

Angewandte Diskursforschung

Band 2: Methoden und Anwendungsgebiete

Gisela Brünner / Reinhard Fiehler / Walther Kindt (Hrsg.)

Die PDF-Dateien bewahren die ursprünglichen Seitenumbrüche und Positionen der Fußnoten in der ersten Auflage des Buches. Alle Zitationen bleiben also gültig. Bei Zeilenumbrüchen und Layout mussten jedoch Veränderungen vorgenommen werden.

Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2002

ISBN 3 - 936656 - 02 - 9 (früher: 3 - 531 - 13077 - 3)

<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>

Alle Rechte vorbehalten.

© **Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Radolfzell 2002**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhalt

Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche

Gisela Brünner/Reinhard Fiehler/Walther Kindt
Einführung in die Bände 7

III. Lehr- und Lernbarkeit von Kommunikation. Konzeptionen, Lehrverfahren und Organisation diskurs- analytisch fundierter Kommunikationstrainings

Reinhard Fiehler
Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von
Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstrainings 18

Michael Becker-Mrotzek/Gisela Brünner
Diskursanalytische Fortbildungskonzepte 36

Annette Lepschy
Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit 50

Michael Becker-Mrotzek/Gisela Brünner
Simulation authentischer Fälle (SAF) 72

Reinhold Schmitt
Rollenspiele als authentische Gespräche. Überlegungen zu
deren Produktivität im Trainingszusammenhang 81

Carsten Schultze
Videotranskripte in ärztlichen Qualitätszirkeln
Zur Durchführung des Göttinger Videoseminars 100

Gisela Brünner
Das Verhältnis von diskursanalytischer Forschung, Ausbildung
und Anwendung. Ihr Beitrag zur Professionalisierung der Linguistik 114

IV. Kommunikation und Kommunikationstraining in verschiedenen Handlungsfeldern und Praxisbereichen

Georg Friedrich
Gesprächsführung - Ausbildungsziel der Lehrerqualifikation 126

Martina Liedke/Angelika Redder/Susanne Scheiter
Interkulturelles Handeln lehren - ein diskursanalytischer
Trainingsansatz 148

Albert Bremerich-Vos
Neurolinguistisches Programmieren (NLP) aus
linguistisch-gesprächsanalytischer Sicht 180

Hellmut K. Geißner
Entwicklung der Gesprächsfähigkeit.
Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikations'trainings' 197

<i>Gisela Brünner/Reinhard Fiehler</i> KommunikationstrainerInnen über Kommunikation. Eine Befragung von TrainerInnen zu ihrer Arbeit und ihrem Verhältnis zur Sprachwissenschaft	211
<i>Regina Bergmann</i> Rhetorikratgeberliteratur aus linguistischer Sicht	226
Sachregister	247
Anfragen/Kooperationswünsche	250
Die Autorinnen und Autoren	251
<i>Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen</i>	
<i>Gisela Brünner/Reinhard Fiehler/Walther Kindt</i> Einführung in die Bände	7
I. Grundlagen der Angewandten Diskursforschung	
<i>Michael Becker-Mrotzek/Christoph Meier</i> Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung	18
<i>Johanna Lalouschek/Florian Menz</i> Empirische Datenerhebung und Authentizität von Gesprächen	46
<i>Walther Kindt</i> Interpretationsmethodik	69
<i>Gerd Antos</i> Mythen, Metaphern, Modelle. Konzeptualisierung von <i>Kommunikation</i> aus dem Blickwinkel der Angewandten Diskursforschung	93
II. Exemplarische Analysen zu unterschiedlichen Diskurstypen und Phänomenformaten	
<i>Reinhard Fiehler/Walther Kindt/Guido Schnieders</i> Kommunikationsprobleme in Reklamationsgesprächen	120
<i>Johanna Lalouschek</i> Frage-Antwort-Sequenzen im ärztlichen Gespräch	155
<i>Sabine Streeck</i> Dominanz und Kooperation in der neuropädiatrischen Sprechstunde	174
<i>Elisabeth Gülich/Mary Kastner</i> Rollenverständnis und Kooperation in Gesprächen in der Telefonseelsorge	197
<i>Carmen Spiegel/Thomas Spranz-Fogasy</i> Selbstdarstellung im öffentlichen und beruflichen Gespräch	215

Einführung in die Bände

Gisela Brünner/Reinhard Fiehler/Walther Kindt

Entwicklung von Kommunikations- und Gesprächsfähigkeiten

Die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten, mündlich zu kommunizieren und Gespräche zu führen, ist ein lebenslanger, niemals abgeschlossener Prozeß. Die kommunikative Sozialisation des Kindes, die Schule sowie die berufliche Sozialisation und Praxis sind dabei Phasen, in denen der Ausbau dieser Fähigkeiten besonders dynamisch erfolgt.

Der Erwerb von Kommunikations- und Gesprächsfähigkeiten kann auf unterschiedliche Art erfolgen: einerseits in der *Kommunikationspraxis* selbst, zum anderen durch *systematisches Lehren und Lernen* von Gesprächsverhalten. Die Kommunikationspraxis besteht keineswegs nur darin, daß Personen miteinander reden, sondern sie reflektieren, bewerten und kommentieren zugleich auch ihr Gesprächsverhalten. Aus gelingender Kommunikation und erfolgreicher Verständigung, aber auch aus dabei entdeckten 'Schwachstellen' werden Konsequenzen für vergleichbare zukünftige Situationen gezogen, damit man es dort genauso oder aber anders und besser machen kann. Am anderen Ende der Skala stehen Versuche, Kommunikations- und Gesprächsfähigkeiten gezielt und 'konzentriert' in Form von Unterricht und Übungen zu entwickeln und zu verändern.

Mit der wachsenden Bedeutung von Kommunikation in der Gesellschaft und aufgrund der zunehmenden Versprachlichung sozialer Prozesse entwickeln sich kommunikative Fähigkeiten immer mehr zu Schlüsselqualifikationen. Dadurch gewinnt diese zweite, weniger naturwüchsige, mehr geplante und angeleitete Form des Erwerbs von Kommunikations- und Gesprächsfähigkeiten zunehmend an Gewicht. Seinen Ausdruck findet dies in Gestalt einer unüberschaubaren Vielfalt von kommunikationsbezogener Ratgeberliteratur und einem breiten Angebot an (beruflich oder privat orientierten) Kommunikationstrainings, die auf unterschiedlichsten theoretischen Grundlagen beruhen.

Diskursforschung und ihre Anwendung

Die Entwicklung der Diskursforschung erfolgte zunächst unabhängig von konkreten Perspektiven ihrer Anwendung. Ihre Ausrichtung war in der Anfangsphase rein deskriptiv. Die Diskursforschung hat sich - in mehreren Varianten und unter verschiedenen Bezeichnungen (Gesprächs-, Konversations-, Diskurs-, Dialog-, Kommunikationsanalyse/-forschung) - in den vergangenen fünfundzwanzig Jahren als eigenständige Teildisziplin innerhalb der Sprachwissenschaft und der verstehenden Soziologie etabliert. Ihr Ziel ist die wissenschaftliche Erforschung der *Strukturen* und *Organisationsprinzipien* von Kommunikation sowie der *Regularitäten* und wiederkehrenden *Muster* des kommunikativen Handelns in Gesprächen.

Den Kern der diskursanalytischen Arbeitsweise bilden die *Aufzeichnung* authentischer, natürlicher Gespräche, ihre detaillierte *Verschriftung* (Transkription) und die *Analyse* dieser Transkripte unter Fragestellungen, die vorwiegend aus dem Material selbst entwickelt werden (für Näheres vgl. Becker-Mrotzek/Meier in Bd. 1). Auf der Basis dieser Methodologie hat die Diskursforschung zahlreiche Untersuchungen zu den kommunikativen Besonderheiten der verschiedenen gesellschaft-

lichen Institutionen (Kommunikation in der Schule, in der Politik und vor Gericht, Arzt-Patienten-Kommunikation, Bürger-Verwaltungs-Kommunikation, Wirtschaftskommunikation etc.), der massenmedialen und der privaten Kommunikation durchgeführt. Ergebnisse dieser Untersuchungen sind Aussagen über Strukturen, Merkmale und Regularitäten des Gesprächsverhaltens in diesen Praxisbereichen, also z.B. über befolgte Regeln und Konventionen, sprachliche Muster und Formulierungsgewohnheiten, Ablaufschemata und Normalformen. Sie beziehen sich sowohl auf ganze Gesprächstypen, wie z.B. Verhandlungen, als auch auf umgrenzte, lokale kommunikative Aufgaben in Gesprächen, wie z.B. die Gesprächseröffnung oder die Formulierung eines Anliegens.

Seit Mitte der achtziger Jahre kamen dann stärker auch Anwendungsaspekte und die gesteuerte Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten ins Blickfeld der Diskursforschung (vgl. Kallmeyer 1985). Befördert wurde dies durch ihre Ausrichtung auf Daten aus der alltäglichen Handlungspraxis und ihre spezifische Arbeitsweise. Solche Daten enthalten Elemente, die eine praktische Anwendung der Ergebnisse der Diskursforschung nahelegen: Die Aufzeichnung und Untersuchung von *authentischen Gesprächen* (sehr häufig aus institutionellen und professionellen Kontexten), der Umgang mit den Personen im Feld, die häufig im Zusammenhang mit der Datenerhebung den Wunsch nach *Rückmeldung von Ergebnissen* äußern, und die beobachtete kommunikative Praxis, bei der aus der Außenperspektive häufig *Probleme und Störungen* auffallen, legen es in besonderer Weise nahe, diese Praxis nicht nur zu *beschreiben*, sondern auch über Möglichkeiten einer *Veränderung* oder *Verbesserung* nachzudenken.

Über die wissenschaftliche Analyse hinaus interessiert sich die Diskursforschung also heute auch für die systematische Identifizierung von *Verständigungsproblemen und Kommunikationsstörungen* in den verschiedenen Interaktionsformen und Gesprächstypen (vgl. Fiehler 1998a; Hinnenkamp 1998). Neben das Wissen um Strukturen, Organisationsprinzipien und Regularitäten der Kommunikation tritt so ein Wissen über typische Sprach- und Kommunikationsprobleme, die bei bestimmten Gesprächsformen und Kommunikationsaufgaben auftreten. Sprach- und Kommunikationsprobleme sind die zentrale Schnittstelle der Diskursforschung zu ihrer Anwendung in Kommunikationsberatung und -training (vgl. Antos 1996).

Die Beschäftigung mit solchen Problemen hat dahin geführt, daß sich die Diskursforschung nicht mehr nur als theoretisch-analytische, sondern in steigendem Maß auch als anwendungsorientierte Disziplin versteht, als *Diskursforschung für die Praxis* (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 1998). Seinen organisatorischen Ausdruck fand dies in der Gründung des Arbeitskreises "Angewandte Gesprächsforschung" im Jahre 1987. Dieser Arbeitskreis hat sich die Umsetzung diskursanalytischer Forschungsergebnisse in Kommunikationsberatung und -training sowie die theoretische Reflexion dieser Umsetzung zur Aufgabe gemacht. Die beteiligten GesprächsanalytikerInnen treffen sich regelmäßig zweimal im Jahr, um Probleme der Anwendung zu diskutieren, Erfahrungen aus Beratungen und Trainings auszutauschen und Vermittlungsformen weiterzuentwickeln (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 1992).

Der Arbeitskreis war auch maßgeblich an der Erarbeitung des Bandes *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung* (Fiehler/Sucharowski 1992) beteiligt. War dieses Buch vorwiegend als Werkstattbericht konzipiert, versuchen die hier vorliegenden Bände nun, Grundlagen, Arbeitsweise und Methoden einer diskursanalytisch fundierten Untersuchung und Förderung kommunikativer Fähigkeiten systematisch darzustellen und anhand

exemplarischer Analysen zu verdeutlichen. Die meisten Beiträge der beiden Bände stammen wiederum von Mitgliedern des Arbeitskreises.

Anwendungsfelder

Die Methodik diskursanalytisch fundierter Kommunikationsberatung und -schulung wurde in zahlreichen Praxisfeldern erprobt. Überwiegend war dabei professionelles Gesprächsverhalten Gegenstand der Trainings. Beratungs- und Trainingsschwerpunkte lagen in den folgenden Feldern:

- *Wirtschaftskommunikation*
(betriebliche Ausbildung: Brünner 1992; Reklamationsgespräche: Fiehler/Kindt 1994, Fiehler/Kindt/Schnieders in Bd. 1; innerbetriebliche Kommunikation: Becker-Mrotzek/Brünner in Bd. 2; Gespräche mit Kunden: Becker-Mrotzek 1994, Becker-Mrotzek/Brünner i.V.; Verkaufsgespräche: Brons-Albert 1995)
- *Bürger-Verwaltungs-Kommunikation*
(Becker-Mrotzek/Ehlich/Fickermann 1992)
- *Medizinische Kommunikation*
(Spranz-Fogasy 1992; Menz/Nowak 1992; Lalouschek 1995, 1998 und in Bd. 1; Streeck in Bd. 1, Schultze in Bd. 2)
- *Pflegekommunikation*
(Krankenpflege: Weinhold 1997, Walther/Weinhold 1997; Altenpflege: Sachweh 1998)
- *Beratungsgespräche*
(Aidsberatung: Bliesener 1992; Genetische Beratung: Hartog 1992; Telefonseelsorge: Behrend/Gülich/Kastner 1992; Gülich/Kastner in Bd. 1)
- *Schulische Kommunikation*
(Entwicklung von Gesprächsfähigkeiten bei SchülerInnen: Becker-Mrotzek 1995, Becker-Mrotzek/Brünner 1997, Fiehler 1998b, Neuland 1995, 1996, Vogt 1997; Lehreraus- und -weiterbildung: Boettcher/Bremerich-Vos 1986, Bremerich-Vos 1992, Friedrich 1991 und in Bd. 2)
- *Interkulturelle Kommunikation*
(Liedke/Redder/Scheiter in Bd. 2)

Diskursanalytische Kommunikationsschulung im Spektrum anderer Trainingskonzeptionen

Sprach- und Kommunikationsprobleme, wie viele Menschen sie in ihrer täglichen Praxis im beruflichen, öffentlichen und privaten Bereich erleben, führen zu einer großen gesellschaftlichen Nachfrage nach Seminaren und Trainings, die versuchen, Kommunikations- und Gesprächsfähigkeiten systematisch anzuleiten, zu entwickeln

und zu erweitern. Auf diesem gesellschaftlich bedeutsamen Feld, das zugleich auch einen riesigen Markt darstellt, treffen sich die verschiedensten Disziplinen, Konzeptionen und Personen. Das Spektrum reicht von der Psychologie und therapeutischen Konzepten (Gesprächstherapie, Transaktionsanalyse, Neurolinguistisches Programmieren usw.) über die Neue Rhetorik, Sprechwissenschaft (Geißner 1986), Dialoganalyse (Weigand 1994), Gesprächsrhetorik (Kallmeyer 1996) und angewandte Diskursforschung bis hin zur praktischen Rhetorik in ihren allgemeinen und bereichsspezifischen Spielarten (vgl. Bartsch 1998). Sie befriedigen die Nachfrage in Form von Büchern (Ratgeberliteratur; vgl. Bremerich-Vos 1991, Antos 1996 und Bergmann in Bd. 2), Beratungen, Seminaren und Trainings. Diese Angebote unterscheiden sich unter einer *Vielzahl von Aspekten*:

- *Diagnose- gegenüber Therapieorientierung*: Unterschiedlich ausgeprägt ist erstens, ob die Entdeckung und Diagnose von Kommunikationsproblemen im Vordergrund steht (bei z.T. unspezifisch ausgebildeten Vorstellungen über Veränderungsmöglichkeiten und -wegen) oder die Entwicklung und Umsetzung konkreter Maßnahmen zur Überwindung von Problemen, also ihre Therapie. Letzteres geht häufig mit Wissenschafts- und Theorieferne einher.
- *Persönlichkeits- gegenüber Verhaltensorientierung*: Ein weiterer Unterschied besteht im Ansatzpunkt: Ist eine Veränderung der Persönlichkeit (ihrer Einstellungen, Dispositionen oder psychischen Struktur) angestrebt, wobei Veränderungen des Kommunikationsverhaltens dann mittelbar eintreten und in Umfang und Richtung nicht genau bestimmt oder geplant werden können, oder zielt das Training unmittelbar auf das Kommunikationsverhalten?
- *Empirie*: Unterschiedlich sind auch das Verhältnis und der Zugang zum faktischen Gesprächsverhalten und zur Realität des Kommunizierens. Woher stammt das Wissen über vorhandene oder defizitäre kommunikative Fähigkeiten bei den TeilnehmerInnen, über Kommunikationsprobleme und über Veränderungsnotwendigkeiten? Wie wird dieses Wissen gewonnen?
- *Konzeptualisierung von Kommunikation*: Unterschiedlich sind ferner die zugrundeliegenden Auffassungen von Kommunikation. Die grundlegenden Konzeptualisierungen drücken sich in zentralen Maximen und Modellen aus (z.B.: "Jeder mehrt nur seinen Nutzen"; "Die wahren Absichten werden nicht geäußert"; Sender/Empfänger-Modell, Vier-Ohren-Modell der Kommunikation, Sach- und Beziehungsebene der Kommunikation, Kommunikation als Interaktion). Teilweise leiten sich solche grundlegenden Auffassungen aus bestimmten Sprach- bzw. Kommunikationstheorien her.
- *Bezugstheorien*: Sofern überhaupt systematisch auf (sprach-)wissenschaftliche Theorien rekurriert wird, kann auf unterschiedliche Theorien Bezug genommen werden: Rhetorik, Sprechakttheorie, Gesprächsanalyse etc.
- *Zielvorstellungen*: Unterschiede bestehen auch in den Idealvorstellungen von Kommunikation und den daraus abgeleiteten Zielsetzungen: Wie soll Kommunikation sein? In welche Richtung soll sie durch das Training verändert werden?

- *Zielrichtung und Gegenstände des Lernens:* Trainings können darauf gerichtet sein, bestimmte kommunikative Fähigkeiten zu erwerben bzw. weiterzuentwickeln, oder mehr darauf abzielen, bestimmte kommunikative Probleme oder Fehler vermeiden zu lernen. Die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten kann sich dabei beziehen auf (a) den Erwerb bzw. die Optimierung bestimmter *Gesprächsformen oder -typen* (z.B. eine Rede halten, Verkaufsgespräche führen, Konflikte austragen etc.), (b) den Erwerb bzw. die Optimierung der Fähigkeiten zur Bearbeitung *lokaler Gesprächsaufgaben* (z.B. dem anderen zuhören, sich angemessen einbringen, den anderen ausreden lassen, auf frühere Beiträge eingehen etc.) oder (c) die *sprachliche und sprecherische Gestaltung* der Gesprächsbeiträge (z.B. klares Argumentieren, strukturierte Sätze, freies Vortragen, deutliche Artikulation).
- *Lehren von Kommunikation:* Trainings unterscheiden sich hinsichtlich der Auffassungen darüber, was es bedeutet, Veränderungen von Kommunikationsverhalten zu lehren, und wie man es macht. D.h. es bestehen didaktische und vor allem methodische Unterschiede. Ein weiterer Aspekt hiervon sind auch Unterschiede darin, wie sicher TrainerInnen sich sind, was richtig ist, und woher sie wissen, was richtig ist (präskriptive Handlungsanweisungen und Rezepte gegenüber der Verdeutlichung möglicher Handlungsalternativen).
- *Lernen von Kommunikation:* Unterschiede bestehen schließlich auch in den Auffassungen, was Kommunikationslernen bzw. -umlernen heißt. Inwieweit ist dies möglich? Wieviel Aufwand muß betrieben werden? Wann kann man sicher sein, daß etwas ausreichend gelernt wurde? Reicht einmaliges Lernen, oder muß regelmäßig 'trainiert' werden?

In diesem Spektrum sind diskursanalytisch fundierte Trainings in spezifischer und charakteristischer Weise positioniert. Welchen Platz sie auf den genannten Varianzdimensionen einnehmen, verdeutlichen die vorliegenden Bände.

Die Besonderheiten und Vorteile einer diskursanalytisch fundierten Beratung und Kommunikationsschulung lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

- *Fundus:* Es kann auf den umfangreichen von der Diskursforschung erarbeiteten Wissensfundus über Muster und Organisationsprinzipien der Kommunikation einerseits und über typische Formen von Kommunikationsproblemen andererseits zurückgegriffen werden.
- *Empirischer Zugang:* Die Diagnose von Kommunikationsproblemen erfolgt durch die Analyse *authentischer* Gespräche aus Alltag und Berufspraxis.
- *Genauigkeit:* Die Verwendung von Transkripten ermöglicht eine detaillierte Analyse von Gesprächsverläufen und Kommunikationsproblemen.
- *Systematische Analyse:* Jeder Beratung und jedem Training geht die gründliche Analyse des empirischen Materials voraus. Kommunikationsprobleme werden so *systematisch* und *empirisch* erhoben. Die zeitliche Trennung von Analyse auf der einen Seite und Beratung und Training auf der anderen ermöglicht einen unvor-

eingenommenen und vollständigen Überblick über Schwierigkeiten und problematische Verhaltensweisen in den einzelnen Gesprächen, wie er bei einer Ad-hoc-Besprechung nicht zu erreichen ist.

- *Dialog*: Ob und inwieweit ein Verhalten als Kommunikationsproblem gilt, wird nicht einseitig vom Berater/Trainer entschieden, sondern in einem Diskussionsprozeß mit den Beteiligten geklärt.
- *Orientierung auf Alternativen*: Im Zentrum steht die Bewußtmachung und Entfaltung eines Spektrums von Handlungsalternativen, nicht das präskriptive Vorschreiben bestimmter Verhaltensweisen.
- *Zyklisches Training*: Die Beratung und das Training werden nicht als einmalige Aktion verstanden, sondern als etwas, das sich in mehreren aufeinander aufbauenden Arbeitszyklen wiederholen sollte.
- *Evaluation*: Die zyklische Abfolge von Trainings erlaubt einerseits eine *Evaluation* der Effekte des Trainings und andererseits eine empirisch fundierte Analyse der *Transferprobleme*.

Zu diesen Bänden

Die Beiträge des ersten Bandes stellen dar, wie die Diskursforschung Kommunikation untersucht. Im ersten Teil werden zunächst Grundlagen und Arbeitsweise vorgestellt. Den zweiten Teil des Bandes bilden dann exemplarische Untersuchungen, die sich auf verschiedene Diskurstypen (Reklamationen, Arzt-Patient-Gespräche, Beratungen) und kommunikative Handlungen (Kooperativität, Selbstdarstellung) beziehen.

Der erste Teil des zweiten Bandes behandelt die Frage, wie Kommunikationsverhalten durch gezielte Eingriffe verändert werden kann und welches Repertoire von Methoden hierzu zur Verfügung steht. Dargestellt werden diskursanalytische Konzeptionen für Trainings und spezifische Methoden. Im zweiten Teil werden Kommunikation und Kommunikationstrainings in verschiedenen Praxisbereichen (u.a. Schule, interkulturelle Kommunikation) vorgestellt.

Die beiden Bände wenden sich besonders an Zielgruppen, die professionell mit Sprach- und Kommunikationsproblemen befaßt sind. Personen, die im Bereich Aus- und Fortbildung oder als (Kommunikations-)Trainer tätig sind, können sich hier mit neueren Entwicklungen in der Angewandten Gesprächsforschung vertraut machen und werden Anregungen für ihre eigene Arbeit finden. Für Studierende sollen die Bände Möglichkeiten aufzeigen, wie sich wissenschaftliches Wissen in die Praxis umsetzen läßt, und sie sollen ihnen Hinweise für die Ausgestaltung ihres Studiums und Hilfestellung für ihre berufliche Orientierung vermitteln. SprachwissenschaftlerInnen finden hier Material für praxisorientierte Lehrveranstaltungen sowie Anregungen, eigene Projekte in der Angewandten Diskursforschung durchzuführen.

Die Konzeption der beiden Bände ist so angelegt, daß die einzelnen Artikel zwar aufeinander bezogen und durch Querverweise miteinander vernetzt sind, aber auch unabhängig voneinander gelesen werden können. Die Art der Darstellung in den

Beiträgen erlaubt es, sie zu verstehen, auch wenn man keine sprachwissenschaftliche Ausbildung besitzt.

Wir danken allen beteiligten KollegInnen und allen Mitgliedern des Arbeitskreises für die intensiven und fruchtbaren Diskussionen, die die Entstehung dieser Bände möglich gemacht und die Gestaltung der einzelnen Beiträge maßgeblich beeinflusst haben. Roselore Brose danken wir herzlich für die kompetente redaktionelle Mitarbeit und die Erstellung der Druckvorlage.

Literatur

- Antos, Gerd (1996). *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Tübingen: Niemeyer.
- Bartsch, Elmar (1998). Kulturen der Didaktik rhetorischer Kommunikation. In: Köhnen, Ralph (Hrsg.), *Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 229-274.
- Becker-Mrotzek, Michael (1994). Gesprächsschulung für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen öffentlicher Dienstleistungsunternehmen auf linguistischer Grundlage. In: Bartsch, Elmar (Hrsg.), *Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung. Kommunikation in Unternehmen*. München/Basel: Reinhardt, 240-254.
- Becker-Mrotzek, Michael (1995). Angewandte Diskursforschung und Sprachdidaktik. In: *Der Deutschunterricht* 1/1995, Jg. 47, 16-24.
- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (1992). Angewandte Gesprächsforschung: Ziele - Methoden - Probleme. In: Fiehler, Reinhard & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), 12-23.
- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (1997). Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. In: *RAAbits Deutsch/Sprache. Impulse und Materialien für die kreative Unterrichtsgestaltung*. 13. Ergänzungslieferung. Heidelberg: Raabe.
- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (1998). Gesprächsforschung für die Praxis: Ziele - Methoden - Ergebnisse. Erscheint in: *Sprache - Sprachwissenschaft - Öffentlichkeit*. Jahrbuch des IDS 1998.
- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (i.V.). Diskursanalyse und ihre Anwendung im Kommunikationstraining am Beispiel einer Fortbildung im gewerblich-technischen Bereich. Erscheint in: Rehbein, Jochen (Hrsg.), *Spektrum der Funktionalen Pragmatik*.
- Becker-Mrotzek, Michael, Ehlich, Konrad & Fickermann, Ingeborg (1992). Bürger-Verwaltungs-Diskurse. In: Fiehler, Reinhard & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), 234-253.
- Behrend, Sabine, Gülich, Elisabeth & Kastner, Mary (1992). Gesprächsanalyse im Kontext der Telefonseelsorge. In: Fiehler, Reinhard & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), 102-116.
- Bliesener, Thomas (1992). Ausbildung und Supervision von Aidsberatern. Weiterentwicklung eines Modells zur Anwendung von Telefonsimulation und Gesprächsanalyse. In: Fiehler, Reinhard & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), 102-116.

- Boettcher, Wolfgang & Bremerich-Vos, Albert (1986). Pädagogische Beratung. Zur Unterrichtsnachbesprechung in der 2. Phase der Lehrerbildung. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.), *Kommunikationstypologie*. Düsseldorf: Schwann, 245-279.
- Bremerich-Vos, Albert (1991). *Populäre rhetorische Ratgeber. Historisch-systematische Untersuchungen*. Tübingen: Niemeyer.
- Bremerich-Vos, Albert (1992). Diskursanalytische Arbeit mit Fach- und Seminarleitern. In: Fiehler, Reinhard & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), 161-172.
- Brons-Albert, Ruth (1995). *Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten*. Tübingen: Narr.
- Brünner, Gisela (1992). Kommunikationsberatung in der betrieblichen Ausbildung. Ein Erfahrungsbericht zum Bereich des Berbaus. In: Fiehler, Reinhard & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), 198-211.
- Fiehler, Reinhard (Hrsg.)(1998a). *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Fiehler, Reinhard (1998b). Bewertungen und Normen als Problem bei der Förderung mündlicher Gesprächsfähigkeiten in der Schule. In: *Der Deutschunterricht* 1/1998. Jg. 50, 53-64.
- Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (1994). Reklamationsgespräche. Schulungsperspektiven auf der Basis von Ergebnissen diskursanalytischer Untersuchungen. In: Bartsch, Elmar (Hrsg.), *Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung. Kommunikation in Unternehmen*. München/Basel: Reinhardt, 255-269.
- Fiehler, Reinhard & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.)(1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Friedrich, Georg (1991). *Methodologische und analytische Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Geißner, Hellmut (1986): *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Scriptor.
- Hartog, Jennifer (1992). Kommunikationsprobleme in der genetischen Beratung und ihre Folgen für eine sinnvolle Kommunikationsberatung. In: Fiehler, Reinhard & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), 87-101.
- Hinnenkamp, Volker (1998). *Mißverständnisse in Gesprächen: Eine empirische Untersuchung im Rahmen der Interpretativen Soziolinguistik*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kallmeyer, Werner (1985). Ein Orientierungsversuch im Feld der praktischen Rhetorik. In: Grosse, Siegfried & Bausch, Karl-Heinz (Hrsg.), *Praktische Rhetorik. Beiträge zu ihrer Funktion in der Aus- und Fortbildung*. Mannheim: Institut für deutsche Sprache, 23-50.
- Kallmeyer, Werner (1996). Einleitung. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.), *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess*. Tübingen: Narr, 7-18.
- Lalouschek, Johanna (1995). *Ärztliche Gesprächsausbildung. Eine diskursanalytische Studie zu Formen des ärztlichen Gesprächs*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lalouschek, Johanna (1998). "Hypertonie?" - oder das Gespräch mit PatientInnen als Störung ärztlichen Tuns. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.), 97-115.
- Menz, Florian & Nowak, Peter (1992). Kommunikationstraining für Ärzte und Ärztinnen in Österreich: Eine Anamnese. In: Fiehler, Reinhard & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), 79-86.

- Neuland, Eva (1995). Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung - Gesprächsförderung. Entwicklungen, Tendenzen und Perspektiven. In: *Der Deutschunterricht* 1/1995, Jg. 47, 3-15.
- Neuland, Eva (1996). Miteinander Reden Lernen. Überlegungen zur Förderung von Gesprächskultur. In: Peyer, Ann & Portmann, Paul R. (Hrsg.), *Norm, Moral und Didaktik - Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder*. Tübingen, 161-178.
- Sachweh, Svenja (1998). "*Schätzle hinsitze!*" *Kommunikation zwischen Pflegepersonal und BewohnerInnen in der Altenpflege*. Dissertation. Universität Freiburg.
- Spranz-Fogasy, Thomas (1992). Ärztliche Gesprächsführung - Inhalte und Erfahrungen gesprächsanalytisch fundierter Weiterbildung. In: Fiehler, Reinhard & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), 68-78.
- Vogt, Rüdiger (1997). Zum Verhältnis von Gesprächsanalyse und Gesprächsdidaktik. In: Pabst-Weinschenk, Marita, Wagner, Roland W. & Naumann, Carl Ludwig (Hrsg.), *Sprecherziehung im Unterricht*. München/Basel: Reinhardt, 138-158.
- Walther, Sabine & Weinhold, Christine (1997). Die Übergabe - ein Fachgespräch unter Pflegenden. In: Bischoff-Wanner, Claudia et al. (Hrsg.), *Pflegedidaktik*. Stuttgart/New York.
- Weinhold, Christine (1997). *Kommunikation zwischen Patienten und Pflegepersonal*. Bern etc.: Huber.
- Weigand, Edda (1994). Dialoganalyse und Gesprächstraining. In: Fritz, Gerd & Hundsnurscher, Franz (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, 451-469.

III. Lehr- und Lernbarkeit von Kommunikation

Konzeptionen, Lehrverfahren und Organisation diskursanalytisch fundierter Kommunikationstrainings

Kann man Kommunikation lehren?

Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining¹

Reinhard Fiehler

Zusammenfassung

Unterschiedliche Auffassungen von Kommunikation haben auch unterschiedliche Konzepte zur Veränderung von Kommunikationsverhalten zur Folge. An Beispielen aus betrieblichen Kommunikationstrainings wird herausgearbeitet, wie im Rahmen von Übungsgesprächen problematische Aspekte im Kommunikationsverhalten der Teilnehmer identifiziert und bearbeitet werden und welche Konzeptualisierung von Kommunikation diesen Monita zugrunde liegt. Die Analyse führt auf drei zentrale Schwachstellen dieser Trainings: das Explikations-, das Konzeptualisierungs- und das Umsetzungsproblem. Anhand dieser drei Probleme wird dargestellt, welche anderen Lösungen eine gesprächsanalytisch fundierte Form von Kommunikationsschulung anzubieten hat.

1. Unterschiedliche Auffassungen von Kommunikation und ihre Implikationen für die Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten

Daß das Kommunikationsverhalten von Personen durch geeignete Maßnahmen zum Besseren verändert werden kann, daß Kommunikation mithin lehr- und lernbar ist, ist eine ebenso fundamentale wie stillschweigende Voraussetzung von Kommunikationstrainings jedweder Art. Würde man dies nicht annehmen, entfielen jede 'Geschäftsgrundlage'. Doch ist die Antwort auf die Frage, ob man Kommunikation lehren kann, keineswegs so selbstverständlich und eindeutig ein "Ja", wie es zunächst den Anschein hat. Je mehr man ins Nachdenken gerät, desto mehr Fragen tauchen auf, für die es keine sicheren Antworten gibt: Was heißt 'zum Besseren'? Muß nicht für verschiedene Bereiche des Kommunikationsverhaltens differenziert werden? Was sind 'geeignete Maßnahmen', und wie kann ich ihren Erfolg überprüfen? Wie hängen verschiedene Auffassungen über Kommunikation mit Annahmen über ihre Veränderbarkeit zusammen? etc.

Daß so elementare Fragen offen sind, bedeutet, daß m.E. die Bedingungen und Grenzen der Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten bisher unzureichend reflektiert und erforscht worden sind. Es gibt zwar eine entsprechende *Praxis*, aber eine *Theorie* des Lehrens und Lernens von Kommunikation liegt bisher nur in groben Umrissen vor. Der vorliegende Beitrag möchte einige Federstriche hierzu beitragen, indem er einige der genannten Fragen aus einer gesprächsanalytischen Perspektive erörtert. Insbesondere möchte ich dabei deutlich machen, daß die Antwort auf die Frage, ob und inwieweit man Kommunikationsverhalten verändern kann, ganz unterschiedlich ausfällt, je nachdem, von welcher Konzeptualisierung von Kommunikation man ausgeht. Maas hat dies einmal prägnant in Hinblick auf Sprache formuliert:

"Kann man Sprache lehren? Interessant ist nicht, welche Antwort auf diese Frage zu geben ist - tatsächlich ist sie in und außerhalb der Fachdiskussion der letzten 200 Jahre wohl genauso oft mit 'nein' wie mit 'ja' beantwortet worden. Interessant ist vielmehr die Klärung der mit dieser

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine überarbeitete Version des in *FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics*. Vol. XV 1995, 137-156 erschienenen Artikels mit gleichem Titel.

Frage verbundenen Voraussetzungen: was muß man jeweils unter Sprache verstehen, damit man diese Frage mit 'ja' bzw. 'nein' beantworten kann?" (Maas 1976, 9)

Auch die Antwort auf die Frage, ob und inwieweit man Kommunikationsverhalten verändern kann, fällt ganz unterschiedlich aus, je nachdem, von welcher Konzeptualisierung von Kommunikation² man ausgeht. Betrachten wir drei weitverbreitete Sichtweisen von Kommunikation:

- (1) Kommunikation als natürliches Verhalten des Menschen
- (2) Kommunikation als äußerliche Fähigkeit bzw. Technik
- (3) Kommunikation als Teil und Ausdruck persönlicher Identität

Im ersten Fall wird Kommunikationsfähigkeit primär als Naturphänomen oder als eine natürliche Ausstattung des Menschen gesehen. Bei solchen natürlichen Phänomenen wie z.B. der Tatsache, daß der Mensch nun mal nur zwei Arme hat, stellt sich die Frage der Veränderbarkeit bzw. Verbesserbarkeit normalerweise nicht.³

Die zweite Auffassung, daß Kommunizieren eine dem Menschen äußerliche, instrumentelle *Fähigkeit* bzw. *Technik* ist - etwa wie das Binden einer Schuhschleife oder das Autofahren -, impliziert, daß Kommunikation in vergleichbarer Weise lehr- und lernbar ist: Es macht Schwierigkeiten, man muß sich anstrengen, der Erfolg ist unterschiedlich, aber im Grundsatz kann man es lernen. Ergänzt wird diese Sichtweise durch die Vorstellung von Sprache als einem *Mittel* oder *Werkzeug* der Verständigung. Auch sie betont den Charakter des äußerlichen Instruments.

Versteht man das Kommunikationsverhalten als Teil und Ausdruck der Persönlichkeit, so erscheint es viel tiefer in der Persönlichkeitsstruktur verwurzelt, so daß seine Veränderung einen erheblichen Aufwand erfordert und an langwierige Prozesse der Persönlichkeitsveränderung gebunden ist.

Alle drei Konzeptualisierungen implizieren also unterschiedliche Sichtweisen auf die Veränderbarkeit und Schulbarkeit von Kommunikation (bzw. den hierfür erforderlichen Aufwand). Sie bedingen zugleich auch eine ganz unterschiedliche *Praxis* der Veränderung von Kommunikationsverhalten.

Die zweite Auffassung ist in vielen Konzepten von Kommunikationstraining heimisch. Dort gewinnt aber auch die dritte Konzeptualisierung an Bedeutung - als Reaktion auf eine wachsende Skepsis bei den Nachfragern, die die Effizienz der herkömmlichen Praxis von Kommunikationstrainings zunehmend in Frage stellen.

Die dritte Konzeptualisierung bildet die Grundlage für viele psychologische Therapieformen, die einen kommunikativen Zugang zu Problemen des Klienten suchen.

Ich möchte in diesem Beitrag (bei aller notwendigen Beschränkung) an empirischem Material zeigen, wie Versuche von Kommunikationslehren und -lernen in betrieblichen Kommunikationstrainings konkret aussehen (Abschnitt 2), auf welchen Vorstellungen von Kommunikation sie beruhen und welche Probleme damit

² Zu verschiedenen alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Konzeptualisierungen von Kommunikation vgl. Brünner (1987), Fiehler (1990) und Antos (in Bd. 1).

³ Hartung (1986, 7) wertet die Abwendung von solchen Auffassungen wie folgt: "Es ist zweifellos ein historischer Fortschritt, daß man dazu kam, sich Sprache als einen Gegenstand menschlichen Eingreifens anzueignen und nicht mehr als etwas nur Naturhaftes zu sehen."

verbunden sind (Abschnitt 3). Es geht mir dabei um eine Mikroanalyse des *Lehr-/Lerngesprächs*, in dem Kommunikationsverhalten verändert werden soll, nicht um den Typ der geschulten Gespräche.

Diese Analysen erfolgen auf der Basis und aus der Perspektive einer gesprächsanalytischen Auffassung von Kommunikation. Sowohl diese Auffassung wie auch Einschätzungen der Gesprächsanalyse über die Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten müssen deshalb ein Stückweit expliziert werden (Abschnitt 4). Dabei wird aus gesprächsanalytischer Perspektive die Kontur einer Antwort auf die Frage im Titel deutlich werden.

2. Die Praxis der Veränderung von Kommunikationsverhalten in betrieblichen Kommunikationstrainings

Zentraler Inhalt der betrieblichen Kommunikationstrainings, aus denen ich hier Material präsentieren möchte⁴, ist die Schulung von Beratungs- und Verkaufsgesprächen. Mitarbeiter des Unternehmens werden für ihre Tätigkeit als Berater und Verkäufer von Telefonanlagen und Fernkopierern ausgebildet.

Wesentliche Elemente der Trainingskonzeption waren: Kundenorientierung, Beratungsorientierung und die zyklische Organisation der Trainings. *Kundenorientierung* - im Sinne einer individuellen Bedarfserfassung und des Erstellens individuell zugeschnittener Angebote - sowie *Beratungsorientierung* - in dem Sinne, daß eine kunden- und bedarfsorientierte Beratung Vorrang haben soll vor dem möglichst schnellen und maximalen Verkaufen - wurden über die Schulung einer bestimmten *Gesprächsstruktur* operationalisiert. Die *zyklische Anordnung* der Trainings diente einerseits der Wiederholung und Auffrischung, andererseits der weiteren Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit.⁵

2.1 Übungsgespräche und ihre Besprechungen

Neben *kognitiven Unterrichtseinheiten* über Kommunikation waren *Übungsgespräche* (Simulationen) *und ihre Besprechungen* das zentrale Element dieser Kommunikationstrainings. Sie erfüllen drei Funktionen: Anhand der Übungsgespräche wird zum einen der 'Kommunikationsstand' der Teilnehmer (das Ausgangskommunikationsverhalten) festgestellt. Auf ihrer Basis werden zum anderen die kommunikativen Probleme der Teilnehmer identifiziert und Anstöße zu Veränderungen gegeben, und drittens sind sie Instrument für das Ausprobieren und Trainieren veränderter kommunikativer Verhaltensweisen.

Ziel der Übungsgespräche ist, das vom Trainer *vorgegebene Gesprächsmodell* für beratungsintensive und kundenorientierte Verkaufsgespräche in einem konkreten Gespräch umzusetzen und so einzuüben. Wesentlich für dieses Modell ist - wie

⁴ Bei Nixdorf-Nachrichtentechnik (München) hatte ich 1989 und 1990 Gelegenheit, an zwei Trainingszyklen beobachtend teilzunehmen und sie im Umfang von 130 Stunden audiovisuell zu dokumentieren.

⁵ Für eine ausführlichere Darstellung dieser Trainings vgl. Flieger/Wist/Fiehler (1992).

bei vielen Trainingsprogrammen für Verkaufsgespräche - eine bestimmte Phasengliederung.

Erklärtes Ziel der Besprechungen ist, daß Trainer und Teilnehmer gemeinsam problematische, ineffektive bzw. falsche Verhaltensweisen der Gesprächsteilnehmer herausarbeiten und bessere, effektivere Möglichkeiten aufzeigen, die von den Teilnehmern dann in späteren Gesprächen realisiert werden sollen.

2.2 Zwei Beispielanalysen

In den Übungsgesprächen sollen also problematisch erscheinende Phänomene identifiziert werden, und es müssen Alternativen vorgeschlagen werden. Die kommunikativen Aufgaben bei solchen Monita sind relativ klar. Zusammen konstituieren sie ein *Monierungsschema*, dessen Positionen ich kurz vorstellen möchte:

Monierungsschema

- Identifizierung der Bezugsstelle für das Monitum im Übungsgespräch
- Problembeschreibung/-diagnose
- Begründung (warum dies ein Problem ist)
- Bewertung des monierten Gesprächsverhaltens
- Benennung von Alternativen zum monierten Verhalten
- Interaktive Behandlung des Monitums

Im folgenden werde ich dieses Schema an *zwei Beispielen* illustrieren (die dabei verwendeten Transkriptionsnotationen entsprechen im wesentlichen dem System HIAT, das im Beitrag von Lalouschek/Menz in Bd. 1 beschrieben ist).

Beispiel 1 (Z1 VNT 90/2 BT 1, PZ 139-146)

Der wiedergegebene Ausschnitt aus der Gesprächsbesprechung bezieht sich auf folgende Äußerung des Vertriebsassistenten (VA) 4 in einem telefonischen Übungsgespräch mit einem Kunden:

VA 4: *ich werd mich bei uns im Hause erkundigen was da bei ihnen gelaufen is und äh m/ ich würde mal sagen ich werde mich mit Sicherheit nochmal bei ihnen melden*

T 1: Trainer 1; VA 1: Vertriebsassistent 1; VA 4: Vertriebsassistent 4

1 T 1: . wie sag ichs wie kommts beim Kunden an
VA 1: ... und auch dann

2 VA 1: ich würde mal sagen ich rufe sie auf alle Fälle an das für/

3 VA 1: halt ich da auch für gefährlich ich hätte da jetzt gesagt

[sehr
deut-
lich] 4 VA 1: [ich rufe sie dann und dann an oder] is es ihnen halt dann

5 VA 1: und dann lieber denn dieses ich würde mal sagen da schwingt

6 VA 1: mir ne Unsicherheit mit und so was der für'n Eindruck von

7 VA 1: (Firmenname) hat äh . kann es gut sein daß er jetzt halt auch

8 T 1: hmhm
VA 1: denkt der meldet sich eh nich mehr
VA 4: ja dann wird er überrascht

9 T 1: hmhm
VA 4: sein wenn er am Montag angerufen wird ne oder Dienstag das

10 T 1: gut . aber Achtung ihre Kommunikatioñ ... was sag
VA 4: wird er hm ()

11 T 1: ich was wollen sie was is ihre gute Absicht .. und kommt die

12 T 1: auch so rübeñ der Kunde erlebt es anders
VA 4: hmhm ((Kass. läuft))

In der Besprechung des Übungsgesprächs moniert der Vertriebsassistent (VA) 1 die Formulierung *ich würde mal sagen*. Zuvor hat der Trainer mit *wie sag ichs wie kommts beim Kunden an* (Partiturfläche 1) den Zusammenhang von Äußerungsformulierung und Wirkung der Äußerung thematisch gemacht. VA 1 *identifiziert die Bezugsstelle* durch Reformulierung der Bezugsäußerung (1-2). Die Reformulierung ist nicht wörtlich, weil sie aus der Erinnerung erfolgt, aber durchaus hinreichend ähnlich. Er schließt eine explizite *Bewertung* an (*das für/ halt ich da auch für gefährlich* (2-3)). Dann bietet er zwei *alternative Äußerungen* an (3-5), die im Training als feste Formulierungen für Terminabsprachen gelernt wurden. Erst jetzt liefert er in der Form einer *Begründung* eine *Problembeschreibung* (5-8). Sie rekurriert darauf, daß die Formulierung zu wenig eindeutig ist (*da schwingt mir ne Unsicherheit mit* (5-6)). Er formuliert zudem die Wirkungshypothese, daß diese Unbestimmtheit der Formulierung beim Kunden einen negativen Effekt hervorrufen kann (*daß er jetzt halt auch denkt der meldet sich eh nich mehr* (7-8)).

Aus dem Fokus geraten ist hier schon, daß die Ausgangsäußerung ein *mit Sicherheit* und seine eigene Reformulierung immerhin noch ein *auf alle Fälle* enthält.

Hieran schließt sich nun die *interaktive Behandlung* des Vorschlags an. Sie ist ebenso kurz wie interessant. Zunächst bestreitet VA 4 die Berechtigung bzw. Relevanz des Monitums, indem er argumentiert, daß, selbst wenn diese vermutete Wirkung eintritt, sich dies letztlich positiv wenden wird, da er sich ganz sicher melden wird (*dann wird er überrascht sein* (8-9)). An dieser Stelle greift der Trainer in die interaktive Behandlung ein. Mit *gut . aber Achtung ihre Kommunikation* (10) lenkt der Trainer auf die konkrete Formulierung der betreffenden Äußerung zurück. Er konstatiert generalisierend einen Gegensatz zwischen der guten Absicht von VA 4 und dem faktisch Gesagten und seiner Wirkung (10-12). Mit dem abschließenden *der Kunde erlebt es anders* (12) bestätigt er (ohne jedes Argument) die Wirkungshypothese von VA 1 und gibt so dem Monitum statt. Danach stellt er den Kassettenrecorder an, um das nächste Stück des Gesprächs vorzuspielen. VA 4 hat keine Chance zu einer weiteren Argumentation.

Beispiel 2 (Z1 VNT 90/2 BT 2, PZ 92-110)

T 1: Trainer 1; VA 1: Vertriebsassistent 1; VA 4: Vertriebsassistent 4; VA 5: Vertriebsassistent 5

1 T 1: entwickeln sie mal bitte ein Problembewußtsein dafür daß sie

2 T 1: hier in diesem Augenblick .. bei einem dreihunderttausend-

3 T 1: Marks-Objekt . Chancen verspielen .. für ihren eigenen AE

4 T 1: VA 4: da sind doch keine Chan/ wo is denn da ne Chance weg (Chancen)

5 T 1: verspielen . dahin sich hier bereits als kompetenter Fach-

6 T 1: berater als kompetenter Gesprächspartner erste Ansätzè . und

7 T 1: Verkaufsprozesse gehn über langen Zeitraum . erste Ansätze

[abge-
hackt]
[leise] 8 T 1: . [total] runterfahrn sie haben zu dem kein Vertrauen
VA 4: [hmhm]

9 T 1: . da is keine Basis aufgebaut da is kein emotionales Feld

10 T 1: aufgebaut und über Sachprobleme nicht genügend diskutiert .

11 T 1: (is das richtig)
VA 5: aber mich würde jetzt interessiern ich

12 T 1: wie
VA 4 ((lacht))
VA 5: wüßte jetzt sinnvoll au(ch) nit weiter wie ich/

- 13 T 1: fragen . Herr Sowieso sie haben gesagt da ist ne
VA 1: fragen
VA 5: ()
- 14 T 1: Saché erstens mal die sämtlichen Entscheider das gesamte
- 15 T 1: Gremium das ist der sachliche Teil alles
VA 1: ja
VA 5: wirklich am Telefon alles schon
- 16 T 1: alles eruieren gut daß wir darüber sprecheñ zweiter Teil würd
- 17 T 1: ich weitergehn ich/ jetzt gehts mir ganz besonders um ihre
- 18 T 1: Person was ist ihnen denn dabei wichtig was meinen sie wie
VA 1: hmhm
- 19 T 1: sollten . wir jetzt weiter vorgehn halten sie das für sinnvoll
- 20 T 1: daß wir uns in einem Vorgespräch für sich jetzt mal unabhängig
- 21 T 1: von der Kommission und dem ganzen drum und dran mal unver-
- 22 T 1: bindlich zusammensetzeñ so . daß wir hier für ihr Krankenhaus
- 23 T 1: speziell erst einmal recherchieren was gibt es heute ()
- 24 T 1: für Möglichkeiten denn sie sind ja in der Informationsphase
- 25 T 1: und äh . wenn ich sie richtig verstanden habe geht es ihnen
- 26 T 1: ja darum mehrere Mosaiksteine einmal zusammenzubringen was
- 27 T 1: für Mosaiksteine wären das aus unserer/ ihrer Sicht was
- 28 T 1: können wir vielleicht noch für Mosaiksteine beibringeñ um
- 29 T 1: Pünktchen Pünktchen . und Herr (Name VA 4) das ist das
- [leise] 30 T 1: Problem ihrer Gesprächsführung ... zu oberflächlich zu sehr
VA 4: [hm]
- 31 T 1: () ich sag das mal im direkten Feedback so klar
VA 4: hmhm da
- 32 T 1: ja
VA 4: darf ich da mal was zu antworten ne also ich fühle mich

33 VA 4: auch ab und zu nicht fachkompetent genug was ham wir denn

34 VA 4: bisher gemacht

Strukturell ähnlich, in der Realisierung aber völlig anders ist das Monitum des Trainers im Beispiel 2. Die *Identifizierung der Bezugsstelle* ist sehr viel unspezifischer: *hier in diesem Augenblick* (2), *hier* (5) und zweimal *da* (9). Gemeint ist, wie aus dem Zusammenhang hervorgeht, die ganze Gesprächsführung bis zu diesem Besprechungspunkt. Im Vordergrund steht an dieser Stelle auch nicht die Identifizierung, sondern die vorgreifenden *Bewertungen* (*Chancen verspielen*(3), *erste Ansätze total runterfahren* (7-8)). In 8 - 10 erfolgt die *Problembeschreibung*. Sie rekurriert - wenn auch nicht sehr deutlich - darauf, daß das Gesprächsmodell des Trainers nicht umgesetzt wurde. Kontaktphase, Bedarfsanalyse und Problem- und Auswirkungsanalyse sind nicht modellgerecht realisiert. Die *Alternativenbenennung*, die durch die Frage eines anderen VA initiiert wird, zerfällt in zwei Teile: Der Trainer benennt zunächst die Gesprächsstrategie *fragen* (13) und demonstriert sie dann, indem er die Rolle des VAs übernimmt und aus dieser heraus extensiv kommunikativ agiert - allerdings ohne daß ein realer Kommunikationspartner seine Kreise stören könnte (13-29). Auf diese Demonstration folgt dann eine generalisierende, möglicherweise abschließend gemeinte, deutliche *Bewertung* (30-31). Von der *interaktiven Behandlung* (31ff.) ist nur so viel wiedergegeben, daß der anschließende Rechtfertigungsdiskurs deutlich wird.

