sind.

In Bewerbungsgesprächen wird über die Eignung von Personen für bestimmte zu besetzende Positionen in Betrieben verhandelt und entschieden. Die zu treffende Entscheidung über Einstellung oder Ablehnung eines Bewerbers ist aus Sicht der Arbeitgeber, aufgrund des Zeitaufwands gerade bei Auszubildenden mit hohen Personalkosten verbunden. Aus der Perspektive der jugendlichen BewerberInnen haben Bewerbungsverfahren⁴ und Bewerbungsgespräche umgekehrt eine hohe Relevanz für die Lebensplanung. Hier wird entschieden, ob der Übergang der Jugendlichen aus der Schule mit einem Ausbildungsplatz in das Berufsleben gelingt, oder nicht. Als Alternative zur beruflichen Ausbildung stehen dann z. B. weiterführende Schulen, überbetriebliche Ausbildungen, berufsvorbereitende Maßnahmen, das Freiwillige Soziale oder Ökologische Jahr, Praktika oder Arbeitslosigkeit in Aussicht.

Diejenigen Jugendlichen, die sich um einen Ausbildungsplatz bewerben, müssen spätestens beim Bewerbungsgespräch mit Hilfe ihrer kommunika-

⁴ Ich beschäftige mich in dieser Arbeit nicht weiter mit den Auswahlverfahren, die vor den Bewerbungsgesprächen mit Stellenausschreibungen, Bewerbungsanschreiben etc. liegen. Das Bewerbungsgespräch bildet den Abschluss der Verfahren.

tiven Kompetenz deutlich machen, dass sie für einen Ausbildungsplatz geeignet sind. Sie müssen sich selbst präsentieren, ihre »Identität«, ihre »Persönlichkeit«, ihren »Charakter«, ihre Selbstständigkeit darstellen und glaubhaft versichern, dass sie für die Ausbildungsstelle in Frage kommen. Üblicherweise stehen sie dabei in Konkurrenz zu anderen. Schulen kommt dabei die Aufgabe zu, auf diese Situation vorzubereiten. Die den Jugendlichen unbekannt Situation wird in Bewerbungstrainings bearbeitet und zum Teil in Rollenspielen erprobt. Ziel ist die Entwicklung von Handlungskompetenzen, die Reflexion auf Kommunikationsformen sowie die Verbesserung der Kompetenzen im Bereich des Sprachhandelns und des Sozialverhaltens. Was aber, wenn entgegen der herkömmlichen Auffassung ein Subjektverständnis zugrunde gelegt wird, das das Subjekt des Handelns nicht nur als autonom, sondern auch als abhängig von Anerkennungsstrukturen begreift? Wenn es in (politische) Diskurse verstrickt ist? Welche Konsequenzen könnte dies erstens für die Position der Trainer und Trainerinnen in Bewerbungstrainings haben und was resultiert daraus zweitens für die Gesprächsanalysen?

In den aufgezeichneten Rollenspielen finden von Seiten der Jugendlichen »Selbstbeschreibungen« statt, sie führen z. B. aus, welche positiven oder negativen Eigenschaften sie haben. Nach den mit den TrainerInnen geführten Bewerbungsgesprächen im Rahmen der Bewerbungstrainings findet eine Auswertung mit den jeweiligen Gruppenteilnehmern statt. Hier werden die Jugendlichen bestätigt, kritisiert, es werden Verbesserungsvorschläge zur jeweiligen Selbstpräsentation gemacht. In den Rollenspielen und den Auswertungsgesprächen müsste sich zeigen, so meine These, innerhalb welcher Diskurse sich Jugendliche im Kontext der Eingliederung in die Arbeitswelt selbst verorten und wie sie positioniert werden. Das Hauptthema, das für diese Arbeit festgelegt wird, bezieht sich auf einen »Anerkennungsdiskurs« im Rahmen der Integration in die Arbeitswelt. Dabei geht es nicht um die Frage, was von Seiten der TrainerInnen zu tun ist, damit Jugendliche sich anerkannt fühlen. Es ist zu zeigen, dass es sich bei Bewerbungsgesprächen um Anerkennungsverhältnisse handelt, die in einem gesellschaftlichen Raum stattfinden, der die Anerkennung über Normen bis in die Bewerbungsgespräche hinein regelt.

Für die Sprachwissenschaft ergeben sich daraus folgende Fragen, die mich in der vorliegenden Arbeit beschäftigen: Was, wenn Zurückweisung der über die Gespräche hinausgehenden Inhalte die Analysen verfälscht? Stützen die gesprächsanalytischen Untersuchungen nicht gerade durch die Zurückweisung der von ihr außerhalb angesiedelten Elemente wie „Persönlichkeitsstrukturen, Motive, Kognitionen oder sozialstrukturelle Gegebenheiten“ (Deppermann 1999: 82) die Kommunikation, die sie verändern möchten?

Die angeführten Fragen führen in der vorliegenden Arbeit zu einer für die Sprachwissenschaft ungewöhnlichen Vorgehensweise. Über die Aufnahme der »klassischen« linguistischen Methoden hinaus ist in Kapitel 4 eine philosophische Fragestellung eingefügt: Wie stellt sich Subjektbildung aus der Perspektive einer dem Poststrukturalismus zugerechneten Theoretikerin wie Judith Butler dar? Gibt es Möglichkeiten, Philosophie und Sprachwissenschaft zu verbinden? Welche konstruktiven Erweiterungen könnten sich innerhalb beider Disziplinen über diese Begegnung ergeben? Konsequenterweise führt Butlers Konzept zur Entwicklung der ethischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Anerkennung. Diese Arbeit stellt ein Wagnis dar, das in einem Grenzgang zwischen Philosophie und Gesprächsforschung vermitteln möchte.

1.2 Forschungsstand

Gesprächsforschung ist seit den 1960er Jahren des letzten Jahrhunderts Teil der Linguistik. Publikationen zu Methode und Anwendung entstehen in Deutschland seit den 1970er Jahren. Neuauflagen, wie die „Einführung in die Gesprächsanalyse“ von Helmut Henne und Helmut Rehbock (1995³) und „Linguistische Gesprächsanalyse“ von Klaus Brinker und Sven Frederik Sager (2006⁴) verweisen auf Aktualität und Entwicklung. Die Arbeit von Arnulf Deppermann „Gespräche analysieren“ (1999/2001) sowie ein 2001 erschienener Band „Text- und Gesprächslinguistik“ als Teil der Reihe „Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft“ sind wie das Handbuch „Dialoganalyse“ von Gerd Fritz und Franz Hundsnurscher (1994) Überblickswerke über die Arbeitsweisen der Gesprächsforschung. Heiko Hausendorf fasst in seinem Überblicksartikel zur „Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum“ (Hausendorf 2001: 971 – 979) verschiedene Ansätze der

Gesprächsforschung unter methodischen Gesichtspunkten zusammen und konstatiert, dass die Forschungspraxis über die Grenzen der einzelnen konkurrierenden Ansätze hinausweist. Die Einführung „Gesprochenes Deutsch“ von Johannes Schwitalla bietet seit 1997 »Handwerkszeug« für die Untersuchung der gesprochenen Sprache (Schwitalla 2003²).

Daneben lässt sich feststellen, dass sich Gesprächsforschung in der praktischen Anwendung im Bereich Beratung etabliert. 1992 erschien die Monographie „Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining“ (Fiehler/Sucharowski 1992), mit der GesprächsforscherInnen sich als WissenschaftlerInnen der Teildisziplin der Linguistik positionieren, gleichzeitig ihre praktische Anwendbarkeit demonstrieren. Damit wird, so die Autoren, auf eine Entwicklung eingegangen, in der Kommunikation eine bevorzugte Stellung in der Gesellschaft einnimmt. Der 2004 erschienene Band „Angewandte Linguistik“ von Karlfried Knapp et al. stellt unter dem Thema „Mündlich kommunizieren“ Teilbereiche einer praktischen Anwendung von Gesprächsforschung dar. Diese umfasst Analyse als Grundlage für Personal- und Methodenentwicklung und Beratung und Training. Im Vorwort zu diesem Band wird betont, dass neben der analytisch-darstellenden wissenschaftlichen Arbeit Aspekte der Problemlösung einbezogen werden müssen (Knapp et al. 2004: XVII).⁵

Neben der konventionellen Veröffentlichung in Papierform gibt es verschiedene Internetplattformen und Verlage, die im WorldWideWeb publizieren, zwei davon sind:

- Gespraechsforschung-ozs.de „Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion“ veröffentlicht mit dem Selbstverständnis einer koordinierenden Tätigkeit wissenschaftliche Forschungsarbeiten (Deppermann/Hartung: 2000 Ausgabe 1: 2 f.)
- Linguistik-Server Essen „linse.uni-essen.de“ dar, im „Arbeitskreis Angewandte Gesprächsforschung“ sind prominente VertreterInnen der scientific community zusammengeschlossen.

⁵ Weniger altruistisch gewendet ließe sich formulieren, dass sich Linguistinnen und Linguisten in die freie Wirtschaft einbinden können und Marktanteile in der Beratungslandschaft beanspruchen.

Der Gesprächsforschung in der Linguistik ist gemeinsam, dass sie sich auf die Analyse von Gesprächen und eine daraus entwickelte Beratung beschränkt.

Die Gesprächsforschung zeichnet aus, daß sie das Material einer detaillierten Mikroanalyse unterzieht. Diese dient dazu, charakteristische kommunikative Ablaufschemata, Handlungsformen und Problemtypen zu identifizieren, zu beschreiben und funktional zu erklären. Die Gesprächsforschung berücksichtigt systematisch die manifestierten Deutungen der Kommunikation, die die Beteiligten in der Kommunikation selbst produzieren. Die Analyse beschränkt sich auf das kommunikative Handeln und dessen Dynamik. Weiterreichende psychische und soziale Probleme der Interaktionsbeteiligten, die möglicherweise den Hintergrund ihres Handelns bilden, werden allenfalls in einem zweiten Schritt berücksichtigt. [...] Die Gesprächsforschung besitzt somit ihre eigene Methodologie, die sie von psychologischer und soziologischer Kommunikationsforschung abhebt. Daraus ergeben sich Chancen zu sinnvoller Ergänzung und Kooperation zwischen diesen Disziplinen. (Becker-Mrotzek/Brünner 1992: 18)

Diese Definition von Michael Becker-Mrotzek und Gisela Brünner ist nach wie vor gültig, sie wird durch die anwendungsbezogenen Beiträge zur Gesprächsforschung auch nicht gebrochen.

Siegfried Jäger positioniert sich mit seinen Abhandlungen im Rahmen der Kritischen Diskursanalyse in einem Gegendiskurs. Als Linguist sieht er sich verpflichtet, die Grenzen der Linguistik zu überschreiten. Ich werde auf seine Arbeiten in Kapitel 6.2.2 näher eingehen.

Zum Thema Bewerbungsgespräch liegt eine Arbeit von Annette Lepschy „Das Bewerbungsgespräch“ (1995) aus sprechwissenschaftlicher Perspektive vor. Karin Birkner fokussiert Bewerbungsgespräche in „Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen“ in Hinblick auf die Unterschiedlichkeit zwischen Bewerbungsgesprächen in Ost- und Westdeutschland (Birkner 2001). Sie thematisiert dabei auch Struktur, institutionelle Kommunikation und die Gattung Bewerbungsgespräch. 2004 erschien von Ilona Pache „Gefährdete Reziprozität: Kommunikative Praktiken im Bewerbungsgespräch“. Paches Arbeit bezieht sich auf authentische Vorstellungsgespräche im Bereich verschiedener Frauenprojekte.

Für das Thema Selbstdarstellung, das Element von Bewerbungsgesprächen ist, liegt der Aufsatz von Carmen Spiegel und Thomas Spranz-Fogasy „Selbstdarstellung im öffentlichen und beruflichen Gespräch“ vor (Spiegel/Spranz-Fogasy 1999: 230).

Diskursanalytische Arbeiten, die Subjekt-Theorien in sprachwissenschaftliche Untersuchungen aufnehmen, sind rar. Vor allem im Bereich der Gender-Forschung wird mit dem Einsatz der Diskursanalyse nach Foucault geforscht, ein Beispiel dafür bietet Vera Zegers (2004) „Man(n) Macht Sprechstunde: Eine Studie zum Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden“. Bettina Seifried nimmt in ihrer Dissertation aus dem Jahr 1999 mit dem Titel „Talkshow als Subjekt-Diskurs“ eine diskursanalytische Untersuchung vor. Sie untersucht dabei amerikanische Talk-Shows unter dem Fokus von diskursspezifischen Konstruktionen von Subjekten.

Anerkennungsdiskurse sind Bestandteile nicht-linguistischer Disziplinen, werden dort aber in politischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Bereichen (breit) diskutiert. Susanne Dungs bezieht in „Anerkennen des Anderen im Zeitalter der Mediatisierung“ (Dungs 2006) Theorien zur Anerkennung auf Computertechnologie. Sie entwickelt darin einen asymmetrischen Anerkennungsbegriff, der in dieser Arbeit aufgenommen wird.

Eine Kritik am Dispositiv Kommunikation liegt durch die Arbeit von Eva Illouz mit „Gefühle in Zeiten des Kapitalismus“ (2006) vor. Diese Frankfurter Adorno-Vorlesungen aus dem Jahr 2004 werden im Fazit rezipiert.

1.3 Diskurse

Da in den nächsten Kapiteln mit dem Begriff »Diskurs« umgegangen wird, soll dieser im Vorfeld eingegrenzt werden. Diskurs wird sowohl alltags-sprachlich und feuilletonistisch als auch im wissenschaftlichen Feld gebraucht. Der nicht-wissenschaftliche Diskursbegriff bezieht sich meist auf spezielle Diskussionszusammenhänge und könnte auch mit »Thema von gesellschaftlicher Bedeutung« wiedergegeben werden, wie z. B. in »Umwelt-diskurs« und »Migrationsdiskurs«. Die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Gebrauchsformen ist häufig unklar und betrifft die Frage, ob und auf welche der verschiedenen (wissenschaftlich begründeten) Diskursbegriffe zugegriffen wurde. Gemeinsam ist der Begriffsverwendung, dass auf den Sprachgebrauch fokussiert wird und dieser auf Regelmäßigkeiten oder inhaltliche Strukturierungen untersucht wird.

Für die Sprachwissenschaft lassen sich zwei Diskursbegriffe unterscheiden. Im Jahr 1994 beantworten Dietrich Busse und Wolfgang Teubert die Frage:

„Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt?“ (Busse/Teubert 1994: 10 – 28) folgendermaßen: Der Diskursbegriff wird trotz seiner Verbreitung in Frankreich wenig für die Linguistik im deutschsprachigen Raum rezipiert, obwohl international sehr wohl darüber diskutiert wird. Zwei Diskursbegriffe geben Busse/Teubert hier an, einerseits den aus der anglo-amerikanischen System-Linguistik von Harris geprägten Begriff „discourse“ (Busse/Teubert 1994: 10), der über die Satzgrenzen hinaus gehende sprachliche Strukturen beschreiben soll, andererseits den aus dem französischen Raum kommenden Diskursbegriff, der Michel Foucaults theoretische Arbeiten einbezieht. Diskursanalyse in Anlehnung an Foucault versteht sich als politisch, sie untersucht immer auch Phänomene der Macht, wie später zu zeigen sein wird.

1.4 Gliederung der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen analytischen Teil. Nach dem einleitenden Teil wird die Arbeit in den nächsten fünf Kapiteln die Grundlegung für die Analyse vorgenommen. Kapitel 2 beschäftigt sich mit den in den Schulen gegebenen Voraussetzungen, die SchülerInnen der Abschlussklassen auf die anstehenden Bewerbungsgespräche hinreichend vorzubereiten. Kapitel 3 nimmt das Thema Bewerbungsgespräch auf, dazu gehören die Einordnung in eine kommunikative Gattung (3.1) und die Selbstdarstellung der Bewerber (3.2) in der Praxis von Bewerbungsgesprächen aus linguistischer Sicht. In Kapitel 2 werde ich Beispiele aus Diskursen um die jugendlichen BewerberInnen aufnehmen. In Kapitel 4 wird die Subjekt- und Anerkennungstheorie von Judith Butler und die theoretische Auseinandersetzung von Susanne Dungs zum Thema Anerkennung vorgestellt.

Kapitel 5 behandelt die Theorie zu Rollenspielen. Kapitel 6 gliedert sich in zwei Teile, deren gemeinsamer Gegenstand die Gesprächsforschung ist. In Kapitel 6.1 werden Ansätze vorgestellt, die sich im engeren Sinn auf die Analyse von Gesprächen beziehen. Kapitel 6.2 referiert diskursanalytische Gesprächsforschung, die außerhalb von Gesprächen liegende Einsätze in ihre Arbeit einbezieht und eine Verbindung zum Diskursbegriff von Michel Foucault herstellt. Das Kapitel schließt mit einer Auswertung der vorgestellten sprachwissenschaftlichen Ansätze.

Der praktische Teil der Arbeit umfasst in Kapitel 7 die Vorstellung des Korpus (7.1), der Transkriptionen (7.2), Anmerkungen zur Herstellung der Spielsituation (7.3) und zum Problem des Beobachterparadoxons (7.4). Danach folgt in Kapitel 8 die Analyse der Rollenspiele selbst. An diesen Teil schließt die Analyse der Auswertungsgespräche in Kapitel 9 an, nach beiden Kapiteln wird eine Zwischenbilanz gezogen. Im Fazit werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengestellt. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick, in den weiterführende Fragen aufgenommen werden. Transkriptionen der Rollenspiele und Auswertungsgespräche sind als Anhang angefügt. Eine separate Inhaltsangabe und die Transkriptionskonventionen GAT sind am Anfang des Anhangs eingefügt.

2 Voraussetzungen an Schulen

Für die vorliegende Arbeit beschränke ich mich auf Haupt- und Gesamtschulen einschließlich Realschulzweig, da die transkribierten Gespräche in diesen Schulformen aufgenommen wurden.

Das Thema Bewerbung ist Unterrichtsinhalt der achten, neunten und zehnten Klassen der Haupt- und Realschulen. Neben den Fragen der Berufswahl, der Übersicht über den Ausbildungsmarkt und der Erstellung von Bewerbungsunterlagen bildet die Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche einen Schwerpunkt der Unterrichtseinheit. In den Lehrplänen beider Schulformen sind für das Unterrichtsfach Deutsch die Analyse von Gesprächen einerseits und das Erproben von Gesprächen andererseits vorgesehen. Zunächst ein Ausschnitt aus dem Lehrplan für die Hauptschulen:

Die Schülerinnen und Schüler sollen in verschiedenen Gesprächssituationen erkennen, dass das sprachlich und inhaltlich korrekte Formulieren eigener und fremder Standpunkte und die angemessene Selbstdarstellung für eine erfolgreiche Kommunikation in sozialen Beziehungen in Freizeit und Beruf notwendig sind. (Lernarchiv 1 2006: 41)

Als mögliche Methode zur Vermittlung dieser Kompetenzen wird das Rollenspiel vorgeschlagen, das unter anderem auch zur „angemessenen Selbstdarstellung in verschiedenen Gesprächssituationen“ (ebd.) führen soll. Darin ist auch das Bewerbungsgespräch eingeschlossen. Der Lehrplan für die Realschulen sieht die Verbesserung von Gesprächsverhalten als verbindlichen Unterrichtsinhalt vor, ist allerdings allgemeiner formuliert.

Die Jugendlichen sollen

kritische Distanz gegenüber eigenem und fremdem Gesprächsverhalten entwickeln; unterschiedliche Rollen in einem Gespräch einnehmen, Gesprächsverhalten und -abläufe analysieren. (Lernarchiv 2 2006: 37)

In Spannung stehen dazu verschiedene Bemerkungen im Lehrplan für Hauptschulen im Unterrichtsfach Arbeitslehre, z. B.:

Arbeit und Ausbildung ist für die Hauptschülerinnen und Hauptschüler heute großteils nicht mehr im vollen Umfang vorhanden. Aufgabe des Faches Arbeitslehre ist es u. a., trotzdem die Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu motivieren, eine Ausbildung zu finden und sie zu realistischen Alternativen anzuregen. Um sie nicht zu desillusionieren sollten vorwiegend Projekte dort angeboten werden, wo Hauptschülerinnen und Hauptschüler auch heute ihre Chancen haben. (Lernarchiv 3 2006: 3)

In den Lehrplänen zeigt sich eine Gleichzeitigkeit von Vorbereitung auf das Berufsleben und der Möglichkeit, das angestrebte Ziel, den Ausbildungsplatz, nicht zu erreichen. Auch darauf wird im Lehrplan mit der Überschrift „Viele Bewerbungen – nur Absagen – was jetzt?“ hingewiesen:

Absagen auf Bewerbungen werden oft von Schülerinnen und Schülern als individuelles Einzelschicksal wahrgenommen und führen auch dazu, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Bewerbungsbemühungen nachlassen. Durch die Beschäftigung mit möglichen Alternativen sollen sie versuchen vorhandene Defizite abzubauen um die Einstellungshindernisse zu überwinden. Ihnen muss deutlich [sic] werden, dass Staat und Wirtschaft nur Hilfen und Anregungen für die Berufseinmündung geben können. (Lernarchiv 3 2006: 24)

Dabei ist erklärtes Ziel die Eingliederung der Jugendlichen in die Berufstätigkeit; dies wird zumindest von Seiten der Politik, der Industrie- und Handelskammer und der Agentur für Arbeit erklärt. Deren (häufig gemeinsame) Anstrengungen münden u. a. in den Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs, für Hessen in den Hessischen Pakt für Ausbildung, in der Errichtung eines Förderpreises wie dem Deutschen Förderpreis Jugend in Arbeit, besonderen, praxisbezogenen Schulklassen in den Hauptschulen wie dem SchuB-Modell⁶ und neu entwickelten Modellen wie dem Sonderprogramm Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ-Programm-Richtlinie – EQJR⁷) und EIBE, einem Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt.⁸ Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) ergänzen die Angebote.

Bewerbungstrainings für Schüler und Schülerinnen werden entweder von den an den Schulen unterrichtenden Lehrern und Lehrerinnen selbst durchgeführt oder aber mit verschiedenen Institutionen veranstaltet. Als Institutio-

⁶ SchuB steht für Schule und Beruf und bezeichnet ein Angebot der Hessischen Hauptschulen, das für Jugendliche gedacht ist, welche die Regelschule voraussichtlich ohne Abschluss verlassen würden. Ziel ist es, die Sozialkompetenz sowie die berufsbezogenen Kompetenzen auszubauen und das Selbstwertgefühl der Jugendlichen zu stärken. In günstigen Fällen übernimmt der kooperierende Betrieb die Jugendlichen in ein Ausbildungsverhältnis.

⁷ Bei diesem Modell, bei dem Jugendliche besondere Förderung erhalten können, werden der Arbeitgeberseite über einen Zeitraum von 12 Monaten Zuschüsse vom Arbeitsamt gewährt. Wird die Einstiegsqualifizierung als gelungen angesehen, kann sie auf die Ausbildungszeit der Jugendlichen angerechnet werden. Nachzulesen auf der Internetseite der IHK Frankfurt http://www.frankfurt-main.ihk.de/berufsbildung/projekte/arbeitswelt/teilquali/dihk_einstiegsqualifikationen/ (Stand: 10.11.2006).

⁸ EIBE wird vom Hessischen Kultusministerium organisiert. An diesem Programm sind berufliche Schulen und freie Träger beteiligt, die ca. 3000 Jugendliche im Jahr betreuen (EIBE).

nen bieten Jugendzentren, Krankenkassen und Banken Bewerbungstrainings in Darmstadt und Umgebung an.⁹ Bewerbertrainings der Banken und Versicherungen sind mit Eigenwerbung verbunden.

Die punktuelle Gegenüberstellung der Lehrpläne der beiden Schulformen deutet an, dass es bei Bewerbungsgesprächen um Auswahlverfahren geht, bei denen soziale Ein- und Ausschlüsse vorgenommen werden. Unter dem Aspekt der in Kapitel 3.1 vorzustellenden Gatekeeping-Situation steht in Vorstellungsgesprächen die Anerkennung als mögliche Ausbildungskandidaten zur Diskussion. Das Zitat Lernarchiv 3 (2006), Seite 24 zeigt aber noch etwas anderes, nämlich die Positionierung der Jugendlichen sich zwischen zwei Positionen: erstens der Abweisung der individuellen Verantwortung mit der Aussage „Absagen auf Bewerbungen werden oft von Schülerinnen und Schülern als individuelles Einzelschicksal wahrgenommen“ und zweitens, und damit wird die individuelle Verantwortung wieder eingeführt, als Zuschreibung von Mängeln: „Durch die Beschäftigung mit möglichen Alternativen sollen sie versuchen vorhandene Defizite abzubauen um die Einstellungshindernisse zu überwinden“.

⁹ Das Arbeitsamt war bis in die 90er Jahre Anbieter für Bewerbungstrainings für Jugendliche aus Haupt- und Realschulen. Aus Kostengründen, so wurde mir in einem informellen Gespräch bestätigt, führe man diese Trainings nicht mehr durch. Abiturienten und Studienabgänger erhalten weiterhin Schulungen. Hauptschüler, so weiter, bekämen Lehrstellen ohnedies nur noch über ‚Vitamin B‘.

3 Bewerbungsgespräche

3.1 Bewerbungsgespräch als kommunikative Gattung

Bewerbungsgespräche werden in dieser Arbeit als kommunikative Gattung aufgefasst. Diese sind durch Thomas Luckmann¹⁰ definiert als komplexe Abläufe, die gesellschaftlich vorgeprägt sind und sich als Muster erfassen lassen. Sie haben ein gewisses Maß an Verbindlichkeit erreicht und lassen sich als historisch und kulturell geprägte Strukturen mit spezifischen Sedimentierungen zu gesellschaftlichen Problemlösungen verstehen. Vorstellungsgespräche erfüllen die Bedingungen eines verfestigten und konventionalisierten Handlungsablaufs, da sie sich in einer gewissen Routine vollziehen. Die Verfestigung vollzieht sich auch im Wechselspiel mit der Ratgeberliteratur.

Verfestigungen wirken einerseits sprecher- und hörerentlastend, da die Vorgaben die Orientierung im Gespräch erleichtern, andererseits einschränkend, indem sie bestimmte Handlungsmuster vorgeben. Die Beteiligten haben annäherungsweise ein Wissen von der Gesprächssituation, die sie erwartet und können entsprechend interagieren. Gespräche sind jedoch nach wie vor als Interaktionsprozesse beschreibbar, die flexible und dynamische Erwartungsstrukturen aufnehmen. Ein Element ist die Hierarchie in den Bewerbungsgesprächen,¹¹ die vor allem in den Auswertungen der Rollenspiele durch TrainerInnen und Jugendliche immer wieder thematisiert wird.

Die Einordnung der Bewerbungsgespräche in eine kommunikative Gattung ist noch nicht abschließend diskutiert. Ulrich A. Schmidt befasst sich in „Bewerbung und Vorstellungsgespräch aus dialoglinguistischer Sicht“ (Schmidt 2000) mit der Frage, ob es sich bei Vorstellungsgesprächen um Prüfungsgespräche oder Flirtgespräche handelt. Gegen die Aufnahme in die Kategorie der Prüfungsgespräche sprechen nach Schmidt vor allem die Interessen der Einstellenden, die sich von denen der Prüfer deutlich unterscheiden. Prüfer sollten unparteiisch und objektiv sein. Im Bewerbungsgespräch geht es jedoch darum, eine passende Person für einen Betrieb auszuwählen, damit ist der Personalverantwortliche zwangsläufig parteiisch. Auch die Position der

¹⁰ Vgl. Peter Auer 1999: 175 – 186.

¹¹ Pache (2004: 14) verweist auf Untersuchungen zu Sprecherwechsel und Themenbearbeitung, welche dies nur eingeschränkt bestätigen.

Bewerbenden stellt sich anders dar. Hier wurde vorher selektiert, nur die für den Betrieb interessanten Bewerber werden eingeladen. Schmidt entscheidet sich daher für die Kategorie Kontaktgespräch, zu der auch das Flirtgespräch gerechnet wird, denn es geht darum eine Person auszuwählen, von der aufgrund der beruflichen Qualifikation und der persönlichen Eigenschaften die Integration in ein Arbeitsteam erwartet werden kann. Der Beziehungsaspekt steht für Schmidt im Vordergrund des Vorstellungsgesprächs.

Martin Hartung ordnet Bewerbungsgespräche in die Gattung der Interviews ein (Hartung 2004: 300). Dafür spricht der hohe Anteil der Frage-Antwort-Sequenzen, die von den Personalverantwortlichen initiiert werden. Entsprechend werden die Trainer in den Rollenspielen als Interviewer bezeichnet.

Ilona Pache betont die „Gatekeeping-Situation“ (Pache 2004: 4) von Einstellungsgesprächen. Die Bedeutsamkeit der Situation ist den BewerberInnen und den Personalverantwortlichen bewusst, der Wissensvorsprung liegt bei den Einstellenden. Gleichzeitig liegen unterschiedliche Interessen und ein Machtgefälle vor. Das Bewerbungsgespräch gehört zu den Schlüsselsituationen weil in ihm der „Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen entschieden wird“ (Pache 2004: 4). Dies betont auch Karin Birkner, die Bewerbungsgespräche ebenfalls als „Gatekeeping-Gattung“ sieht: „In der Performanz der Gattung als einer kulturellen Praxis liegt ein symbolischer Gehalt von geteiltem Wissen und Zugehörigkeit; Divergenzen im kulturellen Handlungswissen führen in vielen Fällen zu einem Mehraufwand an Aushandlung und auch zu Turbulenzen im Gesprächsverlauf, die häufig mit negativen Konsequenzen für die positive Selbstdarstellung verbunden sind“. (Birkner 2001: 237) Damit wird die in der Einleitung angesprochene Relevanz der Bewerbungssituation und der Bewerbungstrainings für Jugendliche bestätigt.

Annette Lepschy¹² (1995) untersucht Bewerbungsgespräche aus einem sprechwissenschaftlichen Blickwinkel. Aus der Sicht der Trainerin reagiert Lepschy mit ihrer Arbeit auf ein von ihr diagnostiziertes Defizit im Bereich der wissenschaftlichen Fundierung pädagogischer Praxis. Sprechwissenschaft ist definiert als „selbstreflexive, sozialpragmatische Sinnwissenschaft“ (Lepschy 1995: 40), die einerseits die Praxis des miteinander Sprechens und

¹² Annette Lepschy lehrt am Germanistischen Institut in Münster und ist Teilhaberin von Lepschy & Lepschy Personal- und Organisationsentwicklung

darauf aufbauend die gesellschaftliche Praxis verändern möchte. Ihre Leitfrage bezieht sich auf die Handlungsmöglichkeiten der Bewerber mit dem Ziel eines gelingenden Bewerbungsgesprächs. Lepschy bezieht sich in ihrer Arbeit auf Gesprächsrollenspiele, die sie im Lauf von Bewerbungstrainings durchgeführt hat. Mit dem Argument, dass sich Rollenspiele für die Beteiligten „»echt«“ (Lepschy 1995: 50) anfühlen, behandelt sie die Spielsituationen wie reale Bewerbungsgespräche. Der sprechwissenschaftliche Ansatz unterscheidet sich von der Angewandten Gesprächsforschung, da er einen Begriff von Sprache als Werkzeug zugrunde legt (Lepschy 1995: 69).

Lepschy ordnet Bewerbungsgespräche in die „Sprechsituation der Sozialsituation“ (Lepschy 1995: 56) ein, da mit dieser Kategorisierung der Dialog im Zentrum steht und individuelle Aspekte deutlicher einbezogen werden können. Ich teile ihre Ansicht nicht, Bewerbungsgespräche seien der produktionsbezogenen Kommunikation und nicht der reproduktionsbezogenen Kommunikation zuzurechnen. Gerade in Bewerbungsgesprächen steht auch ein psychisches und beziehungshafte Motiv zur Disposition. In Annahme oder Ablehnung für einen bestimmten Tätigkeitsbereich liegen auch Formen der Anerkennung für die Person.

3.2 Selbstdarstellung als Praxis von Bewerbungsgesprächen

3.2.1 Selbstdarstellung in Bewerbungsgesprächen

Ilona Pache fasst die verschiedenen Perspektiven auf Selbstdarstellung in ihrer Untersuchung „Gefährdete Reziprozität“ (Pache 2004) zusammen. Gemeinsam ist den von ihr dargestellten Ansätzen, dass Selbstdarstellung das Hauptanliegen in Bewerbungsgesprächen darstellt. Sie unterscheidet dazu drei unterschiedliche Grundannahmen:

1. das Selbst mit Rolle, Identität und Status ist der Interaktion nicht zugänglich,
2. es wird eine „Passungskonzeption“¹³ angenommen,
3. Selbstdarstellung ist eine Form von „impression management“ (Pache 2004: 15 f.).

¹³ Das Profil der zu besetzenden Stelle passt zu genau einer Bewerberin, ähnlich wie Cinderellas Glas-Schuh nur einer Person passt. (Pache 2004: 16)

Pache arbeitet mit einer Position, die zwischen Passung und impression management liegt. Passung ist in Bewerbungsgesprächen als Struktur zu begreifen, an der sich die Beteiligten orientieren, die aber nicht offen liegt. Entsprechend ist die Selbstdarstellung so anzulegen, dass sie implizite Fragen erkennt und auf sie reagiert. Erfolgreiche Bewerber äußern sich nach Pache (Pache 2004: 16 – 21) spezifischer auf Fragen, sie belegen ihre Argumente ausführlicher und orientieren sich an der Perspektive der Personalverantwortlichen. Daraus ergibt sich eine paradoxe Situation, in der die Bewerbenden sich zwischen Anpassung und Authentizität bewegen müssen.

Gelingende Selbstdarstellung wird von Carmen Spiegel und Thomas Spranz-Fogasy in ihrem Aufsatz „Selbstdarstellung im öffentlichen und beruflichen Gespräch“ als „interaktive Selbstdarstellungsarbeit“ (Spiegel/Spranz-Fogasy: 1999: 230, kursiv im Original Ch. L.) verstanden.

Selbstdarstellung ist – mehr oder weniger im Vordergrund – Teil jedes Gesprächs. Unter Selbstdarstellung verstehen Spiegel/Spranz-Fogasy die Darstellung von verschiedenen Persönlichkeitseigenschaften, zu denen sie kulturelle, soziale, geschlechtliche und individuelle Elemente zählen. In öffentlichen und beruflichen Zusammenhängen erhält die Selbstdarstellung einen besonderen Stellenwert, z. B. wenn in Bewerbungsgesprächen die eigenen Fähigkeiten hervorgehoben werden sollen. In diesem Rahmen soll Kompetenz bewiesen werden, die Sachkenntnisse, aber auch Vertrauenswürdigkeit und Glaubwürdigkeit einschließt. Inhalt (das Was) und Durchführung (das Wie z. B. Gesprächsstil und Sprachregister) werden im Verlauf der Gespräche aufgabenbezogen und erfolgsorientiert eingesetzt. Der Erfolg des Gesprächs bemisst sich bei Bewerbungsgesprächen daran, ob die ausgeschriebene (Ausbildungs-)Stelle zugesagt wird, oder – aus der Perspektive des Einstellenden – ob der Bewerber den Auswahlkriterien standhält und beschäftigt wird.

Die Eigenschaften für die erfolgreiche Durchführung können widersprüchlich sein. Aus der Sicht des Bewerbers soll einerseits Anpassungsfähigkeit und Kooperativität demonstriert werden, andererseits müssen die individuellen Fähigkeiten herausgestellt werden, um sich gegen die Konkurrenz der anderen durchzusetzen. Dies bestätigt das Konzept Ilona Paches der paradoxen Anforderung von Anpassung und Authentizität in Verbindung mit impression

management. Gelungene Selbstdarstellung verlangt nach Spiegel/Spranz-Fogasy Sensibilität für die Gesprächssituation und für die am Gespräch beteiligten Personen.

Die idealtypischen Formen der Selbstdarstellung zeigen sich als

- „explizite Selbstaussagen“
- „Eigenschaften sprachlicher und sprachbegleitender Aktivitäten“ und
- „übergreifende Eigenschaften des Gesprächshandelns“ (Spiegel/Spranz-Fogasy 2002: 220 f.).

Spiegel/Spranz-Fogasy geben an, dass Gespräche im Rahmen von Institutionen oder der Öffentlichkeit häufig vorbereitet werden, um eine (vermutete) Rolle sicher ausfüllen zu können. Die transkribierten Bewerbungstrainings zeigen diese Vorbereitung im Rahmen der Bewerbertrainings an Schulen. In realen wie gespielten Bewerbungsgesprächen müssen die Vorgaben so flexibel gehandhabt werden, dass sie der Situation angepasst werden können. „Die Gesprächsbeteiligten werden, je nach ihrer Rolle und ihren Möglichkeiten, (neue) Situationsdefinitionen, Aufgaben und Ansprüche aushandeln und bearbeiten“. (Spiegel/Spranz-Fogasy 2002: 227)

Vor allem die Rollenasymmetrie steht bei Spiegel/Spranz-Fogasy hier im Zentrum. Sie verweisen darauf, dass sich BewerberInnen asymmetrische Rollenverteilungen zunutze machen können, indem sie Kooperationsbereitschaft zeigen. In hierarchisch angelegten Gesprächsettings, wie sie bei Bewerbungsgesprächen vorliegen, ist der Bewerber durch eventuelle Nervosität im Nachteil, gleichzeitig ist das Gelingen des Gesprächs für ihn von weitaus höherer Relevanz und unter schwierigeren Bedingungen und höheren Anteilen zur positiven Selbstdarstellung verbunden, was auf das asymmetrische Verhältnis der Interagierenden verstärkend wirkt.

Das Gelingen der Selbstdarstellung ist verbunden mit Selbst- und Fremdbild der Agierenden. Damit sind Reaktionen des Gegenübers auf die Gesprächsbeiträge angesprochen, die unterstützend, abwertend, würdigend etc. wirken und in Wechselwirkung in das Gespräch eingehen. Stärker als bei inhaltlichen Entwicklungen entstehen bei Selbstdarstellungen selbststabilisierende Eigendynamiken. Die Gesprächsteilnehmer behandeln diese Gesprächselemente als gleichbleibende Faktoren. Selbstdarstellungsformen koalieren

nach Spiegel/Spranz-Fogasy mit der physischen Erscheinung der Sprechenden, verbale Äußerungen wirken nur regulierend.

Im Ausgang ihres Artikels betonen Spiegel/Spranz-Fogasy die Dynamik eines Gesprächs, in welche die Selbstdarstellung flexibel eingepasst werden muss. Voraussetzungen dafür ist die richtige Einschätzung der sozialen Situation, die Beobachtungsgabe voraussetzt und das Bewusstsein sowohl der eigenen Rolle als auch der eigenen sozialen und individuellen Qualitäten. Die Aufgabe des Bewerbers ist, auf Fremddarstellung und Reaktionen des Gegenübers zu reagieren, die Selbstdarstellung entsprechend anzupassen und evtl. mit anderen Mitteln fortzufahren. Wesentliche Bestandteile sind „die Würdigung des Gesprächspartners als akzeptablen Gesprächspartner oder das Einhalten der Höflichkeitsregeln“ (Spiegel/Spranz-Fogasy 2002: 230), die nicht durch unfaires oder partnerverletzendes Verhalten torpediert werden dürfen.

Spiegel/Spranz-Fogasy weisen darauf hin, dass eine absolute Kontrolle und Selbst- und Fremdverfügung in Gesprächen nicht gegeben ist. Selbstdarstellung in Bewerbungsgesprächen ist zunächst der Versuch einer intentionalen Vorgehensweise, sozusagen eine Inszenierung, unter Umständen ist dieser jedoch gebrochen durch den symptomatischen Ausdruck, der die Inszenierung durchkreuzt.

Sowohl Ilona Pache als auch Carmen Spiegel und Thomas Spranz-Fogasy gehen von einer weitgehenden Selbstverfügung der Bewerber und Bewerberinnen aus. Als Aufgabe für BewerbungstrainerInnen ergibt sich daraus m. E., die SchülerInnen auf Unwägbarkeiten vorzubereiten und ihre Beobachtungsfähigkeiten zu trainieren. Denn selbst allgemein positiv konnotierte Elemente können eine negative Wirkungsweise zeigen, z. B. indem Eigeninitiative als dominantes Verhalten gewertet wird oder Anpassung als mangelnde Initiative ausgelegt wird.

3.2.2 Positionierung

Die Selbstpositionierung und Fremdpositionierung von Personen und die damit in Verbindung zu bringende Erzählung und Herstellung der eigenen Identität steht im Mittelpunkt des Konzepts der „Narrativen Identität“. Einflüsse auf das Konzept nehmen Philosophie und Sozialwissenschaften. In medizinischen, sozial-pädagogischen¹⁴ und juristischen Kontexten, auch in religiösen Zusammenhängen, etwa in der Beichte, wird von Individuen Selbstdarstellung verlangt. Diese »Erzählungen über sich selbst« werden von der Linguistik¹⁵ seit den späten 1990er Jahren aufgenommen. Selbstdarstellung, so die These, ist gleichzeitig Selbstherstellung, schließt also ein für die Identitäten konstitutives Moment ein, das nicht unabhängig von der Fremddarstellung (insofern Fremdherstellung) ist (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 168). Auch Bewerbungsgespräche, die nicht explizit in die Untersuchungen einbezogen sind, zeigen Elemente der Positionierung, z. B. wenn Auskunft über persönliche Eigenschaften gegeben werden soll.