Betrachtet man die Monita in diesen Trainings im Überblick, so beziehen sich die des Trainers hauptsächlich darauf, ob das normative Gesprächsmodell und seine einzelnen Phasen realisiert wurden; ferner auf die Fragetechnik der Vertriebsassistenten. Die Monita der Teilnehmer beziehen sich auch auf das Gesprächsmodell, darüber hinaus aber auch auf Phänomene wie ungleiche Gesprächsanteile, den Verlust der Gesprächsinitiative, mögliche negative Wirkungen einzelner Formulierungen, auf das Distanzverhalten im Gespräch oder mangelnden Augenkontakt sowie die Notwendigkeit des schriftlichen Festhaltens von Kundeninformationen. Überwiegend sind die Monita lokaler Art, nur selten sind sie übergreifend auf gesprächsstrukturelle Aspekte gerichtet.

Die beobachteten Inhalte der Monita stimmen weitgehend überein mit Befunden von Brons-Albert (1995, 131ff.). Die Anweisungen des Trainers in dem von ihr untersuchten Verkaufstraining für Buchhändlerinnen beziehen sich vor allem auf Formulierungen, Gesprächsführungstaktiken, die Phasengliederung des Verkaufsgesprächs, den Aufbau der Beziehung zum Gesprächspartner und auf intonatorische und nonverbale Phänomene.

3. Drei Hauptprobleme von Kommunikationstraining

Bisher habe ich die Monita lediglich strukturell beschrieben. Auf der Grundlage dieser Analysen können nun zwei weitergehende Fragen untersucht werden:

- Was sind die Grundlagen dafür, bestimmte Phänomene zu monieren und zu bewerten?

- Welche Auffassungen über Kommunikation liegen diesen Monita zugrunde oder lassen sich aus ihnen rekonstruieren?

Diese beiden Fragen führen auf zwei zentrale Probleme, mit denen berufsorientierte Kommunikationstrainings - zumindest die, die ich untersucht habe - belastet sind: Ich möchte sie das *Explikationsproblem* und das *Konzeptualisierungsproblem* nennen und an den untersuchten Beispielen verdeutlichen. Hinzu kommt ein drittes zentrales Problem - das *Umsetzungsproblem*.⁶

3.1 Das Explikationsproblem oder: Was sind die Bewertungsgrundlagen für Monita?

Beginnen wir mit der ersten Frage: Ehe es zur Realisierung des Monitoringsschemas kommen kann, muß zuvor *mental* eine Identifizierung eines *kommunikativen Problems* erfolgen. Die allgemeine Struktur dieses mentalen Prozesses läßt sich wie folgt charakterisieren:

- (1) Ein *faktisches Kommunikationsverhalten* wird - im Prozeß des Monitoring oder in der nachträglichen Reflexion - mit Vorstellungen darüber konfrontiert, wie Kommunikation sein soll. Es wird an Zielvorstellungen - oder allgemeiner: an den eigenen *Normen* für kommunikatives Verhalten - gemessen.
- (2) Eine *Diskrepanz* wird registriert.
Gemessen an diesen Normen ist die faktische Kommunikation nicht so, wie es die Normen vorsehen.
- (3) Die Diskrepanz wird *negativ bewertet*.
Mit der negativen Bewertung konstituiert sich das Kommunikationsproblem. Die negative Bewertung dieser Diskrepanz, also die Feststellung einer kommunikativen Defizienz, ist zugleich der Motor, der den Handlungsbedarf zur Lösung oder Beseitigung des Problems erzeugt.

Auch im Alltag erfolgt die Identifizierung von Kommunikationsproblemen in diesem Dreischritt. Unterschiedlich aber ist, daß das Training die Aufmerksamkeit in besonderer Weise auf das Finden solcher Probleme fokussiert.

Im Zuge der mentalen Identifizierung wird das Problem auch *typisiert und zugeschrieben*. Kommunikationsprobleme sind ein spezifischer Typ von Problemen, und es ist eine vorgängige Entscheidung, ob man ein Problem (dominant) als eines der *Kommunikation* und z.B. nicht der Persönlichkeit, der sozialen Beziehung oder der Arbeitsorganisation typisieren will.⁷ Zum anderen wird entschieden, wem man es zuschreiben will - dem Sprecher, den anderen Kommunikationsbeteiligten oder der Situation allgemein.

⁶ Auf ein viertes Problem - die Evaluation der Effekte solcher Kommunikationstrainings - will ich in diesem Zusammenhang nicht eingehen. Siehe hierzu Brons-Albert (1995).

⁷ Ein Beispiel: Jemand unterbricht andere permanent. Ist dies ein Kommunikationsproblem oder ein psychisches Problem (z.B. Dominanzstreben), das in einem bestimmten Kommunikationsverhalten Ausdruck findet?

Im Training werden viele Probleme, die möglicherweise auch anders klassifiziert werden könnten, als Kommunikationsprobleme behandelt, und sie werden in der Regel einzelpersonal der übenden Person zugeschrieben.

Festzuhalten ist, daß im Prozeß der Identifizierung von Kommunikationsproblemen - wie klar bewußt auch immer - Normvorstellungen eine zentrale Rolle spielen. Die Identifizierung erfolgt auf der Grundlage normativer Vorstellungen darüber, wie Kommunikationsverhalten sein sollte.

Dem Monitum im ersten Beispiel liegt z.B. die folgende Norm zugrunde: *Wenn Sie nicht wollen, daß der Gesprächspartner eine Äußerung als unsicher empfindet, dann vermeiden Sie die Formulierung "ich würde mal sagen"*. Diese Norm wird vom Monitum vorausgesetzt und gesetzt, sie wird aber keineswegs expliziert und kritisch reflektiert.

Man könnte das verwendete Schlußverfahren mit der Wirkungshypothese als Prämisse z.B. folgendermaßen explizieren:

Wenn Äußerung A / sprachliches Phänomen A, dann beim Hörer Wirkung X.
 (= Hypothese über einen bestimmten Wirkungszusammenhang)
 Die Wirkung X ist negativ zu bewerten bzw. soll nicht eintreten.

Deshalb nicht Äußerung A / sprachliches Phänomen A (sondern B, C ...).

So expliziert, kann man nun Schlüsse dieser Art, die häufig in Gesprächsbesprechungen vorkommen, reflektieren und kritisieren. Sie sind ersichtlich in mehrerlei Hinsicht problematisch:

- Hat A immer und bei allen Hörern die Wirkung X ?
- Hat A nur die Wirkung X, oder kann A auch andere Wirkungen haben?
- Welche empirischen Belege gibt es für die Geltung der Hypothese?
- Wie ist begründet, daß das Eintreten der Wirkung X in jedem Fall dysfunktional für das Gesprächsziel ist?
- Wie ist der Übergang zu den Alternativen (B, C ...) begründbar und abgesichert?

Auf dieser Grundlage ist auch zu erkennen, daß der kritisierte Vertriebsassistent versucht, den Schluß in Frage zu stellen, indem er die zweite Prämisse bestreitet. Im übrigen ist das Monitum natürlich ein Sediment der breiten, sprachkritischen Debatte um die *ich würde (mal) sagen*-Formulierung. Die hier angedeutete Explikation und Reflexion der normativen Bewertungsgrundlagen findet in Beispiel 1 und auch in den weiteren Monita nicht statt.

Den Hintergrund zu Beispiel 2 bildet die Norm: *Wenn Sie ein erfolgreiches Verkaufsgespräch führen wollen, dann wenden Sie das Gesprächsmodell und insbesondere die Fragetechnik an*. Konnte man die Wirkungshypothese noch als Versuch verstehen, eine empirische Regularität heranzuziehen, so ist in diesem Fall klar, daß der Trainer der Normsetzende ist. Um so notwendiger ist es auch hier, nicht nur nach der Legitimation, sondern auch nach der Begründung und empirischen Belegen zu fragen.

Es drängt sich die Frage auf, was die Vertriebsassistenten aus solchen Besprechungen lernen bzw. was der heimliche Lehrplan solcher Trainings ist, wenn - wie diese Beispiele zeigen - die Bewertungsgrundlagen nicht expliziert, reflektiert und diskutiert werden. Hinzu kommt, daß Monita mit ihrem impliziten oder expliziten

Rekurs auf Normen nicht nur eine Kritik, sondern zugleich auch einen interessen- gebundenen Normierungsversuch darstellen.⁸ Der dem Monitum zugrundeliegenden Norm soll Geltung verschafft werden. Auch dieses Problem wird in den Trainings nicht reflektiert.

In Kommunikationstrainings wird häufig - so möchte ich auf der Grundlage von ca. 60 untersuchten Monita verallgemeinern - ein Kommunikationsverhalten kritisiert und werden alternative Verhaltensweisen vorgeschlagen, ohne daß die zugrundeliegenden impliziten Normen hinreichend *explizit* gemacht werden. Dies ist der Kern des Explikationsproblems. Ferner werden in der Regel *eindimensionale* Wirkungszusammenhänge angenommen. Für viele Normen und Hypothesen über Wirkungszusammenhänge gibt es keinerlei Begründung bzw. empirisch gesicherte Evidenz. Häufig sind sie nur durch alltagsweltliche Plausibilität, die Herkunft aus populärwissenschaftlichen Theorien oder die Autorität und Fachkompetenz des Trainers legitimiert. Bestenfalls beruhen sie auf wissenschaftlichen, meist psychologischen Theorien. Da die Normen nicht hinreichend explizit sind, können sie auch nicht reflektiert und Alternativen nicht systematisch gesucht werden.

3.2 Das Konzeptualisierungsproblem oder: Was für Auffassungen über Kommunikation werden in den Monita deutlich?

Eingangs wurde festgestellt, daß Antworten auf die Frage, ob und wie Kommunikationsverhalten verändert werden kann, von der jeweiligen Konzeptualisierung von Kommunikation abhängen. Deshalb ist zu fragen, welches Verständnis von Kommunikation diesen Trainings zugrunde liegt. Besonders deutlich kommt dieses in den Monita zum Ausdruck. Sie sind methodisch der Ansatzpunkt, um die zugrundeliegenden Auffassungen zu explizieren. Aus ihnen läßt sich folgendes Verständnis rekonstruieren:

- (1) Sprache ist ein Instrument, für dessen Verwendung der Sprecher auf allen Ebenen *verantwortlich* ist.
Die Ebenen reichen - wie die Beispiele zeigen - von der einzelnen Formulierung bis zur gesamten Gesprächsorganisation. Der *Vorwurfs*charakter des Monitums im Beispiel 2 verweist insbesondere auf diese Verantwortlichkeit.
- (2) Der Sprecher kann auf allen Ebenen Aspekte seines Kommunikationsverhaltens *willentlich beeinflussen und verändern*.
- (3) Der Erfolg des Sprechens hängt weitgehend *allein vom Sprecher* ab und von den *sprachlich-kommunikativen Mitteln*, die er wählt.
So geht es in den Beispielen nur darum, was *der Vertriebsassistent* getan hat oder nicht. Charakteristischerweise ist auch die Demonstration des Trainers in Beispiel 2 ein Monolog.

⁸ Hierauf hat insbesondere Stötzel (1986, 91) bei der Analyse sprachkritischer Leserbriefe hingewiesen, wenn er schreibt, daß "implizite und explizite Berufungen auf Normen der Legitimation des eigenen Normierungsversuches dienen."

- (4) Eine Art zu kommunizieren ist *falsch oder richtig*. Meistens gibt es nur *eine* richtige Möglichkeit.

Entsprechend werden die Monita bestimmt und ohne viel Differenzierung vortragen. Auch die Bestätigung des Monitums durch den Trainer in Beispiel 1 ohne jede Diskussion läßt sich so deuten. Jedes Monitum wird in diesem Setting, auch wenn eine Bewertung nicht explizit vorgenommen wird, als Hinweis auf einen (persönlichen) Fehler verstanden und löst Erklärungen, Rechtfertigungen oder ein Bestreiten des Fehlers aus.

Zusammenfassend entsteht das Bild einer *sprecherzentrierten* und *instrumentalistischen* Auffassung von Kommunikation: Sprache ist ein *Werkzeug* im Mund der einzelnen Person, mit dem das Gegenüber vermittlels der Anwendung bestimmter *Techniken* möglichst geschickt 'bearbeitet' werden soll. Die Spezifik dieser Auffassung wird deutlich, wenn man sie z.B. mit einer interaktionistischen vergleicht, nach der ein Gespräch eine *gemeinsame* Hervorbringung ist, die in *Verlauf* und *Resultat* durchaus nicht den Intentionen der einzelnen Beteiligten entsprechen muß.

Das herausgearbeitete Kommunikationsverständnis liegt nicht nur dem Training zugrunde, sondern es wird auch durch die Praktiken des Trainings immer wieder neu *konstituiert* und auf diese Weise auch *fortgeschrieben*. Eine solche Auffassung von Kommunikation ist für die Sphäre der Arbeitswelt, die weitgehend arbeitsteilig organisiert und durch instrumentelle Beziehungen gekennzeichnet ist, besonders funktional und naheliegend. Sie ist aber keineswegs auf diesen Bereich beschränkt.

3.3 Das Umsetzungsproblem oder: Zur Lehr- und Lernbarkeit von Kommunikation

Die Praxis der hier betrachteten Trainings besteht aus zwei Komponenten: Zum einen werden auf kognitiver Ebene allgemeine Kenntnisse über Kommunikation vermittelt. Sie stammen überwiegend aus psychologischen Theorien. Lehren und Lernen bewegt sich hier im kognitiven Bereich.

Zum anderen geht es auf der Handlungsebene um die Vermittlung bzw. Veränderung von kommunikativen Fähigkeiten. Lehren und Lernen auf der Ebene kommunikativer Fähigkeiten wird dabei durch einen Dreischritt operationalisiert: Aus der Basis einer *intuitiven Ad-hoc-Analyse* des kommunikativen Verhaltens der TeilnehmerInnen in realen oder simulierten Situationen werden *Handlungsanweisungen* entwickelt, die die LernerInnen dann *in Übungen umsetzen* sollen, indem sie dort ein verändertes Kommunikationsverhalten zeigen. Veränderung von Kommunikationsverhalten wird dabei verstanden als Veränderung einer Summe von Einzelphänomenen. Für jedes der Phänomene werden spezielle Handlungsanweisungen gegeben, die spezifizieren, wie es zu verändern ist (vgl. den Punkt (2) in Abschnitt 3.2).

Dieses dreischrittige Konzept birgt zwei Probleme: die *Allgemeinheit* der Handlungsanweisung und die *unzureichende Schulung* der Fähigkeiten zur Umsetzung der Handlungsanweisung.

Handlungsanweisungen können sich auf eine konkrete, singuläre Situation beziehen und festlegen, was an einer bestimmten Stelle der Interaktion geschehen soll. Insofern sind sie unproblematisch. Im Regelfall ist ihr Geltungsbereich jedoch weitgesteckt: Sie besitzen eine situationsübergreifende Allgemeinheit. In *allen* Situationen des *Typs A* soll die Handlungsanweisung befolgt werden.

Solchen verallgemeinerten Handlungsanweisungen (Rezepten) des Typs "Tun Sie in Situationen des Typs A / unter den Bedingungen B₁-B_n (immer) X"⁹ bergen jedoch ein *Dilemma*. Es besteht darin, daß die Spezifika des Einzelfalls zu speziell sind für Regeln, allgemeine(re) Regeln aber zu unspezifisch für konkrete, singuläre Situationen (vgl. auch Brünner in Bd. 2).

Handlungsanweisungen dieses Typs gelten für Situationsklassen, nicht nur für singuläre, konkrete Situationen. Die Attraktivität solcher rezeptartigen Handlungsanweisungen besteht für TrainingsteilnehmerInnen gerade in dieser Reduktion von Vielfalt und in der Abkehr von Singularität zugunsten einer scheinbaren Verlässlichkeit allgemein geltender Anweisungen. Suggestiert wird, daß sie sich nicht mehr mit der Vielfalt der Situationen auseinandersetzen brauchen, sondern sich auf allgemeinere, situationsübergreifende Anweisungen verlassen können.

Die Allgemeinheit der Handlungsanweisungen bringt aber als Kehrseite der Medaille ein *Subsumtionsproblem* mit sich: Für jede konkrete Situation in einem individuellen Gespräch, das ja eine singuläre und 'einzigartige' Hervorbringung der Interagierenden in der jeweiligen Situation ist, stellt sich die Frage, ob sie von dem Typ ist, daß die Handlungsanweisung angewandt werden kann oder muß, oder ob es Bedingungen gibt, die dem entgegenstehen.

Werden im Training solche Handlungsanweisungen vermittelt, bringt dies also das Problem mit sich zu entscheiden, wann man sie anwenden kann oder muß: Die Anwendung von Handlungsanweisungen setzt die Fähigkeit voraus, ständig die laufende Interaktion zu analysieren und zu typisieren, um zu erkennen, wann eine Situation so beschaffen ist, daß man sie anwenden kann. Diese Fähigkeit jedoch wird in Trainings nicht gleichermaßen geschult. Man lernt zwar, was man machen soll (wobei die Analysen im Abschnitt 2.2 Zweifel nahelegen, wie fundiert und haltbar dies ist), aber die Fähigkeit und Kapazität zur Umsetzung wird nicht in gleicher Weise verbessert. Hier wird allein auf das exemplarische Üben in Simulationen gesetzt. Eine systematische Erhöhung der Umsetzungskapazität findet nicht statt. Der/die LernerIn wird damit allein gelassen. Seine/ihre Fähigkeit zu einem intensiveren Monitoring, zu einer differenzierteren Typisierung für Situationen und Verhaltensweisen, zur flexiblen Anpassung der Handlungsanweisung an die je konkrete Situation und ihr Wissen um mögliche Handlungsalternativen in der Situation wird nicht systematisch und methodisch verbessert.

Hierin liegt auch ein Grund für die geringe Dauerhaftigkeit von Trainingseffekten. Die Übertragung in die konkreten Situationen des Alltags gelingt nur schwer und kurzfristig. Dem Kommunikationsverhalten wird zwar nach dem Training generell mehr Aufmerksamkeit geschenkt, diese verliert sich aber schnell wieder unter dem Druck anderer Anforderungen.

⁹ Die Sprechweise "in Situationen des Typs A" bedeutet, daß bestimmte Bedingungen angegeben werden müssen. Diese Bedingungen spezifizieren einen bestimmten Situationstyp bzw. Kontext. "In Situationen des Typs A" ist also äquivalent mit "unter den Bedingungen B₁-B_n".

Ich gehe hier ferner davon aus, daß in Handlungsanweisungen normalerweise spezifiziert wird, in welchen Situationen oder unter welchen Bedingungen etwas zu tun ist. Handlungsanweisungen *ohne* Situationsspezifizierung bzw. ohne Nennung von Bedingungen, unter denen sie anzuwenden sind ("Zage- und Rückzugswörter vermeiden" (Brons-Albert 1995, 163)), die also in allen Situationen und unter allen Bedingungen anzuwenden sind, spielen in Trainings keine zentrale Rolle. Darüber hinaus kann man der Auffassung sein, daß auch sie - lediglich nicht explizierte - Situationsangaben oder Bedingungen enthalten.

Diese Ausführungen bedeuten nicht, daß es unsinnig ist, mit allgemeinen Handlungsanweisungen zu arbeiten. Im Gegenteil: kein Training wird ohne sie auskommen. Man braucht sie, um nicht in der unüberschaubaren Zahl der Einzelfälle unterzugehen. Die Überlegungen machen aber deutlich, daß diese Anweisungen nicht 'zu' allgemein sein dürfen und daß es allein mit ihrer Vermittlung nicht getan ist, sondern daß - als zentrale Aufgabe - die Fähigkeiten zur Umsetzung systematisch geschult werden müssen.

4. Perspektiven der Gesprächsanalyse für Kommunikationstraining

Die Praxis von Kommunikationstrainings, wie sie oben in den Beispielen vorgestellt wurde, ist aus Sicht der Gesprächsanalyse in vieler Hinsicht unzureichend. Man kann dies auf den Nenner bringen, daß die kommunikationstheoretische Reflexion der *Grundlagen* und der *Praxis* von Kommunikationstrainings nicht ausreichend ausgebildet ist. Die Gesprächsanalyse darf aber bei einer solchen Kritik nicht stehenbleiben, sondern muß ihre eigene Position zu den angesprochenen Fragen und Problemen entwickeln und darstellen. Eine solche theoretische Position zur Frage der Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten ist nicht am grünen Tisch zu erarbeiten, sondern sie erwächst aus den praktischen Versuchen der Umsetzung von Gesprächsanalyse in Kommunikationsberatung und -training, wie sie viele GesprächsanalysikerInnen schon betreiben (vgl. Fiehler/Sucharowski 1992 und die Beiträge in Bd. 2). Eine solche theoretische Positionierung ist zugleich auch ein notwendiges Gegengewicht und Korrektiv für diese Praxis.

Der Rahmen, in dem gesprächsanalytisch fundierte Trainings situiert sind, ist anders als der von üblichen Kommunikationstrainings. Die Gesprächsanalyse ist primär nicht auf praktische Anwendung ausgerichtet, sondern sie ist zunächst einmal eine (sprach-)wissenschaftliche Disziplin. Ihr Ziel sind Erkenntnisse über die Organisationsprinzipien von Kommunikation und über die Regularitäten des kommunikativen Handelns in Gesprächen (vgl. Becker-Mrotzek/Meier in Bd. 1).

Das Arbeitsfeld und die Arbeitsweise der Gesprächsanalyse enthalten dabei aber Elemente, die eine praktische Anwendung ihrer Ergebnisse befördern: Die Aufzeichnung und Untersuchung von *authentischen* Gesprächen (sehr häufig aus professionellen Kontexten: z.B. Arzt-Patienten-Kommunikation, Kommunikation vor Gericht, Kommunikation in Unternehmen), der Umgang mit den Personen im *Feld* (bei der Datenerhebung und ggf. bei der Präsentation von Ergebnissen) und die beobachtete kommunikative Praxis, bei der aus der Außenperspektive häufig *Probleme und Schwachstellen* auffallen, legen es in besonderer Weise nahe, diese Praxis nicht nur zu *beschreiben* und zu *erklären*, sondern auch über Möglichkeiten einer *Veränderung* oder *Verbesserung* nachzudenken.¹⁰ Gesprächsanalytische Untersuchungen interessieren sich in einem zweiten Schritt also auch für die systematische Identifizierung von *Kommunikationsproblemen* in den verschiedenen Interaktionsformen und Gesprächstypen. Kommunikationsprobleme sind so die

¹⁰ Aus solchen Motiven hat sich 1987 der Arbeitskreis 'Angewandte Gesprächsforschung' konstituiert. Die beteiligten GesprächsanalysikerInnen treffen sich regelmäßig zweimal im Jahr, um Probleme der Anwendung zu diskutieren und Erfahrungen aus Beratungen und Trainings auszutauschen (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 1992).

Schnittstelle der Gesprächsanalyse zu ihrer Anwendung in Kommunikationsberatung und -training.

Die Arbeitsweise in gesprächsanalytisch basierten Trainings weist drei wesentliche *Besonderheiten* auf: zum einen, daß - so weit als möglich - mit *authentischen Gesprächen* gearbeitet wird, die nicht erst im Trainingskontext erhoben werden. Ziel ist die Vermeidung von Simulationsartefakten.¹¹ Die Verwendung von *Transkripten* - zum anderen - ermöglicht sowohl im Makro- wie im Mikrobereich eine genauere strukturelle Analyse und ist die Grundlage für eine detaillierte Untersuchung von Kommunikationsproblemen und ihrer Genese (vgl. Lalouschek/Menz in Bd. 1). Transkripte verhindern bei Gesprächsbesprechungen im Training, weil sie das Gesprächsgeschehen genau wiedergeben, auch unberechtigte Monita, also z.B. Einwände, die auf Erinnerungsfehlern beruhen. Eine dritte wichtige Besonderheit ist die *Trennung von Analyse- und Trainingskontext* (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner in Bd. 2). Die Analyse der authentischen Gesprächsmaterialien (u.a. unter dem Aspekt von Kommunikationsproblemen) erfolgt zeitlich vor dem Training, um eine Ad-hoc-Analyse der Daten in der Trainingssituation zu vermeiden. Solche Ad-hoc-Analysen sind leider gängige Praxis in traditionellen Kommunikationstrainings.

4.1 Das Explikationsproblem aus gesprächsanalytischer Perspektive

Was das Explikationsproblem angeht, steht in gesprächsanalytisch basierten Trainings weniger die Normsetzung mittels präskriptiver Handlungsanweisungen im Vordergrund als vielmehr die *Bewußtmachung und Explikation der Normen*, die wir im Kopf haben und auf deren Hintergrund wir Kommunikation bewerten. Die sich anschließende Normenkritik sollte dabei die Rolle *deskriptiver Normen*¹² betonen: Normen, auf die GesprächsanalytikerInnen im Prozeß der Anwendung rekurren, sind im wesentlichen *deskriptiv* begründet. Es sind empirische Regularitäten. Sie beruhen auf deskriptiven Einsichten in Organisationsprinzipien und Regularitäten der Kommunikation, wie sie in Untersuchungen an authentischen Materialien herausgearbeitet wurden. *Vermeide "ich würde (mal) sagen"-Formulierungen! oder Sprich im ganzen Satz!* sind für eine gesprächsanalytisch fundierte Beratung keine vertretbaren Normen (auch wenn sie im Bewußtsein vieler Menschen als Zielvorstellung verankert sind), weil sie rein präskriptiv und nicht deskriptiv begründet sind.

Ein weiterer Aspekt des Explikationsproblems besteht darin, nicht bestimmte Verhaltensweisen als 'richtig' auszuzeichnen, sondern statt dessen systematisch das *Spektrum der Alternativen* zu explizieren. Wichtig ist hier, möglichst viele Alternativen in ihren Konsequenzen, Wirkungen und Implikationen zu durchdenken. Es bleibt dann den TeilnehmerInnen überlassen, welche Möglichkeiten sie für eine Erprobung in der Praxis auswählen. Diese prinzipielle Offenheit, die Präskription so weit wie möglich vermeidet, stößt häufig auf andersgeartete Erwartungen der TeilnehmerInnen, die wissen wollen, was denn nun 'richtig' ist. Wesentliches Lernziel

¹¹ Zu Problemen von Rollenspielen und Gesprächssimulationen vgl. Bliesener/Brons-Albert (1994).

¹² Bei deskriptiven Normen handelt es sich um Normen auf der Basis empirischer Regularitäten. Dabei werden empirisch festgestellte Regularitäten für das weitere Kommunikationsverhalten als Norm gesetzt bzw. bekräftigt. Die empirische Deskription ist hier Voraussetzung für die normative Präskription.

einer gesprächsanalytischen Kommunikationsberatung ist aber gerade die Einsicht, daß dies im Bereich der Kommunikation in einer Vielzahl von Fällen nicht eindeutig gesagt werden kann.

4.2 Das Konzeptualisierungsproblem aus gesprächsanalytischer Perspektive

Was das Konzeptualisierungsproblem angeht, hat die Gesprächsanalyse ein grundlegend anderes Verständnis von Kommunikation (vgl. auch Antos in Bd. 1). Sie versteht Gespräche als *interaktive Prozesse*, bei denen Verlauf und Resultat eben nur zum Teil in der Einflußsphäre der einzelnen Person liegen und schon gar nicht von nur einer Seite bestimmt werden. Gespräch als Interaktion meint somit auch mehr, als daß lediglich zwei Individuen mit unterschiedlichen Gesprächsstrategien, die sich aus differierenden Interessen herleiten, aufeinander treffen.

Für gesprächsanalytische Trainings folgt daraus, daß nicht allein der Sprecher mit seinem Verhalten im Mittelpunkt stehen kann, sondern daß sehr viel stärker der Gesprächspartner mit seinen Möglichkeiten reflektiert und berücksichtigt werden muß. Nur wenn einseitig unzweckmäßige Verhaltensweisen eines Kommunikationsteilnehmers vorliegen, können diese bei ihm allein verändert werden; wenn aber ein Kommunikationsproblem interaktiv produziert wird, dann müßten eigentlich beide Gesprächspartner zusammen geschult werden.

Im gesprächsanalytischen Rahmen wird Kommunikation wegen ihrer *Komplexität, Flexibilität* und *Alternativenvielfalt* auch nicht als äußerliche Fähigkeit bzw. Technik (wie z.B. das Autofahren) verstanden, die über das Erlernen eines festumschriebenen Satzes von Regeln und Handlungsweisen verfügbar gemacht werden kann. Verglichen mit anderen Trainingskonzepten folgt aus diesem Verständnis eine deutlich größere Skepsis bezüglich einer direkten und kurzfristigen Veränderbarkeit von Kommunikation. Daß Effekte von Kommunikationstrainings sehr schnell wieder verblassen und daß dauerhafte Veränderungen des Kommunikationsverhaltens in einem sehr viel langwierigeren, schwierigeren und komplexeren Prozeß erfolgen, scheint dieses Verständnis von Kommunikation zu bestätigen.

Die Auffassung, daß Kommunikationsverhalten eine Komposition verschiedener Komponenten ist (eine Auffassung, die auch von vielen anderen Ansätzen geteilt wird), ermöglicht zugleich eine differenzierte Sichtweise auf die *Unterschiede* in der Veränderbarkeit des Kommunikationsverhaltens in seinen verschiedenen Bereichen. Es ist klar, daß hier erhebliche Differenzen bestehen: Es fällt relativ leicht, im Gespräch das Verschränken der Arme vor der Brust zu unterlassen (wenn dies denn eine sinnvolle Handlungsanweisung sein sollte), schwieriger schon ist, Pausen bei Formulierungsproblemen nicht mit *ähs* oder ähnlichem zu füllen (der gleiche Vorbehalt), und noch schwieriger ist sicherlich, stärker als gewohnt die Perspektive des Gesprächspartners einzunehmen oder gesprächsstrukturell zu verfolgen, welche Aufgabe im Handlungsschema des betreffenden Gesprächstyps gerade bearbeitet wird (vgl. Fiehler/Kindt/Schnieders in Bd. 1).

Auch die allgemeine *Modellvorstellung für Kommunikationslernen* ist im Rahmen der Gesprächsanalyse eine andere. Man sollte es sich nicht so vorstellen, daß man einmal punktuell etwas (Neues) lernt und es dann bis an sein Lebensende beherrscht (also nach dem Modell des Bindenlernens einer Schuhschleife), sondern eher als einen permanenten, mühsamen, immer wieder von Rückfällen bedrohten Prozeß der *Verfeinerung oder Kultivierung*. Diese Verfeinerung kann man sich am

Modell des Sporttrainings verdeutlichen: Laufen können wir alle irgendwie, aber um die 100 Meter unter 11 Sekunden zu laufen, bedarf es eines ständigen, Bewegungsabläufe verfeinernden und Schnellkraft fördernden Trainings. Für Kommunikationsberatung und -training folgt daraus, daß sie kein einmaliger Akt sein sollten, sondern daß sie sinnvollerweise als ein sich zyklisch wiederholender Prozeß zu organisieren sind. Ein anderer Aspekt der Modellvorstellung ist der des *Umlernens*. Das Umlernen kann man verstehen als Umstrukturierung habitualisierter, Teil der Persönlichkeit gewordener Routinen.

4.3 Das Umsetzungsproblem aus gesprächsanalytischer Perspektive

Was das Umsetzungsproblem angeht, so stellt es sich aus gesprächsanalytischer Perspektive vor allem dar als Notwendigkeit, die Fähigkeit und Kapazität zur Umsetzung der allgemeinen, von der Gesprächsanalyse herausgearbeiteten Organisationsprinzipien und Regularitäten des kommunikativen Handelns in konkreten singulären Situationen zu verbessern. Jedes Gespräch ist zwar singulär und einzigartig, doch gerade weil der Vorgang des Miteinandersprechens in so verschiedenartigen Situationen durchgeführt wird, an ganz spezifische, jeweils einmalige Umstände angepaßt werden kann, muß man davon ausgehen, daß es allgemeine Organisationsprinzipien und Regularitäten gibt, die situationsübergreifend gelten. Von ihnen kann und muß in konkreten Situationen dann *kontextsensitiv* Gebrauch gemacht werden. Die zentrale Frage ist also, wie man lehren und lernen kann, diese Organisationsprinzipien und Regularitäten im situativen Einzelfall anzuwenden, sie zu adaptieren und umzusetzen.

Es ist klar, daß die Interaktionsbeteiligten diese Umsetzung immer schon leisten, auch wenn ihnen die Organisationsprinzipien wie auch die Strategien der Umsetzung nur in den wenigsten Fällen bewußt sind. Daß und wie *Interaktionspartner* singuläre Gesprächssituationen analysieren und das Ergebnis ihrer Analyse bei der Abwicklung ihrer Interaktion berücksichtigen, *genau dies* muß Gegenstand des Trainings sein. Gesprächsanalytisch basierte Trainings haben die Aufgabe, dies bewußt zu machen, und hierfür müssen sie ihre TeilnehmerInnen sensibilisieren. Diese Bewußtmachung und Sensibilisierung geschieht in der intensiven und extensiven Analyse von authentischen Gesprächen des jeweils interessierenden Typs.

Im Zuge der Bewußtmachung und Sensibilisierung wird dabei mittelfristig zugleich auch ein *Umsetzungspotential* erworben, das nicht auf einzelne Phänomene beschränkt ist, sondern eine *holistische* Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit darstellt. Dieses Umsetzungspotential besteht in einem höheren Aufmerksamkeitsniveau für kommunikative Prozesse, in einer verbesserten Fähigkeit zum (Selbst- und Fremd-)Monitoring, einer differenzierteren Typisierungsfähigkeit für Situationen und Verhaltensweisen und einem größeren Wissen um mögliche Alternativen.

Natürlich kann und muß der Erwerb dieses allgemeinen und unspezifischen Umsetzungspotentials ergänzt werden durch Analysen, die sich auf bestimmte Einzelphänomene beziehen, und durch spezielle Übungen, mit denen festgestellte Kommunikationsprobleme bearbeitet werden (vgl. Lepschy in Bd. 2).

Die Auffassungen der Gesprächsanalyse hinsichtlich des Umsetzungsproblems lassen sich zusammenfassend umreißen mit den Stichwörtern Bewußtmachung, Sensibilisierung und Verbesserung einer allgemeinen Umsetzungskapazität durch intensive und extensive Analyse einerseits und durch punktuelles Üben an Kom-

munikationsproblemen im Training und extensives Üben in Realsituationen außerhalb des Trainings andererseits.

Fragt man abschließend, was aus diesen Überlegungen für die Beantwortung der Titelfrage folgt, so wäre aus gesprächsanalytischer Sicht zu antworten: Kommunikation ist sehr wohl zu lehren, aber anders, als es üblicherweise betrieben wird. Und zugleich ist das Lernen von Kommunikation eine viel schwierigere und langwierigere Angelegenheit, als gemeinhin angenommen. Eine gesprächsanalytisch basierte Kommunikationsschulung sollte dies offenlegen, und sie sollte auf keinen Fall zuviel versprechen.

Literatur

- Bliesener, T. & Brons-Albert, R. (Hrsg.)(1994). *Rollenspiele in Verhaltens- und Kommunikationstrainings*. Opladen.
- Brünner, G. (1987). Metaphern für Sprache und Kommunikation in Alltag und Wissenschaft. In: *Diskussion Deutsch*, 94 (18. Jg.), 100-119.
- Brons-Albert, R. (1995). *Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten*. Tübingen.
- Fiehler, R. (1990). Kommunikation, Information und Sprache. Alltagsweltliche und wissenschaftliche Konzeptualisierungen und der Kampf um die Begriffe. In: R. Weingarten (Hrsg.), *Information ohne Kommunikation? Die Loslösung der Sprache vom Sprecher*. Frankfurt a.M., 99-128.
- Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.)(1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen.
- Flieger, E., G. Wist & Fiehler, R. (1992). Kommunikationstrainings im Vertrieb und Diskursanalyse. Erfahrungsbericht über eine Kooperation. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen, 289-338.
- Hartung, W. (1986). Sprachnormen: Differenzierungen und kontroverse Bewertungen. In: Polenz, P. v., Erben, J. & Goossens, J. (Hrsg.), *Sprachnormen: lösbare und unlösbare Probleme*. Tübingen, 3-11.
- Maas, U. (1976). *Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht*. Frankfurt a.M.
- Stötzel, G. (1986). Normierungsversuche und Berufungen auf Normen bei öffentlicher Thematisierung von Sprachverhalten. In: Polenz, P. v., Erben, J. & Goossens, J. (Hrsg.), *Sprachnormen: lösbare und unlösbare Probleme*. Tübingen, 86-100.

Diskursanalytische Fortbildungskonzepte

Michael Becker-Mrotzek/Gisela Brünner

Zusammenfassung

In dem folgenden Beitrag beschäftigen wir uns mit den Merkmalen und Besonderheiten diskursanalytischer Fortbildungskonzepte. Unter diskursanalytischen Konzepten verstehen wir solche, die sich auf die Dokumentation, Transkription und Analyse authentischer Diskurse stützen.¹ Wir beziehen uns hier im wesentlichen auf Fortbildungen im beruflichen Bereich und beschränken uns auf solche, die mündliche Kommunikationsformen zum Gegenstand haben. Maßnahmen für die schriftliche Kommunikation ("Schreibseminare") werden hier also nicht berücksichtigt.

Im ersten Teil werden wir allgemeine Merkmale diskursanalytischer Fortbildungskonzepte vorstellen; im zweiten Teil folgt dann eine Darstellung des Standardverlaufs, nach dem diskursanalytische Fortbildung konzipiert und durchgeführt wird.

1. Allgemeine Merkmale diskursanalytischer Fortbildungskonzepte

Die Spezifik diskursanalytischer Fortbildungskonzepte wird verständlich auf dem Hintergrund ihrer zentralen Zielsetzung: Es geht um die Professionalisierung der kommunikativen Praxis in beruflich-institutionellen Zusammenhängen. Unter *Professionalisierung* verstehen wir eine Entwicklung der im weitesten Sinne sprachlichen Fertigkeiten von beruflich Handelnden (= Professionellen). Sie sollen in die Lage versetzt werden, ihre beruflichen kommunikativen Aufgaben möglichst zweckmäßig zu erfüllen. Es geht also um eine Verbesserung der Diskursfähigkeiten der Professionellen. Hier lassen sich grob drei verschiedene Fähigkeiten unterscheiden, die - Ecker (1993) und Menz (1995) folgend - als Kompetenzen differenzierbar sind:

- Sprachlich-kommunikative Kompetenz
Zur Verbesserung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz gehört die gezielte Vermittlung linguistisch-diskursanalytischen Wissens über die sprachlichen Formen und Funktionen. Das alltägliche Wissen (common sense) über Sprache beeinflusst unser kommunikatives Handeln. Ein Ziel besteht deshalb darin, dieses Wissen gezielt zu differenzieren und zu erweitern, indem gezeigt wird, welche unterschiedlichen Funktionen die Sprache im beruflichen Alltag übernehmen kann und wie sie diese wahrnimmt. Eine erweiterte sprachlich-kommunikative Kompetenz trägt dazu bei, daß die Professionellen sprachliches Handeln bewußter und sensibler wahrnehmen. Darüber hinaus gehört zur Verbesserung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz auch, die eigene sprachliche Handlungsfähigkeit zu erweitern. Über Wissen und Reflexion hinaus geht es also gleichermaßen auch um das praktische sprachliche Handeln.
- Selbstreflexive Kompetenz
Zur umfassenden kommunikativen Fähigkeit gehört es auch, die eigene tertiäre Sozialisation zu reflektieren. Die aktuelle kommunikative Praxis ist auch ein Resultat sowohl der gezielten wie der unbewußten Professionalisierung. In zahlreichen Berufen gehört die Schulung der sprachlichen Kompetenz zu den

¹ Die Fachbegriffe werden zu Beginn des ersten Beitrags (Becker-Mrotzek/Meier in Bd. 1) erläutert.

Ausbildungsinhalten, beispielsweise in Form der ärztlichen Gesprächsführung oder des Lehrerverhaltens im Unterricht. Hier, besonders aber in der nicht-offiziellen, informellen beruflichen Sozialisation, werden Traditionen und Praxiserfahrungen weitergegeben, die sich in bestimmten Fällen einer kritischen Reflexion bereits entzogen haben (vgl. Brünner 1987) (*Das wird hier immer so gemacht*). Solche tradierten und eingeschliffenen Handlungs- und Sichtweisen kritisch reflektieren zu können ist Voraussetzung für ihre Veränderung.

- **Institutionskompetenz**

Schließlich bedarf es auch einer institutionellen Kompetenz. Die organisatorischen und institutionellen Bedingungen beeinflussen das eigene kommunikative Handeln z.T. erheblich. So zwingt beispielsweise der Stationsbetrieb im Krankenhaus oder das Stundenraster der Schule die Beteiligten in einen Zeitrhythmus, der häufig den jeweiligen Diskurserfordernissen widerspricht. Daher ist es ein weiteres Ziel, die Professionellen für die Rahmenbedingungen ihrer kommunikativen Praxis - und damit auch für kommunikationsbehindernde Strukturen - zu sensibilisieren. Institutionskompetenz bedeutet, Handlungsspielräume in Institutionen erkennen und produktiv nutzen zu können, dysfunktionale Strukturen dagegen kritisch zu analysieren und ggf. praktisch handelnd umzugestalten.

Für die Realisierung dieser Zielsetzungen hat sich in den letzten zehn Jahren eine eigenständige, diskursanalytische Konzeption herausgebildet. Das frühe diskurs- und gesprächsanalytische Vorgehen bestand darin, daß ein wissenschaftliches Projekt über einen Praxisbereich interessante, anwendbare Ergebnisse erbrachte, die dann - mehr oder weniger zufällig - in Seminare eingebracht wurden. Erst nach Abschluß der wissenschaftlichen Analyse begann - wenn überhaupt - die Suche nach möglichen Abnehmern bzw. Anwendungen. Es waren die positiven Erfahrungen mit solchen Anwendungen und Rückbindungen an die Praxis, die zu ihrer systematischen Weiterentwicklung führten. Heute steht die Diskursforschung immer häufiger vor der Situation, daß Fortbildungen auf direkte Nachfrage hin konzipiert werden. Auch in den Institutionen der Wirtschaft - aber nicht nur dort - werden explizit diskursanalytische Konzepte nachgefragt, gerade auch in Konkurrenz zu psychologischen und anderen Ansätzen. Das gilt insbesondere für strukturelle Problemlagen, die eher aus besonderen beruflichen, fachlichen oder organisatorischen Bedingungen als aus individuellen Schwierigkeiten resultieren. Diskursanalytische Arbeit wird zunehmend anerkannt als geeignetes Lösungsverfahren für Kommunikationsprobleme. Damit ergeben sich aber zugleich auch neue Anforderungen an die Kompetenzen der Durchführenden und an die Entwicklung geeigneter Konzeptionen.

Der Grund für die steigende Nachfrage und die positive Resonanz liegt u.E. in den besonderen Merkmalen diskursanalytischer Konzepte. Denn sie nutzen die methodischen Ressourcen der Diskurs- und Gesprächsanalyse gleichermaßen für die Problemerkennung wie für die Fortbildungen selbst. Zu den konstitutiven Merkmalen diskursanalytischer Konzepte zählen (vgl. Fiehler/Sucharowski 1992):

a) **Dokumentation und Transkription**

Vor Beginn einer Fortbildung wird die kommunikative Wirklichkeit durch technische Aufzeichnung dokumentiert, anschließend mit diskursanalytischen Mitteln und

Methoden transkribiert und analysiert². Dies bedeutet einen erheblichen zeitlichen, personellen und damit letztendlich finanziellen Aufwand. Das wirft verständlicherweise Fragen nach der Notwendigkeit und Machbarkeit auf. Ein Problem liegt besonders in der Erstellung der aufwendigen Transkripte, die nicht ohne eine entsprechende linguistische Kompetenz möglich ist. Lösungen des personellen Problems sind hier in dem Maße zu erwarten, wie in der Ausbildung entsprechende Inhalte verankert sind.³ Hier ist insbesondere die Linguistik gefragt, ihre Dokumentations- und Analyseverfahren für sprachlich-kommunikative Phänomene weiterzuentwickeln und auch für Absolventen anderer Studien- und Ausbildungsgänge zugänglich zu machen. Ein anderes Problem sind die Kosten, die durch die Dokumentation und Transkription entstehen. Hier ist zu erwarten, daß auf Dauer durch eine Reihe von Maßnahmen eine Reduzierung der bisher recht hohen Kosten möglich wird. Denkbar ist der verstärkte Einsatz von Technik (z.B. transkriptionsunterstützende Software) und geschulten Hilfskräften für die Transkripterstellung, aber auch eine Anpassung der Seminarkonzeptionen. So kann beispielsweise eine einmal erstellte Dokumentation bzw. Transkription für die Fortbildung unterschiedlicher Mitarbeitergruppen eines Betriebes bzw. Zielgruppen genutzt werden. Für andere Bereiche wiederum ist eine branchenspezifische Spezialisierung der TraineeInnen denkbar.

b) Empirische, transkriptbasierte Analyse der Problemstrukturen

Ein wesentliches Merkmal diskursanalytischer Seminarkonzepte ist die gezielte Analyse der spezifischen Problemstrukturen.⁴ Die in Form von Transkripten dokumentierte Kommunikationspraxis wird gezielt auf die konkreten, besonderen Problemlagen hin untersucht. Auf diese Weise sind diskursanalytische Seminare nicht ausschließlich auf die durch unterschiedliche Interessen und Perspektiven verzerrten Einschätzungen der Beteiligten angewiesen. Vielmehr verfügen die Trainer bereits vor Seminarbeginn über eine eigene, empirisch gestützte Einschätzung der jeweiligen Problemlage und können das Seminarkonzept präzise auf diese Problemlage zuschneiden.

c) Dokumentation und Analyseergebnisse als Lehrmaterial

Darüber hinaus stellen die dokumentierten Diskurse und die Analyseergebnisse eine nicht zu unterschätzende Ressource für die Seminare selbst dar. Zum einen können die Ton- und ggf. Videoaufnahmen sowie deren Transkriptionen für die Seminare didaktisch aufbereitet werden. Die gemeinsame Arbeit mit den SeminarteilnehmerInnen am Transkript stellt eine wirkungsvolle methodische Möglichkeit zum Sprechen über Kommunikation und zur Analyse dar, insbesondere auch deshalb, weil dies ein Wiedererkennen der Praxis ermöglicht (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner i. Vorb.). Zum anderen können die Ergebnisse der Problemanalysen einen Ausgangspunkt für die Seminararbeit bilden, beispielsweise in einer Gegenüberstellung mit den Einschätzungen der Seminarteilnehmer selbst.

² Vgl. hierzu den Beitrag von Becker-Mrotzek/Meier sowie von Lalouschek/Menz (in Bd. 1).

³ Vgl. hierzu den Beitrag von Brünner (in Bd. 2) zur Wechselwirkung von Forschung, Anwendung und Ausbildung.

⁴ Vgl. hierzu den Beitrag von Becker-Mrotzek/Meier (in Bd. 1, Abschn. 4).

d) Gemeinsame Problemlösung

Wichtig für diskursanalytische Konzepte ist - wie in einigen anderen Konzepten auch - das gemeinsame Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten zusammen mit den Betroffenen. Aufgrund der fachlichen und institutionellen Zusammenhänge können die Trainer in der Regel keine fertigen Lösungen für die erkannten Kommunikationsprobleme liefern. Diese müssen vielmehr gemeinsam mit den Betroffenen entwickelt werden, die ja einerseits Experten für ihren Handlungsbereich sind und andererseits gefundene Lösungen aktiv umsetzen müssen. An die Stelle fertiger Ratschläge in Rezeptform tritt also die empirisch fundierte Diskussion von Alternativen und darauf basierender Angebote möglicher Lösungsverfahren. Diese müssen jedoch gemeinsam ausgebaut und den jeweiligen Bedingungen angepaßt werden.

Diese vier konstitutiven Merkmale machen die Spezifik diskursanalytischer Seminar-konzepte aus. Der gegenüber anderen Konzeptionen erhöhte Aufwand ist begründet in der Komplexität beruflich-institutioneller Kommunikation, die detailliert analysiert werden muß, um sachgerecht zugeschnittene und wirksame Trainings anbieten zu können.

2. Standardverlauf der Konzeption und Durchführung

Im folgenden möchten wir die wesentlichen Arbeitsschritte bei der Konzeption und Durchführung eines diskursanalytischen Seminarkonzepts darstellen. Dabei wird einerseits das Spektrum der vorfindlichen Möglichkeiten aufgezeigt, andererseits werden Akzente und Bewertungen aus unserer Sicht und auf der Basis unserer eigenen Erfahrungen dargestellt. Besonderes Gewicht wird auf problematische Fragen und Aspekte gelegt. Zur Veranschaulichung werden wir - wo möglich - exemplarisch auf ein Seminarprojekt verweisen, aus dem auch das in unserem zweiten Beitrag (in Bd. 2) behandelte Verfahren der "Simulation authentischer Fälle" entnommen ist. Wir beziehen uns hier konkret auf ein Seminar, das wir Ende 1995 für ein großes Dienstleistungsunternehmen durchgeführt haben.

2.1 Auftrag

Bei der Annahme eines Auftrags ist zu berücksichtigen, ob das angefragte Training mit den vorhandenen Kompetenzen und der diskursanalytischen Methodologie sinnvoll durchgeführt werden kann. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn es sich um strukturelle Kommunikationsprobleme handelt, nicht um individuelle Schwierigkeiten. Diskursanalytische Konzeptionen eignen sich wegen ihres Zugangs und ihrer Vorgehensweise nicht - jedenfalls nicht alleine - für die Bearbeitung individueller, psychischer Problemlagen. Ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Annahme eines Auftrags ist auch das vorhandene Zeitbudget für die gesamte Maßnahme. Ohne ausreichenden Vorlauf für Dokumentation, Transkription und Auswertung können diskursanalytische Konzepte nicht realisiert werden.

Unsere eigene Erfahrung zeigt, daß etwa ein halbes Jahr von der Auftragserteilung bis zur Durchführung erforderlich ist. Benötigt wird diese Zeit für die Vorgespräche, insbesondere jedoch für die Dokumentation und Analyse. Vor allem die Dokumentation ist in der Praxis immer wieder mit betriebsbedingten Verzögerungen

verbunden, die sich aus Urlaubsplanung, Arbeitsanfall und anderen nur schwer beeinflussbaren Faktoren ergeben. Auch die Transkripterstellung und Analyse benötigen Zeitreserven.

2.2 Vorgespräche

Ein wichtiger Schritt besteht in den gemeinsamen Vorgesprächen mit den Beteiligten, die mehrere Aufgaben erfüllen. Hier geht es zunächst einmal um eine erste Klärung der kommunikativen Problemlagen und des Schulungsbedarfs aus der Sicht der verschiedenen Beteiligten. Dabei können unterschiedliche Perspektiven und Interessen von Vorgesetzten und MitarbeiterInnen zutage treten, die für die weitere Planung relevant sind. Allerdings ist bei den Vorgesprächen immer die Möglichkeit einer verzerrten bzw. einseitigen Problemsicht durch die Betroffenen in Rechnung zu stellen. Ad-hoc-Problemanalysen aufgrund von Schilderungen und Interviews der Betroffenen sind insofern problematisch, als nach unserer Erfahrung vielfach die Neigung besteht, Probleme zu individualisieren und zu dramatisieren. Für vorhandene Probleme werden - je nach Perspektive durchaus unterschiedliche - Personen und ihre Eigenschaften verantwortlich gemacht. Strukturelle und interaktive Probleme geraten leicht aus dem Blick. So hat sich in unserem Referenzseminar von 1995, das wir hier als Beispiel verwenden, gezeigt, daß für abteilungsinterne Spannungen weniger - wie in den Vorgesprächen behauptet - einzelne Personen oder Gruppen verantwortlich waren als vielmehr verfestigte defizitäre Kommunikationsstrukturen und Einstellungen. Hilfreich ist auch die Dokumentation der Vorgespräche selbst, weil so später noch ein Zugriff auf frühere Problemsichten möglich ist, die sonst verschwimmen oder vergessen werden.

Daneben dienen die Vorgespräche dazu, das Vertrauen und die Motivation der TeilnehmerInnen für die Maßnahme zu gewinnen. Denn es ist nur mit ihrer Hilfe und aktiven Unterstützung möglich, die berufliche Praxis zu dokumentieren. Das Aufzeichnen der eigenen Diskurse setzt vielfach die Überwindung von Bedenken und Ängsten voraus. Erst in einem vertrauensvollen Klima und in der Hoffnung, hiervon für die eigene Praxis zu profitieren, ist eine umfassende Dokumentation auch der problematischen Anteile der Kommunikationspraxis möglich. Eine wichtige Rolle spielen hierbei Referenzseminare. Notwendig ist darüber hinaus die Einarbeitung in die spezifischen Fach- und Betriebsstrukturen. Ihre Kenntnis ermöglicht eine gezieltere Dokumentation und Analyse der Praxis. Denn nicht alle Diskurse eignen sich in gleicher Weise für analytische und didaktische Zwecke.

2.3 Dokumentation und Analyse der kommunikativen Praxis und Problemlagen

Den Kern der Planung bildet die Dokumentation und Analyse der kommunikativen Praxis und der Problemlagen. Für diesen Zweck werden die in den ersten drei Beiträgen von Band 1 beschriebenen linguistischen Verfahren eingesetzt. Für die Dokumentation stehen folgende Verfahren zur Verfügung:

- Interviews

Im Rahmen der Vorgespräche mit den Beteiligten können Einzelgespräche oder offene Interviews geführt werden, um die Handlungssituation der Betroffenen

und ihre Problemsicht kennenzulernen und gezielt bestimmte Probleme anzusprechen. Wie bereits angedeutet, stimmen die geschilderten Problemlagen nicht immer mit den nachfolgenden empirischen Problemanalysen überein.

- Beobachtungen

Vor Beginn der eigentlichen Dokumentation kann es sinnvoll sein, in Form von Betriebsbesichtigungen 'begleitende Beobachtungen' zu machen. Dabei können einzelne SeminarteilnehmerInnen über einen gewissen Zeitraum bei ihrer Arbeit begleitet werden. Unter Umständen lassen sich diese begleitenden Beobachtungen zu ersten Aufnahmen nutzen. Sie sind in jedem Fall vertrauensbildend und hilfreich bei der späteren Analyse der Transkripte.

- Erstellen eines Dokumenten- bzw. Textkorpus

Ebenfalls vor der eigentlichen Erhebung der mündlichen kommunikativen Praxis kann ein Korpus von Texten und sonstigen Dokumenten angelegt werden. Hierzu zählen etwa typische schriftliche Kommunikationsprodukte, Protokolle, Dienst-anweisungen, Führungsgrundsätze, Arbeitsdokumente u.a. Allerdings hat die Analyse solcher Texte und Dokumente nur Hilfsfunktion für die Rekonstruktion der mündlichen Praxis.⁵ Jedoch sind für das Verständnis der transkribierten Diskurse oft Hintergrundinformationen erforderlich, etwa wenn sich die Beteiligten auf solche Dokumente beziehen. So spielten in unserem Referenzseminar mehrere Protokollauszüge von Vorstandssitzungen, in denen Grundsatzentscheidungen für ein Projekt getroffen worden waren, eine zentrale Rolle.

- Aufnahmen und Transkripte mündlicher Diskurse

Auf dem Hintergrund der in den Vorgesprächen gewonnenen Informationen wird ein Diskurskorpus erstellt, das den kommunikativen Alltag und die vermuteten Problemsituationen möglichst gut widerspiegelt. Dabei können je nach Seminarziel unterschiedliche Auswahlkriterien zugrunde gelegt werden. Ein Kriterium kann sein, möglichst viele Diskurse zu einer bestimmten Thematik aufzuzeichnen. So haben wir in unserem Referenzseminar Diskurse zu einem bestimmten Planungsvorhaben erhoben. Dadurch konnten sowohl die Entwicklungsgeschichte dokumentiert, als auch unterschiedliche Perspektiven der Beteiligten sichtbar gemacht werden. Ein anderes Kriterium ist, einen bestimmten zeitlichen Ablauf möglichst vollständig zu erfassen, beispielsweise um die verschiedenen kommunikativen Anforderungen zu dokumentieren, denen die Beteiligten im Laufe eines Tages ausgesetzt sind. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Auswahl bestimmter Diskursarten (z.B. Verhandlungen oder Beschwerdegespräche), die als Quelle von Problemen wahrgenommen werden.

⁵ Die linguistische Analyse solcher institutioneller Textarten stellt einen eigenen Anwendungsfall dar, der hier nicht behandelt werden kann.

Ziele dieser Dokumentation und Erhebung sind:

- Beschreibung des Ist-Zustandes
Erhoben werden z.B. Art und Umfang der verschiedenen Diskursarten. Welche kommunikativen Aufgaben bewältigen die Beteiligten in ihrem beruflichen Alltag? Besondere Bedeutung kommt dabei den transkribierten Aufzeichnungen zu.
- Problemanalyse
Mit Hilfe der Problemanalyse werden mögliche Schwachstellen ermittelt. Es wird etwa untersucht, ob die Beteiligten ihre Ziele erreichen, mit welchem Aufwand sie diese erreichen und welche Konflikte dabei zutage treten. In dem Referenzseminar hat sich beispielsweise gezeigt, daß die Besprechungen wenig effektiv durchgeführt wurden, weil die Beteiligten ihre Anliegen nicht hinreichend präzise benannten.
- Lösungsvorschläge
Nach der Problemanalyse werden dann Vorschläge für mögliche Lösungen entwickelt. Dabei kann es sich beispielsweise um Vorschläge für die Erweiterung des sprachlichen Handlungsrepertoires oder auch um organisatorische Veränderungen handeln.

2.4 Didaktische Planung (Ziele und Inhalte)

Die konkreten Ziele und Inhalte der Fortbildung werden hergeleitet aus den Arbeitsschritten "Vorklärung" (Abschn. 2.2) und "Dokumentation und Analyse" (Abschn. 2.3). Dabei gibt insbesondere die Schwachstellenanalyse Hinweise auf problematische Aspekte der Kommunikationspraxis, die zum Gegenstand der Fortbildung gemacht werden können. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie die in Abschnitt 1 erwähnten allgemeinen Ziele konkretisiert und operationalisiert werden können. Auch hier bieten die Transkripte wichtige Anhaltspunkte. Denn die dokumentierte Praxis zeigt eben nicht nur Probleme und Schwächen, sondern sie liefert auch und gerade wichtige Hinweise auf brauchbare Lösungsstrategien. Es sind die gelungenen Fälle, in denen die Beteiligten selbst zeigen, wie bestimmte kommunikative Aufgaben bewältigt werden können. Dadurch wird es möglich, die allgemeinen Ziele unter Rückgriff auf die dokumentierte Praxis zu operationalisieren. Die Ratschläge für geeignete Kommunikationsstrategien werden also wesentlich aus dem Material selbst entwickelt. Dabei kommt den Muster- und Problemanalysen⁶ eine zentrale Bedeutung zu. Sie sind in mehrfacher Hinsicht geeignet, empirisch abgesicherte Ratschläge zu entwickeln:

a) Auswahl geeigneter Muster und Verfahren

Eine Möglichkeit liegt darin, die Eignung unterschiedlicher kommunikativer Muster und Verfahren für bestimmte kommunikative Aufgaben einzuschätzen. In den Transkripten wie in der Erfahrung der Beteiligten zeigt sich immer wieder, daß es schwierige Konstellationen gibt, in denen die Beteiligten nicht sicher wissen, wie

⁶ Vgl. hierzu den Beitrag von Becker-Mrotzek/Meier (in Bd. 1, Abschn. 4).

sie sich verhalten sollen. Diskursanalytisch formuliert, sie wissen nicht, welches Muster sie einsetzen bzw. wie sie es realisieren sollen (vgl. unten b).

Hierzu ein Beispiel:

In der Telefonzentrale eines Versorgungsunternehmens geht der Notruf einer offensichtlich verwirrten Person ein, die einen Fehler ihres Gasboilers meldet (Verpuffungen). Bevor der Mitarbeiter wichtige Informationen (Name, Adresse) erfragen kann, legt die Person auf. Sie ruft in kurzen Abständen insgesamt dreimal hintereinander an, schildert verworren ihre Angst sowie den technischen Defekt und legt vorzeitig auf. Für die Professionellen ergab sich hier die Frage, welche Strategie geeignet ist, um solche Personen zur Beantwortung der mitunter lebenswichtigen Fragen nach Name und Adresse zu bewegen. In einer subjektiven Einschätzung ihres Handelns kamen sie zu der Überzeugung, daß es sinnvoll sei, solche Personen erst zu beruhigen, um dann die erforderlichen Fragen zu stellen. Die Transkriptanalyse zeigte jedoch, daß faktisch eine andere Strategie zum Erfolg geführt hat: Wenn der Mitarbeiter mit Nachdruck seine Fragen formulierte und - ohne auf die Äußerungen der Person einzugehen - auf deren Beantwortung beharrte, erhielt er eine Antwort. Erklären läßt sich das mit dem starken Zugzwang, der durch Fragen aufgebaut wird.

Dies ist ein Beispiel dafür, wie sich aus der Musteranalyse konkrete Ratschläge für geeignete sprachliche Handlungen ableiten lassen. Nicht das intuitiv als notwendig und erfolgreich empfundene Beruhigen ("Empathie-Muster"), sondern das eigene Setzen von Zugzwängen (konditionelle Relevanzen) erweist sich in der genannten Situation als brauchbare Strategie.

Ähnliche Beispiele aus dem medizinischen Bereich liefert Spranz-Fogasy (1987, 1992). Er untersucht Arzt-Patienten-Gespräche in der ärztlichen Praxis unter der Fragestellung, welche Auswirkungen bestimmte kommunikative Handlungen des Arztes auf den weiteren Gesprächsverlauf haben. Dabei kann er zeigen, daß die verschiedenen Fragetypen bei der Eröffnung oder der Anamnese in unterschiedlicher Weise geeignet sind, den Patienten zur Schilderung seiner Beschwerden zu veranlassen. In einem dokumentierten Beispiel (1987, 298) sieht man, daß der Arzt den Patienten durch sog. Entscheidungsfragen längere Zeit genau daran hindert, weil er irrtümlich davon ausgeht, der Patient komme wegen der gleichen Beschwerden wie beim letzten Mal.

Hintergrund der Analysen von Arzt-Patienten-Gesprächen sind im weitesten Sinne Überlegungen in der Ärzteschaft, die das Ziel verfolgen, solche Gespräche stärker am Patienten zu orientieren (vgl. Lalouschek 1995). Eine wichtige linguistische Frage ist dabei, wie diese angestrebte Patientenorientierung sprachlich-kommunikativ zu realisieren ist. Auch hier stellt sich das Problem, geeignete Muster und Verfahren zu eruieren, mit deren Hilfe das Ziel erreicht werden kann.

Zusammenfassend können wir also festhalten, daß die detaillierte Analyse der eingesetzten sprachlichen Verfahren eine Entscheidungshilfe bei der Auswahl geeigneter Muster und Verfahren sein kann. Die Wirkung unterschiedlicher Muster und Verfahren kann im allgemeinen nicht deduktiv abgeleitet, sondern nur durch empirische Analysen der kommunikativen Wirklichkeit ermittelt werden. Die Analyse erlaubt es, Hinweise auf mehr oder weniger geeignete sprachliche Muster zu geben. Zur Vermeidung von Mißverständnissen sei darauf hingewiesen, daß die Zielsetzungen dabei von der jeweiligen Fachprofession, d.h. den Betroffenen und den Anforderungen ihrer Handlungsbedingungen vorgegeben werden.

b) Zweckmäßige Realisierung der Muster und Verfahren

Neben der Wahl der passenden Muster und Verfahren kommt auch deren zweckmäßiger Realisierung eine große Bedeutung für das Gelingen beruflicher Kommuni-

kation zu. Das heißt, die Wahl der richtigen Muster und Verfahren allein garantiert noch nicht den kommunikativen Erfolg. Sie stellt eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung dar. Bei der didaktischen Planung der Fortbildung ist also weiter zu prüfen, ob sich bei der Realisierung der Muster und Schemata Schwierigkeiten zeigen. Lassen sich Teile eines Musters oder bestimmte Verfahrensschritte identifizieren, die den Beteiligten besondere Schwierigkeiten bereiten? Auch hierzu ein Beispiel:

Bei der Analyse der aufgezeichneten Besprechungen des Referenzseminars zeigten sich immer wieder Schleifenbildungen, Mißverständnisse, Konflikte zwischen den Beteiligten und unklare Resultate. Das Resultat stand häufig in keinem akzeptablen Verhältnis zu dem zeitlichen und personellen Aufwand. Erst die detaillierte Problemanalyse legte offen, wo die Ursachen lagen. Als eine solche Ursache stellte sich die fehlende bzw. ungenaue Anliegensformulierung dar; d.h. die Mitarbeiter gaben nur ungenau an, was ihr Anliegen war. Sie nannten in der Besprechung wohl den Anlaß oder den Sachverhalt, über den gesprochen werden sollte, ließen jedoch offen, welche Zielsetzung mit der Thematisierung verfolgt werden sollte. In der Folge wurde in mehreren Schleifen um das eigentliche Anliegen herumgeredet.

Die Ursachen für solche unklaren Anliegensformulierungen sind vielfältig, so daß wir uns hier auf einen wichtigen Aspekt beschränken. Ein Grund, eigene Anliegen 'unscharf' (im Sinne von nicht explizit) zu formulieren, liegt in einer kollegialen Grundeinstellung. Die Mitarbeiter wollen ihre Kollegen nicht durch eigene Forderungen brüskieren. Hinter dieser Einstellung, die kollegialen Beziehungen durch Einbringen eigener Anliegen nicht zu gefährden, verbirgt sich jedoch weniger ein psychisches Problem der Einzelnen als vielmehr eine Fehleinschätzung kommunikativer Prozesse. Kommunikation wird - und das haben auch die Gespräche während der Fortbildung gezeigt - nicht als dynamischer Prozeß gesehen, in dem *gemeinsam* Ergebnisse hergestellt werden. Nicht das mögliche interaktive Resultat, sondern der individuelle Ausgangspunkt der unterschiedlichen Beteiligten bzw. Positionen erscheint als Orientierungspunkt für das eigene kommunikative Handeln. Und auf einem solchen Hintergrund ist es sinnvoll, die eigenen Anliegen eher *unscharf* zu formulieren, um so mögliche Konflikte von Anfang an zu *vermeiden*. Zusammenfassend kann man sagen, daß hier ein gewisses Defizit in der sprachlich-kommunikativen und selbstreflexiven Kompetenz vorliegt: Die Beteiligten unterschätzen systematisch die Möglichkeiten eines diskursiven Interessenausgleichs.

Aus dieser Analyse leitet sich eine Konkretisierung der o.a. Ziele her: Eine Verbesserung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz bedeutet in diesem Fall, den Beteiligten die sprachlichen Möglichkeiten zur Bearbeitung von Interessenkonflikten bewußt zu machen. Dazu wird aufgezeigt, wie ein solcher Bearbeitungsprozeß aussehen kann. Auf diesem Hintergrund wurde ein Strukturierungsschema für Besprechungen vorgestellt. Beispielhaft sollen hieraus die beiden folgenden Hinweise behandelt werden:

- Für die Einleitung einer Besprechung gilt die Maxime: "Ziele und Anliegen explizit benennen" und
- für das Besprechungsende: "Ergebnisse sichern, indem das Einverständnis der Beteiligten eingeholt und die Umsetzung festgelegt wird".

Worin liegt nun die Spezifik dieser Hinweise, die - so ließe sich einwenden - so oder in ähnlicher Weise auch in der Ratgeberliteratur zu finden sind? Sie liegt nach

unserer Einschätzung in zwei Aspekten: Zum einen sind sie empirisch abgesichert über die Analyse gelungener Fälle. D.h. die Transkriptanalyse hat ergeben, daß gelungene Besprechungen in der o.a. Weise durchgeführt werden. Daß Intuitionen mit den Ergebnissen empirischer Analysen übereinstimmen, ist keineswegs selbstverständlich. Zum anderen - und das ist hier der entscheidende Punkt - enthalten die Hinweise eine Fokussierung auf die für die Fortbildungsgruppe relevanten Aspekte. Es ist der Mangel an Explizitheit und Strukturiertheit in den Besprechungen, der die Klärung sachlicher Fragen behindert. Und genau hierauf zielt das Strukturierungsschema, indem es die Struktur und die zu bewältigenden Teilaufgaben benennt. Auf diese Weise sollen den Teilnehmern der kommunikative Ablauf und insbesondere auch ihre kommunikativen Aufgaben bewußt gemacht werden. Die zweckmäßige Realisierung etwa einer Anliegenformulierung ("möglichst explizit") wird einerseits durch die gemeinsame Analyse konkreter (gelungener und mißlungener) Fälle verdeutlicht. Andererseits wird ihr Stellenwert durch die Einbindung in eine größere, verallgemeinerte Struktur hervorgehoben (hier etwa die gesamte Besprechung als Verfahren des Interessenausgleichs). Die Transkriptanalyse schlägt sich hierbei nieder in einer gruppen- und situationsspezifischen Fokussierung der Ratschläge.

c) Sprachliche Hinweise

Eine weitere Möglichkeit, aus der dokumentierten Praxis Ratschläge zu entwickeln, sei hier nur knapp skizziert. Neben der Sensibilisierung für kommunikative Prozesse und Aufgaben können auch spezifisch sprachliche Hinweise gegeben werden. So finden sich in der Ratgeberliteratur beispielsweise immer wieder Hinweise auf die sog. Rückmeldungen (Günther/Sperber 1995, 50ff; Gehm 1994, 123ff). Darunter werden dann häufig recht komplexe Sprechhandlungen verstanden, in denen der Hörer dem Sprecher explizit durch eigene Äußerungen rückmeldet, wie er ihn verstanden hat. In dieser Explizitheit wird dann aus den Rückmeldungen leicht ein eigener Verständigungsdiskurs (Ehlich 1994, 118). Es gibt jedoch auch 'unterhalb' dieses Verständigungsdiskurses ein System sprachlicher Mittel zur Absicherung des gegenseitigen Verstehens, das erst durch die empirische Analyse von Diskursen detailliert beschrieben wurde. Hierbei handelt es sich um kleine sprachliche Einheiten wie *hm* oder *ja*, mit denen der Hörer dem Sprecher fortlaufend seinen aktuellen Verstehensprozeß signalisiert. Auch sie können zur Verbesserung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz thematisiert werden. Sie können einmal als Mittel des aktiven Zuhörens - das auch in keinem Ratgeber fehlt - ausgewiesen werden. Sie können aber auch dem Sprecher als Symptom für die Wirkung seiner Äußerungen bewußt gemacht, und ihre Beachtung kann zur Kontrolle dieser Wirkung anempfohlen werden. Das Ausbleiben von bestätigenden *hm* etwa kann dem Sprecher als Hinweis auf Schwierigkeiten im Verständigungsprozeß dienen.

Ein anderes Beispiel, das in unserem Referenzseminar eine Rolle spielte, ist der Umgang mit Modalverben wie *(nicht) können*, *(nicht) dürfen*, *(nicht) müssen* usw. In konflikthafter Verhandlungen und Kontroversen empfiehlt es sich, die Redehintergründe, auf die solche Modalverben jeweils bezogen werden, explizit zu machen: Im Hinblick auf was *können/dürfen/müssen* wir etwas tun (vgl. Kratzer 1978, Brünner/Redder 1983)? Auf diese Weise werden Perspektivendivergenzen als solche erkennbar und somit auch bearbeitbar. Generell bedeutet die Erweiterung sprachlich-kommunikativer Kompetenz auch, Realisierungsformen sprachlicher Handlungen - und das heißt bestimmte Formulierungsweisen - zum Gegenstand der

gemeinsamen Untersuchung zu machen und sie im Hinblick auf ihre Zweckadäquatheit, ihre Wirkung usw. zu reflektieren.

Insgesamt zeigt sich also, daß die Transkripte und ihre Analyse über die Ermittlung von Regelmäßigkeiten und die Diagnose von Problemstrukturen hinaus auch für didaktische Zwecke i.e.S. nutzbar gemacht werden können. Schließlich können aus der Materialanalyse auch komplexe Übungen entwickelt werden, so wie wir das in unserem anderen Beitrag vorstellen. Es lassen sich aus ihnen Hinweise und Empfehlungen entwickeln, die nicht den Status von situationsentbundenen, absoluten Rezepten (etwa im Sinne von Formulierungsanweisungen) besitzen, aber andererseits wesentlich über bloße Deskriptionen hinausgehen. Denn sie enthalten begriffliche Bestimmungen und kategoriale Verallgemeinerungen.

2.5 Methodische Planung (Trainingsdurchführung)

Es kann in diesem Aufsatz nicht um die allgemeine Methodik der beruflichen Fortbildung gehen. Deshalb werden wir uns hier auf den spezifischen Beitrag beschränken, den diskursanalytische Konzepte leisten können. Grundsätzlich gelten für diskursanalytische Konzepte die gleichen methodischen Prinzipien der Erwachsenenbildung wie für alle anderen Konzepte auch. Hierzu gehört u.a., daß die Ziele für die Teilnehmer transparent gemacht bzw. auch gemeinsam entwickelt werden oder daß die gegenseitigen Erwartungen auf Teilnehmer- bzw. Dozentenseite geklärt und respektiert werden. Jenseits dieser allgemeinen Methoden gehört es zu den methodischen Standards diskursanalytischer Konzepte, die TeilnehmerInnen mit grundlegenden Prinzipien und Verfahren der Kommunikation vertraut zu machen. Es finden sich also immer auch Theorieanteile, die ebenso Einsichten in die allgemeinen Bedingungen menschlicher Kommunikation wie Kenntnisse über die spezifischen Voraussetzungen und Aspekte beruflicher Kommunikation vermitteln sollen. Selbstverständlich gehören auch Einheiten dazu, in denen die beruflichen Erfahrungen ausgetauscht und diskutiert werden können. Konzentrieren möchten wir uns hier jedoch auf den methodischen Einsatz von Transkripten, der eine Besonderheit diskursanalytischer Trainings darstellt.

Neben der Möglichkeit, Transkripte für eine besondere Übungsform einzusetzen, die wir unter dem Stichwort "Simulation authentischer Fälle" in unserem zweiten Beitrag behandeln werden, sind diese in besonderer Weise geeignet, den Beteiligten die sprachlich-kommunikativen Besonderheiten ihrer eigenen Praxis zu verdeutlichen. Aus diesem Grund kommt der Arbeit am Transkript in diskursanalytischen Konzepten eine besondere Bedeutung zu. Transkripte von authentischen Diskursen bieten - immer in Verbindung mit den entsprechenden Ton-/Videoaufnahmen - folgende methodische Möglichkeiten (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner i.Vorb.):

- Anknüpfung an die eigene Praxis

Die dokumentierten Diskurse knüpfen unmittelbar an die praktischen Erfahrungen der Beteiligten an. Auch ohne analytischen Zugriff führt das Vorspielen von Ton-/Videodokumenten und das Lesen von Transkripten zu didaktisch wünschenswerten Wiedererkennungseffekten, auch wenn sie nicht dem Selbstbild des Betroffenen entsprechen mögen. Viele TeilnehmerInnen erleben so zum ersten Mal ihr eigenes Handeln aus einer fremden Perspektive. Sie erkennen persönliche

Eigenarten ebenso wie typische Situationen. Außerdem vermittelt ihnen die Aufzeichnung, daß sie in ihrer Praxis ernst und wichtig genommen werden.

- Zeitlupeneffekt
Transkripte sind die einzige Möglichkeit, die Flüchtigkeit der mündlichen Kommunikation systematisch zu überwinden. Sie ermöglichen ein beliebiges Vor- und Zurückspringen im Diskursverlauf, das wiederholte, detaillierte Betrachten einzelner Stellen, einen schnellen Überblick über den gesamten Verlauf oder einen zeitverzögerten Nachvollzug der Gesprächsdynamik und der Entstehung bestimmter Gesprächsstörungen. Dieser Zeitlupeneffekt ist durch das Abspielen von Ton-/Videoaufzeichnungen allein nicht zu erreichen. Selbst mehrmaliges Abspielen reicht nicht aus, um die vielfältigen, parallel stattfindenden Aspekte der Kommunikation zu erfassen. Besonders schwer zu hören sind dabei die nicht-inhaltlichen Aspekte, also etwa intonatorische/prosodische Phänomene (Sprechtempo, Betonung, Lautstärke), Korrekturphänomene (Abbrüche, Selbstkorrektur, Fremdkorrekturen), Formen des Sprecherwechsels (überlappendes Sprechen, Unterbrechungen) oder Verständigungssignale (Interjektionen der Rückmeldung, Ausdruck von Überraschung etc.). Diese Phänomene, deren Transkription wesentlich zu dem hohen Zeitwand (von bis zu 120 min. pro Aufnahmeminute) beiträgt, entziehen sich beim ersten Höreindruck oft der bewußten Wahrnehmung. Allerdings kann und soll auf das Abspielen nicht verzichtet werden, u.a. weil das Transkribieren der Intonation nur in gewissen Grenzen möglich ist.
- Vergleich und Gegenüberstellung
Transkripte bieten dank ihrer guten Handhabbarkeit eine einfache Möglichkeit, verschiedene Diskursausschnitte miteinander zu vergleichen. Die entsprechenden Transkriptstellen lassen sich leicht nebeneinander legen und parallel analysieren. Auch das ist mit reinen Aufzeichnungen nur bei einem erheblichen technischen Aufwand zu leisten. Vergleich und Gegenüberstellung ermöglichen das Erkennen von Regelmäßigkeiten. Aus diesem Grund bilden Transkriptanalysen einen wichtigen methodischen Schritt bei der Vermittlung von Mustern oder Schemata. Die Beteiligten können so erkennen, daß sie sich in ihrer kommunikativen Praxis bei weitem nicht so willkürlich und beliebig verhalten, wie es häufig ihrem Eindruck entspricht. Sie sehen vielmehr, daß ihr kommunikatives Handeln bestimmten Erwartungen folgt, die man beschreiben kann.

Aus diesen Gründen kommt der Arbeit mit dem Transkript in diskursanalytischen Konzepten ein hoher Stellenwert zu. Eine wesentliche Voraussetzung für ihren erfolgreichen Einsatz ist jedoch eine überlegte didaktisch-methodische Auswahl. Wegen der Vielfältigkeit und Komplexität von Kommunikation eignen sich nicht alle Transkripte für didaktische Zwecke (vgl. auch Spranz-Fogasy 1990, 153f). Folgende Auswahlkriterien können herangezogen werden. Die Ausschnitte sollten

- nicht zu lang sein (2 - 10 min.),
- eine gute Tonqualität der zugehörigen Aufnahme aufweisen,
- nichts für die Betroffenen persönlich Inkrimnierendes enthalten,
- sachlich aus sich heraus oder durch eine geringe Menge von Zusatzinformationen verständlich sein,

- den zu illustrierenden Aspekt möglichst typisch zeigen und
- daneben nicht zu viele andere Probleme enthalten.

Inhaltlich können an den Transkripten sehr unterschiedliche Aspekte thematisiert werden. Die Möglichkeiten reichen vom Illustrieren allgemeiner Kommunikationsphänomene (Sprecherwechsel, Versprecher) über das Aufzeigen von Regelmäßigkeiten (Muster und Schemata) und sprachlichen Mitteln (Formulierungen) bis hin zur Rekonstruktion problematischer bzw. exemplarischer Fälle (vgl. den Beitrag von Schultze in Bd. 2).

Die Erfahrungen in unterschiedlichen Fortbildungen ergeben übereinstimmend, daß die Beteiligten die Arbeit am Transkript sehr schätzen. Sie bietet ihnen die Gelegenheit, ihre eigene Praxis ausführlich zu reflektieren. Außerdem entfällt die Art von Künstlichkeit, die häufig in Rollenspielsituationen auftritt. Die Transkriptarbeit wird vielfach als Alternative zu Rollenspielen gesehen, die von vielen TeilnehmerInnen - insbesondere zu Seminarbeginn - abgelehnt werden.

2.6 Evaluation

Zum Schluß möchten wir noch auf ein dringendes Desiderat hinweisen. Für diskursanalytische Fortbildungskonzepte ist - wie für alle anderen auch - eine Evaluation zu fordern. Ähnlich wie Brons-Albert (1995) es für traditionelle Verkaufstrainings tut, sollten auch diskursanalytische Konzepte empirisch auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden. Zu fragen ist, ob die beabsichtigten Ziele und Effekte auch erreicht werden und wie lange sie anhalten. Die Frage nach der Wirkung ist auch deshalb interessant, um zu prüfen, ob nicht auch andere - gewünschte oder unerwünschte - Nebeneffekte auftreten. Für solche unerwarteten Seiteneffekte (spezielle Formen der Selbstreflexion und Beziehungsdynamik) haben wir Hinweise. Zu klären ist des weiteren, welche Qualifikationen - abgesehen von linguistisch-diskursanalytischen - Dozenten diskursanalytischer Fortbildungen benötigen.

3. Fazit und Ausblick

Nach unserer Auffassung werden diskursanalytische Trainings insbesondere dort nachgefragt, wo es um die Bearbeitung problematischer beruflicher Kommunikationsstrukturen geht. Hier sind sie auch besonders wirkungsvoll und anderen Verfahren überlegen. Ihre Wirksamkeit ergibt sich besonders daraus, daß sie die reale berufliche kommunikative Wirklichkeit in ihrer Komplexität zu ihrer Grundlage machen. Damit ist allerdings ein erheblicher zeitlicher und analytischer Aufwand verbunden, der bestimmte Grenzen dessen definiert, was in welcher Zeit und mit welcher Qualifikation geleistet werden kann, und eine umstandslose Übernahme der Methoden auf dem Trainingsmarkt verhindert.

Für die Zukunft wären - über die beschriebenen Formen hinaus - Konzeptionen zu entwickeln, die einen längerfristigen Trainingsablauf aus mehrfach durchlaufenen Zyklen von Seminar, Umsetzung in der beruflichen Praxis und Evaluation ermöglichen. Denn die Sensibilisierung für kommunikative Prozesse und die Verbesserung sprachlich-kommunikativer Kompetenz benötigen Zeit, Geduld, dauerhafte Motivation sowie Feedback und Erfolgskontrollen.

Literatur

- Bartsch, E. (Hrsg.)(1994). *Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung*. München/Basel: Reinhardt.
- Becker-Mrotzek, M. (1994). Gesprächsschulung für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen öffentlicher Dienstleistungsunternehmen auf linguistischer Basis. In: Bartsch, E. (Hrsg.), 240-254.
- Becker-Mrotzek, M. (1995). Angewandte Diskursforschung und Sprachdidaktik. In: *Der Deutschunterricht* 1, 16-24.
- Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (i.Vorb.) Diskursanalyse und ihre Anwendung im Kommunikationstraining - am Beispiel einer Fortbildung im gewerblich-technischen Bereich. In: Rehbein, J. (Hrsg.), *Funktionale Pragmatik im Spektrum*.
- Bliesener, T. & Brons-Albert, R. (Hrsg.)(1994). *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Boettcher, W. (1991). Beratungsgespräch und Gesprächsberatung. Von der schwierigen Beziehung zwischen Gesprächsanalyse und Weiterbildung. In: *DS* 3, 239-256.
- Brons-Albert, R. (1995). *Verkaufsgespräche und Verkaufstrainings*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brünner, G. (1987). *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchung zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Tübingen: Narr.
- Brünner, G. & Redder, A. (1983). *Studien zur Verwendung von Modalverben*. Mit einem Beitrag von Dieter Wunderlich. Tübingen: Narr.
- Ecker, A. (1993). Modellehrgang Hochschuldidaktik. In: *Didaktik* 5, 31-34.
- Ehlich, K. (1994). Verweisen und Kohärenz in Bedienungsanleitungen. Einige Aspekte der Verständlichkeit von Texten. In: Ehlich, K., Noack, C. & Scheiter, S. (Hrsg.), 116-149.
- Ehlich, K., Koerfer, Armin, Redder, A. & Weingarten, R. (Hrsg.)(1990). *Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ehlich, K., Noack, C. & Scheiter, S. (Hrsg.)(1994). *Instruktion durch Text und Diskurs. Zur Linguistik "Technischer Texte"*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fiehler, R. (1995). Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining In: *Finlance. A Finnish Journal of Applied Linguistics*.
- Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.)(1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gehm, T. (1994). *Kommunikation im Beruf. Hintergründe, Hilfen, Strategien*. Weinheim: Beltz.
- Günther, U. & Sperber, W. (1995²). *Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer. Psychologische und organisatorische Durchführung von Trainingsseminaren*. München: Reinhardt.
- Kratzer, A. (1994). *Semantik der Rede. Kontexttheorie, Modalwörter, Konditionalsätze*. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Lalouschek, J. (1995). *Ärztliche Gesprächsausbildung. Eine diskursanalytische Studie zu Formen des ärztlichen Gesprächs*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Löning, P. & Rehbein, J. (Hrsg.)(1993). *Arzt-Patienten-Kommunikation. Analysen zu interdisziplinären Problemen des medizinischen Diskurses*. Berlin: de Gruyter.
- Menz, F. (1994). Der Einfluß von medizinischer Ausbildung und von Kontingenzen auf das ärztliche Gespräch im Krankenhaus. In: Redder, A. & Wiese, I. (Hrsg.), 218-234.
- Redder, A. & Wiese, I. (Hrsg.)(1994). *Medizinische Kommunikation. Diskurspraxis, Diskursethik, Diskursanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rehbein, J. (1986). Institutioneller Ablauf und interkulturelle Mißverständnisse in der Allgemeinpraxis. Diskursanalytische Aspekte der Arzt-Patient-Kommunikation. In: *Curare* 9, 297-328.
- Sabel, H. (1993). *Sprechen Sie mit Ihren Mitarbeitern. Die Kunst, Mitarbeitergespräche erfolgreich zu führen, Signale im Gespräch zu erkennen und mit Konfliktsituationen umzugehen*. Bamberg: Bayerische Verlagsanstalt.
- Spranz-Fogasy, T. (1987). Alternativen der Gesprächseröffnung im ärztlichen Gespräch. In: *ZGL* 15, 293-302.
- Spranz-Fogasy, T. (1988). Medikamente im Gespräch - Gesprächsanalysen für die Praxis. In: *Deutsche Sprache* 3, 240-253.
- Spranz-Fogasy, T. (1992). Ärztliche Gesprächsführung - Inhalte und Erfahrungen gesprächsanalytisch fundierter Weiterbildung. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), 68-78.
- Spranz-Fogasy, T. (1992). Ärztliche Kommunikation. Transfer diskursanalytischen Wissens in die Praxis. In: Ehlich, K., Koerfer, A., Redder, A. & Weingarten, R. (Hrsg.), 143-155.

Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit

Annette Lepschy

Zusammenfassung

Der Beitrag entwickelt ein Kategoriensystem, mit dessen Hilfe Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit differenziert werden können. Auf der Basis einer Definition des didaktischen Gegenstands Gespräch und einer aufgabenorientierten Operationalisierung des Lernziels Gesprächsfähigkeit werden Methoden für kommunikative Lehr- und Lernprozesse nach ihrer didaktischen Funktion in Repräsentations- und Bearbeitungsmethoden differenziert. Schließlich diskutiert und vergleicht der Beitrag aktivierende und rezeptive Repräsentationsverfahren sowie reflexive und analytische Bearbeitungsverfahren hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit in didaktischen Kontexten.

1. Ziel des Beitrags

In Seminaren, die sich mit der Verbesserung von Kommunikationshandeln beschäftigen, stehen Lehrende und Lernende vor dem Problem, die Komplexität von Gesprächen in einer begrenzten Zeit so aufzuarbeiten, daß möglichst detailliert Gesprächsstrukturen, -prozesse, -probleme und -störungen ermittelt werden, um daraus Handlungsalternativen zur Verbesserung von Kommunikation zu gewinnen. Die jeweilige didaktische Strukturierung eines Kommunikationsseminars ist Aufgabe der Lehrenden. Sie umfaßt die Herstellung eines Begründungszusammenhangs zwischen dem Gegenstand Gespräch, den angestrebten Lernzielen und den eingesetzten Methoden (vgl. auch Gutenberg 1996, 35f.).¹ Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick über Lehr- und Lernmethoden zu geben, mit denen Gesprächsfähigkeit in Kommunikationsseminaren gefördert werden kann. Die dargestellten Lehr- und Lernmethoden werden nach ihrer jeweiligen didaktischen Funktion systematisiert und diskutiert. Als Grundlage wird dazu zunächst der Gegenstand Gespräch, auf dessen Veränderung und Verbesserung die zum Einsatz kommenden Methoden immer gerichtet sind, kurz umrissen und das Lernziel Gesprächsfähigkeit operationalisiert.

2. Gegenstand und Lernziel

2.1 Gegenstand Gespräch

Der Gegenstand Gespräch wird hier in einem handlungsorientierten Sinn verstanden als "das auf Verständigung zielende sprachliche und nicht-sprachliche zeichenhafte Handeln von Menschen. Verständigung ist dabei in einem weiten Sinne als das Herstellen gemeinsamer Bedeutung für interaktiv realisierte Ziele zu verstehen." (Becker-Mrotzek/Meier in Bd. 1) Diese Ziele sind auf die Bewältigung der Realität in ihren verschiedenen gesellschaftlichen Formen und Strukturen ausgerichtet. In diesem Sinn können Gespräche auch als Verständigungshandlungen aufgefaßt werden "mit dem Ziel, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen bzw. etwas

¹ Die Diskussion über die Frage, ob und inwieweit Kommunikation lehr- und lernbar ist, wird an anderer Stelle geführt (z.B. Gutenberg 1988; Antos 1992, 52; Fiehler in Bd. 2).

gemeinsam zur Sache zu machen" (Geißner 1988, 45). Den auf Verständigung zielenden Kommunikationspartnern können somit sinnhafte, auf Gelingen ausgerichtete Absichten unterstellt werden. Gespräche lassen sich weiterhin als situativ gesteuerte intentionale wechselseitige Verständigungshandlungen charakterisieren, d.h. daß das kommunikative Handeln immer in einem sozialen und individuellen Kontext stattfindet, durch den jegliches Miteinandersprechen bedingt und gesteuert wird. Das jeweilige Gefüge aus sozialen und individuellen Voraussetzungen, unter denen der jeweils Handelnde Sprache verwendet, wird als Sprechsituation bezeichnet (Pawlowski 1980, 70). Als Verständigungshandlungen sind Gespräche dynamische Prozesse, die sich durch den Wechsel von Sprecher- und Hörerrolle auszeichnen, in denen die Miteinandersprechenden versuchen, Ziele zu realisieren. Gesprächsprozesse weisen situationsspezifische Phasen- oder Sequenzverläufe und Aushandlungsprozeduren auf. Sie unterliegen sequentiellen Regeln und Gesetzmäßigkeiten und sind durch den Einsatz spezifischer sprechsprachlicher Handlungen steuerbar.

2.2 Aufgaben der Gesprächsführung

Sprechsituation und Prozeßstruktur des Gesprächs stellen die beiden Größen dar, um die es bei der Verbesserung von Kommunikation geht. Dazu ist es notwendig, die Aufgaben näher zu beschreiben, die den Gesprächsteilnehmern im Gespräch im Hinblick auf die Steuerung der Sprechsituation und des Prozesses zukommen. Erst über eine Aufgabenbeschreibung können die kommunikativen Fähigkeiten beschrieben werden, deren man bedarf, um erfolgreich an Gesprächen teilnehmen zu können.

2.2.1 Situationssteuerung

Eine zentrale Aufgabe der Gesprächspartner im Gespräch ist es, eine gemeinsame Situation als Bedingung für Verständigung zu konstituieren. Die Sprechsituation als Bedingungsgefüge gesellschaftlicher und individueller Voraussetzungen ist kein statischer Zustand, sondern die Gesprächsteilnehmer nehmen Einfluß auf die Situation, indem sie sie durch subjektive Wahrnehmungen und Bewertungen zu einer auf sie bezogenen machen. Sprechsituationen sind immer auch das Ergebnis von Situationseinschätzungen bzw. Situationsinterpretationen.

Das gemeinsame Interesse, im Gespräch "etwas zur gemeinsamen Sache" (Geißner 1988, 45) zu machen, stellt die Gesprächspartner vor die Aufgabe, trotz möglicher unterschiedlicher Situationseinschätzungen ein gemeinsames Situationsverständnis als Gesprächsbasis herzustellen. Für den einzelnen bedeutet das, sich bereits in der Vorbereitung auf Gespräche mit den Bedingungen der jeweiligen Kommunikationssituation auseinanderzusetzen, indem er eigene Situationseinschätzungen überprüft und sie mit den möglichen Situationseinschätzungen der Gesprächspartner konfrontiert und vergleicht. Dazu muß er zum einen die Interdependenz der Einflußfaktoren in der Sprechsituation und ihre steuernde Kraft begreifen, zum anderen muß er versuchen, sich in die Situation der Gesprächspartner zu versetzen, um deren mögliche Situationseinschätzungen kennenzulernen. Notwendig ist hierzu die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.

2.2.2 Prozeßsteuerung

Eine weitere Steuerungsaufgabe ergibt sich für die Gesprächsteilnehmer im Hinblick auf die Gestaltung des aktuellen Gesprächsprozesses. Die Prozeßstruktur umfaßt den wechselseitigen Vollzug von Äußerungen. Dieser Vollzug wird formal durch die Regelung des Sprecherwechsels gesteuert, thematisch durch die inhaltliche und intentionale Aufeinanderfolge und Verbundenheit der jeweiligen Äußerungen. Für die Gesprächsteilnehmer ergeben sich folgende prozeßstrukturelle Teilaufgaben, die zur Steuerung des Gesprächsverlaufs notwendig sind:²

- **Gesprächsorganisation:** Die Gesprächsteilnehmer müssen die Gesprächsorganisation regeln, d.h. sie müssen das Gespräch organisieren und für einen geregelten Ablauf sorgen, und zwar sowohl im Hinblick auf den Gesamtverlauf als auch im Hinblick auf die Organisation und Koordination der Sprecherwechsel.
- **Themabearbeitung:** Sie müssen das Thema des Gesprächs bearbeiten. Damit ist die intentionale und inhaltliche Bearbeitung der von den Gesprächsteilnehmern aktuell fokussierten und für das Thema als relevant erachteten Gesprächsgegenstände gemeint.
- **Beziehungsgestaltung:** Sie müssen die Beziehung gestalten. Sie müssen Beziehungen herstellen, aufrechterhalten bzw. im Fall von Konflikten klären. Beziehungsgestaltung meint auch, daß die Gesprächsteilnehmer in ihren jeweiligen Rollen angemessen handeln, d.h. Balance zwischen sozialen Erwartungen und individuellen Vorstellungen herstellen.

2.3 Lernziel Gesprächsfähigkeit

In Kommunikationsseminaren geht es immer um die Frage, wie Gesprächsteilnehmer ihre Fähigkeit, Gespräche zu führen, verbessern können. Kommunikationsseminare wollen die Gesprächsfähigkeit ihrer Teilnehmer fördern und entwickeln.³ Das Lernziel Gesprächsfähigkeit umfaßt zwei Dimensionen: Gesprächsfähigkeit meint zum einen, daß Seminarteilnehmer von einem intuitiven Problembewußtsein zu einem analytischen gelangen. Zum anderen ist gemeint, daß die kommunikativen Handlungsspielräume der Seminarteilnehmer erweitert werden.

Das umfaßt auch die Fähigkeit, gesellschaftliche Normen und Anforderungen in und für Sprechsituationen interpretieren zu können. Flexibel auf Situationen, Probleme und Kommunikationspartner reagieren zu können bedeutet, nicht starre Muster abzuarbeiten, sondern Gesprächsprozesse bewußt - mit Kenntnis von Handlungsalternativen - zu steuern. Das Lernziel Gesprächsfähigkeit kann auf der

² Vgl. hierzu v.a. die Überlegungen zur Dialogsteuerung von Schwitalla (1979) und die Beschreibung von Aufgabenstrukturen in Gesprächen bei Kallmeyer/Schütze (u.a. 1976).

³ Daneben existieren natürlich eine Reihe anderer Auffassungen, die eher verhaltenskonditionierende Ansprüche an Kommunikationsseminare haben. Sie werden in diesem Beitrag nicht berücksichtigt.

Grundlage der oben formulierten Aufgabenbestimmung folgendermaßen operationalisiert werden:⁴

Gesprächsfähig ist, wer in jeweils spezifischen Sprechsituationen aktuell notwendige kommunikative Handlungsentscheidungen treffen und sprechsprachlich angemessen handeln kann. Er muß in der Lage sein, situationsangemessen die Gesprächsorganisation zu regeln, das Thema zielbezogen zu bearbeiten und die Beziehung so zu gestalten, daß Verständigung erreicht werden kann. Gesprächsfähigkeit ist dabei einerseits immer Ausdruck von und Auseinandersetzung mit persönlicher und sozialer Identität; andererseits umfaßt sie instrumentelle, sprechsprachliche Fertigkeiten (z.B. Argumentieren, Informieren, Zuhören, Strukturieren von Prozessen), die gleichermaßen über entsprechende Methoden und Instrumente in Kommunikationsseminaren gefördert und entwickelt werden sollen.

3. Methoden in Lehr- und Lernprozessen

Im folgenden werden nun die Methoden dargestellt und diskutiert, mit denen der Gegenstand Gespräch erarbeitet und bearbeitet werden kann. Allgemein verstehe ich unter Lehr- und Lernmethoden im Bereich mündlicher Kommunikation Verfahrensweisen, die die Erweiterung von kommunikativen Handlungsspielräumen und -kompetenzen ermöglichen und systematisch fördern.

Die hier diskutierten Methoden sind Bestandteil verschiedener Konzeptionen und lassen sowohl von ihrer Herkunft und jeweiligen Zweckbestimmung als auch von ihrem Einsatz in Kommunikationsseminaren keine einheitliche Systematik erkennen. Sie haben sowohl in der Psychologie, v.a. der Gruppendynamik⁵, der (Wirtschafts-)Pädagogik⁶, der Unterrichtsdidaktik bzw. -methodik⁷, der Sprecherziehung⁸ sowie auch in jüngerer Zeit in der Angewandten Gesprächsforschung⁹ ihre Ursprünge und Anwendungsbereiche.

Diese Methoden sollen hier aus der Perspektive einer Anwenderin dargestellt und diskutiert werden, die sowohl eine sprecherzieherisch-sprechwissenschaftliche als auch eine diskursanalytische Herangehensweise an den Gegenstand hat.

⁴ In der pädagogisch orientierten Literatur werden die hierzu notwendigen Fähigkeiten häufig auch als Schlüsselqualifikationen bezeichnet: Dazu gehören Fähigkeiten wie Kreativität, Problemlösungsfähigkeit, Kritik- und Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit oder Informationsfähigkeit (vgl. Kaiser 1992, 62ff; auch Keim 1992a, 144).

⁵ Vgl. hierzu v.a. Antons (1992) als Klassiker gruppendynamischer Übungen; einen guten Überblick über Systematik und Geschichte der Gruppendynamik findet man bei Rehtien (1995).

⁶ Vgl. hierzu exemplarisch Keim (1992).

⁷ Auch hier beschränke ich mich auf eine exemplarische Literaturangabe: den 'Methodenpapst' der Unterrichtslehre: Meyer (1987a,b).

⁸ Konzeptionell eigenständige gesprächsrhetorische Ansätze existieren vor allem von Geißner mit seiner Theorie und Praxis rhetorischer Kommunikation (u.a. 1982). Bei Bartsch findet sich der Ansatz der kooperativen Gesprächsrhetorik, v.a. ausgearbeitet für Sachgespräche wie Verhandlungen (1988, 1990, 1991); vgl. auch den Überblick bei Gutenberg/Herbig (1992).

⁹ Vgl. u.a. Fiehler/Sucharowski (1992); Fiehler (in Bd. 2); Bliesener/Brons-Albert (1994).

Trotz einiger Divergenzen,¹⁰ die zwischen Sprechwissenschaft und Diskursanalyse bezüglich einiger inhaltlicher Fragen bestehen, soll hier versucht werden, auf der Grundlage einer didaktischen Funktionsunterscheidung der Methoden ein weitgehend kohärentes, interdisziplinäres Methodenkonzept einschließlich einer kritischen Betrachtung der verschiedenen Methoden hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit für Kommunikationsseminare vorzustellen. Ich halte das für einen wichtigen Schritt hin in eine Richtung, durch die Sprechwissenschaftler und Linguisten ein gemeinsames Profil für die praktische Anwendung erhalten können. Dies kann m.E. auch dazu beitragen, zukünftige Arbeitsfelder für beide Disziplinen zu erschließen, die bisher vor allem den Organisationspsychologen vorbehalten waren.

3.1 Didaktische Funktionen als Differenzierungskriterium für Methoden

In Kommunikationsseminaren geht es immer um die Frage, wie Gesprächsteilnehmende unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen den Gesprächsprozess steuern und verbessern können. In diesem Kontext sind zwei verschiedene Methodenarten oder Verfahrenstypen zu differenzieren, die sich aufgrund ihrer jeweiligen didaktischen Funktion im Lehr- und Lernprozess voneinander unterscheiden.¹¹ Die didaktische Funktion umschreibt dabei nichts anderes als die Handlungsziele, die von Lehrenden und Lernenden in bestimmten Abschnitten des Lehr- und Lernprozesses verfolgt werden.

- Zum einen muß die Kommunikationsrealität der Teilnehmer im Lehr- und Lernprozess repräsentiert werden
 - a) mit der Absicht, Material zu gewinnen, an dem gearbeitet werden kann, und
 - b) mit der Absicht, erarbeitete Handlungsalternativen wieder in Kommunikationsrealität umzusetzen und zu erproben.

Verfahren, mit denen die Kommunikationsrealität in den Lehr- und Lernprozess geholt wird, um sie zu bearbeiten und entwickelte Handlungsalternativen in Kommunikationshandeln umzusetzen, werden im folgenden als *Repräsentationsmethoden* bezeichnet.

- Die Kommunikationsrealität muß bearbeitet werden
 - a) mit der Absicht, sie in einem ersten Schritt wahrzunehmen (zu perzipieren) und
 - b) sie in einem zweiten Schritt begrifflich urteilend, d.h. analytisch zu erfassen (zu apperzipieren).

Diese Schritte stellen die Voraussetzung für die Entwicklung von Handlungsalternativen her. Sie sind notwendige Basis dafür, Kommunikationshandeln zu verbessern,

¹⁰ Vgl. v.a. die Ausführungen zur Transkriptanalyse und zur Gesprächssimulation. Diese Differenzen werden jeweils markiert und können zu weiterem Nachdenken über die Thematik anregen.

¹¹ Ich verzichte hier auf eine ausführlichere Darstellung des Begriffs *Didaktik* und verweise auf die entsprechende Literatur.

indem bei den Teilnehmern aus einem mehr oder weniger intuitiven Problembewußtsein ein systematisches Problembewußtsein entsteht.

Verfahren, mit denen die jeweilige Kommunikationsrealität perzipiert und apperzipiert und mit denen Handlungsalternativen produziert werden, sollen im folgenden als *Bearbeitungsmethoden* bezeichnet werden.

3.2 Repräsentationsmethoden

Repräsentationsmethoden wurden als Verfahren gekennzeichnet, mit denen die Kommunikationsrealität und die darin auftretenden Probleme der Seminarteilnehmer (unter Berücksichtigung der spezifischen Lehr- und Lernsituation) in den Lehr- und Lernprozeß geholt werden können. Die Art und Weise der Repräsentation von Kommunikationsrealität im Lehr- und Lernprozeß kann unterschiedlich erfolgen. Unterschieden werden im folgenden *aktivierende* und *rezeptive Methoden*.

3.2.1 Aktivierende Repräsentationsmethoden

Aktivierende Repräsentationsmethoden sind dadurch charakterisiert, daß sie auf die Produktion von Kommunikationshandlungen ausgerichtet sind, über die der Gegenstand Gespräch erlebt, erfahren und erprobt werden kann.¹² Hierzu gehören Simulations-, Spiel- und Aktionsformen. Erfahrungen, Wahrnehmungen und Analyseergebnisse werden hier in Kommunikationshandlungen in Form von Praxissimulationen und strukturierten Kommunikationsübungen umgesetzt, erlebt, nachvollzogen und neu produziert. Hier wird davon ausgegangen, daß auch im Seminarkontext authentische Gespräche entstehen, die Problemstrukturen und Handlungsmuster aus dem kommunikativen Alltag der Teilnehmer repräsentieren.