Positionierung meint diskursive Praktiken, mit denen Personen einander aufzeigen, wer sie sein wollen und wie sie gesehen werden wollen. Das schließt ein, dass sie bestimmte Standorte für sich beanspruchen und in ihnen akzeptiert werden wollen. Dazu Lucius-Hoene und Deppermann (2004: 168)

Positionierung bezeichnet zunächst ganz allgemein die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und darstellung im Gespräch sind. (kursiv im Original Ch. L.)

Ob die eigene Positionierung gelingt, ist abhängig vom jeweils interagierenden Gegenüber, dieses kann die eigene Positionierung annehmen oder zurückweisen. Das Wechselspiel stellt einen Prozess des Aushandelns der eigenen und fremden Positionierung dar. Lucius-Hoene/Deppermann verdeut-

¹⁴ Z. B. Martina Goblirsch (2005): Herstellung narrativer Identitäten durch biographische Strukturierung und Positionierung. Eine *retold story* aus der Jugendhilfe.

¹⁵ Überblicksdarstellung im Aufsatz von Lucius-Hoene und Deppermann (2004: 167).

lichen die Wechselwirkung von Selbst- und Fremdpositionierung in einem Schaubild:

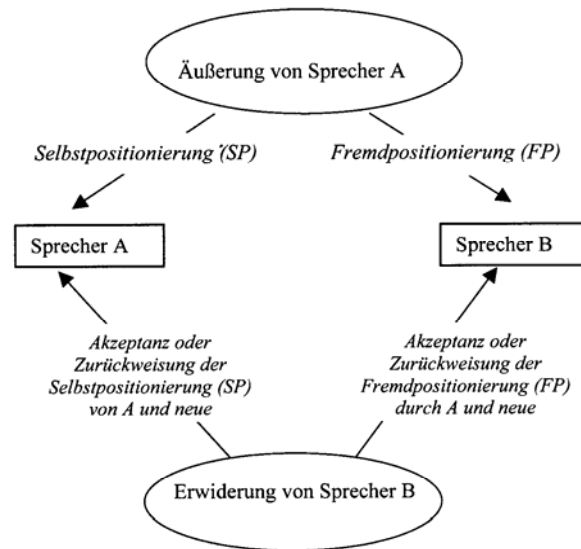


Abbildung 1: Positionierung II nach Lucius-Hoene/Deppermann

Positionierungen finden mit verschiedensten sprachlichen Mitteln in verschiedenen sprachlichen Akten statt, können explizit oder implizit formuliert sein. Sie entziehen sich dadurch Kategorisierungsversuchen. Nach Lucius-Hoene/Deppermann ist die Untersuchung der Identitätsdarstellung aber auch deswegen interessant, weil sie in Interaktionen „*en passant*“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 171) hinzukommen.

Lucius-Hoene und Deppermann verweisen darauf, dass die Positionierungsarbeit auf Erfahrungen in der Vergangenheit bezogen sein kann, sie nehmen an, dass an zeitlich zurückliegende Interaktionen angeknüpft wird.

Oft kann man vermuten, dass es sich dabei um erinnerte Positionierungen aus früheren Interaktionserfahrungen handelt, auf die die Erzähler dann so reagieren, als ob sie aus der aktuellen Interaktion stammten. Solche Positionierungsaktivitäten können darauf verweisen, dass die Erzähler ihre Zuhörer in die entsprechenden komplementären Positionen verweisen, um an ihnen ihre früheren Kontroversen abzuarbeiten, etwa mit Bezugspersonen, Streitgegnern oder auch mit einer öffentlichen Meinung, die es zu widerlegen gilt. (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 180)

Danach kann das Vorgehen der Individuen psychologisch motiviert sein oder auf Diskurse verweisen. Im Konzept der narrativen Positionierung wird das Politische ausgeblendet, der Effekt des ‚Aushandelns‘ der eigenen Position wird benannt, die Beziehung zwischen Subjektbildung und der Positionierung innerhalb gesellschaftlicher Diskurse bleibt unangesprochen.

Das Identitätskonzept, das Identität als feste, mit sich selbst gleichbleibende Eigenschaften begreift, steht mit diesen Untersuchungen zur Disposition. Lucius-Hoene/Deppermann sehen die Selbstdarstellungen unter dem Aspekt einer „aktuellen, performativen Selbstpositionierung“ und nehmen damit den Begriff der Performanz auf, der in Judith Butlers Konzept eine wesentliche Rolle spielt, dort aber ausdrücklich politisch konnotiert ist. Ich werde dies im nächsten Kapitel darstellen.

4 Selbstdarstellung? Subjekt- und Anerkennungstheorie

Judith Butler ist Professorin für Komparatistik, Rhetorik und Gender Studies in Berkeley/Californien. Bekannt geworden ist sie durch ihr 1990 erschienene Veröffentlichung „Gender Trouble“, einem Beitrag zur feministischen Debatte, die im deutschsprachigen Raum mit dem Titel „Das Unbehagen der Geschlechter“ 1991 verlegt wurde. Butler vertritt hier die These, dass die Aufteilung in männliche und weibliche Körper durch einen normalisierenden Effekt der normativen heterosexuellen Ordnung verursacht ist. Für die vorliegende Arbeit soll Butlers Foucault-Rezeption dargestellt werden, die eine Vertiefung der vorausgegangenen Darstellung im Kontext von Jägers Diskursanalyse leisten soll. Dafür werden die Begriffe Subjektivierung, Performanz und Anerkennung erläutert.

Klar abgegrenzte Geschlechterzugehörigkeiten gehören zur »Humanisierung« von Individuen im Rahmen der zeitgenössischen Kultur, und in der Tat werden diejenigen, die ihre Geschlechterzugehörigkeit nicht richtig vollziehen, regelmäßig bestraft. (Butler 2002: 306 f.)

Mit dieser Aussage sind drei im Kontext dieser Arbeit wesentliche Aspekte genannt:

- das Vollziehen der Geschlechterzugehörigkeit, womit Performanz als ständige Wieder-Herstellung – in diesem Fall von Geschlecht – umschrieben ist,
- Humanisierung als Prozess der Sozialisation und Subjektivierung mit dem Ziel der Anerkennung eines Individuums und
- das Verweigern der Anerkennung für Personen, welche die Norm nicht erfüllen.

4.1.1 Subjektivierung

Das Subjekt ist nicht etwas, dem Prozesse der Identifizierung widerfahren, sondern es entsteht erst durch den Verlauf der Subjektivierung. Mit Foucaults in „Überwachen und Strafen“ erarbeiteten These der Seele als Gefängnis des Körpers bezweifelt Butler, dass ein Subjekt außerhalb von Machtverhältnissen gedacht werden kann. Materialität wird diskursiv hervorgebracht, sie

ist die „unkenntlich gewordene Wirkung der Macht“ (Butler 1997: 145). Damit wird das Ursache-/Wirkungsprinzip der Subjektbildung verschoben. Butler nimmt Foucaults paradox angelegten Terminus des „*assujettissement*“, übersetzt als „Subjektivation“ (Butler 2001: 81), auf. Damit wird ein Prozess beschrieben, der einerseits das Subjekt hervorbringt, in der gleichen Bewegung aber unterwirft. „Die Figur der Autonomie bewohnt man nur, indem man einer Macht unterworfen wird, eine Subjektivation, die eine radikale Abhängigkeit impliziert“. (Butler 2001: 81) Macht, konkretisiert Butler, tritt nicht in Erscheinung, sie ist dort zu verorten, wo ontologische Voraussetzungen behauptet werden. Subjektwerdung ist aus dieser Perspektive eine Normalisierung, i. S. der Einbindung in eine Norm, eine Identitätsbildung im Zusammenhang mit diskursiv erzeugter Materialität. Butler weist jedoch ausdrücklich darauf hin, dass es nicht nur weibliche oder männliche Körper sind, die materialisiert werden.

Natürlich ist das biologische Geschlecht nicht die einzige derartige Norm, vermittels deren Körper materialisiert werden. Und es ist unklar, ob das biologische »Geschlecht« als eine Norm unabhängig von anderen normativen Anforderungen an die Körper wirksam werden kann. (Butler 1997: 335)

Neben der Kategorie Geschlecht werden Diskurse in den Kategorien ethnische und soziale Zugehörigkeit, Gesundheit usw. einsetzbar.

In „Hass spricht. Zur Politik des Performativen“ (Butler 1998) arbeitet Butler u. a. mit der Theorie der Anrufung von Luis Althusser und J.L. Austins Sprechakttheorie. Thema ist die Auseinandersetzung im Rahmen des Diskurses um Zensur rassistischer und sexistischer Aussagen in den USA. Hier wird die Diskurstheorie konkretisiert und auf den Diskurs der verletzenden Anrede zugespielt. Damit verdeutlicht sie die in „Körper von Gewicht“ vorgeschlagenen Thesen zur Subjektivation in Bezug auf die Sprachphilosophie. Die Benennung, die sprachliche Einordnung, ist in „Körper von Gewicht“ (Butler 1997: 108) die Methode, mit der das Individuum in die symbolische Ordnung integriert wird und in Übereinstimmung mit ihr körperlich formiert wird. Subjektivation wird (auch) in Sprache vollzogen. Beide Elemente, das der Normalisierung und das der Möglichkeit der gesellschaftlichen Existenz, sind durch die Anrufung und Benennung gesichert. Durch die Anrufung hat das Subjekt nun seinerseits Sprache zur Verfügung. „Denn wenn »angesprochen werden« eine Anrufung bedeutet, dann läuft die verletzende Anrede

Gefahr, ein Subjekt in das Sprechen einzuführen, das nun seinerseits Sprache gebraucht, um der verletzenden Benennung entgegenzutreten“ (Butler 1998: 10). Das verletzende Sprechen ist hier separat zitiert, da es eine performative Äußerung (sowohl im Sinne Austins als auch im Sinne Butlers) darstellt, die Anlass und Grundlage für widerständige Äußerungen sein kann. Aber nicht nur das verletzende Sprechen leistet die Subjektbildung, sondern die Namensgebung generell. Durch die Anrede und Namensgebung als Formen der wiederholten Anrufung, die für die Subjektivation grundlegend ist, ist eine Verstrickung mit Machtstrukturen gegeben, die nicht nur, wie im vorhergehenden Absatz in Bezug auf Materialität deutlich gemacht wurde, abstrakt beschrieben werden kann, sondern konkret auf einzelsprachliche Äußerungen bezogen werden kann.

Das Subjekt, das sich zugleich in der Position des Adressaten wie des Adressierenden befindet und seine Haltungen innerhalb jenes gekreuzten Vektors der Macht einnimmt, ist nicht nur insofern durch den Anderen begründet, als es der Anrede bedarf, um zu sein. Seine Macht leitet sich zudem von der Struktur der Anrede ab, insofern diese zugleich als sprachliche Verletzbarkeit und Ausübung der Sprache bestimmt ist. (Butler 1998: 49)

Macht ist eine Größe, die auf ständige Wiederholungen angewiesen ist, nach Butler auf ‚Performanz‘ verweist. Hierdurch eröffnet sich ein Feld von „Wiederaneignungen“ (Butler 1998: 227) von Begriffen und Benennungen, die über den konventionellen Bedeutungszusammenhang hinausgehen.

Mit wiederholender Anrufung¹⁶ und Anrede wird in Kategorien eingeteilt, die mit der Kategorisierung auch Möglichkeiten der Verfehlungen eröffnet.

Dieser Prozeß der »Annahme« eines Geschlechts wird mit der Frage nach der *Identifizierung* und den diskursiven Mitteln verbunden, durch die der heterosexuelle Imperativ bestimmte sexuierte Identifizierungen ermöglicht und andere Identifizierungen verwirft und/oder leugnet. Diese Matrix mit Ausschlußcharakter, durch die Subjekte gebildet werden, verlangt somit gleichzeitig, einen Bereich verworfener Wesen hervorzubringen, die noch nicht »Subjekte« sind, sondern das konstitutive Außen zum Bereich des Subjekts abgeben. Das Verworfene [*the abject*] bezeichnet hier genau jene »nicht lebbaeren« und »unbewohnbaren« Zonen des sozialen Lebens, die dennoch dicht bevölkert sind von denjenigen, die nicht den Status des Subjekts genießen, deren Leben im Zeichen des »Nicht-Lebbaeren« jedoch benötigt wird, um den Bereich des Subjekts einzugrenzen. (Butler 1997: 23)

¹⁶ Besonders deutlich ausgeführt in „Psyche der Macht“ (Butler 2001: 101 – 123). Butler bearbeitet hier die Lehre von der Interpellation oder Anrufung Althusers.

Für die Kategorie Geschlecht erscheinen neben männlich und weiblich auch queer¹⁷, transsexuell, intersexuell. Nicht Subjekt-Sein äußert sich z. B. in rechtlichen Fragen, wenn es darum geht, ob Lebensgemeinschaften von Homosexuellen rechtlich anerkannt werden. Auch an den Fragen, in welchen Bereichen Forschung vorangetrieben wird, ist der Subjektstatus relevant: Unter welchen Umständen werden Medikamente gegen Aids entwickelt? Nach Butler stellen gerade die Zonen des konstitutiven Außen die Einteilungen radikal in Frage und erweisen sich als politisch umkämpft und unkämpfbar.

Subjektivation stellt einen Prozess dar, der psychisch – vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Vorgaben, des Diskurses – vollzogen wird. Dadurch wird der Entstehungszusammenhang des Subjekts verschleiert, d. h.: Das autonome Subjekt ist ein Effekt der Macht. In Stichworten gefasst, die Butler angibt, lässt sich von ‚schlechtem Gewissen‘ und ‚Melancholie‘ sprechen (Butler 2001: 101 – 124; 125 - 150).

Diese Zone der Unbewohnbarkeit wird die definatorische Grenze für den Bereich des Subjekts abgeben; sie wird jenen Ort gefürchteter Identifizierung bilden, gegen den – und kraft dessen – der Bereich des Subjekts seinen eigenen Anspruch auf Autonomie und Leben eingrenzen wird. In diesem Sinne ist also das Subjekt durch die Kraft des Ausschlusses und Verwerflichmachens konstituiert, durch etwas, was dem Subjekt ein konstitutives Außen verschafft, ein verwerfliches Außen, das im Grunde genommen »innerhalb« des Subjekts liegt, als dessen eigene fundierende Zurückweisung. (Butler 1997: 23)

Die Figur der ausgeschlossenen Bereiche wird im Abschnitt Anerkennung dieser Arbeit brisant, da sie die Bühne von Auseinandersetzungen bereitstellt, auf welcher Kategorien mit Hilfe von Performativität in Frage gestellt werden können.

4.1.2 Performativität/Performanz

Ein Schlüsselbegriff Butlers Untersuchungen ist ‚Performanz‘.¹⁸ Performativität, Performanz und ‚performativ‘ sind in den Bedeutungen von „dramatisch“

¹⁷ Die nordamerikanische Queer-Bewegung wird als politische Bewegung gesehen, die sich einen abwertenden Begriff angeeignet hat und unter diesem Namen politisch agiert. Hannelore Bublitz (2002: 90) beschreibt ihn mit: „Das Sonderbare, Merkwürdige ist »queer«. Ebenso sind der entgleisende Körper, die entgleisende Stimme, die das Abwesende – Rassen-, Klassen-, Geschlechtszugehörigkeit – aufdecken, »queer«.

¹⁸ Eckhard Schumacher (2002: 383 – 402) verweist auf die Vieldeutigkeit und die unterschiedliche Verwendung der Begriffe Performativität und Performanz. Ich beziehe mich hier nur auf den Performanzbegriff von Judith Butler.

i. S. von Theateraufführungen oder Performance Art und „nicht-referentiell“ zu verstehen (Butler 2002: 305). Gleichzeitig deutet er einen Bezug zur Sprechakttheorie an. In den von Butler beschriebenen performativen Handlungen wird nicht eine ontologische zu verstehende Existenz eingesetzt, die sich verwirklicht, sondern auf die ständig zu wiederholende Macht des Diskurses verwiesen, die Phänomene hervorzubringen, durch die Subjekte¹⁹ reguliert werden. Zunächst wird das Konzept von Butler auf die Frage der dichotomischen Geschlechteraufteilung bezogen. Performativität beschreibt in „Das Unbehagen der Geschlechter“ (Butler 1991) die immer wieder neu hervorzubringenden Geschlechtsidentität der Subjekte als Grundlegung für Intelligibilität in Gesellschaften. Im Rahmen der Gender-Studies beschäftigt sich Butler hauptsächlich mit der ‚Materialität‘ von Körpern, den Bestimmungen von biologischem (sex) und sozialem (gender) Geschlecht. Die machtbesetzte Hervorbringung von Geschlechtsidentitäten führt sie zu der Frage, wie diese „ent-naturalisiert“ (Butler 1991: 203) werden können. Butler unterscheidet zwischen „anatomischem Geschlecht (sex), der geschlechtlich bestimmten Identität (*gender identity*) und der Performanz der Geschlechtsidentität (*gender performance*)“ (Butler 1991: 202, kursiv im Original Ch. L). Die verschiedenen Möglichkeiten, wie diese drei Elemente aufeinander bezogen werden können und die Tatsache, dass diese nicht alle gleichzeitig verwirklicht werden müssen, führt sie zu dem Schluss, dass es keine Kohärenz von anatomischem Geschlecht und Geschlechteridentität gibt. Sie entlarvt damit die Zuweisungen und Gleichsetzungen der Elemente als Phantasie. Geschlechtsidentität kann sich nicht auf ein Original berufen, sondern ist immer schon ein Zitat, eine Imitation der „Phantasie einer Phantasie“ (Butler 1997: 203) auf der Grundlage eines historisch zu verstehenden Begriffs von Weiblichkeit.

Da es weder ein »Wesen« gibt, das die Geschlechtsidentität zum Ausdruck bringt oder externalisiert, noch ein objektives Ideal, das sie anstrebt, und die Geschlechtsidentität überdies kein Faktum ist, bringen die verschiedenen Akte der Geschlechtsidentität überhaupt erst die Idee der Geschlechtsidentität hervor: Ohne diese Akte gäbe es keine Geschlechtsidentität. (Butler 1997: 205)

¹⁹ Butler weist auf das Paradox hin, dass „wir uns nämlich auf etwas beziehen müssen, was noch gar nicht existiert“ (Butler 2001: 10), sie plädiert dafür, Begriffe weiter zu verwenden und nicht zu verwerfen, sondern sie zu verschieben, z.B. Butler 1998: 226 f.

Diese verschiedenen Akte sind performativ: begriffen als Inszenierung und als Ausdruck von kontingenten Konstruktionen der Bedeutungen.²⁰ Die verschiedensten Benennungen, mit denen Individuen im Lauf der Sozialisation²¹ belegt werden, sprengen allerdings die Fixierung auf nur eine Identität (Butler 1998: 49). Die von Butler entwickelte für die entwickelte Figur der Performanz kann, wie in Kapitel 4.1.1 angesprochen, nicht nur auf die Geschlechteridentität bezogen werden, sondern betrifft auch andere Normen der Identifizierungen innerhalb diskursiver Subjektkonstitutionen.

Bevor im praktischen Teil dieser Arbeit gefragt werden kann, wie diese theoretischen Einsetzungen für die linguistischen Ansätze fruchtbar gemacht werden können, soll zunächst der Terminus der Anerkennung eingeführt werden.

4.1.3 Anerkennung I

In „Körper von Gewicht“ (1997), „Psyche der Macht“ (2001) und in den Frankfurter Adorno-Vorlesungen „Kritik der ethischen Gewalt“ (2002) entwickelt Butler ihre Anerkennungs-Theorie. Foucaults Begriff der Bio-Macht ist darin einer der Eckpunkte, den sie neben Psychoanalyse und Philosophie auf Gesellschaftstheorie und Ethik bezieht. Über Anerkennung lässt sich aus zwei Perspektiven sprechen, der Subjekt-Perspektive und der Perspektive des konstitutiven Außen.

Das Subjekt, wie Butler es entwickelt, ist sich selbst nicht transparent, seine Bedingungen sind ihm äußerlich. Das heißt auch, dass im Faktum Anerkennung die Angewiesenheit des Subjekts auf die Anderen und die Anerkennung des Anderen zusammenfallen. Butler benennt mit der Beziehung zu anderen ein Moment, an dem das Subjekt ethisch in Gesellschaft eingebunden ist. Die Konstitutionsbedingungen des Subjekts deuten nicht darauf hin,

²⁰ Anja Tervooren wendet in „Körper, Inszenierung und Geschlecht“ (2001: 157 – 201) Butlers Performanzbegriff in einer Untersuchung einer eineinhalbminütigen Situation in einer Schulklasse an. Thematisch wird die Auswahl von SchülerInnen für eine körperlich anstrengende Aufgabe verhandelt. Die Darstellung zeigt verschiedene Überschneidungen/Durchkreuzungen von Anrufungen/Benennungen, die m. E. stärker auf die parodistische und damit Geschlechterpositionen hinterfragende Elemente untersucht werden könnten. Der Klassenleiter gibt z.B. auf die Frage „*Mit den Jungs oder Mädchen*“ die Antwort „*Kräftig! Nicht Jungs!*“ (Tervooren 2001: 172) und stört damit die Zuordnung von kräftig zu Jungs.

²¹ Sozialisation wird hier im Sinne einer Subjektivierung verwendet, nicht auf die von einem Subjekt vollzogene Verinnerlichung von Normen (Bublitz 2002: 126).

dass ein Subjekt nicht mehr vorhanden ist, im Gegenteil ist es jetzt dazu aufgerufen, die Normen zu reflektieren:

Wenn das >Ich< nicht mit den moralischen Normen zusammenfällt, die es aus-handelt, wenn es sie nicht als ein Apriori der Existenz vorfindet, so heißt das nur, dass es über diese Normen nachdenken muss und dass diese Überlegungen auch zu einer kritischen Einsicht in deren gesellschaftliche Genese und Bedeutung führen. (Butler 2003: 20 f.)

Die Fragestellung, mit der Butler vorgeht, weist über Foucaults Fragestellung insofern hinaus, als sie einen Wechsel der Perspektive von den Möglichkeiten des Ichs unter den Bedingungen des Diskurses auf die mit einem Du verwobenen Grundlagen vornimmt. Dies führt zu einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis, in dem Beteiligte sich als nicht mit sich selbst identisch abzeichnen. Die Frage nach dem, was der oder die Andere ist, ist unab-schließbar.

Hegels Theorie der Anerkennung wird bei Butler daraufhin betrachtet, ob nicht das Begehren zu Sein in einem Anerkennungswunsch stillgestellt wird und dann zu einem identifizierenden Machtfaktor wird. Sie formuliert die Öffnung, die Unabschließbarkeit der Anerkennung als ein Aussetzen von Urteilen. Die Nicht-Benennung, das fehlende Urteil ist es, das als Chance gesehen wird, die Andere zu erfassen. Das gemeinsame und sich gegenseitig Ausgesetztsein fordert laut Butler dazu auf, eine Ethik zu erarbeiten, die sich die Verletzlichkeit des Anderen und des Selbst eingesteht.

Die Frage nach dem konstitutiven Außen entzündet sich bei Judith Butler an Kategorien. Die Feministische Theorie setzt für ihre identitätsstiftende Konstituierung ‚Frauen‘ ein und stellt fest, dass sie damit Ausschlüsse vornimmt und regelmäßig anzweifelbar wird. Es werden Erweiterungen durch Farbe, Sexualität, Klasse vorgenommen, bei denen „ein verlegenes »usw.« an das Ende ihrer Liste“ (Butler 1991: 210) gesetzt wird. Dieses »usw.« steht stellvertretend für die Anfechtungsmöglichkeit der Kategorie. Die Personen, die noch nicht Subjekte sind, zweifeln die Kategorisierungen an und weiten sie aus. Dies verlangt nach einer Offenhaltung der Kategorien und nicht nach weiteren normativen Einsätzen. Von hier aus begründet Butler ihre Anerkennungstheorie und überträgt sie z. B. auf die Frage, wie und um wen in der US-amerikanischen Öffentlichkeit z. B. durch Todesanzeigen öffentlich getrauert werden kann (Butler 2003: 36 – 68). Sie plädiert dafür, die von Femi-

nistischen Theorien erarbeiteten Erkenntnisse stärker in den ethischen Diskurs einzubeziehen. Anerkennungstheorie auf Verletzbarkeit aufzubauen ist kein Projekt, das auf eine „neue Grundlage des Humanismus“ (Butler 2005: 60) zielt, sondern ist programmatisch zu verstehen. Der Diskurs, der hier geführt wird, verlangt nach der Anerkennung der Verletzbarkeit, indem diese sich in ihn einschreibt und selbst machtvoll wirkt. Butlers Figur der Anerkennung strebt nicht danach, Anerkennung zu einem bestimmten Zweck zu gewähren. Anerkennung bei Butler heißt, mit anderen die (imaginäre) Identität fraglich werden zu lassen.

4.1.4 Anerkennung II

Damit steht Butler quer zu den Anerkennungstheorien, wie sie im Mainstream der Politikwissenschaften, Psychologie und Pädagogik diskutiert werden. Matthias Iser formuliert: „Die meisten Anerkennungstheorien gehen nämlich davon aus, dass Menschen in fundamentaler Weise auf die Anerkennung durch andere Menschen und die Gesellschaft angewiesen sind“ (Iser 2004: 11). Dadurch wird Anerkennung zu einer Qualität, die gewährt werden muss und symmetrisch oder reziprok verstanden wird. Ich gehe auf Iser's Darstellungen kurz ein.

Für die Politikwissenschaft fasst Matthias Iser unter dem Stichwort „Anerkennung“ im Band „Politische Theorie. 22 umkämpfte Begriffe zur Einführung“ (Iser 2004) den Forschungsstand zusammen. Er behandelt den von ihm als spezifisch französischen Ansatz bestimmten Anerkennungsbegriff, der Anerkennung als Verkennung und ideologische Systemstabilisierung begreift. Er rekurriert aber hauptsächlich auf den kanadischen Politologen und Philosophen Charles Taylor, den deutschen Soziologen und Philosophen Axel Honneth und die US-amerikanische Feministin und Politikwissenschaftlerin Nancy Fraser. Anerkennung erscheint als normativer Status an den Anerkennenden und als psychisches Bedürfnis des Anzuerkennenden, auf das ein Subjekt in seiner Entwicklung angewiesen ist. Sie kann als kritische Kategorie eingesetzt werden, um gesellschaftliche Ungerechtigkeiten aufzuzeigen. Drei Dimensionen einer Politik der Anerkennung werden bei Iser auf-

gefächert: die der Würde²², der Differenz und der Fürsorge. Diese werden mit den Begriffen der Umverteilung und Gerechtigkeit konfrontiert. Iser gelangt zu der Auffassung, dass unter dem Vorzeichen der zu erlangenden Autonomie der Subjekte der normative Status als übergeordnete Kategorie zu gelten hat, unter der die psychische Anerkennung und die materielle Anerkennung diskutiert werden sollen.

Susanne Dungs nimmt das Thema Anerkennung in ihrer sozialphilosophisch und sozialarbeitswissenschaftlichen Dissertation „Anerkennen des Anderen im Zeitalter der Mediatisierung“ (2006) auf und beschreibt zwei Grundannahmen, die leitend sind für dessen Behandlung. Sie geht davon aus, dass Anerkennung als Dispositiv zu betrachten ist, das in Gefahr ist, ideologisch aufgeladen zu werden. Daraus ergibt sich eine doppelte und widersprüchliche Rolle: „(A) Einesteils soll sie die auf Touren gekommenen Desintegrationsdynamiken²³ ausgleichen und die Menschen wieder sicher in das Soziale einbinden. (B) Anderenteils wird ihr die Funktion zugeschrieben, den uneingeschränkten Drang und Zwang des Subjekts nach Autonomie zu katalysieren“ (Dungs 2006:25). Der erste Interpretationsansatz versucht mit dem Anerkennungsbegriff z. B. Jugendliche zu integrieren, die gewaltbereit sind oder sich sozial oder bildungspolitisch nicht einordnen (sogenannte soziale Randgruppen). Unter diesem Vorzeichen wird Anerkennung zum Mittel, um Inklusion, Bestätigung, Kohärenz und Identität zu erreichen. Die Wirkungsweise zielt neben der Integration auf Disziplinierung. Der zweite Ansatz verspricht Freiheit und höhere Autonomie. Differenzen und Kontingenzen sollen ausgehalten und positiv bewertet werden. Beide Aspekte sind wirksam und führen in ihrer Widersprüchlichkeit zur Verstärkung der Bewegung des Auseinanderdriftens gesellschaftlicher Gruppen.

Im Inneren der Gesellschaft, so Dungs, führen die Konzepte zu höherer Isolation, da sie individualisierend wirksam werden, an den Randbereichen zur Exklusion, da hier die Konzepte repressiv wirken. Der Freiheitsgrad im Zentrum ist um ein Vielfaches höher, Lebensplanung schließt hier Wahlfreiheit

²² Iser folgt hier dem israelischen Philosophen Avishai Margalit.

²³ Diese Dynamiken sind Bestandteil der aktuellen Situation. Unter dem Stichwort „radikalisierte Moderne“ entwickelt Dungs den Ausdruck „Gepit“, einen Prozess, der die Umstrukturierungsprozesse beschreiben soll. Gepit steht für „Globalisierung, Enttraditionalisierung, Pluralisierung, Individualisierung, Technisierung“.

und Desintegration ein, während an den Rändern die Freiheitsgrade durch hohe Integration eingeschränkt sind. Unter dem Vorzeichen der positiven Bewertung von Wahlfreiheit und Desintegration wird der Ermöglichungsspielraum der Aneignung der entsprechenden Kompetenzen mehr (an der Peripherie) oder weniger begrenzt. Ob daher der Anerkennungsbegriff das Versprechen der kritischen Funktion – wie sowohl bei Iser als auch bei Butler eingesetzt – noch einhalten kann, ist fraglich. Denn: „Mit beiden Aspekten gibt Anerkennung vor, die Autonomie der Einzelnen zu befördern und die gesellschaftlichen Verhältnisse zu befrieden, während auf der Rückseite sozialer Sprengstoff erzeugt wird“. (Dungs 2006: 26) Als positiver Begriff fördert Anerkennung als Integrationsmittel nicht Autonomie, sondern wird als Mittel der Heteronomie eingesetzt, gleichzeitig ist Anerkennung als Zugewinn an Freiheit an die neoliberalen Hegemoniebestrebungen anschließbar.

Susanne Dungs entwickelt daher einen negativen Anerkennungsbegriff, der, asymmetrisch gedacht, von einer „primordialen Abhängigkeit“²⁴ ausgeht. Sie schließt an die Denkmodelle von Butler, Žižek und Lévinas an, die den Anderen und die Andere als Voraussetzung der Subjektwerdung begreifen. Dungs spricht von einer „verführerischen Rede von Autonomie“ (Dungs 2006: 20), die dem abendländischen Denken entspreche. Die gegenseitige Abhängigkeit der Subjekte wird dabei abgewiesen. Werden Abhängigkeitsverhältnisse einbezogen, eröffnet sich eine „eigentliche ethische Beziehung zum Anderen“ (Dungs 2006:20), die eine neue Form von Anerkennung erschließt, eine Form, in der Moral nicht über Wertekanons oder ähnliches geregelt werden kann. Die Frage, wer der oder die Andere ist, ist vor dem Hintergrund eines sich selbst als undurchschaubar begreifenden Subjekts offen. Das Angewiesensein auf andere, die Subjektivation, die ohne andere nicht zu denken ist, deuten auf eine Unverfügbarkeit hin, die über (Selbst-)Identifizierungsversuche hinausweisen. Das sich selbst undurchsichtige Subjekt ist in der Bewegung auf andere hin aufgerufen, den Anderen in seiner „Unausdeutbarkeit“ (Gamm 2000: 223) der Anderen zu belassen und sich selbst »aufs Spiel zu setzen«. Damit wird das Kalkül der gegenseitigen »positiven« Anerkennung, die den Anderen zu durchschauen und dem >Ich< gleich zu machen

²⁴ Dungs übernimmt den von Slavoj Žižek in „Die politische Suspension des Ethischen“ (2005) entwickelten Begriff (in Dungs 2006: 20).

versucht, überschritten. Im Gegensatz zu einer kalkulierten Anerkennung werden in der Figur der negativen Anerkennung die Anderen in ihrer Undurchsichtigkeit belassen und der Verfügungsgewalt entzogen.

Bewerbungstrainings sind stark durchzogen von normativen Einsätzen, wie im praktischen Teil vor allem in den Auswertungsphasen zu sehen sein wird. Wie verhalten sich dabei »Anrufung« und Handlungsfähigkeit? Wie können diese theoretischen Überlegungen in die Praxis einfließen ohne selbst dem Duktus des Identifizierens zu unterliegen? Oder ist dies ein im Grund widersprüchliches Unterfangen? Trainerinnen und Trainer sind aufgerufen, die Befähigung zur Eigenermächtigung unter Bedingungen der Subjektivation zu begleiten. Das bezieht die Auseinandersetzung mit den zu vermittelnden Normen und Anweisungen in einer selbstreflexiven und die Diskurse hinterfragenden Haltung mit ein. Die Ein- und Ausschlüsse, die innerhalb der Trainings vorgenommen werden, sind auf ihre politischen und ökonomischen Implikationen hin zu befragen. Ebenfalls in einer selbstreflexiven Geste ist die eigene Position als TrainerIn zu überdenken. Ein negativer Anerkennungsbegriff kann die Frage eröffnen, wie ich Beziehungen vor dem Hintergrund des Ausgeliefertsein meiner selbst und der Anderen gestalten kann – und wo die Grenzen der vom Subjekt ausgehenden Gestaltungsfähigkeit liegen.

5 Rollenspiel als Trainingseinheit

5.1 Rollenbegriff

Voraussetzung einer Rollenspieltheorie und –praxis war die Entwicklung eines Begriffs der sozialen Rolle, der von drei wissenschaftlichen Disziplinen ausgeführt wurde: der Kulturanthropologie, der Soziologie und der Sozialpsychologie²⁵ (Wiswede 1977: 11 – 22). Hier soll auf die Diskussion um den Rollenbegriff nicht näher eingegangen werden. Einen Überblick über die o. g. Ansätze in der deutschen Rollendiskussion gibt Günther Wiswede (1977) in „Rollentheorie“. In dem Begriff der sozialen Rolle begegnen sich Theatermetapher und Gesellschaftstheorie. Für die Soziologie unterscheidet Wiswede ein normatives und ein behaviorales Konzept. Im normativen Konzept wird ein Erwartungsanspruch dem Rolleninhaber gegenüber formuliert, das behaviorale Konzept argumentiert strukturell (Wiswede 1977: 15).

Die normative Auffassung von Rolle zeigt sich in soziolinguistischen Definitionen. In ihrem Artikel „Rolle“ im Handbuch für Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK), Band Soziolinguistik, schlägt Uta Gerhardt vor, Rollen als Sozialformen, d. h. in Bezug auf „Vergesellschaftung“ (Gerhardt 2004: 386, 2. Spalte) mit jeweils situativer Ausgestaltung zu beschreiben, die Typisierungsschemata folgen. Linke, Nussbaumer und Portmann definieren:

Unter sozialer Rolle einer Person versteht man die Menge all derjenigen Erwartungen, die sich an das Verhalten der betreffenden Person im Rahmen einer gegebenen Interaktionssituation richten. [...] Die Handlungen, die diese Erwartungen einlösen, bezeichnen wir als *Rollenhandeln*, wobei hier je nach Rolle und Situation ein mehr oder weniger grosser Spielraum vorhanden ist. (Linke, Nussbaumer, Portmann 1996: 314)

Die Beschreibung des Rollenverhaltens impliziert ein Subjekt, das eine Rolle übernehmen kann und den an es gerichteten Erwartungen folgen bzw. sie ablehnen kann.

²⁵ Iris Stahlke weist darauf hin, dass Rollentheorien auch in den Teilbereichen der Entwicklungs- und Organisationspsychologie sowie unter psychoanalytischer Perspektive Relevanz haben (Stahlke: 2001: 12).

5.2 Rollenspiele

Das Rollenspiel hat sich als Therapiemethode, Diagnoseinstrument und pädagogisches Mittel nach Thomas Bliesener aus dem Psychodrama-Konzept entwickelt (Bliesener, 1994: 13). Rollenspiele, wie sie im Bereich der Pädagogik eingesetzt werden, beziehen ihre Ideen aus dem Rollenverständnis des Theaters und aus der Sozialpsychologie.

Rollenspiele werden als Vorbereitung für Bewerbungsgespräche in Ratgeberliteratur und auf Internetseiten empfohlen²⁶. Dabei wird sowohl die Erlernbarkeit sicheren Auftretens und effektiven Kommunizierens betont als auch die Notwendigkeit dieser Fähigkeiten für die sich bewerbenden Jugendlichen. Als Beispiel führe ich den mit „MACH'S RICHTIG Berufswahlportal“ betitelten Hinweis der Bundesagentur für Arbeit an:

Üben Sie Ihren "Auftritt"! Vieles kann man lernen, auch das freie und flüssige Sprechen. Üben Sie das Vorstellungsgespräch in einem Rollenspiel ein. Bitten Sie jemanden, der "Personalchef" zu sein. Was machen Ihre Beine, wohin schauen Sie? Neben der flüssigen Rede ist auch die Körpersprache wichtig. **Halten Sie Blickkontakt** zu Ihrem Gegenüber.

In Bewerbungsseminaren können Sie unter fachkundiger Anleitung das richtige Auftreten in Vorstellungsgesprächen lernen. Erkundigen Sie sich ob die Berufsberatung in Ihrer Agentur für Arbeit solche Seminare anbietet. (Bundesagentur für Arbeit 2006)

Rollenspiele, wie sie im Verlauf der Bewerbertrainings durchgeführt werden, gehören zu den pädagogisch-didaktischen Methoden, sind also nicht therapeutisch angelegt.²⁷ Das Rollenspiel ist eine der möglichen Formen der Vorbereitung auf das „echte“ Bewerbungsgespräch. Es wird als Rollentraining verstanden, das auf die Situation des Bewerbungsgesprächs vorbereiten soll und in dem Handlungsmöglichkeiten geprobt und aufgezeigt werden sollen. Die zu übernehmende Rolle im Training ist also nicht eine völlig fremde Rolle, sondern eine besondere Form der Selbstdarstellung. Den Rollenspielern soll die Möglichkeit gegeben werden, sich in der Rolle des Bewerber-

²⁶ Z. B. bei Hesse/Schrader (2005), Seite 138 oder auf der DAK-Homepage:

<http://www.dak.de/content/dakschueler/persvorstellen2.html>

²⁷ Einschränkung: Durchführung durch die Sozialarbeiterin, die das Rollenspiel nicht nur als Vorbereitung für die Bewerbung nutzt, sondern auch die psychische Befindlichkeit ihres Klientels im Blick hat.

bers auszuprobieren. Der Lerneffekt beruht auf der Annahme, dass sich Erlerntes durch Probehandeln festigt.

Rollen spielen wird als „eine absolut natürliche Lernform, die mit höchster Effektivität zum Trainieren von sozialen Fertigkeiten von Menschen jeglichen Alters und jeglichen Bildungsniveaus praktiziert wird“ (Schaller 2001: 95) angesehen. Morry van Ments unterstreicht die Anschlussfähigkeit der Spielsituation an die „Außenwelt“ (Van Ments 1991: 23). SchülerInnen würden befähigt, Verhaltensmuster zu erproben und darüber hinaus „*tatsächliches Verhalten zu verbessern*“ (Van Ments 1991: 23, kursiv im Original Ch. L.). Auch Barbara Kochan definiert das Rollenspiel „als pädagogisch und didaktisch intendiertes *Lernspiel*“ (Kochan 1981: 17, kursiv im Original Ch. L.), in dem eine außerhalb der Spielsituation liegende Realitätsbewältigung anvisiert wird. Dies bezieht sich auf soziale, psychische oder auch politische Wirklichkeiten. Es werden „*Als-ob-Situationen*“ (Kochan 1981: 17, kursiv im Original Ch. L.) hergestellt, deren Ausgestaltungen an der Realität orientiert sind. Als Realität wird in den hier beobachteten Rollenspielen das Bewerbungsgespräch angenommen.

Thomas Bliesener bemerkt in seiner Auseinandersetzung mit der Authentizität bzw. Simulation in Rollenspielen für Kommunikationstrainings kurz, dass sich das Rollenspiel von der „speziellen Herkunft aus der Psychodrama-Therapie zu einem nahezu universellen Instrument geplanten Lernens entwickelt“ (Bliesener 1994: 14). Eine weitere Beschäftigung mit der Entwicklung des Rollenspiels findet bei ihm nicht statt.