3.2.1.1 Gesprächssimulationen

Gesprächssimulationen erfüllen innerhalb von Kommunikationsseminaren die didaktische Funktion der Repräsentation, indem sie Teilausschnitte kommunikativer Realität in den Seminarprozeß integrieren, so daß sie Anschauungsmaterial für typische Kommunikationsprobleme liefern. Zu Gesprächssimulationen existieren zwar zahlreiche Veröffentlichungen (vgl. z.B. Schützenberger 1976, 22; Keim 1992a; Sader 1986, 15ff), aber keine einheitlichen Definitionen. Hier werden Gesprächssimulationen als Kommunikationshandlungen verstanden, die für die Beteiligten "zu diesem Zeitpunkt einen als-ob-Charakter" (Mann 1956, 227; zit. n. Sader 1986, 15) besitzen. Kennzeichnend für Gesprächssimulation ist, daß sowohl

¹² Ausgegrenzt werden sollen aus dem hier vorgestellten Konzept psychotherapeutische Methoden, bei denen es um eine Veränderung der menschlichen Psyche geht. Im Unterschied zu therapeutischen Methoden zielen die hier dargestellten Methoden nicht auf die Veränderung der Psyche der Personen, sondern über Bewußtsein von Sprache und Sprechen und deren Wirkung werden Veränderungen kommunikativer Haltungen und Handlungen initiiert. Zur Abgrenzung gesprächsanalytisch orientierter Kommunikationsseminare von psychotherapeutischen Konzeptionen vgl. Keseling (1992, 158f).

rekonstruktiv-nachahmende als auch konstruktiv-gestaltende Handlungen einfließen.

Rekonstruktiv-nachahmend sind Simulationen deshalb, weil sie "eine durch die Spielsituation oder Spielhandlung vorgegebene Realität simulieren und damit Spielrealität als gestaltetes Abbild von Realität erfahrbar machen" (Keim 1992b, 134). Mit der Gesprächssimulation werden prototypisch und modellhaft Realitätsausschnitte, vor allem typische Problemsituationen und Personen- und Konfliktkonstellationen einschließlich verbaler oder nonverbaler Handlungsmuster, in einem Lernkontext repräsentiert. Die Teilnehmer einer Simulation rekonstruieren Handlungsmuster und greifen in der Repräsentation auf diese zurück. Konstruktiv-gestaltend sind sie deshalb, weil Gesprächssimulationen einen dynamischen Handlungsverlauf haben und im Moment der Handlung ein Stück Wirklichkeit neu produziert wird, das nicht vorhersagbar oder -sehbar ist.¹³

Die Beteiligten arbeiten keine vorgegebenen Dialoge ab, sondern müssen mit gegenseitigem Sprechdenken und Hörverstehen eine aktuelle, neue Verständigungsleistung erbringen. Der vollzogene Kommunikationsprozeß ist damit durch die subjektive Interpretation übernommener Handlungsmuster und die Ausgestaltung der Situation in der Simulation einmalig und in dieser Form nicht wiederholbar. Insofern kann hier auch von einem realen, authentischen Kommunikationsprozeß gesprochen werden.¹⁴ Die Simulation selbst produziert eine eigene Wirklichkeit, die sich natürlich, bedingt durch die spezifische Kommunikationssituation im Seminar, von Kommunikationssituationen in anderen Zusammenhängen unterscheidet.

Gesprächssimulationen können in der Seminarpraxis in sehr unterschiedlichen Realisierungsvarianten eingesetzt werden (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner in Bd. 2). Sie unterscheiden sich vor allem danach, wie der 'Als-ob-Charakter' gestaltet wird, d.h. in welcher Form das jeweilige Setting (Situation und Prozeß) festgelegt und definiert wird und mit welchem handlungs- und erkenntnisleitenden Interesse die Gesprächssimulation durchgeführt wird.

Stark vorstrukturierte Simulationen enthalten in der Regel festgelegte Rollenzuschreibungen, einschließlich vorgegebener Charaktereigenschaften der zu spielenden Person und Anweisungen darüber, wie sich die Person im Gespräch zu verhalten hat (z.B. Birkenbihl 1988). Diese Form der Gesprächssimulation korrespondiert mit traditionellen Rollentheoriemodellen, nach denen sich mit einer zugeschriebenen Rolle gleichzeitig ein bestimmtes konventionelles Verhaltensrepertoire eröffnet, das im Gespräch ausagiert wird. Die Auswertung ist in diesem Fall darauf orientiert,

¹³ Vgl. dazu die konträre Auffassung von Bliesener: "Das Rollenspiel ist ein Kommunikationsprozeß, bei dem die üblichen Voraussetzungen und Folgen von Handlungen gekappt und durch sekundäre ersetzt sind. Wenn man will, kann man diesen besonderen Rahmen der Kommunikation in Rollenspielen als 'künstlich' bezeichnen." (Bliesener 1994, 15).

¹⁴ Vgl. ähnlich auch (Friedrich 1994, 10): "Realität und Simulation sind deshalb nicht in völlige Übereinstimmung zu bringen, weil die Simulation selbst eine eigene Realität, eine eigene Wirklichkeit mit eigenen Gesetzen darstellt." Andere Diskursanalytiker betonen, daß sie Gesprächssimulationen nicht als authentisches Handeln definieren (vgl. ausführlich v.a. Bliesener/Brons-Albert 1994). Hier liegt auch eine der zentralen Differenzen zwischen Sprechwissenschaftlern und Diskursanalytikern, die die Verfasserin nicht integrativ ausgleichen kann. Ich vertrete an dieser Stelle eine Position, die nicht konform geht mit diskursanalytischen Auffassungen. Für einen interessanten Vermittlungsvorschlag vgl. Schmitt (in Bd. 2).

Abweichungen von konventionellen Rollenbildern und -verhaltensweisen aufzuzeigen.

Problematisch ist diese Form der Simulation deshalb, weil auf seiten der Agierenden häufig Unsicherheit besteht, ob und inwieweit sie noch eigene Handlungs-ideen, Lösungsansätze oder Problematisierungen in die Kommunikationshandlung einbringen können. Da sich Letztgenanntes überhaupt nicht ausschließen läßt, weil eine vollständige Aufgabe der eigenen Identität und Identitätspräsentation nicht möglich ist, kann dies in der Simulation zu Inkohärenzphänomenen führen. Das Aufeinanderprallen vorgegebener Anweisungen und individueller Handlungsweisen kann das Auftreten nicht authentischer Handlungen bewirken und dazu führen, daß Simulationen zu Schauspielen werden, die Show-Charakter besitzen.¹⁵

Daneben existieren Simulationen, für die die jeweilige Situationskonstellation, d.h. vor allem die Personenkonstellation (Vorgesetzter-Mitarbeiter; Kunde-Verkäufer etc.), und das zu bearbeitende Problem festgelegt werden; die Interpretation der jeweiligen Rollen und die Prozeßgestaltung bleiben den beteiligten Personen überlassen. In diesem Fall sind die Agierenden gefordert, die von ihnen übernommene Rolle identitätsbezogen zu interpretieren. D.h. in der Simulation ergibt sich - gleichermaßen wie im 'richtigen Leben' - für die Kommunizierenden die Notwendigkeit, persönliche und soziale Identität in der Rolleninterpretation auszubalancieren. Gerade hierdurch wird eine Erweiterung von Handlungsspielräumen ermöglicht. Dabei muß hier noch einmal betont werden, daß Simulationen nicht die Funktion haben, die Realität der Teilnehmer in allen Dimensionen kongruent abzubilden (vgl. Becker-Mrotzek 1994, 252).

Dennoch lassen sich Simulationen in bezug auf ihre jeweilige Nähe zur beruflichen Kommunikationsrealität der Seminarteilnehmer voneinander differenzieren. Es gibt nicht die grundsätzlich berufsfremde Simulation, sondern es gibt nur eine berufsfremde Simulation bezogen auf die jeweilige Seminargruppe. Die Nähe zum Kommunikationsalltag ist dabei um so größer, je größer der Wiedererkennungswert der gespielten Situation in Hinblick auf die berufliche Kommunikationsrealität ist (vgl. Becker-Mrotzek 1994, 252). Ist dies nicht gewährleistet, verliert ein Kommunikationstraining das wesentliche Qualitätsmerkmal der Teilnehmerorientierung. Realitätsferne Simulationen sind solche, die nichts mit der beruflichen Realität und Identität der jeweiligen Seminarteilnehmer zu tun haben. Bei der Auswahl und Durchführung ist die Frage entscheidend, inwieweit eine Identifikation mit der Situation und der Rolle stattfinden kann, d.h. inwieweit die Teilnehmer an einer Simulation eine Handlungsmotivation entwickeln können. Des weiteren führt eine unzureichende Einführung in die Sprechsituation zu Problemen, die den Nutzen von Gesprächssimulationen in Frage stellen.

Der Einsatz von Gesprächssimulationen erfordert die Herstellung von Transparenz. Es muß deutlich werden, daß die Gesprächssimulation ein Instrument darstellt, realitäts- und teilnehmerorientiert Kommunikationsprobleme zu bearbeiten. Die Herstellung einer solchen Transparenz führt in der Regel dazu, daß sich die Seminarteilnehmer auf die Simulation einlassen und bei der Bearbeitung nicht permanent Nebenschauplätze eröffnen, indem sie sich entweder für ihr gezeigtes

¹⁵ In diesen Fällen muß man in der Tat hinterfragen, ob sich bei den Spielenden so etwas wie eine 'echte' Handlungsmotivation einstellen kann.

Verhalten entschuldigen oder rechtfertigen oder immer wieder darauf hinweisen, daß sie sich in der Realität ganz anders verhalten hätten.

Transfer ist erklärtes Ziel des Einsatzes von Gesprächssimulationen (vgl. Keim 1992a, 134). Die in der Simulation gewonnenen Erfahrungen, Erkenntnisse und Modelle für alternative Handlungsmöglichkeiten sollen in der Kommunikationsrealität angewendet werden (vgl. Abschn. 3.3). Nicht allein die Durchführung von Simulationen sichert für die Seminarteilnehmer einen Lernerfolg, sondern vor allem die anschließende Bearbeitung, einschließlich eines Abwägens des Für und Widers bestimmter alternativer Handlungsmöglichkeiten, ist notwendig, um Handlungsveränderungen zu initiieren. Diese Leistung erbringt nicht die Simulation selbst, sondern die sich anschließende Auswertung und Reflexion in Form des Feedbacks und einer Analyse.

3.2.1.2 Strukturierte Kommunikationsübungen

Strukturierte Kommunikationsübungen haben vor allem aus der Gruppendynamik Eingang in Kommunikationsseminare gefunden. In strukturierten Kommunikationsübungen werden Teilaspekte, -funktionen oder -probleme kommunikativer Prozesse fokussierend dargestellt, um bearbeitet zu werden (vgl. auch Rehtien 1995, 195). Strukturierte Übungen können auch vorgegebene und begrenzte Aufgabenstellungen aufweisen.¹⁶ Darüber hinaus weisen strukturierte Übungen im Unterschied zu Gesprächssimulationen kein präpariertes soziales Setting auf, für das es in der Kommunikationsrealität ein unmittelbares Pendant geben würde. Sie sind häufig gekennzeichnet durch einen bewußten Verfremdungscharakter, um Kommunikationsphänomene oder -probleme dadurch in zugespitzter Form in Erscheinung treten zu lassen. Diese Komplexitätsreduktion von Kommunikation ist dort sinnvoll, wo bestimmte Einzelaspekte und Teilphänomene konturiert werden sollen.

Strukturierte Übungen können sowohl auf die Ebene der kognitiven und emotiven Reflexionsfähigkeit als auch auf die instrumentelle Ebene der sprachlich-sprechenden Umsetzung zielen, indem sie die Aneignung entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten intendieren. Ein Beispiel für eine strukturierte Kommunikationsübung ist der Kontrollierte Dialog, der den kommunikativen Teilaspekt Zuhören fokussiert (vgl. u.a. Antons 1992, 87ff).

Wenn strukturierte Kommunikationsübungen nicht mit entsprechenden Bearbeitungsmethoden ausgewertet werden, wird die Funktion der jeweiligen Übung zur Bewältigung kommunikativer Alltagsrealität für die Teilnehmer nicht transparent. Dann liegt der Verdacht nahe, daß Seminarleitungen strukturierte Übungen "als rettende Allheilmittel gegen die eigene Desorientiertheit, den mangelnden Durchblick und die ungenügende Handlungskompetenz" (Antons-Volmerg 1989, 122) einsetzen. Deshalb müssen strukturierte Kommunikationsübungen sorgfältig dosiert und didaktisch planvoll und zielbezogen eingesetzt werden.

¹⁶ Hierzu gehören z.B. Übungen zum Umgang mit Wahrnehmungsphänomenen (Alte Frau - Junge Frau), Zuhör- und Verstehensübungen (Kontrollierter Dialog); Übungen zur Entscheidungsfindung (z.B. Frankfurt Airport) oder Problemlösung in Gruppen (Sin Obelisk), Umgang mit Vorurteilen, Normen, Kooperations- bzw. Konkurrenzverhalten (Kreuze und Punkte) o.ä. (vgl. hierzu v.a. Antons 1992, 12ff; auch Francis/Young 1992). Aus dem sprecherzieherischen Bereich stammen z.B. Übungen zur Argumentation (Geißner 1982, 118ff). Übungssammlungen finden sich u.a. bei Pawlowski/Lungershausen/Stöcker (1985).

3.2.2 Rezeptive Repräsentationsmethoden

Rezeptive Repräsentationsmethoden sind dadurch charakterisiert, daß sie auf den mental rekonstruierenden Nachvollzug schriftlich fixierter Kommunikationsrealität ausgerichtet sind. Zu diesen rezeptiven Methoden gehören die Fallbesprechung und das Transkript.

3.2.2.1 Fallbesprechungen

Fallbesprechungen sind vorgegebene prototypische Situationsbeschreibungen, bei denen es darauf ankommt, die Situation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, das Problem analytisch zu identifizieren, ggf. zu klassifizieren und in seiner Problemstruktur zu hierarchisieren (Handelt es sich z.B. um ein Führungsproblem? Wenn ja, liegen die Probleme im Bereich mangelnder oder unzureichender Kommunikation oder eher im Bereich struktureller Organisation?). Fallbesprechungen können unterschiedliche Informationen enthalten. Sie reichen von eher allgemeinen Situationsbeschreibungen bis hin zu detaillierteren Beschreibungen der Persönlichkeit der betroffenen Personen, ihrer Motive und Verhaltensweisen (vgl. Domsch/Regnet/Rosenstiel 1993, 5). Häufig enthalten sie auch Hintergrundwissen zum Handlungs- bzw. Problemkontext der beschriebenen Situation (z.B. Informationen über das Unternehmen, seine Leitungsstrukturen, Zusammensetzung der Mitarbeiter etc.).

Fallbesprechungen fördern dadurch in besonderer Weise die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Um die komplexe Situation und das darin enthaltene Problemgeflecht identifizieren zu können und zu Lösungen zu gelangen, müssen die Seminarteilnehmer verschiedene Problemsichtweisen nachvollziehen. Der didaktische Nutzen von Fallbesprechungen ist abhängig davon, inwieweit die auswertende Bearbeitung der vorgegebenen Situationsbeschreibung zu realitätswirksamen Veränderungen führt. Fallbesprechungen können im Seminarprozeß zu ergebnislosen und lernunwirksamen Diskussionen führen, wenn a) keine teilnehmer-, problem- und zielorientierte Auswahl von Fällen getroffen wird und b) keine dementsprechenden Bearbeitungsfragen die anschließende Analyse strukturieren. Darüber hinaus sind der Methode insofern Grenzen gesetzt, als das Sprechen über eine Situation nicht das Handeln in einer Situation und die dort notwendigen aktuell zu treffenden kommunikativen Handlungsentscheidungen ersetzt.

3.2.2.2 Transkripte¹⁷

Die seit einiger Zeit durchgeführten diskursanalytisch orientierten Kommunikationseminare setzen als Repräsentationsmethode überwiegend Transkripte authentischer Gespräche ein (Becker-Mrotzek/Brünner 1992, 16ff). Es handelt sich um

¹⁷ Auch der Stellenwert von Transkripten im Rahmen von Kommunikationseminaren gehört zu den 'Zankäpfeln' diskursanalytischer und sprechwissenschaftlicher Diskussionen. Ich bin der Meinung, daß man zukünftig nicht über die Methode an sich streiten sollte, sondern ihre didaktische Funktion im Rahmen von Kommunikationseminaren stärker reflektieren muß.

verschriftlichte Rekonstruktionen von bereits vergangenen Ausschnitten kommunikativer Realität (vgl. Lalouschek/Menz in Bd. 1). Hier geht jedem Kommunikationsseminar zunächst eine mehr oder weniger umfangreiche Erhebungsphase voraus, in der Gespräche aus dem konkreten Berufsalltag aufgezeichnet und anschließend transkribiert werden. Diese Transkription bildet im Seminar die zentrale Arbeitsgrundlage für die anschließende Analyse und Entwicklung von Handlungsalternativen.¹⁸ Die zu bearbeitende Kommunikationsrealität wird also in audiovisueller und verschriftlichter Form in den Lehr- und Lernprozeß geholt.

Diskursanalytisch ausgerichtete Kommunikationstrainings präferieren das Transkript als Repräsentationsmethode (u.a. Fiehler in Bd. 2). Dem liegt vor allem die Auffassung zugrunde, daß in erster Linie in "natürlichen Kommunikationssituationen" (Becker-Mrotzek/Brünner 1992, 16) gewonnenes Gesprächsmaterial als authentische Kommunikationsrealität zur Bearbeitung in Lehr- und Lernprozessen geeignet ist.

Bedingt durch die zeitaufwendige Erstellung von Transkripten, besteht allerdings das Problem, daß zwischen realer Gesprächssituation und der darauf folgenden Seminarsituation sowohl eine große zeitliche Spanne als auch eine emotionale Distanz vom Kommunikationsgeschehen entsteht. Darüber hinaus zeigt die Erfahrung mit Transkripten, daß der Anspruch einer vollständigen analytischen Bearbeitung in Seminarkontexten nicht eingelöst werden kann und es zu einer Ablenkung von den relevanten Problemen kommen kann, weil man sich schnell in Detailanalysen verliert, die die zentralen Kommunikationsprobleme der Teilnehmer nur peripher betreffen (vgl. auch Keseling 1992, 157).

3.2.3 Repräsentationsmethoden im Vergleich

In der Gesprächssimulation und der strukturierten Übung ist eine hohe emotionale Beteiligung gewährleistet, da die Kommunizierenden die kommunikativen Handlungen nicht - wie in der Fallbesprechung oder bei der Transkriptanalyse - mental (re-)konstruieren, sondern als Beteiligte gestalten und erleben. Das ganzheitliche Erleben weist insofern eine größere Nähe zur Kommunikationsrealität auf, als die Teilnehmer sich wirklich als Handelnde - mit allen Sinnen - erfahren. Sie müssen - ähnlich wie in ihrer Kommunikationsrealität - aktuelle Handlungsentscheidungen treffen und verantworten. Sie erfahren unmittelbar durch die Reaktion ihrer Gesprächspartner die erzeugten Wirkungen und Konsequenzen ihres Handelns.

Die Repräsentation der Kommunikationsrealität mittels einer Fallbesprechung bzw. eines Transkripts schafft im Unterschied zu erlebtem Handeln in einer Simulation oder strukturierten Übung eine emotionale Distanz zur Situation, die dazu genutzt werden kann, Handlungsentwürfe personenunabhängig zu entwickeln. Im Unterschied zur Simulation und Übung können sich die Seminarteilnehmer als weitgehend Unbeteiligte über das Geschehen stellen, quasi eine Außenperspektive einnehmen, ohne sich auf bestimmte Rollen, Positionen oder Handlungsmuster festlegen zu müssen. Je nach Teilnehmergruppe können Fallbesprechungen oder Transkripte einen 'weichen' Einstieg in die Arbeit mit Gesprächssimulationen

¹⁸ Vgl. hierzu die Kritik von Fiehler (in Bd. 2) an Gesprächsbesprechungen, die nach dem 'Monierungsschema' erfolgen und die häufig die Reflexionsbasis für Kommunikationstrainings bilden.

ermöglichen, da Widerstände gegenüber Simulationen hierüber abgebaut werden können. Diese Widerstände sind häufig gekoppelt an den Erwartungsdruck, 'optimale Kommunikationsleistungen' erbringen zu müssen. Dies führt in der Seminarpraxis häufig zu dem Problem, daß Seminarteilnehmer, die an einer Simulation teilgenommen haben, im nachhinein enttäuscht sind über ihr eigenes Kommunikationshandeln ("Jetzt im nachhinein wüßte ich, wie ich es hätte anders/besser machen können."). Aufgrund des Zeitdrucks erhalten nur einzelne nochmals die Möglichkeit, das Gespräch zu wiederholen, um Handlungsalternativen ausprobieren zu können. Während also in der Simulation Handlungsentscheidungen "immer unter Zeitdruck und oftmals ad-hoc gefällt werden" (Buddensieck 1992, 19) müssen, haben die Seminarteilnehmer bei der Arbeit mit Fallbesprechungen oder Transkripten die Möglichkeit, das Für und Wider bestimmter Entscheidungen zunächst ausführlich mental abzuwägen. Problemstrukturen und Handlungsmuster werden erkannt und alternative Handlungsmöglichkeiten können mental vorstrukturiert werden. Die mentale Vorstrukturierung kann dann auch einmünden in eine Umsetzung in einer Simulation, um auch erfahrungsorientiertes Lernen zu ermöglichen.

Aktivierende und rezeptive Methoden unterscheiden sich durch kommunikatives Erleben einerseits und die Beschränkung auf mentale Handlungsentwürfe andererseits. Durch die der konkreten Kommunikationshandlung innewohnende Dynamik zeigt sich, daß in der aktuell ablaufenden Handlung Meinungen, Gefühle und Haltungen sich aufgrund der Kommunikation mit einem Gesprächspartner situativ und interaktiv verändern. Die Seminarteilnehmer erfahren hier besonders deutlich, daß Gespräche aktuelle Handlungsereignisse sind, für deren Ausgang entscheidend ist, wie die Gesprächspartner in unmittelbarer Wechselwirkung Verständigung erreichen, und in denen permanent aktuelle Handlungsentscheidungen getroffen werden müssen, die Auswirkungen auf den weiteren Verlauf eines Gesprächs haben.

Aktivierende Repräsentationsmethoden kommen darüber hinaus im Anschluß an die Bearbeitung der Kommunikationsrealität zum Einsatz. Mit ihnen erfolgt der Transfer von erarbeiteten Handlungsalternativen und Problemlösungen in konkretes Kommunikationshandeln, indem die Bearbeitungsergebnisse als Probehandeln in sanktionsfreien Räumen umgesetzt und erprobt werden. Dadurch wird die Erweiterung von kommunikativen Handlungsspielräumen unterstützt und gefestigt. Gerade wenn sich Erwachsene für langjährige Automatismen und Routinen sensibilisieren und sie sich bewußt machen oder über Feedback rückgemeldet bekommen, stellt der Einsatz dieser Methoden eine Notwendigkeit dar, da es sonst keinen Ort gibt, an dem Neues erprobt werden kann, ohne Konsequenzen oder Sanktionen zu befürchten. Neue Handlungsmuster zu erproben bedeutet, sie in das individuelle Handlungsrepertoire als etwas Selbstverständliches aufzunehmen und dadurch Sicherheit zu gewinnen (vgl. Rehtien 1995, 195).

Mit strukturierten Kommunikationsübungen können vor allem auf der instrumentellen Ebene kommunikative Fertigkeiten erarbeitet und erprobt werden, z.B. in Übungen zum aktiven Zuhören, zu Verständlichkeit, Fragetechniken oder Argumentation.

So liefert z.B. der Kontrollierte Dialog als aktivierende Repräsentationsmethode einerseits wesentliche Erkenntnisse über die Art und Weise, wie Gesprächspartner aufeinander eingehen, bzw. welche Schwierigkeiten damit verbunden sind, sich in den jeweiligen Gesprächsbeiträgen auf den Gesprächspartner zu beziehen; gleichzeitig fördert diese Übung aber auch die Zuhörfähigkeit und erhält dadurch gleicher-

maßen den Status einer synthesierenden Methode zur Umsetzung kommunikativer Fertigkeiten.

Im Unterschied zu Gesprächssimulationen und Fallbesprechungen haben strukturierte Kommunikationsübungen den Vorteil, daß sie aufgrund ihres eingeschränkten Fokus auf Teilaspekte bzw. -probleme die Seminarteilnehmer dahingehend entlasten, nicht permanent sämtliche Faktoren und Aspekte eines komplexen Kommunikationsereignisses im Auge behalten zu müssen. Häufig entsteht gerade dadurch ein Gefühl der Überforderung, da die Seminarteilnehmer aufgrund der Komplexität den Eindruck gewinnen, keine Veränderungen in ihrem Kommunikationshandeln erzielen zu können. Mit Hilfe strukturierter Übungen lassen sich dagegen Teilerfolge erzielen, und damit können sie einen wichtigen Beitrag zur Motivation der Teilnehmer innerhalb eines Seminarprozesses leisten. Gleichzeitig kann sich die Rückbindung in kommunikative Gesamtkontexte aber auch als schwierig erweisen, da von den Seminarteilnehmern eine große Transferleistung erbracht werden muß, der nicht immer alle gewachsen sind. Lerntransfer kann nur dann erreicht werden, wenn "die Übertragbarkeit des Gelernten auf die tatsächliche Arbeitssituation bewußt gemacht und gewährleistet werden kann" (Domsch/ Regnet/Rosenstiel 1993, 3).

Fallbesprechungen und Transkriptanalysen sind als Übungsmethoden zur Festigung und Erprobung kommunikativer Handlungsalternativen nicht geeignet. Sie enthalten zwar gewisse Transferanteile insofern, als die Seminarteilnehmer die vorgegebene Situationsbeschreibung bzw. schriftlich rekonstruierte Gespräche im Hinblick auf mögliche Ursachen für die darin enthaltenen Probleme und denkbare Lösungswege und -verfahren auf der mentalen Handlungsebene durchspielen und sich mit anderen darüber verbal verständigen müssen. Diese Entwürfe von Handlungsalternativen beschränken sich allerdings auf mentale Planungen und sind damit keine Verfahren zur praktischen Erprobung verbesserten Kommunikationshandelns.

3.3 Bearbeitungsmethoden

Die im Lehr- und Lernkontext repräsentierte Kommunikationsrealität bedarf einer Bearbeitung. Für die Bearbeitung können Methoden mit reflexiver und analytischer Ausrichtung eingesetzt werden.

Analytische Bearbeitungsmethoden von Kommunikation werden hier verstanden als systematische Untersuchungsverfahren, mit denen der Gegenstand Gespräch hinsichtlich seiner Komponenten, Faktoren, Ablauf- und Aushandlungsprozeduren zergliedernd beobachtet wird. Kommunikationshandlungen und -prozesse werden zerlegt in ihre konstitutiven Bestandteile. Die Beobachtungen werden apperzeptiv, d.h. begrifflich urteilend erfaßt.

Von diesen analytischen Methoden sollen *reflexive* Methoden unterschieden werden. Reflexion als Nachdenken über eigene und fremde Handlungen, Gedanken und Empfindungen enthält im Unterschied zu analytischen Methoden einen wesentlich stärkeren Selbsterfahrungsanteil und fokussiert die Subjektivität der Beobachtung und Bewertung von kommunikativen Prozessen sehr viel stärker. Reflexive Methoden zielen in besonderem Maße auf die Herstellung von Kontextsensitivität, indem sie auf eine Bewußtmachung von individuellem und Gruppenhandeln ausgerichtet sind und aktuell erzeugte kommunikative Wirkungen fokussieren. Im Unter-

schied zu analytischen Methoden gehen sie also eher subjektiv-einschätzend vor, indem verstärkt individuelle Eindrücke über beobachtetes Kommunikationshandeln unmittelbar zurückgemeldet werden. In diesem Sinne soll hier der Begriff 'reflexiv' verstanden werden.

Auf der Grundlage einer reflexiven und/oder analytischen Bearbeitung werden von Lehrenden und Lernenden gemeinsam Handlungsalternativen funktional sowie aufgaben- und problemorientiert entwickelt, zugeordnet und erprobt.

Während viele herkömmliche Kommunikationsseminare häufig nur aus einer Ansammlung und Auflistung kommunikativer Tips bestehen, die jedoch keine oder eine nur unzureichende Anbindung an die jeweiligen Funktionen des Gesprächstyps und die situativen Anforderungen aufweisen, ist es ausdrücklicher Anspruch sprechwissenschaftlich und diskursanalytisch orientierter Kommunikationsseminare, Handlungsalternativen aus der reflexiven und analytischen Bearbeitung zu entwickeln, da auch nur auf diese Weise eine fundierte Begründung der Handlungsalternativen möglich ist.

3.3.1 Reflexive Bearbeitungsmethode: Feedback

Das Feedback läßt sich als eine subjektiv-individuelle, unmittelbare, in der Regel verbale Rückmeldung einer Person an eine andere Person definieren, die dieser explizit mitteilt, wie ihr Handeln in einer bestimmten Situation wahrgenommen und in seiner Wirkung erlebt wird. Reflexiv deshalb, weil im Feedback eine subjektive Perspektive auf Kommunikationsvorgänge eingenommen wird. Damit gibt das Feedback Antworten auf die Frage: Was tue ich, wenn ich mit anderen spreche, welche Wirkung hat das auf meine Gesprächspartner, und wie erleben sie die Kommunikationssituation? Mit Hilfe des Feedbacks können "Kodierungs-, Übermittlungs- und Dekodierungsvorgänge" (Rechtien 1995, 202) überprüft werden, indem diejenigen, die Feedback erhalten, Aufschluß darüber bekommen, "ob das Ergebnis einer Mitteilung dem entspricht, was wir beabsichtigten bzw. wenn nicht, woran dies liegen kann" (ebd.). Das Feedback ist zum einen deutlich abzugrenzen von spontanen Kommentaren, die Personen zum Kommunikationshandeln anderer abgeben (vgl. Rechtien 1995, 183). Zum anderen handelt es sich, in Abgrenzung zu analytischen und psychotherapeutischen Verfahren, um strukturierte und gesteuerte Selbsterfahrungsprozesse, die auf der kommunikativen Handlungsebene wirksam werden. Von einem Feedback kann deshalb auch nur dann gesprochen werden, wenn bestimmte Spielregeln eingehalten werden.

Besonders im Vergleich mit psychotherapeutischen Methoden ist das Feedback nicht darauf ausgerichtet, Ursachenforschung für ein bestimmtes Kommunikationshandeln zu betreiben. Mit Hilfe des Feedbacks soll nicht nach verdrängten Komplexen oder unverarbeiteten Konflikten etc. gesucht werden, die Auslöser für das jeweilige Handeln sein könnten, sondern es handelt sich um "ein theorie- und indikationsbezogenes, absichtsvolles Verhalten, das darauf gerichtet ist, Veränderungen im Prozeß einer Gruppe oder ihrer Mitglieder zu bewirken" (Voigt/Antons 1987, 30). Das Feedback schult die Wahrnehmungssensibilität für Kommunikationshandeln und Kommunikationsprozesse und initiiert eine Konfrontation von Selbstbild und Fremdbild, aus der sich ein Problembewußtsein für individuelles Kommunikationshandeln entwickelt.

Seine besondere Leistung im Hinblick auf die Erarbeitung von Handlungsalternativen für kommunikatives Handeln liegt darin, daß über das Feedback vermittelt wird, daß es keine eindeutigen richtigen oder falschen kommunikativen Handlungsweisen gibt, sondern durch das Feedback situative Wirkungen erfaßt werden, die sehr verschieden erlebt werden können (vgl. Geißner 1982, 43). Es ist geradezu das Charakteristikum des Feedbacks, daß bewußt individuell-subjektive und emotionale Aspekte der Kommunikation thematisiert werden. Weil das Feedback an die jeweils Beteiligten, besonders an die Person, die die Rückmeldung gibt, gebunden ist, erhebt es keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, Richtigkeit oder Zeitlosigkeit. Das Feedback ist damit kein Diagnose- bzw. Kritikinstrument, mit dem sich effektive gegenüber ineffektiver, gute gegenüber schlechter Kommunikation erkennen und beurteilen läßt.

Der Umgang mit Feedback stellt im Seminar häufig selbst einen Lernprozeß dar, da in der Alltagskommunikation das Handlungsmuster des intentionalen, expliziten Feedbacks nicht oder nur selten vorkommt. So kann es zu Widerständen kommen, da sich diejenigen, die Feedback erhalten, verunsichert und orientierungslos fühlen durch die Verschiedenartigkeit der Wirkungen, die durch Feedbacks der anderen Seminarteilnehmer und des Trainers beschrieben werden. Teilnehmer von Kommunikationsseminaren kommen häufig auch mit der Erwartung in ein Seminar, von einem Experten klare Richtlinien und Handlungsanweisungen für richtiges und gutes Kommunikationsverhalten zu bekommen.

Für die meisten Menschen handelt es sich um eine ungewohnte Art, miteinander zu kommunizieren, "da Rückmeldung in unserer Gesellschaft in den meisten Fällen als ungewöhnlich, ungebührlich, unhöflich oder gar als Tabu gilt. (...) Oft wird Feedback gar nicht gegeben, aus Angst, zu verletzen, zu beleidigen oder 'weil man es nicht tut'." (Rechtien 1995, 203)

Insofern erfüllt das Feedback innerhalb von Kommunikationsseminaren häufig eine Doppelfunktion: Einerseits fungiert es als Reflexionsmethode für kommunikatives Handeln; andererseits ist es gleichzeitig immer auch ein konkreter Beitrag zur Aneignung von Gesprächskompetenz, indem es die Fähigkeit unterstützt, Kritik sowohl annehmen als auch geben zu können. Im interaktionistischen Verständnis fördert es dadurch besonders die Fähigkeit zu Ambiguitätstoleranz und leistet einen wichtigen Beitrag zur Kritik- und Konfliktfähigkeit in Gesprächen (vgl. bes. Krappmann 1978; auch Slembek 1994, 187f).

3.3.2 Analytische Bearbeitungsmethoden

Analytische Bearbeitungsmethoden sind wiederholbare, anhand von Kategorien strukturierte Beobachtungen und Rekonstruktionen von Kommunikationshandlungen. Die methodische Notwendigkeit, Kommunikationshandlungen analytisch zu betrachten, ergibt sich aus dem didaktischen Anspruch, daß eine gezielte Verbesserung von Kommunikationsprozessen nur dann initiiert werden kann, wenn eine Problemerkfassung und -analyse vorgenommen wird. Um die 'Tip- und Ratschlagenebene' zu verlassen, bedarf es für die Erarbeitung von begründeten kommunikativen Handlungsalternativen in jedem Fall einer analytisch fundierten Problembeschreibung. Dabei erfolgt beim Einsatz analytischer Methoden eine eher kognitive, von den betroffenen Personen abhebende Beschreibung und Bewußtmachung kommunikativer Prozesse. Die Analyse erfolgt in der Regel über eine größere emotionale

Distanz vom fokussierten Teilaspekt, da - im Unterschied zum Feedback - auch nicht selbst erlebtes Kommunikationshandeln, sei es als Kommunikationsteilnehmer oder unmittelbarer Beobachter, Gegenstand der Analyse sein kann. Analytische Methoden können zur Situations- und Prozeßanalyse eingesetzt werden, da sowohl die Bedingungen, unter denen Kommunikation stattfindet, als auch der Kommunikationsprozeß selbst beschrieben und im Hinblick auf Störungen analysiert werden können.

3.3.2.1 Situationsanalyse

Die Sprechsituationsanalyse stammt aus sprechwissenschaftlicher Tradition und ist von Geißner als Analyseinstrument für Kommunikation operationalisiert worden. Dieses Modell erfaßt in Form von Sprechsituationsfaktoren das Bedingungsgefüge der individuellen und sozialen Voraussetzungen, unter denen Kommunikation im allgemeinen und Gespräche im besonderen stattfinden. Sie zeigt das Wechselverhältnis auf, in dem die kommunizierenden Subjekte zum sozialen Kontext stehen. Da Sprechsituationen keine statischen, unveränderbaren Konstellationen darstellen, sondern zum einen immer wieder neu konstituiert werden, zum anderen durch die an der Kommunikation beteiligten Personen immer wieder neue Einschätzungen und Interpretationen erfahren, muß die Analyse dieser Voraussetzungen konstitutiver Bestandteil jeder Kommunikationshandlungsanalyse sein.

Mit dem Sprechsituationsmodell steht ein analytisches Instrument zur Verfügung, das es ermöglicht, mit Hilfe der in Frageform gefaßten Bedingungsfaktoren eine Situationsanalyse vorzunehmen (vgl. Geißner 1988, 72).

Zu den Faktoren, die eine Sprechsituation konstituieren, gehören Gesprächsziel und -anlaß, die Konstellation der Gesprächspartner in ihren jeweiligen Rollen einschließlich der darin enthaltenen Erwartungen, das Gesprächsthema, die Sprache und die räumlichen und zeitlichen Bedingungen.

Die Analyse von Anlässen und Zielen (Warum und Wozu) von Gesprächen ist notwendig, weil sie deutlich macht, welche Funktionen Gespräche innerhalb gesellschaftlicher Organisationsstrukturen erfüllen. Mit ihr können über die Thematisierung von Situationseinschätzungen eventuell vorhandene 'heimliche' Ziele ermittelt werden; es können auch Zielkollisionen aufgedeckt werden. Da im Gespräch immer Individuen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen aufeinandertreffen, muß die soziale Beziehungsstruktur der Personenkonstellation (Wer mit Wem) analysiert werden, die sich in der Regel als komplexes Geflecht von gegenseitigen Rollenerwartungen präsentiert. Wichtig ist hier ebenfalls eine Analyse der Identitätsanteile von sozialer und persönlicher Identität, die in der Kommunikation zum Ausdruck kommt. Die Themaanalyse (Worüber) steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Zielanalyse. Hier geht es vor allem um die Frage, in welchem Verhältnis die fokussierten Gesprächsgegenstände zum Gesprächsziel stehen. Die Gesprächsgegenstände sind die innerhalb des thematischen Rahmens von den Gesprächsteilnehmern akzeptierten und für thematisch relevant gehaltenen Teilinhalte. Darüber hinaus wird analysiert, wie kommunikative Absichten (Was und Wie) verbalisiert werden. Lassen sich für bestimmte Sprechsituationen typische oder problematische Sprach- und Sprechweisen ermitteln? Welche Gründe gibt es dafür? Welche Wirkungen werden dadurch erzeugt?

Des Weiteren findet eine Analyse der zeitlichen und räumlichen Bedingungen und Gegebenheiten statt (Wo und Wann), unter denen die jeweilige Kommunikation stattfindet. Dabei muß überprüft werden, welche strukturellen Gegebenheiten vorhanden sind und welche Möglichkeiten es gibt, Veränderungen zu initiieren.

Die Situationsanalyse wird vom Gesprächsteilnehmenden sowohl aus seiner eigenen Perspektive als auch aus der seiner Gesprächspartner vorgenommen, da ihm erst die Übernahme der Perspektive des anderen mögliche divergierende Situations-einschätzungen Seite offenbart. Die zweifache Situationsanalyse mit Hilfe des Sprechsituationsmodells schafft das notwendige Bewußtsein für die Komplexität der Sprechsituation, deckt eventuell divergierende Situationseinschätzungen auf und schafft so die Basis für eine eventuell notwendige Umorientierung im Vorfeld oder im Gespräch selbst. Die Sprechsituationsanalyse trägt dazu bei, Möglichkeiten zur Veränderung von Sprechsituationen zu eruieren. So können Veränderungen von Ort und Zeit möglich sein, aber auch Zielkorrekturen oder veränderte Rolleninterpretationen und -einstellungen.

3.3.2.2 Prozeßanalyse

Die Prozeßanalyse hat die Aufgabe, die in Gesprächen verwendeten interaktiven Verfahren im Hinblick auf die Aufgaben zu betrachten, die die Gesprächsteilnehmer zur Prozeßsteuerung zu bewältigen haben. Durch den Vergleich mit einem vorgestellten Sollzustand werden kommunikative Probleme und Störungen ermittelt und kommunikative Handlungsalternativen erarbeitet. Gegenstand der Prozeßanalyse können die Aufgabenebenen Gesprächsorganisation, Themabearbeitung und Beziehungsgestaltung sein.¹⁹ Die Prozeßanalyse hat im didaktischen Kontext zum Ziel, folgende Fragen zu beantworten:

- Wie können die Gesprächsteilnehmer die Gesprächsorganisation sowohl im Hinblick auf den Gesamtverlauf als auch im Hinblick auf die Organisation und Koordination der Sprecherwechsel bewältigen?
- Wie können die Gesprächsteilnehmer die intentionale und inhaltliche Bearbeitung der aktuell fokussierten und für das Thema als relevant erachteten Gesprächsgegenstände sichern?
- Wie können die Gesprächsteilnehmer in bestimmten Gesprächssituationen Beziehungen herstellen, aufrechterhalten bzw. im Fall von Konflikten klären?

Voraussetzung für die Prozeßanalyse ist die Einführung analytischer Kategorien. Diese Einführung kann im didaktischen Sinn als instruktives Verfahren definiert werden und unterscheidet sich deutlich von reflexiven Verfahren, indem die Seminarleitung Analysekatoren zur Verfügung stellt. Für die analytische Arbeit in Lehr- und Lernkontexten ist entscheidend, analytische Ergebnisse und Kategorien wieder in Fragen umzuwandeln, um eine Problemorientierung und –hierarchisierung

¹⁹ Diese Systematik zur Prozeßanalyse ist als Vorschlag zu verstehen, wie man die Komplexität des Gesprächsprozesses bearbeitbar machen kann; vgl. ausführlich hierzu Lepschy (1997).

(z.B.: Welche Probleme in welchem Aufgabenbereich sind typisch für Konfliktgespräche, Verhandlungen, Verkaufsgespräche etc.?) zu gewährleisten. Ziel der Analyse ist es einerseits, Problemtypisierungen und -strukturen aufzudecken und sie zu bearbeiten; andererseits kann über sie eine Anforderungsanalyse vorgenommen werden, indem versucht wird zu ermitteln, welche kommunikativen Anforderungen sich auf den verschiedenen Aufgabenebenen für die Gesprächsteilnehmer in den jeweiligen Gesprächstypen ergeben.

Die Prozeßanalyse als Analyse des konkreten Gesprächsverlaufs stellt einerseits die methodisch komplexeste, andererseits aber auch eine bis heute unzureichend gelöste Aufgabe in Kommunikationsseminaren dar. Das liegt in erster Linie daran, daß sich linguistische Analyseverfahren und -kategorien nicht ohne weiteres in den Lehr- und Lernkontext übertragen lassen. Die Verwendung prozeßanalytischer Verfahren in Lehr- und Lernkontexten macht es vielmehr notwendig, handhabbare und überschaubare Analysekatoren und -raster zur Verfügung zu stellen, mit denen die Prozeßstruktur von Gesprächen didaktisch sinnvoll analysiert werden kann, und zwar so, daß sich daraus Konsequenzen in Form praktikabler Handlungsalternativen ableiten und erarbeiten lassen. Das Verfahren muß also in der Lage sein, die Komplexität von Gesprächen zu erfassen; andererseits muß diese Komplexität so operationalisiert und strukturiert werden können, daß sie im Seminar überhaupt bearbeitbar wird. Mikroanalysen, die auf Einzelphänomene zielen, müssen wieder in einen Gesamtzusammenhang zurückführbar sein, so daß der Gesamtkontext erhalten bleibt. In bezug auf die analytische Differenzierung muß das Instrumentarium flexibel und in der Lage sein, Problemhierarchisierungen vornehmen zu können. Dies ist deshalb notwendig, weil in teilnehmerorientierten Seminaren die konkreten Kommunikationsprobleme der Seminarteilnehmer im Mittelpunkt der Bearbeitung stehen. Der analytische Anspruch in der Seminarpraxis ist nicht, eine vollständige Mikroanalyse vornehmen zu müssen, sondern personen- bzw. gesprächstypenspezifische Probleme herauszuarbeiten, um dafür Lösungen zu finden. Die jeweilige Analysedichte muß dabei dem Teilnehmerkreis sowie den zeitlichen und sonstigen Bedingungen gerecht werden können, unter denen ein Kommunikationsseminar stattfindet.

Hier liegen zur Zeit auch noch die größten Differenzen zwischen sprechwissenschaftlichen und diskursanalytischen Ansätzen. In sprechwissenschaftlich orientierten Seminaren stehen analytische Bearbeitungsmethoden deutlich hinter reflexiven Methoden wie z.B. dem Feedback zurück.²⁰ Sprechwissenschaftliche Kommunikationsseminare stehen dem Einsatz prozeßanalytischer Verfahren eher skeptisch gegenüber. Zum einen liegt diese Skepsis begründet in der Auffassung, daß Lernprozesse im Bereich mündlicher Kommunikation nur durch eine hohe Beteiligung des Subjekts in Form von Selbsterfahrung initiiert werden können, zum anderen darin, daß gegenwärtig noch eine Reihe von Problemen existiert, die mit der Prozeßanalyse und ihrer didaktischen Aufbereitung verbunden sind. In sprechwissenschaftlich ausgerichteten Kommunikationsseminaren wird vor allem mit reflexiven Bearbeitungsmethoden gearbeitet, die z.T. aber auch kriteriengeleitet sind, wie die existierenden sprechwissenschaftlichen Beobachtungskataloge zeigen,

²⁰ Von vielen Sprechwissenschaftlern werden sie sogar abgelehnt mit der Begründung, Kommunikationsseminare seien keine linguistischen Proseminare. Hier scheinen mir die Berührungsängste vor linguistischer Konkurrenz stärker als die Argumente, die gegenüber analytischen Methoden vorgebracht werden.

die als Auswertungshilfen in Kommunikationsseminaren eingesetzt werden. So differenziert Bartsch (1987) oberflächenstrukturelle Beobachtungskriterien (z.B. Optik, Akustik, Sprache) und tiefenstrukturelle Kriterien (z.B. Sachbezug, Argumentation; Signale für eigene Positionen/Meinungen; Zeichen von sozialem bzw. intellektuellem Gestaltungswillen). Bei Bartsch (1988) findet sich weiterhin ein Phasenstrukturmodell für Sachgespräche, das einen Phasierungsvorschlag für Problemlösungsgespräche unterbreitet. Darüber hinaus hat Bartsch (1985) zur Identifizierung und Analyse sprachlicher Handlungen und ihrer kommunikativen Wirkungen ein Beschreibungs- und Analysemodell entwickelt. Dieses Analysemodell beschränkt sich allerdings auf einzelne sprachliche Handlungen bzw. Gesprächsschritte. Bei Geißner finden sich ebenfalls Auswertungshilfen für Prozeßbeobachtungen, die allerdings einen Schwerpunkt auf gruppenspezifische Phänomene legen (z.B. 1982, 111ff). Sie sind besonders ausgerichtet auf die von ihm als Klärungs- und Streitgespräche bezeichneten Elementarformen rhetorischer Kommunikation (vgl. dazu auch Gutenberg 1979). Darüber hinaus findet sich bei Geißner als analytisches Dokumentationsinstrument das Gesprächsverlaufssoziogramm, das als formales Prozeßbeobachtungsraster dann eingesetzt werden sollte, "wenn eine Gruppe nicht nur ihren eigenen Fähigkeiten überlassen werden soll, oder wenn die Fähigkeiten im Feedback (geben und nehmen) noch nicht weit genug entwickelt sind" (Geißner 1982, 107). Mit Hilfe des Gesprächsverlaufssoziogramms kann zum einen eine quantitative Analyse des Gesprächsprozesses erfolgen, indem die Häufigkeit und Verteilung von Gesprächsbeiträgen einzelner Gesprächsteilnehmer erfaßt wird. Zum anderen können Anmerkungen zur Qualität der Gesprächsbeiträge durch "Markierung gruppenspezifischer oder -störender TN-Interventionen" (ebd.) vermerkt werden.²¹ Es enthält allerdings keine Kategorien zur systematischen Analyse von Gesprächsprozessen.

In diskursanalytischen Kommunikationsseminaren bilden Prozeßanalysen anhand von Transkripten den Schwerpunkt der Seminararbeit. Bei Becker-Mrotzek (1994) finden sich einige Hinweise dazu, wie in diskursanalytischen Seminaren Prozeßanalysen didaktisch operationalisiert vorgenommen werden können. Hier werden den Teilnehmern zur Bearbeitung der Transkripte Auswertungsfragen z.B. zur Phasierung oder zu spezifischen Handlungselementen gestellt. Die Erfahrungen damit sind aber noch nicht ausreichend.

3.3.3 Reflexive und analytische Bearbeitungsmethoden im Vergleich

Beim Feedback handelt es sich um eine gesteuerte Trainerintervention: Die Seminarleitung initiiert und installiert das Feedback als methodischen Seminarbestandteil. Ihr Feedback soll jedoch nicht als Expertenfeedback aufgefaßt werden, sondern gleichwertig neben den Feedbacks der übrigen Seminarteilnehmer stehen. Der Einsatz analytischer Methoden setzt dagegen Expertenwissen voraus; die Anwendung bestimmter analytischer Kategorien bedarf der Instruktion der Teilnehmer durch die Seminarleitung.

Während die Analyse immer Fachwissen voraussetzt, zieht das Feedback seine Kraft aus den Alltagserfahrungen und -kompetenzen der Kommunizierenden. Die

²¹ Vgl. hierzu ausführlich auch Geißners Kritik am sog. 'Thermostat-Feedback' (1996, 290ff).

Analyse kann also nicht als Ersatz für das Feedback angesehen werden; umgekehrt ist das Feedback nicht die minderwertige Analyse von Laien.

Im Unterschied zu analytischen Methoden ist das Feedback kein Instrument, durch das der Anspruch erhoben wird, personen- und zeitunabhängig Kommunikationsrealität zu beschreiben, sondern es vermittelt eine unmittelbare und individuelle Rückmeldung darüber, wie das Kommunikationshandeln einer Person von anderen erlebt wird. Es spiegelt Wahrnehmungen zurück an den Handelnden (vgl. auch Slembek 1996, 323). Damit erbringt die reflexive Bearbeitung über das Feedback individuelle, personale und situativ gebundene Erkenntnisse. Da Kommunikation immer situationsbezogen wirkt, ist das Feedback nicht wiederholbar, sondern jeweils einmalig und nur gültig für die jeweils gerade beschriebene Situation und den beobachteten Kommunikationsprozeß. Damit muß das Feedback deutlich von analytischen Methoden unterschieden werden, die mit bestimmten Analyserastern arbeiten, diese auf verschiedene Kommunikationssituationen übertragen und unabhängig von diesen verwendet werden können und einen gewissen Anspruch auf Objektivität erheben.

Die analytische Arbeit kann strukturelle Erkenntnisse über bestimmte gesellschaftliche Gesprächstypen und ihre Prozeßstrukturen, wie Besprechungen, Teamsitzungen, Mitarbeitergespräche etc., erbringen und damit gezieltere strukturelle Möglichkeiten zur Entwicklung von Handlungsalternativen bieten.

Die beiden dargestellten Bearbeitungsmethoden sind nicht als Konkurrenzverfahren zu sehen, sondern als notwendige Ergänzungen. Während die Analyse ein Stück gesellschaftlich-struktureller Gegebenheiten in ein Kommunikationsseminar einbringt, durch das der sonst schnell entstehende 'Insel'-Charakter ("In der Realität ist sowieso alles ganz anders") relativiert werden kann, kommt durch das Feedback der situative Aspekt kommunikativer Handlungen und ihrer Wirkung zum Tragen. Beide Erfahrungen sind zur Veränderung von Kommunikation notwendig.

4. Ausblick

Der Beitrag hat versucht, Lehr- und Lernmethoden, die vor allem in diskursanalytisch und sprechwissenschaftlich orientierten Kommunikationsseminaren zum Einsatz kommen, nach ihrer jeweiligen didaktischen Funktion zu systematisieren und darzustellen. Die Leistungsfähigkeit der hier vorgestellten Methoden ist dabei keine Frage der jeweiligen Disziplin, aus der die Methoden stammen, sondern sie hängt vor allem von ihrer sinnvollen Verankerung innerhalb der didaktischen Gesamtkonzeption des Kommunikationsseminars und der Reflexion des angestrebten Lernziels ab. Für die Entwicklung eigenständiger diskursanalytischer und sprechwissenschaftlicher Lehr- und Lernkonzeptionen für Kommunikationsseminare (auch und gerade in Abgrenzung zu psychologisch ausgerichteten Konzepten) bedeutet dies, sich von gängigen Vorurteilen gegenüber der einen oder anderen Methode zu lösen. Vielmehr sollte sich die Auswahl der Methoden an der didaktischen Funktion orientieren.

Repräsentations- und Bearbeitungsmethoden müssen als untrennbare Bestandteile von Kommunikationsseminaren verstanden werden. Sowohl aktivierende und rezeptive Repräsentationsmethoden als auch reflexive und analytische Bearbeitungsmethoden sollten nicht konkurrierend, sondern als komplementär im Hinblick

auf das Lernziel, die Erweiterung kommunikativer Handlungsmöglichkeiten der Teilnehmer, begriffen werden.