5.3 Rollenspiel als Bewerbungsgespräch

In diesem Kapitel soll noch keine Analyse stattfinden, sondern es werden zunächst die Forschungsergebnisse aus der Arbeit „Unterschiede zwischen authentischen und simulierten Einstellungsgesprächen“ von Wilhelm Grießhaber (1994) und die von Thomas Bliesener in „Authentizität in der Kommunikation“ (1994) zusammengestellt.

Grießhaber untersucht die Unterschiede zwischen Einstellungsgesprächen als Rollenspiel und authentischen Einstellungsgesprächen aus funktional-pragmatischer Sicht. Ziel der Gespräche ist die Entscheidung, entsprechend werden sie unter „Entscheidungsfindungsprozess“ (Grießhaber 1994: 34)

eingeorordnet. Als Kern der authentischen Gespräche macht Grießhaber die Fragen nach biographischen Daten und die Berufsvorstellungen der Bewerber aus. Dabei wird deutlich, dass sich aus jeder neuen Information in ihrer Bewertung und Einschätzung Grundlagen für den weiteren Verlauf des Gesprächs bilden. „Das Gespräch wird dadurch zu einem rückgekoppelten, sich selbst verstärkenden System, bei dem die Fragen nicht unabhängig voneinander gestellt und bewertet werden“ (Grießhaber 1994: 36). Die Fragestellung ist zu Anfang der Gespräche offen und lässt viele Antwortmöglichkeiten zu, im Verlauf des Gesprächs werden die Fragen konkreter, dadurch reduziert sich die Zahl der Antwortmöglichkeiten. Unter „Bewerberskills“ (Grießhaber 1994: 40) wird diskutiert, dass Bewerber sich zu präsentieren haben, vor allem müssen sie erkennen, welche Fragen eine Begründung verlangen, aus der die Interviewer auf Motivation und Zuverlässigkeit schließen.

Simulierte Gespräche unterscheiden sich von authentischen Gesprächen durch das Setting. Wie in den von mir untersuchten Rollenspielen sind auch in den von Grießhaber beobachteten simulierten Gesprächen Zuschauer anwesend. Die von Grießhaber im Rahmen eines Bewerbungstrainings untersuchten Gespräche weisen humoristische Elemente auf, in die auch die Zuschauer involviert sind. Das geringere Wissen der Rollenspieler über Bewerbungsgespräche, dem „Realkontext“ (Grießhaber 1994: 50) führt zu anderen Vorgehensweisen in Rollengesprächen. Die in Simulationen beteiligten BewerberInnen werden in den von Grießhaber untersuchten Gesprächen aus didaktischen Gründen zu höherer Selbstpräsentation angeregt, aber auch hier wird das „Muster des Begründens“ (Grießhaber 1994: 50) wie in authentischen Gesprächen nicht aufgenommen. Zu unterscheiden ist nach Grießhaber vor allem bei der Rolle des Interviewers. Ist dieser ausreichend vorbereitet und kann Kenntnisse aus realen Bewerbungssituationen in das Rollenspiel einbeziehen, kann das Musterwissen aktiviert werden und das Gespräch gleicht mehr dem authentischen Vorstellungsgespräch.

Thomas Bliesner (1994) fragt allgemeiner nach der Differenz von authentischen Gesprächen und Rollenspielen. Er nimmt dabei an, dass es innerhalb von Rollenspielen „Artefakte“ (Bliesner 1994: 15) gibt, die verfälschend auf den angestrebten Lerneffekt wirken. Bliesner empfiehlt, sich in Rollenspiel-situationen so weit wie möglich an realen Gegebenheiten auszurichten, dies

gilt für das äußere Umfeld durch die Bereitstellung von Requisiten wie auch für die Herstellung der inneren Bedingungen bei den SpielerInnen. Innere Bedingungen werden durch geeignete Instruktionen hergestellt, z. B. wenn im Vorfeld der Gespräche über Stilmerkmale informiert wird, auch die Gesprächsdauer ist ausschlaggebend für die Annäherung an authentische Gespräche.

6 Methoden der Gesprächsforschung

Als Terminus für die unterschiedlichen Ansätze innerhalb der Analyse von Gesprächen habe ich mich für »Gesprächsforschung« entschieden. Die weiteren Termini, wie sie weiter unten aufgeführt werden, sind an verschiedene »Schulen« mit unterschiedlichen Schwerpunkten gebunden.

Als gemeinsamen Gegenstand hat die Gesprächsforschung die gesprochene Sprache. Seit den 1960er Jahren bezieht sich die germanistische linguistische Forschung auch auf Gespräche in gesprochener Form: „Die gesprochene Sprache bildet von nun an einen eigenständigen Forschungsschwerpunkt innerhalb der Linguistik“ kommentieren Klaus Brinker und Sven F. Sager (Brinker/Sager 2006: 15).²⁸

Unter dem Begriff der Gesprächsforschung finden sich die Termini Konversationsanalyse, Gesprächsanalyse, Dialoganalyse, Interaktionsanalyse, Diskursanalyse und Diskursforschung

6.1 Ansätze der Gesprächsforschung

Zwei unterschiedliche Grundannahmen organisieren das wissenschaftliche Feld und lassen sich als Ordnungsmuster benennen. Erstens: Ausgehend von der Konversationsanalyse werden Gespräche als Handlungszusammenhänge angenommen, innerhalb derer die Akteure in sozialer Interaktion sinnhafte soziale Ordnung hervorbringen und absichern (Bergmann 2001: 919 1. Spalte). Zweitens: Ausgehend von der Sprechakttheorie werden Gespräche als Handlung gesehen, während der bestimmte Muster (Tiefenstrukturen) zu verschiedenen Zwecken realisiert (Oberflächenstruktur) werden. Dabei wird ein Idealtypus sprachlicher Handlung angenommen, der gesellschaftlich vermittelt ist. Diesem Feld ist die funktional-pragmatische Diskursforschung zuzuordnen. Beide Methoden arbeiten mit authentischen und transkribierten Gesprächen. Neben Arbeiten, die sich an diesen beiden Schulen orientieren, gibt es sprachwissenschaftliche Untersuchungen, welche die Vielfalt der

²⁸ Vgl. Johannes Schwitalla 2001, S. 896 ff., der anekdotisch einen Fixpunkt im Jahr 1964 auf einer nicht näher bezeichneten Konferenz ausmacht, bei der Heinz Rupp den Anspruch auf Erforschung der gesprochenen Sprache geltend macht.

Methoden nutzen und gleichzeitig anwenden.²⁹ Im nächsten Kapitel werden Konversationsanalyse, Gesprächsanalyse und Ansätze der funktional-pragmatischen Diskursanalyse kurz vorgestellt. Wegen der Unterschiedlichkeit der Ansätze werden Diskursanalyse nach Busse/Teubert und Kritische Diskursanalyse in Kapitel 4.3 vorgestellt.

6.1.1 Konversationsanalyse

Die Konversationsanalyse wurde aus dem ethnomethodologischen Verfahren von Harold Garfinkel entwickelt. Die Annahme der Ethnomethodologie ist, dass gesellschaftliche Wirklichkeit sich durch das Handeln der einzelnen Mitglieder konstituiert. Danach wird soziale Ordnung immer wieder neu durch Sinnzuschreibungen und Interpretationsleistungen erzeugt. Der Ethnomethodologie geht es um die Frage, wie Mitglieder einer Gesellschaft ihren Handlungen Sinn zuschreiben (Auer 1999: 137).

Als Begründer der ‚conversational analysis‘ gilt Harvey Sacks, ein amerikanischer Soziologe, der Mitte der 60er bis Anfang der 70er Jahre Vorlesungen über Konversation hielt (Auer 1999: 136). Neben diesen Vorlesungen, die erst 1992 publiziert wurden, entstanden 1974 und 1977 gemeinsame Veröffentlichungen mit Emanuel Schegloff und Gail Jefferson. Eine wesentliche Grundlage für die Analyse von Gesprächen sind neu entwickelte technische Möglichkeiten der Gesprächsaufzeichnung wie Tonbandgeräte, Kassettenrekorder und Videokameras mit entsprechenden Mikrofonen, nach der die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache in einem Übertragungsschritt als Transkription festgehalten und dadurch zum Forschungsgegenstand werden kann. Die Daten werden in Form von authentischen Gesprächen erhoben, damit folgt die Konversationsanalyse einem „streng naturalistischen Empiriebegriff“ (Deppermann 2000: 97). Das Primat der geschriebenen Texte wird somit in der linguistischen Forschung abgelöst.

Die Konversationsanalyse beschäftigt sich mit der Frage, wie Gespräche organisiert sind. In ihrer puristischen Ausführung werden nur die jeweils zu

²⁹ Negativ formuliert Agathe Galinski (Zweierlei Perspektiven auf Gespräche: Ethnomethodologische Konversationsanalyse und Diskursanalyse im kontrastiven Vergleich 2004: 9) einen Vorwurf des Eklektizismus gegen Brinker/Sager, hier würden die Autoren „mehrere Theoriestücke unterschiedlichster Provenienz“ vermischen. Dies führt dazu, dass sie Brinker/Sager nicht weiter rezipiert. Arnulf Deppermann nimmt sie nicht zur Kenntnis.

analysierenden Gespräche berücksichtigt, es erfolgt keine Bezugnahme auf außerhalb der Gespräche liegenden Fakten oder Interpretationsintentionen der ForscherInnen. Als wichtigstes Thema gilt die Sequentialität in Gesprächen, da sich hier das interaktive Konstituieren von Sinn beobachten lässt, in dem der nachfolgende Redebeitrag den vorherigen bestätigt, z.B. auf eine Frage eine Antwort folgt. Als zwei weitere Untersuchungsbereiche gibt Auer (1999: 143 und 145) Reparaturen und Sprecherwechsel an. In allen drei Bereichen lassen sich entgegen früheren Annahmen starke Regelmäßigkeiten feststellen, die der Annahme von chaotischem Sprechen zuwiderlaufen.³⁰

Methodisch geht die Konversationsanalyse materialgeleitet vor. Es werden vorab keine Hypothesen erstellt, die anhand der Gespräche verifiziert oder falsifiziert werden sollen. Die Forschungsarbeit besteht in der Rekonstruktion der Methoden, Strukturen und Regelmäßigkeiten, nach der soziale Interaktionen durch die beteiligten SprecherInnen hergestellt und gestaltet werden. „Die Konversationsanalyse benutzt *Konstitutionseigenschaften von Gesprächen als methodologische Leitlinie* ihrer Untersuchungen“. (Deppermann 2000: 97, kursiv im Original Ch. L.) Möglich wird dies durch die Grundannahme, dass sich SprecherInnen innerhalb eines Gesprächs Zweck und Funktion ihrer Äußerungen aufzeigen, zusammengefasst als „display-Konzept“ (Deppermann 2000: 99). Die prozessuale Struktur des Gesprächs in seinem zeitlich-linearen Verlauf wird dabei nicht verlassen, sondern nachvollzogen, dazu werden zur Analyse nur die im Gespräch vorhergegangenen Sequenzen genutzt. Umgekehrt ergibt sich daraus, dass die Geltung der Interpretationen an den nachfolgenden Gesprächssequenzen gemessen wird, d. h.: „Die Geltung von Interpretationen“ wird nur „an den Reaktionen der Gesprächsteilnehmer beziehungsweise an folgenden Aktivitäten des Sprechers ausgewiesen“ (Deppermann 2000: 111). In der Diskussion um „Vielfalt und Einheit gesprächsanalytischer Fragestellungen“ (Deppermann 1999: 13 – 17) stellt Deppermann Arbeitsbereiche der Konversationsanalyse vor, welchen er als genuinem Forschungsgegenstand die Untersuchung der formalen Struktur von Gesprächspraktiken zuordnet.

³⁰ Mit diesen Erkenntnissen der durch SprecherInnen gemeinsamen interaktiven Herstellung von Bedeutung in Gesprächen werden die mechanistischen Kommunikationsmodelle der Nachrichtentechnik (Sender-Empfänger-Modelle) in Frage gestellt.

6.1.2 Gesprächsanalyse

Einer der führenden Gesprächsanalytiker der germanistischen Linguistik ist Arnulf Deppermann. Er ist Leiter der Abteilung "Pragmatik" beim Institut für Deutsche Sprache und Professor für germanistische Linguistik an der Universität Mannheim. Neben der oben vorgestellten Konversationsanalyse bezieht er verschiedene Ansätze in die Analysen von Gesprächen wie die der „interaktionalen Soziolinguistik, der *discursive psychology*, der *grounded theory* und der *objektiven Hermeneutik*“ (Deppermann 1999: 10, kursiv im Original Ch. L.) ein. Er erhebt den Anspruch an GesprächsforscherInnen, Wissen aus den Bereichen Gesprochene-Sprache-Forschung, Konversationsanalyse, Funktionale Pragmatik und Interaktionale Soziolinguistik in die gesprächsanalytischen Arbeiten einzubringen (vgl. Deppermann 2004: 296). Arnulf Deppermann ergänzt die Konversationsanalyse um ethnographisches Wissen. Dieses Wissen wird so verstanden, dass unterschiedliche Datenquellen hinzugezogen werden, um den Forschenden „Einblick in möglichst viele Facetten und Situationen eines sozialen Feldes“ (Deppermann 2000: 104) zugänglich zu machen. Es werden die Interaktionen einbezogen, die in der vorher geleisteten Feldforschung bekannt wurden, dadurch entgeht man in der Praxis der Gesprächsanalysen Interpretationsfehlern, die entstehen können, so z. B. wenn die gebräuchlichen Umgangsformen und die Fachsprachen oder Gruppensprachen nicht bekannt sind. Deppermann gibt mit dieser Ergänzung den Anspruch der völligen Interpretationsfreiheit auf. Gesprächsanalytische Arbeit ist „*interpretative Arbeit*“ (Deppermann 2000: 118, kursiv im Original Ch. L.). Er plädiert dafür, die Methode der Konversationsanalyse zu verfeinern und sie dahingehend zu modifizieren, dass Interpretationsleistungen reflektiert werden können.

Gesprächsanalytische Fragestellungen beziehen sich auf

- bestimmte Gesprächspraktiken (Sprecherwechsel, Sequenz-Analysen),
- die Einteilung in kommunikative Gattungen (Klatsch, Erzählung),
- die Bewältigung von Interaktionsproblemen,
- sprachliche Ressourcen (z.B. in Arzt-Patienten-Gesprächen),

- institutionelle Kommunikation (Schule, Gericht) und
- mediale Besonderheiten (Talkshows, medienvermittelte Interviews).

Eine gemeinsame Schwierigkeit aller Analysemethoden in der qualitativen Forschung ist die Frage der Übertragbarkeit der Ergebnisse, der Analogien und der Erweiterung. Der Gesprächsanalyse geht es jedoch nicht – wie der quantitativen Sozialforschung – um die Zusammenhänge zwischen aus Gesprächen gewonnenen Variablen in Bezug auf eine Population (Deppermann 1999: 11), sondern um anwendungsbezogene Analysen.

Oft wird behauptet, Gesprächsanalyse könne allenfalls explizieren, *wie* bestimmte Gesprächsaktivitäten vollzogen werden, habe aber keine Erklärungen anzubieten. Diese Behauptung verkennt den besonderen Erklärungstypus konversationsanalytischer Erklärungen. Es handelt sich um *anti-reduktionistische Erklärungen*: Interaktive Ereignisse werden nicht reduktionistisch durch „verborgene“, „eigentlichere“ Wirklichkeiten (Persönlichkeitsstrukturen, Motive, Kognitionen oder sozialstrukturelle Gegebenheiten) erklärt, sondern durch *bereichseigene*, interaktionale Größen. Interaktive Praktiken werden durch interaktive Probleme erklärt, das Explanans gehört also zur gleichen ontologischen Domäne wie das Explanandum. (Deppermann 1999: 82)

In einer Fußnote (Deppermann 1999: 82) merkt Deppermann an, dass es „gesprächstranszendierende Rahmenbedingungen“ geben könne, die sich auf Interaktionen auswirken. Nach den Bedingungen, die dem Gespräch äußerlich sind, wird aber erst dann gefragt, wenn es den Anschein hat, dass sie sich auf das zu analysierende Gespräch auswirken. Ziel ist die „Suche nach funktionalen Erklärungen“ bei dem der „*verstehende* Zugang zu Gesprächen“ im Mittelpunkt steht (Deppermann 1999: 82).

Heiko Hausendorf (2000) empfiehlt in seiner Kritik an Deppermanns „Einführung in die Gesprächsanalyse“ um der Begründung der Methodologie willen, die systemtheoretischen Arbeiten Niklas Luhmanns in die Gesprächsanalyse mit einzubinden. Luhmann arbeitet jedoch nicht mit einem Subjektbegriff, der sich auf Gesellschaft bezieht, die konstruktivistische Perspektive auf Gespräche bliebe unpolitisch. Welche Möglichkeiten und Grenzen die konstruktivistischen Einsätze bieten, wäre in einer weiterführenden Arbeit zu prüfen.

6.1.3 Funktional-pragmatische Diskursanalyse

Als Vorteil der funktional-pragmatischen Diskursanalyse bestimmt Jochen Rehbein die Möglichkeit der „präzisen Unterscheidung äußerungsübergrei-

fender Formen und deren Funktionen von solchen, die an einzelne Lautzeichen oder andere sprachliche Formelemente unterhalb des Äußerungsakts gebunden sind“ (Rehbein 2001: 927 B). Diskurse und Texte unterliegen gesellschaftlichen Zwecken, die den SprecherInnen und HörerInnen jedoch selten zugänglich sind, durch die Diskursanalyse aber herausgearbeitet werden können. Diskurse sind bestimmt als Sprechsituationen, die einen flüchtigen kommunikativen Charakter haben, an denen mindestens zwei SprecherInnen teilnehmen. Diskursanalyse trennt Sprecher- und Höreräußerungen in zwei Systeme des sprachlichen Handelns. Da aber auch in sprachlichem Handeln eine Verknüpfung von Diskurs und Text vorliegt, ist der Gegenstandsbereich der Diskursanalyse sowohl Text als auch Diskurs. Wird z.B. eine Unterrichtseinheit mit dem Zweck Wissenstransfer untersucht, wird die Folge Besprechung im Unterricht (Diskurs) – schriftlicher Inhalt des Lehrbuchs (Text) – Notizen der SchülerInnen (Schriftlichkeit) erforscht.

Die Möglichkeiten der starken Formalisierung und das Abstrahieren von nicht musterhaften Redesegmenten erlaubt den Einsatz der Methode für computerunterstützte Dialogmodellierungen. Wilhelm Grieshaber arbeitet mit der Diskursanalyse im Projekt ‚Verbmobil‘ (Grieshaber 2001: 93). Verbmobil kann Verhandlungsdialekte übersetzen und ist für den Einsatz bei Terminabsprachen und Hotelreservierungen entwickelt.

Kritisch merkt Peter Auer (Auer 1999: 89f.) an, dass die Annahmen der Sprechakt-Theorie nach John Searle, auf der die funktional-pragmatische Diskursanalyse aufbaut, dass Sprechakte isoliert betrachtet werden könnten, illusorisch ist, da der Kontext nicht ausreichend berücksichtigt werden kann. Die Diskursanalyse beziehe die Rolle des Hörers ungenügend in ihre Analysen mit ein, so dass nicht ausgearbeitet werden könne, wie Gelingensbedingungen realisiert werden.

6.1.4 Angewandte Diskursforschung

Angewandte Diskursforschung greift auf zwei linguistische Forschungsmethoden zurück, auf die oben beschriebene Konversationsanalyse und die Diskursanalyse. Gisela Brünner, Reinhard Fiehler und Walther Kindt weisen in der Einführung in „Angewandte Diskursforschung“ (2002: 7 – 15) darauf hin, dass verschiedene Varianten – wie oben angegeben – mit unterschiedli-

chen Bezeichnungen für wissenschaftliche Arbeiten im Bereich der Gesprächsforschung vorliegen. Auf die Begriffe Gespräch oder Konversation kann nicht zurückgegriffen werden, da sie gegenüber einer alltagssprachlichen Verwendung nicht genügend abgegrenzt werden können. Als Definition für Diskurs wird von Becker-Mrotzek und Christoph Meier im selben Band im Kapitel „Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung“ angegeben:

Die größte strukturierte Einheit sprachlicher Handlungen bezeichnen wir als Diskurs. Damit meinen wir strukturierte Ansammlungen mehrerer Einheiten mittlerer Größe, sog. *Sprechhandlungssequenzen*. Beispiele für Diskurse sind etwa der *Unterrichtsdiskurs* oder die *Gerichtsverhandlung*. Solche Diskurstypen zeichnen sich durch spezifische Kombinationen unterschiedlicher Sprechhandlungssequenzen aus; ihre Auswahl ergibt sich aus dem *Zweck* des jeweiligen Diskurstyps. (Becker-Mrotzek/Meier 2002: 19, Hervorhebungen im Original Ch. L.)

Die Begründung für den Diskursbegriff liefert die unterschiedliche Organisation der Diskurstypen durch ihre SprecherInnen bei den Redeanteilen innerhalb der verschiedenen Arten mündlicher Kommunikationsformen. Beispielfhaft werden die Diskurstypen Predigt und mündlicher Geschäftsbericht mit eingeschränktem Sprecherwechsel den Typen Beratungsgespräch oder Wegeauskünften mit systematischen Möglichkeiten für Sprecherwechsel gegenübergestellt.

Im Vordergrund der Diskursforschung stehen Analysen in den Bereichen von Institutionen und Berufen, etwa Reklamationsgespräche oder Beratungsgespräche sowie PatientInnengespräche mit medizinischem Personal, im Bereich der Institutionen z. B. Schulen und Gerichte. Alltagssprachliche Kommunikation steht nicht im Mittelpunkt der Diskursforschung.

Gemeinsam mit Gesprächsanalyse und Konversationsanalyse hat die von Becker-Mrotzek/Brünner (1992) vorgeschlagene Vorgehensweise die Analyseobjekte der authentischen Gespräche mit anschließenden Transkriptionen und das sequentielle Vorgehen während der Auswertung der Gespräche. Stärker als die Konversationsanalyse betont die Diskursanalyse die Produktion unterschiedlicher Interpretationsmöglichkeiten der Gesprächsteile, die intersubjektiv überprüft werden sollen.

Die diskursanalytisch-gesprächsanalytisch orientierte Analyse von institutionellen Gesprächen führt auch zur Aufdeckung systematischer Widersprüche

in Institutionen, z. B. in Beratungsgesprächen beim Arbeitsamt, bei denen zielgruppenorientiert gearbeitet wird und berufliche Maßnahmen vorgeschlagen werden, die dem einzelnen Ratsuchenden evtl. zuwiderlaufen. Die gesellschaftliche Relevanz der analytischen und vermittelnden Diskursanalyse in kommunikationsintensiven Institutionen wie dem Arbeitsamt wird im Schlusssatz des Aufsatzes erwähnt: „Die Arbeit auf diesem Gebiet erfordert viel weiteren Einsatz – einen Einsatz, der sich nicht zuletzt für die Gesellschaft lohnt“ (Becker-Mrotzek/Ehlich/Fickermann 1992: 252).

Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der praktischen Anwendbarkeit der Diskursforschung, der Entwicklung von Trainingskonzepten zur Verbesserung und Veränderung von Kommunikationsverhalten, wobei auch Fragen der Vermittelbarkeit und Erlernbarkeit von Kommunikation reflektiert werden.

6.2 Methoden der Diskursanalyse

6.2.1 Diskursanalyse (nach Dietrich Busse / Wolfgang Teubert)

Die Einbeziehung der Diskursanalyse stellt für Busse/Teubert eine Weiterführung der Linguistik dar. Diachron arbeitend ist sie „Erweiterung der Möglichkeiten einer linguistisch reflektierten, mit genuin sprachwissenschaftlichen Methoden arbeitenden Wort- und Begriffsgeschichte“ (Busse/Teubert 1994: 13). Dabei erstreckt sich der Begriff der Erweiterung auf die „Gegenstände und Zugriffsobjekte der Forschung, und schließlich, daraus folgend, eine Erweiterung der Methoden der diachronen Semantik“ (Busse/Teubert 1994: 13).

Die praktische diskursanalytische Arbeit beschäftigt sich mit einem Textkorpus, das Teil eines Diskurses ist. Diskurse sind ohne ihre historische, soziokulturelle Einbettung nicht zu denken, sie verweisen daher immer auf die Diachronizität. Es geht um ein interdisziplinäres Arbeiten mit Elementen aus der Wissenssoziologie und der Mentalitätengeschichte. Die Diskursanalyse der Linguistik macht „weltanschaulich relevante Paradigmenwechsel“ (Busse/Teubert 1994: 25) zugänglich, die sich „auf lexikalischer Ebene manifestierender Wandel von Begriffsgefügen mit konfligierenden Bezeichnungenweisen“ (Busse/Teubert 1994: 25) zeigen. Eine mögliche Frage der Diskursanalyse könnte z.B. lauten: Was kann über den Wechsel der Begrifflichkeiten im Bereich der Verwaltung von Arbeit und Arbeitslosigkeit ausge-

sagt werden? In welchem Zusammenhang stehen die Neubenennungen von Arbeitsamt zu Arbeitsagentur, von Arbeitslosen zu Kunden?

Siegfried Jäger (2004: 11) merkt zu Dietrich Busses Vorschlag der Diskursanalyse an, dass dieser zwar eine Erweiterung der Linguistik in der Semantik darstelle, für darüber hinaus gehende Forschungen im sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereich nicht weitreichend genug seien.

Für die diskursanalytische synchron angelegten Untersuchung, wie ich sie hier vornehmen möchte, bietet sich die diachron arbeitende Diskursanalyse nicht an.

Die Kritische Diskursanalyse, wie Siegfried Jäger sie entwickelt hat, möchte ich im nächsten Kapitel vorstellen. Dabei interessiert mich besonders die Frage, ob mit dieser Methode gesprochene Sprache, wie sie in den Bewerbungstrainings vorliegt, auf die Frage nach Strukturen der Anerkennung untersucht werden kann.

6.2.2 Kritische Diskursanalyse

Siegfried Jägers „Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung.“ erschien in erster Auflage 1993 als Veröffentlichung des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung (DISS), deren Leiter Jäger derzeit ist. Eine zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage wurde 1999 veröffentlicht, diese liegt in der Neuauflage von 2004 den folgenden Ausführungen zugrunde. Diskursanalyse ist ein Projekt, das „als Beitrag zu einer kulturwissenschaftlichen Methodologie“ (Jäger 2004: 12) verstanden werden möchte, die Grenzen der Linguistik also überschreitet. Siegfried Jägers Forschungsschwerpunkte liegen auf den Themen Rassismus und Einwanderung, Rechtsextremismus, soziale Ausgrenzung. Jäger fragt nach den Machtverhältnissen, die sich in sprachlichen Äußerungen zeigen. Dies geschieht vor dem Hintergrund des Diskursbegriffs von Michel Foucault, auf dessen Werke ich z. T. zurückgreife. Jägers Kritik an der Linguistik bezieht sich auf die Auslassung von Inhalten, die Sprache transportiert und die weder auf der Mikro- noch auf der Makroebene untersucht werden. „Zusammen mit den Inhalten“, so Jäger, „wird aber im Grunde zugleich alles Gesellschaftliche aus der Linguistik vertrieben“ (Jäger 2004: 12). Aber genau die Auseinandersetzung mit den Fragen des Bezuges von sprachlichen Äußerungen, Diskurs und gesellschaftlicher Wirk-

lichkeit sollte nach Jäger genuiner Bestandteil von Linguistik sein. Die Aufgabe der Linguistik bestünde darin, „*Texte also (zunächst einmal) als (Ansammlungen von) Diskursfragmente(n) zu begreifen*, in denen gesellschaftliche Inhalte aller Art transportiert werden und die sich auf gesellschaftliche Prozesse beziehen, auf diese einwirken, zu ihrer Veränderung oder Stabilisierung beitragen etc. etc.“ (Jäger 2004: 15, kursiv im Original Ch. L.). Aus dieser Aussage ergibt sich die Aufgabe des interdisziplinären bzw. transdisziplinären Forschens.

Sprache als Gegenstand der Linguistik ist durch ihre je individuelle Sprachverwendung in sozialen Gemeinschaften, von Jäger als Diskursgemeinschaften zusammengefasst, immer mit den Disziplinen Psychologie und Soziologie zu verbinden. Sprechen ist eine individuelle Handlung, in der sich auf eine besondere Art Gesellschaftlichkeit und Historizität zeigt und ausdrückt, und damit ein „gesellschaftliches Phänomen“ (Jäger 2004: 16).

Seine reale Basis hat das Sprechen (und Denken) immer nur im jeweiligen individuellen Bewußtsein als verinnerlichte (gelernte) Routinen und Resultat von Lernprozessen, die die Individuen in ihren sozio-historischen diskursiven Kontexten durchgemacht haben und die in der konkreten (Sprech-)Tätigkeit jeweils aktiviert werden. Real gesehen gibt es also nur individuelle Sprech- und Denkkompetenzen, die aber wegen der Angewiesenheit der Individuen auf Sozialität und Kommunikation in jeweiligen gesellschaftlichen Gruppen ziemlich ähnlich gestaltet sind. (Jäger 2004: 16 f.)

Diskursanalyse, begriffen als der Soziolinguistik ‚querstehende‘ Methode im Rahmen einer „transdisziplinären Kulturwissenschaft“ (Jäger 2004: 51) kann Verstrickungen der Individuen mit gesellschaftlichen Diskursen aufzeigen, kann z. B. fragen, wie Jugendliche in rassistische Diskurse involviert sind oder wie es zu Anpassungsleistungen kommt.

Jäger schlägt die Einbeziehung der Tätigkeitstheorie von A.N. Leontjew vor, um die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft zu erfassen und um Zusammenhänge zwischen „Sprechen/Denken/Wissen/Tätigkeit-/Wirklichkeit“ (Jäger 2004: 21) beschreibbar zu machen. Alexej Nikolajewitsch Leontjew (1903 – 1979) war sowjetischer Wissenschaftler und Hochschullehrer an der Moskauer Staatlichen Universität mit leitender Funktion. Seine Tätigkeitstheorie, die im Rahmen der Psychologie entwickelt wurde, basiert auf materialistischen Grundlagen und ist der Kulturhistorischen Schule zuzurechnen. Interessant ist der Ansatz für Jäger deswegen, weil er

„sich nicht auf *Aspekte eines Zusammenhangs* bezieht, sondern den *Zusammenhang dieser Aspekte* thematisiert“ (Jäger 2004: 21). Jäger bezieht die Tätigkeitstheorie ein, um die seiner Ansicht nach bei Michel Foucault nicht deutlich werdende Subjektkonstituierung näher zu beschreiben bzw. zu erklären, wie die Verstrickung der Individuen in Diskurse fassbar gemacht werden kann. Darüber hinaus bietet die Theorie Leontjews nach Jäger die Möglichkeit, Texte in Foucaults Diskurstheorie einzubinden, da sie als Produkte menschlicher Arbeit durch die Elemente Wissen, Denken und Tätigkeit hervorgebracht werden.

Der zweite theoretische Bezugspunkt Jägers ist die Diskursanalyse nach Michel Foucault (1926 – 1984). Foucault hatte von 1969 an einen Lehrstuhl für die Geschichte der Denksysteme am Pariser Collège de France inne. Gary Gutting (1995: 276, linke Spalte) fasst Foucaults Arbeiten folgendermaßen zusammen: „Foucault developed an approach to intellectual history, „the archaeologie of knowledge“, that treated systems of thought as „discursive formations“ independent of beliefs and intentions of individual thinkers“. Neu entwickelte Denksysteme sind nicht als große historische Entwürfe zu verstehen, sondern als kontingente Produkte vieler kleiner, unzusammenhängender Ursachen.

Für Foucault ist das Subjekt durch Diskurse konstituiert.

Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern. [...] Was ist denn eigentlich ein Unterrichtssystem – wenn nicht eine Ritualisierung des Wortes, eine Qualifizierung und Fixierung der Rollen für die sprechenden Subjekte, die Bildung einer zumindest diffusen doktrinären Gruppe, eine Verteilung und Aneignung des Diskurses mit seiner Macht und seinem Wissen? (Foucault 2003⁹: 30)

Diese Aussagen formulieren einen Zusammenhang zwischen den Aspekten Politik, Macht und Subjektbildung, der sich durch die Instanzen der Sozialisation hindurchzieht. Politik wird nicht im Zusammenhang mit repressiver Macht gedacht, die vom Staat ausgeht, sondern sie durchzieht die einzelnen Individuen, auch die der Familien. Macht selbst tritt nicht repressiv durch eine dem Subjekt äußere Instanz auf, sondern durchzieht es.

Der Grund dafür, daß Macht herrscht, daß man sie akzeptiert, liegt ganz einfach darin, daß sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert; man muß sie als produktives Netz auffassen,

das den ganzen sozialen Körper überzieht und nicht so sehr als negative Instanz, deren Funktion in der Unterdrückung besteht. (Foucault 1978: 35)

Der Politikbegriff ist bei Foucault weit gefasst und beschreibt Kräfteverhältnisse, die Machtbeziehungen einschließen. Politisch sind demnach alle Verhältnisse zwischen Personen, also auch die zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, Trainern und Trainees. Im Diskurs der Ökonomie, der Teilhabe am Arbeitsmarkt sollten die Bedingungen der Teilnahme bzw. die Ausschlusskriterien deutlich werden oder zumindest durchscheinen.

Die Verortung der Individuen im sozialen Gefüge findet durch diese innerhalb des Netzes von Diskursen und Macht statt. Familien, Institutionen wie Kindergärten und Schulen, staatliche Einrichtungen, Freizeiteinrichtungen, Medien und Ökonomie haben Anteil der Diskurse und sind Bestandteile von Dispositiven. In dem Begriff Dispositiv werden die „diskursiven und nicht-diskursiven Praxen und deren Resultate“ (Jäger 2004: 22) zusammengefasst. Dazu zählen neben den Diskursen „Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes“ (Foucault 1978: 119 f.). Für Institutionen innerhalb des Dispositivs Bildung lassen sich z. B. Schulgebäude, Lehrpläne, die Trennung von Kindergärten und Schulen und unterschiedlichen Schulgebäude je nach Schulform, oder die Sitzordnungen in Schulräumen als (Aus-)Wirkungen pädagogischer Diskurse etc. nennen. Diese Beispiele sollen die vielfältigen Formen aufzeigen, in die Individuen in Diskurse verwickelt sind und an denen sie mitwirken.

Die Kritische Diskursanalyse macht sich von hier aus zur Aufgabe, diese Verwicklungen in Texten aufzuzeigen. Die Textdefinition von Siegfried Jäger umfasst schriftliche und gesprochene Tätigkeiten des Denkens. Dies setzt Wissen voraus, das in bestimmten sozio-historischen Zusammenhängen erworben wird. Texte werden aufgrund eines Motivs und auf Ziele hin mit konventionalisierten Mitteln produziert.

Kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger ist ein beschreibendes Verfahren, welches „das jeweils Gesagte, das man auch als das jeweils Sagbare zu jeweiligen Themen begreifen kann, erfasst“ (Jäger 2004: 127). Zur Gliede-

zung von Texten für die Analyse führt Jäger die Begrifflichkeiten diskursive Ereignisse, Diskursstrang, und Diskurspositionen ein (Jäger 2004: 126).

- Unter diskursiven Ereignissen versteht Jäger mediale Ereignisse, z. B. die Veröffentlichungen der Statistiken mit den Zahlen zum Verhältnis von Schulabgängern und Zahl der besetzten Ausbildungsstellen oder die Darstellung der Medien um das Zustandekommen eines »Ausbildungspakts«
- In Diskurssträngen sind Textelemente zu Themen zusammengefasst. Konkurrenz ist eines der Themen im Diskurs um Lehrstellen, Leistung ein weiteres. Verschiedene Diskursstränge bilden zusammen einen gesamtgesellschaftlichen Diskurs.

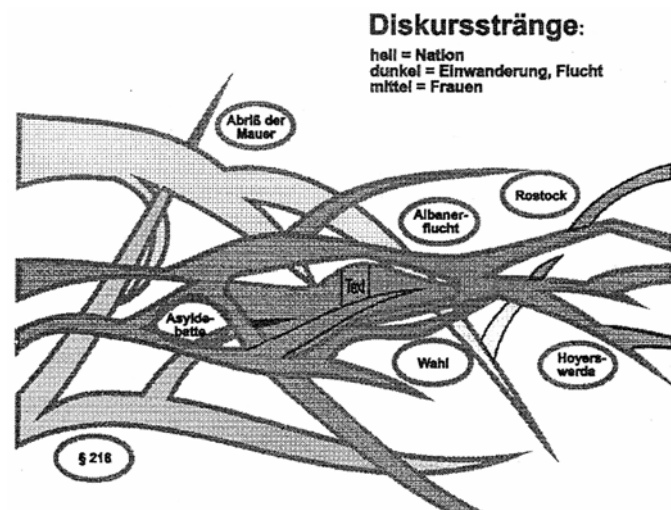


Abbildung 2: Diskursstränge nach Jäger

In einer zweiten Grafik teilt er Diskursstränge in verschiedene Ebenen ein, damit bezeichnet er verschiedene „soziale Orte“ (Jäger 2004: 163, kursiv im Original Ch. L.), von denen aus gesprochen wird. Diese sind aufgeteilt in die Bereiche Politik, Wissenschaften, Alltag, Verwaltung, Erziehung.

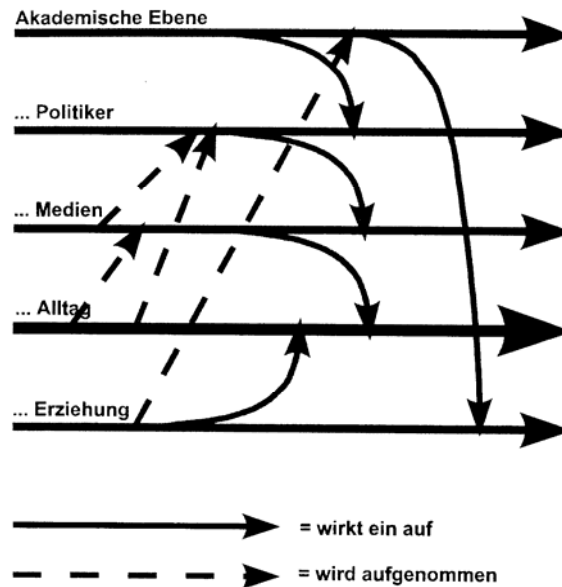


Abbildung 3: Diskursebenen nach Jäger

Eine weitere Unterscheidung wird benannt, die „*Diskurspositionen*“ (Jäger 2004: 165, kursiv im Original Ch. L.). Sie stellen die ideologischen und weltanschaulichen Einstellungen von Einzelpersonen und Gruppen aufgrund ihrer Sozialisation und den gemachten Erfahrungen dar, bewegen sich auf der Ebene von eigenen Wertungen. Mit den Diskurspositionen können hegemoniale Diskurse von Gegendiskursen unterschieden werden

Die Aufgabe von Diskursanalysen ist es, die Verschränkungen der verschiedenen Diskursstränge aufzulösen und den jeweiligen Ebenen und Positionen zuzuordnen. Danach kann der Diskurs z. B. auf der politischen oder medialen Ebene eruiert und untersucht werden, wie die verschiedenen Ebenen miteinander interagieren. Dabei ist zu beachten, dass Texte häufig mehrere Themen behandeln, deswegen auch unterschiedliche Diskursstränge enthalten, z. B. wenn innerhalb des Themas Bekleidung das Thema Geschlecht behandelt wird. Diese speziellen Verflechtungen nennt Siegfried Jäger „*diskursive Knoten*“ (Jäger 2004: 167).

Jäger empfiehlt, Diskursstränge in Haupt- und Unterthemen einzuteilen, dabei bei empirischen Untersuchungen das Hauptthema in Beziehung zur jeweiligen Fragestellung festzulegen.

Das Ziel dieser Vorgehensweise ist entweder, einen Diskursstrang separat und genauer auf das zu einem bestimmten historischen Moment Sagbare und Gesagte zu hin analysieren, oder die Verzahnungen der unterschiedli-

chen Diskursstränge zu bestimmen. Jäger verweist darauf, dass Diskursstränge vor dem Hintergrund des gesamtgesellschaftlichen Diskurses zu interpretieren sind, da dieser den „allgemeinen Wissenshorizont“ (Jäger 2004: 167) darstelle, der implizit in den Themen aufscheine. Der gesamtgesellschaftliche Diskurs sei nicht in seiner Gänze erschlossen,³¹ es sei aber möglich, Leitlinien zu bestimmen, die den Diskurs prägen.

Die Untersuchungsmethode umfasst neben der sprachlichen Mikro-Analyse die Einbeziehung des institutionellen Rahmens und inhaltlich-ideologische Aussagen. Bei schriftlichen Texten wird die „Text->Oberfläche<“ (Jäger 2004: 175) mit Bildern, Graphiken etc. berücksichtigt. Diese vier Analyseschritte sind möglichst neutral und objektiv darzustellen und durchzuführen (Jäger 2004: 185). Nach diesen Vorarbeiten erfolgt eine Interpretation, bei der die Ergebnisse der Voruntersuchungen aufeinander bezogen werden und in welcher Sprecherpositionierung und Wirksamkeit der Äußerungen in diskursive Kontexte gesetzt werden (Jäger 2004: 185). Jäger bezieht die Analyse der Diskurse in Hinsicht auf eine Prognostik (Jäger 2004: 169) mit der Frage, welche diskursiven Ereignisse bevorstehen.

Jägers Kritik an der Linguistik, Soziologie und Psychologie enthält eine ethische Dimension, die davon ausgeht, dass „menschliche Existenz prinzipiell sinnvoll ist“ (Jäger 2004: 228). Die Auseinandersetzung um die Frage, was in menschlichen Gesellschaften als richtig oder falsch angesehen wird, soll auch in den Wissenschaften geführt werden.

Wissenschaft kann die Welt und ihre unterschiedlichen Deutungen darstellen und herausarbeiten, wie die Tätigkeiten der Menschen aufeinander wirken, welche Normen *und mehr oder minder flüchtigen und vorübergehenden Gültigkeiten* sich durchgesetzt haben, wie diese einander beeinflussen, sich ergänzen oder aber auch stören, sich gegenseitig fördern oder auch zurückdrängen, zu Gleichgewichten und Labilitäten führen, wie die großen Macht- und Kraftlinien einer Gesellschaft verlaufen, wessen Leben dabei zu kurz kommt oder davon profitiert, warum und wie weit sie akzeptiert wurden etc. etc. (Jäger 2004: 228, kursiv im Original Ch. L.)

6.3 Zusammenfassung

In Deppermanns einführendem Text „Gespräche analysieren“ (Deppermann 1999) wird das sensible Moment der Auseinandersetzung darum sichtbar,

³¹ Jäger deutet an, dass dies möglich sei (Jäger 2004: 168 f.), m. E. kann nur eine Annäherung an den fluktuierenden Diskurs erreicht werden.

wie weitgehend Gespräche innerhalb der linguistischen Disziplin analysiert und interpretiert werden dürfen und welche Fragestellungen zugelassen werden. Es steht zur Debatte, inwieweit sich SprachwissenschaftlerInnen als „parteilich-kritisch“ positionieren können oder „quasi-kausale Erklärungen“ (Deppermann 1999: 15) in die Analysen mit einbezogen werden.

Deppermann attackiert die Kritische Diskursanalyse:

Statt zunächst unverständliche oder manipulativ erscheinende Beiträge an vorausgesetzten Normen von Angemessenheit oder Zweckrationalität zu messen, muß versucht werden, ihre Systematik und ihre mögliche Funktion zu rekonstruieren. Den Interaktanten ist also so lange wie möglich zu unterstellen, daß sie methodisch und mit guten Gründen handeln. (Deppermann 1999: 83)

Mein Grund für die Aufnahme der Diskursanalyse ist nicht, Gespräche nicht auf ihre Funktionalität überprüfen zu können oder zu wollen, sondern bei einer systematischen Analyse sowohl meine Interpretationen zu überprüfen als auch zu fragen, ob ein Gespräch möglicherweise differenzierbare Sedimente eines Diskurses zeigt. Dies spricht den GesprächsteilnehmerInnen nicht ab, dass sie methodisch und mit guten Gründen handeln. Die Fragestellung der Analyse wird jedoch verschoben.

Deppermann spricht in seinem schon zitierten Aufsatz „Ethnographische Gesprächsanalyse“ den Abstraktionsgrad der gesprächsanalytischen Untersuchungen an (Deppermann 2000: 112 f.). Die Einbeziehung ethnographischen Wissens kontextualisiert einzelne lexikalische Formen (hier der Jugendsprache) um ihre Zuschreibungen zu ermitteln und sie als abwertend zu identifizieren. Schon der Befund der Abwertung ist nicht neutral, er misst sich an einer zugrunde gelegten Norm, die nicht näher spezifiziert ist. Die höhere Abstraktionsebene, die Deppermann anspricht, besteht in einer „Orientierungsroutine“ (Deppermann 2000: 113) in fremder Umgebung, in der sich die Jugendlichen in Abgrenzung zu Ausländern positionieren. Dies sind m. E. Identitätskonstitutionen der Gruppe, die durch Ausschlüsse ihre Stabilität herstellen und die zudem in einem rassistischen Diskurs geführt werden. Ist es ausreichend darauf hinzuweisen, dass in der „heimischen Lebenswelt der Jugendlichen Auseinandersetzungen mit ausländischen Jugendlichen an der Tagesordnung sind“ (Deppermann 2000: 113)?

Liegt nicht genau hier eine Schwachstelle der Gesprächsanalyse? Ist es ausreichend, in der Angewandten Linguistik nach den interaktiven Praktiken zu

fragen, diese zu analysieren und Empfehlungen zu geben, ohne sie mit philosophisch-ethischen und politischen Fragen zu konfrontieren? Wer soll diesen Part übernehmen?

Auf zwei von Siegfried Jäger hervorgehobene Aspekte möchte ich besonders hinweisen: Jäger verweist erstens darauf, dass nicht nachgefragt wird, auf welche Gesellschaft hin etwa Kinder und Jugendliche integriert werden sollen (Jäger 2004: 49) und ob dies unter allen Umständen ein vernünftiges Ziel ist. Zweitens, so seine Behauptung, verschiebt eine Gesprächsforschung, welche die Inhalte ausspart, die allgemeingesellschaftliche Problematik in die Sphäre des Individuums.

Ich teile Jägers Ansicht, dass diskursanalytische Einzeluntersuchungen Einfluss auf Diskursstränge nehmen. Eine Voraussage für die Zukunft zu treffen, halte ich für fragwürdig. Das Potenzial der Diskursanalyse liegt m. E. in der Fragestellung und in der Öffnung der Diskurse.

Jäger betont im Abschnitt über die „Wirkung« des Diskurses auf individuelles und kollektives Bewusstsein“ mit Verweis auf die Wiederholungen von „Inhalten, Symbolen und Strategien“ (Jäger 2004: 169 f.) die Konstanz im Aufbau von Wissen bei Individuen. Daraus eine Festlegung, z. B. auf identisches Erscheinen bei Einzelpersonen abzuleiten verkennt m. E. die Seite der Produktivität und die performativen Einsätze des Subjekts. Er löst die Spannung nicht auf, in denen Subjekt und Diskurs dargestellt sind und es scheint, als sei sein Ziel weiterhin ein autonomes Subjekt, wenn er schreibt: „Sie [die Verbreitung inhumaner Ansätze Ch. L.] untermauern ein Menschenbild, in dem der Mensch als passives, Befehle empfangendes, reagierendes und nicht selbst und selbstbewußt agierendes Subjekt angesehen wird“ (Jäger 2004: 85).

Für die vorliegende Arbeit wird eine Synthese der Forschungsansätze angestrebt. Als Analyseform stellt die Gesprächsforschung mit ihren ausgearbeiteten Methoden grundlegende Mittel bereit. Darüber hinaus soll gefragt werde, welche diskursiven Einsätze sich in den Bewerbungsgesprächen und den Auswertungsgesprächen zeigen. Das Hauptthema, das für diese Arbeit festgelegt wird, bezieht sich auf einen »Anerkennungsdiskurs« im Rahmen der Integration in die Arbeitswelt.

Das mir vorliegende Gesprächsmaterial aus den Bewerbungstrainings scheint mir besonders geeignet für eine solche Vorgehensweise, da in den Rollenspielen und den Auswertungsgesprächen erworbenes Wissen in individuellen Interaktionen sichtbar wird: Eine Selbstpräsentation der Jugendlichen in Bewerbungsgesprächen nimmt Einschlüsse und Ausschlüsse vor: Für die Jugendlichen stellt sich die Frage: Wie präsentiere ich mich um anerkannt zu werden? Die in den Bewerbungstrainings avisierten Hinweise, Normen und Anweisungen sind manifeste gesellschaftliche Reproduktionen. Welche Äußerungen werden dabei bestätigt, welche Äußerungen werden abgelehnt und verworfen? Welche Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen sich den Einzelnen?

Auswertung der Transkriptionen

7 Bewerbungsgespräche als Rollenspiele

7.1 Korpus

Das Korpus besteht aus insgesamt 6 Rollenspielen und den anschließenden Auswertungsgesprächen. Die Gespräche liegen in digitalisierter Form als Mitschnitte vom MP3-Player vor, wurden unter teilnehmender Beobachtung aufgezeichnet und danach transkribiert.³² Die mitwirkenden Schüler und Schülerinnen waren über die zusätzlichen³³ Aufnahmen informiert. Die Rollenspiele der ersten Gruppe in Anhang 1 Gespräche 1 A bis C wurden beim Abspielen der Aufzeichnung der Rollenspiele auf Video vor der Auswertungsphase aufgenommen. Die Rollenspiele in Anhang 2, Gespräche 2 A und B und das Rollenspiel in Anhang 3, Gespräch 3 sind Gesprächsmitschnitte, die während der Spielsituationen direkt aufgenommen wurden. Das Aufnahmegerät wurde bei den Gesprächen außerhalb des Blickfelds des Interviewers und Bewerbers positioniert.

Diese Gespräche wurden in unterschiedlichen Institutionen von drei verschiedenen TrainerInnen mit Jugendlichen geführt. Entsprechend der Aufnahmesituationen sind die Gespräche in drei Gruppen unterteilt:

- Gespräche, die mit einer Sozialpädagogin geführt wurden: Anhang 1 mit drei Rollenspielen; durchführende Einrichtung: Jugendzentrum Griesheim
- schulinterne Gespräche mit einem Lehrer: Anhang 2 mit 2 Rollenspielen; durchführende Einrichtung: Stadtteilschule Arheilgen
- Gespräche mit dem Jugendberater einer Krankenkasse: Anhang 3, mit einem Rollenspiel; durchführende Einrichtung: Krankenkasse, Geschäftsstelle in Darmstadt.

Die Klientel für die Bewerbertrainings kommt aus verschiedenen Gesamtschulen in Darmstadt und Umgebung. Alle SchülerInnen waren zum Zeit-

³² Zu den Transkriptionen siehe nächstes Kapitel.

³³ In den Gesprächen in Anhang 2 wurde zusätzlich ein Videogerät aufgestellt.

punkt der Aufnahme in einer neunten Klasse. Die Schülerinnen und Schüler, welche Gesprächen mit der Sozialpädagogin und dem Jugendberater der Krankenkasse geführt haben, besuchen den Realschulzweig ihrer Schule, die Schülerinnen und Schüler, die das Bewerbertraining mit ihrem Klassenlehrer durchgeführt haben, besuchen den Hauptschulzweig ihrer Schule. In beiden Fällen handelt es sich um Kooperative Gesamtschulen. Aus den verschiedenen Schulzweigen ergibt sich eine unterschiedliche Aktualität des Themas Bewerbung für die einzelnen SchülerInnen. Die Realschülerinnen erreichen ihren Abschluss nach der zehnten Klasse, die Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche findet damit ein Schuljahr vor dem Verlassen der Schule statt. Für die von der Schule nach der neunten Klasse abgehenden Hauptschüler war die Vorbereitung auf die Bewerbungsgespräche nach Auskunft des Lehrers allerdings eine Wiederholung. Es hatte ähnliche Gespräche schon ein Jahr vorher gegeben. Der Klassenlehrer der Hauptschulklasse gibt an, dass die Rollenspiele und die nachfolgenden Auswertungsgespräche auch Auswirkungen auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler auf ihr Kommunikationsverhalten während des Unterrichts zeigen.

Bei den Rollenspielen wird auf das letzte von den Jugendlichen geleistete Praktikum in deren Wunschberuf Bezug genommen. Die TrainerInnen übernehmen die Rolle der Personen, die in den von den Jugendlichen angegebenen Betrieben für die Organisation und Einstellung des Personals verantwortlich sind. Wie die Situation in den Rollenspielen hergestellt wird, wird in Kap. 7.4 geschildert.

An die Rollenspiele des Bewerbertrainings schließen sich unterschiedlich intensive Auswertungsgespräche an. In diesen, zum Teil explizit Feedback genannten Abschnitten wird das Gesprächsverhalten der Schüler in ihrer Rolle als Bewerber von allen anwesenden Schülerinnen, Schülern und den Lehrern bzw. Trainern analysiert. Mit den Auswertungsabschnitten werde ich mich in dieser Arbeit in einem eigenen Kapitel befassen.

Ein wesentlicher Unterschied von Rollenspielen in der vorliegenden Form und echten Bewerbungsgesprächen ist das Spiel vor einem Publikum. In allen drei Settings fanden sowohl die Rollenspiele selbst als auch die Auswertungen in Gruppensituationen statt. Die kleinste Gruppe bestand aus drei SchülerInnen (Anhang 1), die größte aus neunzehn SchülerInnen (Anhang

2), dies ergibt sich aus der unterschiedlichen Arbeitsweise der durchführenden Institutionen. Die Namen der beteiligten Schülerinnen und Schüler wurden auf deren Wunsch anonymisiert.

7.2 Transkriptionen

Die Transkriptionen der Gespräche sind als Anhang der Arbeit beigefügt. Sie sind nach den jeweiligen Sitzungen als durchnummerierte Anhänge organisiert, die Einzelgespräche tragen den übergeordneten Namen und sind mit Buchstaben versehen, dies soll die Übersicht und das Auffinden der jeweiligen zitierten Gesprächsausschnitte erleichtern. Für jede Sitzung wurde ein Anhang mit eigenem Deckblatt und Gesprächsinventar erstellt. Die Transkriptionen folgen dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT im Anhang). Im Anhang sind die Zeilen nummeriert, die Nummerierung ist im analytischen Teil der Arbeit angegeben, um die Gesprächsstellen kontextualisieren zu können.

Die Transkriptionen berücksichtigen Tonhöhen sprünge, Akzente, Pausen, Überlappungen, deutlich hörbare Wechsel zwischen dialektalem und standardsprachlichem Sprechen, schnelleres bzw. langsames Sprechen etc. Es werden nur lautliche Äußerungen wiedergegeben. Videoaufnahmen standen nur bei den Gesprächen in Anhang 2 wurden nicht zur Analyse hinzugezogen, um gleichwertige Ausgangsvoraussetzungen zu gewährleisten. In den Transkriptionen wird auf Wertungen verzichtet.

7.3 Beobachterparadoxon

Literatur zu Gesprächsanalyse (z. B. Brinker/Sager³⁴ 2006: 31 – 33; Deppermann 1999: 24 f.) verweist auf das Problem des Beobachterparadoxons. Der teilnehmende Beobachter verfälscht die Situation, indem er das Geschehen durch seine Anwesenheit und die Aufnahmetechnik beeinflusst. Bei Brinker/Sager (2006: 33) weisen darauf hin, dass die Technik und die persönliche Anwesenheit des Beobachters im Verlauf der Aufnahme weniger Aufmerksamkeit erhält.

³⁴ Hier wird auch auf die juristisch-ethische Dimension verwiesen, die sich bei verdeckten Aufnahmen stellt.

Deppermann fordert, die Daten zur Auswertung sollen „*natürlich*“ (Deppermann 1999: 24 f.) sein, wobei sich seine Kriterien für Natürlichkeit an der Auswertbarkeit der Daten für den Analysierenden orientieren. Wird der Entstehungskontext in die Analyse einbezogen und die Analyseergebnisse nicht generalisierend auf andere Kontexte übertragen, bleiben auch arrangierte Gespräche unproblematisch.

Die simulierten Bewerbungsgespräche und die Rollenwechsel, die vorgenommen wurden, liegen außerhalb des Erfahrungsbereichs des üblichen Schulalltags. Zudem wurden die Rollenspiele vor dem Publikum der SchülerInnen durchgeführt und in einigen Gesprächen (Anhang 2) eine Videoaufnahme vom Trainer erstellt. In den Gesprächen in Anhang 1 wurde das Aufnahmegerät neben das technische Equipment zum Ansehen der Videoaufzeichnungen gelegt, die Videoaufnahmen der Rollenspiele selbst waren mir nicht zugänglich. Die Gespräche in Anhang 3 fanden in einem für die SchülerInnen ungewohnten Rahmen in den Räumen des Jugendzentrums bzw. in Seminarräumen der Krankenkasse mit unbekanntem Personen statt. Die Konzentration auf die Rollenspielsituation war hoch, ebenso in den Auswertungsphasen. Nach meinem persönlichen Eindruck war mein Einfluss auf die Situation gering. Die Frage, die sich mir stellt, ist eher, ob nicht auch Artefakte im Sinne Bliesners in den Gesprächen produziert werden.

7.4 Herstellung der Spielsituation

Die Schülerinnen und Schüler in der Position der Bewerber wurden in allen Fällen vor die Tür geschickt und instruiert, sich durch Klopfen an die Zimmertür bemerkbar zu machen. Die Sitzordnung bei den Rollenspielen wurde durch die räumlichen Begebenheiten bestimmt. Die Gespräche in Anhang 1 wurden am Schreibtisch geführt, für die Gespräche in Anhang 2 wurde ein Schreibtischersatz durch Schultische aufgestellt, die Gespräche in Anhang 3 wurden ohne Tisch geführt. Die GesprächspartnerInnen saßen sich gegenüber. Der Abstand zu den zuschauenden Schülern war je nach Raumgröße verschieden. Zu den Requisiten gehörten bei den Gesprächen in Anhang 1 und 2 ein DIN A 4 Ordner, der als Bewerbungsmappe fungierte. Bei den Gesprächen in Anhang 1 lagen Bewerbungsunterlagen vor, welche die Schüle-

rInnen am Tag zuvor zusammengestellt hatten. Die BewerberInnen stellen sich den Interviewern vor

Üblicherweise werden der Lehrer oder die Trainer in der Höflichkeitsform mit „Sie“ angesprochen, die SchülerInnen werden geduzt, dies ändert sich in den Rollenspielen, hier werden auch die Bewerber mit „Sie“ und Familiennamen angesprochen, entsprechend wird Herr, Frau, Fräulein verwendet. Die SchülerInnen werden in der Anfangsphase der Gespräche dazu angehalten, sich mit Nachnamen vorzustellen um damit ihre Rolle realitätsnaher zu übernehmen. Dazu ein Beispiel aus Anhang 1, Gespräch 1 B:

220 AN ich bin der (-) !ANDREAS! (-) <<p>(für)> wegen bewerbung

221 S3 JA ihr name is?

222 AN andreas <<t>((Nachname))>

223 S3 ACH der herr ((Nachname)) (-) SETZEN sie sich (--) da (-) das=is aber schön (.) PÜNKTlich zu unserm termin <<t>sehr schön> <<p>fängt schon mal gut an>

Der Jugendliche stellt sich mit Vornamen vor, dieser wird laut und betont genannt, die Trainerin ignoriert die Namensnennung und erfragt den Nachnamen, erst dann sieht sie die Vorstellung als abgeschlossen an und fährt mit dem Gespräch weiter fort.

Der Trainer der Krankenkassen schließt regelmäßig an die Begrüßung und Vorstellung eine Smalltalk-Sequenz an, in den anderen Gesprächen geschieht dies sporadisch.

8 Analyse der Rollenspiele

Im Folgenden werden die Bewerbungsgespräche analysiert. Ich gebe für den Überblick über das gesamte Gespräch die Makrostruktur an. Die Gespräche sind so reichhaltig, dass entschieden wurde, Anfangssequenzen von fünf Gesprächen zu analysieren. Dadurch sollen erste Ergebnisse zu Selbst- und Fremdpositionierung gewonnen werden. Der Gesprächsteil, der zu analysieren ist, wird zu Anfang komplett dargestellt, erkennbar sind diese Elemente durch eine kleinere Schrift und Einrückung. Die objektsprachlichen Komponenten sind in den Texten in kursiver Schrift abgebildet. Nach der Makrostruktur fokussiere ich auf Elemente der Selbstdarstellung der BewerberInnen in erzählendem Sprechen und die bestätigenden bzw. korrigierenden Interventionen der InterviewerInnen als Sequenzanalysen. Auch wenn Lucius-Hoene/Deppermann (2004: 172) bei ihrem Konzept der Positionierung keine Kategorien zur Analyse bilden wollen, scheint mir ein Indiz für die Elemente der Selbstdarstellung Subjektprädikative als prädikative Satzadjektive in den Formen *ich bin ... zu sein*. Über den prädikativen Gebrauch beim Substantiv gibt die Duden-Grammatik (Dudenredaktion Hrsg. 1998: 261 Randziffer 447) an:

In diesen Sätzen wird durch die Verbindung der Adjektive mit bestimmten Verben eine Eigenschaft, ein Merkmal als charakteristisch für das im Subjekt oder Objekt Genannte registriert; es wird jemand oder etwas im Hinblick auf einen bestehenden oder eintretenden Zustand charakterisiert, oft in Form einer Stellungnahme, eines Urteils.

Die Selbstbeurteilungen und die darauf erfolgenden Reaktionen der GesprächspartnerInnen in Form Bestätigungen, Korrekturen, Zurückweisungen etc. stehen im Vordergrund.

Um eine größere Übersichtlichkeit zu gewähren, bearbeite ich die ausgewählten Gesprächsabschnitte in zwei Teilschritten, der „Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik“ und dem „Timing“ (nach Deppermann 1999: 56).

1. Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik

Mit der Analyse der „*Art und Weise, in der gesprochen wird*“ (Deppermann 1999: 56, kursiv im Original Ch. L.) sollen die ausgewählten Gesprächsauschnitte eine genauere Beschreibung erhalten. Die Abschnitte werden in Sequenzen eingeteilt. Dabei werden die mir für die Frage der Anerkennung

wichtig erscheinenden Teile auf grammatischen Eigenheiten, kohäsive Mittel und auf prosodische Elemente untersucht. Eine weitere Komponente bietet die inhaltliche Thematik der Selbstdarstellung.

2. Timing

In dem Abschnitt „Timing“ (Deppermann 1999: 61) werden die Sprecherwechsel (turn-taking), Gesprächsüberlappungen und Rückmeldesignale untersucht.

Ich werde nicht in jedem Gespräch alle Punkte ausführen, sondern sie exemplarisch an markanten Gesprächspartien theoretisch vertiefen. Bei allen Gesprächen leiten mich die Fragen: Was wird anerkennend goutiert? Welche Aussagen werden verworfen? In welcher Funktion erscheinen Hörersignale, wie reagieren Jugendliche darauf, lassen sich systematische Aussagen darüber treffen, gibt es korrigierende Aussagen auf der Seite der Interviewenden oder der Jugendlichen, die Rückschlüsse darauf zulassen, was von wem anerkannt wird? Wie positionieren sich die Jugendlichen? Was ist ihnen wichtig? Wird dies bestätigt?

8.1 Gespräche Anhang 1

Die Schülerinnen und Schüler, die in dieser Einheit an Rollenspielen teilnahmen, wurden durch die Initiative des Klassenlehrers zu einem zweitägigen Bewerbertraining im Jugendzentrum in Griesheim angemeldet. Neben gemeinsamen spielerischen Elementen der kompletten Gruppe und Plenumsarbeit als Input zum Thema Bewerbung wurden die Klasse für die Durchführung der Rollenspiele in kleinere Einheiten zu jeweils drei Schülerinnen aufgeteilt und von je einem Sozialpädagogen/einer Sozialpädagogin betreut. Die Rollenspiele fanden in Einzelgesprächen mit der Sozialpädagogin statt. Die Rollenspiele und die Auswertung bildeten das Ende der Einheit, danach wurde eine Evaluation der beiden Tage durchgeführt. Anschließend wurden die Schüler entlassen.

8.1.1 Rollenspiel 1 A

Makrostruktur

Begrüßung	Verdienst nach Abschluss der Ausbildung
Aufforderung zur Selbstdarstellung	Hobbys
Selbstdarstellung	Fernsehen
Wahl des Wunschberufs	Ehrenamtliche Tätigkeit als Turnhelferin
Praktikum	Frage an die Interviewerin
Schulische Leistungen	Ausblick auf das weitere Verfahren
Arbeitszeiten	Verabschiedung
Informationen zur Ausbildung	

Es handelt sich um das erste von der Sozialpädagogin als Personalverantwortliche (Interviewerin) geführte Rollenspiel. Bei diesem Gesprächsausschnitt handelt es sich um die Eingangssequenz des Gesprächs. Hier fehlt das Vorstellen, da das Videoband erst ab der Begrüßung durch die Interviewerin abgespielt wurde, die Tonaufnahme entsprechend erst ab diesem Moment erfolgen konnte. Alle anderen Gespräche zeigen, dass das Vorstellen der BewerberInnen obligatorisch ist. Das gesamte Gespräch dauert 5:30 Minuten.

Gesprächsausschnitt

- 1 S3 guten TAG (-) möchten sie n bisschen über sich erzählen
- 2 SU ja ich bin (-) <<all>fünfzehn jahre alt> (--) und gehe (.) zur zeit auf
- 3 S3 [m=hm?]
- 4 SU die gerhart-hauptmann-schule in griesheim (--) da bin ich grad in der
- 5 S3 [ja?]
- 6 SU neunten KLASSE (-) realschulzweig (-) und werd voraussichtlich
- 7 zweitausendsieben mein realschulabzweig äh abschluss machen (-)
- 8 S3 [ja]
- 9 SU ahm (-) ich bin (-) <<all>ziemlich zuverlässig> (-) un pünktlich (-) und
- 10 S3 [ja]
- 11 SU ähm ich turn auch und darum bin ich auch ziemlich sportlich; (3)
- 12 S3 also im TURNverein engagieren sie sich auch und wie lange machen sie
- 13 das schon?

- 14 SU schon cirka zehn jahre
- 15 S3 oh (-) des zeigt ja AUSdauer
- 16 S3 ((blättert in Unterlagen))
- 17 S3 wie sind se denn auf den beruf ge↑KOMMEN
- 18 SU ja: (-) <<len>ich hab mir überlegt> was ich gern mal machen möchte und
- 19 (-) mit WEM und mit WAS (-) und da ich ↑TIERE (.) ganz TOLL finde (-)
- 20 und SPASS mit ihnen hab (.) hab ich gedacht (.) probier ichs mal aus
- 21 mit=m PRAKTIKUM (-) und es hat mir sehr (.) geFALlen und darum (--)
- 22 möcht ich den beruf [gern ausüben
- 23 S3 [a=ha gut (-) sie ham des gleich geprüft mit ihm
- 24 praktiKUM (-) ob des was für sie is (---) ihre TIERliebe als beruf
- 25 SU [ja=ja]
- 26 S3 zu machen (.) ne? (---) un wie sin se dann auf UNsere EINrichtung
- 27 gekommen? (2) als ausbildungsstelle auch?

Nach der kurzen Begrüßung *guten TAG* initiiert die Interviewerin S3 sofort und ohne weitere gesprächseinleitende Sequenz eine Aufforderung zur Selbstdarstellung: *guten TAG (-) möchten sie n bisschen über sich erzählen* (Zeile 1). Dies geschieht in Frageform ohne entsprechende Intonation mit dem Modalverb *mögen* in Form des Konjunktivs II, der in der Funktion des Indikativ Präsens auftritt. Der auffordernde, imperativische Charakter wird abgeschwächt. Zusätzlich tritt die Gesprächspartikel *bisschen* auf, der die Aufforderung vage erscheinen lässt.

Die Bewerberin reagiert mit einer Erzählung über sich, die durch kürzere Pausen unterbrochen ist. Sie hat die Aufforderung verstanden und akzeptiert, setzt mit bestätigendem und redebeanspruchenden *ja* ein und fährt mit einer Selbstdarstellung fort.

Die höhere Geschwindigkeit in *fünfzehn jahre alt* ist evtl. Teil der Beanspruchung des Rederechts. Johannes Schwitalla (2003: 72) führt aus, dass sich die Veränderung der Sprechgeschwindigkeit schwer operationalisieren lässt. Eine Möglichkeit ist die Relevanz des Geäußerten, unter diesem Gesichtspunkt wäre der Schülerin das Gesagte nicht sehr bedeutsam.

In Zeile 7 wird eine Korrektur vorgenommen, die dem Versprecher *realschul-abzweig* folgt und mit einem Korrektursignal *äh* eingeleitet ist, dafür wird das Reparaturwort *abschluss* eingesetzt. Nach dieser thematisch der Schilderung der aktuellen schulischen Situation einzuordnenden Sequenz folgt eine Be-

schreibung der persönlichen Eigenschaften. Eingeleitet wird diese durch eine Partikel *ahm*, die als Gliederungssignal wirkt. Syntaktisch wird nach *pünktlich* zwar eine Konjunktion angefügt, das Gliederungssignal *ähm* zeigt an, dass der Satz neu angesetzt wird, es folgt ein weiterer Hauptsatz mit der Begründung der Eigenschaft. Die Eigenschaften werden durch Adjektive *zuverlässig*, *pünktlich*, *sportlich* verbalisiert, *zuverlässig* und *sportlich* dabei durch die Gradpartikel *ziemlich* abgeschwächt.

Die Interviewerin nimmt das Thema *turnen* auf, variiert dabei vom Verb zum Substantiv *TURNverein* und schließt die Frage nach der Länge der Aktivität an. Die Bewerberin löst die Erwartung der Interviewerin ein (nach Deppermann 1999: 68 „präferierte Folge“). Dies wird von der Interviewerin aufgenommen und mit einer Interjektion *oh* und *das zeigt AUSdauer* kommentiert und resümiert. Bei *AUSdauer* ist die erste Silbe betont gesprochen. Damit ist diese Sequenz beendet. Eine weitere Gesprächspassage, die sich auf das Turnen bezieht, wird noch später analysiert.

Die nächste Sequenz startet mit der Initiierung einer Frage, die wieder in präferierter Folge beantwortet wird, eingeleitet durch ein gedehntes *ja*: Dieses Segment zeigt erzählende und rückgreifende Elemente, dies wird durch den Wechsel der Zeitform verdeutlicht. Im Perfekt stehen: *ich hab mir überlegt*, *hab ich gedacht*, *und es hat mir sehr gefallen*. Die Sprechgeschwindigkeit verringert sich in *ich hab mir überlegt*. Die Sequenz enthält die meisten Betonungen des Gesprächsausschnitts, die z. T. dadurch verstärkt werden, dass es sich um Alliterationen und anaphorische Elemente handelt, z.B. *mit WEM und mit WAS*. Besonders sticht *↑TIERE* mit einem Tonhöhenprung heraus. *probier ichs mal aus mit=m PRAKTIKUM* zeigt eine Verberststellung, welche die Erzählung dynamischer macht. SU bekräftigt ihren Wunsch, wertet ihr Praktikum und fasst ihre Aussage zusammen, *und es hat mir sehr (.) geFALLen und darum (--)* möchte ich den beruf gern ausüben.

S3 bestätigt mit *a=ha gut* die Aussage und nimmt das Thema Praktikum auf. SU bestätigt, danach folgt ein Konjunktionalsatz mit der Proform *des*, die in einer Rechtsherausstellung präzisiert wird. Dadurch wird das von SU besonders betonte *TIERE* in der Variante *TIERliebe* wieder aufgenommen. S3 erweitert den Fokus von *TIERliebe* durch die mit der Konjunktion *als* auftre-

tende Attribution *beruf*. Mit einer rückversichernden Äußerung, der Partikel *ne?* schließt sie das Thema ab und leitet zur nächsten Frage über.

In Zeile 2 und 4 markieren die Pausen Abschnitte eines möglichen syntaktischen Abschlusses. Die in Frageintonation ausgeführten Hörerrückmeldungen *m=hm?* und *ja?* lassen die Bewerberin ihre Selbstdarstellung weiterführen und jeweils mit einer Konjunktion anschließen. Auf die Pause in Zeile 7 reagiert die Interviewerin mit einer nicht als Frage intonierten Rückmeldung. Die Bewerberin reagiert mit einer Partikel, die einen Themenwechsel ankündigt. Die Pause in Zeile 12 ist mit drei Sekunden so lang, dass die Interviewerin das Rederecht übernimmt, die Aussage bestätigt und eine Frage anschließt. SU übernimmt das Rederecht nur, wenn sie durch Fremdwahl aufgefordert ist zu sprechen und hält ihre Redeanteile mit Ausnahme der kurzen erzählenden Passage in den Zeilen 18 bis 22 kurz. Sie beschränkt sich auf die Antwort der als inhaltlich relevante Frage gewerteten Initiierungen von S3. Die kurze Erzählung zeigt nur sehr kurze Pausen und Mikropausen, erst in Zeile 21 tritt eine längere Pause auf. In Zeile 22 kommt es zu überlappendem Sprechen (overlap). S3 spricht parallel zu SUs Redebeitrag, vermutet durch SUs Resümee das Ende des Erzählteils und SU beansprucht das Rederecht nicht weiter. S3 zeigt eine längere Pause von knapp einer Sekunde in Zeile 24 vor der Rechtsherausstellung und in Zeile 26 vor einem Sequenz- und Themenwechsel.

Nachdem die Frage des Fernsehkonsums und evtl. auch implizit das Interessensspektrum geklärt ist, kommt die Interviewerin nochmals auf die langjährige sportliche Aktivität der Bewerberin zurück. Die Information, dass SU Turnhelferin ist, wird im Gespräch selbst nicht gegeben, muss also in den S3 vorliegenden Bewerbungsunterlagen angeführt sein.

- | | |
|-------|---|
| 85 S3 | auf ja (-) hm (6) TURNhelferin (-) können sie(.) mir mal erklären was |
| 86 | des is? |
| 87 SU | ja des is: (-) ich geh donnerstags und freitags dahin (-) und des sin |
| 88 S3 | [ja] |
| 89 SU | KLEInere ↑KINder (-) und denen (.) bring ich halt des turnen auch bei und helf da |
| 90 S3 | ↑AH:: sie engagieren sich beim nachwuchs auch |
| 91SU | ja genau |
| 92 S3 | na des is doch ne verantwortungsvolle tätigkeit oder? |

- 93 SU ja: (-) aber (.) die kleinen kinder (.) die sind auch (-) eigentlich ganz nett
 94 also es is <<leise lachend>jetzt nich SO:: anstrengend>
 95 S3 ok (.) <<lachend>hmhm> (--) JA (2) a= sie können nich nur mit tieren
 96 sondern auch mit menschen
 97 SU <<leise lachend>ja genau;>
 98 S3 ↓GUT (-) ham ↑SIE denn noch fragen an uns

S3 initiiert die Frage nach der Tätigkeit als Turnhelferin, sie bittet um Erklärung des Begriffs. SU setzt bestätigend mit *ja* ein, gibt Zeitangaben und definiert die Gruppe mit der sie arbeitet. Abschwächend fügt sie bei der Beschreibung der Tätigkeit *denen (.) bring ich halt des turnen auch bei und helf da* Modalpartikel *halt* und *auch* ein. Die Reaktion von S3 ist die durch Tonhöhen sprung und Lautstärke wie besondere Dehnung hervorgehobene Interjektion in Zeile 90. Das *auch* im Redebeitrag von S3 ist in diesem Kontext keine Abschwächung, sondern positive Bewertung. Den Ausruf durch S3 bestätigt SU knapp. Es entwickelt sich eine weitere Frage-Antwort-Sequenz. Die Frage wird bestätigt, mit *ja* akzeptiert, dann wird jedoch mit *aber* eine widersprechende Einschätzung angegeben. Die Betonung von *SO::* am Ende des Redebeitrags und das damit einhergehende Lachen weist die Definition als *verantwortliche Tätigkeit*, die S3 angeboten hat, zurück. Den Abschluss dieser Sequenz bildet eine Bewertung durch S3 in einem Phraseologismus, der thematisch *TIERE* aus Zeile 19 aufnimmt und diesen mit *menschen* kombiniert: *sie können nicht nur mit tieren sondern auch mit menschen* Zeile 96). Dies wird lachend gesprochen und von einem bekräftigenden *JA* begleitet, danach von SU bestätigt. Die Sequenz ist damit beendet, S3 leitet zu einem neuen Gesprächsabschnitt über.

Zeile 85 zeigt die in diesem Gespräch mit sechs Sekunden längste Pause. Da keine Gesprächsaufforderung von S3 ausgegangen ist, wird das Rederecht von SU nicht beansprucht. SU hält sich an die normativen Erwartungen, auf Fragen in präferierter Folge zu reagieren. Die Zuteilung des Rede rechts liegt bei der Interviewerin.

Eine explizit bestätigende Rückmeldung erhält SU in Zeile 15 mit der Interjektion *oh* (-) und *des zeigt ja AUSdauer* (Zeile 15), in der S3 die Länge der sportlichen Aktivität würdigt. In Zeile 23 mit *a=ha gut* und *sie ham gleich geprüft mit ihm praktikum* (-) *ob des was für die is* (---) *TIERliebe als beruf* bewertet S3 die Initiative der Bewerberin positiv. Das Engagement und die

Verantwortung und der damit verbundene Umgang mit Menschen und Tieren werden beifällig bewertet. Diese letzten Punkte werden von S3 in mehreren Stufen eingeführt, von SU vor allem in den Zeilen 96 und 97 abgeschwächt und zurückgewiesen. Die Fremdpositionierung durch S3 gelingt nicht, der absteigende Tonfall bei SU bewertet diese Tätigkeit nicht hoch. Diese Gesprächsschritte können auch in das Muster Lob mit den möglichen Folgen Bestätigung, Abschwächung oder Zurückweisung einbezogen werden (Brinker/Sager 2006: 89 f.). Als Lob gesehen sind die Äußerungen von S3 in den Zeilen 15, 90, 92 und 96 Sympathie- und Interessenbekundungen. Auf das Lob von S3 in Zeile 15 reagiert SU nicht, das Lob in Zeile 90 wird bestätigt, die lobende Äußerung in Zeile 92 wird von SU abgeschwächt, das letzte Lob wird bestätigt.

Als bestätigende, unterstützende Gesprächsanteile lassen sich die Rückmeldesignale in Zeile 3, 5, 8 und 10 werten. Die kohäsive Aufnahme *praktikum* und *TIER* stellen eine Anerkennungsform der Gesprächsbeiträge von SU dar. SU sieht sich nicht in der Position, Fragen zu stellen oder Redebeiträge unaufgefordert einzubringen und sieht ihren Part in der (knappen) Beantwortung der Fragen.³⁵

8.1.2 Rollenspiel 1 B

Begrüßung	Arbeitszeiten
positive Beurteilung der Situation	Interessen
Aufforderung zur Selbstdarstellung	Arbeitszeit
Selbstdarstellung	Ausbildung
Hobbys	Fragen zum Allgemeinwissen
Schulische Leistungen	Ausblick auf das weitere Verfahren
Firmenwahl	Verabschiedung

In diesem Gespräch wurden ebenfalls die Begrüßung und die darauf folgende Selbstdarstellung gewählt. Das gesamte Gespräch dauert 6:5 Minuten.

218 AN	ich bin der (-) !ANDREAS! (-) <<p>für> wegen bewerbung
219 S3	JA ihr name is?

³⁵ Auf die Perspektive der anerkennenden Äußerungen durch die BewerberInnen gehe ich nur in Ausnahmefällen ein.

- 220 AN andreas <<t>((Nachname))>
- 221 S3 ACH der herr ((Nachname)) (-) SETZEN sie sich (-- da (-) das=is aber
 222 schön (.) PÜNKTlich zu unserm termin <<t>sehr schön> <<p>fängt
 223 schon mal gut an>
- 224 AN <<p>m=hm>
- 225 S3 ↓SO (-) herr ((Nachname)) ich hab ihre unterlagen schon hier gehabt (.)
 226 konnte sie schon ankucken (-) würden sie mir mal n bisschen von SICH
 227 erzähln?
- 228 AN ja ((Räuspern)) <<len>also: ähm ich habe> ein praktikum absolviert im (-)
 229 webseiten-bereich
- 230 S3 mhm (-) ja?
- 231 AN und ch (-) und ich ´ahm (-- <<all>beschäftige mich zu hause auch viel
 232 mit computern> <<t> also ich kann mit computern gut umgehn> (-) was
 233 S3 [m=hm]
- 234 AN in dem berufsbereich ja sehr gefragt is (-) ja: ich bin pünktlich zuverläss-
 235 S3 [m=hm]
- 236 AN ig und (.) teambereitschafts (-) fähig (-) !ja!
 237 S3 [m=hm] ja sie ham auch ne sehr
 238 gute *beurteilung* von der <<unverständlich>> a ge bekommen
- 239 AN <<zustimmend>hm>
- 240 S3 extra hier unten nochmal bemerkung (.) ja (.) weiter bitte?
- 241 AN ja und (---) ´uff <<p>und es> (2,5)
- 242 S3 wie siehts denn mit hobbies aus

Der Gesprächsausschnitt zeigt den Anfang des Rollenspiels mit der Begrüßungsszene und der Aufforderung zur Selbstdarstellung. Wie unter 7.4 dargestellt, wird hier zunächst über die Bedingungen des Rollenspiels verhandelt, indem S3 die Vorstellung erst als gelungen ansieht, nachdem AN seinen Nachnamen genannt hat und Aufforderung, die sich durch die Spielsituation ergibt, akzeptiert hat. Eine rituelle Begrüßung (Brinker/Sager 2006: 188) in Form von Gruß und Gegengruß fehlt hier. Nachdem die Vorstellung geglückt ist, fordert S3 den Bewerber zum Sitzen auf, dabei lässt sie die Höflichkeitsform *bitte* weg. S3 setzt ein Demonstrativpronomen ein und spezifiziert dies in zwei elliptischen Satzkonstruktionen *das=is aber schön (.) PÜNKTlich zu unserm termin <<t>sehr schön> <<p>fängt schon mal gut an>*. Das Demonstrativpronomen wird nicht näher bestimmt, damit bleibt unklar, ob die Situation allgemein oder der Bewerber oder beides gelobt wird. Die Interjek-

tion von S3 ↓SO besetzt die „Vor-Vorfeld-Stelle“ (Schwitalla 2003: 148) der syntaktischen Einheit. Ob sie zurückweisend interpretiert werden muss i. S. von (Paraphrase: *gut, die Spielkontextualisierung ist gelungen*) oder Element des folgenden Satzes ist (Paraphrase: *jetzt fangen wir an*) lässt sich m. E. nicht ausdeuten.