Bei der Auswahl der Methoden ist zu berücksichtigen, daß Kommunikation auf vielfältigen Ebenen vermittelt und erfahren werden kann und muß. Die Methoden müssen Erfahrungslernen im Probehandeln, Selbsterfahrung, durch die eine emotionale Motivation erzeugt wird, die kognitive Aneignung von Wissen über Kommunikation und den Erwerb instrumenteller Fertigkeiten ermöglichen. Dies kann durch einen sorgfältig abgestimmten Methodenwechsel gewährleistet werden.

Vor allem die Entwicklung eines didaktischen Gesprächsanalyseinventars und synthesierender Verfahren stellt m.E. für die anwendungsorientierte Linguistik eine zentrale Aufgabe dar.

Literatur

- Antons, K. (1992). *Praxis der Gruppendynamik*. 5. überarbeitete u. ergänzte Aufl. Göttingen.
- Antons-Volmerg, K. (1989). Nachdenkliches zu einem scheinbar abgekühlten Dauerbrenner. In: *Gruppendynamik* 12, 11-28.
- Antos, G. (1992). Demosthenes oder: Über die "Verbesserung der Kommunikation". Möglichkeiten und Grenzen sprachlicher-kommunikativer Verhaltensänderungen. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen, 52-67.
- Bartsch, E. (1985). Elementare gesprächs-rhetorische Operationen im "small talk" und ihr Einfluß auf Gesprächsprozesse. In: Schweinsberg-Reichart, I. (Hrsg.), *Performanz*. Frankfurt a.M., 115-132 (Sprache und Sprechen, Bd. 15).
- Bartsch, E. (1987). *Gesprächstechniken und -methoden als Grundlagen für Verhandlungen und Konferenzen*. Universität Duisburg (unveröffentl. Seminarpapier).
- Bartsch, E. (1988). The Organisation of Intercultural Negotiation Modes within a Communication Model. In: Lehtonen, J. (Ed.), *Speech in the Future and the Future of Speech*. Jyväskylä, 85-104.
- Bartsch, E. (1990). Grundlagen einer "Kooperativen Rhetorik". In: Geißner, H. (Hrsg.), *Ermunterung zur Freiheit. Rhetorik und Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M., 37-50 (Sprache und Sprechen, Bd. 23/24).
- Bartsch, E. (1991). *Managementaufgabe: Kommunikation: Das Machtspiel im Gespräch*. Vortrag anläßlich des Personalforums 1991 der Süddeutschen Zeitung in Frankfurt a.M.
- Becker-Mrotzek, M. (1994). Gesprächsschulung auf linguistischer Basis. In: Bartsch, E. (Hrsg.), *Sprechen - Führen - Kooperieren in Betrieb und Verwaltung*. München, 240-254 (Sprache und Sprechen Bd. 2).
- Birkenbihl, M. (1988). *Train the Trainer. Kleines Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten*. Landsberg am Lech.
- Bliesener, T. (1994). Authentizität in der Simulation. In: Birkenbihl, M. & Brons-Albert, R. (Hrsg.), *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Opladen, 13-32.
- Bliesener, T. & Brons-Albert, R. (Hrsg.)(1994). *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Opladen.
- Brinker, K. & Sager, S. (1996). *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. 2. durchges. u. ergänzte Aufl. Berlin.
- Buddensieck, W. (1992). Entscheidungstraining im Methodenverbund - Didaktische Begründung für die Verbindung von Fallstudie und Simulationsspiel. In: Keim, H. (Hrsg.), *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie*. Köln, 9-23.
- Domsch, M., Regnet, E. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.)(1993). *Führung von Mitarbeitern. Fallstudien zum Personalmanagement*. Stuttgart.
- Fiehler, R. & Sucharowski, W. (1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen.
- Francis, D. & Young, D. (1992). *Mehr Erfolg im Team*. 4. Aufl. Hamburg.
- Friedrich, G. (1994). Begründungshandlungen in echter und simulierter Unterrichtskommunikation. In: Bliesener, T. & Brons-Albert, R. (Hrsg.), *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Opladen, 91-128.
- Geißner, H. (1982). *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt a.M.

- Geißner, H. (1988). *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt a.M.
- Geißner, H. (1996). "Linien ziehen im Fließenden" (W. Dilthey). Vom Oberflächen- zum Tiefenfeedback. In: Lemke, S. & Thiel, S. (Hrsg.), *Sprechen - Reden - Mitteilen. Prozesse allgemeiner und spezifischer Sprechkultur*. München, 290-299 (Sprache und Sprechen Bd. 32).
- Gutenberg, N. (1979). Gespräch und Interesse - Skizze eines Prozessmodells für Klärungs- und Streitgespräche. In: Dahmen, R. (Hrsg.), *Erziehung zur politischen Mündigkeit*. Otzenhausen 91-129.
- Gutenberg, N. (Hrsg.)(1988). *Kann man Kommunikation lehren?* Frankfurt a.M. (Sprache und Sprechen, Bd. 19).
- Gutenberg, N. (1996). Grundzüge einer Methodenlehre der Sprecherziehung. In: Lemke, S. & Thiel, S. (Hrsg.), *Sprechen - Reden - Mitteilen. Prozesse allgemeiner und spezifischer Sprechkultur*. München, 35-42 (Sprache und Sprechen Bd. 32).
- Gutenberg, N. & Herbig, A. (1992). Kommunikationspädagogische Konzepte in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), 370-380.
- Kaiser, F.J. (1992). Der Beitrag partizipativer Methoden Fallstudie, Rollenspiel und Planspiel zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Keim, H. (Hrsg.), *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*. Köln,
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1976). Konversationsanalyse. In: *Studium Linguistik 1*, 1-28.
- Keim, H. (1992)(Hrsg.). *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*. Köln.
- Keim, H. (1992ab). Kategoriale Klassifikation von Plan-, Rollenspielen und Fallstudien. In: Keim, H. (Hrsg.), 122-151.
- Keseling, G. (1992). Praktische Gesprächsanalyse. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), 143-160.
- Kochan, B. (Hrsg.)(1981). *Rollenspiel als Methode sozialen Lernens. Ein Reader*. Königstein/Ts.
- Krappmann, L. (1978). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart.
- Lepschy, A. (1997). Ein analytisches und didaktisches Modell für die Situations- und Prozesssteuerung in Gesprächen. In: Pabst-Weinschenk, M., Wagner, R. & Naumann, C.L. (Hrsg.), *Sprecherziehung im Unterricht*. München, 159-173 (Sprache und Sprechen 33).
- Mann, J.H. (1956). Experimental evaluations of role-playing. In: *Psychological Bulletin 53*, 227-234, zit. nach: Sader, M., *Rollenspiel als Forschungsmethode*. Opladen, 15.
- Meyer, H. (1987a). *Unterrichtsmethoden*. Bd. 1: Theorieband. Frankfurt a.M.
- Meyer, H. (1987b). *Unterrichtsmethoden*. Bd. 2: Praxisband. Frankfurt a.M.
- Pawlowski, K. (1980). Partnerzentriertes Sprechen als Dialogstrategie. Zur Theorie und Didaktik der Rhetorik. In: Dyck, J. u.a. (Hrsg.), *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch*. Bd. 1. Stuttgart, 70-88.
- Pawlowski, K., Lungershausen, H. & Stöcker, F. (1985). *Jetzt rede ich. Ein Spiel- und Trainingsbuch zur praktischen Rhetorik*. Wolfsburg.
- Rechtien, W. (1995). *Angewandte Gruppendynamik*. 2. durchges. Aufl. München.
- Sader, M. (1986). *Rollenspiel als Forschungsmethode*. Opladen.
- Schützenberger, A. (1976). *Einführung in das Rollenspiel*. Stuttgart.
- Schwitalla, J. (1979). *Dialogsteuerung in Interviews. Ansätze zu einer Theorie der Dialogsteuerung mit empirischen Untersuchungen von Politiker-, Experten- und Starinterviews in Rundfunk und Fernsehen*. München.
- Slembek, E. (1996). Kritik oder Feedback in der Arbeit mit Gruppen. In: Lemke, S. & Thiel, S. (Hrsg.), *Sprechen - Reden - Mitteilen. Prozesse allgemeiner und spezifischer Sprechkultur*. München, 322-329 (Sprache und Sprechen Bd. 32).
- Slembek, E. (1994). Durch Gespräche führen - führen durch Gespräche. In: Bartsch, E. (Hrsg.), *Sprechen - Führen - Kooperieren in Betrieb und Verwaltung*. München, 180-189 (Sprache und Sprechen, Bd. 29).
- Van Ments, M. (1985). *Rollenspiel: effektiv*. München.
- Voigt, B. & Antons, K. (1987). Systematische Anmerkungen zur Intervention in Gruppen. In: *Gruppendynamik 18*, 29-46.

Simulation authentischer Fälle (SAF)

Michael Becker-Mrotzek/Gisela Brünner

Zusammenfassung

Wir wollen im folgenden das Verfahren der *Simulation authentischer Fälle (SAF)* etwas ausführlicher vorstellen. Es handelt sich um eine Methode, die das Potential diskursanalytischer Trainingskonzeptionen in spezifischer Weise nutzt und die wir bereits mehrfach mit Erfolg verwendet haben. Sie verbindet die Zwecke und Möglichkeiten traditioneller Simulationen, Plan- und Rollenspiele mit spezifischen diskursanalytischen Methoden und deren Vorteilen. Das Verfahren SAF und seine Zwecke werden zunächst allgemein charakterisiert. Dann wollen wir am Beispiel unseres Seminars, das wir 1995 durchgeführt haben, illustrieren, wie wir konkret vorgegangen sind. Schließlich werden einige weitergehende methodische Fragen diskutiert.

1. Beschreibung des Verfahrens SAF

Der Zweck der SAF besteht darin, handlungsorientiertes Lernen zu ermöglichen, wie Rollenspiele es auch tun, dabei jedoch eine möglichst hohe Authentizität des Handelns zu bewirken. Authentizität heißt, daß eine maximale Annäherung an reales berufliches Handeln hergestellt und Spieleffekte, die sogenannten Artefakte¹, minimiert werden. Erreicht wird dies, indem ausgewählte echte Fälle (Diskurse) aus dem realen beruflichen Handeln der Seminarteilnehmer dokumentiert und analysiert werden. Die hieraus rekonstruierten Problemstrukturen bilden dann die Grundlage für die Settings und die Handlungsanweisungen der Simulationen. Die Rollenvorgaben stellen dabei nur die Ausgangspunkte für das Handeln dar; sie definieren im wesentlichen eine sachliche Konstellation, keine Charaktertypen o.ä, und beziehen sich auf die beruflichen Positionen und Aufgaben. Hierin liegt das wesentliche Element der SAF: Die Handlungsbedingungen der Simulation entsprechen weitgehend denen des beruflichen Alltags. Dadurch werden Spaltungen und Brüche im Simulationsverhalten wie in der Auswertung reduziert, die im Zusammenhang mit Rollenvorgaben sonst häufig auftreten (vgl. z.B. Günther/Sperber 1995, 209f).

In den Simulationen selbst spielen die Seminarteilnehmer also ihre eigenen oder zumindest eng verwandte Berufsrollen. Im Idealfall sind Spiel- und Berufsrollen identisch und darüber hinaus auch die Konstellationen zwischen ihnen, also die beruflichen Positionen relativ zueinander, wie Abteilungszugehörigkeiten, Kompetenz- und Interessenkonstellationen. Die Simulation eines authentischen Falles wird durchgeführt, auf Video aufgezeichnet und nach den üblichen Verfahren - allerdings notgedrungen ohne Transkript - anhand der Videoaufnahme ausgewertet. Die anschließenden Schritte sind demgegenüber wieder spezifisch: Mit den Seminarteilnehmern werden dann die Aufnahme und das Transkript des zugrundeliegenden authentischen Falls analysiert, die Probleme gemeinsam rekonstruiert und besprochen. Authentischer Fall und Simulation werden verglichen. Dabei lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen, auch solche, die sich einem größer gewordenen Problembewußtsein und der gewachsenen sprachlich-kommunikativen Kompetenz verdanken.

¹ Wir halten den Ausdruck "Artefakt" in diesem Zusammenhang für unglücklich gewählt, weil derartige Spieleffekte gerade nicht zweckgerichtet hervorgerufen werden.

Anhand der Abbildungen 1 und 2 lassen sich die Handlungsbedingungen von Rollenspielen und von Simulationen authentischer Fälle systematisch vergleichen.

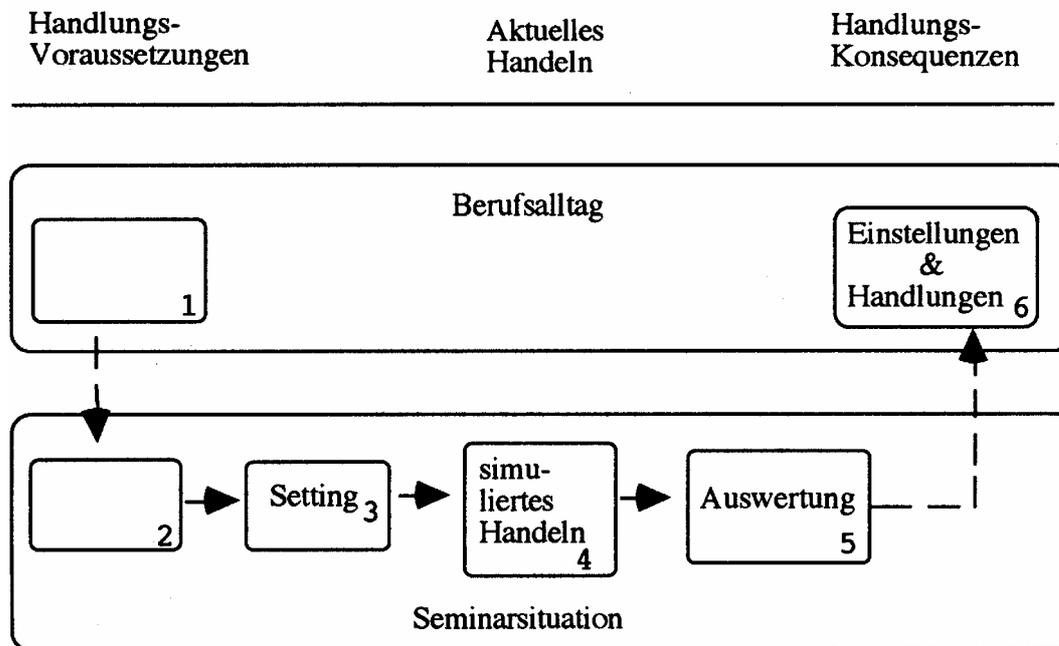


Abb. 1: Handlungsbedingungen von Rollenspielen

Beim traditionellen Rollenspiel wird das Setting (Position 3) ohne empirische Analyse der konkreten beruflichen Handlungsbedingungen entwickelt, diese gehen oft nur in allgemeiner und diffuser Weise in das Setting ein. Sicherlich gibt es auch Verfahren, in denen Rollenspiele konzipiert werden auf der Basis von echten Gesprächen (vgl. z.B. das Balintverfahren oder Sohn 1994). Allerdings werden diese Gespräche nur in Erinnerung der Beteiligten und nicht per Transkript in das Seminar eingebracht - mit allen Verzerrungen, die das mit sich bringt. Methodisch handelt es sich hierbei um introspektive Verfahren. Nicht rekonstruierbar sind auf diese Weise die Perspektiven der verschiedenen Beteiligten und die Entstehungsgeschichten von Problemen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Schultze in Bd. 2).

Die Positionen 1 und 2 in der Abbildung bleiben deshalb leer. Dementsprechend ist das Rollenspiel selbst ein nur simuliertes Handeln (Position 4), mit all den dafür typischen Schwierigkeiten, Verzerrungen und Spieleffekten.² Die Auswertung (Position 5) geschieht ausschließlich ad hoc vom Videoband - dies ist nicht anders möglich. Als Folge dieser Charakteristika bleiben die Handlungskonsequenzen für den Berufsalltag ungewiß; der angestrebte Transfer der durch das Rollenspiel gewonnenen Einsichten auf Einstellungen und Handlungen im Berufsalltag (Position 6) ist schwierig und, wenn überhaupt, dann nur indirekt möglich.

² Damit soll nicht bestritten werden, daß Spieleffekte u.U. auch gezielt didaktisch genutzt werden können.

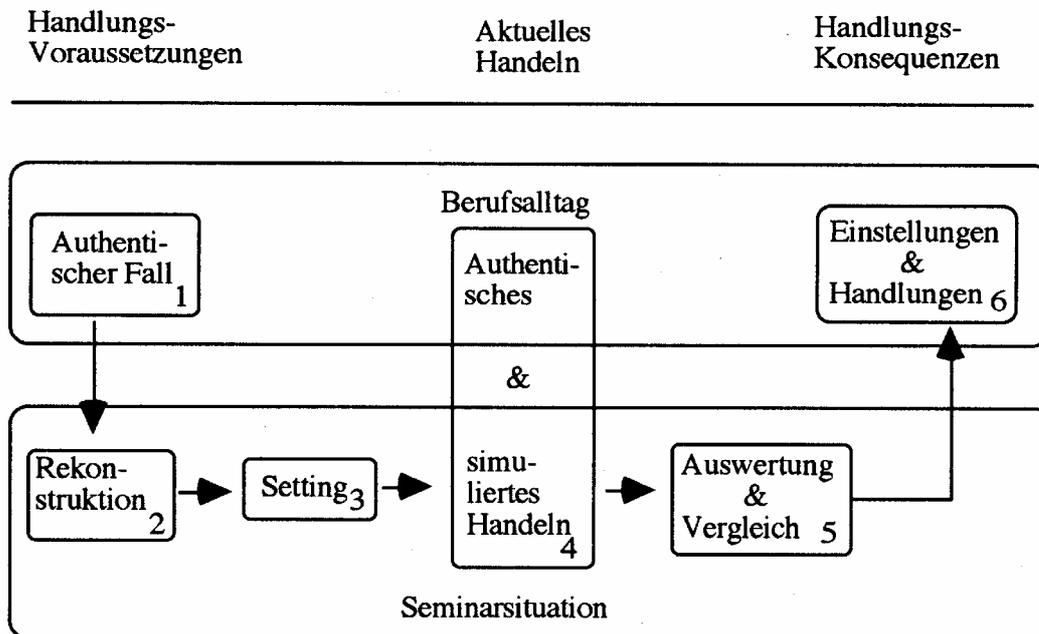


Abb. 2: Handlungsbedingungen von Simulationen authentischer Fälle

Anders stellt sich die Situation bei der SAF dar. Die Handlungsbedingungen des Berufsalltags (oberer Block in der Abbildung) gewinnen an Relevanz und Einfluß auf die Seminarsituation (unterer Block). Die beruflichen Handlungsvoraussetzungen können weitgehend unverändert in die Seminarsituation transponiert werden, indem ein konkreter authentischer Fall ausgewählt (Position 1) und seine Problemstruktur präzise rekonstruiert wird (Position 2), um diese in das Setting (Position 3) zu übernehmen. Diese Transposition der Handlungsvoraussetzungen wird in ihrer Wirksamkeit dadurch verstärkt, daß tendenziell zwischen Spiel- und Berufsrollen sowie zwischen den jeweiligen Konstellationen eine Identität besteht. Dieses führt dazu, daß das Handeln in der Simulation nicht bloß simuliertes Handeln ist, sondern vielmehr den Charakter eines ins Seminar ausgelagerten authentischen beruflichen Handelns gewinnt. Die Position 4 wird also expandiert und gehört hier beiden Handlungsebenen an.

Der Pfeil zu Position 6 im oberen Block des Diagramms symbolisiert, daß Handlungskonsequenzen der Simulation daher auch unmittelbar auf der beruflichen Handlungsebene eintreten können: Der Diskurs wird mit wirklichen Kollegen und Mitarbeitern über wirkliche berufliche Problemlagen geführt. Wenn in ihm neue Handlungsmöglichkeiten realisiert werden, so handelt es sich dabei zugleich um reale berufliche Handlungen und Einstellungen. Auch die Auswertung zusammen mit den Beteiligten wird expandiert (Position 5). Die Auswertung geschieht nicht nur im Ad-hoc-Verfahren und beschränkt auf die Simulation, sondern wird auch bezogen auf den authentischen Fall und gestützt auf das zugehörige Transkript. Durch diese Verknüpfung werden die Handlungskonsequenzen, die sich gerade für den Berufsalltag ableiten lassen, prägnanter erkennbar. Das erleichtert den Transfer auf Einstellungen und Handlungen im Beruf.

Im Hinblick auf den Realitätsbezug von Simulationen authentischer Fälle einerseits und von traditionellen Rollenspielen andererseits vermuten wir folgendes: Je größer die Ähnlichkeit von Spiel- und Berufsrollen und je authentischer die Problemlage ist, desto weniger Spieleffekte treten auf, und desto weiter nähert sich das Handeln realem beruflichen Handeln an. Unsere Erfahrung zeigt, daß Probleme wie mangelnde Bereitschaft der Teilnehmer zum Agieren vor der Kamera, Zweifel an Sinn und Aussagewert der Simulation, das "Aus-dem-Hut-Zaubern von Kaninchen" (Günther/Sperber 1995, 261) oder überzogene Verhaltensweisen in der SAF weitgehend vermieden werden können.

2. Der authentische Fall "Planungsvorgaben" und die SAF "Eine Absprache treffen"

Es soll nun an einem realen Beispiel illustriert werden, wie wir das Verfahren SAF in der Praxis einsetzen. Das Beispiel wurde bereits in unserem Beitrag über diskursanalytische Fortbildungskonzepte (in Bd. 2, Abschn. 2) angesprochen. Das betreffende Seminar wurde in der Planungsabteilung des Unternehmens durchgeführt, in der Spannungen zwischen verschiedenen Gruppen (Unterabteilungen) die Zusammenarbeit behinderten.

Bei der Problemanalyse anhand der dokumentierten Diskurse stellten wir u.a. fest, daß Besprechungen häufig unstrukturiert, konfliktreich und ineffizient verliefen, keine oder nur diffuse Ergebnisse erbrachten und auch für die Beteiligten unbefriedigend schienen. Wir haben in der Fortbildung zunächst mit den Seminarteilnehmern eine ausführliche Transkriptanalyse einer Besprechung durchgeführt und die Probleme mit ihnen rekonstruiert; anschließend haben wir aus unseren vorgängigen Problemanalysen Empfehlungen für die Leitung und Durchführung von Besprechungen entwickelt (vgl. Abschnitt 2.4, Punkt b). Diese wurden als Fazit und Handlungsmaximen in das Seminar eingebracht. Hieran schloß sich dann erst die eigentliche Simulation mit folgenden Schritten an:

- a) Durchführung und Aufzeichnung der SAF "Eine Absprache treffen". Wir hatten diese auf der Grundlage eines anderen authentischen Falls, genannt "Planungsvorgaben", vorbereitet.
- b) Auswertung der Simulation anhand der Videoaufzeichnung.
- c) Analyse der unter a) genannten korrespondierenden, authentischen Besprechung "Planungsvorgaben" anhand von Aufzeichnung und Transkript sowie Vergleich mit der Simulation unter ausgewählten Aspekten.

2.1 Der authentische Fall "Planungsvorgaben"

Der betreffende authentische Fall wurde ausgewählt, weil seine Analyse deutlich sichtbar machte, daß eine fehlende oder irreführende Anliegenformulierung Verlauf und Erfolg von Besprechungen gravierend beeinträchtigt. Zum Hintergrund des Falls: Mitarbeiter der Gruppen 1 und 2 der Planungsabteilung hatten sich zu einer Besprechung getroffen. In deren Verlauf kommt der Gruppenleiter von Gruppe 2

auf das Anliegen zu sprechen, wie weitreichend die inhaltlichen Vorgaben der Gruppe 1 für seine eigene Gruppe sein sollen. Drei Analysefragen wurden mit folgenden Ergebnissen verfolgt:

a) Was ist das Anliegen der Vertreter der Gruppe 2?

Der Stellenwert des Anliegens wird nicht deutlich. Am Gesprächsbeginn wird eine *Bitte* angekündigt, die aber im folgenden als solche nirgends geäußert wird; später wird von einem *Vorschlag* gesprochen, der ebenfalls nie als solcher formuliert wird. Explizit formuliert wird vielmehr ein *Angebot*, das die Arbeit von Gruppe 1 erleichtern soll. Im Hinblick auf die Vorgaben wird angeboten, daß so genaue Vorgaben *nicht erforderlich* seien, die *brauchen wir eigentlich gar nicht*; mit anderen Worten, man wolle den anderen *nur die Arbeit ersparen*, aber einem selbst sei es *egal*.

Im Transkript des authentischen Diskurses finden sich jedoch zahlreiche Indizien, daß es Gruppe 2 keineswegs so *egal* ist, wie sie behauptet; es zeigt sich vielmehr, daß sie die detaillierten Vorgaben ablehnt. Formulierungen wie *das machen wir sowieso*, und zwar in einer Weise, wie *wir das für richtig halten*, deuten auf Konkurrenz und Abgrenzungswünsche hin. Das vorgebliche Angebot, der Gruppe 1 Arbeit ersparen zu wollen, erweist sich vielmehr als Aufforderung oder Bitte, auf zu genaue Planungsvorgaben zu verzichten. Auf Gegenargumente der Gruppe 1, warum diese aber notwendig seien, wird teilweise nicht eingegangen; es finden sich Unterbrechungen und Ausdrucksformen negativer Emotionen (beleidigter Tonfall, Stöhnen); insistierende Vorstöße und scheinbar interessenlose Rückzüge wechseln sich mehrfach ab.

b) Wie verläuft die Diskussion?

Daß das Anliegen weder klar formuliert noch offen verfolgt wird, hat Konsequenzen für den Diskussionsverlauf. Mehrfach werden Ad-hoc-Argumente herangezogen, die nicht vorüberlegt und sachlich unzutreffend bzw. ungenau sind. Diese Argumente zeigen keine konkreten Konsequenzen auf; sie werden weder ernsthaft aufgenommen noch verteidigt. Sie wirken dadurch unernsthaft oder vorgeschoben. Der Diskussionsverlauf ist darüber hinaus unstrukturiert und durch zahlreiche Schleifen und Wiederholungen gekennzeichnet. So wird das Anliegen mehrfach neu thematisiert und dann wieder zurückgenommen. Der Diskurs gewinnt eine Tendenz zum Konfliktgespräch mit negativer Beziehungsdynamik. Die Beteiligten verstehen ihn offenbar zunehmend nicht mehr als gemeinsames Bemühen um eine sachgerechte Absprache, sondern als konfliktäre Verhandlung um Zuständigkeiten.

c) Was ist das Ergebnis des Gesprächs?

Aufgrund der beschriebenen Handlungsweisen bleibt die eigentliche Sachfrage (*Wo sind genaue Vorgaben nötig? Und wo führen sie zu vermeidbarer Doppelarbeit?*) ungelöst. Die unterschiedlichen Interessen der beiden Unterabteilungen werden nicht vermittelt, so daß der latente Konflikt im Hintergrund lebendig bleibt und jederzeit wieder aufbrechen kann. Gerade die scheinbar konfliktvermeidende Strategie, das Anliegen 'vorsichtig', d.h. nicht klar zu formulieren, führt im Ergebnis dazu, daß die Beziehungen nach dem Gespräch belasteter sind als vorher.

2.2 Die SAF "Eine Absprache treffen"

Das Setting der SAF "Eine Absprache treffen" entsprach weitgehend der zugrundeliegenden ursprünglichen Situation. Die größte Veränderung bestand darin, daß wir - aus didaktischen Gründen - die konfliktäre Struktur durch Betonung der unterschiedlichen Interessen etwas akzentuiert haben. Dadurch wurden auch die Zielsetzungen für die einzelnen Personen/Rollen expliziter gemacht. Die klarere Zielsetzung sollte eine deutlichere Bewußtheit und präzisere Formulierung des Anliegens bei den Teilnehmern ermöglichen. Da sich gerade bei der Anliegensformulierung im Transkript "Planungsvorgaben" deutliche Schwierigkeiten gezeigt hatten, sollte die Simulation die Möglichkeit bieten, die vorangegangenen Seminarinhalte über das Durchführen von Besprechungen (vgl. Abschn. 2.4 unseres ersten Beitrags in Bd. 2) anzuwenden und die Folgen expliziter Sprechweisen konkret zu erfahren.

Von den vier Gesprächsteilnehmern in der Simulation waren drei auch im ursprünglichen Diskurs "Planungsvorgaben" beteiligt. Als Gruppenleiter in der Simulation agierten der tatsächliche Gruppenleiter von Gruppe 2 und der stellvertretende Gruppenleiter von Gruppe 1.

Simulation: "Eine Absprache treffen"

Verhalten Sie sich in der Simulation bitte genauso wie sonst auch. Spielen Sie keine Rolle, sondern handeln Sie ganz normal. Verwenden Sie also echte Argumente, Einwände etc.

Einladender: Gruppenleiter 5-2

Ihre Mitarbeiter haben Sie gebeten, mit der Gruppe 5-1 eine Vereinbarung über Art und Umfang der Planungsvorgaben zu treffen. Die Auffassung Ihrer Mitarbeiter ist es, daß es sinnvoll ist, so wenig wie möglich Vorgaben zu bekommen.

Nehmen Sie selber bitte in der Simulation folgende Position ein: Sie versuchen in jedem Fall, einen Kompromiß mit der Gruppe 5-1 herbeizuführen.

Stellvertreter 5-2

Sie und Ihre Kollegen haben sich geeinigt, mit der Gruppe 5-1 eine Vereinbarung über Art und Umfang der Planungsvorgaben herbeizuführen. Sie wollen so wenig wie möglich Vorgaben bekommen. Aus Ihrer Sicht sind alle zusätzlichen Angaben störend für Ihre eigene Planung.

Nehmen Sie selber bitte in der Simulation folgende inhaltliche Position ein: Versuchen Sie in dem Gespräch, eine möglichst weitgehende Reduzierung der Vorgaben durch 5-1 herbeizuführen. Hierin werden Sie bestärkt durch Ihre Kollegen.

Gruppenleiter 5-1

Sie erhalten vom Gruppenleiter 5-2 eine Einladung zu einem Gespräch über die Planungsvorgaben, die Ihre Gruppe der Gruppe 5-2 macht. In Ihrer Gruppe herrscht die Auffassung, daß es sinnvoll ist, möglichst detaillierte Vorgaben zu machen.

Nehmen Sie selber bitte in der Simulation folgende Position ein: Sie versuchen in jedem Fall, einen Kompromiß mit der Gruppe 5-2 herbeizuführen. Inhaltlich bestehen Sie nur auf den nötigsten Vorgaben.

Mitarbeiter 5-1

Sie werden von Ihrem Gruppenleiter gebeten, an einem Gespräch mit der Gruppe 5-2 teilzunehmen. Hier soll über die Planungsvorgaben gesprochen werden, die Ihre Gruppe der Gruppe 5-2 macht. Sie und Ihrer Kollegen vertreten die Auffassung, daß es sinnvoll ist, möglichst detaillierte Vorgaben zu machen.

Nehmen Sie selber bitte in der Simulation folgende inhaltliche Position ein: Versuchen Sie in dem Gespräch, möglichst detaillierte Vorgaben für die Gruppe 5.2 durchzusetzen. Hierin werden Sie bestärkt durch Ihre Kollegen.

Tatsächlich finden wir in der Simulation eine klare und über mehrere Sequenzen hinweg konstante Anliegenformulierung. Der Gruppenleiter der Gruppe 1 macht zu Beginn deutlich, daß *die Planungsvorgaben (...) aus unserer Sicht zu weit gehn*, und formuliert als Gesprächsziel: *Und, äh, wir stellen uns also vor, daß wir am Ende dieses Gespräches, äh, eine Übereinkunft erzielen, äh, wie weit also die, die Planungsvorgaben, äh, aus (...) analytischer Sicht gehen sollen*. Der Diskurs gewinnt dadurch eine klarere Struktur. Lösungsvorschläge, die bereits erreicht worden sind, werden zwischendurch festgehalten; und am Ende wird explizit festgestellt, über welche Punkte Einigkeit erzielt wurde. Der Konsens soll den Kollegen mitgeteilt und bei Bedarf ggf. ein Nachgespräch geführt werden.

Darüber hinaus enthält die Simulation wichtige Aspekte authentischen beruflichen Handelns - u.a. daran erkennbar, daß echte Argumente und sogar ein ganz neues Argument angeführt wurden, wie auch in der Nachbesprechung noch einmal explizit bestätigt wurde. Auch die Einstellungen und Perspektiven, die zur Geltung gebracht wurden, waren authentisch. So stellt ein Mitarbeiter explizit die Handlungskriterien der Gruppe 1 vor und läßt deutlich seine Einstellung erkennen, daß es sich hierbei um vorrangige Aufgaben und Kriterien handelt. Mit der gleichen Ernsthaftigkeit argumentiert anschließend der Gruppenleiter von Gruppe 2 mit Machbarkeits- und Wirtschaftlichkeitsargumenten dagegen und für die Perspektive der eigenen Gruppe. Die echten Einstellungen und Sichtweisen werden hier explizit und für die jeweils anderen nachvollziehbar - und zwar mit Sicherheit über die Seminar-situation hinaus.

Ein Spieleffekt trat an einer Stelle auf, als auf Unterlagen verwiesen wurde, die in der Simulation faktisch fehlten, die sonst aber üblicherweise zur Hand sind. Das Gespräch verlief insgesamt ruhiger und konzentrierter, mit längeren Redebeiträgen und weniger Rückmeldungen (*hm*) und Einwüfen als der ursprüngliche Diskurs "Planungsvorgaben". Dies könnte z.T. ein Spieleffekt sein, möglicherweise aber auch ein Resultat der größeren Zielorientiertheit und damit ein Ausdruck der gemachten Lernfortschritte.

Vergleicht man Simulation und ursprünglichen Diskurs im Hinblick auf die Authentizität, so läßt sich zusammenfassen: In der Simulation wird eine reale Problemlage bearbeitet; eine solche differenzierte Problemstruktur und ein entsprechendes Setting kann ein Externer und fachlicher Laie ohne Kenntnis des authentischen Falles sicher nicht erfinden.³ Die Teilnehmer wissen in der Simulation ebensogut wie im authentischen Gespräch, was relevante inhaltliche Aspekte des Falles sind, was als Argument zählt usw. Ihre Perspektiven und Einstellungen in der

³ Wenn man die "Konstruktionsbedingungen" betrachtet, die z.B. Günther/Sperber (1993, 265ff) für Rollenspiele (zu Recht) angeben bzw. anmahnen, werden die Vorzüge der SAF im Kontrast noch einmal sehr deutlich.

Simulation sind mit ihren faktischen identisch. In beiden Gesprächen finden wir eine gleich ernsthafte Behandlung des Arbeitsproblems. Es werden darüber hinaus in der Simulation Argumente vorgebracht, die neu sind und unmittelbar auf die berufliche Problemlage selbst einwirken.

3. Weitergehende methodische Fragen zum Verfahren SAF

Abschließend sollen noch einige methodische Einzelfragen zum Verfahren SAF angesprochen werden. Erklärungsbedürftig ist vielleicht die Reihenfolge im Seminar (erst die Simulation, dann die Transkriptanalyse des authentischen Falls). Wir haben sie aus folgenden Gründen gewählt: Defizite der Beteiligten, die im Transkript des ursprünglichen Diskurses sichtbar werden, können von diesen leichter angenommen werden, wenn in der Simulation Lernfortschritte erkennbar geworden sind. Gleichzeitig vermeidet man so überzogene Gegenreaktionen auf Fehler, die im authentischen Fall gemacht und bei seiner Analyse moniert wurden. Dazu kommt, daß der eigene praktische Bewältigungsversuch des Problems in der Simulation natürlich große Spannung auf den authentischen Fall erzeugt und die Teilnehmer bereits gut auf die relevanten Verhaltens- und Kommunikationsschwierigkeiten im Transkript fokussiert. Bei der gewählten Reihenfolge bleibt klärungsbedürftig, welche Rolle die Erinnerungen an den authentischen Fall für die Simulation spielen.⁴

Bereits angesprochen wurde das Problem des Aufwands: Jedes neue Seminar erfordert im Prinzip die erneute Dokumentation, Transkription, Analyse und Auswahl authentischer Fälle. Denn das Sammeln und Anlegen 'bewährter Fälle', die sich standardmäßig wiederverwenden lassen, erscheint wenig hilfreich. Gerade beim Verfahren der SAF ist ja - mehr als bei anderen Transkriptanalysen - die Nähe zwischen authentischem Fall und Simulation entscheidend, so daß je eigene Dokumentationen für die jeweiligen Fortbildungen erforderlich sein dürften. Allerdings - und das erscheint uns zentral - dürfte sich der erhöhte Aufwand in Form besserer Lernergebnisse niederschlagen und sich damit letztlich auch rentieren.

Es gibt selbstverständlich noch andere, ergänzende und konkurrierende Möglichkeiten, authentisches Material einzubeziehen. Z.B. beschreibt Koerfer (1995) ein Verfahren, in authentischen Beispielen von Arzt-Patienten-Kommunikation die Äußerungen des Arztes zu löschen und im Rollenspiel jeweils eigenständig füllen zu lassen. Die Gefahr bei diesem Vorgehen liegt u.E. darin, daß die Sequenzialität des Gesprächs zerstört und es dadurch künstlich wird. Möglich ist auch, einen authentischen Fall in der Fortbildung unvollständig zu präsentieren und das Gespräch im Rollenspiel fortsetzen bzw. abschließen zu lassen. Hier liegt das Problem darin, daß die globale Gesprächsplanung ausfällt und somit Inkonsistenzen zwischen den Vorgaben in den dokumentierten Diskurstexten und dem folgenden Kommunikationsverhalten der Seminarteilnehmer auftreten können. Solche Nachteile anderer Verfahren werden bei der SAF vermieden.

⁴ Eine alternative Möglichkeit besteht darin, die Simulation nicht vorab, sondern gemeinsam mit den Seminarteilnehmern zu konzipieren. Wir haben damit noch keine Erfahrungen gemacht. Bei einem solchen Vorgehen empfiehlt es sich vermutlich, zuerst das Transkript des authentischen Falls zu analysieren, um die Handlungssituation und die Problemstrukturen klar und stabil vor Augen zu führen.

4. Fazit

Die Methode der SAF bietet eine nach unseren Erfahrungen fruchtbare Möglichkeit, tendenziell authentisches berufliches Handeln unter Moderationsbedingungen stattfinden zu lassen und die Grenzen zwischen Seminarsituation und Berufsalltag durchlässig zu machen - mit allen Lern- und Problemlösungschancen, die sich für die TeilnehmerInnen dadurch bieten. Ein systematischer Schritt darüber hinaus könnte darin bestehen, das Training an den Arbeitsplatz selbst zu verlegen, also Kommunikationsprozesse, die im wirklichen beruflichen Alltag stattfinden, kritisch zu begleiten und die Maßnahmen zu einer Verbesserung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz in diesen Alltag zu integrieren.

Literatur

- Bliesener, T. & Brons-Albert, R. (Hrsg.)(1994). *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Günther, U. & Sperber, W. (1995²). *Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer. Psychologische und organisatorische Durchführung von Trainingsseminaren*. München: Reinhardt.
- Koerfer, A. (1995). *Didaktisierung der Arzt-Patienten-Kommunikation*. München (Typoskript).
- Sohn, W. (1994). Medizinstudenten lernen mit Patienten sprechen. Erfahrungen aus zehn Jahren Rollenspiel in Seminaren der Allgemeinmedizin. In: Bliesener, T./Brons-Albert, R. (Hrsg.), 177-193.

Rollenspiele als authentische Gespräche

Überlegungen zu deren Produktivität im Trainingszusammenhang

Reinhold Schmitt

Zusammenfassung

Der Beitrag ist ein Plädoyer dafür, Rollenspiele als eigenständige und authentische Kommunikationsereignisse zu betrachten. Nur wenn man Rollenspiele nicht mit sogenannten natürlichen Gesprächen vergleicht, gewinnt man Einblicke in die spezifische Bedeutung, die sie im Trainingszusammenhang haben können. Rollenspiele werden gemacht, um sie gemeinsam zu analysieren. Dabei darf sich die Analyse nicht auf die Natürlichkeit oder Künstlichkeit des gespielten Verhaltens konzentrieren, sondern auf die von den Spielern bearbeiteten grundlegenden Gesprächsanforderungen. Die gemeinsame Analyse setzt aufgrund der Betroffenheit der Spieler Anstrengungen in Gang, das eigene Verhalten zu erklären und zu normalisieren. Dabei werden ausschnittsweise subjektive Kommunikationstheorien formuliert, die ein produktiver Einstieg für die Reflexion und Problematisierung von Regeln und Normen der Kommunikation sind. Diese subjektiven Theorien können systematisch bezüglich ihrer - zumeist normativen und monokausalen - Grundlagen problematisiert und hinsichtlich ihrer Angemessenheit und Konsequenzen in unterschiedlichen Situationen diskutiert werden. Die Bedeutung von Rollenspielen besteht nicht im Einüben von reproduzierbarem Verhalten, sondern in dem durch die Beschäftigung mit dem eigenen Verhalten motivierten, empiriegestützten Nachdenken über wichtige Grundlagen von Kommunikation.

1. Einleitung

Diskursanalyse und Konversationsanalyse beschäftigen sich normalerweise und aus guten Gründen mit authentischen Gesprächen, um das tatsächliche Verhalten der Beteiligten in alltagsrelevanten Handlungssituationen beschreiben zu können. In Aus- und Weiterbildungen werden nun aber Methoden - wie z.B. Rollenspiele - eingesetzt, die mit solchen Alltagssituationen nicht identisch sind, sondern Simulationen derselben darstellen. Ohne das Primat authentischer Gespräche als empirische Grundlage für Diskurs- und Konversationsanalyse in Frage stellen zu wollen, trete ich im folgenden für die Produktivität und Brauchbarkeit von Rollenspielen im Schulungszusammenhang ein.

Ich werde zwei positive Argumente dafür entwickeln, in Kommunikationstrainings mit sogenannten 'nichtauthentischen' Gesprächen zu arbeiten: Das erste Argument greift die Authentizitätsfrage von Rollenspielen auf und plädiert von einer konstitutionsanalytischen Position aus dafür, Rollenspiele als authentische soziale Ereignisse zu betrachten. Das zweite Argument zeigt die Produktivität von gespielten Situationen von einem wissenssoziologischen Standpunkt aus, der bislang in der Diskussion von Rollenspielen nicht im Zentrum stand. Hier rückt die gemeinsame Analyse des gespielten Verhaltens und deren interaktionsreflexives Potential, nicht das Rollenspiel selbst, in den Mittelpunkt des Interesses. Beide Argumente werde ich anhand von Beispielen aus einem Kommunikationstraining entwickeln, das ich selbst als Trainer durchgeführt habe.

2. Kurzdarstellung des Trainingskonzeptes

Bei dem Training handelt es sich um ein eintägiges Seminar für Sekretärinnen, bei dem schwerpunktmäßig Fragen und Probleme der Präsentation des Unternehmens

durch die Mitarbeiterinnen behandelt wurden.¹ Das Schulungskonzept besteht aus drei aufeinander aufbauenden Blöcken und gliedert sich wie folgt:

- *Theorie der grundlegenden Aspekte von Kommunikation*
Im ersten Teil werden auf der Grundlage der empirischen und theoretischen Kenntnisse der Konversationsanalyse die für die Schulungszwecke grundlegenden Aspekte eingeführt. Hier wird die *theoretische Kompetenz* der Teilnehmerinnen angesprochen.
- *Gruppenanalyse authentischer Fallbeispiele*
Im zweiten Teil werden ausgewählte Fallbeispiele aus dem Arbeitsalltag der Teilnehmerinnen von diesen in Gruppen analysiert.² Diese Analysen erfolgen unter Bezug auf die im ersten Block eingeführten Aspekte von Kommunikation. Hier geht es darum, die *analytische Kompetenz der Teilnehmerinnen* anzusprechen und ihnen durch die im Theorieteil eingeführten Begriffe eine Orientierung bei der Beschreibung ihrer Eindrücke an die Hand zu geben.
- *Rollenspiele typischer Situationen aus dem Arbeitsalltag der Teilnehmerinnen*
Im dritten Teil spielen die Teilnehmerinnen dann auf der Grundlage vorgegebener Spielrollen Situationen, die ihrer unmittelbaren Alltagserfahrung am Arbeitsplatz entstammen. Hier wird die *sprachliche Handlungskompetenz der Teilnehmerinnen* angesprochen. Auch dabei erfolgt die gemeinsame Analyse unter Bezug auf die im ersten Teil theoretisch eingeführten Aspekte und die im zweiten Teil bereits bei der Fremdanalyse angewendeten Begriffe.

Durch den wiederholten Bezug auf die gleichen Aspekte setzt ein gewisser Sättigungseffekt ein, und die Teilnehmerinnen entwickeln sukzessive eine Einsicht in die Bedeutung dieser Aspekte.

3. Rollenspiele und ihre Kritik: Die Authentizitätsproblematik

Im allgemeinen werden Rollenspiele im Trainingszusammenhang auf der Grundlage einer mehr oder weniger expliziten Entsprechungshypothese eingesetzt: Das im Rollenspiel gezeigte Kommunikationsverhalten entspricht – so die Grundlage dieser Hypothese – dem Verhalten der Spieler in ‘realen’ Situationen. Dies gilt besonders dann, wenn durch Auswahl und Arrangement der zu spielenden Situation eine möglichst enge Anbindung an deren Kommunikationsalltag erreicht wird. Rollenspiele haben in dieser Hinsicht diagnostischen Wert: Die Analyse der im Rollenspiel gezeigten Stärken und Schwächen der Spieler ermöglicht im Zusammenhang mit systematischen Übungen eine Veränderung des tatsächlichen Kommunikationsverhaltens außerhalb der Situation des Rollenspiels.

¹ Das Training habe ich für eine Tochtergesellschaft der Bilfinger und Berger Bauaktiengesellschaft im Juni 1995 durchgeführt.

² Diese Gespräche habe ich im Rahmen einer Studie für das Unternehmen aufgezeichnet.

3.1 Authentizität als kontrastives wissenschaftlich-analytisches Konzept

Gegen diese Entsprechungsannahme hat sich mit guten Gründen Kritik formiert. Der zentrale Punkt der Kritik an Rollenspielen ist der, daß das gespielte Verhalten in verschiedener Hinsicht nicht mit dem tatsächlichen Kommunikationsverhalten der Spieler in realen, alltagspraktischen Situationen (z.B. am Arbeitsplatz) vergleichbar ist. Das reale Kommunikationsverhalten außerhalb der gespielten Situation kann durch Rollenspiele immer nur simuliert werden.³ Rollenspiele werden also aufgrund eines Kontrastes mit dem Verhalten in alltäglichen Situationen kritisch gesehen. Das natürliche Alltagsgespräch wird dabei zum Bezugspunkt, von dem aus die Authentizität der Rollenspiele beurteilt wird. Kontrastivität als Konstruktionsprinzip der Nichtauthentizität von Rollenspielen zeigt sich z.B. bei Griebhaber (1987), der bereits im Titel seiner Untersuchung authentisches und zitierendes Handeln gegenüberstellt. Worin sprachlich-interaktive Unterschiede in authentischen Situationen und im Rollenspielverhalten liegen, zeigt z.B. Brons-Albert (1992) anhand des Vergleiches von Verkaufsgesprächen. Sie kritisiert, daß "Rollenspiele stillschweigend wie natürliche Gespräche behandelt und korrigiert werden"⁴, und findet insgesamt fünf Punkte, in denen sich Rollenspielverhalten und authentisches Verhalten unterscheiden: Die Dauer der gespielten Verkaufsgespräche war deutlich kürzer als vergleichbare natürliche Verkaufsgespräche. Die Spieler der Kundenrolle waren wesentlich kooperativer als die tatsächlichen Kunden. Die Spieler sprachen durchweg Standard, obwohl sie in natürlichen Situationen Registerwechsel zum Dialekt vollzogen. Die Spieler produzierten signifikant häufiger sogenannte 'gefüllte Pausen'. Die Spieler benutzten wesentlich häufiger Konjunktive und Modalwörter.⁵

Bereits die Begriffe, mit denen über Rollenspiele diskutiert wird, zeigen deren grundsätzlich kontrastive Qualität und fehlende konstitutionelle Eigenständigkeit: *Authentizität* ist eine aus einer analytischen Perspektive zugeschriebene Qualität des kommunikativen Verhaltens einzelner Personen, wobei die Zuschreibung im Vergleich mit einem bekannten und anerkannten Verhaltensstandard erfolgt. *Simulation* ist eine aus einer analytischen Perspektive zugeschriebene Qualität eines sozialen Ereignisses, wobei auch hier die Zuschreibung kontrastiv im Bezug auf ein außerhalb dieses Ereignis liegenden 'Originals' erfolgt.⁶ *Artefakte* wiederum sind Produkte/Ergebnisse eines künstlichen, d.h. nicht unter realen Handlungsbedingungen konstituierten kommunikativen Zusammenhangs.⁷

³ Als eine exemplarische Auseinandersetzung mit dem Simulationsproblem siehe z.B. Brünner/Fiehler (1984) und als einen Versuch, dem grundsätzlich simulativen Charakter von Rollenspielen methodisch gerecht zu werden, vgl. Becker-Mrotzek/Brünner (in Bd. 2).

⁴ Brons-Albert (1992, 284).

⁵ Einen Überblick über Einsatz, Möglichkeiten und Grenzen von Rollenspielen im Kommunikationstraining und deren Vergleich mit authentischem Kommunikationsverhalten liefert der Sammelband von Bliesener/Brons-Albert (1994).

⁶ Bliesener (1994) hat jedoch darauf hingewiesen, daß es auch eine Authentizität der Simulation gibt.

⁷ Die Ergebnisse von Simulationen als Artefakte zu bezeichnen, bedeutet jedoch, daß die Handlungsbedingungen der Simulation selbst keine realen Handlungsbedingungen sind. Das ist jedoch nicht sinnvoll. Vgl. hierzu auch die Kritik von Becker-Mrotzek/Brünner (in Bd. 2).

Im Gegensatz zu einer solchen kontrastiven Perspektive betrachte ich Rollenspiele im folgenden aus einer konstitutionsanalytischen Perspektive als eigenständige, authentische soziale Ereignisse ('social events').⁸

Im Gegensatz zur kontrastiv-evaluativen Konzeption von Authentizität gehe ich von der prinzipiellen Eigenständigkeit unterschiedlicher sozialer Ereignisse aus. So richtig die Hinweise auf sprachlich-interaktive Besonderheiten bei Rollenspielen aus einer kontrastiv-evaluativen Perspektive sind, so richtig ist es auch, daß sie an Bedeutung verlieren, wenn man nach den konstitutiven Qualitäten der Rollenspiele selbst fragt.⁹

Daß Authentizität im kontrastiven Verständnis nicht nur als Konstruktion zweiten Grades in der Wissenschaft eine Rolle spielt, sondern bei der gemeinsamen Analyse von Rollenspielen im Trainingszusammenhang auch als Beteiligtenkonzept (d.h. als Konstruktion ersten Grades) eine wichtige Orientierung darstellt, das möchte ich im folgenden exemplarisch verdeutlichen.¹⁰

3.2 *Authentizität als kontrastiv-evaluatives Beteiligtenkonzept*

Die Thematisierung der Rollenspielsituation und deren Auswirkungen auf das Verhalten der Teilnehmerinnen ist ein konstitutiver und nicht hintergebar Bestandteile der gemeinsamen Analyse.¹¹ Daß die im Seminar gespielten Rollenspiele Arbeitssituationen immer nur simulieren, nicht jedoch authentisch sind, wird von den Beteiligten als Hinweis, Erklärung und Normalisierung eigener und fremder Verhaltensauffälligkeiten wiederholt formuliert. Ich habe einige Beispiele ausgewählt, die solche Thematisierungen in prototypischer Weise zeigen.

⁸ "Events center around one or at the most a limited range of topics and are distinguishable because of their sequential structure. They are marked by stereotyped and thus recognizable opening and closing routines." Gumperz/Blom (1971, 291).

⁹ Die Frage, wieweit Rollenspiele ein verlässlicher Indikator für das kommunikative Verhalten der Spieler in Situationen sind, wie es z.B. im Berufsalltag beobachtbar ist, und wie direkt sich Einsichten aus den Rollenspielen im Berufsalltag umsetzen lassen, ist erst über einen genaueren Rekurs auf Rollenspiele als eigenständige kommunikative Gattung zu klären. Dabei muß man grundsätzlich die Frage diskutieren, welches das Problem ist, für das die Rollenspiele die - im Sinne von Luckmann - institutionalisierte Lösung sind. Zum Konzept der kommunikativen Gattung vgl. Luckmann (1986 und 1988).