S3 initiiert nach einer Bemerkung zu den vorliegenden Bewerbungsunterlagen eine Frage-Antwort-Sequenz, die zur Selbstdarstellung in konjunktivischer Form auffordert, die Betonung liegt auf *SICH*, die Frage ist als solche intoniert. AN akzeptiert die Aufforderung von S3 mit *ja* und füllt eine Pause durch ein Räuspern. Danach wird sofort das berufsbezogene Praktikum fokussiert. In einer weiteren Frage-Antwort-Sequenz nach einer Rückmelde-Partikel, wird nur durch ein fragendes *ja?* signalisiert, dass das Rederecht weiter beim Bewerber liegt. Auch hier werden die Pausen in der Anfangsphase der Antwort gefüllt, die Antwort selbst betont die Kompetenz des Bewerbers und antizipiert die Perspektive eines Personalverantwortlichen. Die Überleitung zur Selbstcharakterisierung wird durch ein gedehnt gesprochenes *ja*: (Zeile 234) vollzogen. *pünktlich, zuverlässig* und *teambereitschafts (-) fähig* werden als Eigenschaften angegeben. *teambereitschafts* ist syntaktisch nicht als Adjektiv anschließbar, dies wird vom Sprecher bemerkt und er korrigiert entsprechend, dies geschieht mit *(-) fähig*. Die Antwortsequenz wird von bestätigenden Rückmeldesignalen begleitet. Den Abschluss von ANs Selbstdarstellung bildet ein betontes *!ja!*. S3 bezieht die Praktikumsbeurteilung mit in das Gespräch ein, *hier unten* verweist deiktisch auf die vorliegende Beurteilung. Sie fordert AN mit *ja (.) weiter bitte?* auf, seine Selbstdarstellung fortzuführen. AN nimmt das Rederecht an, produziert Pausen, Interjektionen, spricht leise und bricht seinen Redebeitrag ab (Zeile 241). Bei der Rederechtsannahme mit *ja und* handelt es sich um eine dispräferierte Folge in der Sequenz. AN nimmt zwar das Rederecht an, bestätigt damit, dass er die Aufforderung als solche verstanden hat, löst aber die Erwartung von S3 nicht ein. Erst auf die präzisere Fragestellung nach Hobbys wird das Gespräch fortgeführt.

AN akzeptiert die Aufforderung von S3 in der ersten Frage-Antwortsequenz mit *ja* und füllt eine Pause durch ein Räuspern (Zeile 228), auch in Zeile 231 produziert AN gefüllte Pausen. Gefüllte Pausen werden nach Schwitalla häu-

fig zu Beginn von Redebeiträgen produziert, wenn der Sprecher Zeit beansprucht, etwa „um Wissensinhalte in eine sprachliche Form zu bringen“ (Schwitalla 2003: 89). In Zeile 241 gelingt es dem Bewerber in der von S3 als angemessen gesehenen Zeit nicht, eine passende Antwort zu geben. Sie stellt daraufhin eine weitere Frage.

Die Positionierung durch die Vorstellung von AN operiert mit dem Vornamen als mehr informellem Bestandteil der Gesprächseröffnung. Es bleibt unklar, ob dies durch die zunächst fehlende Übernahme der Spielsituation oder durch eine Selbstpositionierung in einem als informellerem Rahmen gewünschten Kontext eingeordnet werden kann. Die positive Beurteilung der Situation nach der Begrüßungssequenz erkennt einerseits die Pünktlichkeit an, andererseits stellt sie eine „Atmosphäre der Offenheit“ (Birkner 1999: 107) durch Lob und Bestätigung her. In den Rollenspielen entsteht Unpünktlichkeit nicht, der Bezug auf Pünktlichkeit ist ein Bestandteil der Spielsituation, die damit einhergehende Anerkennung von ANs Verhalten ist nur fiktiv.

AN positioniert sich eindeutig im beruflichen Kontext mit Eigenschaften, die passend sind für den beruflichen Rahmen. Die Darstellung wird akzeptierend und anerkennend von S3 aufgenommen und durch die Praktikumsbeurteilung untermauert. Dies bestärkt als zwei Formen von Fremdpositionierung die Selbstpositionierung von AN. Die Antizipation der Perspektive eines Beurteilenden mit *also ich kann mit Computern gut umgehen (-) was in dem Berufsbereich ja sehr gefragt ist* ist eine Selbstpositionierung, die eine Fremdpositionierung vorwegnimmt. In Zeile 241 wird die Aufforderung zur Selbstdarstellung nicht ausgeführt, eine weitere Selbstpositionierung wird zunächst zurückgewiesen. Stockendes Sprechen, so Schwitalla (2003: 128), dient u. a. der Gesichtswahrung.³⁶

8.1.3 Rollenspiel 1 C

Makrostruktur

Begrüßung	Informationen zur Ausbildung
Aufforderung zur Selbstdarstellung	Sprachkenntnisse

³⁶ Gesichtswahrung oder Face-work geht auf das Konzept Erving Goffmans (On Face-Work: [1967] 2004) zurück und beschreibt die interaktiven Schritte der GesprächsteilnehmerInnen zur Wahrung ihrer Integrität.

Selbstdarstellung	Frage an die Interviewerin
Wahl des Wunschberufs	Hobbys
Arbeitszeiten	Ausblick auf das weitere Verfahren
Wahl des Betriebs	Verabschiedung
Schulische Leistungen	

Das gesamte Gespräch dauert 6:30 Minuten.

- 460 S3 <<f>HEREIN> (3) <<ff>HEREI=EIN> (3) guten TAG
- 461 KA mein name is Katja ((Nachname)) (-) und ahm ich hab jetzt hier (-)
- 462 bewerbung (.) gespräch
- 463 S3 [JA] GUT komm=sie rein (-) kommen sie her (-)
- 464 setzten sie=sich bitte
- 465 KA m=hm
- 466 S3 <<t>frau ((Nachname))
- 467 KA ja
- 468 S3 JA ich hab hier auch (.) <<dim>ihre unterlagen schon da>
- 469 <<unverständlich>
- 470 KA m=hm (4)
- 471 S3 JA (-) möchten sie jetzt erst (-) mal von sich n bisschen erzählen
- 472 KA a:hm (-) also (.) mein name is KATJA ahm mein=na (.) also ich komm
- 473 S3 [ja?]
- 474 KA ursprünglich aus FINNland <<all>bin aber deutsche staatsangehörige (-)
- 475 ahm
- 476 S3 aha (-) sind sie dann auch ZWEIsprachig
- 477 KA <<len>also ich kann so:> <<t>n ganz kleines bisschen aber (-) viel nich
- 478 also (-) grad so=n bisschen was>
- 479 S3 [<<p>ja?>]
- 480 KA ahm (-) ja: isch bin fünfzehn (-) isch geh zur zeit die neunte Klasse der
- 481 gerhart=hauptmann=schule (-) isch (-) ahm (.) geh seit ich sechs jahre
- 482 S3 [ja]
- 483 KA alt bin SCHWIMmen (-) des ahm wars erste hab ich meine abZEIchen
- 484 gemacht (-) und jetzt (.) bin ich LEIstungsschwimmerin (-)
- 485 S3 [aha]
- 486 KA und ähm (-) geh auch schon seit ich (-) ACHT bin reiten
- 487 S3 <<cresc>ah da sind sie sehr SPORTlich> und sehr ausdauernd
- 488 <<unverständlich>> mhm
- 489 KA ja also mach halt mach halt leidenschaftlich gern muSIK also
- 490 S3 <<erstaunt>=musik AUCH>

- 491 KA <<p>saxophon klavier>
 492 S3 ich hab auch gesehn <<h>im orchester spielen sie>
 493 KA genau
 494 S3 n bisschen über den beruf (.) wie sie auf den beruf gekommn sind

S3 begrüßt die Bewerberin mit der rituellen Begrüßung *guten TAG*. In Zeile 462 nimmt KA eine Korrektur vor. Die umgangssprachliche verkürzte *bewerbung* wird nach einer Mikropause ohne Fugen-s ergänzt mit *gespräch*. Nachdem KA sich vorgestellt hat und ihr Anliegen dargestellt hat, ohne die Begrüßungsformel zu erwidern, wird sie von S3 aufgefordert, hereinzukommen. Die Aufforderung sich zu setzen, entspricht der konventionellen Form. KA gibt zu allen Bestandteilen in der Eingangsphase eine Rückmeldung in Form von *m=hm* oder *ja*, auch auf die Anrede in Zeile 466 und der nahezu einem Selbstgespräch gleichkommenden Äußerung in Zeile 468 und 469. In Zeile 471 initiiert S3 die Selbstdarstellung von KA. Als Diskursmarker für die Übernahme des Rederechts tritt bei KA *a:hm* mit einer kurzen Pause und *also* auf. Sie stellt sich ein weiteres Mal vor, allerdings nur mit Vornamen, und fügt eine weitere Partikel *ahm* als gefüllte Pause ein. Mit *mein=na* beginnt KA eine Satzkonstruktion, die sofort abgebrochen wird. Die nächste syntaktische Einheit beginnt sie mit *also* und thematisiert ihre Herkunft und die Nationalität, dabei spricht sie den elliptischen zweiten Teil des Satzes in Zeile 474 schneller. Damit löst sie bei S3 eine Zwischenfrage aus³⁷, die wiederum von KA beantwortet wird. Diese Antwort zeigt eine höhere Sprechgeschwindigkeit und eine Variation der Tonhöhe. Die doppelte Nennung von *bisschen* (Zeile 477) ist eine variierte Parallelkonstruktion innerhalb der Gesamtaussage: *also ich kann so: n ganz kleines bisschen* und, anschließbar an das Eingangssegment (*ich kann) grad so=n bisschen was* (Zeilen 477/478). Die von S3 angeregte Fremdpositionierung über die positive Darstellung der Eigenschaften und die Kompetenz der Sprecherin gelingt in diesem Gesprächsabschnitt nicht. Die Nebensequenz wird hier abgeschlossen. KA kehrt zur Beantwortung der Ausgangsfrage zurück und beschreibt ihre aktuelle schulische Situation. Kurz fasst sie ihre Entwicklung von der

³⁷ Als „side-sequences“ (Brinker/Sager 2006: 85 f.) oder Nebensequenzen bezeichnen Brinker/Sager Gesprächsschritte, die innerhalb einer größeren Sequenz abgearbeitet werden. Dabei wird die ursprünglich initiierte Frage-Antwort-Sequenz z.B. nicht aufgegeben, sondern die kleineren Gesprächsschritte werden zuerst behandelt, danach wird zur Ausgangssequenz zurückgegangen.

Schwimmanfängerin zur Leistungsschwimmerin zusammen, greift also auf weiter zurückliegende Ereignisse zurück. In chronologischer Reihenfolge *des ahm wars erste* stellt sie ihre Freizeitaktivitäten vor. S3 kommentiert und resümiert mit *ah da sind sie sehr SPORTlich und sehr ausdauernd*. KA fährt mit der Darstellung ihres musikalischen Engagements fort. Dies wird von *ja also* eingeleitet, darauf folgt *mach halt also mach halt leidenschaftlich gern muSik also*, das Subjekt fehlt in dieser Äußerung. Die gleichlautende Wiederholung zu Anfang der Äußerung kann Teil einer Rederechtsbeanspruchung sein, *leidenschaftlich gern* intensiviert die Darstellung von KA. S3 schließt an diese Aussage direkt mit dem erstaunten Ausruf *=musik AUCH* an. In geringerer Lautstärke zählt KA die Musikinstrumente auf. Die Sequenz Aufforderung zur Selbstdarstellung wird von S3 durch eine Information aus den Bewerbungsunterlagen komplettiert und durch KA bestätigt. Zeile 494 markiert eine neue Sequenz des Gesprächs.

Mit *JA* beansprucht S3 ein Rederecht. Dadurch, dass ihre Lautstärke immer weiter bis zur Unverständlichkeit abnimmt, spricht sie jedoch weniger zu einer Adressatin, sondern mehr zu sich selbst. Durch die Partikeln *ahm (-) also* markiert KA die Übernahme des Rederechts in Zeile 472. Mit den Partikeln *ahm* (Zeile 481) und *ähm* (Zeile 486) organisiert KA ihre Redebeiträge und gliedert diese in Themenbereiche. Mit *ja also* beansprucht sie das Rederecht. Neben Fremdwahl durch S3 in Zeile 472 übernimmt KA das Rederecht in Zeile 489 und 491 in Selbstwahl. Die Redeanteile von KA sind in diesem Gesprächsausschnitt deutlich höher als die von S3. In Zeile 487 signalisiert S3 mit lauter werdender Stimme die Beanspruchung des Rederechts, das sie behält, bis sie unverständlich wird. Erst danach setzt KA ihre Selbstdarstellung fort.

KA positioniert sich im Diskurs der Staatszugehörigkeit und weiter über Leistung und Aktivität. Aktive Elemente zeigt sie auch im Gesprächsverlauf durch die Rederechtsübernahme und die auf jede Äußerung erfolgende Bestätigung der Anrede in der Begrüßungssequenz (Zeilen 460 – 470); dies wird nicht negativ beurteilt. Der Diskurs der Staatszugehörigkeit wird aufgenommen und positiv als mögliche Zweisprachigkeit gewertet. Diese Fremdpositionierung scheidet jedoch an der Selbstpositionierung KAs. Die Aufzählung der Freizeitaktivitäten mit der damit einhergehenden Positionierung als

aktive und leistungsfähige Bewerberin wird mehrmals (Zeile 485, 487 und 490) anerkennend beurteilt. Dabei steigert sich die Anerkennung von *aha* über *ah da sind sie sehr SPORTlich und sehr ausdauernd* bis zum Eintrag S3s der außerhalb der Sprecherbeiträge liegenden Angabe aus den Bewerbungsunterlagen. In Zeile 492 wird die Selbstdarstellung durch Informationen aus den Bewerbungsunterlagen verstärkt.

8.2 Gespräche Anhang 2

Die Gespräche in diesem Kapitel wurden in einer Darmstädter Kooperativen Gesamtschule im Klassenraum der Schule aufgezeichnet. Als personalverantwortlicher Interviewer in den Rollenspielen fungierte der Klassenlehrer. Die Jugendlichen wurden durch die Schilderung eines realen Bewerbungsgesprächs am Anfang der ersten Unterrichtseinheit von einem Schüler in das Thema eingeführt. Die Anwesenden der Klasse bildeten das Publikum und waren an den Auswertungsgesprächen beteiligt. Damit alle SchülerInnen die Bewerbungssituation üben konnten, fanden mehrere Rollenspiele und Auswertungsgespräche in einer Unterrichtseinheit statt. Die Rollenspiele der einzelnen Jugendlichen und die Auswertungsphasen sind kürzer und weniger ausführlich als in den Bewerbertrainings im Jugendzentrum und bei der Krankenkasse. Bei den vorliegenden Gesprächen handelt es sich um die beiden letzten Rollenspiele in einer über mehrere Wochen durchgeführten Unterrichtseinheit zum Thema Bewerbungsgespräch. Da der Rahmen der Arbeit begrenzt ist, musste eine Auswahl getroffen werden. Die Rollenspiele und Auswertungen sind komplett, was nicht in allen Gesprächen der Fall ist. Sie liegen in der Mitte der Unterrichtseinheit und werden nicht durch das Ende der Schulstunde abgebrochen. Die Situation mit dem Procedere der Rollenspiele mit Videoaufnahmen ist den meisten SchülerInnen bekannt. Bei den Gesprächsausschnitten handelt es sich um die Anfangssequenzen der jeweiligen Rollenspiele.

8.2.1 Rollenspiel 2 A

Makrostruktur

Begrüßung

Gesprächseinstieg

Wahl des Betriebs

Praktikum

Informationen zur Ausbildung

Angebot: Fragen der Bewerber

Selbstdarstellung

Ausblick auf das weitere Verfahren

Schulische Leistungen

Verabschiedung

1 ((Klopfen))

2 L <<ff>JA HEREIN> guten TAG

3 SK guten tag (-) ich bin die saskia ((Nachname))

4 L saskia ((Nachname)) (-) JA (.) sie waren bei mir angemeldet nehme=n se

5 platz (4) OK (-) sie ham sich bei (-) MERCK beworben

6 SK ja

7 L is ihnen (.) beWUSST (.) was das be[DEUtet (-) ↑unsre firma merck

8 SK [m=hm] =ja

9 glaub ich

10 L und sie meinen (-) dass sie (.) zu uns passen

11 SK JA

12 L wieso?

13 SK ähm (-) weil ich (-) finde dass ich (.) hier ne gute ausbildung machen

14 kann u:nd dass sie auch n gute betrieb sind <<dim>der gut ausbildet>

15 L <<p>mhm> <<all>wir nehmen nur die BESTen> das [wissen sie

16 SK [ja]

17 L sie ham bei uns ja schon praktikum gemacht

18 SK zwei ja

19 L <<f>!ZWEI! ↓praktika> ham sie sogar gemacht sie ham ihre (.)

20 bewerbungsunterlagen abgegeben <<len>sie sind von den

21 ZWEIhundert> <<all>kandidaten und kandidatinnen> (-) <<len>in eine

22 nähere AUSwahl gezogen worden> <<all>deswegen hab ich sie auch

23 EINgeladen> (.) das heißt allerdings noch nicht <<all><<h>dass sie den

24 platz>> beKOMmen (-) <<all>ich will sie erst n bisschen näher

25 kennenlernen> wa[rum ham se sich für unsre firma entschieden

26 SK [ja] ja weil

27 ich weiß dass die=e gute ↑AUSbildung machen (-) u:n weil ich

28 L [m=hm?]

29 SK eigentlich find dass ich hier die beste ausbildung bekomm

30 L ja? (-) ähm (-) jetzt (-) äh sagen sie natürlich dinge die ↑UNS(.)

31 betreffen (-) was wollen ↑SIE denn UNS bieten (-) <<all>was bringen

32 sie denn ↑MIT>

33 SK also ich kann gut (.) ich bin gut ich bin ↑AUFMERKSAM (-) kann gut

34 L [<<p>mhm>]

10) auf, thematisiert dann, ob SK für die Firma in Betracht kommt, was von SK bejaht wird. Mit der Frage *wieso?* wird die Sequenz vertieft, SK soll begründen, warum sie sich für geeignet hält. SK antwortet nach einer gefüllten Pause mit einer kausalen Konjunktion und der Konjunktion *dass* und einem Inhaltssatz, in dem sie die Qualität der Ausbildung hervorhebt (faktischer Anschluss³⁸). L weist auf die Ansprüche der Firma hin (Zeile 15); dabei verwendet er das Personalpronomen *wir* in der dritten Person Plural (Pluralis Majestatis). In höherem Sprechtempo und mit dem substantivierten Elativ *BESTEN* in betonter Sprechweise hebt er die Anforderungen der Firma besonders hervor. L verknüpft die Aussage mit dem Hinweis auf das von SK durchgeführte Praktikum. SK reagiert mit einer Ergänzung *zwei praktika*, die von L als Aufruf in wörtlicher Wiederholung aufgenommen wird. Der in Zeile 18 von SK gemachten Einwurf und der Exklamation von L in Zeile 19 bildet eine Nebensequenz. L nimmt in einer parallelen Satzkonstruktion die Zeile 17 *sie ham bei uns ja schon praktikum gemacht* in Zeile 19 *sie ham ihre bewerbungsunterlagen abgegeben* weisen wieder auf.

L verstärkt die Konkurrenzsituation in den Zeilen 20 – 24 durch den Hinweis auf die vielen MitbewerberInnen und die Offenheit der Entscheidung, wer für die Ausbildung in Frage kommt. Diese explikative Themenentfaltung wechselt sowohl in Sprechtempo und Tonhöhe als auch inhaltlich. Sprechtempo und Tonhöhe können nicht systematisiert werden, sie sind gegensätzlich im Wechsel von schnell und langsam mit wenigen in für L normalem Tempo gesprochenen Abschnitten und inhaltlich widersprüchlich. In den Zeilen 20/21 *sie sind von den ZWEIhundert kandidaten und kandidatinnen in eine nähere AUSwahl gezogen worden* liegt eine Passivkonstruktion vor, durch die Distanz geschaffen wird³⁹. Möglich ist, dass es sich hier um eine Double-Bind-Konstruktion handelt. Die Double-Bind-Theorie beschreibt eine Situation, in der eine Person mit emotional nicht zu vereinbarenden Aufforderungen konfrontiert ist und sich damit in einer sogenannten Zwickmühle befindet (Bußmann 1990: 196, 1). Dies verhindert Handlungsfähigkeit. Die Aussage Ls konfrontiert SK mit der Hoffnung auf eine mögliche Anstellung und der Aussichtslosigkeit, die Ausbildungsstelle zu bekommen.

³⁸ Duden-Grammatik, Dudenredaktion (Hrsg.) 1998: 770 Randziffer 1341

³⁹ vgl. Schwitalla 2003: 142

Der Zweck des gemeinsamen Gesprächs wird von L angegeben *ich will sie erst n bisschen näher kennenlernen* (Zeile 25). Danach stellt L eine Frage zur Firmenwahl, die SK mit der Wiederholung ihrer Argumente von Zeile 13/14 beantwortet. L formuliert eine weitere Frage. In der Äußerung von L werden die Pronomen besonders betont und die Fragestellung präzisiert und in zwei Fragen nach den Qualitäten SKs formuliert. Mit *also* übernimmt SK das Rederecht, setzt insgesamt dreimal mit ihrer Darstellung an *ich kann gut* (.) *ich bin ich bin* (Zeilen 33/35), bevor sie eine Eigenschaft nennt. Die erste Wiederholung korrigiert eine syntaktische Position, die schon gefüllt war, die zweite Korrektur lässt auf den psychischen Zustand (aufregende Situation) und einem damit verbundenen Wortfindungsproblem⁴⁰ schließen. Als Qualitäten von SK werden eine Eigenschaft, eine Fähigkeit und eine weitere Eigenschaft genannt. Die Prosodie zeigt zunächst eine besondere Betonung und einen Tonhöhen sprung, bei der Fähigkeit wird die erste Silbe betont, die letzte Äußerung wird leise gesprochen. L nimmt die letzte Teiläußerung auf, die anderen als Qualitäten präsentierten Elemente werden nicht beachtet. Er verschiebt den Fokus thematisch von der Beziehungsqualität auf das Leistungsvermögen SKs, das er an den Schulleistungen messen möchte. Mit der Frage in Zeile 39 *wie sin=se denn in der SCHULE* beginnt er eine Frage-Antwort-Sequenz, die in einem zweiten Schritt präzisiert wird. Brinker/Sager sprechen von Reaktivierung, bei der das Thema beibehalten und genauer präzisiert wird (Brinker/Sager 2006:76 f.).

Thema Leistung

Frage *wie sin=se denn in der SCHULE*

Antwort *es geh:t (.) eigentlich ganz gut*

Frage *können se des n bisschen genauer sagen sch (.) schwächen (.) sch stärken*

Antwort *also schwäche is n bisschen eng †LISCH (-) da hab ich so mit dem †SCHREIBEN schwierigkeiten (-) ahm so deutsch und mathe <<t>es geht> (-) also <<dim>ich bin nich schlecht also>*

Die folgende Explikation bezieht sich nur auf die von SK angesprochene Schwäche. L positioniert sich selbst mit Pluralis Majestatis; betont gespro-

⁴⁰ vgl. Schwitalla 2003: 122, 123

chen wird der als Argument platzierte Teil des Relativsatzes *die INTERNationale kontakte hat* und *WICHTiges fach* (Zeilen 49/50) als Rückbezug auf die Schule. Mit *müssten* im Konjunktiv und *schwer*↓*PUNKT drauf legen* (Zeile 51) die Handlungs(auf)forderung mit, die sich auf einen außerhalb des Gesprächs liegendes Faktum bezieht. SK akzeptiert die Aussage von L mit *ja*. In langsamerem Sprechtempo fährt L mit seiner Handlungsaufforderung fort und führt ein weiteres Argument an, bevor er das Thema mit einer Forderung abschließt.

SK trifft eine Fülle konfirmativer Äußerungen, sie bestätigt damit alle Ansprüche Ls zum Teil betont wie in den Zeilen 11 und 38, teilweise in Form von Hörerrückmeldungen wie in den Zeilen 16 und 26 oder als bestätigende Rezeptionssignale *m=hm* in den Zeilen 56 und 58.

Die höheren Gesprächsanteile liegen bei L, größere Gesprächspausen entstehen nicht. SK übernimmt von sich aus in Zeile 8 das Rederecht. Sie versucht nicht, das Rederecht zu behalten, als L seinen Gesprächsbeitrag direkt an eine ihrer Äußerungen (in Zeile 48) anschließt. SK übernimmt das Sprechen nur bei Fremdwahl.

Um für die Ausbildung bei Merck in Frage zu kommen, muss sich SK als *BESTe* positionieren, dabei äußert sie sich anerkennend über die Ausbildung im Betrieb, bietet Qualitäten auf der Beziehungsebene an und betont Arbeitsfähigkeit und Aufmerksamkeit. L erkennt eine ihrer Eigenschaften zwar an, verweigert durch sein *aber* eine weitere Anerkennung und möchte SK über Leistungsvermögen positionieren. Die Fremdpositionierung SKs erfolgt über die Betonung der Schwäche, die SK angibt. Allerdings stellt sich SK selbst durch die einschränkenden Partikeln in *eigentlich ganz gut* und durch eine negative Bestimmung *nich schlecht* nicht durchgängig positiv dar. Die deutlich geäußerten Forderungen Ls lassen SK als defizitär erscheinen.

Durch die Formulierung der Zugehörigkeit Ls zur Firma durch die Verwendung der Pronomen und der Betonung der Ansprüche an diejenigen, die im Betrieb ausgebildet werden wollen, konstruiert L einen Außen- und Innenbereich. *wir*, die Firma, *sie* als diejenige, die aufgenommen werden möchte. Verstärkt wird das durch die Verwendung der Verben *passen* und *nehmen* (Zeilen 10 und 15). Die Nennung der mit *ZWEIhundert kandidaten und kan-*

didatinnen (Zeile 21) verdeutlicht die starke Konkurrenz, in der die Bewerberin steht und die Brisanz der Bewerbungs- und Bewährungssituation.

Auf der psychologischen Ebene könnte

Durch die Kontextualisierung zu Anfang des Abschnitts positioniert sich L in einer sehr machtvollen Stellung des Auswählens und Beurteilens, zumal er zunächst im Pluralis Majestatis spricht. Er bestätigt damit die Bewerberin SA, die durch das zu führende Bewerbungsgespräch in das nähere Auswahlverfahren gekommen ist, verweist jedoch gleichzeitig auf die Konkurrenz, in der sie steht. M. E. provoziert L eine Double-Bind-Situation⁴¹, indem Freude und Anstrengung als Rahmen gesetzt werden. Dies und die Anmerkung von L in Zeile 14, dass die Bewerberin locker und entspannt sein könne, und das Hilfsangebot von L wäre mit psycholinguistischen Methoden näher zu untersuchen.

8.2.2 Rollenspiel 2 B

Makrostruktur

Begrüßung	Schulische Leistungen
Gesprächseinstieg	Hobbys
Wahl des Betriebs	Angebot: Frage des Bewerbers
Aufforderung zur Selbstdarstellung	Ausblick auf das weitere Verfahren
Selbstdarstellung	Verabschiedung
Praktikum	

Der Bewerber bewirbt sich in einem Kfz-Betrieb. Bei dem ausgewählten Gesprächsabschnitt handelt es sich um den Anfang des Rollenspiels. Das komplette Rollenspiel dauert ca. 3 Minuten.

((Klopfen))

90 MA morgen

91 L guten TAG (---) sie sind?

92 MA ich bin de:r maurice ((Nachname))

93 ((Gelächter der Gruppe bis zur Aufforderung der Sozialpädagogin

⁴¹ Double-Bind-Theorie beschreibt eine Situation, in der sich eine Person in einer Zwickmühle befindet und mit emotional nicht zu vereinbarenden Aufforderungen konfrontiert ist (Bußmann 1990: 196 li).

- 94 aufzuhören (Z. 96))
- 95 L <<f>der herr (Nachname))> herr ((Nachname))
- 96 SP ihr hört bitte auf
- 97 L SIE: (.) haben eine bewerbung abgegeben für unseren
- 98 kraftfahrzeugbetrieb
- 99 MA <<p>ja>
- 100 L sie sind einer von SIEben bewerbern (-) drei habe ich (.) für ein solches
- 101 gespräch bestellt das heißt (.) <<all>ihre bewerbungsunterlagen waren
- 102 so:> (.) dass ich (.) intressiert daran bin sie per↓SÖNLICH
- 103 kennenzulernen (--) sagen sie mir doch mal (-) wenn sie sich (.)
- 104 irgendwo vorstellen sollten (.) <<all>sie kennen (.) die leute nich die
- 105 leute kennen sie nicht> was würden sie: als ihre wichtigste eigenschaft
- 106 bezeichnen
- 107 MA äh (6)
- 108 L sie können ruhig überlegen (-) was ist (.) was würden sie gerne (.) MIR
- 109 sagen was sie für (.) <<dim>eigenschaften ham> für GUTE
- 110 eigenschaften
- 111 MA jahh, (4) ich (-) bin aufmerksam
- 112 L ja
- 113 MA kann mich (auch) 'konzentrieren 'arbeiten
- 114 L m=hm
- 115 MA und (2,5) ja;
- 116 L <<p>na gut des is ja schon mal> was WICHTiges (.) äh ham sie auch
- 117 schwächen?
- 118 MA (2) <<p>eige[ntlich nich> [ich
- 119 L [was (---) [sie ham keine schwächen;
- 120 MA NÖ
- 121 L sie ham keine schwächen; a=ha <<ironisch, t>na son super=mann kann
- 122 man gut gebrauchen> (-) ok sie ham bei uns n praktikum gemacht ich
- 123 habe mal <<weniger dialektal>den (.) ähm (-) ja (.) gesellen der sie
- 124 damals betreut hat befragt> der hat eigentlich ganz gut von ihnen
- 125 gesprochen er hatte nur gesagt (-) äh so mit der PÜNKTLICHkeit
- 126 hats manchmal nich so gestimmt (.) ähm (-) is da was dran?
- 127 MA ne ich glaub eigentlich nich ne?
- 128 L =sie glauben nich [(-) sie warn immer pünktlich
- 129 MA [nein] =immer pünktlich
- 130 L nämlich pünktlichkeit is bei uns (.) ne ganz wichtige geschichte

131 MA m=hm

132 L ähm (-) wenn sie (.) in das kraftfahrzeughandwerk gehen wollen

Die Begrüßung von MA ist wenig formell, der Gegengruß von L ist förmlicher. Die Vorstellung des Bewerbers erfolgt auf Rückfrage, L stellt sich selbst nicht vor. Das diese Szene begleitende Gelächter durch die zuschauenden SchülerInnen lässt sich aus den vorliegenden Informationen nicht erklären. Das Eingreifen der Sozialpädagogin bezieht sich auf die Gruppe. Das Lachen hat Auswirkungen auf das Rollenspiel, L muss dadurch lauter sprechen und wiederholt den Nachnamen MAs. Die zweite Nennung des Namens stellt die Anrede an MA dar, die syntaktische Einheit wird durch die Bemerkung SPs unterbrochen, L führt sie danach fort mit dem betonteren Anredepronomen *SIE*: und leitet damit die Kontextualisierung als Bewerbungsgespräch ein, auf die MA mit einer kurzen, leise gesprochenen Rückmeldung <<p>ja> antwortet. L gibt drei Eckpunkte an: 1. Es gibt mehrere Bewerber, 2. es gibt noch zwei Konkurrenten, 3. die Bewerbungsunterlagen wurden akzeptiert und daraus folgt, dass es zu einem persönlichen Gespräch kommt. Danach schließt sich die Aufforderung *sagen sie mir doch mal* an. Die Situation wird sprachlich »verdoppelt«, indem eine weitere Aufforderung als Möglichkeit vorgestellt wird, einem Konditionalsatz mit Konjunktiv II *wenn sie sich irgendwo vorstellen sollten*. In einem als Chiasmus angelegten Satz wird die vorgestellte Situation durch einen Einschub in Zeile 104 und 105 näher verdeutlicht *sie kennen die leute nich die leute kennen sie nicht*, dabei ist die Redegeschwindigkeit erhöht (als Merkmal der thematischen Wiederholung des Inhalts, hier : Fremdheit). Erst danach – allerdings auch im Konjunktiv – kommt die Frage nach MAs wichtigster Eigenschaft. MA übernimmt zunächst das Rederecht mit einer Gesprächspartikel, bricht aber sofort wieder ab und es entsteht eine Pause von sechs Sekunden. Die Gesprächssequenz besteht also aus Aufforderung und dispräferierter Folge, wobei L im nächsten Gesprächsbeitrag interpretiert, dass es sich um eine Denkpause handelt, wie in Zeile 108 deutlich wird: *sie können ruhig überlegen*. Danach präzisiert der Interviewer die Aufforderung zu einer Frage und gibt auch den Adressaten genauer an: *was ist (.) was würden sie gerne (.) MIR sagen was sie für eigenschaften für GUTE eigenschaften* (Zeilen 109/110), wobei der erste Ansatz zur Fragestellung abgebrochen wird und danach die Spezifizierung mit

der Nennung des Adressaten erfolgt. Zusätzlich wird genauer festgelegt, welche Eigenschaften beschrieben werden sollen, es wird erwartet, dass – jetzt im Plural – *Gute eigenschaften* genannt werden. Diese Aufforderung wird von MA beantwortet mit einer Gesprächspartikel als Signal zur Rede-rechtsübernahme, danach folgen eine Pause, das Personalpronomen und eine Eigenschaft. Der Interviewer bestätigt durch eine Partikel und MA spricht ohne Subjekt, schließt damit an seine Aussage davor syntaktisch an und beschreibt mit dem Modalverb seine Fähigkeiten. Nach der Rückmelde-partikel in 114 von L beansprucht MA das Rederecht durch die Konjunktion *weiter*, bricht nach einer Pause mit einem in fallendem Tonfall gesprochenen *ja*; ab. Dies wertet L als Ende des Beitrags und übernimmt das Rederecht mit einer bestätigenden Wertung und initiiert nach einer gefüllten Pause die erste Frage-Antwort-Sequenz in den Zeilen 116/117 mit der Frage *ham sie auch schwächen?* Es entsteht eine Pause, MA setzt mit seiner Antwort an, er reagiert in präferierter Folge und verneint die Frage nach Schwächen. Die Frage erfüllt syntaktisch die Kriterien der Entscheidungsfrage und lässt eine verneinende Antwort zu. L ist erstaunt und formuliert in einer kompletten syntaktischen Konstruktion im Indikativ, in die er das Substantiv wieder aufnimmt: *sie ham keine schwächen* (Zeile 119), was von MA noch einmal durch die Partikel *NÖ* betont bestätigt wird. L wiederholt wörtlich seine Äußerungseinheit und schließt eine bestätigende Interjektion an. In tieferer Tonhöhe fährt L mit einer Partikel im Vor-Vorfeld fort, und äußert sich ironisch mit hyperbolischem Zusatz und einem Indefinitpronomen. Mit der Gliederungspartikel *ok* leitet L zur nächsten Gesprächssequenz über. Dazu verweist er auf das Praktikum, das MA geleistet hat, thematisch geht es um MAs Pünktlichkeit während des Praktikums. L wechselt bei der Einführung der dritten Person (mit der rhetorischen Figur der *Sermocinatio*⁴²) in eine weniger dialektale Sprechweise. In einer hypotaktischen Satzkonstruktion gibt L erst den Rahmen an und übernimmt die lobenden Äußerungen einer dritten Person, eingeschränkt durch die Modalpartikel *eigentlich* und *ganz* (Zeile 124). Das Tempus wechselt danach in Plusquamperfekt Das Tempus wechselt erneut und es schließt sich eine Behauptung zur Pünktlichkeit des Bewerbers an. *PÜNKTlichkeit* wird betont gesprochen, durch *manchmal* jedoch abge-

⁴² Ueding 1994: 319

schwächt (Zeile 125/126). Nach dieser Formulierung, die als Vorwurf zu bewerten ist, wird die Frage ausgesprochen und damit eine Stellungnahme verlangt. MA antwortet verneinend, zunächst mit einer dialektal gefärbten Partikel und schließt die Äußerungseinheit mit einer der Hörersteuerung dienenden Partikel. Diese Äußerung klingt durch das Verb *glauben* (verbum credendi) und die Modalpartikel *eigentlich* vage. L wiederholt die Äußerung ohne die Modalpartikel und nimmt Bezug auf seine Frage, fasst wie in den Zeilen 116/117 die Äußerung MAs zusammen. MA bestätigt die Aussagen nochmals. Mit einem Kausaladverb leitet L die abschließende Äußerung zur dreigliedrigen Frage-Antwort-Sequenz und verstärkt mit einer Gradpartikel und einem Adjektiv die idiomatische Wendung. MA bestätigt durch eine Rückmeldepartikel und L eröffnet eine neue Gesprächssequenz.

MA produziert auf Aufforderungen hin und auf Fragen in den Zeilen 107, 111 und 115 längere Gesprächspausen, bei denen L sich abwartend verhält. In Zeile 118 und Zeile 119 kommt es zu einer Gesprächsüberlappung, MA beginnt seine Äußerung, L setzt seine Frage nahezu gleichzeitig an und unterbricht sofort seinen Redebeitrag, setzt aber nach der ersten Antwort mit einer Äußerung ein. MA gibt sein Rederecht ab. In den Zeilen 127, 128 und 129 folgen die Gesprächsbeiträge sehr dicht aufeinander, beide Gesprächsteilnehmer schließen direkt und ohne Lücke an die Äußerung des anderen an.

L ist Klassenlehrer von MA. Die Verdoppelung am Anfang des Gesprächs könnte in diesem Zusammenhang im Kontext der Herstellung der Spielsituation stehen und der Versuch sein, Fremdheit herzustellen. MA kann sich zunächst nicht positionieren und zählt erst nach der Spezifizierung der Frage durch L positive Eigenschaften auf. Dies wird von L positiv bewertet. MA zeigt sehr wenig verbalisierte Gesprächsanteile und antwortet häufig mit Partikeln der Zustimmung oder Ablehnung.

Die Frage nach Schwächen des Bewerbers lässt sich nach Birkner in die für Bewerbungsgespräche typische Maxime „Nach kritischen Momenten suchen“ einordnen (Birkner 2001: 109). Dabei werden Bewerber auf ihre negativen Eigenschaften angesprochen, um daraus Informationen über den Bewerber zu gewinnen. MA gibt an, keine Schwächen zu haben. Die Reaktion von L mit der übertreibenden Formulierung des Supermanns auf der lexikalisch-semanticen Ebene und die ironische Sprechweise auf der prosodischen

Ebene positioniert L den Bewerber im Bereich der Unehrlichkeit und Überheblichkeit. Ironie ist in der Rhetorik als Tropus bestimmt, der das Gemeinte durch einen entgegengesetzten Ausdruck ersetzt. MA wird als unbrauchbar dargestellt. L vertieft die Suche nach den kritischen Momenten dadurch, dass er einen Variantenwechsel vom dialektal Gesprochenen zur Standardsprache vornimmt, was dieser Äußerung einen offizielleren Charakter gibt. Es wird eine dritte Person eingeführt, aus deren Perspektive eine weitere Fremdpositionierung vorgenommen wird. Die positive Positionierung durch den Gesellen wird abgeschwächt und der Vorwurf der Unpünktlichkeit wird besonders betont. MA weist den Vorwurf der Unpünktlichkeit und damit die Fremdpositionierung zurück. Auf pragmatischer Ebene ergibt sich aus einem der Gesprächsbeiträge ein Verstoß gegen die von Grice formulierte Maxime der Qualität (Linke/Nussbaumer/Portmann 1996: 199). Es können nicht beide Aussagen gleichzeitig wahr sein. Die Beobachtung der Unpünktlichkeit wird aus der Perspektive einer dritten Person geschildert. Dadurch können beide Aussagen nebeneinander stehen und bleiben unüberprüfbar. Hätte L den Vorwurf der Unpünktlichkeit selbst erhoben, wäre die Situation prekär geworden. Die Möglichkeiten der Positionierung für MA waren dadurch offener und L muss die Antwort MAs akzeptieren. Überlappungen und Sprecherwechsel ohne gap deuten in diesem Gespräch konflikträchtige Gesprächsteile an, in denen die Selbst- und Fremdpositionierung zur Disposition stehen. Die Äußerung Ls in Zeile 130 kann damit auch die Qualität des Belehrens oder Tadelns haben.