¹⁰ Zum Verhältnis der Konstruktionen ersten und zweiten Grades sagt Schütz (1971, 6f): "Die gedanklichen Gegenstände, die von Sozialwissenschaftlern gebildet werden, beziehen und gründen sich auf gedankliche Gegenstände, die im Verständnis des im Alltag unter seinen Mitmenschen lebenden Menschen gebildet werden. Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benutzt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden".

¹¹ Ich sehe darin im Gegensatz zu Lepschy (in Bd. 2) keinen unerwünschten Nebenschauplatz mit allen bei ihr anklingenden negativen Begleiterscheinungen: Solche Thematisierungen sind konstitutiv für Rollenspiele. Sie als solche nicht ernst zu nehmen führt für die Teilnehmerinnen zum Verlust einer wichtigen Artikulationsmöglichkeit, die für die Solidarisierung untereinander und damit für die Gruppendynamik insgesamt eine tragende Rolle spielt. Solche Aspekte kommen jedoch nur dann in den Blick, wenn man Rollenspiele als eigenständige soziale Ereignisse begreift.

In den Beispielen 1-3 drücken die Teilnehmerinnen¹² ihre kontrastive Perspektive bei der Bewertung durch die Konstruktion des Rollenspiels als Ausnahmesituation explizit aus. Der eigentliche Bezugspunkt ist der Normalfall (*normalerweise*) oder die Realität (*in echt*):¹³

Beispiel 1:

AN: **aber normalerweise hören sie sich sehr viel freundlicher an**
 AN: **am telefon**
 SE: **normalerweise ja** ich war ja nicht ich wusste ja

Beispiel 2:

SA: **so abgehackt sprech ich normal**
 SA: **net** |**des is die aufregung**|
 K |LEICHT LACHEND |
 T4: ne:
 TR: |sie sprechen-|
 T5: |**wir sprechen** |**alle anders**

Beispiel 3:

T5: **aber ich**
 T5: **glaub des wär in echt auch schwierig gewesen** * nach der
 T5: der ersten möglichkeit zu unterbre"chen

Im Beispiel 4 wird Aufregung und Nervosität als Reaktion auf die Spielsituation als Erklärung für die kritisierte Künstlichkeit des Verhaltens angeführt.

Beispiel 4:

T1: so is schon alles richtig nur es klingt aber es klingt
 T1: so: en bisschen * künstlich
 SA: |**haja des isses ja auch ich**|
 T3: |aber des is natürlich |
 T1: klar des is schon klar
 SA: |**war ja auch nervös**|
 TR: |des is jetzt schon|
 T5: **des wird bei**
 T5: **mir nicht anders sein**

Beispiel 4 ist insofern besonders typisch, weil es die kritische Konzentration der Teilnehmerinnen auf unangemessene bzw. künstliche Formulierungen zeigt. Dies ist das dominante Phänomen, an dem den Teilnehmerinnen die artifizielle Qualität der gespielten Rollen v.a. aufgefallen ist. Zwar ist - wie die Sprecherin selbst sagt - *schon alles richtig*, es klingt ihr aber dennoch *so: en bisschen * künstlich*. Au-

¹² Zur Erläuterung der Siglen: AN bezeichnet die Teilnehmerin, die im analysierten Rollenspiel die Anruferin gespielt hat, SE die der Sekretärin, T1, T5 usw. sind Teilnehmerinnen und TR ist der Trainer.

¹³ Die Liste der verwendeten Transkriptionszeichen findet sich im Anhang.

thentizität ist für sie also das letztliche Gütekriterium, und Authentizität ist eine Frage der Formulierungsoberfläche, nicht jedoch etwa handlungsstruktureller Natur: handlungsstrukturell - so kann man explizieren - *is schon alles richtig*.

3.3 Von der Bewertung der Authentizität zum interaktionsstrukturellen Phänomen: Eine Fallanalyse

Ich werde im folgenden exemplarisch demonstrieren, worin solche von den Teilnehmerinnen als unangemessen bewerteten Verhaltensweisen bestehen und wie sie konkret beschrieben werden. Mit der Fallanalyse möchte ich zeigen, daß die Thematisierungen der Teilnehmerinnen systematisch für einen kommunikationsreflexiven Diskurs genutzt werden können, der auf die Vermittlung und gegebenenfalls auch die Problematisierung von Kommunikationswissen abzielt. Die zitierten Ausschnitte stammen alle aus der gemeinsamen Analyse der Rollenspiele, die den Schwerpunkt der eintägigen Veranstaltung darstellen.¹⁴

Es handelt sich um eine Auffälligkeit, die wiederholt thematisiert wurde und sich ein ganzes Stück weit durch die gemeinsame Analyse zog. Gemeint ist ein *oh*“ der Sekretärin, mit der sie ihre Reaktion auf das Anliegen der Anruferin eingeleitet hat. Dieses *oh*“ macht während des Verlaufs der Analyse eine Karriere von der Bewertung der konkreten Sprechweise hin zum interaktionsstrukturellen Phänomen.

Die Gesprächseröffnung

Das Telefon klingelt

```
SE: GKW-ingenieure bauer- * guten tag
AN:                                guten tag mein name ist müller

AN: von der firma bremer * ich hätte gerne herrn huber wegen

AN: einer dringenden terminänderung gesprochen
SE:                                <oh:"> das tut mir

SE: leid der herr huber ist gra"d im moment nicht am pla"tz und ich

SE: kann auch nicht sagen wo" er ist zur zeit!
```

oh:" 1

Das *oh*“ taucht als Thematisierungsgegenstand gleich zu Beginn der gemeinsamen Analyse auf. Der Trainer¹⁵ spielt die Gesprächseröffnung vor, und während er noch mit der Technik beschäftigt ist, fällt als erste Bemerkung gleich das Folgende:

¹⁴ Ich habe dieses Seminar für eigene Weiterbildungszwecke auf Video aufnehmen lassen. Der Programmpunkt Rollenspiele gestaltet sich wie folgt: Der Trainer verteilt die verschiedenen Spielrollen, die dann von den Teilnehmerinnen vorbereitet werden. Die vorbereiteten Situationen werden gespielt und auf Video aufgezeichnet. Danach werden die Rollenspiele auf der Grundlage der Videoaufzeichnung besprochen.

¹⁵ Ich spreche im folgenden ausschließlich vom Trainer (und nicht von meiner Person), um die Konzentration auf die Gesprächsrolle und deren Implikationen zu verdeutlichen.

T1: sie sagt auch so oh" das tut mir leid so |LACHT |
 T2: oh:"
 T3: |ja so oh:|
 T1: so ein langgezogenes oh:

Etwas an diesem *oh:"*, mit dem die Sekretärin auf das Anliegen der Anruferin reagiert, ist auffällig und thematisierungswürdig: Insgesamt drei Teilnehmerinnen machen sich an diesem *oh:"* zu schaffen. Der Trainer ist jedoch durch das zittrige Standbild des Videorecorders so abgelenkt, daß diese erste *oh:"*-Thematisierung untergeht. Aber es hat sich in das Gedächtnis der Teilnehmerinnen als etwas Wichtiges eingegraben und wartet nur darauf, bei der nächsten Gelegenheit wieder an die Oberfläche zu kommen. Diese Gelegenheit ergibt sich, als der Trainer die Teilnehmerinnen auffordert, sich die Gesprächseröffnung einmal etwas genauer anzuschauen.

oh:" 2

T2: durch das #oh:# kommt es mir so vor als würde sie das
 K #ZITIERT SEKRETÄRIN#
 T2: nicht so |ganz ernst nehmen| ne also oh":
 K |LEICHT LACHEND |
 T8: #tut mir leid#
 K #ZITIERT SEKRETÄRIN#

Im Gegensatz zu seiner ersten Thematisierung, die ausschließlich als Hinweis und Beschreibung realisiert wird, wird hier mit dem *oh"* eine Deutung verbunden. Der Mitarbeiterin kommt es so vor, als würde die Sekretärin ihr Bedauern nicht ganz ernst meinen. Sie schreibt diesem emotionalen Ausdruck das Potential zu, Auskunft über die Ernsthaftigkeit der nachfolgenden Formulierung geben zu können.¹⁶ Diese Beschreibung hat schon deutlich die Qualität eines Monitums.¹⁷

Der Trainer geht nicht auf die Thematisierung und die interpretative Auslegung ein, sondern fordert die Teilnehmerinnen dazu auf, die gesamte Äußerung der Sekretärin zu betrachten und dabei ihr Verhalten unter dem Gesichtspunkt der Selbstpräsentation mit dem Verhalten einer Klinikmitarbeiterin in einem der analysierten Fallbeispiele aus der Gruppenanalyse zu vergleichen.

oh:" 3

T2: mhm * also dieses
 T2: das emotionale ist also sie sollte des en bisschen (...)
 T2: sich nich so:- ** also oh" * ich weiß nich auf mich wirkt
 T2: wirkt so was persönlich * en bisschen abstoßend
 T2: mü"tterlich so also * ** mh *3*
 TR: hier in der situation

¹⁶ Sie formuliert hier eine Wirkungshypothese, die auf einer monokausalen Verursachungsvorstellung gründet.

¹⁷ Zum Konzept des Monitums siehe Fiehler (1995).

T2: ja * doch **
 TR: mhm |wollen wir noch mal gucken * |
 T7: |>des find ich gar nich ich find<|

Die Mitarbeiterin, die sich dann zu Wort meldet, nimmt jedoch nicht die gewünschte Vergleichsperspektive ein, sondern hält wie ihre Kolleginnen vor ihr an der Auffälligkeit des *oh* fest. Es ist deutlich, daß auch sie dieses *oh* kritisch sieht. Sie versucht, eine Alternative zu dem *oh* zu entwickeln, und beginnt zumindest ansatzweise zu formulieren, was die Sekretärin statt des *oh* hätte tun sollen. Sie bricht diesen Versuch jedoch ab und formuliert dann – wie ihre Kollegin zuvor – die Wirkung, die das *oh* auf sie hatte: *ich weiß nich auf mich wirkt wirkt so was persönlich * en bisschen abstoßend mü"tterlich so also*.

Diese Einschätzung veranlaßt den Trainer zur Nachfrage *hier in der situation*, wobei sein Tonfall Erstaunen ausdrückt. Die Mitarbeiterin beantwortet die Frage mit *** mh *3* ja * doch*, worauf der Trainer wiederum mit dem Hinweis reagiert, sich die Stelle noch einmal anzusehen. Simultan hierzu meldet eine andere Teilnehmerin Widerspruch zu der negativen Interpretation des *oh* ihrer Kollegin an. Sie kann sich jedoch mit diesem Hinweis nicht durchsetzen: Der Trainer und die Teilnehmerinnen sehen sich zunächst die Stelle noch einmal an.

Im weiteren Fortgang der Analyse weist der Trainer noch einmal auf den Vergleich zur Krankenhausmitarbeiterin hin. Simultan hierzu meldet sich die Mitarbeiterin wieder zu Wort, die zuvor bereits ihren Widerspruch angekündigt hatte.

oh:" 4

TR: das war so ein die konstellation die wir im krankenhaus
 TR: hatten * |und des is | hier * ja |entschuldigung |
 T7: |also ich find| |jetzt hab ich sie|
 TR: |ne: macht nix |
 T7: wieder unterbrochen * |also mir geht des| genauso wie
 T7: der frau bauer wenn ich * wenn jetzt der satz kommt *
 T7: sie möchte den und den sprechen dann sag ich nicht tut
 T7: mir leid is nicht da sondern dann kommt bei mir auch
 TR: ja
 T7: meist oh" das tut mir leid der is jetzt nicht da
 T5: mhm

Im ersten Teil ihrer Äußerung beschreibt sie ihr eigenes Verhalten in Analogie zu dem Verhalten der Sekretärin im Rollenspiel. Hier finden sich zwei interessante Hinweise: *also mir geht des genauso wie der frau bauer* und *dann kommt bei mir auch meist oh" das tut mir leid der is jetzt nicht da*. Interessant sind diese Formulierungen insofern, als beide die Sprecherin so präsentieren, als würden ihr die Dinge eher passieren, als daß sie sie bewußt kontrolliert.¹⁸

Im weiteren Teil beschreibt sie die Funktionalität solcher *oh*'s: Diese leiten die eigentlich wichtige Information ein. Sie weist noch darauf hin, daß die Funktionalität nicht an dem konkreten sprachlichen Ausdruck hängt, sondern daß sie auch mit

¹⁸ Dies ist eine nichtkategoriale, aber gleichermaßen hochgradig analytische Beschreibung, die man ohne Probleme in das konversationsanalytische Konzept der "Formulierungsroutine" überführen kann.

anderen Ausdrücken erreicht werden kann (*oder ein mhm*). Im nächsten Zug expliziert sie die Implikationen, die zuvor anhand ihrer Formulierungsweise bereits deutlich wurden: *des is ich weiß nich also des passiert automatisch ohne drüber nachzudenken*.

T7: des leitet des irgendwie so ein oder ein mhm er is |grad|
TR: |ja |

T7: nich am platz des is ich weiß nich also des
TR: ja ja

T7: passiert automatisch |ohne| drüber nachzu|denken|
TR: |ja | |ja ja |

Als sie ihren Beitrag zu Ende geführt hat, meldet sich der Trainer zu Wort. Zunächst weist er darauf hin, daß es sich bei dem von der Teilnehmerin beschriebenen eigenen Verhalten nicht um etwas Individuelles, sondern um etwas Systematisches handelt (*en ganz typisches phänomen*). Er bringt dann einen Verweis auf seine Wissensgrundlagen (*schon oft untersucht worden*) und beschreibt, in welchen Situationen dieses Phänomen auftaucht. Dabei weist er auf die Regelmäßigkeit des Phänomens hin (immer dann, wenn). In alltagsweltlicher Sprache skizziert er dabei einen Mechanismus für die Konstruktion von Äußerungen, der in der Konversationsanalyse als Präferenzorganisation beschrieben und diskutiert worden ist.¹⁹ Als eine wesentliche Funktion der Präferenzorganisation hebt er die Vorankündigung von negativen Informationen hervor:

TR: was sie sagen des is ähm en ganz typisches phänomen * äh

TR: des is auch schon oft untersucht worden ** dass immer

TR: dann wenn man * im prinzip eigentlich was u"nangenehmes

TR: zu sagen hat * weil man muss es ja sagen * aber dann wird

TR: es irgendwie en bisschen aufgeschoben da kommt vorne
T3: mhm

TR: dran irgendwie en oh oder en mh oder so en drucksen oder

TR: so was * was den anderen im prinzip schon darauf

TR: vorbereitet oh pass mal auf da kommt jetzt für dich etwas

TR: negatives

Diese funktionale Sicht wird von der Spielerin der analysierten Rolle mit dem bestätigenden Kommentar *die einleitung zum negativen genau* wiederholt.

TR: negatives also es ist
SS: die einleitung zum negativen genau

TR: zumindest bei uns so in unserem kulturkreis ne form von

TR: abschwächung äh ist es so dass man unangenehme dinge äh

¹⁹ Aus der inzwischen sehr umfangreichen Literatur zur "Präferenzorganisation" seien exemplarisch erwähnt: Bilmes (1988), Heritage (1984), Kotthoff (1993a), Pomerantz (1984), Sacks (1987), Sacks/Schegloff (1979), Sacks/Schegloff/Jefferson (1974 und 1979).

TR: zunächst mal äh in der art wie man se formuliert die so

TR: en bisschen aufschiebt

Um den Teilnehmerinnen die Funktionalität solcher Elemente zu veranschaulichen, betont der Trainer einen zentralen Punkt des Bedeutungsgehaltes von Äußerungen, nämlich deren Plazierung.²⁰ Daß die Bedeutung einer Äußerung oder eines Äußerungsteils ganz wesentlich davon abhängt, wird hier durch eine Verschiebeprobe verdeutlicht. Die vom Trainer nahegelegte Vorstellung, das *oh* vom Anfang der Äußerung einmal probeweise an deren Ende zu nehmen, setzt bei den Teilnehmerinnen heftige Heiterkeit frei.

TR: ne also in dem sinn passiert das auch genau an

SS: mhm

T7: ja

TR: der richtigen stelle sie würden so was wahrscheinlich nie

TR: hinterher machen

SS: ne" |des oh" hinterher is (...)|

T7: |(...)|

TR:#tut mir leid der herr huber ist nicht da ich kann ihnen

K& #MEHRERE TEILNEHMERINNEN LACHEN

TR: auch |nicht| |sagen| wo er ist oh"#

TX: |oh": |

TY: |oh: |

K MEHRERE TEILNEHMERINNEN LACHEN #

K& ALLGEMEINES LACHEN

T7: des wär lächerlich

TR: #ja und das liegt dadran * wo dieses

K& #MEHRERE TEILNEHMERINNEN REDEN

TR: wo dieses oh" äh äh# ob des vorne steht ob=s in der mitte

K& GLEICHZEITIG#

TR: steht oder ob vielleicht sogar hinten ** okay dann gehn

TR: wir mal en bisschen weiter

Das kollektive Lachen als Reaktion auf diese Verschiebeprobe macht klar, daß den Teilnehmerinnen die Funktionalität von Vorläuferelementen deutlich geworden ist. Diese Einsicht ist unabhängig davon, ob sie nach wie vor noch denken, daß das konkrete *oh* der Sekretärin im Rollenspiel vielleicht doch ein bißchen überzogen oder gekünstelt ist. Was sich im Verlauf der Beschäftigung mit der anfänglichen Auffälligkeit zeigt, ist die Einsicht in strukturelle Eigenschaften von kommunikativen Phänomenen - konkret in die Funktionalität von Vorlauf- oder Vorschaltelementen und in die Wirkungsweise von als dispräferiert markierten Äußerungen.²¹ Dabei ist

²⁰ Zur Rolle der Plazierung von Äußerungen für deren Bedeutung vgl. Bergmann (1982) und Schegloff/Sacks (1973, 299): "... there do not seem to be criteria other than placement (i.e., sequential) ones that will sufficiently discriminate the status of an utterance as a statement, assertion, declarative, proposition, etc., from its status as an answer."

²¹ Allgemein zur Vorstellung von "dispreferred turn shapes" vgl. Pomerantz (1984); Bilmes (1988, 173) bezeichnet die gleichen Markierungsformen, die bei Pomerantz (1984) als "dispreference markers" beschrieben werden, als "reluctance markers"; Markierungen dispräferierter Äußerungen werden auch in Schegloff/Jefferson/Sacks (1977, 362) diskutiert; vgl. auch Lerner (1989).

das *oh*" der Sekretärin im Rollenspiel lediglich die fallspezifisch zufällige Realisierung eines allgemeinen interaktionsstrukturellen Phänomens.

4. Rollenspiele als authentische Fälle allgemeiner Konstruktionsprinzipien von Kommunikation

Bei der nichtkontrastiven Authentizitätskonzeption²² ist es wichtig, zwei Ebenen zu differenzieren: zum einen die Ebene der konkreten Sprechweise der Teilnehmerinnen beim Rollenspiel. Hier spielen Fragen der Nervosität und des daraus folgenden unnatürlichen Sprechens eine Rolle. Diese Ebene wird von den Teilnehmerinnen primär angesprochen, sie stellt ihre dominante Orientierung bei der Analyse der Rollenspiele dar.

Das andere ist die Ebene grundlegender Konstitutionsanforderungen von Kommunikation und der Bearbeitung interaktiver Aufgaben, die die Spielerinnen gemeinsam zu lösen haben. Dies ist die Ebene, auf die der Trainer die Beobachtungen der Teilnehmerinnen systematisch zu beziehen versucht. Das betrifft hier die Frage, was zu einer Gesprächseröffnung dazugehört (welche Aufgaben stellt die Gesprächseröffnung an die Spielerinnen) und wie die Eröffnung im Rollenspiel konkret in bezug auf diese Aufgaben gelöst wurde. Das gespielte Gespräch wird dabei als eine fallspezifische Lösung einer allgemeinen handlungsstrukturellen Aufgabe betrachtet. Dabei besitzt die Frage des schauspielerischen Realismus (wie gekünstelt oder natürlich haben die Spielerinnen gesprochen) keine Bedeutung. Wichtig ist die Frage, wie die Spielerinnen die ihnen gestellten handlungsschematischen Aufgaben gelöst haben und welche Folgen die konkrete Art und Weise der handlungsschematischen Lösung für den weiteren Verlauf des Gesprächs für beide hat.

All das, was Diskurs- und Konversationsanalyse als konstitutive Gestaltungsprinzipien von Gesprächen rekonstruiert haben, findet sich auch in den Rollenspielen wieder. In diesem Sinne sind Rollenspiele authentische Fälle der Konstitution grundlegender kommunikativer Strukturen und als solche produktiv für eine analytische Auseinandersetzung. Zu solchen interaktiven Konstruktionsprinzipien gehört z.B.:

- die Organisation der Redebeiträge und die Verteilung von Sprecher- und Hörerrollen (Gesprächsorganisation),
- Äußerungen auf den Adressaten zuzuschneiden ("recipient design"),
- sich selbst in der Beziehung zum anderen darstellen (Beziehungskonstitution),
- die Entwicklung des Dialogs auch als Hörer mitzutragen (Rückmeldeverhalten),
- die Interpretationsbreite der eigenen Äußerungen durch Hinweise unterschiedlichster Art zu begrenzen (Bedeutungskonstitution),
- Beiträge als erkennbar abgeschlossen zu markieren (Konturierung),
- die Aufgabe, Äußerungen so zu formulieren, dass deren Informationskern deutlich wird (Fokussierung),
- den Geltungsanspruch der eigenen Äußerung zu markieren (Modalisierung).

²² Als Beispiel einer nichtkontrastiven Sicht auf Rollenspiele siehe auch Gülich/Kastner (in Bd. 2), die Nacherzählungen von Telefongesprächen und das Nachspielen tatsächlich stattgefundener Gespräche im Bereich der Telefonseelsorge im hier skizzierten Sinne als authentische Gesprächsdokumente benutzen.

Ich halte es für erforderlich, bei der Beurteilung von Rollenspielen von der Oberflächenorientierung auf Formulierungen und intonatorische Realisierungen wegzukommen und sich verstärkt einer strukturanalytischen Sicht auf das soziale Ereignis Rollenspiel zu nähern. Denn der Aspekt, der Rollenspiel für Trainings produktiv macht, besteht in der Stabilität (der oben angeführten) allgemeinen kommunikativen Konstruktionsprinzipien, die für das Rollenspiel genau die gleichen sind wie für das Verhalten in nicht gespielten Situationen.

In diesem Sinne sind Rollenspiele authentisch als eigenständige soziale Ereignisse, deren besondere Bedeutung gerade darin besteht, unbedrängt von konkreten Handlungsanforderungen in einer explizit hergestellten Situation bestimmte kommunikative Verhaltensweisen als Lösung spezifischer handlungsstruktureller Aufgaben zunächst zu produzieren, um sie in einem zweiten Schritt gemeinsam zu analysieren: Produktion *und* Analyse konstituieren zusammen die Bedeutung der Rollenspiele für die Trainingssituation.

5. Rollenspiele als Produktionsrahmen subjektiver Theorien von Kommunikation

Im folgenden will ich an einem weiteren Beispiel zeigen, daß der Analyseaspekt für eine angemessene Beurteilung der Nützlichkeit von Rollenspielen unerlässlich ist. Die Teilnehmerinnen in all meinen Seminaren formulieren bei der gemeinsamen Analyse regelmäßig (implizit und explizit) ihre subjektiven – zumeist normativen – Vorstellungen von Kommunikation. Solche subjektiven Theorien²³ der Teilnehmerinnen sind neben der handlungsschematischen Konzentration bei der Analyse des gespielten Verhaltens der zweite zentrale Punkt für die Relevanz von Rollenspielen. Auch hier steht nicht mehr das gespielte Verhalten im Vordergrund, sondern die bei dessen Analyse produzierten subjektiven Kommunikationstheorien der Teilnehmerinnen als systematische Chance, in einen interaktionsreflexiven Diskurs einzusteigen.

5.1 Subjektive Theorien über Unterbrechen

Bei der weiteren Analyse des Rollenspiels weist der Trainer darauf hin, daß die Anruferin der Sekretärin uneingeschränkt und über längere Zeit die Gelegenheit gibt, Alternativen zu ihrem Anliegen zu formulieren, ohne rechtzeitig zu verdeutlichen, daß keine der Alternativen ihren Handlungszielen entspricht.

TR: ja ** ein sehr langer redebeitrag * und die anruferin

TR: versucht nicht dazwischen zu gehen ne

SA: ja ich bin * so-

²³ Unter subjektiven (Kommunikations-)Theorien verstehe ich – in Anlehnung an Groeben et al. (1988) – mehr oder weniger komplexe und vollständige Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die von Alltagsmenschen in Darstellungssituationen formuliert werden, um eigenes oder fremdes Verhalten oder kommunikative Ereignisse erfahrungsunabhängig und mit überindividuellem Anspruch zu erklären und zu prognostizieren. Vgl. die klassische Arbeit von Laucken (1974) und zu den Unterschieden zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Theorien Furnham (1988); siehe auch die Konzeption von Laien-Linguistik von Antos (1996).

TR:
 SA: **trainiert** ja LACHT zuhören ja und dann erst
 T5: so trainiert
 SA: **folgern**

Die Teilnehmerin, die die Rolle der Anruferin gespielt hatte, formuliert als Erklärung und Entschuldigung ihres Verhaltens ihre Orientierung, Gesprächspartner nicht zu unterbrechen, sondern ungehindert ausreden zu lassen. Erst wenn diese ihren Beitrag zu Ende gebracht haben, meldet sie sich wieder zu Wort. Interessant ist ihre Formulierung *ich bin * so- trainiert*, mit der sie die Normativität ihrer Orientierung nicht als selbstgewählt, sondern als vermittelt beschreibt. Ich bin bei meinen Seminaren immer wieder auf vergleichbare Formulierungen gestoßen, die verdeutlichen, daß es eine subjektive Theorie des Unterbrechens bei den Teilnehmerinnen gibt, für die eine starre, interaktionsstrukturell invariante Vorstellung von der Dominanz des aktuellen Sprechers charakteristisch ist. Dies zeigt auch der folgende Ausschnitt aus dem Fortgang der gemeinsamen Analyse:

T5: aber ich
 T5: glaub des wär in echt auch schwierig gewesen * nach der
 T5: der ersten möglichkeit zu unterbre"chen **unterbrechen ist**
 T5: **immer en bisschen unhöflich** |ich weiß net ob ich net|
 T4: mhm |des macht man selten |
 T5: auch die drei möglichkeiten abgewartet hätte

Eine Teilnehmerin (T5) sagte auf den Hinweis des Trainers, daß die Anruferin der Sekretärin völlig ohne Rückmeldungen und ohne Intervention ausgiebigst Raum zur Darstellung läßt: *unterbrechen ist immer en bißchen unhöflich*. Unschwer zeigen sich hier deutliche Spuren einer subjektiven Theorie der Gesprächsorganisation mit deutlich normativer Grundlage. Solche Vorstellungen werden über die verschiedenen Vermittlungsinstanzen wie z.B. Familie, Schule etc. formuliert, tradiert und – wie die Formulierung der oben zitierten Spielerin zeigt – auch trainiert. Solche Formulierungen und die dahinter stehenden Vorstellungen von Kommunikation sind für konversationsanalytisch arbeitende Trainer eine systematische Ressource, mit den Teilnehmerinnen die Angemessenheit solcher Orientierungen zu diskutieren.

5.2 Potentiale subjektiver Theorien aus Trainingssicht

Formulierungen dieser Art bieten die Chance, exemplarisch auf die grundsätzliche Situationsbedingtheit des kommunikativen Verhaltens hinzuweisen. Hinsichtlich des Unterbrechens gehört dazu, sich danach zu fragen, ob es in der gegebenen Situation nicht Gründe dafür gibt, in einer nicht nur legitimen, sondern produktiven Weise gegen die Orientierung "Lasse den anderen ausreden" zu verstoßen. Ausgehend von einer grundsätzlich situationsabhängigen Analyse konkreter Verhaltensweisen, ist eine Aussage "A unterbricht B" keine Formulierung eines normativen Verstoßes, sondern das Ergebnis eines – im Zweifelsfalle – relativ aufwendigen Interpretationsprozesses.

Zu diesem Interpretationsprozeß gehört auf jeden Fall die Suche nach Motivierungen dafür, daß ein Beteiligter sprachlich aktiv wird, obwohl gerade ein anderer spricht. Nicht jede Situation, in der ein Hörer etwas sagt, wenn ein anderer spricht, ist automatisch eine Unterbrechung.²⁴ Zunächst einmal sind solche Situationen im formal-strukturellen Sinne nur Stellen simultanen Sprechens und als solche mit einer vorinterpretativen und nicht-wertenden Einstellung zu behandeln. In einem zweiten Schritt ist dann nach dem Zustandekommen solcher Simultanstellen zu fragen.

Manchmal ist es - will man seine eigene Handlungsfähigkeit erhalten - eine Notwendigkeit, den anderen nicht ausufernd das Rederecht zu überlassen. Und unter bestimmten Bedingungen kann eine Intervention in den Beitrag eines anderen durchaus auch zu seinem Guten erfolgen, z.B. dann, wenn sich ein Sprecher um Kopf und Kragen redet. In vielen Situationen ist es ohnehin legitim und durch die Prinzipien der Kommunikationsordnung vorgesehen, Beteiligte zu unterbrechen. Dies gilt für Fälle, in denen diese forciert tätig werden²⁵, indem sie z.B. ihr Rederecht strapazieren und sich nicht mehr an die Aktivitätsbindung ihrer Sprecherrolle halten.²⁶ Die Tatsache, daß etwas ein bißchen unhöflich oder auch heikel ist, bedeutet nicht, daß man dieses etwas nicht tun kann oder in bestimmten Situationen zur Erhaltung der eigenen Handlungsfähigkeit nicht sogar tun muß. Es bedeutet im Zweifelsfalle nur, daß man es auf eine ganz bestimmte Art und Weise tun muß, damit man es völlig legitimiert tun kann. Die Spielerin der Anruferinnenrolle formuliert selbst ein Beispiel dafür, wie das, bezogen auf die Spielsituation, hätte aussehen können:

SA: ich hätte sie nach dem ersten |schon| unterbrechen
TR: |ja |

²⁴ Auch die Konversationsanalyse hatte ihre Probleme mit Unterbrechungen. So gab es eine Diskussion, ab wann simultanes Sprechen, das sich in Transkripten als Überlappungen zeigt, die Qualität einer Unterbrechung bekommt. Diese Diskussion hatte grundsätzlichen Charakter, da es prinzipiell um das Verhältnis von formalen Ordnungsstrukturen und der interpretativen Arbeit der Beteiligten ging. Dabei kritisierte z.B. Goldberg (1990, 884) die zu statische Orientierung am aktuellen legitimen Sprecher als unangemessenen 'singular speakership code', eine Orientierung, die sich auch in den oben zitierten Formulierungen der beiden Kursteilnehmerinnen zeigt. Daß Unterbrechungen nicht ausschließlich formal-strukturell als 'overlaps' mit einer besonderen Startspezifik bestimmt werden können, hat auch Hutchby (1992, 368) betont: Er hebt hervor, daß "some types of utterances which appear to be interruptive in the sequential sense do not seem to be treated as an interruption in the moral sense at all by the recipients". Auch Bennet (1981) weist darauf hin, daß die Beteiligten mit Unterbrechungen ganz anders umgehen, als es aufgrund einer formal-strukturellen Definition von Unterbrechungen als spezifische Form von Überlappung zu erwarten wäre. Goldberg (1990) bietet insgesamt eine gute Darstellung der konversationsanalytischen Diskussion über Unterbrechungen; siehe auch Kotthoff (1993b).

²⁵ Zum Forcieren als eingeschränkte Kooperationsform siehe Kallmeyer/Schmitt (1996).

²⁶ Redegelegenheiten werden für die Durchführung bestimmter Aktivitäten erlangt oder zugewiesen (einen Witz oder eine Geschichte erzählen, eine Detaillierung oder Begründung für einen Sachverhalt liefern, eine Nachfrage stellen etc.). Diese Aktivitätsbindung wird von den Gesprächsbeteiligten kontrolliert, und diese Kontrolle ist die Grundlage dafür, daß Beteiligte ihr Rederecht verlieren können, wenn sie es nicht für die vorgesehene Aktivität nutzen oder ihr Rederecht strapazieren. Murray (1987, 104) weist darauf hin, daß es kein garantiertes Recht zur Beitragsbeendigung gibt: "'completion right' is not absolute, but contingent on the number and relative status of interactants and the length of a speaking turn and is vitiated by how long s/he has been speaking, how often s/he has spoken, the number of points s/he has made, and the specific rights of some speaker to speak about some topics".

SA: |müssen | |ja |
 TR: |also des wär| * des |wär| des wär zumindest eine

SA: |ja | |genau|
 TR: |möglich|lichkeit gewesen |daz/ | äh dazwischen zu gehen

SA: und hätte sagen müssen entschuldigung entschuldigung

SA: moment das ist nicht das was ich will genau * ja
 TR: ja

Wenn man sich als Trainer dafür sensibilisiert, auf Formulierungen subjektiver Kommunikationstheorien der Teilnehmerinnen zu achten, dann eröffnet sich die Möglichkeit zur produktiven Kontrastierung mit der konversationsanalytischen Theorie über Kommunikation. Produktive Kontrastierung meint zunächst das Aufgreifen der subjektiven Theoriebestandteile der Teilnehmer und deren konversationsanalytische Reformulierung.²⁷ Erst in einem zweiten Schritt folgen dann Überlegungen, welche Folgen mit der Kontrastierung verbunden sind.²⁸ Wenn ich von produktiver Kontrastierung spreche, dann denke ich nicht an Fälle, in denen den Teilnehmerinnen klargemacht wird, daß sowohl ihr Verhalten als auch die subjektiven Theoriebestandteile, die das Verhalten legitimieren und erklären oder entschuldigen sollen, falsch sind. Es ist jedoch wichtig, sich darüber zu verständigen, daß bestimmte subjektive Theoriebestandteile das Potential haben, eher hinderlich zu sein. Hier kommt es also darauf an, die Teilnehmerinnen dafür zu sensibilisieren, daß eine situationssensitive Orientierung ihres Verhaltens, die auf der Grundlage einer Einschätzung der Gesprächsentwicklung und deren Implikationen basiert, wesentlich angemessener ist als eine starre Orientierung an formalen Rollen (wie z.B. einem Sprecher, den man ausreden lassen muß/soll).

Vor allem bei mehrtägigen Kursen besteht die Möglichkeit, solche unangemessenen subjektiven Vorstellungen der Teilnehmerinnen, die sich bei der gemeinsamen Analyse gezeigt haben, systematisch zum Gegenstand der weiteren Auseinandersetzung zu machen. So kann das 'Unterbrechungssyndrom' in einem Folgekurs durch Analysen von authentischen Unterbrechungsfällen systematisch problematisiert und Bedingungen für legitimes Unterbrechen herausgearbeitet werden. Man kann es den Teilnehmerinnen in einem Folgeseminar zur Aufgabe machen, solche legitimen

²⁷ Der Trainer hat v.a. bei Ad-hoc-Analysen ein Zeit- und 'Übersetzungsproblem'. Ist er Diskurs- oder Konversationsanalytiker, ist die Grundlage für die Identifikation analyserelevanter Gesprächsphänomene seine theoretisch und methodisch geschulte Wahrnehmung. Diese ist darauf konzentriert, auf unterschiedlichen Konstitutionsebenen sequentiell und kontrolliert dem Entwicklungsgang der Gesprächskonstitution zu folgen. Dies entspricht einerseits nicht der alltagsweltlichen Interpretationshaltung der schnellen Motivzuschreibung und braucht zudem wesentlich mehr Zeit. Die Phänomene, die ihm auffallen, rücken nicht nur theoriegeleitet in den Blick, sie sind ihm zunächst auch nur in der Sprache seiner Interaktionstheorie verfügbar. Er kann aber die durch seine Interaktionstheorie gestifteten Begriffe den Teilnehmerinnen gegenüber nicht benutzen, sondern muß diese in deren Alltagssprache übersetzen. Dadurch verändert sich aber nicht nur deren begriffliche Gestalt, sondern teilweise auch deren Qualität, Komplexität und analytische Tiefe. Somit fallen in der Situation der Ad-hoc-Analyse die relevanten Wahrnehmungskategorien und deren Formulierung auseinander. Dies - das ist zumindest meine Erfahrung als Trainer - ist nicht ganz stressfrei: um so mehr, als man wesentlich detaillierter und präziser über die zu analysierenden Gesprächsphänomene sprechen könnte, hätte man seine 'gewohnte' Analyse- und Beschreibungssprache zur Verfügung. Zu den grundsätzlich unterschiedlichen Sichtweisen von konversationsanalytischer und alltagsweltlicher Analysehaltung siehe Schmitt (1992, 69-92).

²⁸ Siehe hierzu die erste Fallanalyse.

Unterbrechungen wieder systematisch im Rollenspielkontext zu produzieren und zu analysieren.

6. Zusammenfassung

Der Versuch, als Konversationsanalytiker für die Produktivität von Rollenspielen zu argumentieren, führt zu einer Sichtweise auf Rollenspiele, für die besonders zwei Punkte wichtig sind: Einerseits ergibt sich die Produktivität der Rollenspiele aus der grundsätzlichen Untrennbarkeit des Produktions- und Analyseaspektes: Rollenspiele werden gemacht, um gemeinsam analysiert zu werden. Andererseits ist damit eine Schwerpunktverlagerung bei der Einschätzung der Rollenspiele verbunden. Das Interesse wandert von Fragen der Authentizität der gespielten Rollen hin zur Betonung des Rollenspiels als eigenständiges soziales Ereignis.

Die Analyse von Rollenspielen setzt aufgrund der starken Betroffenheit der Spielerinnen besonders viele Anstrengungen zur Erklärung und Entschuldigung des eigenen Verhaltens frei. Rollenspiele eröffnen gerade hierdurch einen Zugang zu den subjektiven Theorien, die die Teilnehmerinnen über Kommunikation haben. Sie ermöglichen so in motivierter Weise den kommunikationsreflexiven Austausch über manifeste Relevanzen der Beteiligten und müssen nicht erst in mehr oder weniger aufwendiger Weise hergestellt werden.

7. Nachtrag

Obwohl in einem konstitutionslogischen Sinne niemand ernsthaft die Tatsache bestreitet, daß Rollenspiele von Arbeitssituationen nicht mit den Arbeitssituationen selbst identisch sind, ist doch die Gefahr groß, in Trainingssituationen zu unkritisch das eine für das andere nehmen. Dies hängt mit einer weit verbreiteten Erwartung an Rollenspiele zusammen, die bei den Auftraggebern für Kommunikationstrainings und bei den Teilnehmern solcher Trainings gleichermaßen existiert.²⁹ Beide Seiten gehen mehr oder weniger unausgesprochen davon aus, die gespielte Situation so weit authentisch reproduzieren zu können, daß in dem Kommunikationsverhalten der Spieler deren Verhalten in konkreten Arbeitssituationen prognostizierbar und veränderbar wird.

Neben der – m.E. letztlich nicht erfolgversprechenden – Anstrengung, irgendwann eine praktikable Form der Deckungsgleichheit beider Situationen zu erreichen, finde ich es wichtig, das Potential von Rollenspielen für den Trainingszusammenhang dadurch neu auszuloten, daß man sich deren konstitutionslogische Eigenständigkeit bewußt macht. Grundsätzlich glaube ich, daß der Einsatz von Rollenspielen positive Auswirkungen auf das kommunikative Verhalten der Teilnehmerinnen in Arbeitssituationen hat. Es gilt nur zu klären, wie diese Auswirkungen tat-

²⁹ Will man sich als Trainer auf dem Kommunikationsmarkt etablieren, dann ist eine interaktions-theoretisch fundierte, offensiv vertretene Alternative zu dieser marktgängigen Erwartung sicherlich nicht ganz einfach. Hier haben gerade anwendungsinteressierte, vom Markt unabhängige Wissenschaftler, die als diskurs- und konversationsanalytische Trainer arbeiten, eine gute Chance, nötige Aufklärungsarbeit zu leisten.

sächlich aussehen können.³⁰ Ich persönlich glaube, daß die positiven Auswirkungen von Rollenspielen nicht über das faktische Einüben von noch so realitätsnahen Verhaltensweisen laufen, die dann in der realen Arbeitssituation reproduziert werden können. Ich sehe die positive Wirkungsweise vermittelt und indirekter. Sie entspringt der gemeinsamen Reflexion und Problematisierung von für den Arbeitszusammenhang relevanter handlungsschematischer Aspekte und den Möglichkeiten ihrer kommunikativen Umsetzung.

Das dabei vermittelte praxisrelevante Kommunikationswissen ist empirisch valide und theoretisch fundiert. Es unterscheidet sich in der Regel von den gängigen normativen Erwartungen der Trainingsteilnehmer, die glauben, daß es für bestimmte Situationen ein einziges richtiges Verhalten gibt und daß die Kommunikationsfähigkeit für bestimmte Situationen systematisch dadurch gelernt und verbessert werden kann, daß man genau diese Situationen im Rollenspiel spielt.

Es erscheint mir wichtig, den empirisch validen und konstitutionslogisch nicht aufhebbaren Unterschied zwischen Rollenspielen und der außerhalb der Rollenspiele liegenden Arbeitspraxis neu zu deuten. Dabei müssen Rollenspiele auch als konversationsanalytischer Untersuchungsgegenstand einen eigenständigen Status erhalten.

Liste der verwendeten Transkriptionszeichen

AA:	Sigle zur Kennzeichnung eines Sprechers
??:	Sigle für einen nichtidentifizierbaren Sprecher
K	Sigle für einen Kommentar bezogen auf einen Sprecher
K&	Sigle für einen globalen Kommentar bezogen auf die Gesprächssituation oder mehrere Sprecher
AA: ja aber	simultan gesprochene Äußerungen stehen untereinander und sind durch Striche zugeordnet
BB: nein nie	
*	kurze Pause
**	etwas längere Pause (bis max. 1 Sekunde)
3,5	längere Pause mit Zeitangabe in Sekunden
=	Verschleifung eines Lautes oder mehrerer Laute zwischen Wörtern (z.B. <i>sa = mer</i> für <i>sagen wir</i>)
/	Wort- oder Konstruktionsabbruch
↑	steigende Intonation
↓	fallende Intonation (z.B. <i>jetzt stimmt es!</i>)
-	schwebende Intonation (z.B. <i>ich sehe hier-</i>)
"	auffällige Betonung (z.B. <i>aber ge"rn</i>)

³⁰ Allgemein zur Frage der Auswirkungen von Kommunikationstrainings siehe Brons-Albert (1995) und zur Lehr- und Lernbarkeit von Kommunikation Fehler (in Bd. 2).

:	auffällige Dehnung (z.B. <i>ich war so: fertig</i>)
>vielleicht<	leiser (relativ zum Kontext)
<manchmal>	lauter (relativ zum Kontext)
(...)	unverständlicher Wortlaut
LACHT	Wiedergabe nichtmorphemisierter Äußerungen auf der Sprecherzeile (im Gegensatz zu z.B.: <i>ha ha ha</i>)
# #	Extensionszeichen für den Kommentarbereich (auf Sprecher- und Kommentarzeile)
AA: #ach so: #	
K #IRONISCH#	Kommentar zur Äußerung (auf der Kommentarzeile)

Literatur

- Antos, Gerd (1996). *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Tübingen.
- Bennett, Adrian (1981). Interruptions and the interpretation of conversation. In: *Discourse Processes* 4, 171-188.
- Bilmes, Jack (1988). The concept of preference in conversation analysis. In: *Language in Society* 17, 161-181.
- Bergmann, Jörg R. (1982). Schweigephase im Gespräch - Aspekte ihrer interaktiven Organisation. In: Soeffner, Hans Georg (Hg.), *Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie*. Tübingen, 143-184.
- Bliesener, Thomas (1994). Authentizität in der Simulation. Möglichkeiten des Trainers zur nachträglichen Behandlung und zur vorsorglichen Verhinderung von Artefakten in Rollenspielen. In: Bliesener, Thomas & Brons-Albert, Ruth (Hrsg.), 13-32.
- Bliesener, Thomas & Brons-Albert, Ruth (Hrsg.) (1994). *Rollenspiele im Kommunikations- und Verhaltenstraining*. Opladen.
- Brons-Albert, Ruth (1992). Verkaufsschulungen der "Praktischen Rhetorik" aus diskursanalytischer Sicht. In: Fiehler, Reinhard & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining*. Opladen, 176-288.
- Brons-Albert, Ruth (1995). *Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten*. Tübingen (Kommunikation und Institution 22).
- Brünner, Gisela & Fiehler, Reinhard (1984). Simulation und Orientierungsprobleme in der betrieblichen Ausbildung. In: *Linguistische Berichte* 93, 1-25.
- Fiehler, Reinhard (1995). Implizite und explizite Bewertungsgrundlagen für kommunikatives Verhalten in betrieblichen Kommunikationstrainings. In: Biere, Bernd Ulrich & Hoberg, Rudolf (Hrsg.), *Bewertungskriterien in der Sprachberatung*. Tübingen. (Studien zur Deutschen Sprache 2), 110-131.
- Furnham, Adrian (1988). *Lay theories. Everyday understanding of problems in the social sciences*. Oxford.
- Goldberg, Jo Ann (1990). Interrupting the discourse on interruptions. An analysis in terms of relationally neutral, power- and rapport-oriented acts. In: *Journal of Pragmatics* 14/6, 883-903.
- Grießhaber, Wilhelm (1987). *Authentisches und zitierendes Handeln*. Tübingen.
- Groeben, Norbert et al. (1988), *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen.
- Gumperz, John J. & Blom, Jan-Petter (1971). Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Norway. In: Gumperz, John J. (Ed.), *Language in Social Groups*. Stanford, 274-308.
- Heritage, John (1984). Preference, pre-sequences and the timing of social solidarity. In: Heritage, John, *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge, 265-292.
- Hutchby, Ian (1992). Confrontation talk: Aspects of 'interruption' in argument sequences on talk radio. In: *Text* 12/3, 343-371.

- Kallmeyer, Werner & Schmitt, Reinhold (1996). Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.), *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß*. Tübingen, 19-118.
- Kotthoff, Helga (1993a). Disagreement and concession in disputes: On the context sensitivity of preference structures. In: *Language in Society* 22, 193-216.
- Kotthoff, Helga (1993b). Unterbrechungen, Überlappungen und andere Interventionen. In: *Deutsche Sprache* 2, 162-185.
- Lauken, Uwe (1974). *Naive Verhaltenstheorie*. Stuttgart.
- Lerner, Gene H. (1989). *Transforming "dispreferreds" into "preferreds": A systematic locus for preempting a turn at talk*. Paper presented at the convention of the Speech Communication Association, San Francisco. Department of Connection University of New Hampshire.
- Levinson, Stephen C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luckmann, Thomas (1986). Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens. Kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, Friedhelm, Lepsius, M. Rainer & Weiss, Johannes (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft*. Opladen (= Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27), 191-211.
- Luckmann, Thomas (1988). Kommunikative Gattungen im kommunikativen "Haushalt" einer Gesellschaft. In: Smolka-Koerdt, Gisela, Spangenberg, Peter M. & Tillmann-Barylla, Dagmar (Hrsg.), *Der Ursprung von Literatur*. München, 279-288.
- Murray, Stephan O. (1987). Power and solidarity in "interruption": A critique of the Santa Barbara school conception by Orcutt and Harvey 1985. In: *Symbolic Interaction* 10-1, 101-110.
- Pomerantz, Anita (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (Eds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge, 57-101.
- Sacks, Harvey (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In: Button, Graham & Lee, John R.E. (Eds), *Talk and Social Organisation*. Clevedon, 54-69.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. (1979). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In: Psathas, George (Ed.), *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York, 15-21.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language* 50, 696-735.
- Schegloff, Emanuel A. & Sacks, Harvey (1973). Opening up closings. In: *Semiotica* 8, 289-327.
- Schegloff, Emanuel A., Jefferson, Gail & Sacks, Harvey (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language* 53/2, 361-382.
- Schmitt, Reinhold (1992). *Die Schwellensteher. Sprachliche Präsenz und interaktiver Austausch in einem Kiosk*. Tübingen.
- Schütz, Alfred (1971). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, Alfred, *Gesammelte Aufsätze*. Band 1. *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag, 3-73.

Videotranskripte in ärztlichen Qualitätszirkeln

Zur Durchführung des Göttinger Videoseminars

Carsten Schultze

Zusammenfassung

In diesem Text wird das Göttinger Videoseminar, ein hausärztlicher Qualitätszirkel, vorgestellt. Gesprächsanalytische Methoden sind hier zentraler Bestandteil in der Analyse hausärztlicher Arzt-Patient-Kommunikation. Ein exemplarischer Sitzungsverlauf zeigt den Unterschied dieser Seminarform zu anderen supervidierenden Seminaren auf: Hypothesen zum Interaktionsproblem werden auf der Grundlage dokumentierter Interaktionsverläufe gebildet und beziehen sich auf das manifestierte sprachliche Verhalten zwischen Arzt und Patient. Die Rezeption eigener Videofilme und die Verwendung gesprächsanalytischer Methoden aktiviert die Teilnehmer im Gruppenprozeß zur kontrollierten Reflexion über ihr sprachliches Handeln. Abschließend werden die Auswirkungen der Medien Video und Transkript auf das Seminargeschehen angesprochen.

1. Vorbemerkung

In diesem Beitrag wird über das Göttinger Videoseminar berichtet, das seit Januar 1989 monatlich von der Gesellschaft zur Förderung Medizinischer Kommunikation veranstaltet wird. Die Seminare finden unter dem Titel: "Patientensignale - Arztreaktionen" statt.

Das Göttinger Videoseminar hat eine eigene Konzeption zur Bearbeitung von Arzt-Patient-Interaktionsproblemen entwickelt. Es bietet eine Möglichkeit, qualitätssichernde Maßnahmen im hausärztlichen Bereich auf der Grundlage eines kollegialen Erfahrungsaustausches durchzuführen. Aus dieser Seminarform ging die Anregung hervor, ärztliche Qualitätszirkel nach teilnehmerorientierten Zielen, einem bedürfnisgerecht strukturierten Vorgehen und auf empirischer Materialgrundlage durchzuführen (Bahrs/Gerlach/Szecsényi 1994). Das Videoseminar arbeitet zyklisch, die Dokumentation des Seminars ist Teil eines selbstreflexiven Prozesses. Anhand exemplarischer Ausschnitte aus einer Seminarsitzung kann hier somit die Durchführung des Seminars beschrieben werden.¹ Zu Beginn wird seine Zielsetzung und Konzeption vorgestellt (Abschnitt 1), anschließend wird das Seminar in seinem Ablauf beschrieben (Abschnitt 2). Dabei wird in dieser Darstellung ein Schwerpunkt auf die Verwendung gesprächsanalytischer Methoden gelegt, da dies ein konzeptioneller Unterschied zu anderen Fortbildungen im Bereich medizinischer Kommunikation ist (Abschnitt 3). In einem Fazit wird noch einmal auf die speziellen Effekte hingewiesen, die die Verwendung von authentischem Material in Fortbildungssituationen haben kann (Abschnitt 4).

¹ Dem im folgenden behandelten Transkript liegt die Seminarsitzung vom 6.7.1991 zugrunde. Teilnehmer waren (anonymisiert) Herr Bauer (Soziologe), Herr Bojens (Soziologe), Herr Abraham (Mediziner), Frau Kühnle (niedergelassene Ärztin), Herr Forster (Soziologe), Frau Wedekind (niedergelassene Ärztin), Herr Ürküz (niedergelassener Arzt), Herr Rudolph (niedergelassener Arzt), Herr Sandmann (Sprachwissenschaftler), Herr Scholz (Mediziner und Soziologe). Ein externer Gast, Herr Geiger, präsentierte ein Video aus seiner Allgemeinarztpraxis. Diese Seminarsitzung bestand aus Teilnehmern, die mit diskursanalytischen Verfahren vertraut waren. Auch Herr Geiger beschäftigt sich professionell mit ärztlicher Gesprächsführung.