8.3 Gespräch Anhang 3

Das folgende Gespräch wurde bei einem Bewerbertraining aufgenommen, das von der Klassenlehrerin einer Gesamtschule angeregt wurde. Das Training wurde vom Jugendberater einer Krankenkasse durchgeführt, der mehrmals im Jahr für solche Veranstaltungen zuständig ist. Das Rollenspiel bildet den Abschluss einer Vormittagsveranstaltung, in der ein kurzer Einstellungstest geübt wird, über die Erstellung von Bewerbungsunterlagen gesprochen wird und über die Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche informiert wird. Dabei wird auf die Vorbereitung auf mögliche Fragen, Informationen zur

- 21 SV um (--) acht uhr
- 22 S2 !OA:! da sind sie ja ganz schön lang unterwegs <<acc>< is aber schön
23 dass sie pünktlich sind> (--) sin sie en bisschen nervö:s?
- 24 SV <<t>n:ein>
- 25 S2 nich?
- 26 SV nich so
- 27 S2 ja das is ja perfekt dann ham wir ja ein schö:nes gespräch mitnander ne'
28 (-) ok also <<f>wie gesagt> (-)all>ich möchte mich noch mal ganz recht
29 herzlich bedanken dass sie !DA! sind (.) wir habn sie heute zum
30 vorstellungsgespräch eingeladen weil ihre bewerbungen> haben uns
31 ganz gut gefallen (-) der test war auch SUpEr (-) da ham wir gedacht hier
32 (-) den jungen mann lad=mer mal ein zum ge↑SPRÄCH (-) deshalb sind
33 wir heute ↑HIER (---) sie ham sich bei uns beworben als
34 ka=ef=zet=mechaTRO:niker bei der firma WIEST (.) hier in darmstadt; (--)
35 was glauben se warum DIEser beruf für sie: der richtige is
36 SV ja weil (.) ich halt da: (-) SEHR handwerklich begabt [bin
37 S2 [<<p>mhm>]
- 38 SV und (.) der beruf macht total spaß
- 39 S2 <<p>mhm>
- 40 SV und (-) <<t>ja>
- 41 S2 <<p>=wenn sie>
- 42 SV is !AUCH! mein hobbyt halt und deswegen möchte ich gernt halt mein
43 hobby zum beruf machen
- 44 S2 <<p>mh><<cresc>> wenn sie sagen sie sind handwerklich beGABT (-)
45 was machen=se denn so?
- 46 SV ja:=ich schraube sehr oft an meim MOtorrad rum (.)
- 47 S2 [mhm]
- 48SV und (.) <<all>ab und zu reparier ich auch so fahrräder von den [nachbarn>
49 S2 [<<p>mhm>
- 50 ach ja>] <<len>was ham se denn fürn motorrad?>
- 51 SV ja (.) ne susu:ki
- 52 S2 hmh ja=a ((lacht leise)) (4) ok was=reparieren se da so?
- 53 SV ja:: ich wechsl ab und zu (-) halt (-) nen zylinder aus (.) und die auspüffe
54 (-) ma: neu
- 55 S2 mhm
- 56 SV also falls (-)
- 57 S2 <<f>=und das macht ihnen so richtig spa:ß>

- 58 SV ja genau
- 59 S2 ja das is ja sehr schön; [(--) ham se denn auch=n praktikum absolviert?
- 60 SV [mhm] ja
- 61 S2 als was?
- 62 SV als kaefzet-mechatroniker
- 63 S2 wo denn?
- 64 SV bei peugot
- 65 S2 m=hm (.) was ham se da so gemacht?
- 66 SV da hab ich halt immer (--)reifen (.) also da halt felgen abgeschraubt
- 67 ausgewuchtet [(.) andere neu drangema [also
- 68 S2 [mhm] [mhm]
- 69 SV also dranmontiert (3) so felgen geknackt (3) pf bremsen ((unverständlich))
- 70 S2 <<f>waren die mit ih:nen zufried:den (.) ham die was gesa:gt;> ja?
- 71 SV also die ham gesagt (.) also dass ich halt gut für diesen beRUF geeignet
- 72 bin
- 73 S2 mhm (4) ok (.) das is ja sehr schön (--)<<len> das is ja sehr
- 74 VIELversprechend> ne
- 75 SV mhm
- 76 S2 was ham se denn für hobbies? (--)außer dieses schrauben
- 77 SV ja (3) football spielen
- 78 S2 <<p>mhm> (-) in <<f>`FRANKfurt>
- 79 SV mhm=ja:::
- 80 S2 <<f>=im mm beim `GAlaxy-stadion (-) ja E:HRlich>
- 81 SV ja
- 82 S2 su:per. (...)
- 83 SV ja (-) un ab und zu koch ich sehr gerne
- 84 S2 was kochn=se denn?
- 85 SV ja (.) also (--) eier
- 86 ((Gelächter von S2 und der zuhörenden Gruppe 6 sec.))
- 87 SV dazu brat ich mir m=m auchn steak
- 88 S2 mhm
- 89 SV ja <<p>des wars auch schon>
- 90 S2 was=isn so ihr lie:blingsfach in=der schule;

SV begrüßt den Interviewer mit der formellen Begrüßungsformel, erwartungsgemäß erwidert S2 den Gruß mit einem Gegengruß, zuerst in der umgangssprachlichen Variante, danach in der förmlichen Variante. SV stellt sich

mit Vornamen vor und bricht seine Formulierung des Anliegens mit einer Interjektion *a:tz*, einer Pause und einer weiteren Interjektion *tja*: ab. Die beiden Interjektionen wertet Schwitalla (2003: 157) als Ratlosigkeit. S2 übernimmt das Rederecht und setzt mit der inoffiziellen Anrede *du* an, diese wird sofort abgebrochen und fährt mit einer Konjunktion und der Korrektur der Anredeform fort. Die Spielsituation steht durch die Anrede von S2 zunächst in Frage, die Erinnerung an den vereinbarten Termin und die Frage nach dem Nachnamen tragen zur Sicherung und Herstellung der Spielsituation bei. SV nennt seinen Nachnamen. Mit den Interjektionen *ah so::* und *super* verstärkt S2 das Moment der Unbekanntheit und das Überraschende der Situation. S2 bestätigt den Termin ein zweites Mal und fordert den Bewerber zum Setzen auf, SV bedankt sich für das Angebot, S2 honoriert die Pünktlichkeit von SV. Neben der Begrüßung mit Gruß und Gegengruß zeigen sich für die Eröffnungsphase verschiedene Elemente formelhaften Sprechens, so die Identifikation von SV, (wobei hier die Gegenidentifikation fehlt) die Aufforderung Platz zu nehmen, und die Routineformel *schö::n dass sie da sind*. Diese erste Phase des Gesprächs dient einem Gesprächseinstieg, dem Smalltalk, der inhaltlich-thematisch wenig informativ ist und eher der Beziehungspflege dient. Die Frage nach der Fahrt zum Vorstellungsgespräch ist ebenfalls in diesem Zusammenhang zu sehen. Mit der Interjektion *!OA:!* zeigt S2 sein Erstaunen an. Weniger rituell ist die Sequenz in den Zeilen 23 bis 29, die Frage nach dem Wohlergehen wird persönlicher gestellt und auf die Bewerbungssituation bezogen; es ist die Möglichkeit angesprochen, in einer solchen Bewerbungssituation nervös zu sein. Da der Gesprächspartner die Frage zweimal verneint, kann zur Kernphase des Gesprächs übergeleitet werden. Dies erfolgt von S2 durch einen Diskursmarker *ok also* in Zeile 28 und durch einen schneller gesprochenen Operator im Vor-Vorfeld *wie gesagt*, wonach die Smalltalk-Sequenz zusammengefasst und beendet wird. Danach folgt die Kontextualisierung des Gesprächs im Bewerbungsverfahren und der Firma. S2 wechselt dabei von den Personalpronomen der ersten Person Singular zur ersten Person Plural in den Pluralis Majestatis: *wir habn sie heute zum vorstellungsgespräch eingeladen weil ihre bewerbungen haben uns ganz gut gefallen* (Zeilen 29/30). Die Kontextualisierung der Firma erfolgt mit einem deiktischen Ausdruck, der besonders betont und mit Tonhöhen sprung gesprochen

ist *↑HIER*, dieser Ausdruck wird später nach betonter Nennung des Firmen-
namens mit dem Ort ergänzt *hier in darmstadt*.

Die anschließende Frage thematisiert die Eignung des Bewerbers für den
Beruf. S2 benutzt dazu ein Verb des Denkens und Empfindens, ein weiteres
Interrogativadverb und schließt seine Frage mit dem Verb, dabei wird das
Demonstrativpronomen besonders betont intoniert, der Adressat mit dem
Anredepronomen besonders gedehnt ausgesprochen. SV übernimmt mit *ja*
das Rederecht und platziert eine begründende Konjunktion, eine
Abtönungspartikel, einen deiktischen Ausdruck *da*;, der lang gesprochen wird
und betont das Adverb *sehr* um seine Qualität zu schildern. SV spezifiziert
den deiktischen Ausdruck mit *der beruf macht total spaß* und setzt hinzu,
dass er mit dem Beruf sein Hobby ausüben kann. S2 nimmt den
Gesprächsbeitrag auf und verlangt eine Konkretisierung. Die Antwort gibt
zwei Rhemata an, wovon das erste Inhalt der nächsten Fragesequenz wird.
SV wird nach der Motorradmarke gefragt, danach folgt die Frage, was an
dem Motorrad repariert wird. S2 nimmt die Aussage von SV aus Zeile 38 auf,
mit dem Beruf und Hobby verbunden sind, danach leitet S2 zur nächsten
Frage über.

Durch die lange Kontextualisierung ab Zeile 27 hat der Interviewer den höhe-
ren Redeanteil im Gesprächsabschnitt. In Zeile 13 antwortet SV bejahend,
danach übernimmt S2 das Rederecht, ohne dass eine Gesprächslücke ab-
gewartet wird, das wiederholt sich in Zeile 18. In Zeile 40 möchte SV schein-
bar sein Rederecht abgeben, er signalisiert das mit der in tieferem Tonfall
gesprochenen Partikel *ja*. Darauf setzt S2 in Zeile 41 leise mit einem Rede-
rechtsanspruch ein, SV fährt aber fort zu sprechen. dieser Beitrag wird von
S2 unterbrochen und der Interviewer ergreift das Rederecht, indem er nach
einer Hörerrückmeldung lauter wird. In Zeile 56 produziert SV eine kurze
Pause, die S2 dazu verwendet, in höherer Lautstärke das Rederecht zu
übernehmen. SV übernimmt den Part des Sprechers nur in Zeile 42 durch
Selbstwahl, sonst spricht er nur auf Fremdwahl hin.

Während der Eröffnungssequenz gibt es einige Äußerungen formelhaften
Sprechens, aber auch die Interjektionen sollen zur Herstellung eines guten
Gesprächsklimas beitragen. Karin Birkner definiert dies als erste Maxime des
Bewerbungsgesprächs „Eine Atmosphäre der Offenheit schaffen“ (Birkner

1999: 107). Die Positionierung findet hier im Rahmen des hierarchischen Gefälles statt. Lob wird vom Höherstehenden dem Untergeordneten ausgesprochen. Es wäre nicht angemessen von SV, den Interviewer für seine Pünktlichkeit zu loben. Auch die Frage nach der Nervosität kann nicht von beiden Gesprächspartnern gestellt werden.

Die Selbst- und Fremdpositionierung ist Teil der Kontextualisierung. S2 stellt den Bewerber als jemanden dar, der gute Bewerbungsunterlagen eingereicht hat und den Einstellungstest sehr gut absolviert hat. Dies wird besonders betont. In Zeile 35 verschiebt S2 den Fokus durch die doppelte Fragestellung auf die Vorstellungen und die Mutmaßungen, die SV von seinem Beruf hat. Die Selbstdarstellung von SV ist entschieden, er positioniert sich mit handwerklicher Begabung und praktischem Können und der Betonung des Spaßfaktors. Die Darstellung wird von S2 durch zwei Elemente gestützt: zum einen durch die Konkretisierung und Vertiefung der Fragestellungen, zum anderen durch die Zusammenfassung in Zeile 57. Das Lachen in Zeile 52 könnte ein Hinweis auf Zweifel an der Selbstdarstellung SVs sein, da sich aber kein Gesprächsbeitrag darauf bezieht, ist dies nicht interpretierbar.

8.4 Auswertung der Analysen

Die rituellen Begrüßungsformeln mit den Wohlergehenssequenzen bezeichne ich mit »Anerkennung als Methode« im Bereich von Beziehungspflege. Formelhaftes Sprechen ist dann als Zeichen von Gesprächsbereitschaft zu verstehen und soll Sicherheit geben. Anerkennung wird in diesen Fällen instrumentalisiert als Mittel zum Zweck eingesetzt.

Die Trainerin des Jugendzentrums (Anhang 1) fordert die Jugendlichen durch ihre offene Fragestellung am stärksten zur Übernahme einer autonomen Position auf. Die Verwendung der Personalpronomen der ersten Person Singular deutet auf persönliches Sprechen hin. Durch die Verwendung des Pluralis Majestatis positionieren sich die Interviewenden in den Gesprächen in Anhang 2 und 3 in einer machtvollen asymmetrischen Position. Vor allem in Gespräch Anhang 2 A wird dadurch eine Situation der Distanz geschaffen. Mit der daraus entstehenden Grenzziehung zwischen Innen- und Außenbereichen wird ein hoher Bewährungsdruck bei den Jugendlichen erzeugt. Dazu wird durch die Nennung der Anzahl der Bewerbungen eine große Kon-

kurrenz auf die auszuschreibende Stelle behauptet. Ich halte dies für die Positionierung innerhalb eines öffentlichen und innerhalb der Medien geführten Diskurses, in dem Jugendliche durch Betonung der Konkurrenz und der Ausschlussmöglichkeit zur Anpassung aufgefordert werden. Dies kann in dieser Arbeit nur angedeutet werden und müsste in einer weiteren Arbeit geklärt werden, welche die oben angegebenen Ebenen z. B. in einer Analyse von der schon zitierten Lehrpläne und Broschüren der Kultusministerien, Fernsehdiskussionen oder Printmedien einbezieht.

Die Jugendlichen reagieren mit ihren Antworten aus einem Impuls heraus, der sich schon auf Diskurse bezieht. Sie positionieren sich mit ihren dargelegten Eigenschaften in Hinblick auf berufliche Eignung. In allen Gesprächen werden Wesenszüge behauptet, die sich auf das Berufsleben beziehen, es erscheinen: Zuverlässigkeit, Engagement, Leistung, Pünktlichkeit, Teamfähigkeit, Aufmerksamkeit, Arbeitseifer, Konzentration und fachliche Kompetenz.

Bewerbungsgespräche bewegen sich im Spannungsfeld von „*Selektion* und *Allokation*“ (Birkner 2001: 57) aus der Sicht der Interviewer, einer möglichst positiven Selbstdarstellung auf der Seite der BewerberInnen. Dies ist allen Beteiligten bekannt und zeigt sich in den Bewerbungsgesprächen, wobei die Selbstdarstellungen dort am besten gelingen, wo die positiven Eigenschaften auch positiv verbalisiert werden und nicht durch Gradpartikeln oder negative Formulierungen abgeschwächt werden. Dies ist z. B. im Vergleich der Gespräche Anhang 1 A und 1 B zu sehen. Eine Bewerberin präsentiert sich mit den Eigenschaften Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Sportlichkeit, schwächt diese aber zum Teil mit *ziemlich* ab und erhält erst bei der Angabe der Länge ihrer Tätigkeit Bestätigung. Die andere Bewerberin stellt sich im Rahmen von Leistung und Begeisterung dar und dies wird entsprechend mehrmals positiv honoriert. Es geht in Bewerbungen weniger um die Informationsgehalte der Gesprächsbeiträge, sondern das „Wie“ der Darstellung (Birkner 1999: 108). In Gespräch Anhang 1 steht die Darstellung der Bewerberin beim Thema Turnhelferin zur Disposition. Die Tätigkeit der Bewerberin wird von der Interviewerin deutlich positiver bewertet als von der Bewerberin selbst. Diese In-

formation möchte die Interviewerin gerne besser präsentiert sehen. Sie scheitert aber an der Selbstpositionierung der Bewerberin.⁴³

Anerkennung ist in den Bewerbungsgesprächen positive Anerkennung, in dem Sinne, wie es in Kapitel 4.1.4 herausgearbeitet wurde. Das größte Moment der Offenheit im Kontext der negativen Anerkennung entsteht m. E. im Zusammenhang mit dem Dissens in Gespräch 2 B. Die Nichtübereinstimmung, die durch die besondere Form der Fragestellung bestehen bleiben kann, weist (zunächst⁴⁴) über ein Be- und Verurteilen hinaus.

Die Interviewer fordern von den BewerberInnen hohe Authentizität und Ehrlichkeit, auch, wenn es um die Darstellung der persönlichen Schwächen geht. Innerhalb einer positiven Präsentation der Bewerbenden möchten diese ihre Schwachstellen entweder nicht preisgeben (Gespräch 2 B) oder zumindest nicht in den Vordergrund stellen. Dies widerspricht dem Grundsatz der Interviewer „Nach kritischen Momenten suchen“ (Birkner 1999: 109). In Gespräch 3 A spitzt sich die Gegenüberstellung der Stärken und Schwächen auf die Diskussion um die Schwäche zu. Es erfolgt eine Belehrung und eine Aufforderung durch den Interviewer zu. Hier ist zu fragen, ob nicht L als Klassenlehrer die Gelegenheit ergreift, um die Leistungsbereitschaft der Schülerin anzuspornen. Es würde sich dann um ein Artefakt handeln.

Schwitalla weist darauf hin, dass die Zusammenfassung der Redebeiträge durch die Interviewer und die (teilweise) Wiederholung im Kontext von Lehrer-Schüler-Interaktionen gesehen werden können. Hier haben diese Hörerbestätigungen neben der Verständnissicherung auch den Status von Anerkennung (Schwitalla 2003: 181).

Gelungene Selbstdarstellungen sind auch abhängig von den Diskursen um Bescheidenheit (Gespräch 1 A) und Selbstbewusstsein (1 C) – ich vermute Unterschiede, die nicht nur individuell sind und in Klassenverbänden relational, sondern durch verschiedene Schulformen gestützt sind. Die Frage, wer selbstabwertende Äußerungen formuliert und wer sich ohne Einschränkung günstig darstellt, müsste in einer Studie zwischen verschiedenen Schulformen untersucht werden.

⁴³ Ob es sich hier um ein Artefakt handelt, das nur im Rahmen des Rollenspiels vorkommt und der Didaktik zugeschrieben werden muss, oder ob in realen Bewerbungsgesprächen eine ähnliche Situation vorstellbar ist, kann m. E. nicht entschieden werden.

⁴⁴ siehe Kapitel 9.2.2

9 Analyse der Auswertungsphasen

Die folgenden auswertenden Gespräche wurden von den Schülern und Schülerinnen und den jeweiligen TrainerInnen im Anschluss an die Rollenspiele durchgeführt. In diesen Gesprächen – so meine Hypothese – müssten sich Diskurse im Zusammenhang mit den jeweils vorgenommenen Positionierungen erkennen lassen. Wie stellen sich diese Diskurse im Zusammenspiel mit den einzelnen Jugendlichen dar? Wer erkennt wen wofür an? Umgekehrt kann gefragt werden, welche Ausschlusskriterien sich zeigen.

9.1 Auswertungsgespräche aus Anhang 1

Die Auswertungsgespräche werden nicht noch einmal besonders thematisch eingeführt. Die SchülerInnen sollten sich in der Zeit, in der die Videoaufnahme abgespielt wurde, Notizen machen. Dazu wurden vor dem Abspielen der Videoaufnahmen Papier und Stifte ausgegeben. Die Arbeitsanweisung bestand darin, Notizen für ein späteres Feed-back zu machen, dies sollte sowohl aus positiven Anmerkungen bestehen als auch Verbesserungsvorschläge beinhalten.

9.1.1 Auswertung 1 A

Die Auswertung des Rollenspiels beginnt in der Transkription Anhang 1 in Zeile 125. SU wird mit einer Frage aufgefordert, etwas über sich zu sagen. Sie gibt eine Einschätzung, setzt dabei mit Kritik an. Die Sozialpädagogin unterbricht sie durch *positives?* Löst damit eine Rückfrage aus *hä?* Sue nimmt den Beitrag von S3 laut auf und wiederholt ihn *<p><<wie zu sich selbst>positives>>* (131). Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit steht bei Sue im Vordergrund der Auswertung. Die Trainerin stellt den Zusammenhang mit dem Gespräch am Tag zuvor her, an dem über sympathisches Auftreten gesprochen wurde. In den Zeilen 135, 136 und 137 wird das Gespräch mit dem Adjektiv *sympathisch* kontextualisiert *findst=de dich symPAthisch (-) <<all>wir ham ja gesagt> gestern RAUSgearbeitet (.) vorgestern <<t><<len>sympathisch>> is wichtig (.) sympathisch überkommn.* Sympathisch sein ist für Sue verbunden mit Sprache, wie in Zeile 139 demonstriert

wird, darüber hinaus scheint die Art und Weise zu gehen von Bedeutung zu sein. Dies ist gerahmt von einem Verb des Denkens *ja also ich denk mal schon ich bin da jetzt nich so reingelaufen und hab gsagt <<t>hallo wie gehts> ((lacht))* (Zeilen 138/139). Hier findet ein modellhaftes Sprechen statt, das durch tiefere Sprechweise markiert ist. Weitere positive Punkte findet Sue nicht. Sie schildert sich in der Anfangsphase des Rollenspiels als nervös. Sie zeigt in ihrem Gesprächsbeitrag ein höheres Sprechtempo und einen umgangssprachlicheren Tonfall. Die Bewährungssituation, in der Bewerberinnen sich sehen, stellt sich auch in den Rollenspielen ein.

S3 übergibt das Rederecht an die anderen Gruppenmitglieder. KA bewertet die Gesprächsanteile von SU in den Rollenspielen als zu kurz. Sie kritisiert, dass SU teilweise nur mit Kommentaradverbien reagiert hat und überlegt in Zeile 162, ob *man des vielleicht nich n bisschen ausfüllen könnte*. Die Trainerin schließt sich der Kritik an *ja (---) ja ich hab dir manchmal sowas richtig schon so halb in MUND reingelegt (-) des is mir jetzt auch AUFgefalln* (Zeilen 163/165).

Die Fähigkeiten, die SU hat, müssen ihrer Ansicht nach deutlicher platziert werden. S3 kommt auf Sues Noten und ihre Tätigkeit als Sporthelferin zurück, dabei zählt sie die für sie positiven Punkte auf. Sie betont Leistungsfähigkeit, Engagement, Verantwortungsbewusstsein. Sie formuliert dafür einen Gesprächsbeitrag, der beispielhaft für eine mögliche Äußerung Sues steht: *KUCK das bring ich auch noch mit* (Zeile 181). Markiert wird dies durch einen tieferen Tonfall, langsames Sprechen. Dabei setzt sie in das Vor-Vorfeld der Einheit ein Aufmerksamkeit weckendes Verb im Imperativ. In Zeile 208 verknüpft die Trainerin das Gesprächsverhalten der Bewerberin mit einer psychologisierenden Sichtweise. Sue brauche keine Hemmungen zu haben, merkt sie an. Bescheidenheit ist im Diskurs der Anerkennung eine zweifelhafte Eigenschaft. Anerkannt wird die Bewerberin durch die Trainerin für ihre Natürlichkeit und ihre Sprechweise. Die Aufregung in der Anfangsphase des Gesprächs wird als normale Begleiterscheinung angesehen, bei der auch körperliche Symptome wie schwitzende Hände auftreten können. Andreas aus der Schülergruppe beteiligt sich nicht an der Auswertung des Gesprächs.

9.1.2 Auswertung 1 B

Die Anfangssequenz des Gesprächs beginnt im Anhang 1 in Zeile 342. Die Trainerin gibt das Rederecht durch eine Frage zuerst an Andreas. AN beantwortet die Frage mit einer knappen Wertung. Auf die kurze Antwort, die AN gibt, folgt ein Fragewort von S3, auf die AN mit einem gedehnten Kommentaradverb reagiert. Darauf formuliert die Sozialpädagogin eine neue Frage, die nach möglichen Veränderungen zum gesehenen Gespräch fragt. AN wird nicht unterbrochen, als er zuerst thematisiert, was einen ungünstigen Eindruck auf ihn erweckt hat. Hier steht die Sprechweise zuerst zur Diskussion. Andreas weist auf undeutliche Aussprache, Sprechgeschwindigkeit und Stottern hin. Die undeutliche Aussprache wird als zu korrigierendes Element bestätigt. Die Gesprächsanteile werden von dem Bewerber als zu kurz angesehen. Dies wird von der Trainerin als *maulfaul* (Zeile 357) bezeichnet. Das umgangssprachliche Adjektiv mit der negativen Bewertung wird allerdings durch Lachen, tiefere Tonlage und eine Gradpartikel abgeschwächt. Die Mitschülerin wertet leise und schnell gesprochen *kurz und knackig* (Zeile 358/359), lacht aber nach ihrer Aussage, was auf eine ironische Aussage hinweist. Der Bewerber bestätigt beide Bemerkungen mit einem kurz und in tieferer Tonlage gesprochenen *ja*. Andreas wird aufgefordert, einen Text bzw. Aufsatz über sich zu verfassen und eine Selbstdarstellung schriftlich zu fixieren.

In diesem Gespräch wird eine körperliche Ausdrucksweise thematisiert. S3 führt in Zeile 377 ein *stocken vom ATEM* an. Sie demonstriert dieses Stocken in ihrem Gesprächsbeitrag in Zeile 381, indem sie kurze Pausen zwischen den einzelnen lexikalischen Einheiten platziert. Im Bewerbungsgespräch selbst wäre eine Äußerung zum Atem unangemessen gewesen, jetzt wird dies in einer Konjunktivform nachgeholt und mit einem lauter gesprochenen Appell an Andreas *mann mach mal* in Zeile 383 die bessere Atmung veranschaulicht. Die Trainerin erklärt das knappe Atmen durch die außergewöhnliche Stress-Situation im Bewerbungsgespräch. Bei einer vor einem Bewerbungsgespräch ausgearbeiteten schriftlichen Form der Selbstdarstellung entfielen die Suche nach den Wörtern, so die Trainerin.

KA kritisiert die Kleidung ANs⁴⁵ *OUTfit* (Zeile 393). Angemessene Kleidung bestehe (bei einem männlichen Jugendlichen) aus Anzugshose, weißem Hemd und Jackett, evtl. auch Krawatte. Diese Äußerung führt zu einem Dissens in der Gruppe. Dabei werden unterschiedliche Positionen bezogen: KA vertritt zunächst den Standpunkt, in einer *WEB=design=firma* (Zeile 394) sei andere Kleidung angemessen. SU äußert sich parallel und widersprechend *aber ich mein* (Zeile 397) zu KAs Redebeiträgen, bricht ihren Gesprächsbeitrag zunächst ab. S3 nimmt eine vermittelnde Position ein und verweist auf die Subjektivität der Äußerung KAs mit *du ordnest die schick (.) du ordnest die schicker ein? a=ha* (Zeile 398 und 399). An diese Partikel schließt SU sofort an mit *=ich fand des oberteil hat schon gepasst* (Zeile 401). KA widerspricht vehement und z. T. ironisierend KA *nee: (-) <<zweifelnd>><<t>n streifenhemd (--) also des fand ich ziemlich daneben>> ((lacht leise)) <<leise lachend>mal ganz ehrlich>* (Zeilen 402 – 404). An zwei Stellen versucht SU, das Rederecht zu übernehmen und nochmals zu widersprechen. Die Trainerin verweist auf ANs Praxis *ok (.) des (--) kannst du aber vielleicht besser beurteilen weil du kommst (.) hast schon in so=ne firma reinge↑KUCKT* (Zeilen 405/406). Darauf schränkt KA ihre Einsprüche ein *oder nur ne anzugshose und dann n HEMD <<all>jackett muss nich unbedingt sein> aber ich glaub nich <<all>dass man da einfach so in JEANS und hemd> <<dim>auftauchen kann>* (Zeilen 407 – 410). Die Trainerin greift mit einem längeren Redebeitrag ein, der nur durch Rückmeldeäußerungen der Jugendlichen kommentiert ist. Sie stellt die Frage der Kleidung in den Kontext *KUNDENkontakt* (Zeile 415), kennzeichnet ihre subjektive Position durch *dann kann ich mir vorstelln* und *aber ich glaub* (Zeile 423), fordert AN gleichzeitig auf, die Äußerung KA als *hinweis* zu beachten. AN bestätigt die Kontextualisierung durch den Hinweis, dass Kundenkontakt von Vorgesetzten übernommen wird.

Nach einem Blick auf ihre Notizen geht S3 auf die Verwendung von Abtönungspartikeln ein. Es handelt sich um eine Ergänzung zu den vorherigen Auswertungsgesprächen. Bei der Verwendung von *↑ZIE:MLICH* (Zeile 435) verweist sie darauf, dass diese eine Aussage relativieren *KLEIner* (Zeile 438)

⁴⁵ Die Jugendlichen wurden am Vortag gebeten, in der Kleidung zu erscheinen, die sie auch zu einem Bewerbungsgespräch tragen würden.

machen. Dies gilt für AN, als Adressatin wird auch SU direkt angesprochen: <<p>des hast du auch gemacht sue> ne? ZIEMlich brauchste nich sa:gen (Zeilen 436/437). Sie fasst ihren Gesprächsbeitrag zusammen mit so FÜLLwörter <<dim>müssen weg> (Zeile 441).

Neben der Arbeitsatmosphäre sei die *FACHlichkeit* ein wichtiges Kriterium im Bewerbungsgespräch, dies sei auch entsprechend zu präsentieren. Dieser Gesprächsbeitrag ist an die ganze Gruppe adressiert, die Schülerinnen und er Schüler werden mit dem entsprechenden Personalpronomen *ihr* angesprochen. S3 macht zwei Formulierungsvorschläge, der erste ist durch eine höhere Tonlage gekennzeichnet <h>ich hab hier viel gelernt> (Zeile 445), der zweite durch lauterer Sprechen <<f>ich hab hier des=un=des gelernt> (Zeile 447).

9.1.3 Auswertung 1 C

In der Transkription findet sich die Anfangssequenz der Auswertung in Anhang 1, Zeile 618). Die Sozialpädagogin S3 eröffnet das Auswertungsgespräch mit einer Frage im Präteritum nach der Befindlichkeit an KA. KA lacht und antwortet lachend mit einem derben Ausdruck. Schwitalla (2003: 149) wertet derbe Ausdrücke als Zeichen von Privatheit. Dies weist darauf hin, dass der formelle Rahmen der Bewerbungsgespräche verlassen wurde und damit die Gespräche in informellerer Atmosphäre geführt werden. S3 übernimmt das Rederecht und bestreitet KAs Einschätzung mit einem betonten und ausdrücklichen *NEI=EN des find ich garnich (-) im gegenteil (--)* (Zeile 621). KA wird aufgefordert zu differenzieren, S3 stellt die Frage nach den positiven Elementen im Präteritum, die Frage nach den zu verbessernden Gesprächsbeiträgen im Futur mit Konjunktiv II. Elemente KAs Antwort sind deutliches Ausatmen, Hyperbolik (Tierbezeichnung), Lachen, zitierende Redeweise (markiert durch Tonhöhen sprünge nach oben) mit Interjektionen und Adjektive, davon das letzte mit einer Gradpartikel, *hh hh ich hab sauviel also und ↑!ÄH! und ↑!MH! und (-) sowas alles (-) also (-) furchtbar (--)* ich fands <<lachend>total schlimm>. S3 bestätigt dies, stellt jedoch einerseits den erzählenden Gesprächsteile KAs dagegen *du hast (.)↑SCHON (-) erZÄHLT (--)* du hast dich <<schnell>↑GUT dargestellt>, andererseits zieht sie einen Vergleich mit dem Gesprächsverhalten imaginärer Personen, sie de-

monstriert das stockende Gesprächsverhalten. Es ist gekennzeichnet durch einen Tonhöhen sprung nach unten (-) *es gibt ja welche da kommt nur> ↓ÖH=mh=´mh* (Zeilen 626/627). Die einzelnen Punkte der Erzählung werden nochmals aufgenommen. S3 bewertet diese Selbstdarstellung *SEHR sympathisch kommt des*.

Die folgenden Sequenzen beziehen sich auf die Zeilen 495 – 500 des Bewerbungsgesprächs. KA fragt S3 nach einer Bewertung zu ihrer Erzählung über ihren Berufswunsch. Dafür unterbricht sie den Gesprächsbeitrag von S3, die das Rederecht abgibt. KA äußert Zweifel, indem sie einen inneren Dialog wiedergibt. Die Antwort von S3 zeigt zwei Elemente, der Film ist ihr bekannt und darum wirkt die Aussage KAs sympathisch. Mit der Abtönungspartikel *vielleicht* weist die Trainerin darauf hin, dass der Gesprächsbeitrag KAs eine andere Wirkung haben könnte, wenn der Gesprächspartnerin der Film nicht bekannt ist. KA kommentiert diese Aussage mit einer Interjektion *GO::TT*. S3 beginnt einen Gesprächsbeitrag, wird von KA unterbrochen. KA initiiert eine weitere Gesprächssequenz. Mit einem Verb des Fühlens und Denkens und einer Zeitangabe zitiert sie sich selbst. Dieses Zitat ist durch eine tiefere Sprechweise gekennzeichnet. Der Redebeitrag gibt einen inneren Dialog wieder, mit der KA ihre Äußerung im Bewerbungsgespräch reflektiert: *<<all>ich hab mir hinterher noch überlegt (.) <<t>des hätst du nicht erzählen dürfen des kommt total kindisch rüber>> <<p>jetze beruf an=nem FILM festmachen>* (Zeilen 642/643). Sie ordnet dazu ihrem Redebeitrag das Adjektiv *kindisch* zu. Die Trainerin reagiert mit deutlichem Widerspruch, sie unterbricht den Gesprächsbeitrag KAs und spricht die beiden Kommentaradverbien laut und in besonderer Betonung (Zeile 645) *!NEIN!* (-) *!NEIN!* Ihre respondierenden Schritte bestehen aus Kontextualisierung von Engagement mit dem Film *fangn so ↑AN* (Zeile 646) und der subjektiven Bewertung S3s. Die nächste Äußerung bezieht eine Außenperspektive mit ein, die in tieferer Tonlage zitierend demonstriert wird, *vielleicht gibt es nen chef der sagt <<t>na=ja kinderspielezeug oder sowas>*. Die Kontrolle über die Rezeption kann nicht gewährleistet werden: *abber (.) des hast=e dann auch nich in der hand ja?* Die Trainerin beschreibt die Äußerung zu KAs Berufswunsch als *auTHENtisch*.

Die nächsten Gesprächssequenzen beziehen sich auf die Zeilen 657 – 667. Thema ist die Krankheit KAs, initiiert wird es von der Trainerin. Dies wird als Norm formuliert. Im Gesprächsbeitrag wird zunächst eine Abtönungspartikel aufgenommen, die durch eine Korrektur zurückgenommen wird und durch die Betonung des Negationswortes ihren normativen Gehalt verstärkt *was ich noch sagen will* (.) *was vielleicht* (-) *was <<t>nee nich vielleicht> was !NICHT!* *in so=n gespräch* (Zeilen 657/658). Im Anschluss formuliert S3 eine mögliche Äußerung KAs, sie nimmt ein Code-Switching vor, um diesen Gesprächsteil zu markieren *<<mehr standardsprachlich>ich war KRANK>* (.) *ne*. Der Diskursmarker *ne* dient der Rückversicherung (Schwitalla 2003: 87). KA bestätigt die Äußerung, S3 vertieft die Äußerung, indem sie auf die Intimität des Themas hinweist und, was wieder von KA bestätigt wird. Das Thema ist für die Trainerin nicht abgeschlossen, sie äußert sich metaphorisch und leiser als in den vorhergehenden Gesprächsanteilen mit *<<p>des muss man da nich* (-) *hintragen>* (Zeile 668). Nachdem auch dies durch KA durch Diskurspartikel bestätigt wurde, findet ein Themenwechsel statt.

Das Gespräch, das bislang nur im Dialog zwischen S3 und KA geführt wurde, wird durch eine Frage an AN und SU geöffnet, Thema ist die Gestik ANs. Su bewertet die Bewegungen KAs mit *die hat voll viel so geWACKelt* (Zeile 674), diese Position steht zur Diskussion. KA reagiert auf SUs Äußerung mit einem derben Ausdruck. Die Trainerin widerspricht SU mit einem Negationswort und einer betonten Fokuspartikel und verändert dabei ihre Sprechweise. SUs zweite Äußerung zum Thema wird durch die Trainerin unterbrochen, S3 bestätigt die Wahrnehmung der Bewegung, mit *aber* führt sie eine Antithese ein und wertet Bewegung als *leBENDich* (Zeile 682/683). Sie fragt KA nach ihrer Einschätzung, diese verneint, durch den folgenden Beitrag der Trainerin wird SUs Einschätzung obsolet *↑SIEHST DU mir is des nämlich auch=nich so aufgefalln* (Zeile 686). SU antwortet mit leiserer Stimme als in vorherigen Gesprächsanteilen. Der nächste Redebeitrag S3 relativiert die Positionierung der Gesprächsbeteiligten *abber* (-) *jede kuckt so: (--)* *was spezielles raus* (Zeile 688).

AN wird direkt angesprochen, er bezieht sich auf das Thema Sympathie und Sprechweise. KAs Sprechweise wird nicht weitergeführt, SU schließt direkt an ANs Gesprächsbeitrag an und nimmt das Thema Sympathie auf. Sie er-

gänzt die positive Positionierung KAs =*ja ich find die is voll sympathisch rüberkommen (-) weil (-) so voll die ausstrahlung so* (Zeilen 693/695). Verstärkt wird dies durch den Kommentar S3s und die wörtliche Wiederholung SUs Äußerung, die mit der Aufforderung verbunden ist, die Fremdpositionierung zu übernehmen (-) ↓*DA (-) hols dir ab (--)* (Zeile 696). Die Sozialpädagogin kontextualisiert die vorherigen Äußerungen mit KAs Erfahrungen in früher schon geführten Bewerbungsgesprächen. KA bestätigt zwei Gespräche auf Nachfrage. Kommentiert wird dies von S3 durch ein in schnellerem Sprechtempo angeführten Sprichwort, das in höherer Tonlage gesprochen und in einer ins Femininum gebrachten Variante wiederholt wird <<*h*>*übung macht die meisterin*> (Zeile 702).

S3 thematisiert verschiedene Kompetenzen der Jugendlichen, sie spricht zunächst mit dem Possessivpronomen im Plural, spricht dann aber KA direkt an. Diese Äußerung bezieht sich auf die Zeilen 480 – 493 und 541 – 557 im Bewerbungsgespräch mit KA. Die Trainerin wechselt zu den Pronomen im Plural und fordert die SchülerInnen auf, ihre verschiedenen Beschäftigungen in Worte zu fassen: *versucht mal des auch so zu formuLIERen* (Zeile 709). Bei der Aufzählung der verschiedenen Aktivitäten wird SU in einem Nebensatz direkt angesprochen. Im Zentrum S3s Äußerung steht *!WERT!* (Zeile 710), die verschiedenen privaten Tätigkeiten der Jugendlichen sollen sprachlich unter diesem Aspekt für eine positivere Selbstdarstellung subsumiert werden *da holt ihr dann noch mehr punkte* (Zeilen 704 – 717).

Die Sozialpädagogin initiiert eine weitere Frage-Antwort-Sequenz, sie spricht dabei SU direkt an. Die Schülerin antwortet und spricht Offenheit, Freundlichkeit und den hohen Redeanteil *un hat halt (-) viel erzählt* (Zeile 720) an. S3 schließt direkt an SUs Äußerung an und benutzt dazu eine restriktive Konjunktion, =*aber nich ZUviel<all>also ich fands jetzt nich ZU viel*> (Zeilen 721/722). SU spricht die Kleidung an, die ihrer Ansicht nach bei KA angemessen war. S3 schränkt ein, weist auf einen schon besprochenen Punkt hin (außerhalb des vorliegenden Gesprächs). KA reagiert mit einer Interjektion und einem Kommentar, bei dem sie die Peinlichkeit der Situation, in der sie den Fehler bemerkt hat, schildert, sie benutzt einen derben Ausdruck, dies geschieht lachend. ↓*!SCHEISSE!*, der derbe Ausdruck, der hier zum dritten Mal von der Schülerin gebraucht wird, wird von Schwitalla (2003: 149) als

Zeichen der Expressivität kategorisiert, entsprechend wird er in diesem Gesprächsbeitrag in Zeile 727 durch tiefere Tonlage und als Interjektion gebraucht. S3 platziert eine weitere Äußerung zur Kleidung. Dieser Redeanteil wird nicht aufgenommen. SU reagiert auf KAs Gesprächsbeitrag, indem sie parallel zu S3 spricht. SUs Äußerung wird von KA bestätigt.

Die Trainerin spricht AN direkt an und fordert ihn zum Sprechen auf. AN antwortet in präferierter Folge und erwähnt, dass KA entspannt war, dies kontrastiert er mit SUs Anspannung. S3 bestätigt ANs Beitrag im Verlauf von ANs Gesprächsbeitrag und nachdem AN durch eine Gesprächspause sein Rederecht abgibt. Mit einer in fallendem Tonfall gesprochenen Partikel gibt AN das Rederecht erneut ab. S3 übernimmt das Rederecht und bestätigt ANs Beitrag, sie führt dazu zu dem Adjektiv *entspannt* (Zeile 738) ein das substantivische *lockerheit* (Zeile 743) ein. Mit einer Interjektion fordert die Trainerin KA auf, diese Fremdpositionierungen aufzunehmen. Die Formulierung mit der Modalpartikel *auch* im Zusammenhang mit *POsitiv* verstärkt die Aussage. KA bestätigt die Aufforderung.

S3 schließt mit der Interjektion *GUT* das Thema und die Sequenz ab. Sie stellt eine syntaktisch stark verkürzte Frage *noch fragn? (--<p>wünsche?</p>* (Zeile 747). KA thematisiert nochmals ihre Krankheit (Thema in den Zeilen 657 – 669). Mit einer Partikel und einer Konjunktion beginnt sie ihren Gesprächsbeitrag, der wörtliche Wiederholungen und stockendes Sprechen aufweist *ja wenn man (-) wenn man jetzt noch mit de mit de* (Zeile 748), in tieferer Tonlage führt sie das Thema ein *<t>mit der ↓KRANKheit</t>* danach wird der Satz abgebrochen. S3 reagiert mit einer betont gesprochenen Rezeptionspartikel, bestätigt damit, dass sie Thema und Interaktion akzeptiert. KA führt ihren Gesprächsbeitrag fort, widerspricht der Sozialpädagogin in höherer Sprechgeschwindigkeit mit *<all>aber des kommt doch irgendwie blöd</all> wenn man sagt <t, fatalistisch?>tja ich war krank</t> un* (Zeilen 751/752), damit nimmt sie den in Zeile 659 von S3 gemachten Vorschlag wörtlich zitierend wieder auf: Sie leitet dies durch die Gesprächspartikel *tja* ein. Diese Gesprächspartikel wertet Schwitalla (2003: 157) als Signal für Unabänderlichkeit. Durch die tiefere Sprechweise verweist sie auf den Kontext des Bewerbungsgesprächs. S3 unterbricht den Redebeitrag und übernimmt das Rederecht. Sie bezieht sich auf die Sprechweise, die sie durch einen

bestimmteren Tonfall ersetzt und demonstriert nochmals einen Gesprächsbeitrag innerhalb eines Bewerbungsgesprächs <<t, bestimmt> da war ich KRANK> (-) musste vielleicht opeRIERT werdn oder (.) `ne (.) <<p>weiß ich nich> so=weit kannst sagen. Die Aussage wird umformuliert, durch das deiktische da verweist S3 auf den Zeitraum. Sie ergänzt den Vorschlag durch eine Spezifizierung, schränkt danach die weiteren Aussagen ein, es sollen keine Details angegeben werden. Mit einem idiomatischen Ausdruck und der Kontextualisierung von Intimität stellt sie diesem (imaginäres) geschlechtsspezifisches Verhalten gegenüber <<p>des=s würde auch n ↓MANN NIE machn>. KA akzeptiert leise lachend. Nach einer Rückmeldepartikel von S3 führt KA das Thema weiter fort, äußert Zweifel <<all>weil des kommt ja schon irgendwie=hier n bisschen schräg> <<t>tja hier ich war krank> Der Vorschlag von S3 wird in einer weiteren Mal aufgenommen, wieder mit der Partikel tja und hier in zitierender Sprechweise, daran schließt sich eine weitere Vermutung an dann heißts ja ich war jedesmal krank, KA zählt verschiedene Krankheiten auf. Die Trainerin widerspricht und macht einen weiteren Vorschlag der durch höhere Sprechweise oder sag <<ich war wegen krankheit vom unterricht vom SPORTunterricht be`FREIT> (Zeilen 769/770). Nach einer Rückmeldepartikel von KA schlägt S3, diesmal markiert durch ein Code-Switching in eine weniger umgangssprachliche Redeweise, vor, die Veränderung im Zeugnis anzuführen: <<weniger umgangssprachlich>aber wie sie sehn hab ich jetzt im nächsten ZEUGnis> (--) ne EINS oder ne ZWEI (-) weil ich bin ja sehr sportlich <<p>und> PUNKT (Zeilen 773 – 775). KA reagiert mit einer Rückmeldepartikel, S3 führt weiter aus ja dann hast=es wieder zum GUTen gewendet, Auch dies wird von KA bestätigt, diesmal nicht mit einem leise gesprochenen Rezeptionssignal, sondern mit einer lauterer Zustimmung ok. Der nächste Gesprächsbeitrag von S3 schließt das Thema ab, die Sozialpädagogin weist darauf hin, dass es wichtig is(-) die kurve zum POSitiven wieder zu kriegen (Zeilen 780/781). Nach einer Pause und kurzem, in sehr leise Tonstärke gesprochenen fragen (-) detajs schließt sie das Gespräch in lauter werdender Redeweise dann (-) simmer FERTig> zwölf UHR SCHLAG.

9.1.4 Zwischenbilanz Anhang 1

Die Auswertungsgespräche der drei Jugendlichen sind unterschiedlich lang, sie erstrecken sich im ersten Gespräch auf 92 Zeilen, im zweiten Gespräch auf 118 Zeilen, im dritten Gespräch auf 165 Zeilen. Dies kann ein erster Hinweis auf unterschiedliche Positionierungen der Jugendlichen und der damit verbundenen Reaktion der Trainerin sein. Verifiziert werden könnte das mit einer Überprüfung der Länge der Redezeiten.

Die Positionierungen finden in diesen Gesprächen über verschiedene Themen statt, dazu gehören *sympathisch* sein. Im ersten Auswertungsgespräch ordnet sich SU mit *ich denk mal schon* dem Begriff *sympathisch* zu. Eine Fremdpositionierung durch die anderen GesprächsteilnehmerInnen zu *sympathisch* findet nicht statt. Das zweite Gespräch weist den Begriff und das Thema nicht auf. Im dritten Auswertungsgespräch wird die Bewerberin von allen Gesprächsteilnehmern als *sympathisch* positioniert. Hier wird deutlicher, welche Eigenschaften das Adjektiv näher bestimmen: Erzählung (Zeile 627), Aktivität (Zeile 630), Authentizität (Zeile 655), Ausstrahlung (Zeile 695) als zugeordnete Qualitäten. Privates Engagement und Verantwortungsübernahme, Gesprächsfähigkeit und Kleidung bilden weitere Elemente der Selbst- und Fremdpositionierung.

Kommunikative Kompetenz wird in den Auswertungsgesprächen besprochen und näher bestimmt. Abgewehrt werden stockendes Sprechen (Zeile 628), zu geringe Redeanteile (Zeilen 163/165 und 357) ebenso wie zu viele Redebeiträge (Zeilen 721/722). Diese Bestandteile können zu Ausschlusskriterien werden. Die Einschätzung darüber, wie viel Gesprächsanteile angemessen sind und wie hoch der Grad der Expressivität sein soll, ist subjektiv (Zeilen 720 – 722 und 676 – 687). Unstrittig ist, dass auf initiierte Fragen in präferierter Folge reagiert werden soll (Zeilen 155/356/736). Weitere mögliche Ausschlusskriterien stellen kindisches Verhalten (Zeile 643) und unpassende Kleidung dar. Private Aktivität, soziales oder gesellschaftliches Engagement wird in diesen Gesprächen als erwünscht dargestellt. Dies sind Elemente, welche den Einschluss in die Arbeitswelt erleichtern.

Ein kritischer Bestandteil des Auswertungsgesprächs ist Krankheit. Der Vorschlag der Trainerin besteht darin, in einem Bewerbungsgespräch die Aussage auf *ich war krank* (Zeilen 659/660) zu begrenzen. In verschiedenen Va-

rianten wird diese Aussage noch fünf weitere Male angeführt. Der letzten Aussage zu diesem Thema wird das Thema Leistung gegenübergestellt. Das Thema Krankheit gehört zu den möglichen Ausschlusskriterien aus dem Arbeitsleben. Im vorliegenden Gespräch ist es verknüpft mit der Kategorie Geschlecht und kontrastiert mit der Darstellung von männlicher Selbstdarstellung.

In diesen Auswertungsgesprächen wird über die strittigen Punkte verhandelt, nur in einer Situation wird direktiv eine Norm festgelegt. Der Dissens in der Kleidungsfrage im zweiten Auswertungsgespräch zeigt dies am deutlichsten (Zeilen 391 – 426). Die Verhandlungen finden über die Zuordnung der Haltung zu den Gesprächsteilnehmern statt. Eine Normsetzung durch KA gelingt nicht, wird von der Trainerin auch nicht gewünscht, sie unterbricht KAs Redebeiträge mehrmals.

In diesem Auswertungsgespräch weisen Elemente auf die Performanz der jeweils einmaligen Gesprächssituation hin, die nicht im Vorhinein festgelegt werden kann. Möglichkeiten, eine Einheit auf verschiedene Weisen zu betonen und unterschiedliche Ergänzungen werden im Zusammenhang mit dem Thema Krankheit demonstriert. Bei der Diskussion um die Frage, ob persönliche Verknüpfungen zu einem Film als Ausschlusskriterium wirken können (Zeilen 632 – 651), verweist die Trainerin darauf, dass Anerkennung unbeherrschbare Variablen aufweist.

9.2 Auswertungsgespräche aus Anhang 2

Vor den Auswertungsgesprächen, an denen die ganze Schülergruppe beteiligt war, wurden die Videoaufnahmen der Rollenspiele angesehen. Der Lehrer verweist vor dem Auswertungsgespräch auf die Unterrichtseinheit zum Thema Bewerbungsgespräch in der 7. Klasse. Vor der ersten Auswertungseinheit wurden die SchülerInnen darum gebeten, auf Ausdrucksweise, Körperhaltung und sonstiges außersprachliches Verhalten zu achten. Dabei sollten sie sich überlegen, was sie angemessen fanden und was verändert werden könnte. Die SchülerInnen wurden aufgefordert, sich Notizen zu machen. Dabei wurde die Frage formuliert, ob sich der jeweilige Bewerber auch «gut verkauft» habe. Die Zuordnung der Gesprächsbeiträge der einzelnen Schülerinnen und Schüler wurde durch eine allgemeine Bezeichnung Gx mit

der unterschiedlicher Markierung m für männlich und w für weiblich vorgenommen. Zusammenhängende Gesprächsbeiträge von einer Person wurden mit Ziffern angegeben. GXw2 bezeichnet somit die zweite weibliche Sprecherin der Gruppe, die mehrmals gesprochen hat. Die Nummerierung wurde notwendig, da Unterbrechungen und Überlappungen erscheinen.

9.2.1 Auswertung 2 A

Das Abspielen des Videobandes wird für eine direkte Auswertung unterbrochen. Saskia wird direkt angesprochen. Es wird keine Frage formuliert, L nennt sie nur beim Namen. Nach einer gefüllten Pause und einer Partikel, mit der sie die Aufforderung bestätigt, formuliert L eine Frage. SK schließt direkt mit einer Konjunktion an Ls Frage an und fokussiert inhaltlich auf ihre Aussprache. SK antwortet in präferierter Folge, bricht jedoch ihren Gesprächsbeitrag ab. Nach einer Pause von zwei Sekunden nimmt L das Thema auf und stellt eine vertiefende Rückfrage, SK antwortet und schränkt ihre erste Aussage ein. L weist auf die Rückfrage im Rollenspiel hin (Zeilen 63 – 66), er konstatiert dabei undeutliches Sprechen von SK. Damit ist das Thema abgeschlossen und es folgt eine weitere Frage, bei der er zunächst SK direkt anspricht, dann aber die Gruppe auffordert *da lass=mers die andern* (Zeile 176). Eine Schülerin reagiert mit einem Lob für SK, das sie auf das ganze Gespräch bezieht *ich fand die saskia eigentlich die ganze ZEIT gut* (Zeile 177). Dabei verwendet sie eine Modalpartikel zur Abschwächung ihrer Aussage. Sie verstärkt das Lob dadurch, dass sie mit den vorangegangenen Gesprächen vergleicht: *ich fand des war des war bis jetzt die BESTe gewesen* (Zeile 179). Sie positioniert SK damit innerhalb der Klasse in der Situation als Bewerberin als hervorragend. Im Rollenspiel äußert L: *wir nehmen nur die BESTen* (Zeile 15). Mit ihrer Aussage nimmt GXw1 (evtl.) den Elativ aus dem Rollenspiel wieder auf. Bei einer Wiederaufnahme würde sie SK gleichzeitig innerhalb der Firma positionieren, zumindest als aussichtsreiche Kandidatin für einen Ausbildungsplatz. L bestätigt zunächst, zeigt durch überlappendes Sprechen und durch sich erhöhende Lautstärke einen Rederechtsanspruch an. GXw1 gibt das Rederecht ab. L spricht SK mit einem Phraseologismus und dem Hinweis auf die Antworten ein Lob aus, schränkt dann mit *allerdings* ein und nimmt die undeutliche Sprechweise aus den Zeilen 170 – 174 wieder

auf. Diesmal wird dies kontextualisiert mit ↓*UNSICHERHEIT ne* (Zeile 182), das deutlich betont in einer tieferen Tonhöhe gesprochen wird und an das zur Hörersteuerung und Segmentierung ein Rückversicherungssignal anschließt (Schwitalla 2003: 157). Hier wird die SKs Sprechweise verknüpft mit psychologischen Eigenschaften, die durch Arbeit an sich selbst veränderbar sind *abber da (-) kannst du noch (-) dran arbeiten* (Zeilen 182/183).

Ohne weitere Aufforderung kommt es zu einem Gesprächsbeitrag eines weiteren Schülers, der die Inhalte in SKs Aussagen im Rollenspiel kritisiert. Auch hier beansprucht L das Rederecht während GXms Beitrag, dies macht er durch eine größere Lautstärke deutlich. L verteidigt SK mit der Argumentation, dass sie *aufgeregt* (188) gewesen sei, sich aber *gefangen* habe (188). Auch hier findet eine psychologische Deutung der Sprechweise statt. L überprüft nicht, ob seine Deutung stimmt und ob eine Verteidigung von seiner Seite gewünscht ist. Möglich wäre eine Frage an SK gewesen. GXm bestätigt Ls Einschätzung, beansprucht das Rederecht, indem er direkt an Ls Aussage anschließt. Es kommt erneut zu einer Gesprächsüberlappung, nach der L weiter sprechen kann und zunächst eine Aufforderung ausspricht, in die er sich selbst einschließt *machen mer mal weiter* (Zeile 191), danach mit der knapp bemessenen Zeit argumentiert. Damit ist dieser Gesprächsabschnitt abgeschlossen. Das Videoband wird weiter abgespielt und erneut gestoppt.

L variiert das Thema Unsicherheit in diesem Beitrag, er wiederholt den Phraselogismus aus Zeile 180, *gute figur* (Zeile 194), formuliert die Forderung, dass SK *kleines bisschen noch selbstbewusster* (Zeile 195) sein könnte. Der Anspruch von Selbstbewusstsein wird eingeschränkt durch die Modalpartikel und die Positionierung SKs als zurückhaltende Person. Er spricht SK direkt an und betont imperativisch und mit dem Modalverb *müssen* die Notwendigkeit der Arbeit an sich selbst *da musst=e insgesamt n bisschen dran arbeiten* (Zeile 196). L spricht in dieser Aussage mit lauter werdender Stimme. L weist SK in der nächsten inhaltlichen Einheit auf ihr Verhalten beim Ansehen des Videos hin (vgl. Memo im Gesprächsinventar) *jetzt dass de au net hinkucken kannst* (Zeilen 196/197). Mit *schön* wählt er einen Begriff, welcher der ästhetischen Wahrnehmung zuordenbar ist. Die letzte Aufforderung ist ebenfalls eine Imperativform, in der das Verb betont gesprochen ist *TRAU dich* (Zeile 199).

9.2.2 Auswertung 2 B

L eröffnet das Gespräch. Michael wird mit Vornamen angesprochen und aufgefordert, sich zum Rollenspiel zu äußern. Mit einer Partikel bestätigt MA die Übernahme des Rederechts. Der respondierende Beitrag besteht aus dem Argument, er sei nicht vorbereitet gewesen. MA reagiert auf die Initiierung von L mit einer Rechtfertigung. Diese wird mit dem Hinweis zurückgewiesen, dass andere SchülerInnen in der vergleichbaren Situation auch nicht vorbereitet gewesen seien: *NIEmand is vorbereitet (-) die fragen äh (-) die sind (---) zufällig (-) niemand hat äh (-) vorher gesagt bekommen was ich frage* (Zeilen 210/211). L und MA sprechen simultan, MA behält das Rederecht, er erklärt in höherem Sprechtempo: *ich wusste irgendwie gar(net) was ich Sagen sollte* (Zeile 213). An diesen Beitrag schließt eine Schülerin direkt an, sie bezieht mit dem Personalpronomen *wir* (Zeile 214) die ganze Gruppe in ihre Aussage ein.

L übernimmt das Rederecht und thematisiert den Dialog im Rollenspiel, in dem MA in präferierter Folge antwortet und inhaltlich Schwächen bestreitet (Anhang 2 Zeilen 117 – 122). L zitiert die Frage, dies ist durch eine weniger dialektale Sprechweise deutlich gemacht, und führt MAs Antwort in einer Variation als Zitat an. Das Zitat wird vorbereitet durch: *und dann sagst du* (Zeile 216); das den Inhalt wiederholende Zitat wird langsamer gesprochen und nimmt das Personalpronomen in der ersten Person Singular auf. Eine Partikel gliedert die nächste syntaktische Einheit *also*; mit *des* wird auf den zitierten Satz verwiesen (Zeile 216/217). MA wird von L für seine Antwort, die er im Dialog geäußert hat, gemäßregelt: *also des (-) des kann=mer net ↯MACHEN* (Zeile 217), die tiefere Sprechweise und die Betonung weisen auf die Wichtigkeit der Aussage hin. Die Wiederholung des Demonstrativpronomens verstärkt die Äußerung. Ein Schüler aus der Gruppe reagiert mit einem Kommentar, der MA als *von sich selbst überzeugt* (Zeile 218) positioniert. L wiederholt seine letzte Äußerung einschließlich der Elemente im Vorfeld wörtlich. Ein weiterer Schüler kommentiert mit der Eigenschaft *eingebildet*, der Kommentar ist z. T. unverständlich. L übernimmt das Rederecht durch eine gefüllte Pause und ein Gliederungssignal, spricht dann mit größerer Lautstärke weiter. Die erklärende Passage zieht eine psychologische Sichtweise hinzu: *des war zwar jetzt so verLEGENheit* (Zeile 221) und nimmt den

Gesprächsbeitrag von MA aus Zeile 213 auf. Er schließt mit einer adversativen Konjunktion einen Vorschlag an, der langsamer und einen Gesprächsbeitrag demonstrierend gesprochen wird: *des dazu fällt mir jetzt nix ein (-) bin zu AUFgeregt* (Zeile 223). Es entsteht Unruhe in der Gruppe, L spricht lauter weiter, bricht seinen Beitrag ab und nennt den Namen einer Schülerin. Ein Schüler spricht und möchte das Rederecht übernehmen. Er wird von L mit Vornamen angesprochen, sein Redebeitrag wird zurückgewiesen. L schließt an seine abgebrochene Äußerung an, indem er das Modalverb *muss* aus Zeile 225 wieder aufnimmt und damit eine Regel aufstellt: *da muss mer halt (-) die situaTION thematisiern* (Zeile 228). L fährt im Imperativ fort und führt dazu ein Beispiel aus. Sichtbar ist dies an der Verwendung des Personalpronomens in der ersten Person Singular und einer schnelleren Sprechweise *ich kann ne ich bin zu aufgeregt mir fällt da jetzt nix ↑EIN?* (Zeilen 229/230). Dazu wird die gegensätzliche Aussage von MA verworfen, auch dies wird vorgeführt. Danach folgt ein Kommentar, der die Verneinung von Schwächen als Angeberei definiert. Die Behauptung, keine Schwächen zu haben ist ein Aus-Kriterium für einen Bewerber: *son (.) son ANgeber würd ich auf keinen ↑FALL nehmen* (Zeilen 230/231). Die kurze Pause, die in der syntaktischen Einheit erscheint und das Wiederholen des Anfangs könnten auf ein Wortfindungsproblem oder Überlegung zur Formulierung hinweisen. Abgeschlossen wird das Thema durch ein Rückversicherungssignal *ge is KLAR* (Zeile 232). MA wird direkt angesprochen und zu Körperhaltung und Sprache befragt. Er antwortet mit einer Bemerkung zum Blickkontakt. L übernimmt erneut das Rederecht und formuliert in einer verkürzten Satzkonstruktion zwei weitere Regeln: *also (--) den (-) gesprächspartner anschauen grade=sitzen* (Zeile 235). Daran schließt sich der Appell an, sich zu verändern *da mus du musst noch da einiges (-) A:BEIten ↓AN DIR (-)* (Zeile 237). MA bestätigt dies.

L ruft einen Schüler auf und fordert ihn mit einer Frage zum Sprechen auf. Der Schüler geht auf das Thema Stärken und Schwächen nochmals ein und macht den Vorschlag, über Stärken zu sprechen. Er veranlasst dadurch eine Rückfrage bei einem Mitschüler. L spricht mit lauter Stimme und einer Interjektion im Vorfeld der syntaktischen Einheit. Er formuliert zunächst eine Einheit, die er im beispielhaft gesprochenen Teil abbricht, danach setzt er erneut an und spricht mit einer negierten Aussage *man kann net sagen <<f> ich hab*

keine schwächen> des geht nich (Zeilen 242/245). Es kommt in dieser Passage zu simultanem Sprechen durch einen Redebeitrag des vorherigen Sprechers und durch einen Einwurf eines Schülers, der beispielhaft und jugendsprachlich geäußert wird *ich bin su:per (-) ich bin supi:* (Zeile 244). Das Rederecht bleibt bei L. Eine Zwischenfrage bezieht sich auf das Ende der Unterrichtseinheit und wird nicht aufgenommen.

L ruft eine weitere Schülerin auf. Diese äußert sich subjektiv und wertend *ich find des was nich so gut war ganz am ANfang* (Zeile 248) zu MAs Rollenspiel. Beschreibend bezieht sich inhaltlich auf MAs außersprachliches Verhalten am Anfang des Gesprächs. Das Personalpronomen zeigt an, dass über MA gesprochen wird, nicht mit ihm. Es kommt durch einen den Inhalt bestätigenden Redebeitrag von L zu simultanem Sprechen. Das Rederecht geht an L über. Er wendet ein Demonstrativpronomen anstelle des Personalpronomens für das Sprechen über MA an und bildet nach einer Wiederholung zum Wortfindungsprozess einen Neologismus *höflichkeitsbarriere* (Zeile 252), der in höherem Tonfall gesprochen wird. Die Neuschöpfung ist eingebettet in eine negierte Einheit *also der hat nich diese (-) diese (-) <<h>höflichkeitsbarriere> gehabt* (Zeile 252), danach wird das außersprachliche Verhalten auch von L beschrieben. Es folgen zwei Imperative, welche mit dem Indefinitpronomen *man* den Wirkungskreis der Norm über die Schülerinnen und Schüler hinaus ausdehnt: *man muss WARten (-) man muss SEHR zurückhaltend sein* (Zeilen 253/254), abgeschlossen wird diese verallgemeinerte Äußerung mit dem Rückversicherungssignal *ge?* (Zeile 254). L appelliert danach direkt an MA, dies zu berücksichtigen. L spricht wieder über MA im Perfekt, danach setzt er zunächst im Präsens an, bricht seine Konstruktion ab und fährt im Präteritum mit einer Modalbestimmung fort *(aber) der †MAURICE der is (-) der war so so durchenander na* (Zeilen 255/256). Die damit verbundene Gleichsetzung mit der Kopula *sein* im Präteritum positioniert MA als Person, die zur Zeit des Gesprächs konfus war. L führt dies auf die Situation zurück, wieder mit dem Indefinitpronomen *man* (Zeile 256). *aber ja gut in so=ner situation IS man durchenander* (Zeilen 256/258). Dadurch können die Rollenspiele begründet werden *deswegen trainIEREN wers ja dass so bestimmte sachen einfach DRIN sind †NA?* (Zeilen 258/259). MA bejaht die Aussage des Lehrers. Das Gesprächsthema

wird abgeschlossen, das Videoband wird weiter abgespielt und noch einmal für ein direktes Feedback angehalten.

Das nächste inhaltliche Thema ist auf die Zeilen 123 – 133 in der Transkription des Rollenspiels bezogen und beschäftigt sich mit dem Dissens über die Pünktlichkeit. L schildert die Situation im Rollenspiel. Er konstruiert einen Konditionalsatz und spricht MA direkt an: *also (-) wenn ich jetzt SAge ähm (-) du warst der hat gesagt du warst nicht pünktlich dann (.) dann sagst du ja im grunde ich LÜ:ge ne?* (Zeilen 262/263). Auch hier wird, wie im Rollenspiel, die dritte, imaginäre Person eingeführt, durch die der Vorwurf der Unpünktlichkeit geäußert wird. MA wird mit dem Vorwurf der Lüge konfrontiert. Die teilnehmende Gruppe reagiert mit Gelächter, L appelliert an MA, sich anders zu verhalten. Er gibt dazu ein Beispiel, dass durch tiefere Stimmlage markiert ist: *ah des weiß ich jetzt garnich mehr des kann ja sein (.) aber <<f>im prinZIP (-) bemüh ich mich schon um pünktlichkeit* (Zeilen 266/267). MA äußert sich parallel zu Ls Sprechen in leiser Sprechweise zustimmend. Die Verneinung der Unpünktlichkeit wird abgelehnt und ebenfalls veranschaulicht. Eine Schülerin äußert sich simultan zu Ls Gesprächsbeitrag und spricht in tieferem Tonfall, also mit imitierender Artikulation, die Zurückweisung des Vorwurfs aus. Das Videoband wird weiter abgespielt.

Nachdem das gesamte Rollenspiel gezeigt wurde, spricht L MA mit einer Frage an. Eine der Schülerinnen meldet Interesse am Rederecht an. Sie reagiert direkt auf Ls Frage.

274 L GUT (-) ALSO maurice (-) willst=noch was sagen

275 GXw3 JA (-)

Das Rederecht wird an sie mit einer Rückfrage weitergegeben. Die Schülerin bezieht sich nochmals auf das Thema Lügen, diesmal in der Selbstdarstellung MAs. Lachend führt sie an: *ich hab die lü:gen gezählt (-) des waren ZEHN* (Zeile 277). L bestätigt, MA reagiert auf die Äußerung der Mitschülerin und formuliert in lauterer Sprechweise eine Rückfrage. Die Gruppe der Jugendlichen ist unruhig. Auf die Rückfrage von MA folgt eine Nachfrage, die mit *ob* beginnt. Nach einem Aufruf appelliert L an MA, authentisch zu sein: *es is schon wichtig (-) sich so auch darzustellen wie man ↑IS man muss ja net sagen ich kann äh ich hab (-) nur SCHWÄchen* (Zeilen 282 – 284). In diesem letzten Gesprächsbeitrag wird durch die Forderung der Ehrlichkeit

implizit der Vorwurf der Lüge bestätigt. Zunächst verallgemeinernd wird in einer negierenden Satzkonstruktion eine Aussage vorbereitet, die das Personalpronomen der ersten Person Singular benutzt *man muss ja net sagen ich kann äh ich hab (-) nur SCHWÄchen* (Zeile 284). Die Forderung an MA ist: *aber muss n bisschen bisschen ge↓SCHICKter sein* (Zeile 284). L schließt das Gespräch mit einer rückversichernden Frage *JA?* in lauter Sprechweise und mit einer abschließenden Partikel.

9.2.3 Zwischenbilanz Anhang 2

Die Auswertung der Rollenspiele zeigt keine Gespräche innerhalb der Schülergruppe, sondern eine Kommunikation, die zwischen Lehrern und Schülerinnen geführt wird. Dabei kommen dem Lehrer die größeren Gesprächsanteile und die Möglichkeit, Gesprächsbeiträge zu unterbrechen, zu. Die Definitionshoheit liegt bei der Lehrkraft, sie stellt die Regeln und Normen auf, lobt und schränkt ein, erklärt, rügt, wählt die Aspekte der Themen aus und positioniert die Schülerin SK und den Schüler MA. Die positiv bewertende Aussage einer Schülerin über Saskia wird durch den Lehrer herabgemindert. Der Vorschlag eines Schülers, Stärken zu formulieren, gerät im zweiten Auswertungsgespräch letztlich doch nur zu einer Ablehnung des von Maurice geäußerten Beitrags.

Besonders betont wird in der Auswertungsphase die Kommunikationsfähigkeit der Jugendlichen. Bei beiden wird ein Defizit festgestellt, das psychologisch begründet wird. Diese Begründungen wirken gleichzeitig als Formen der Positionierung, Saskia wird als unsicher und wenig selbstbewusst beschrieben, Maurice als konfus. Der Lehrer schwankt in seinen Äußerungen zwischen das Verhalten entschuldigendem Sprechen und der Regulierung des Schülers und der Schülerin.

Die Positionierung von Maurice als Angeber, das Gespräch über Maurice in Bezug auf Höflichkeit und der Vorwurf des Lügens disqualifizieren ihn als möglichen Kandidaten für eine Ausbildung. Der letzte Beitrag des Lehrers ließe eine Lesart zu, bei der die von Maurice bestrittenen Schwächen doch als seine feststehenden Eigenschaften erscheinen würden. Die Positionierung vor der Schülergruppe demonstriert den umsitzenden Jugendlichen die Ausschlusskriterien. Die Exklusionen wurden von den Schülerinnen und

Schülern z. T. schon vollzogen, was an den Einwüfen und Kommentaren sichtbar wird.

Das Regelwerk, das L den Jugendlichen vorschlägt, bezieht sich auf die Kommunikationsfähigkeit, höfliches und authentisches Verhalten und Anpassung. Diese verschiedenen Elemente sind Teile von Diskursen, wie sie z. B. in dem vom Hessischen Kultusministerium herausgegebenen Wegweiser als Schlüsselqualifikationen zu finden sind (Hessisches Kultusministerium 2005: 12 – 13). Beiden Jugendlichen wird geraten, weiter an sich zu arbeiten, um ihre Defizite zu beseitigen. Der Lehrer gibt zwei Beispiele für mögliche Gesprächsbeiträge und Formulierungen in diesen Auswertungsgesprächen.

9.3 Auswertungsgespräch Anhang 3

Das Auswertungsgespräch wurde direkt im Anschluss an das Rollenspiel durchgeführt. Der Schüler sitzt in der Zeit des Auswertungsgesprächs mit der Schülergruppe zusammen. Der Trainer gibt an, dass er die in anderen Bewerbungstrainings üblichen Aufgaben weglassen möchte. Es gibt keine Arbeitsanweisung für die Gruppe. Der Auswertungsphase folgt die Übergabe von Informationsmaterial zum Thema Bewerbung und zur Krankenkasse, danach eine kleine abschließende Einheit mit Feedback für den Trainer. Anschließend werden die Jugendlichen nach Hause entlassen. Die Beiträge der Jugendlichen, die nicht namentlich bekannt sind, werden mit Gm oder Gw bezeichnet und, wenn sie mit mehreren Aussagen am Gespräch beteiligt sind, mit einer Ziffer versehen.

9.3.1 Auswertung Anhang 3

Nach der kurzen Einführung für die ganze Gruppe gibt der Trainer S2 das Rederecht mit einer Frage an den Schüler SV. Inhaltlich schlägt er einen Perspektivenwechsel und eine Reflexion für den Schüler vor. *ich frag dich jetzt erstmal wie fandest du des glaubst du ich hätt dich eingestellt* (Zeilen 235/236). SV übernimmt das Rederecht mit einer Partikel und legt offen (konditionale Konjunktion *wenn*), dass einige seiner Angaben im Rollenspiel nicht gestimmt haben. Die Frage selbst bejaht er. Die MitschülerInnen lachen. Bei S2 verursacht der Redebeitrag SVs eine Rückfrage, welche die Aussagen von SV als Lüge kennzeichnet. SV antwortet und differenziert seine allgemeine Aussage. *nur des mit den NOten da also in mathe hab ich*

halt keine ZWEI plus aber (Zeilen 240/241). Die Gruppe reagiert mit Gelächter, es gibt einen Einwurf aus der Gruppe. Der Trainer übernimmt das Rederecht mit einer Interjektion und äußert damit sein Erstaunen, mahnt die Wahrheit der Äußerungen und damit die Authentizität des Sprechers an. SV bestätigt mit simultanem Sprechen die Aussage des Trainers, behält das Rederecht und nimmt in Anspruch, er habe *jetzt nur mal so: (-) n BEispiel machen* wollen (Zeile 246). Der Beitrag des Trainers zeigt mit einer Interjektion und einer einschränkenden Konjunktion seinen Widerspruch, bei welchem der Anspruch auf Wahrheit bestehen bleibt. Die umstehenden Jugendlichen lachen, es gibt kurze, unverständliche Redebeiträge. S2 lacht leise und weist ein drittes Mal auf die Notwendigkeit hin, die Wahrheit zu sagen. Diesmal begründet er seinen Anspruch. SV pflichtet ihm bei, widerspricht mit *aber* (Zeile 251), parallel zu seiner Äußerung fordert S2 die Gruppe auf, das Gespräch auszuwerten. Damit wird die Folge von Vorwurf und Rechtfertigungen zwischen S2 und SV abgebrochen und beendet. Die Fragestellung von S2 mit den Personalpronomen *euch* und *du* (Zeile 253/254) führt dazu, dass SV sich äußert. Mit seinem Redebeitrag rechtfertigt er sich *hat halt (-) tsch war da halt so: unvorbereitet* (Zeile 254) und gibt an, zu viel Zeit zum Überlegen gebraucht zu haben. Auf diese Aussage reagierend begründet S2 die Bewerbertrainings: *S2 is ja normal du bist unvorbereitet †HIER aber <<all>deshalb machen wir des ja (-) ne ich bin mir sicher du wirst da n paar fehler nich mehr machn>* (Zeilen 256/257).

Der zweite Teil des Redebeitrags vertieft die schon gestellte Frage, S2 schlägt eine Sichtweise auf das Rollenspiel vor und damit zwei Aspekte, unter denen das Gespräch ausgewertet werden kann. Als Perspektive wählt er diejenige des Jugendlichen, dabei fokussiert er durch Betonung und Tonhöhenprünge: *aber is dir irgendwas AUFfallen an †DIR (-) wo du sagst <<h>hei des war wirklich †SPITze> des war wirklich (-) †ACH (-) vielleicht garnet so gut;* (Zeilen 258 – 260). SV antwortet, er geht auf inhaltliche Themen ein, wechselt dann zur Beschreibung des außersprachlichen Verhaltens. S2 übernimmt das Rederecht und vertieft das nonverbale Verhalten in der Begrüßungsszene des Rollenspiels. Er beschreibt dazu zunächst SVs Auftreten, in der Schilderung verwendet er das Personalpronomen *er* und wendet sich an die Gruppe, wechselt dann den Adressaten und demonstriert

SVs Verhalten. Dazu spricht er aus der Perspektive des Bewerbers und verdeutlicht die Situation im Bewerbungsgespräch. Hierbei führt er eine Interjektion ein, die sich auf die Gestik bezieht: *<<h>ach gucken sie mal dahinten> düdelüd hand weg ne?* (Zeilen 268/269). Auf diese Äußerung reagieren die Jugendlichen mit Lachen. S2 wertet das Verhalten SVs und stellt eine Regel auf, dazu spricht er mit größerer Lautstärke. Er verweist auf das Ende des Rollenspiels und stellt richtiges und falsches Verhalten gegenüber. Dabei wiederholt er die Regel, SV bestätigt mit einer Rückmeldepartikel. S2 stellt eine weitere Frage, die sich elliptisch auf die Frage aus den Zeilen 258/259 bezieht *noch irgendwas* (Zeile 275). SV reagiert mit einem Rezeptionssignal, es entsteht eine längere Pause. Mit *OK* führt der Trainer ein Gliederungssignal nimmt einen Adressatenwechsel vor. Er spricht jetzt zur Gruppe. Er thematisiert das Auswertungsgespräch und erklärt den Begriff Feedback, den er anführt, und gibt die Regeln dazu an: *wichtig ist bei solchen !↑FEED!backgesprächen nennt mer des (-) dass man erst das !PO!sitive `SAGT und dann das negative ok?* (Zeilen 277 – 279). Er schließt seine Ausführung mit einem Rückversicherungssignal.

Nach einer Pause ruft er einen Schüler auf. Da er die Namen der Schülerinnen und Schüler nicht kennt, greift er auf ein Pronomen zurück. Der angesprochene Schüler fragt mit *isch?* (Zeile 280) zurück, ob er denn auch gemeint sei, äußert sich anerkennend mit *ja hats eigentlich (-) ah voll sympathisch gemacht (.) der kam sympathisch rüber (-) nur (.) die eine sache war beim Anfang du hast vergessen zu klopfen* (Zeile 280 – 282). S2 übernimmt das Rederecht, bestätigt den Beitrag von Gm2 und geht zur Demonstration der Situation über. Zunächst benennt er eine Regel, schließt dann eine Episode an, in der er auf Morsezeichen verweist *des wär es=o=es* (Zeile 286). Dies wird von der Gruppe als erheiternder Beitrag aufgenommen. Mit *also* leitet S2 seinen nächsten Redebeitrag ein. Der nächste Redebeitrag ist begleitet von Gesten und wird durch außersprachliches Verhalten wie Klopfen verdeutlicht. In seiner Äußerung belehrt er die Jugendlichen, gibt dabei Beispiele und bietet Verhaltensalternativen an. Er wechselt in seiner Darstellung der Situation die Perspektiven und spricht in der Rolle des Bewerbers und des Personalverantwortlichen. Dies macht er durch Tonhöhen sprünge und Veränderungen des Sprechtempos deutlich. Begleitet wird die Äußerung von

Erklärungen. SV bestätigt die Ausführungen durch eine Rückmeldepartikel. Das Thema wird mit einem Hinweis auf die außersprachliche Situation abgeschlossen: *und dann is die situation erledigt*; (Zeile 297).

S2 wendet sich an die Gruppe und stellt zwei Fragen nach dem falschen Verhalten des Rollenspielers. Aus der Gruppe kommt der Einwurf *namen*. Dies wird vom Trainer aufgenommen, die Begrüßungsszene wird nochmals von S2 nachgespielt. Die Regelsetzung innerhalb des beispielhaften Sprechens wird durch die weniger dialektal gefärbte Äußerung markiert *wer bist du (---) schönen guten tag †HERR (-) BURGER <<weniger dialektal> muss man sagen mein name ist> (-) <<t>und ich bin heute bei ihnen zum vorstellungsgespräch eingeladen> somit weiß ich (-) alles KLAR (.) er ist DA (--) er is er und (-) um was gehts (--)* (Zeilen 302 – 305). Das nächste aus Sicht des Trainers falsche Verhalten wird von diesem selbst angesprochen. Der Verlauf des Auswertungsgesprächs orientiert sich weiter an der Reihenfolge des Bewerbungsgesprächs, hier geht es inhaltlich um die Situation des Platznehmens. Ein Schüler der Gruppe schließt direkt an den Beitrag des Trainers an. S2 formuliert eine Regel, die von SV bestätigt wird. Es folgt ein weiterer Hinweis zum Verhalten, der nicht strikt regelhaft ist, sondern durch *bisschen* (Zeile 311 und 312) den Charakter eines Hinweises trägt. S2 beendet seine syntaktische Einheit durch fallende Intonation. Der nächste Gesprächsbeitrag kommt von einer Schülerin, die durch Selbstwahl das Rederecht übernimmt. Sie äußert sich mit einer als persönlicher Meinung gekennzeichneten Aussage und weist inhaltlich auf die Sprache SVs hin: *ich fands war n bisschen jugendlich noch (.) geREdet (--)* (Zeile 313). S2 spricht simultan zur Äußerung Gw1, dadurch bricht diese ihren Beitrag ab. Mit *ja also* als Diskursmarker der Rederechtsübernahme stellt S2 mit dem Modalverb *musst* (Zeile 315) S2 eine Forderung, die Jugendsprache in Bewerbungsgesprächen zurückweist und eine *klare deutliche aussprache* (Zeile 319) verlangt. Die beispielhafte Redeweise zur Jugendsprache, die durch tiefere Sprechweise kenntlich gemacht ist, umfasst nur Interjektionen, keine Elemente der Lexik und ist z. T. gehaucht gesprochen.