2. Zielsetzung und Konzeption des Göttinger Videoseminars

Das Göttinger Videoseminar entstand aus einem medizinsoziologischen Forschungsprojekt, in dem der Erstkontakt in der Allgemeinmedizin anhand der Erfahrungen niedergelassener Allgemeinärzte untersucht wurde (Bahrs 1996). Hierfür wurden mit den Ärzten Videofilme ihrer Sprechstundentätigkeit angefertigt und in Seminarsitzungen ausgewertet. Daraus entwickelte sich die Form eines Supervisionszirkels, der auf "exemplarisches Lernen im strukturierten kollegialen Erfahrungsaustausch" (Bahrs 1994) abzielt. In ihm werden die behandlungssteuernden Interaktionsmuster im Arzt-Patient-Gespräch analysiert, ein Schwerpunkt liegt auf den kommunikativen Prozessen der Arzt-Patient-Interaktion und ihren Kontexten. Die Einrichtung dieses Qualitätszirkels dient ebenso dem Ziel, die Ergebnisse aus der Supervisionsarbeit am konkreten ärztlichen Handeln der Forschung und Fortbildung zuzuführen - z.B. indem angemessenes Lehrmaterial zur Verfügung gestellt werden kann.

Im Göttinger Videoseminar treffen monatlich niedergelassene Hausärzte und Angehörige nicht-medizinischer Professionen zusammen. Die Ärzteschaft besteht sowohl aus niedergelassenen als auch aus klinischen Ärzten. Darüber hinaus sorgen andere Fachvertreter für eine interdisziplinäre Zusammensetzung: Soziologen, Psychologen und auch Sprachwissenschaftler nehmen ebenfalls am Seminar teil. Dies hat den Vorteil, daß die Kommunikationsanalysen vielschichtiger werden, da die Teilnehmer sich wechselseitig zur Einnahme unterschiedlicher Perspektiven anregen. Im Zentrum der Seminararbeit steht die Falldiskussion eines Arzt-Patient-Kontakts. Vorbereitet wird die Falldiskussion durch die Aufzeichnung eines authentischen Patientenkontakts mit einem der teilnehmenden Ärzte. Für die Seminarsitzung wird ein Transkript der Aufzeichnung angefertigt, das Arbeitsgrundlage der Gruppendiskussion ist.

3. Ablauf der Seminarsitzung

Das Seminar selbst gliedert sich von seinem Ablauf her in mehrere Phasen. Der Einstiegsphase folgt die Präsentation des Videos. Die Auswertung in der Analysephase ist in mehrere Schritte unterteilt. Zuerst wird das Video von den Teilnehmern spontan kommentiert, in der Vertiefungsphase werden dann Hintergründe der Aufnahme und einzelne Beobachtungen der Teilnehmer ausführlicher diskutiert, daran schließt sich im gesprächsanalytischen Teil der Sitzung die diskursanalytische Interpretation anhand des Videotranskripts an. Nach ca. vier Stunden wird das Seminar formell beendet. Diese Einteilung kann nur eine idealtypische Form der tatsächlichen Verläufe darstellen, da die Ausprägung der einzelnen Seminarsitzungen maßgeblich durch die Aktivitäten der Teilnehmer gestaltet wird. Die Vorstellung eines Falles von einem anwesenden Kollegen bietet ein breites Spektrum an Bearbeitungsmöglichkeiten, deren Auswahl Teil der aktuellen inhaltlichen Gruppenarbeit und der gruppendynamischen Prozesse im Seminar ist.

3.1 Einstiegsphase

Das Seminar hat einen informellen Beginn, in dem die Teilnehmer ankommen, untereinander selbständig Kontakt aufnehmen und eine anschließende formale

Eröffnung durch die Seminarleitung. Es wird eine Vorstellungsrunde durchgeführt, in der sich die Teilnehmer selbst vorstellen. Dies ist nötig, da zum einen die Teilnahme fluktuiert, zum anderen ebenso Externe, ärztliche Kollegen, Fachreferenten oder auch Hospitanten in das Seminar eingeladen werden und sich mit den Teilnehmern vertraut machen müssen. Berichte über Auswirkungen der letzten Sitzung stellen die Verbindung zwischen den Seminaren her. Am Schluß der Einstiegsphase werden die Protokolle verteilt, in denen die Ergebnisse der letzten Gruppendiskussion festgehalten sind.

3.2 Präsentationsphase

In den 'anschaulichen' Teil des Seminars wird eingeleitet, indem das Zustandekommen der Videoaufnahme näher beschrieben wird. Hieran wird deutlich, welchen Einfluß die Videodokumentation auf das übliche Geschehen am Arbeitsplatz des Arztes hatte. Bereits die Installation der Kamera und das Einholen der Erlaubnis zur Aufzeichnung verändert Routinen im Arzt-Patienten-Kontakt. Mit Erklärungen zur eigenen Fortbildungssituation kann der Kollege bereits der bisherigen Rollenverteilung zwischen ihm und dem Patienten eine neue Facette hinzufügen. Die Patienten haben explizit einen Verweigerungsanspruch, den sie einsetzen können, wenn sie sich durch die Aufnahme in ihrem Persönlichkeitsrecht eingeschränkt fühlen. Vor der Präsentation stellt der Arzt kurz den behandelten Patienten vor, soweit Vorinformationen zum Verständnis nötig sind. Vorgeführt wird ein Video von einem Arzt-Patient-Gespräch, mit dem der Kollege eine spezifische Fragestellung demonstriert.

3.3 Analysephase

3.3.1 Spontanphase

Die Phänomene unterschiedlicher Arbeitsbedingungen und ihr Einfluß auf die Gesprächssituation werden oftmals erst durch das Video und die Kommentare der Teilnehmer deutlich. Für die Teilnehmer entsteht durch das Video ein erstes Bild von den Arbeitsbedingungen des Kollegen und wie sie sich im konkreten Fall auf die Behandlungssituation auswirken. Das Video zeigt, wie verbale und non-verbale Anteile im Gespräch verteilt sind und gibt Auskunft über die Einflußnahme non-verbaler Ausdrucksformen auf den Gesprächsverlauf.

Dem Betrachten des Videos folgt ein 'Blitzlicht' der Teilnehmer. Sie formulieren einen ersten Eindruck, der noch keinem Begründungsanspruch unterworfen wird. Die thematischen Schwerpunkte der Beiträge können dabei durchaus unterschiedlich ausfallen. Sie enthalten Wahrnehmungen der sozialen und emotionalen Atmosphäre des Kontakts wie auch Beurteilungen der Diagnose des Krankheitsbildes und der Behandlungsstrategie des Kollegen:

Herr Abraham: (Undeutl.) (.) *Also zunächst is mir aufgefallen, daß Arzt und Patient dicht (.) sich gegenübergesessen haben. Also darüber hab' ich* (undeutl., etwa: schon, vor) *längerer Zeit schon mal gesprochen, daß da die Meinungen einfach weit auseinander gehen. Einer fühlt sich wohler, wenn er mehr Abstand - also braucht raummäßigen Abstand zum Arzt hat als* (undeutl.) *Also mir wär's nich* (undeutl., etwa: so lieb) (.) *Äh,*

was mich gewundert hat is einmal, daß die Frage, ob die - ob auf Hyptherose (?) untersucht wird, im Gespräch mit der Patientin geklärt wird. Daß die Patientin sozusagen entscheiden darf. Oder der Arzt seine - seine Entscheidung von der Auffassung der Patientin abhängt. Das's das eine, und das andere, was mich (.) gewundert hat, was ich also für gefährlich halten würde, äh daß 'ne Patientin, die offensichtlich depressiv ist, aus welchem Grund auch immer, aufgefordert wird, nicht zur Arbeit zu gehen und zuhause in dem Milieu zu bleiben, von dem ja berichtet wurde, daß die Patientin sich nicht angenommen fühlt. (.) daß sie in den depressiven Zustand aufgefordert wird. In dieses Milieu zurück zu gehen. In der Untätigkeit, also ohne Arbeit - also ich würde das (.) geradezu als den falschen Weg bezeichnen.

In die Beiträge der Teilnehmer fließt jedoch ebenso ihre Selbstwahrnehmung während der Rezeption des Videos ein. Diese Eindrücke werden ebenfalls für eine erste Analyse des Videos verwendet:

Frau Wedekind: Ja, ich hatte auch Schwierigkeiten dem Gespräch zu folgen, auch äh im Zusammenhang mit der mangelnden Vorinformation - also was is das für 'ne Arbeit, und was is da (undeutl.) bekannt - da hab ich mich gefragt, warum mich denn das Gespräch eigentlich so langweilt (.) denn eigentlich äh is das ja nich äh zwingend Voraussetzung, daß man die äh Vorinformationen hat, und dann is mir daran aufgegangen, daß (.) in dem Gespräch zu wenig konkretisiert wird. Es wird also äm (.) ja, es hat mich irritiert, daß Sie das Gespräch so wenig strukturieren! Nich im Sinne von die Patienten abzuwürgen, sondern, ähm, äh daß Sie sie nicht äh konkretisieren lassen. (...)

Mit solchen ersten Beobachtungen liegen der Gruppe zahlreiche Angebote zur Vertiefung vor, die im folgenden Seminalgespräch auf eine Fragestellung für die Transkriptanalyse reduziert werden.

3.3.2 Vertiefungsphase

An die Spontanphase schließt sich in der Vertiefungsphase eine erste Gruppendiskussion an, die den besonderen Fall, nämlich die Behandlungsstrategie des Arztes und seine Beziehungsgestaltung zum Patienten, zum Inhalt hat. Sie fußt noch auf der Betrachtung des Videos und dient zur Vertiefung der Falldiskussion. Der Kollege informiert über die Krankheitsgeschichte und erklärt Auffälligkeiten des Kontakts, die sich aus seinem Behandlungsstil ergeben, hier z.B. das Duzen des Patienten. An dieser Stelle können bereits erste Thesen entstehen, wie die spontan als problematisch wahrgenommenen Eindrücke der Arzt-Patient-Interaktion verursacht sind. Ein Aspekt, an dem sich kontroverse Vorstellungen entzünden können, ist die Behandlungsstrategie des Kollegen. Die Teilnehmer, die der Berufsgruppe der Ärzte angehören, konfrontieren sich gegenseitig mit unterschiedlichen Behandlungskonzepten:

Frau Wedekind: Ja nu, das muß doch inhaltlich irgendwo ausgeformt werden! Also es äh also wie Sie vorhin sagten: "Das Therapieziel is erst die Beziehung zum Ehemann, dann die Beziehung ähm zu sich selbst, und dann zur Arbeit..."

Herr Geiger: (Fällt ein) Nee, zu den Freunden und dann zu der Arbeit

Frau Wedekind: ... zu den Freunden und dann äh zu der Arbeit. Also das is ja also ich (.) also ich weiß nich, ob ich hier (undeutl.) ich hab mich noch nie so ratlos gefühlt äh wie heute. Noch nie! (Lacht) Also also was überhaupt also für unterschiedliche Therapievorstellungen offenbar existieren, weil (.) das (.) man kann doch nich (.) einen dynamischen Prozeß wie eine Beziehung nach'nander abhaken, wie wie soll denn das

praktisch gehen? Also ich hab da überhaupt null Vorstellung, was damit gemeint sein könnte. Egal wer das jetzt formuliert hat.

In diesem Fall führt die Konfrontation dazu, daß der Kollege eine Explikation seines Behandlungskonzepts vornimmt:

Herr Geiger: Ja, vielleicht sollt' ich einfach mal eine grundsätzliche Bemerkung zum äh zum ähm zu meinem Ziel (oder: meinen Zielen) machen, wenn ich so'n Gespräch führe. Die grundsätzliche Bemerkung will ich einfach so auch anfangen (.) äh, es gibt äh ein Gespräch in der Praxis, ist sowohl für mich ein Planungsgespräch der Zukunft - als auch Therapie für sich. Therapie im gleichen Moment.(...)

Bereits in dieser Phase können in der Gruppe abweichende Vorstellungen entstehen, inwieweit ein Konzept auch tatsächlich in der konkreten Interaktion wieder auffindbar ist. In diesem Fall ging der behandelnde Kollege davon aus, daß seine Aufzeichnung ein patientenorientiertes ärztliches Verhalten demonstriert. Seine am Patienten ausgerichtete Gesprächsführung sollte diesen Behandlungsstil widerspiegeln. Sie besteht insbesondere darin, durch Spiegeln der Patientenbeiträge dem Patienten ein höheres Maß an Selbstreflexion zu ermöglichen und die in den Formulierungen des Patienten enthaltenen Problemdarstellungen zum Gegenstand der ärztlichen Behandlung zu machen. Die Kritik der Seminarteilnehmer am Behandlungsstil bestand jedoch darin, daß ihr Kollege die Problemlage des Patienten nicht angemessen erkannt hatte und der Einsatz seiner Gesprächsführungstechnik nicht gelungen war. Solche gegensätzlichen Einschätzungen in der Gruppe können sich über fortgesetzte theoretische oder affektive Begründungszusammenhänge noch verschärfen. Eine solche Kontroverse kann Anlaß sein, sich statt dessen mikroanalytisch das Interaktionsgeschehen zwischen Arzt und Patientin zu vergegenwärtigen. Das subjektive Erleben des Arztes muß mit der empirischen Dokumentation in Beziehung gesetzt werden.

Herr Forster: (...) Nu also - mal zum Methodischen. (Räuspert sich) Is jedenfalls mein methodisches Vorgehen als Soziologe: Mich interessiert nich, was im Kopf vorgeht. Das interessiert mich erst dann, wenn ich danach frage. Mich interessiert jetzt erstmal, wenn ich mir sowas angucke: Was seh ich da? (...) Und daß das Material über äh das wir jetzt reden uns natürlich auch nützlich, wenn Sie uns sagen äh: "Ich habe damals in der Situation das und das empfunden!" Das is is auch nützlich, aber es is 'ne ganz andere Ebene jetzt nochmal, die dazukommt. Und damit können Sie nicht entwerfen, was man hier take für take äh sich angucken kann. Ob dann die Behauptung, die ich jetzt zum Beispiel aufstelle, daß Sie zu wenig auf die Patientin eingehen, äh hält, das das muß man jetzt mal sehen! Ne, also ich äh finde wir sollten auch bald mal ans Transkript gehen.

3.3.3 Gesprächsanalyse

Zentrales Element im Göttinger Videoseminar ist die Rekonstruktion der Arzt-Patient-Interaktion anhand des vollständigen verschrifteten Gesprächs. Mit diesem Transkript liegt eine weitere objektivierte Fassung des authentischen Arzt-Patient-Gesprächs vor. Es umfaßt die Siglen der Gesprächspartner, gibt den hörbaren Wortlaut wieder, kennzeichnet Unterbrechungen, überlappende Sprecherwechsel, Fortführung nach Unterbrechung und Fortführung ohne Unterbrechung und nummeriert die Sprecherwechsel.

Die diskursanalytisch erfahrene Seminarleitung stellt die Transkripte den Seminarteilnehmern zur Verfügung. Das neue Medium Transkript und die an ihm vorgenommenen Analysen sind für die Teilnehmer anfänglich ungewohnt und mühselig. Die kontinuierliche Beschäftigung mit Transkripten wird jedoch ausgesprochen positiv bewertet.²

Die Teilnehmer des Seminars erklären dem externen Kollegen den dokumentarischen Stellenwert des Transkripts folgendermaßen:

Herr Rudolph: (Undeutl., vermutl: *Wir*) *werten das glaub ich nicht unter dem äh - ja unter einem idealisierten Gesprächsverlauf, sondern versuchen nur zu analysieren,*

Herr Geiger: *Was is*

Herr Rudolph: *wie das Gespräch tatsächlich abgelaufen is,*

Herr Geiger: *Mhm!*

Mit Hilfe dieses Transkripts des Videofilms wird die Gesprächseröffnung des Kontakts sequenzanalytisch bearbeitet. Die Teilnehmer entwickeln selbst eine Interpretation aus den ersten Gesprächszügen über die Interaktion zwischen dem Arzt, in diesem Fall Herrn Geiger, und seinem Patienten. Die ausführliche Analyse der Gesprächseröffnung dient dazu wahrzunehmen, inwieweit weiterführende Probleme bereits von Beginn an erkennbar im sprachlichen Ausdruck der Gesprächspartner und in der Art des Sich-aufeinander-Beziehens enthalten sind.

Die Gesprächseröffnung des Videotranskripts von Herrn Geiger, das in diesem Seminar diskutiert wurde, lautete folgendermaßen:

(Kurzer Gesprächsvorlauf über die Videoaufnahme)

Patientin: *Also, ich wollt mir jetzt erstmal die letzte Krankmeldung mitnehmen*

Arzt: *Die letzte, sagst Du*

Patientin: *Ja, ich*

Arzt: (undeutlich)

Besprochen werden im Seminar nun z.B. Konstruktionsmerkmale der einzelnen Sprechzüge hinsichtlich der verwendeten sprachlichen Mittel, ihre Verknüpfung, die thematische Fokussierung, die interne Gesprächsorganisation und die Auffälligkeiten des Sprecherwechsels.

Herr Sandmann: (Gleichzeitig) *Mir fällt dieses - mir fällt dieses "erstmal" auf hier. Das finde ich eigentlich sehr wichtig.*

?: *Ja*

Herr Sandmann: *Also weil das eigentlich so, wenn man sich das anguckt, (Undeutl., etwa: in welche Verweissräume) das jetzt äh reinzeigt, daß sie damit eigentlich ne lange Rede anlegt! Und zum ersten, zum zweiten, zum dritten womöglich, und daß das längst nich alles is, was sie will!*

Das Arzt-Patient-Gespräch wird in diesem Beitrag aus der Perspektive der Patientin betrachtet. Herr Sandmann weist aus sprachwissenschaftlicher Sicht auf ein gesprächsstrukturierendes Element hin, mit dem er auf eine mögliche Intention der Sprecherin aufmerksam macht, die vom Arzt vermutlich so nicht wahrgenommen wurde. Die aufgrund ihrer Sprechhandlungen erschließbaren Intentionen der Patien-

² Nach zwanzig Seminaren wurden die Teilnehmer u.a. zum Seminarkonzept und zur Methode befragt. Weitere Ergebnisse der Befragung, wie Zusammensetzung der Teilnehmer, Teilnahmedauer, Vorerfahrungen in Bahrs (1996).

ten eröffnen auch eine neue Perspektive auf die faktischen Reaktionen des Arztes. Die Abweichung zwischen der erwartbaren und der realisierten Reaktion sind ein erster Hinweis, daß die Interpretation des Arztes die Art seiner Bezugnahme beeinflusste, die wiederum das Folgegespräch steuert. Bezugnahmen auf vorangegangene Äußerungen beeinflussen unter anderem die thematische Entwicklung, in diesem Fall die Entfaltung des Anliegens der Patientin.

Herr Sandmann: *Aber Sie nehmen ja auch schon 'ne Auswahl vor. Also sie macht ja mehrere Angebote in den ersten Sätzen.*

(...)

Herr Geiger: *Dazu kann ich was s sagen. Äh (.) das Wort "erstmal" ernstnehmen heißt, daß ich auf das Thema, was sie erst mal machen will eingehe.*

(...)

Herr Bauer: *Da könnten Sie auch "hm" sagen, und sie äh sie ihre Themen nacheinander darstellen lassen.*

Herr Geiger: *Nein! Sie sagt: erstmal.*

(...)

Herr Geiger, der präsentierende Arzt, sieht in seinem Gesprächsbeitrag: *Die letzte, sagst Du* eine konsensuelle Handlung. Er würde sich und der Patientin damit bewußtmachen, daß dieses Thema für die Patientin zentral wäre. Ein Teilnehmer macht auf die Fokussierung, die der Arzt vornimmt, aufmerksam:

Herr Rudolph: *Das is ja auch von der Wortwahl her äh - also nur hier von'ner Wortwahl, wie's jetzt hier aufgeschrieben steht, eine ungewöhnliche Wortwahl, wenn man sagt: "Die letzte sagst du!" (Räuspern) Wenn man einfach - wenn man einfach ähm - sozusagen eine äh eine Wiederholung des Inhalts geben wollte, würde man normalerweise sagen: "Du sagst: Die letzte." (.) Durch die ungewöhnliche Wortwahl wird auch ein anderer Akzent gesetzt.*

Herr Geiger: *Also ich könnt zum Beispiel sagen: "Die letzte." Einfach so.*

Herr Rudolph: *Zum Beispiel, ja.*

Herr Geiger: *Und daß ich sage : "Sagst du" hat seine Bedeutung.*

Herr Rudolph: *Hm, genau. Das hat seine Bedeutung, insoweit wie's eben eben gesagt wurde, daß Sie durchaus ganz anderer Ansicht sind.*

Die anderen Mitglieder der Gruppe sehen in der Art der eingesetzten sprachlichen Mittel andere Interpretationsmöglichkeiten. Die Patientin könnte z.B. durchaus das Anliegen haben, sich von der medizinischen Etikettierung der "depressiven Verstimmung" zu lösen. Eine Möglichkeit, die sie hierfür hat, ist, eine Veränderung ihres Zustands durch die Beendigung des Status quo anzukündigen und weitere progressive Schritte damit anzulegen. Der Arzt, der aus einer protektiven Haltung heraus den Status quo für die Patientin als heilsam interpretiert, kann diese angelegten Spuren jedoch nicht wahrnehmen. Die Erinnerung an die Behandlungssituation kann hierzu nur begrenzte und sehr subjektive Wahrnehmungsdaten liefern. Das Transkript hat den Sprecherwechsel zwischen Arzt und Patientin jedoch festgehalten. Aus dem hier wieder einsehbaren Verlauf bilden die Teilnehmer Hypothesen zum Interaktionsproblem zwischen Arzt und Patientin. Die in der Gesprächseröffnung identifizierte Einengung des ärztlichen Blicks versuchen sie an den Phänomenen des Sprecherwechsels aufzufinden.

Im weiteren Verlauf der Sitzung wird das Transkript von den Teilnehmern unter mehreren Gesichtspunkten analysiert. Da dieser Diskurs im Kontext der ärztlichen Sprechstunde steht, rekonstruieren die Teilnehmer anhand der Art der Sprechhandlungen und der Art der wechselseitigen Bezugnahme die rollengebundene Intention.

nen der Patientin und die Intentionen des Arztes. Die diskursive Interaktion vermittelt den Teilnehmern, wie die Patientin ihren Krankheitszustand darstellt und wie der Arzt diese Darstellung interpretiert. Über die Art der Äußerung der Patientin kann ihr Krankheitskonzept interpretiert werden. Da sie es im Moment der ärztlichen Sprechstunde mit ihrem Hausarzt verhandelt, kann auch die Funktion, die der Arzt in diesem Konzept einnimmt, interpretiert werden. Von Interesse für die Teilnehmer ist dabei, welche Intentionen der Patientin der Arzt im Gespräch anerkennt und wie er auf sie reagiert. Die Gesprächsführung beinhaltet für den behandelnden Arzt zum einen die Möglichkeit, situativ eine konzeptionell förderliche Rollengestaltung im Gespräch zu initiieren. Zum anderen dient das Gespräch auch der Erhebung von Daten, die den bisherigen Verlauf und die weitere Planung der Therapie beurteilen lassen. Die Gesprächsführung muß diesen verschiedenen Zielen gerecht werden können. Die Konzeption einer Beschränkung auf die von der Patientin eingebrachten Themen wird nicht unbedingt als patientenorientiert - im Sinne des Wohles der Patientin - verstanden:

Frau Wedekind: Wie wie das jetzt is, als Behandlungskonzept Beziehung zum Mann, zu den Freunden und zur Arbeit ändern (.) die Kinder (der Patientin d.A.) sind in dem Behandlungskonzept nicht enthalten! Und die ganze Zeit nicht erwähnt worden, und die ganze Zeit nicht existent (...).

(...)

Herr Bauer: Aber äh - denkbar is schon auch, da würd ich mich schon dem Achim anschließen, (? : Husten) daß die Patientin äh den Arzt dazu bringt, äh die Kinder nich zum Thema zu machen.

Frau Wedekind: Ja um so wichtiger, daß er die Sachen die eben die Patientin vermeidet (...) Sie strukturieren das nich (.) (...) sondern's äh - konzentriert sich immer auf das was aktuell in der Situation von der Patientin gebracht wird.

Diese permissive Art der ärztlichen Gesprächsführung unterstützt nach der Interpretation einer Kollegin, Frau Wedekind, gerade die statische patientenorientierte Perspektive auf die Krankheit. Der Verzicht auf eine therapeutisch relevante Abweichung vom thematischen Angebot der Patientin wirkt sich hier auch als Behandlungseffekt aus, mit der Fortsetzung der vertrauten Interaktionsrolle wird auch die Behandlung der Patientin auf ihrem einmal eingeschlagenen Weg belassen. Die Wahl einer angemessenen und differenzierten Reaktion auf die Patientin setzt jedoch die Kenntnis der eigenen Motive und die Anerkennung der eigenen selektiven Wahrnehmung voraus.

Die Gruppenarbeit am Transkript stimuliert zu zahlreichen Beiträgen, in denen die Einflüsse der persönlichen Disposition des behandelnden Arztes und auch der Bedingungen seines Arbeitsumfeldes auf die Arzt-Patient-Interaktion angesprochen werden. Die Interpretation von Patientenäußerungen ist von ärztlicher Seite aus ebenso motiviert a) durch eigene Ansprüche an eine präferierte Art der Patientenversorgung, b) durch autobiographische Vorerfahrungen, c) durch projizierte Erwartungshaltungen wie auch d) durch den Hintergrund des Praxismanagements. Schließlich kann im Patientengespräch auch e) die Rivalität oder Konkurrenz in einer Gemeinschaftspraxis ausgetragen werden, oder es bestehen f) ökonomische Zwänge, die die Interaktion belasten.

3.4 Beendigungsphase

Zum Abschluß des Seminars werden die Ergebnisse der Diskussion zusammengefaßt und mögliche Handlungsalternativen entwickelt. Mit organisatorischen Mitteilungen und Planungen für die Folgetreffen wird das Seminar beendet.

4. Einordnung des Seminartyps

Das Göttinger Videoseminar ist eine Fortbildungsveranstaltung, die sich durch verschiedene Merkmale von anderen Seminarformen unterscheidet. Hier werden fallbezogen die unterschiedlichen Ebenen der Arzt-Patient-Interaktion analysiert. Die Dokumente stammen aus dem Berufsalltag der Teilnehmer und erfassen deren reale Situationen. Videoaufzeichnung und Transkript schaffen die Möglichkeit für eine Konfrontation mit dem eigenen Interaktionsstil. Die Analyse in der Gruppe ermöglicht - gerade in der Phase der mikroanalytischen Sequenzanalyse -, Distanz herzustellen und die dort festgehaltenen Interpretationsprozeduren zu rekonstruieren. Die soziale Organisationsform des Seminars ist offen für eine interdisziplinäre Zusammensetzung der Teilnehmer, wodurch die Interpretationsgrenzen der jeweils eigenen Disziplin erweitert werden. Der berufliche Status der Teilnehmer, mehrheitlich niedergelassene Ärzte, ist gleichrangig. Das Seminar ist prozeßorientiert angelegt. In einem abgesprochenen Turnus finden die Veranstaltungen kontinuierlich statt. Protokolle dokumentieren den Verlauf und das Ergebnis der Seminarsitzungen. Regelmäßige Teilnahme ermöglicht zyklisches Arbeiten am Gesprächsführungsstil. Die Teilnehmer können z.B. ein Seminar gestalten, in dem die Weiterentwicklung diskutierter Interaktionsprobleme durch Folgeaufnahmen demonstriert wird.³

Aufgrund dieser Merkmale unterscheidet sich das Videoseminar von anderen Fortbildungen im Bereich medizinischer Kommunikation.

In einem anderen Modell eines *gesprächsanalytischen Trainings* zu ärztlichen Gesprächsführungsstilen (Spranz-Fogasy 1990) obliegt die Materialerhebung und die Materialanalyse einem Trainer, der das empirische Material zu einem vorgegebenen Konzeptwissen in Beziehung setzt. Die Ergebnisse fließen in ein didaktisches Trainingskonzept ein. Die für das Videoseminar beschriebene Analysephase führt der Trainer unabhängig von den Teilnehmern durch und leitet daraus verhaltensändernde kommunikative Techniken ab. Die Instruktion im Training erfolgt dann auf der Grundlage der Trainerkriterien und ist nicht Ergebnis einer fallspezifischen, teilnehmerbezogenen Problemaushandlung. Eine Modifikation des Gesprächsverhaltens wird statt dessen an generalisierten und präskriptiven Standards ausgerichtet.

Psychologische Supervisionsmodelle dienen der Reflexion und Bearbeitung spezifischer Arzt-Patient-Probleme. Fallseminare nach dem Balintverfahren greifen dabei auf einen psychoanalytischen Behandlungs- und Theoriehintergrund zurück. Diese Seminare sind ebenfalls fallspezifisch angelegt, die Fälle stammen aus dem

³ Eine Teilnehmerin konnte so die Veränderung ihrer eigenen ärztlichen Gesprächsführung anhand desselben Patienten beobachten, in anderen Qualitätszirkeln kann ebenso der Umgang eines Arztes mit einem spezifischen Krankheitsbild bei verschiedenen Patienten in den Blick genommen werden. Über die Schwerpunktsetzungen informieren die "Selbstcharakterisierungen der hausärztlichen Qualitätszirkel" (Bahrs/Gerlach/Szecsényi 1994).

Berufsfeld der Teilnehmer. Das methodische Verfahren läuft jedoch maßgeblich über die Deutungsarbeit des Gruppenleiters, der psychoanalytisch orientiert ist. Die Reflexion der Teilnehmer gründet sich auf deren introspektive Fähigkeiten und der modellhaften Wiederholungssituation in der Gruppe. Da die ursprüngliche Ausgangssituation nicht mehr rekonstruierbar ist, können solche Wahrnehmungen und Interpretationen nicht mehr die spezifisch situativen Entstehungsbedingungen des Interaktionsproblems, wie sie anhand empirischer Dokumente auffindbar wären, berücksichtigen.

5. Auswirkungen gesprächsanalytischer Methoden auf die Seminararbeit

Zum Abschluß sollen Wirkungen skizziert werden, die von der Verwendung gesprächsanalytischer Methoden in supervidierenden Seminaren ausgehen können. Der Einsatz von Video und Transkript zeigt Einflüsse auf die Seminararbeit, die bei der Konzeption und Durchführung solcher Seminare berücksichtigt werden sollten.

5.1 Zur Rezeption der Medien Video und Transkript

Die Präsentation und Rezeption von Videofilmen, die die Seminarteilnehmer selbst hergestellt haben, hat Konsequenzen für die Durchführung von Fortbildungsseminaren. Die Einblicknahme in den Praxisalltag von anderen und das Einblicknehmenlassen in den eigenen ist für die Teilnehmer ungleich brisanter als die Analyse konstruierter Filme oder der Filme von unbekanntem Kollegen. Eigene Handlungsmerkmale, die Probleme des kommunikativen Berufsalltags erzeugen, werden selektiv von den Akteuren erfaßt - im Video sind sie jedoch wieder für alle Teilnehmer sichtbar. Die Videorezeption ist dabei jedoch flüchtiger als die Auseinandersetzung mit der verschrifteten Fassung der Kommunikation.

Die Arbeit mit dem Transkript des Videos erhöht zwar die Abstraktion, die mikroskopische Dokumentation macht die Konfrontation jedoch noch unausweichlicher. Das Medium Transkript birgt noch spezielle Schwierigkeiten in sich. Es stellt für Teilnehmer, die mit dieser Art der Dokumentation nicht vertraut sind, zunächst eine Hürde dar. Natürliche Diskurse werden im Alltag bereinigt wahrgenommen, im Transkript erscheint die gleiche Situation als verfremdet. Die Wiedergabe von Unterbrechungen, Überlappungen, 'unvollständigen' Äußerungen, aus schulgrammatischer Sicht als 'ungrammatisch' wirkende Äußerungen, Partikeln, *ähs* etc. muten den Teilnehmern eine Fülle von Konstruktionsmerkmalen natürlicher Diskurse zu, die in der Selbstwahrnehmung sonst gefiltert werden. Der Stellenwert dieser zusätzlichen Informationen ist für die Teilnehmer zum Zeitpunkt einer ersten Konfrontation jedoch selten plausibel. Für sie besteht noch keine Übereinstimmung zwischen der subjektiv erlebten Situation und der Abstraktion des Transkripts. Auf dieser Abstraktionsebene die Funktion solcher Strukturmerkmale zu erschließen erfordert von den Betroffenen die Bereitschaft, sich von ihrer Selbstwahrnehmung zu trennen, sich den sichtbaren Handlungen zuzuwenden und sich auf dieser Grundlage noch einmal neu zu interpretieren - und interpretieren zu lassen. Die Zugangsschwierigkeit zum Transkript kann sich zu Beginn hemmend auf den Analyseprozeß auswirken. Das sequenzanalytische Vorgehen, aus Folgeäußerungen Interpretationen über Intentionen der Sprecher zu rekonstruieren, also sequenz-

abhängig zu interpretieren, fordert die Teilnehmer auf, ihre Sprechhandlungen als folgenreich für das Kommunikationsproblem zu sehen.

5.2 Zum Umgang mit Transkripten im Seminar

Der Einsatz der Transkripte und der Erfolg ihrer Verwendung ist wieder eingebunden in den Kontext der Seminarsituation. Die Seminarform der Gruppenarbeit stellt jedoch noch weitere Anforderungen an die Teilnehmer. In der Gruppendiskussion müssen dann diese zwei Ebenen, Wahrnehmungsebene und materialorientierte Interpretation in der Gestaltung des eigenen Beitrags für die anderen Teilnehmer, plausibel und nachvollziehbar miteinander verknüpft werden. Der Gruppendiskussionsprozeß erfordert zusätzlich, daß die Beiträge der Teilnehmer zueinander in Beziehung gesetzt werden. Das Transkript zwingt und lädt zugleich ein zur Übernahme verschiedener Perspektiven. Das abwechselnde Einnehmen der Arzt- und andererseits wieder der Patientenperspektive ermöglicht zwar erst, die Art ihrer Interaktion zu bestimmen, die Reflexion über den Interaktionsstil anderer führt die Teilnehmer jedoch ebenso zur Reflexion über das eigene berufliche Alltagshandeln. Sie stimulieren die Teilnehmer aufgrund ihrer Realitätsnähe zu sehr unterschiedlichen Initiativen. Die thematische Perspektive kann im Seminar demnach durchaus zwischen Selbstdarstellung, Patientenperspektive und der Übernahme der Perspektive des Kollegen wechseln. Ebenso finden Wechsel in der Handhabung der Transkripte statt. Sie werden als Demonstrationsmittel, als 'Beweismittel' oder auch als Ausgangspunkt für Bewertungen oder Empfehlungen eingesetzt. Diese uneinheitlichen Handhabungsmöglichkeiten können den Gruppenarbeitsprozeß irritieren, weil die Zielorientierung der einzelnen Teilnehmer gelegentlich differiert. Das Transkript hilft jedoch auch, die Beiträge im Gruppengespräch wieder zu vernetzen. Die gemeinsame Arbeitsgrundlage ist auch ein kohäsionsstiftendes Instrument. Wenn die unterschiedlichen Interpretationsansätze auch breit gestreut sind, so kann die subjektive Interpretation jeweils in gemeinsamer Anschauung doch überprüft werden.

5.3 Zum Einfluß des Medieneinsatzes auf die Gruppendynamik

Das Einnehmen von unterschiedlichen Reflexionsebenen, die Betrachtung der Transkripte aus verschiedenen Perspektiven und das Verfolgen unterschiedlicher Ausdeutungen kann nur funktionieren, wenn die Teilnehmer ihr Wissen als Experten ihres Praxisalltags einbringen können. Wenn in diesem Seminartyp auch eine symmetrische Ausgangssituation vorliegt, die erst eine interkollegiale Supervisionsituation ermöglicht, so nimmt doch der präsentierende Kollege eine besondere Stellung ein. Er befindet sich während der Präsentationssituation und während der Analysephase in einer exponierten Rolle. Das Video und das Transkript werden von den mitbetroffenen Berufskollegen auch affektiv rezipiert, die identifizierende Haltung mit dem dargestellten Kollegen schlägt sich interaktiv im Gesprächsverlauf der Seminarsitzung nieder. Die Ausgestaltung der Analysephase kann deshalb ausgesprochen dynamisch und konfliktvoll verlaufen (Schultze 1996). Dies äußert sich in thematischen Exkursen, monologisierenden, ausgedehnten Beiträgen, längeren Zweiergesprächen, Disputen, im abrupten Wechsel von konzeptuellen zu

transkriptbezogenen Beiträgen und im Abbrechen thematischer Initiativen. Die Durchführung des Gruppengesprächs wird den Teilnehmern selbst wieder zum Spiegel:

Herr Geiger: (...) die kontroversen Punkte vor allen Dingen jetzt in der Vormittags-Diskussion, äh, die da so aufeinander emotional aufeinander geprallt sind, auch als persönliche - persönlich genommene Strukturen, von mir persönlich genommene Strukturen, dadurch zustande kamen - von meinem Eindruck her - äh daß äh sehr starke Konzeptunterschiede (.) von mir praktiziert werden, zu dem was üblich ist. (...) Und zum Verlauf will ich gern noch dazu sagen, äh, für mich sind das zwei verschiedene Sitzungen gewesen, die erste Sitzung äh hab ich mich außerordentlich stark angegriffen gefühlt, und mich selber in 'ne starke Rechtfertigungssituation begeben (...) Ganz anders ist es mir heut nachmittag gegangen. Jetzt also in der zweiten Sitzung, wo wir angefangen haben von dieser Unterschiedlichkeitssituation ausgehend hier zusammen nachzudenken. Was könnte sein, das war sehr produktiv für mich.

5.4 Folgen für die Seminardurchführung

Um den beschriebenen Effekten der Intensivierung und möglicherweise kompetitiven Haltung der Teilnehmer zueinander wieder ein integratives Element zur Seite zu stellen, wird das Videoseminar in Komoderation durchgeführt. Dem Seminar kommt damit eine Arbeitsteilung von Moderatoren zugute, die zum einen die analytischen Arbeitsvorgänge ermöglichen und zum anderen den Prozeß dieser Arbeit beobachten.⁴ Die arbeitsorientierten Aufgaben betreffen die Gesprächsführung im Seminar. Es gilt die Form der Gruppenarbeit am Transkript aufrechtzuerhalten, Erarbeitungsphasen zueinander in Beziehung zu setzen, thematische Fokussierungen aus den Beiträgen herzustellen und mit Zusammenfassungen, Überleitungen, Resümees den Arbeitsprozeß zu strukturieren. In einem supervidierenden Seminar kommt auf die Gesprächsleitung jedoch noch eine weitere Aufgabe hinzu: während der Analyse die Einflußnahme von gruppenspezifischen Prozessen auf den Gesprächsverlauf zu beobachten und gegebenenfalls zu intervenieren. Wird diese Aufgabe delegiert, kann die Prozeßbeobachtung für die Seminararbeit eine wertvolle Rückkopplung darstellen. Die Gründung von Qualitätszirkeln zog den Aufbau von Moderatorentrainings nach sich, um Gruppenleitern unabhängig von ihrer beruflichen Profession die Leitung solcher Zirkel zu ermöglichen (Weiß-Plumeyer 1994). Wünschenswert ist allerdings, daß sich eine stabilisierte Gruppe auch selbst organisiert und z.B. mit Hilfe eines Rotationsprinzips die Leitungs- und Beobachtungsfunktionen wechseln läßt.

5.5 Zur Funktion von Linguisten in kommunikationssupervidierenden Seminaren

Das Göttinger Videoseminar legt methodisch einen Schwerpunkt auf die Analyse mündlicher Arzt-Patient-Kommunikation und arbeitet mit gesprächsanalytischen Methoden, die auf soziologische und linguistische Konzepte zurückgreifen. Für die Durchführung solcher Seminare sind grundlegende Kenntnisse in diesen Bereichen

⁴ Das Videoseminar wurde interdisziplinär in Komoderation von dem Medizinsoziologen Ottomar Bahrs, dem Arzt und Sozialwissenschaftler Joachim Szecsenyi und 1992/93 von mir durchgeführt.

deshalb nötig. Diskursanalytisch ausgebildete Linguisten, die sich mit dem Transfer ihres Wissens in einen Anwendungsbereich begeben, können methodisch und interpretativ innovativ wirksam werden. Angehörige kommunikationsintensiver Berufe beginnen erst, sich mit Wirkungen und Konsequenzen ihres beruflichen sprachlichen Handelns auseinanderzusetzen. Linguisten steht dagegen bereits eine erprobte Metasprache zur Verfügung, mit der Kommunikationsprozesse beschrieben und vermittlungsfähig gemacht werden können. Für Kommunikationsseminare mit dem Schwerpunkt sprachlicher Interaktionsanalysen ist demnach das analytische Repertoire von Linguisten ein wichtiger Bestandteil. Im Anwendungsbereich ist diskursanalytische Kompetenz auf didaktische Kompetenz angewiesen. Das linguistische Wissen sollte angemessen eingesetzt werden können und auf Kommunikationsanalysen beschränkt werden. Die Verwendung und Analyse von authentischem Material stellt für die Betroffenen eine erhebliche Konfrontationssituation dar. Die Frage z.B. nach der Funktion und den Konsequenzen eines diskursanalytischen Befundes muß immer die individuellen Grenzen des Teilnehmers respektieren. Kommunikationsanalysen bewegen sich im Seminar in einer Grauzone zwischen Deskription und Intervention, hier kann sich eine explizite Kompetenzbeschränkung qualifizierend als Grenze zu psychodynamisch-therapeutischer Arbeit auswirken. Bearbeitungsprozesse kommunikativer Interaktion - und dies gilt insbesondere für die Arbeit an problematischen Kommunikationssituationen mit hoher Identifikation seitens der Betroffenen - sollten so stattfinden können, daß sie auch durch ihre methodische Transparenz für die Betroffenen nachvollziehbar sind.

Transkriptionszeichen

(.)	kurze Pause
(...)	Auslassungszeichen für transkribierten, aber hier nicht wiedergegebenen Text
<u>schön</u>	Betonung
(undeutl.)	Kommentar der Transkripterstellerin
(?)	unklare Zuordnung

Gesprächsunterbrechungen sind durch Einrücken kenntlich gemacht

Für die Gesellschaft für medizinische Kommunikation fertigt Anja Klingenberg die Transkripte an.

Literatur

- Bahrs, Ottomar (1994). Was ist ein Qualitätszirkel? In: Bahrs, O., Gerlach, F. & Szecsenyi, J. (Hrsg.), 17-42.
- Bahrs, Ottomar (1996). Das Videoseminar - Erfahrungen mit einem hausärztlichen Qualitätszirkel. In: Bahrs, O., Fischer-Rosenthal, W. & Szecsenyi, J. (Hrsg.), 151-182.
- Bahrs, Ottomar, Fischer-Rosenthal, Wolfram & Szecsenyi, Joachim (Hrsg.)(1996). *Vom Ablichten zum Im-Bilde-Sein. Ärztliche Qualitätszirkel und Video-Analysen*. Würzburg.
- Bahrs, Ottomar, Gerlach, Ferdinand & Szecsenyi, Joachim (Hrsg.)(1994). *Ärztliche Qualitätszirkel. Ein Leitfaden für den niedergelassenen Arzt*. Köln.
- Schultze, Carsten (1996). "Sie haben jetzt auch ganz schön viel auf die Mütze gekriegt!" - Aspekte der Konfliktentfaltung zu Seminarbeginn eines ärztlichen Qualitätszirkels. In: Bahrs, O., Fischer-Rosenthal, W. & Szecsenyi, J. (Hrsg.), 187-218.

- Spranz-Fogasy, Thomas (1990). Ärztliche Kommunikation. Transfer diskursanalytischen Wissens in die Praxis. In: Ehlich, K. et al (Hrsg.), *Medizinische und therapeutische Kommunikation*. Opladen, 143-157.
- Weiß-Plumeyer, Martina (1994). Was sollte ein Moderator beachten? In: Bahrs, O., Gerlach, F. & Szecsenyi, J. (Hrsg.), 97-108.

Das Verhältnis von diskursanalytischer Forschung, Ausbildung und Anwendung

Ihr Beitrag zur Professionalisierung der Linguistik

Gisela Brünner

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird der Prozeß der Professionalisierung der Linguistik beleuchtet, indem die *Zusammenhänge* beschrieben werden, die zwischen linguistisch-diskursanalytischer Forschung an der Universität, der praktischen Anwendung ihrer Ergebnisse im Berufsfeld Kommunikationsberatung und -training sowie der Gestaltung der universitären Ausbildung, d.h. von Lehre und Studium, bestehen. Es werden Möglichkeiten und Wege aufgezeigt, diese drei Elemente enger aufeinander zu beziehen, sie in eine *positive Wechselwirkung* miteinander zu bringen und dadurch *Synergieeffekte* zu erzeugen. Die Herstellung und Absicherung solcher positiven Wechselwirkungen ist eine wesentliche Voraussetzung für eine *verbesserte Trainings- und Beratungspraxis* und zugleich ein Beitrag zur *Professionalisierung der Linguistik*.

1. Die Professionalisierung der Linguistik und die Nachfrage nach sprachwissenschaftlichem Wissen

Zunächst sollen einige Überlegungen zur Professionalisierung von Wissenschaften dargestellt und auf die linguistische Diskursforschung bezogen werden. Der Begriff *Professionalisierung* bezeichnet den komplexen Prozeß, in dem sich Wissenschaften im Laufe ihrer historischen Entwicklung von primär theoretischen hin zu angewandten Disziplinen wandeln, die dann auch eigene neue Berufe konstituieren. Zugleich bezeichnet der Begriff auch das Ergebnis eines solchen Prozesses (vgl. hierzu und zum folgenden Geuter 1984).

Um von der (gelungenen) Professionalisierung einer akademischen Disziplin sprechen zu können, müssen mindestens drei Bedingungen erfüllt sein. Eine grundlegende Voraussetzung besteht in der *Institutionalisierung* der Disziplin innerhalb der universitären Fächergliederung, d.h. in der Existenz eigener theoretischer und methodischer Zugänge zu ihrem Gegenstand, eigener Professuren und eigener Studiengänge. Eine zweite Bedingung besteht darin, daß das betreffende wissenschaftliche Wissen zumindest teilweise praktisch wird, also kein rein theoretisch-systematisches Wissen ist, sondern eine *Anwendungsrelevanz*, ein Problemlösungspotential für bestehende gesellschaftliche Probleme besitzt. Eine dritte, darüber hinausgehende Bedingung, die gleichzeitig die Endstufe des Professionalisierungsprozesses markiert, ist die Existenz *abgegrenzter Berufe*, in denen das disziplinäre Wissen und Können, das in der akademischen Ausbildung erworben wird, angewendet wird, für die es geregelte und anerkannte Zugangsberechtigungen (Abschlußprüfungen wie z.B. das Diplom) gibt und deren Ausübung einer gewissen Kontrolle durch die Disziplin (z.B. durch Fachverbände) unterliegt.

Den prototypischen Fall einer vollständig durchgeführten Professionalisierung stellt die *Medizin* dar (vgl. Hitzler 1994, 15f). Die (klinische) Medizin erfüllt nicht nur die Bedingungen institutionalisierter Wissenschaft, es ist ihr auch gelungen, sowohl die medizinische Ausbildung als auch die beruflichen Anwendungen zu kontrollieren. In der (Universitäts-)Klinik sind die Elemente der Praxis, der Forschung und der Ausbildung in einer Organisationsform vereinigt, die als ganze unter der disziplinären Kontrolle der Medizin steht. Mediziner setzen darüber hinaus die Qualifikationsstandards auch für das medizinische Hilfspersonal und definieren den

Status kooperierender Berufsgruppen (Chemiker, Pharmazeuten, Psychologen usw.), nämlich als den von Zuarbeitern.

Die *Psychologie* ist - nach ihrer Emanzipation aus der Philosophie - heute ebenfalls eine professionalisierte Disziplin, die an den Universitäten fest verankert ist, anwendungsrelevantes Wissen produziert und über ein eigenes Ausbildungssystem sowie eigene Berufsrollen verfügt (Geuter 1984). Demgegenüber scheint sich die *Soziologie* noch im Übergang zu befinden, vor allem was die außeruniversitären Berufsfelder betrifft (vgl. Lamnek 1993; Lumm 1985).

Im Sinne der genannten Kriterien ist die Professionalisierung der *Linguistik* mit ihrer Teildisziplin *Diskursforschung* ebenfalls noch unabgeschlossen (vgl. Brünner/Fiehler/Herlemann 1983). Die Linguistik besitzt ganz zweifellos eigenständige theoretisch-methodische Zugänge zum Gegenstand Sprache und ist als Wissenschaft großenteils institutionalisiert. Eine Einschränkung muß insofern gemacht werden, als zwar an vielen (nicht an allen) Universitäten eigene linguistische Studiengänge existieren, aber große Teile der universitären Linguistik noch innerhalb der Einzelphilologien mit der Literaturwissenschaft institutionell verbunden sind. Praktisch relevantes, problemlösendes Wissen wird in der Linguistik vielfältig produziert - von Wissen über Spracherwerbsprozesse bis zu solchem über Textverständlichkeit -, auch wenn das wissenschaftliche Wissen, wie in den meisten Wissenschaften, nicht darauf beschränkt ist.

Kritisch dagegen ist die dritte der genannten Bedingungen, die systematische Anwendung des Wissens in abgegrenzten, etablierten *Berufen* mit geregelten Zugangsberechtigungen und unter disziplinärer Kontrolle. Dies drückt sich auch darin aus, daß es keine verallgemeinerten Diplomstudiengänge gibt, sondern Linguistik entweder als ein Teil der Lehrerausbildung mit Abschluß Staatsexamen fungiert oder mit dem nicht unmittelbar berufsbezogenen Magisterexamen abgeschlossen wird. Zwar findet die berufliche Anwendung linguistischen Wissens in verschiedenen Professionen - von (Sprach-)Lehrern bis zu technischen Redakteuren - durchaus statt, aber sie hat bisher noch kaum neue, eigenständige linguistische Berufe konstituiert.

Fragt man nach den Gründen für diesen Entwicklungsstand der Linguistik, so muß man berücksichtigen, daß die Professionalisierung einer Wissenschaft ein komplexer gesellschaftlicher Prozeß ist, der durch vielfältige *förderliche* wie auch *hinderliche Faktoren* bestimmt ist. Es genügt deshalb nicht, darauf zu verweisen, daß es sich bei der Linguistik insgesamt und bei der Diskursforschung im besonderen um noch sehr junge Disziplinen in der Entwicklung handelt. Eine wichtige Rolle spielt die Stärke der Anwendungsorientierung in Forschung und Ausbildung sowie die Dichte des Austauschs zwischen der Wissenschaft und den potentiellen Abnehmern der produzierten Qualifikationen bzw. der Absolventen. Unter dem letztgenannten Aspekt bestehen für die Linguistik noch deutliche Defizite (s.u.). Ebenfalls von großer Bedeutung ist der gesellschaftliche Bedarf an neuen wissenschaftlichen Problemlösungskapazitäten und an wissenschaftlich ausgebildeten Experten im Beschäftigungssystem.

Darüber hinaus spielt auch die *Konkurrenz* mit anderen Disziplinen innerakademisch wie auf dem Arbeitsmarkt eine große Rolle. Konflikte und Behinderungen entstehen, wenn die Professionalisierung als Störung eines etablierten Gleichgewichts empfunden wird, wenn benachbarte, bereits etablierte Wissenschaften sich in ihrer angestammten Domäne von konkurrierenden Methoden und Paradigmen bedroht sehen, weil der Gegenstandsbereich der eigenen Wissenschaft auszufra-

sen und zumindest die Randgebiete verlorenzugehen drohen. Rivalitäten der Nachbardisziplinen können die Professionalisierung einer Wissenschaft erheblich behindern.

Wie der Professionalisierungsprozeß einer Wissenschaft verläuft, hängt - neben den genannten Faktoren - schließlich auch davon ab, welche Rolle ihr *Gegenstand im Alltag* spielt. Von Bedeutung ist insbesondere, wie stark der Gegenstand im Alltagshandeln der Mitglieder einer Gesellschaft verankert und darin integriert ist und welche alltäglichen Erfahrungen und Kenntnisse die Gesellschaftsmitglieder über ihn besitzen. Die Geschichte z.B. der Sozialwissenschaften oder der Psychologie (Geuter 1984) zeigt, daß der Prozeß der Verwissenschaftlichung der Beschäftigung mit einem Gegenstand ein langwieriger Weg sein kann und gerade bei solchen Gegenständen wie menschlichen Motiven, Verhaltensweisen und sozialen Beziehungen nicht ohne *Widerstände* verläuft.