Es entsteht eine Gesprächspause, an welche die Schülerin mit einem weiteren Beitrag zum nonverbalen Verhalten des Rollenspielers anschließt. S2 nimmt die Äußerung auf, verstärkt sie und wertet das Verhalten von SV. Der

Trainer beschreibt die Verhaltensweise und führt sie parallel zu seiner Beschreibung vor. In höherem Sprechtempo vergleicht er das Verhalten mit einer sportlichen Leistung und erklärt es mit dem psychischen Zustand der *nervositÄT* (Zeile 324). Er kontextualisiert die Verhaltensweise mit seiner eigenen, weist aber darauf hin, dass er nicht mehr in der Situation des Bewerbers sei. Damit weist er das Verhalten im Bewerbungsgespräch ab. Er schließt mit einer rückversichernden Partikel und gibt SV in weniger dialektal gefärbter Sprechweise die Instruktion, das eigene psychische Verhalten zu kontrollieren: <<*weniger dialektal*>*also ACHte darauf*> *dass du <<h>nich so nervös bist*> *bisschen ruhiger n bisschen lockerer da klappt des* (Zeilen 327 – 329). Auch der nächste Beitrag der Schülerin bezieht sich auf außersprachliches Verhalten. Er thematisiert den Blickkontakt. S2 übernimmt durch überlappendes Sprechen das Rederecht, bestätigt mit *genau* (Zeile 330) die Aussage der Schülerin. SV zeigt durch simultanes Sprechen mit S2 eine Rederechtsbeanspruchung an und verteidigt sich. S2 verweist nochmals auf den Wahrheitsanspruch, SV antwortet direkt mit einer redebeanspruchenden Partikel und einer konditionalen Konjunktion, vermutlich mit einer Begründung seines Verhaltens. S2 hat den Redebeitrag verstanden und äußert einen Einwand; SV verteidigt sich weiterhin, er widerspricht mit *JA aber* (Zeile 339) und weist darauf hin, dass er unvorbereitet gewesen sei. S2 bringt SVs Aussage mit der außerhalb der Übungssituation, also dem realen Geschehen, in Zusammenhang. Er leitet die Forderung ab, sich auf Bewerbungsgespräche vorzubereiten.

Gw2 übernimmt das Rederecht und weist auf einen den psychischen Zuständen zuzurechnenden Umstand hin: *ja man hat gemerkt dass er (-) n bisschen UNSicher is* (Zeile 344). Das Thema wird von S2 aufgenommen. Der Trainer verweist darauf, dass es Effekt des Trainings sein kann, dass der Jugendliche weniger unsicher ist, dies wird von SV bestätigt. S2 verweist darauf, dass die Fehler, die SV gemacht hat, in Bewerbungsgesprächen nicht mehr vorkommen werden. S2 zeigt durch den Wechsel des Personalpronomens an, dass er die ganze Gruppe anspricht und leitet thematisch auf die Frage im Rollenspiel nach Vor- und Nachteilen der Person über: *ne TOLLE frage (.) die ich ihm gestellt habe nennen sie mir zwei vor und zwei nachteile von ihrer perSON; (--)* *des is doch ne schöne †FRAGE (-)* (349 –

351). Er schließt einen Weil-Satz mit Verbzweitstellung an (Schwitalla 2003: 144), wiederholt durch das Verb nach dem Substantiv, dadurch entsteht ein „Drehsatz“ (Schwitalla 2003: 129), der zur Fokussierung dient: *weil man kriegt VORTEILE kriegt mer immer gesagt <<t>wissen se was ich bin ordentlich ich bin pünktlich> und zwei NACHteile <<t>hm>* (Zeilen 351 – 353). In zitierendem Sprechen gibt er Beispiele für die Vorteile an, das Zitat der Nachteile zeigt in zitierendem Sprechen eine Partikel der Ratlosigkeit. Ein Schüler trägt mit einem Beitrag zum Gespräch bei und bestätigt S2s Aussage. S2 verweist auf seine Erfahrung und führt Beispiele aus (imaginären) Gesprächen an. In seiner folgenden belehrenden Ausführung stellt er die Behauptung auf, dass es Nachteile bei jeder Person gäbe. Es folgt eine Erlaubnis zum Umgang mit der Frage nach den Nachteilen, die weniger dialektal gesprochen wird: *hier darf man BELde augen zudrücken* (Zeile 358). S2 führt das Beispiel einer richtigen Beantwortung der Frage vor, er stellt die beiden Frageelemente der entsprechenden Antwort gegenüber und übernimmt so die komplette Frage-Antwort-Sequenz: *man SAGT zwei ↑VORteile <<all>die die firma intressieren> heißt <<t>wissen se was> <<weniger dialektal>ich bin pünktlich und bin eigentlich sehr ordentlich> (---) zwei NACHteile von mir? <<t>wissen=se ich bin total unmusikalisch un kann überhaupt nisch tanzen> (-) sin zwei nachteile* (Zeilen 359 – 363). SV stellt eine Frage, die der Trainer nicht versteht, S2 fragt nach und der Schüler stellt seine Frage noch einmal. S2 bestätigt seine Aussage aus seiner vorausgegangenen Belehrung und verdeutlicht dies durch eine Übertragung auf die eigene Person. SV spricht parallel zu S2 und legt seine Auffassung von der Fragestellung dar, er bezieht sie auf die Firma. S2 korrigiert: *IMmer zwei vorteile für SICH für den betrieb un zwei NACHteile die den betrieb garnich intressieren (-)* (Zeile 373/374). Der richtige Umgang mit Nachteilen besteht darin, Schwächen zu benennen, die für die Ausbildung unwesentlich sind. SV drückt mit *ach so* (Zeile 375) aus, dass er verstanden hat (Schwitalla 2003: 157). S2 stellt die realen Schwächen – er führt Unpünktlichkeit an –, die ein Bewerber haben könnte, als zu verändernden Sachverhalt dar, der im Vorstellungsgespräch nicht benannt werden sollte. Dies wird von SV bestätigt. Das Thema wird weiter behandelt. Mit einer konditionalen Konjunktion leitet er zu zwei positiven Beispielen über, in die er die Sichtweise eines möglichen

Personalverantwortlichen übernimmt *dann sacht er würd er wahrscheinlich auch lachen es* <<leise lachend, t>super klasse hab ich auch> (Zeilen 383/384). Die Gruppe reagiert mit leisem Lachen. S2 übernimmt das Rederecht mit einer rückversichernden Partikel, und demonstriert den Tonfall der Antwort, nimmt dazu die Formulierung seines Beitrags vorher wörtlich auf. Er betont die Notwendigkeit der Glaubwürdigkeit der Aussage. Dies wird von einem Schüler aufgenommen, der auf die mit Schwächen verbundenen Gefühle hinweist: *traurisch* (Zeile 389). S2 korrigiert mit *glaubhaft* (Zeile 390), wonach der Schüler seinen Beitrag lachend wiederholt.

S2 spricht mit lauterer Stimme und wechselt das Thema. Die nächste Gesprächsphase bilanziert das Auswertungsgespräch: *also ihr SEHT in so=nem geSPRÄCH kann=ma jede menge fehler machen* (Zeilen 392/393). Daran angeschlossen ist die Empfehlung in Form eines Phraseologismus *ich leg es JEDEM ans herz* (Zeile 393), S2 wechselt in weniger dialektales Sprechen und legt den SchülerInnen nahe, die Vorstellungsgespräche zu trainieren, er antizipiert eine mögliche Sichtweise der SchülerInnen und führt sie in imitierendem Sprechen an *ich mach das nich irgendwie wird's schon klappen?* (Zeile 394/395). Der Phraseologismus wird wiederholt, S2 fährt weniger dialektal fort und formuliert im Imperativ. Er betont die Notwendigkeit der Übung und schlägt vor, Gespräche mit Kameras aufzunehmen, dadurch würden Fehler sichtbar. Die Perspektive anderer Personen und deren Bewertung soll mit einbezogen werden. S2 nimmt einen jugendsprachlichen Ausdruck auf und empfiehlt, die LehrerInnen einzubeziehen: <<all, dim>>*nervt eure lehrerin solange bis se mit euch in der schule übt>> da kann=mer mal drei=vier andre lehrer HOLN wenn die vielleicht mal [freistunde habn* (Zeilen 400 – 402). Der Vorschlag löst Unruhe in der Gruppe aus, zwei Personen greifen durch Interjektionen mit Appellfunktion ein. S2 wiederholt wörtlich die letzten Elemente seines abgebrochenen Beitrags und führt ihn weiter, zum Teil begleitet von Gemurmel der Gruppe. Auf der Inhaltsebene schlägt er vor, die LehrerInnen der Schule einzubeziehen, um Vorstellungsgespräche zu üben. Ein Schüler bestätigt die Aussage.

S2 fasst das Auswertungsgespräch weiter zusammen und leitet zum Thema Unbekanntheit in Bewerbungsgesprächen über. Er belehrt die Schülerinnen und die kennen euch jetzt allerallererste mal die <<p>↑SEHN euch das erste

1MAL> die ersten zehn Sekunden sind am entscheidendsten (Zeilen 413 – 415). Der Trainer wiederholt eine Szene aus dem Auswertungsgespräch und weist auf die Wichtigkeit des äußeren Erscheinungsbilds hin. *ÄUßERLICHES ERSCHEINUNGSBILD* (Zeile 417) wird wörtlich wiederholt, damit wird die Wichtigkeit des Gesagten unterstrichen (Schwitalla 2003: 179). S2 argumentiert anthropologisch, er bezieht einen umgangssprachlichen Phraseologismus ein *des heißt (--)* *n mensch is einfach (-)* *so (--)* *wenn er (-)* *geSTRICKT sag ich ma* (Zeilen 418/419). Inhaltlich verweist er auf die ersten Sekunden eines Gesprächs hin. Die weitere Belehrung ist weniger dialektal gefärbt, er bezieht sich auf die Erfahrung der Jugendlichen, und stellt eine Behauptung auf, flicht in imitierender Sprechweise mit einem lautmalerischen Element die mögliche Äußerung eines Jugendlichen ein: <<*weniger deutlich, t*>*hö:hö:hö=was isn des für einer (-) steht da mit krawatte un anzug oder was*> (Zeilen 424/423), damit begründet S2 seine nächste Aussage induktiv. Er wechselt den Code zu weniger dialektaler Sprechweise und nimmt in seine Aussage die Zeitangabe auf, die er vor seiner Übertragung auf die Jugendlichen angegeben hat. Begleitet von Kommentaren demonstriert der Trainer mit imitierender Sprechweise ein weiteres Mal die Anfangssituation eines Bewerbungsgesprächs. Die Vorführung einer gelungenen Begrüßungsszene und der damit verbundenen entspannten Atmosphäre kontrastiert er mit dem psychologischen Zustand des ängstlichen Verhaltens und gibt auch dazu ein Beispiel: <<*all*>*als wenn=mer so ängstlich da=reingeht un schon mal denkt*> <<*t*>*ohjeohje hoffentlich fragt der mich nix*> (Zeilen 432/433). Er schließt die Auswertungsphase mit einem Appell. Danach gibt er die Anweisung, die Informationsmappen zu verteilen.

In den Zeilen 233 bis 377 wechselt der Trainer zwischen einem direkten Austausch mit dem Rollenspieler, der angesprochen und kritisiert wird und der Gruppe als Adressat der Redebeiträge.

9.3.2 Zwischenbilanz Anhang 3

Das Auswertungsgespräch zeigt in den belehrenden Teilen Verallgemeinerungen, die Beispiele in den Demonstrationen werden in der ersten Person Singular gesprochen. Die weniger dialektal gesprochenen Redebeiträge von S2 sind bis auf zwei Ausnahmen Anweisungen, normative Setzungen und

Hinweise. Standardsprache gibt den Regeln und Normen ein allgemeingültigeres, verbindlicheres und unpersönlicheres Format. Das Gespräch zeigt eine asymmetrische Struktur, die höheren Gesprächsanteile liegen beim Trainer. Die Gesprächsbeiträge der Gruppenmitglieder werden aufgenommen, die Gesprächsbeiträge der SchülerInnen haben den Trainer als Adressaten. Es findet keine Kommunikation zwischen den Jugendlichen statt. Während zunächst gesagt wird, dass positive Aspekte beim Feedback-Beitrag genannt werden sollen, gibt es nur einen Gesprächsanteil, in dem dies auch der Fall ist. Die Gesprächslenkung durch S2 fokussiert auf Fehler und betont die Defizite, die beispielhaft besprochen werden und aus denen allgemeine Regeln abgeleitet werden. Auch in diesem Gespräch findet eine Verschiebung von der Beobachtung des kommunikativen Verhaltens auf psychische Zustände statt (Zeilen 324 und 343 – 348).

Der Trainer erwirkt durch Tonhöhen sprünge, schnelleres Sprechen, Code-Switching zwischen dialektalem und mehr standardsprachlichem Sprechen, jugendsprachliche Elemente und humorvolle Einlagen die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler. Die belehrenden und erklärenden Teile seiner Redebeiträge mit Formulierungen bieten viele positive und negative Beispiele an. Er definiert dadurch einerseits die Grenzl意思 zwischen erfolgreichem Agieren in Bewerbungsgesprächen, stellt gleichzeitig Muster zur Verfügung.

Der Jugendliche nutzt das Rollenspiel, um eine Selbstdarstellung zu präsentieren, die nicht der Realität entspricht und die geschönt ist. Damit nutzt er eine Möglichkeit des Rollenspiels, die im realen Bewerbungsgespräch kaum gegeben ist, da den Personalverantwortlichen Zeugnisse vorliegen.

Die Diskurslinien verlaufen über Wahrheit und damit Authentizität, Kommunikationsfähigkeit, Anpassung und Regelbeachtung, Unterordnung und eine positive Selbstdarstellung (wobei diese auch über Auslassung von negativen Aspekten der Persönlichkeit erreicht werden kann).

10 Fazit

Die ausgeführten Analysen zeigen, dass Jugendliche und Trainer sich in Anerkennungsdiskursen befinden. Die TeilnehmerInnen der Bewerbertrainings zeigen in den Gesprächen auf, was von ihnen selbst anerkannt wird, gleichzeitig aber auch, dass es Verweise zu Diskursen gibt, die politisch und soziokulturell geprägt sind. Wie in Kapitel 8.4 dargestellt, reproduzieren Trainer diese Diskurse in den Rollenspielen, z. B. indem sie auf sprachliche Mittel zugreifen, die asymmetrische Positionen herstellen. Die Selbstdarstellung des Jugendlichen im Rollenspiel Anhang 3, die sich in der Auswertung als teilweise geschönt herausstellt, zeigt m. E. deutlich die Reaktion auf einen Diskursstrang, der sich auf Leistung bezieht. Die Handhabung durch den Jugendlichen ist in diesem Rollenspiel einesteils unter dem Aspekt der kreativen Performanz zu sehen, andernteils werden die Erwartungen und Imaginationen in Wechselspielen wiederholt. Dies kann mit einer gesprächsanalytischen Analyse gezeigt werden, in die die Frage nach den Inhalten und ihren gesellschaftlichen Bezügen einbezogen werden.

Die Untersuchung der grammatischen Strukturen, der Rederechtsverteilung, bestätigenden Partikeln, Zeitformen usw. lässt Anordnungen der Verstrickungen innerhalb der Diskurse deutlich werden. Sie lässt Grenzziehungen erkennen, an deren Linien Aus- und Einschlüsse vorgenommen werden. Der Wechsel von dialektalem und standardsprachlichem Sprechen gibt darauf genauso Hinweise wie die inhaltliche Entfaltung der Themen und die Aufteilung der Redebeiträge.

Kommunikationsfähigkeit wird in allen Auswertungsgesprächen thematisiert, es soll nicht zu viel, aber auch nicht zu wenig gesprochen werden, stockendes Sprechen soll vermieden werden, es werden Sicherheit und geschickte Antworten verlangt. Ähnliches gilt für die Anpassungsfähigkeit. Ein Maßstab sind Selbstwahl, Fremdwahl und Unterbrechungen. Es sollen keine Redebeiträge durch die Jugendlichen unterbrochen werden, aber sie sollen sich selbstbewusst präsentieren. In Kapitel 8.1.3 konnte gezeigt werden, dass auch die Selbstwahl einer Bewerberin keinerlei negative Effekte hat, sondern im Gegenteil als Ausdruck willkommener Aktivität gedeutet wird. Es werden nicht nur inhaltlich informative Antworten in präferierter Folge erwartet, son

dern die Redezeiten sollen im Sinne von Butlers «Selbstermächtigungen» genutzt werden, zu einer positiven Selbstdarstellung, so der Anspruch der TrainerInnen. Dieses Verhältnis von Machtausübung durch eigenes Sprechen ist als Orientierungspunkt verantwortlich an die Jugendlichen weiterzugeben, damit sie sich positionieren können.

Die Forderung nach Authentizität, die in allen Gesprächen aufgestellt wird, ist vor dem Horizont der Fragestellung der Arbeit ebenfalls neu zu stellen. Authentizität lässt sich unter dem Aspekt des gleichzeitig unterworfenen und autonomen Subjekts nicht mit einem Wesenskern begründen. Die Kohärenz der Identität und damit die Authentizität stehen zur Disposition. Butlers Performanzkonzept baut auf der These auf, dass Identitäten immer wieder neu konstituiert werden müssen, umgekehrt erlaubt gerade die Performanz Verschiebungen und Bewegungsmöglichkeiten zwischen Formen der Anrufung und neue Positionierungen.

In Bewerbungsgesprächen auf unangenehme Fragen zu antworten, gehört für die BewerberInnen zu den heiklen Begebenheiten innerhalb des Interviews. An diesen Gesprächsmomenten lesen Personalverantwortliche den Umgang mit kritischen Umständen für die Arbeitswelt ab (vgl. Birkner 2001:109 f.). Die Bewährung in solchen Situationen ist von besonderem belang. Hier wären Ausblicke auf mögliche Antworten zu geben, die über die reine Ablehnung der verneinenden Antwort auf die Frage nach Schwächen hinausgehen und Perspektiven aufzeichnen. Es könnte ein Spielraum zwischen der ablehnenden Antwort und der Darstellung von Schwächen erarbeitet werden, der dennoch zwischen den Ansprüchen auf Authentizität und Wahrheit und gelungener Selbstpräsentation vermittelt ist; Jugendliche könnten daraus Taktiken für Vorstellungsgespräche entwickeln. Vor allem das Gespräch Anhang 3 zeigt in der Auswertungsphase konkrete Hinweise auf Sprachverwendung und Performanz. Es werden positive und negative Beispiele gegeben, die als mögliche Formulierungen eingesetzt werden und so an die Jugendlichen weitergegeben werden. In den Auswertungsgesprächen in Anhang 2 und 3 wird jedoch ein Widerspruch deutlich: Die Jugendlichen sollen lernen, sich selbst mit Hilfe von Sprache zu präsentieren, sind aber im Rahmen von Schulungsmaßnahmen nicht aufgefordert zu sprechen, sondern bewegen sich in einem asymmetrisch konstituierten Gesprächsrah-

men, der Anpassung, Ruhe und eine Kommunikationsachse vom Schüler zum Lehrer verlangt.

Damit nicht die gleichen Positionierungen sowohl von der Trainerseite als auch von Seiten der Jugendlichen immer wieder von Neuem vorgenommen werden, ist zu überlegen, wie Aspekte der Performanz in Bewerbungstrainings einfließen können. Der Trainer in den Gesprächen in Anhang 3 führt mögliche Formulierungen und beispielhaftes Sprechen vor. Er demonstriert dabei den Jugendlichen, dass er Sprache handhaben kann, die Weitergabe der Fähigkeiten ist damit m. E. noch nicht gewährleistet. Es bedarf anderer Praxis und didaktischer Methoden, um die Gesprächsfähigkeit bei Jugendlichen zu etablieren. Dazu kommt, wie Susanne Dungs anführt, dass im Zentrum der Gesellschaft die Möglichkeiten der Übung höher sind als an deren Rändern. „Dies bedeutet [...], dass in der Peripherie von den einzelnen Individuen kaum Bewältigungsmöglichkeiten erarbeitet werden können, die ein Umgehen mit den Kontingenzen als Teilhabe an der funktional differenzierten Gesellschaft erst ermöglichen, während dies im Zentrum permanent eingeübt werden kann.“ (Dungs 2006: 25)

In allen Trainings wird von der Selbstverfügbarkeit und der Verfügbarkeit des Kommunikationsverhaltens ausgegangen. Es wird davon ausgegangen, dass die jugendlichen Subjekte alles in der Hand hätten, um sich in den Bewerbungsgesprächen perfekt präsentieren zu können. Die Maßnahmen zum Einüben von Bewerbungssituationen sind von einem Anspruch auf Selbstkontrolle und Erlernbarkeit bestimmt. Sie werden damit von einem Subjektverständnis geleitet, das die Entstehungsbedingungen des Subjekts, die nach Butler zum großen Teil entzogen sind, unreflektiert lässt. Die Verantwortung für unangemessene Selbstdarstellungen fällt damit in Gänze den Jugendlichen zu, stockendes Sprechen oder Unsicherheit erscheinen in diesem Bezugsrahmen als eine rein individuelle, selbstverschuldete Problematik. Bezieht man das Butlersche Denken mit der Denkfigur der Subjektivierung in Bewerbungstrainings mit ein, muss die Lehrbarkeit und Lernbarkeit kommunikativer Fähigkeiten relativiert werden, der soziokulturelle Einflussbereich sollte nicht ausgeblendet bleiben. Mit der Theorie der Subjektivierung von Butler kehren sich die Verhältnisse um.

Während einige Theoretiker die Kritik der Souveränität als Zerstörung der Handlungsmacht missverstehen, setzt meiner Meinung nach die Handlungsmacht gerade dort ein, wo die Souveränität schwindet. Wer handelt (d. h. gerade nicht das souveräne Subjekt), handelt genau in dem Maße, wie er oder sie als Handelnde und damit innerhalb eines sprachlichen Feldes konstituiert sind, das von Anbeginn an durch Beschränkungen, die zugleich Möglichkeiten eröffnen, eingegrenzt wird. (Butler 1998: 29)

Die in den Auswertungsgesprächen vorgenommene Verknüpfung von psychologisch orientierten Erklärungen und sprachlichem Ausdruck steht im Fokus von Eva Illouz⁴⁶ Adorno-Vorlesungen aus dem Jahr 2004. Sie bezeichnet Kommunikation in „Gefühle in Zeiten des Kapitalismus“ (2006) als „therapeutische Idee“ (Illouz 2006: 33), die in die Management-Etagen, aber auch, wie in den Auswertungsgesprächen zu sehen ist, in die Trainings für Jugendliche einfließt. Kommunikation umfasst „emotionale, linguistische und persönliche Eigenschaften“ (Illouz 2006: 33), alle diese Elemente werden in den Bewerbungstrainings angesprochen und eingeübt. Dass Kommunikation gelehrt wird und gelernt werden kann, ist für Illouz Zeichen einer Entwicklung, in deren Verlauf neue Gegenstände des Wissens etabliert und aus ihnen Instrumente zu ihrer Erforschung und Praktiken entwickelt. Kommunikation wirkt als Ordnungsmodell, sie ist

ein kulturelles Werkzeug und Repertoire, das dazu beiträgt, die Akteure untereinander und in sich selbst zu koordinieren, das heißt Verhältnisse zwischen Menschen zu koordinieren, die vorgeblich gleich und mit gleichen Rechten ausgestattet sind; (Illouz 2006: 34)

Das Avancieren der Kommunikation reagiert auf Demokratisierungsbewegungen, die unverbunden den hierarchischen ökonomischen Strukturen gegenüberstehen und miteinander versöhnt werden sollen. Mit kommunikativer Kompetenz können Konflikte gelöst, aber auch Zusammenarbeit gefördert und das eigene Selbstverständnis gestützt werden. In Kommunikation als Dispositiv fließen Anerkennungsdiskurs und psychologischer Diskurs ein. In den hier behandelten Auswertungsgesprächen scheint dies an mehreren Stellen auf: Es ist die Rede davon, dass Nervosität erlaubt ist (Kap. 9.1.1), dass Unsicherheit auftritt und dass Nervosität kontrolliert (Kap. 9.3.2) werden kann und soll. Es werden nicht nur einzelne, auf berufliche Tätigkeiten zuge-

⁴⁶ Eva Illouz ist Dozentin am Fachbereich für Soziologie und Anthropologie der Hebräischen Universität in Jerusalem. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Soziologie der Emotionen, der Konsumgesellschaft und der Medienkultur. (Suhrkamp-Verlag).

schnittene Fähigkeiten abverlangt, sondern die emotionale und psychische Ebene sind ebenso präsent, werden beachtet und in Auswahlverfahren einbezogen. Der Diskurs der positiven Anerkennung wird durch Kommunikation mitgetragen. In Kommunikation werden Fertigkeiten implantiert, die sowohl auf der emotionalen Ebene als auch auf der kognitiven Ebene bestätigend wirken sollen.

Im gleichen Augenblick also, in dem die sozialen Interaktionen am Arbeitsplatz dem Selbst zunehmend abverlangen, seine authentische Innerlichkeit zu inszenieren (in Form von Emotionen und Bedürfnissen), etabliert der therapeutische Diskurs einen Mechanismus der sozialen Anerkennung durch den sich das derart exponierte Selbst schützen lässt. (Illouz 2006: 38)

Damit fallen Trainings der kommunikativen Kompetenz, wie sie in Bewerbertrainings vorliegen, ökonomischen Diskursen anheim, die m. E. nicht auf ein regulierendes oder zumindest die Philosophie konsultierendes und Politik im Sinne von Machtausübung thematisierendes Element verzichten sollten. Anerkennung als negative Figur zu denken, zeigt die Grenzen der Machbarkeit und Selbst- und Fremdverfügbarkeit auf.

11 Literatur

- Akkinaso, F.N./Seabrook Ajitutu, C. (1982): Performance and ethnic style in job interviews. In: Gumperz, J.J. (ed.): *Language and social identity*. Cambridge.
- Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. /Trudgill, Peter (Hrsg.) (2004): *Sociolinguistics: Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. (2nd completely revised and extended edition. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage)*. Berlin, New York (= HSK Bd. 3. 1).
- Audi, Robert (General Editor) (1995): *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge, New York, Melbourne.
- Auer, Peter (1999): *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern Tübingen (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; 60)*.
- Bauer, Gerhard (1969): *Zur Poetik des Dialogs. Leistung und Formen der Gesprächsführung in der neueren deutschen Literatur*. Darmstadt.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (1992): *Angewandte Gesprächsforschung: Ziele – Methoden – Probleme*. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.) (1992): *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen.
- Becker-Mrotzek, Michael/Ehlich, Konrad/Fickermann, Ingeborg (1992): *Bürger-Verwaltungs-Diskurse*. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.) (1992): *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen.
- Becker-Mrotzek, Michael/Meier, Christoph (2002): *Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung*. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (2002): *Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen*. Radolfzell. www.verlag-gespraechsforschung.de.

- Bergmann, Jörg R. (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/, Heinemann, Wolfgang/Sager Sven F. (Hrsg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband/Volume 2.* Berlin, New York (= HSK 16.2).
- Birkner, Karin (2001): Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen. Eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. Tübingen (= Linguistische Arbeiten 441).
- Bliesener, Thomas (1994): Authentizität in der Kommunikation. Möglichkeiten des Trainers zur nachträglichen Behandlung und zur vorsorglichen Verhinderung von Artefakten in Rollenspielen. In: Bliesener, Thomas/Brons-Albert, Ruth (Hrsg.) (1994): *Rollenspiele in Kommunikations und Verhaltenstrainings.* Opladen.
- Bliesener, Thomas/Brons-Albert, Ruth (Hrsg.) (1994): Rollenspiele in Kommunikations und Verhaltenstrainings. Opladen.
- Böke, Karin/Jung, Matthias/ Wengeler, Martin (Hrsg.) (1996): Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven. (Georg Stötzel zum 60. Geburtstag gewidmet) Opladen.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (2006): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 4., durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin (= Grundlagen der Germanistik. Herausgegeben von Werner Besch und Hartmut Steinecke, Band 30).
- Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager Sven F. (Hrsg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband/Volume 2. Berlin, New York (= HSK 16.2).
- Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (2002): Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell. www.verlag-gespraechsforschung.de.

- Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (2002): Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsgebiete. Radolfzell. www.verlag-gespraechsforschung.de.
- Bublitz, Hannelore (2002): Judith Butler zur Einführung. Hamburg.
- Bundesagentur für Arbeit (2006): Mach's richtig. Berufswahlportal. http://85.25.135.143/Bewerbung/Vorstellungsgespraech/Der_erste_Eindruck.html (Stand: 24.08.2006)
- Busse, Dietrich/Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Dietrich Busse, Fritz Hermanns, Wolfgang Teubert (Hrsg.): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen.
- Busse, Dietrich/Hermanns, Fritz (Hrsg.) (1994): Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik. Opladen.
- Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2., völlig neu bearbeitete Auflage; (= Kröners Taschenausgabe; Bd. 432).
- Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt/Main.
- Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002. Frankfurt/Main.
- Butler, Judith (2002): Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie. In: Wirth, Uwe (Hrsg.) (2002): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/Main.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main.
- Butler, Judith (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt/Main.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main.
- Butler, Judith (1990): Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. Thinking Gender. New York, London.

- Deppermann, Arnulf (2004): Mündlich kommunizieren. Einleitung S. 295 – 298. In: Karlfried Knapp et al. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen und Basel.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 1 (2000). Radolfzell (<http://www.gespraechsforschung-ozs.de>).
- Deppermann, Arnulf (1999/2001): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen (= Qualitative Sozialforschung, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Christian Lüders, Jo Reichertz, Band 3).
- Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Dudenredaktion (Hrsg.) (1998). 6., neu bearb. Aufl.. - Mannheim, Leipzig, Wien (= Der Duden in 12 Bänden, Band 4).
- Dungs, Susanne (2006): Anerkennen des Anderen im Zeitalter der Mediatisierung : sozialphilosophische und sozialarbeitswissenschaftliche Studien im Ausgang von Hegel, Lévinas, Butler, Žižek / Dungs, Susanne . (= Villigst Perspektiven Band 10).
- Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.) (1992): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining: Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen.
- Foucault, Michel (2003⁹): Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt/Main.
- Foucault, Michel (2002¹²): Archäologie des Wissens. Frankfurt/Main.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin.
- Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hrsg.) (1994): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen.
- Galinski, Agathe (2004): Zweierlei Perspektiven auf Gespräche: Ethnomethodologische Konversationsanalyse und Diskursanalyse im kontrastiven Vergleich. Essen, http://www.linse.uni-essen.de/linse/esel/arbeiten/konversation_diskurs.html, (= ESEL – Essener Studien- enzyklopädie Linguistik).

- Gamm, Gernot (2000): Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten. Frankfurt/Main.
- Gerhardt, Uta (2004): Rolle. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. /Trudgill, Peter (Hrsg.) (2004): *Sociolinguistics: Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft.* (2nd completely revised and extended edition. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin, New York (= HSK Bd. 3. 1).
- Goblirsch, Martina (2005): Herstellung narrativer Identitäten durch biographische Strukturierung und Positionierung. Eine *retold story* aus der Jugendhilfe. Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 6. Radolfzell (www.gespraechsforschung-ozs.de)
- Göhler, Gerhard/ Iser, Mattias/ Kerner, Ina (Hrsg.) (2004): Politische Theorie. 22 umkämpfte Begriffe zur Einführung. Wiesbaden und Frankfurt/Main (= UTB für Wissenschaft, Uni-Taschenbücher 2594).
- Goffman, Erving ([1967] 2004): On Face-Work. In: *Jaworski, Adam/Coupland, Nikolas (Ed.): The Discourse Reader.* London.
- Grießhaber, Wilhelm (2001): Verfahren und Tendenzen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse. Vom Speiserestaurant zum Cybercafé. In: Ivanyi, Zsuzsanna/Kertész, András (Hrsg.) (2001): *Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven.* Frankfurt am Main/Berlin/Bern (= Metalinguistica; Bd. 10).
- Grießhaber, Wilhelm (1994): Unterschiede zwischen authentischen und simulierten Einstellungsgesprächen. In: Bliesner, Thomas/Bronsbach, Ruth (1994): *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings.* Opladen.
- Gumperz, J.J. (ed.) (1982): *Language and social identity.* Cambridge.
- Guttin, Gary (1995) Michel Foucault. In: Robert Audi (General Editor): *The Cambridge Dictionary of Philosophy.*
- Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/Main.

- Hartung, Martin (2004): Gesprächsanalyse in der betrieblichen Praxis. In: Karlfried Knapp et al. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen und Basel.
- Hausendorf, Heiko (2001): Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/, Heinemann, Wolfgang/Sager Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband/Volume 2*. Berlin, New York (= HSK 16.2).
- Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (1995): Einführung in die Gesprächsanalyse. 3., durchgesehene und um einen bibliographischen Anhang erweiterte Auflage. Berlin, New York (= Sammlung Göschen; 2212).
- Hesse, Jürgen/Schrader, Hans Chr. (2005): Praxismappe: Bewerbung für Ausbildungsplatzsuchende. Der erfolgreiche Weg von der Schule in den Beruf. Frankfurt/Main.
- Hessisches Kultusministerium (2005): http://www.schule-hessen.de/00_allgemeines/NeueHauptschule_mit%20Gliederung.pdf
- Illouz, Eva (2006): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Adorno-Vorlesungen 2004. Frankfurt/Main.
- Iser, Mattias (2004): Anerkennung. In: Göhler, Gerhard/ Iser, Mattias/ Kerner, Ina (Hrsg.), *Politische Theorie. 22 umkämpfte Begriffe zur Einführung*, Wiesbaden 2004. Frankfurt/Main.
- Ivanyi, Zsuzsanna/Kertész, András (Hrsg.) (2001): Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. Frankfurt am Main/Berlin/Bern (= Metalinguistica; Bd. 10).
- Jäger, Siegfried (2000): Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöfver, Willy (Hg.) (2000): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Opladen.
- Jäger, Siegfried (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 4., unveränderte Auflage. Münster.
- Jaworski, Adam/Coupland, Nikolas (Ed.) (2004⁶): *The Discourse Reader*. London.

- Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöfver, Willy (Hg.) (2000): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Opladen.
- Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.) (2004): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen und Basel.
- Kochan, Barbara (Hrsg.) (1981): Rollenspiel als Methode sozialen Lernens. Ein Reader. Königstein/Ts.
- Lepschy, Annette (1995): Das Bewerbungsgespräch: eine sprechwissenschaftliche Studie zu gelingender Kommunikation aus der Perspektive von Bewerberinnen und Bewerbern. St. Ingbert (= Sprechen und Verstehen; Bd. 8).
- Lernarchiv 1 (2006): <http://lernarchiv.bildung.hessen.de/archiv/lehrplaene-/hauptschule/deutsch/LPHauptDeutsch.pdf> (S.41) Stand: 01.02.06
- Lernarchiv 2 (2006): (<http://lernarchiv.bildung.hessen.de/archiv/lehrplaene-/realschule/deutsch/LPRealDeutsch.pdf> S. 37, Stand: 11.11.2006)
- Lernarchiv 3 (2006): (<http://lernarchiv.bildung.hessen.de/archiv/lehrplaene-/hauptschule/arbeitslehre/LPHauptArbeitslehre.pdf> Stand: 01.02.06
- Lernarchiv 3 (2006) (<http://lernarchiv.bildung.hessen.de/archiv/lehrplaene-/hauptschule/arbeitslehre/1081606989> Stand: 10.10.2006)
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (1996): Studienbuch Linguistik ergänzt um ein Kapitel »Phonetik und Phonologie« von Urs Willi. 3., unveränderte Auflage. Tübingen (= Reihe Germanistische Linguistik; 121: Kollegbuch).
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann (2004): Arnulf: Narrative Identität und Positionierung. Gesprächsforschung 5. www.gespraechsforschung-ozs.de, Radolfzell.
- Pache, Ilona (2004): Gefährdete Reziprozität. Kommunikative Praktiken im Bewerbungsgespräch. Wiesbaden.
- Rehbein, Jochen (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/, Heinemann, Wolfgang/Sager Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband/Volume 2.* Berlin, New York (= HSK 16.2).

- Schaller, Roger (2001): Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele. Weinheim und Basel.
- Schmidt, Ulrich A. (2000): Bewerbung und Vorstellungsgespräch aus dialog-linguistischer Sicht. Einige Vorbemerkungen zur Aufarbeitung eines von der Linguistik vernachlässigten Arbeitsgebietes. In: *Linguistik online* 5, 1/00. www.linguistik-online.de.
- Schumacher, Eckhard (2002): Performativ und Performanz. In: Wirth, Uwe (Hrsg.) (2002): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/Main.
- Schwitalla, Johannes (2003): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin (= Grundlagen der Germanistik. Band 33, herausgegeben von Werner Besch und Hartmut Steinecke).
- Schwitalla, Johannes (2001): *Gesprochene-Sprache-Forschung und ihre Entwicklung zu einer Gesprächsanalyse*. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/, Heinemann, Wolfgang/Sager Sven F. (Hrsg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*. Brinker, Klaus/Antos, Gerd/, Heinemann, Wolfgang/Sager Sven F. (Hrsg.): 2. Halbband/Volume 2. Berlin, New York (= HSK 16.2).
- Seifried, Bettina (1999): *Talkshow als Subjekt-Diskurs: Sprachliche und interaktive Verfahren und Strategien einer diskusspezifischen Konstruktion von Subjektpositionen in US-amerikanischen Talk-Service Shows*. <http://edoc.hu-berlin.de>.
- Spiegel, Carmen/Spranz-Fogasy, Thomas (2002): *Selbstdarstellung im öffentlichen und beruflichen Gespräch*. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hrsg.) (2002): *Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen*. Radolfzell. (www.verlag-gespraechsforschung.de).
- Stahlke, Iris (2001): *Das Rollenspiel als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Münster, New York, München, Berlin.
- Tervooren, Anja (2001): *Körper, Inszenierung und Geschlecht. Judith Butlers Konzept der Performativität*. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2001): *Grundlagen des Performativen. Eine Ein-*

-
- führung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln.* Weinheim, München.
- VanMents, Morry (1991²): Rollenspiel: effektiv : ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. Ins Dt. übertragen und bearbeitet von Katja und Wilherlm H. Peterßen. (= EGS-Texte. Erziehung, Gesellschaft, Schule, herausgegeben von Wilhelm H. Peterßen) München.
- Ueding, Gert/Steinbrink, Bernd (1994): Grundriss der Rhetorik: Geschichte, Technik, Methode. Stuttgart, Weimar.
- Wirth, Uwe (Hrsg.) (2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main.
- Wiswede, Günther (1977): Rollentheorie. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz (= Urban-Taschenbücher Bd. 259).
- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim, München.
- Zegers, Vera (2004): Man(n) Macht Sprechstunde: Eine Studie zum Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden. Leipzig, Frankfurt, Berlin. http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=971467080&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=971467080.pdf.
- Žižek, Slavoj (2005): Die politische Suspension des Ethischen. Frankfurt/Main.

Zusätzlich benutze Internetquellen:

<http://www.lizzynet.de/dyn/9.asp?Aid=103&Avalidate=584102809&cache=52748&url=89567%2Easp>

Arbeitsagentur Tipps: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/JobProfi-Ausbildung.pdf>

Arbeitsagentur erweiterte Tipps „Machs richtig. Berufswahlportal“: Vorstellungsgespräch Infobox: http://85.25.135.143/Bewerbung/Vorstellungsgespraech/Der_erste_Eindruck.html

DAK: <http://www.dak.de/content/dakschueler/persvorstellen2.html>

Linse: <http://www.linse.uni-essen.de/linse/index.php>

Suhrkamp-Verlag: http://www.suhrkamp.de/autoren/rights_autor.cfm?id=2167 (Stand: 29.03.2007)

12 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Positionierung II nach Lucius-Hoene/Deppermann (2004) S. 170

Abb. 2: Diskursstränge nach Jäger (2004) S. 160

Abb. 3: Diskursebenen nach Jäger (2004) S. 164