Ein Grund für solche Widerstände und Akzeptanzprobleme liegt darin, daß die Konstitution eines solchen alltäglichen Gegenstandes als eines wissenschaftlichen und die Erzeugung wissenschaftlichen Spezialwissens über ihn notwendigerweise mit einer *Ausdifferenzierung zwischen Experten und Laien* und einer Verdrängung der Laien ebenso wie der nicht-wissenschaftlichen Berufe in dem betreffenden Feld einhergeht. Geteilte Alltagserfahrungen und gemeinsames Alltagswissen der Gesellschaftsmitglieder, die bisher zur Problemlösung auszureichen schienen, werden auf einmal obsolet und erweisen sich als defizitär. Sie werden durch das neu entstehende wissenschaftliche Spezialwissen in Frage gestellt oder geraten gar in Widerspruch zu diesem. Durch die Herausbildung von wissenschaftlichen Experten als Trägern dieses neuen Spezialwissens werden die Nicht-Experten und die Angehörigen nicht-wissenschaftlicher Berufe zwangsläufig zu Laien, und ihr praktisches Erfahrungswissen wird gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen tendenziell entwertet. Die Annahme der Laien, das Alltagswissen sei zur Problemlösung hinreichend, und der Widerstand etablierter Berufe dagegen, auf den Laienstatus herabgestuft zu werden, bilden ein massives *Hindernis* für die Professionalisierung einer Wissenschaft.

Solche Schwierigkeiten in der disziplinären Entwicklung treffen auf die *Linguistik* in besonderem Maße zu (vgl. Antos 1996, 205ff). Kommunikation und sprachliches Handeln sind *alltägliche menschliche Tätigkeiten*, die bereits von kleinen Kindern beherrscht werden; Erwachsene führen sie mit großer Selbstverständlichkeit und Routine aus. Die Sprachfähigkeit erscheint oft als eine dem Menschen natürlich gegebene Fähigkeit, die, ähnlich wie z.B. der aufrechte Gang, einfach zu seiner biologischen Grundausstattung gehört (vgl. Fiehler in Bd. 2). Die Alltagserfahrungen des gewöhnlichen Menschen mit Sprache und Kommunikation sind ja umfassend und selbstverständlich. Sein sprachlich-kommunikatives Wissen ist zwar ein weitgehend nur implizites, ein *Know-how*, aber es scheint der wissenschaftlichen Reflexion, Rekonstruktion und Erklärung zunächst nicht zu bedürfen.

Ein *Bedarf* nach wissenschaftlicher Analyse, Reflexion und Beratung entsteht nicht primär aus Erfahrungen mißlingender Kommunikation in der privaten Alltagswelt, sondern dann, wenn das sprachliche Alltagswissen beim zweckorientierten Handeln in der *beruflichen Kommunikation* versagt oder sich als unzureichend erweist. Dies kann der Fall sein z.B. bei der Suche nach Erklärungen für das Scheitern politischer oder geschäftlicher Verhandlungsgespräche oder bei der Entscheidung über die zweckmäßigste Gestaltung von Vordrucken oder Werbematerial. Wenn Mängel in der Effizienz der Kommunikation oder Verständigungsprobleme als

wiederkehrende Problemkonstellationen in professionellen Zusammenhängen auftreten, wird ein Bedarf an wissenschaftlich fundierter Beratung oder Fortbildung erkennbar. In diesem Sinne ist die in den letzten Jahren stark gestiegene Nachfrage nach Beratungs- und Trainingsangeboten zu erklären.

Jedoch führen grundsätzlich vorhandene Akzeptanz wissenschaftlicher Expertise zu Sprache und Kommunikation sowie eine Selbsteinschätzung als Laie in diesem Bereich noch keineswegs selbstverständlich dazu, daß *linguistische* Experten konsultiert werden. Denn Sprache und Kommunikation sind Gegenstand nicht nur der Linguistik, sondern - in einem bestimmten, eingeschränkten Verständnis - auch solcher traditionsreicher Disziplinen wie der Rhetorik (bzw. der Sprechwissenschaft) und anderer Humanwissenschaften (z.B. der Psychologie). Da diese in der Öffentlichkeit schon länger etabliert und weitaus bekannter sind, wird ihre Expertise im allgemeinen eher als die der Sprachwissenschaft in Anspruch genommen. In dem Bereich sprachlicher Kommunikation und dem Berufsfeld *Kommunikationsberatung und -training*, die in diesem Beitrag im Zentrum des Interesses stehen, ist es besonders die *Psychologie*, die ihre disziplinäre Sicht auf den Gegenstand generalisiert, durchsetzt und berufliche Positionen besetzt hält. Linguistisch-diskursanalytische Zugänge werden dadurch noch wenig wahrgenommen.

Im Berufsfeld Kommunikationsberatung und -training liegt eine Situation vor, die durch Angebote aus verschiedenen Disziplinen und eine große *Heterogenität* der jeweiligen *Angebote und Qualifikationen* bestimmt ist. Soweit Wissenschaften und ihre Ergebnisse herangezogen und genutzt werden, geschieht dies in aller Regel eklektisch¹ und oft dilettantisch. Geißner (1994) weist kritisch darauf hin, daß mit der unreflektierten, selektiven Inanspruchnahme von theoretischen Versatzstücken die Gefahr wächst, daß die Beteiligten - Anbieter wie Nachfragende - sich in bloß anpaßlerischer Weise wechselnden modischen Strömungen unterwerfen.

Darüber hinaus ist der kommunikationsbezogene Beratungs- und Trainingsmarkt durch eine Vielzahl von Angeboten bestimmt, die eben nicht wissenschaftlich fundiert sind, sondern allein auf dem *Erfahrungswissen* von Laien und den mehr oder minder zutreffenden Intuitionen von Praktikern aufbauen. Wissenschaft wird hier oft als ein fremder, wenn nicht gar fremdartiger Bereich betrachtet, der zur (beruflichen) Praxis in Opposition steht. Theorie erscheint als unzugänglich, wenn auch vielleicht respektgebietend. Oder aber sie wird als abgehoben und für die Praxis unbrauchbar abgewertet.

2. Diskursanalytische Forschung und ihre Anwendung in Kommunikationsberatung und -training

Von einer erfolgreich abgeschlossenen Professionalisierung der Linguistik im ganzen und der Diskursforschung im besonderen kann also noch nicht gesprochen werden. Das Verhältnis von linguistisch-diskursanalytischer Forschung und Anwendung im Praxisbereich Kommunikationsberatung und -training ist relativ unbefriedigend, durch Widersprüche und Zufälligkeiten statt durch systematischen Austausch bestimmt. Ein großer, vielleicht sogar der überwiegende Teil der linguistischen

¹ Dies zeigt auch die Auswertung von Interviews mit Trainern; vgl. Brünner/Fiehler (in Bd. 2).

Forschungsergebnisse findet bisher nicht den Weg in die Praxis.² Auf der anderen Seite ist eben diese Praxis oft wissenschaftlich und theoretisch schlecht oder gar nicht abgesichert und handelt in diesem Sinne 'blind'. Eine solche Situation ist unbefriedigend und wird der gesellschaftlichen Bedarfslage nicht gerecht.

Es stellt sich die Frage, wie sich die Situation *verändern* läßt. Ich möchte an dieser Stelle nicht auf allgemeine Bedingungen und Maßnahmen eingehen, wie z.B. die Wissenschafts- und Theoriefeindlichkeit bestimmter Anbietergruppen auf dem Trainingsmarkt oder die Beseitigung bestimmter Defizite und Probleme in der Öffentlichkeitsdarstellung der Linguistik. Vielmehr will ich auf *Chancen* (aber auch Schwierigkeiten) hinweisen, die die *Durchführung diskursanalytisch fundierter Trainings* selbst eröffnet. Ich werde die These vertreten, daß diskursanalytisch fundierte Trainings anwendungsorientierte empirisch-linguistische Forschung voraussetzen und sie zugleich fördern.

Damit *Synergieeffekte* zwischen Forschung und Anwendung entstehen können, ist zunächst unabdingbar, daß *empirische Daten* aus den in Frage stehenden Praxisfeldern (z.B. Wirtschaft, Verwaltung, Politik, Bildungs- und Gesundheitswesen) für die Forschung zugänglich gemacht und erhoben werden. Was die (potentiellen) Abnehmer in bezug auf andere Wissenschaften (Natur-, Ingenieur- oder Sozialwissenschaften) als selbstverständlich akzeptieren, daß nämlich nur auf der Basis von Offenlegung und gesicherter Dokumentation des Ist-Zustandes wissenschaftliche Problemdiagnosen erstellt und Problemlösungen erarbeitet werden können, ist in bezug auf die Linguistik durchaus nicht selbstverständlich. Gerade in institutionellen Zusammenhängen tun sich die Verantwortlichen oft schwer mit der Einsicht, daß die audiovisuelle Aufzeichnung und Transkription authentischen Gesprächsmaterials für die angewandte linguistische Forschung notwendig ist und daß die Korpuserstellung von ihnen ermöglicht und unterstützt werden muß. Die Gründe dafür sind vielfältig; sie reichen von datenschutzrechtlichen Bedenken bis zu diffusen Enthüllungssängsten.

Die Maxime (*Verlässliche*) *Ergebnisse nur gegen (verlässliche) Daten!* ist gerade auch gegenüber den Auftraggebern von Kommunikationsberatung und -training mit Nachdruck zu vertreten, als zwingend im Hinblick auf wissenschaftliche Seriosität und Verantwortung.³

Ein solcher 'Handel' bedeutet für die *Forschung*, daß durch Anwendungsbezüge dieser Art - empirisches Material als Arbeitsgrundlage zur Verfügung steht, das die Charakteristik bestimmter Praxisformen wie auch ihrer Probleme zeigt und sonst nicht ohne weiteres zu erhalten ist. Es besteht für mich kein Zweifel, daß damit eine Steuerungsfunktion für konkrete diskursanalytische Forschungsarbeiten und wichtige *Impulse* für neue, weiterführende linguistische Fragestellungen verbunden sind. Nicht nur die empirischen, sondern auch die theoretischen Weiterentwicklungen der Disziplin sind auf solche Anstöße unbedingt angewiesen. Denn die Beschäftigung mit empirischem Gesprächsmaterial aus gesellschaftlich relevanten Praxisfeldern stellt eine Herausforderung an die Wissenschaft dar, auf komplexe

² Zur Entwicklung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Linguistik vgl. Rehbein (1994), Ehlich (1995).

³ Das braucht nicht zu bedeuten, daß in jedem einzelnen Fall von Training eigens umfangreiche empirische Daten für eine 'Vollanalyse' erhoben werden müssen; wenn ein Praxisfeld bereits wissenschaftlich gut bearbeitet ist, genügen oft auch kleinere dokumentierte Ausschnitte, um Symptome und Indikatoren für charakteristische Problemlagen zu finden.

kommunikative Phänomene und Prozesse nicht mit Reduktionen des Forschungsobjekts zu reagieren⁴, sondern durch Entwicklung differenzierter Methoden und Theorien vertieftes Wissen über solche Gegenstände bereitzustellen. Insgesamt ist die Sprachwissenschaft dringend auf solche Impulse, die von den potentiellen Abnehmern linguistischer Forschungsergebnisse und dem Beschäftigungssystem ausgehen, angewiesen, wenn ihr Professionalisierungsprozeß erfolgreich vorankommen soll.⁵

Auch im Interesse der *Auftraggeber* linguistischer Anwendungen ist eine gründliche Dokumentation der kommunikativen Praxis unabdingbar. Nur durch sie läßt sich sicherstellen, daß zu treffende Maßnahmen, Beratung und Training auf verlässlichen empirischen Erkenntnissen über das betreffende kommunikative Handeln aufbauen und nicht nur auf vorgängigen Meinungen oder diffusen Eindrücken von ihm. Nur so ist ein präziser Zuschnitt von Problemlösungen auf die spezifischen Bedingungen und Bedürfnisse in den jeweiligen Praxisfeldern möglich. Beides zusammen bildet die Basis für die spezifische, über die Möglichkeiten allgemeiner Gesprächstrainings hinausgehende *Leistungsfähigkeit* diskursanalytisch fundierter Maßnahmen oder Trainings.

Neben der Verfügbarkeit empirischer Daten sind die *Zeitrelationen zwischen Forschungs- und Anwendungsprozessen* ein weiterer relevanter Faktor. Verständlicherweise drängen potentielle Anwender darauf, daß möglichst rasch Analyseergebnisse produziert werden, die in geeignete Maßnahmen umsetzbar sind. Wissenschaftliche Arbeit besitzt jedoch ihren eigenen Rhythmus; eine fundierte und gründliche Datenanalyse benötigt ausreichend Zeit, die als Vorlaufzeit für praktische Anwendungen in Erscheinung tritt. Damit die angestrebten Synergieeffekte zwischen Forschung und Anwendung entstehen können, sind also *längerfristige*, kontinuierlich angelegte Vereinbarungen und *Kooperationen* notwendig, die über eine Arbeit 'von der Hand in den Mund' deutlich hinausgehen. Solche langfristigen Austauschbeziehungen erlauben systematische Rückkopplungsprozesse zwischen Forschung und Anwendung.

Im Sinne solcher Rückkopplungen bilden die *Evaluationsmöglichkeiten* für die betreffenden Anwendungen einen dritten Einflußfaktor. Eine diskursanalytische Evaluierung von linguistisch fundierten Maßnahmen oder Kommunikationstrainings erlaubt zu überprüfen, wie erfolgreich Forschungsergebnisse umgesetzt und wie weit positive Veränderungen der Praxis erzielt werden konnten. Sie liefert damit der Wissenschaft ein wichtiges Feedback und ermöglicht eine (selbst)kritische Reflexion. Gleichzeitig erlaubt eine linguistische Evaluierung den Abnehmern, d.h. den Auftraggebern wie den Betroffenen von Maßnahmen, den Trainern/Beratern wie den Teilnehmern von Trainings, eine realistische Einschätzung der Leistungsfähigkeit solcher Maßnahmen.

Für die empirische Evaluation sind im einzelnen *Kriterien* zu entwickeln. Dies stellt eine eigene Aufgabe dar (vgl. Herbig 1995). So können und müssen z.B.

⁴ Ehlich (1995) stellt kritisch dar, wie der Reduktionismus der theoretisch orientierten Linguistik seine Entsprechung darin findet, daß die ausgeschlossenen Aspekte von Sprache und Kommunikation nicht von dieser, sondern von anderen Wissenschaften (z.B. Psychologie, Soziologie, Ethnologie) thematisiert und erforscht wurden.

⁵ Der Sache angemessen und dienlich wäre deshalb, daß Forschungsförderungseinrichtungen wie die DFG neben Grundlagenforschung stärker als bisher auch praxisorientierte Projekte fördern und die jeweiligen linguistischen GutachterInnen sich dafür auch engagieren.

nicht nur traditionelle, sondern gerade auch neue, diskursanalytisch fundierte Trainingskonzepte evaluiert werden. Wünschenswert ist, die authentische Kommunikationspraxis vor und nach einem Training qualitativ zu analysieren und in Beziehung zu den im Training gegebenen Empfehlungen zu setzen (vgl. Brons-Albert 1995, 1995a). Mit diskursanalytischen Methoden lassen sich problematische wie auch gelungene Interaktionssequenzen und Handlungsformen herausarbeiten und auf diesem Wege auch abschätzen, wie bestimmte Erkenntnisse und Empfehlungen zur Gesprächsführung umsetzbar sind, bzw. faktisch umgesetzt werden.

Das Verhältnis von *diskursanalytischen Erkenntnissen* und *praktischen Handlungsempfehlungen* ist dabei nicht einfach zu bestimmen und bedarf sorgfältiger Reflexion. Diskursanalytische Forschung richtet sich ja schwerpunktmäßig auf die Deskription, d.h. auf die Rekonstruktion und Explikation von Handlungswissen über Organisationsprinzipien, Handlungsformen und musterhafte Strukturen von Gesprächen sowie über ihre verbale Realisierung. Es stellt sich die Frage, wie und inwieweit die gewonnenen Erkenntnisse in Handlungsanweisungen überführt und z.B. in Trainings (kognitiv) vermittelt werden können. Damit ist der umfassende Fragenkomplex der Lehrbarkeit von Kommunikation angesprochen (vgl. Antos in Bd. 1 und Fiehler in Bd. 2).

Hier sollen nur drei grundlegende Aspekte bzw. Schwierigkeiten kurz angesprochen werden: die Generalisierbarkeit von wissenschaftlichen Ergebnissen, die (normative) Bewertung von Handlungsformen und die Umsetzbarkeit von kommunikationsbezogenen Handlungsempfehlungen.

Was den ersten Punkt, die *Generalisierbarkeit von Analyseergebnissen* betrifft, so ist es oft schwierig, die Reichweite und den genauen Geltungsbereich von diskursanalytisch gewonnenen Einsichten anzugeben. In welchen Kommunikationsbereichen (und in welchen nicht) besitzt ein bestimmtes Handlungsmuster die rekonstruierte Form? Ist z.B. die interaktive Fehlerdiagnose, die ein Experte in der technischen Servicetätigkeit mit einem von einer Gerätestörung betroffenen Laien durchführt (Brünner 1997), strukturell identisch mit dem Muster der ärztlichen Diagnostizität (z.B. Rehbein 1993)? Unter welchen situativen Bedingungen genau oder in welcher gesellschaftlichen Gruppe gilt eine sprachliche Norm? Wann und wo wird z.B. erwartet, daß man in einem dienstlichen Telefonat mit einem vertrauten Kollegen nicht 'mit der Tür ins Haus fällt', sondern persönliche Äußerungen macht, ehe man auf das berufliche Thema eingeht?

Auch die *Bewertung von sprachlichen Handlungsformen* unter Aspekten ihrer Angemessenheit, Wirksamkeit und Eignung für bestimmte Zwecke ist nicht einfach, eben weil ihre wissenschaftliche Deskription im Vordergrund steht. Allerdings werden in der angewandten Diskursforschung die untersuchten kommunikativen Handlungsformen nicht nur auf ihre kontextuellen (z.B. institutionellen) Voraussetzungen, sondern auch auf ihre Konsequenzen hin analysiert und beschrieben (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 1992). D.h. Handlungsformen werden auch auf ihre spezifischen Möglichkeiten und Schwierigkeiten hin untersucht und eingeschätzt sowie hinsichtlich ihrer Implikationen, ihrer positiven wie negativen Folgen mit anderen, alternativen Handlungsformen verglichen. Auf diese Weise können problematische Kommunikationsverläufe, die für das Mißlingen von Kommunikation verantwortlich sind, beschrieben und erklärt und positive Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Als ein Beispiel sei hier auf die Formulierung eines konfliktträchtigen Anliegens in Besprechungen verwiesen, die abhängig von ihrer Deutlich-

keit bzw. Undeutlichkeit unterschiedliche Auswirkungen auf Verlauf und Ergebnis der Besprechung hat (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner in Bd. 2).

Die *Umsetzbarkeit von Handlungsempfehlungen* bildet einen dritten grundlegenden Problemkomplex. Schwierigkeiten der Umsetzung sind teilweise in dem Routinecharakter sprachlichen Handelns begründet: Aufgrund seiner hochgradigen Automatisierung läßt es sich kognitiv nicht ohne weiteres beeinflussen. Weiterhin spielt eine Rolle, daß Gespräche interaktiv produziert werden, daß also ihr Erfolg nicht nur von den Bemühungen eines der Beteiligten abhängt. Schließlich hängen die Schwierigkeiten der Umsetzung aber auch mit den Problemen der Generalisierbarkeit von Erkenntnissen zusammen. Denn ob in einer Situation ein Anwendungsfall für eine z.B. im Training gegebene Handlungsempfehlung gegeben ist oder nicht, muß anhand der konkret vorliegenden situativen Bedingungen vom Handelnden jeweils aktuell eingeschätzt werden. Ein *Format* für solche Empfehlungen ist das folgende:

<i>Wenn in einer Gesprächssituation vom Typ A die Bedingungen 1...n vorliegen,</i>	Antezedens
<i>dann muß/ kann man, um einen Zweck R zu erreichen, p, q, r tun,</i>	Konsequens in Form einer Handlungsregel
<i>es sei denn, daß x, y, z der Fall ist.</i>	Ausnahmebedingungen

Die präzise Analyse von Gesprächssituationen unter solchen Aspekten, d.h. ihre Überprüfung auf einschlägige Antezedens- oder Ausnahmebedingungen, ist alles andere als eine selbstverständliche Fähigkeit von Sprechern - im Gegenteil liegt gerade hier oft die Schwierigkeit für die Handelnden bei der Anwendung von kommunikationsbezogenen Empfehlungen. Es werden von ihnen Leistungen der Kategorisierung verlangt, die zwar in der kommunikativen Praxis selbst gelernt, aber ihrerseits kaum direkt gelehrt werden können.⁶ Hier liegt also ein Dilemma vor. Sind die Handlungsempfehlungen eher pauschal, so ist für den Anwender schwer zu entscheiden, ob sie auf eine konkrete Situationen applizierbar sind; sind sie jedoch im Hinblick auf Antezedens und Ausnahmebedingungen sehr spezifisch formuliert, werden sie unpraktikabel. Eine geeignete Strategie zur Lösung solcher Schwierigkeiten - etwa in Trainings - besteht darin, durch situatives Lernen eine *Sensibilisierung* für Gesprächssituationen und deren Bedingungen und eine verbesserte *Kategorisierungs- und Interpretationsfähigkeit* zu erreichen.

⁶ Dieses Dilemma ist, wie Geißner zeigt, bereits von Kant beschrieben worden. "Kant klärt zunächst einmal die beiden Grundbegriffe 'Praxis' und 'Theorie', zwischen denen ein verknüpfendes Mittelglied hinzukommen müsse; 'denn zu dem Verstandesbegriff, welcher die Regel enthält, muß ein Actus der Urteilskraft hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht' (Kant VI, 127). Für die Urteilskraft selbst können 'nicht immer wieder Regeln gegeben werden'. Sie ist nicht lehrbar, sondern allenfalls im Leben lernbar." (Geißner 1994, 351)

3. Linguistische Ausbildung (Lehre und Studium) für das Berufsfeld Kommunikationstraining und -beratung

Es gibt also von seiten der Wissenschaft wie der Anwendung wichtige Gründe dafür, die diskursanalytischen Erkenntnisse über kommunikative Praxisfelder zu erweitern, zu präzisieren, für die Anwendung etwa in Trainings aufzubereiten und entsprechende *Trainings- und Beratungskonzepte* auszuarbeiten. Linguistinnen und Linguisten können und müssen dazu beitragen, auf dem Trainingsmarkt *Qualitätsstandards* durchzusetzen und Kursangebote zu entwickeln, die dem Stand des wissenschaftlichen Wissens über Kommunikation gerecht werden und den Bedarf an wissenschaftlich begründeter und kompetent vermittelter Aus- und Fortbildung zu erfüllen vermögen.

Die Planung, Durchführung und Evaluation von Trainings und Beratung, die Aus- und Fortbildung im Kommunikationsbereich einschließlich der Fortbildung von nicht-linguistischen Trainern können im Sinne einer Strategie der aktiven Professionalisierung zu einem auch quantitativ bedeutsamen *Berufsfeld für LinguistInnen* ausgebaut werden. Wie auch der vorliegende Band erkennen läßt, hat die Zahl und Vielfalt sprach- und sprechwissenschaftlich fundierter Angebote in den letzten Jahren zugenommen; mit diskursanalytisch fundierten Trainings konnten in unterschiedlichen Handlungsfeldern mittlerweile Erfahrungen gemacht werden. Um den Prozeß der Berufsfeldentwicklung weiter voranzubringen, sind aber auch bestimmte Maßnahmen in *Lehre und Studium*, also innerhalb der universitären Ausbildung notwendig. Die nach meiner Ansicht wichtigsten sollen im folgenden stichwortartig dargestellt werden.

Von zentraler Bedeutung ist, die *Kontakte*, den *Austausch* und die *Zusammenarbeit* zwischen Anbietern linguistischer Qualifikation, insbesondere den Universitäten, und potentiellen Abnehmern im Beschäftigungssystem auszubauen. Wie dies geschehen kann, dazu sind im letzten Jahrzehnt verschiedene Ideen und vielfältige Initiativen entwickelt worden. Zur Verbesserung der gegenseitigen Information und Zugänglichkeit sind *überregionale Dokumentationsstellen* (wie z.B. das Trierer Kompetenzregister) sinnvoll, die die vorhandene Expertise und die verfügbaren Angebote ebenso wie die kommunikationsbezogenen Bedürfnisse der (potentiellen) Abnehmer ausweisen und transparent machen.

Besonders erfolgversprechend erscheint es, *regionale Kontaktstellen* an den Universitäten einzurichten, wie es z.Zt. beispielsweise am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien geschieht. Solche Kontaktstellen haben die Aufgabe, einen personellen, aber auch inhaltlichen *Transfer* zwischen universitärer Lehre und außeruniversitärer Praxis herzustellen. Studierende erhalten die Möglichkeit zu Praktika usw. in Institutionen und Firmen, um sich ein konkretes Bild von den jeweiligen Praxisbereichen und Berufsfeldern zu machen und Arbeitskontakte zu knüpfen. Umgekehrt können Praxisvertreter für Vorträge, Workshops und eine Mitwirkung an Lehrveranstaltungen gewonnen werden. Die Beteiligten können Anregung und Unterstützung dafür geben, daß Studierende anwendungsorientierte empirische Untersuchungen in Praxisbereichen durchführen, etwa als Seminar- oder Abschlußarbeiten.

Daß *Lehre und Forschung* an deutschen Universitäten eng aufeinander bezogen sind (oder es jedenfalls sein sollen) und als eine *Einheit* begriffen werden, ist eine historische Errungenschaft, die keineswegs selbstverständlich ist. Sie bietet die Chance, daß HochschullehrerInnen Studierende, z.B. durch Lehr-Forschungs-Projek-

te, in eigene anwendungsbezogene Forschungsarbeiten einbinden. Von besonderer Bedeutung ist es, daß Studierende in Trainings- und Beratungsaufgaben einbezogen werden. Denn dies ermöglicht es ihnen, das Berufsfeld kennenzulernen, unter Anleitung analytische Erfahrungen zu gewinnen und zugleich ihre methodischen wie ihre Vermittlungskompetenzen zu verbessern - und zwar durch *Lernen am Modell* und *handelndes Lernen*. Ein erwünschter Nebeneffekt davon ist, daß z.B. in Trainingsseminaren durch Mitwirkung einer Ko-TrainerIn die eigentliche Vermittlungsarbeit und die Prozeßbeobachtung getrennt und arbeitsteilig vorgenommen werden können.

Solche Ausbildungskonzepte benötigen allerdings dringend auch *politische Unterstützung*, gerade in einer Situation wie heute, wo die sprachlichen Fächer in der Regel 'überlaufen', die finanziellen und personellen Ressourcen unzureichend und die Betreuungsmöglichkeiten für die Studierenden sehr eingeschränkt sind. Sinnvoll sind vermehrte *curriculare Angebote*, u.a. auch eigene Studiengänge (z.B. Kommunikationsberatung) und Ausbildungswege, die eine breite Grundbildung in Linguistik mit spezifischen praxisbezogenen Kenntnissen und insbesondere auch Fertigkeiten verknüpfen. Wichtig sind auch Möglichkeiten, durch ungewöhnliche Fächerkombinationen und Schwerpunktsetzungen sehr spezifische Qualifikationsprofile zu erwerben. Denn für linguistische Anwendungen einschließlich Kommunikationstraining und -beratung spielt auch das sachliche bzw. fachliche Wissen, das für die jeweiligen Praxisfelder bestimmend ist, eine Rolle und muß zumindest in gewissem Umfang beherrscht werden. Kombinationen von Linguistik mit technischen oder anderen sogenannten Sachfächern stellen deshalb eine gute qualifikatorische Voraussetzung dar.

Es ist erforderlich, in die linguistische Ausbildung der Studierenden stärker *berufsbezogene Fertigkeiten* einzubeziehen, also ein Können (nicht nur ein Wissen), das z.B. für Trainings- und Beratungstätigkeiten qualifiziert. Zentral sind hier die grundlegenden *methodischen Kompetenzen* zur empirischen Erhebung, Dokumentation, Transkription und Analyse sprachlicher Daten. Solche Fertigkeiten werden im Studium leider nicht immer in ausreichendem Maße vermittelt und durch Prüfungen abgesichert.

Dazu gehören ferner *eigene kommunikative Kompetenzen* und *Vermittlungskompetenzen*, die an Schulen und Universitäten in Deutschland weniger als in anderen Ländern (z.B. den USA) gefördert werden. Zu denken ist hier insbesondere an Gesprächsfähigkeit und Fähigkeiten zur Textproduktion und -gestaltung. Aber wichtig sind auch sogenannte *Schlüsselqualifikationen*, wie z.B. die Fähigkeit, sich sachliches und fachliches Wissen selbständig, gezielt und effizient anzueignen.⁷ Vermittlungskompetenzen, wie z.B. die konzeptionelle und methodische Planung von Lehr-Lern-Prozessen, die Beherrschung von Übungsformen und Präsentationstechniken oder die interaktive Steuerung von Lernprozessen Erwachsener, sind am ehesten in den Lehramtsstudiengängen vorgesehen. Insgesamt aber sind entsprechende Angebote im Studium noch unzureichend.

Damit die beschriebenen Qualifikationsangebote ihre volle Wirksamkeit entfalten können, muß den Studentinnen und Studenten bereits zu Beginn ihres Studiums

⁷ Zu den Schlüsselqualifikationen wird an vielen Universitäten heute bereits eine intensive Diskussion geführt. Ein gutes Beispiel für solche auch durch die Studierenden der sprachlichen Fächer getragenen Studienreformbemühungen ist die Universität Düsseldorf (vgl. Germanistisch-fundierte Schlüsselqualifikationen 1996).

dringend empfohlen werden, die Frage nach den *Berufsmöglichkeiten* frühzeitig in den Blick zu nehmen und hier von Anfang an gezielt Interessen zu entwickeln.

Ich hoffe, deutlich gemacht zu haben, daß linguistisch-diskursanalytische Forschung, die praktische Anwendung ihrer Ergebnisse, besonders im Bereich Training und Beratung, und die Ausbildung der Studierenden für das betreffende Berufsfeld in einem engen *systematischen Zusammenhang* stehen. Keines der drei Elemente dieses Systems darf vernachlässigt werden, wenn die positiven Wechselwirkungen zwischen ihnen funktionieren und die Professionalisierung der Linguistik weiter vorangebracht werden soll.

Literatur

- Antos, Gerd (1996). *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Tübingen.
- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (1992). Angewandte Gesprächsforschung: Ziele - Methoden - Probleme. In: Fiehler & Sucharowski (Hrsg.), 12-23.
- Brons-Albert, Ruth (1995). *Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten*. Tübingen.
- Brons-Albert, Ruth (1995a). *Verkaufsgespräche und Verkaufstrainings*. Opladen.
- Brünner, Gisela (1997). Fachlichkeit, Muster und Stil in der beruflichen Kommunikation. In: Selting, Margret & Sandig, Barbara (Hrsg.), *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin/New York, 254-285.
- Brünner, Gisela, Fiehler, Reinhard & Herlemann, Brigitte (1983). *Linguistische Berufsfelder außerhalb von Schule und Hochschule. Beiheft 6 der Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie - OBST*. Osnabrück.
- Ehlich, Konrad (1995). Der Nutzen der Funktionalen Pragmatik für die Angewandte Linguistik. Vortrag beim Kongreß der Brasilianischen Gesellschaft für Angewandte Sprachwissenschaft in Campinas. Typoskript.
- Fiehler, Reinhard & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.)(1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen.
- Geißner, Helmut (1994). Der ungedeckte Scheck. Eine Bilanz marktkonformer Rhetorik. In: Bartsch, Elmar (Hrsg.), *Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung*. München/Basel, 349-357.
- Germanistisch-fundierte Schlüsselqualifikationen. Zur Verbindung von Forschung, Lehre und gesellschaftlichem Handeln* (1996). Hrsg. Studienreformprojekt der Fachschaft Germanistik und des Germanistischen Seminars der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (= *die blaue reihe - Diskussionsgrundlagen zur Studienreform Germanistik Nr. 35*).
- Geuter, Ulfried (1984). *Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus*. Frankfurt a.M.
- Herbig, Albert F. (1995). Zur Evaluation von Trainingskonzepten im Bereich rhetorischer Kommunikation. In: Herbig, Albert F. (Hrsg.), *Konzepte rhetorischer Kommunikation*. St. Ingbert, 155-170.
- Hitzler, Ronald (1994). Wissen und Wesen des Experten. In: Hitzler, Ronald, Honer, Anne & Maeder, Christoph (Hrsg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen, 13-30.
- Lamnek, Siegfried (Hrsg.)(1993). *Soziologie als Beruf in Europa. Ausbildung und Professionalisierung von Soziologinnen und Soziologen im europäischen Vergleich*. Berlin.
- Lumm, Gabriele (Hrsg.)(1985). *Ausbildung und Berufssituation von Soziologen - Anwendung und Professionalisierung der Soziologie. Eine Bibliographie (1977 - 1984) mit zentralen Übersichtsbeiträgen*. Bielefeld (= *BDS-Schriftenreihe 6*).
- Rehbein, Jochen (1994). Theorien, sprachwissenschaftlich betrachtet. In: Brünner, Gisela & Graefen, Gabriele (Hrsg.), *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen, 25-67.
- Rehbein, Jochen (1993). Ärztliches Fragen. In: Löning, Petra & Rehbein, Jochen (Hrsg.), *Arzt-Patienten-Kommunikation*. Berlin, 311-364.

IV. Kommunikation und Kommunikationstraining in verschiedenen Handlungsfeldern und Praxisbereichen

Gesprächsführung - Ausbildungsziel der Lehrerqualifikation

Georg Friedrich

Zusammenfassung

Ausgehend von der Tatsache, daß Schule eine Institution bildet, in der mündliche Kommunikation dominiert, werden jene Bereiche beschrieben, die in besonderer Weise durch Gespräche geprägt werden. Unterrichtsgespräche, Elterngespräche und Gespräche über Unterricht (Unterrichtsanalysen) stehen dabei im Vordergrund. Unterschiedliche Wege zur Kompetenzerweiterung für die Gesprächsführung werden aufgezeigt und einzelne Konzepte kritisch beleuchtet. Ausführlich dargestellt wird ein neues Verfahren, das sich in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern besonders bewährt hat und insbesondere den Ansprüchen einer aktuellen Schulentwicklung nachkommt. Grundsätzliche Überlegungen zur Notwendigkeit einer gesprächsanalytisch fundierten Ausbildung schulischer Lehrkräfte schließen den Beitrag ab.

1. Einleitung

In einem gesellschaftlichen Teilbereich erhält die Fähigkeit zur Gesprächsführung herausragende Bedeutung. Es ist dies die Institution Schule, welche ihre Lehr- und Lernprozesse überwiegend auf mündliche Kommunikation stützt. Von seiten der Diskursforschung sind hierzu umfangreiche empirische Untersuchungen vorgelegt worden, die sich den Besonderheiten des sprachlichen Handelns im Rahmen von Schule und Unterricht zuwenden. Als grundlegend gelten hierbei die Arbeiten von Ehlich und Rehbein (1976, 1977, 1983, 1986)¹. Auch Untersuchungen, wie die von Weingarten (1988) zur Verständigung im Grundschulunterricht widmen sich weitgehend der Problemanalyse vor dem Hintergrund, daß sprachliches Handeln und unterrichtliche Diskurse für lange Zeit allenfalls oberflächlich thematisiert, aber nicht systematisch analysiert wurden. Angewandte Diskursforschung versucht den Anschluß zu finden zwischen der Darstellung der Kommunikationsprobleme und einer handlungsrelevanten Schulung der Gesprächsführung.

Eine Ausgangsfrage, die sich hier zunächst stellt, lautet: Welche Bereiche der schulischen Kommunikation sind in besonderer Weise durch Gespräche geprägt?

Der Schulalltag zeigt diesbezüglich ein sehr differenziertes Bild. Gespräche unter Schülern, Gespräche unter Lehrern und solche zwischen den Vertretern beider Gruppen stehen im Mittelpunkt. Weiterhin sind es Gespräche, die im 'Außenkontakt' der Schule angesiedelt sind. Gespräche der Lehrer mit Eltern und Behördenvertretern charakterisieren den erweiterten Anwendungsbereich diskursiver Praxis (vgl. Hitzinger 1976; Miller 1986).

Eine anwendungsorientierte Diskursforschung ist bemüht, nach einem ersten Schritt empirisch-analytischer Untersuchungen² und dem Aufzeigen der Problemlagen schulischer Kommunikation, auch der Entwicklung von Problemlösungen zuzuwenden. Dies setzt voraus, die besonders 'trainingswürdigen', beziehungsweise 'trainingsbedürftigen' Gesprächssituationen zu erkennen und zu beschreiben.

Im Handlungszusammenhang von Schule betrifft dies zweifellos alle Gespräche, die im unmittelbaren Bereich der Vermittlung von Kenntnissen und Wissen angesie-

¹ Einen frühen Überblick über den Forschungsstand seit Mitte der siebziger Jahre gibt Redder (1983). Aktueller sind die Sammelberichte von Becker-Mrotzek (1993).

² Vgl. Becker-Mrotzek/Brünner (1992), des weiteren deren Beitrag in Bd. 2.

delt sind. Im engeren Sinne dienen sie dem Zweck der Lernprozeßgestaltung. Sie werden im Rahmen der Lehrerausbildung üblicherweise als *Unterrichtsgespräche* bezeichnet. Diese bilden auch den Kern der gesprächsbezogenen Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen, der traditionellerweise verbunden ist mit der Vermittlung einer Anzahl unterschiedlicher Gesprächsprinzipien. Es erscheint uns notwendig, unter anderem zu prüfen, in welcher Weise die dabei zur Anwendung kommenden Prinzipien der Gesprächsgestaltung auf einer systematischen empirischen und diskurstheoretischen Grundlage basieren (Abschnitt 2).

Als trainingsbedürftig sind weiterhin solche Gespräche anzusehen, die als *Gespräche außerhalb von Unterricht* (Abschnitt 3) stattfinden. Gespräche der Lehrer und Lehrerinnen mit Eltern (Elternsprechtag) und Einzelgespräche mit Schülern sind hier zu nennen. Auch für dieses außerunterrichtliche Tätigkeitsfeld von Lehrern und Lehrerinnen besteht ohne Zweifel die Notwendigkeit, eine Professionalisierung der Gesprächspraxis sicherzustellen und zu fördern. Auf seiten der Unterrichtenden ist hierbei eine zunehmende Nachfrage nach Hilfestellung feststellbar.

Qualifikationen zur Beratung sind hierbei gefragt und Überschneidungen mit anderen beruflichen Handlungsfeldern evident. Zu nennen wären im einzelnen Berufsberatung, Konfliktberatung, Familienberatung oder Drogenberatung.

Ein dritter schulbezogener Bereich ist bei der Frage nach dem Bedürfnis nach und der Gestaltung von Gesprächstrainings aufzugreifen: *Gespräche über Unterricht* (Abschnitt 4). Sie sind vorwiegend bedeutsam im Rahmen der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen. Universitäre Ausbildung (unterrichtspraktische Übungen), Referendariat (angeleiteter Unterricht) und spätere Fortbildung (Supervision, Kollegenberatung) werden speziell durch *unterrichtsanalytische Gespräche* geprägt, die von Relevanz für die Ausbildung der Handlungsfähigkeit der Lehrenden sind. Erst in Ansätzen sind solche Gespräche untersucht, Trainingskonzepte zur Gestaltung dieser Gespräche sind rar (vgl. Boettcher/Bremerich-Vos 1986; Bremerich-Vos 1992).

In einem eigenen Abschnitt dieses Beitrages soll deshalb anhand eines konkreten Beispiels ein Vermittlungskonzept zur unterrichtsanalytischen Gesprächsführung (*Kollegiale Unterrichtsberatung*) vorgestellt werden. Dabei geht es darum, Handlungsformen einer gemeinschaftlichen Analyse von Unterricht zu vermitteln und einzuüben. Eigenständiges Ziel ist es, eine kritische und mehrperspektivische Sicht auf das unterrichtliche Handeln und die an ihm Beteiligten zu fördern. Damit kann auch einer kurzgreifenden Technokratisierung bei der Schulung von Gesprächskompetenzen begegnet werden, die lediglich auf die Vermittlung und Anwendung von Handlungsrezepten ausgerichtet ist.

2. Gespräche im Unterricht - Das *Unterrichtsgespräch*

Der Versuch, sich einen Überblick über die vorhandenen Angebote und Verfahren zum Gesprächstraining in schulischen Handlungsfeldern zu verschaffen, wirft ein grundsätzliches Problem auf. Dies besteht darin, daß die vorhandenen Ansätze nicht unmittelbar zugänglich sind, handelt es sich doch in vielen Fällen um Gesprächs- und Kommunikationsübungen, die in den Rahmen umfassenderer Lehrertainingsprogramme eingebettet sind. Infolgedessen finden sich in der Literatur nur wenige Beiträge, die Gesprächstrainings für Lehrer bereits explizit im Titel aus-

weisen³. Es kann davon ausgegangen werden, daß unterschiedliche Verfahren des Gesprächstrainings im Verlauf der Referendarausbildung, zum Teil aber auch bereits im Rahmen des Lehrerstudiums (1. Lehrerausbildungsphase) praktiziert werden, deren Programme in unveröffentlichter Form vorliegen. In Anbetracht dessen soll und kann der vorliegende Beitrag auch keinen vollständigen Überblick erstellen. Jedoch sollen anhand ausgewählter Beispiele die Besonderheiten der jeweiligen diskursbezogenen Trainingsverfahren aufgezeigt werden.

Am umfangreichsten dokumentiert sind Gesprächstrainingskonzepte, die der Vermittlung von Fähigkeiten zur Führung von *Unterrichtsgesprächen* dienen sollen. Ein Grund für diese Schwerpunktbildung besteht darin, daß die lehrbezogene Gesprächskompetenz als die zentrale Qualifikation des Lehrers angesehen wird. Sie ist quasi Bestandteil seiner Professionalität. Unterrichtsgespräche werden in diesem Sinne auch als ein unterrichtsmethodisches Verfahren verstanden, neben anderen Verfahren, wie dem Lehrervortrag, dem Einsatz von Unterrichtsmedien oder der Gruppenarbeit. Becker (1984) bezeichnet im Rahmen seines Lehrertrainingsprogramms alle Gespräche als "konvergierende Gespräche", die sich dadurch auszeichnen, daß sie auf einen zuvor bestimmten Punkt (Gesprächsziel) zulaufen und ihr Ergebnis weitgehend feststeht (vgl. Becker 1984, 196). Die Aufgabe des Lehrers besteht somit in der gezielten Steuerung dieser Gespräche. Die dazu notwendigen Fähigkeiten sollen im Rahmen eines Trainingsverfahrens erworben werden. Typische Probleme des konvergierenden Unterrichtsgesprächs sollten erkannt und vermieden werden. So ziehen sich nach Becker solche Gespräche oft unnötig in die Länge, da den Schülern notwendige Vorkenntnisse fehlen und das Gespräch zu dem bekannten "einschläfernden Frage- und Antwort-Spiel" (ebd.) werden kann. Dementsprechend richtet sich das Gesprächstraining auf den Erwerb der folgenden Fertigkeiten zur gezielten Gestaltung des Gesprächs:

"Hinweise geben, Gesprächshilfen anbieten, Teilergebnisse überprüfen, festhalten, zur Weiterführung des Gesprächs auffordern, selbst einen Schritt vorgeben, sofern die Zeit drängt."
(Becker 1984, 198)

Von zentraler Bedeutung für das Trainings sind die sogenannten Handlungsindikatoren, mit deren Hilfe der Trainierende seine Gesprächsplanung und die Bewertung des Unterrichtsgesprächs selbständig vornehmen kann. Die gesprächsrelevanten Indikatoren werden bei Becker vorab definiert und zum Teil anhand von Redebeispielen konkretisiert. Zur Erklärung der Indikatoren erfolgen kurze Verweise auf lerntheoretische (Guilford, Bloom) oder psychologische (Tausch/Tausch) Standardwerke (vgl. Becker 1984, Kap. 5.4). Für den Typ des konvergierenden Gesprächs und dessen Ziel, ein Ergebnis im Unterricht zu erarbeiten, nennt Becker unter anderen die folgenden Handlungsindikatoren:

"Das konvergierende Gesprächsthema aufgreifen oder nennen (H-1)
Erforderliche Vorkenntnisse aktualisieren (H-2)
Über den Gesprächsablauf sprechen (H-3)
Mit den Schülern über das Gesprächsziel reden (H-4) ..."
(Becker 1984, 99)

³ Anders verhält es sich mit dem Angebot von Lehrertrainings im allgemeinen. Einen Überblick über verschiedenste Ansätze bietet das Handbuch zum Lehrertraining (Mutzeck/Pallasch 1983) und in aktualisierter Form der Band *Beratung, Training, Supervision* (Pallasch/Mutzeck/Reimers 1992).

Wie erfolgt nun das Gesprächstraining im einzelnen?

Das von Becker vorgelegte Trainingsmaterial dient einmal als Grundlage zum Selbststudium, es kann andererseits aber auch im Rahmen von Trainingskursen im Rahmen des "situativen Lehrtrainings" Anwendung finden (vgl. Becker et al. 1980, 44-58). Der Aufbau der Trainingskurse folgt keinem starren Muster. Das bedeutet, die Diskussion vorbereiteter Thesen, Rollenspiele, Erörterungen von Beispielen, Auswertungen und Planungen spezifischer Gesprächssituationen unter Einsatz vorgegebener Formblätter oder die Bearbeitung von authentischen Unterrichtsdokumenten (Video- und Tonbandmitschnitten) werden auf die Bedürfnisse der Teilnehmergruppe abgestimmt.

In ähnlicher Weise wie das von Becker et al. konstruierte Gesprächstraining sind auch die von Thiele (1981, 1982) entwickelten Trainingsprogramme zur Gesprächsführung im Unterricht und die von Miller (1986) in dessen Arbeitsbuch *Lehrer lernen* vorgestellten Übungskonzepte angelegt.

Wird von Miller die Möglichkeit angesprochen, auch im Kreise einer Teilnehmergruppe die gestellten Aufgaben und Situationsbeschreibungen zu erarbeiten, so verstehen sich die Beiträge von Thiele ausdrücklich als Materialvorgaben für das Selbststudium. Entsprechend umfangreicher sind dort die gesprächstheoretischen Teile innerhalb des Trainingsmaterials. Der Blick auf das Veröffentlichungsjahr macht jedoch deutlich, daß hier die neueren Ansätze der Gesprächs- und Diskursforschung noch keine Berücksichtigung finden konnten.

Auch wenn sich bei Thiele vergleichsweise noch die ausführlichste lerntheoretische Fundierung für das dort entwickelte Gesprächstraining nachlesen läßt⁴, bleiben Zweifel, was die Tragweite des Konzepts angeht. Die ausdrücklich für das Selbststudium entwickelten Trainingsteile (Information, Kategorisierungsaufgaben, Entscheidungsaufgaben) sind gemäß der konzeptionellen Vorgabe quasi 'situationsbereinigt'. Ihre Distanz zur Realität unterrichtlicher Gespräche ergibt sich aus der Tatsache, daß Lösungen am heimischen Schreibtisch erarbeitet werden müssen, wobei die Lösungen selbst nicht notwendigerweise in einem weiteren Trainingsschritt realisiert bzw. dokumentiert und evaluiert werden. Unter dieser Maßgabe ist der Titel *Trainingsprogramm Gesprächsführung* irreführend, handelt es sich doch eher um ein der Anwendung vorgeschaltetes Programm, das insbesondere dem Wissenserwerb im Hinblick auf mögliche Problembereiche der unterrichtlichen Gesprächsführung dient.

Für Kommunikationstrainings gilt, was Boettcher/Kersting fordern:

"Zentrale Lernsituation ist die Situations-/Prozeßanalyse als gemeinschaftliche Verarbeitung der einzelnen Situationsdeutungen unter Einbezug biographischer und gesellschaftlicher/institutioneller Bindungen." (Boettcher/Kersting 1977, 270)

Gemeint ist damit, daß der Trainingsprozeß in der Bearbeitung authentischer Gesprächsbeispiele im Gruppendiskurs stattfindet, wobei die konkreten Unterrichtserfahrungen der Beteiligten und nicht künstliche Situationen im Mittelpunkt stehen. Der Vorteil der Verwendung authentischer Gespräche liegt in der besonderen Moti-

⁴ Diskriminations- und Entscheidungstraining einer kognitivistisch orientierten Lerntheorie stehen im Vordergrund der Bemühung um eine theoretische Fundierung des Trainingsverfahrens. Des weiteren finden sich auch ansatzweise institutionsanalytische Bestimmungen zur Charakterisierung des "Gelenkten Unterrichtsgesprächs" (vgl. Thiele, 1981, 20 ff).

vierung, die von diesen für die Trainingsteilnehmer ausgehen. Dagegen entbehren konstruierte Gesprächsbeispiele zum Teil eines hinreichenden 'Identifizierungspotentials', das der Bearbeitung die notwendige Überzeugungskraft verleiht.

Der überwiegende Teil der Gesprächstrainings bedient sich verschrifteter Gesprächsbeispiele. Die Behandlung der Beispiele - zumeist fiktiver Gespräche - erfolgt auf sehr unterschiedliche Weise. So dienen sie einmal als Daten, die von den Trainingsteilnehmern paraphrasiert und kategorisiert werden sollen (Diskrimination). Oder die Gesprächsbeispiele exemplifizieren die von den Autoren vorgegebenen Gesprächsschritte:

"einen strukturierten oder weiterführenden Hinweis geben, z.B.:

'Ich meine, wir sollten auch noch berücksichtigen...' oder: *'Ich sehe einen Widerspruch zwischen dem, was Barbara und dem, was Markus gesagt hat.'*" (Becker et al. 1980, 135)

Die fiktiven Beispiele werden keiner besonderen diskursanalytischen Betrachtung unterzogen. So entfallen auch die von Becker-Mrotzek/Brünner⁵ beschriebenen analytischen Vorteile: Die Verdeutlichung der eigenen Gesprächspraxis sowie die Nutzung eines 'Zeitlupeneffekts', der einen differenzierten Zugriff auf die einzelnen Gesprächsmuster und Schemata des Unterrichtsgesprächs erleichtert. Ebenso entfällt die Möglichkeit, das Transkript zur Erarbeitung der Regelmäßigkeit des eigenen Gesprächsverhaltens zu nutzen.

Daß die beschriebenen Konzepte zum Training von Unterrichtsgesprächen Wichtiges zur Sensibilisierung für eine bewußtere Gesprächsgestaltung und die Erweiterung des Handlungsrepertoires leisten, dem soll hier nicht widersprochen werden.⁶ Die Ausbildung eigener Kenntnisse über die Strukturen und potentiellen Konsequenzen der Gesprächsführung wären jedoch unter Berücksichtigung der neueren diskurs- und gesprächsanalytischen Verfahrensweisen erheblich zu erweitern und zu vertiefen (vgl. Becker-Mrotzek/Meier in Bd. 1).

3. Gespräche außerhalb des Unterrichts

In diesem Abschnitt möchte ich mich einem Feld zuwenden, das im Vergleich zum vorherigen noch kaum die Aufmerksamkeit gesprächsanalytischer Arbeiten erfahren hat, gemeint sind solche Gespräche, die außerhalb von Unterricht stattfinden. Auch hier lassen sich, ähnlich wie beim Unterrichtsgespräch, verschiedene Gesprächsanlässe nennen. Dazu gehören zum Beispiel informelle Gespräche mit Kollegen im Lehrerzimmer. Solche wären für Gesprächsforscher sicherlich lohnend, wenn auch für Kommunikationstrainings weniger relevant.

Anders verhält es sich mit Gesprächen, die Lehrer mit Vertretern anderer Institutionen führen, wie Schulamt, Stadtverwaltung oder Betriebe, mit denen sie

⁵ "Diskursanalytische Fortbildungskonzepte" (in Bd. 2).

⁶ Erwähnt seien auch die Arbeiten von Fittkau (1989); Müller-Wolf (1989); Schulz von Thun (1981, 1989). Deren Trainingskonzepte entstanden in enger Anlehnung an psychotherapeutische Ansätze. Das Führen von Problemgesprächen, "Aktives Zuhören", "Themenzentrierte Interaktion" bilden ein umfangreiches und weitläufig verbreitetes Trainingsinventarium. Dazurechnen sind auch die Gesprächsprinzipien nach Rogers (1972, 1974) bzw. die von dessen Schüler Gordon (1972, 1977) vorgenommenen modifizierten Formen. Vgl. im Überblick Fittkau et al. (1989).

aus dienstlichen Gründen in Kontakt treten und kooperieren müssen. Hier dominiert weniger der informelle Charakter, wie bei den Kollegengesprächen 'zwischen Tür und Angel', als vielmehr eine mehr oder weniger professionelle Verhandlungs- und Informationskompetenz. Auch hierfür böten sich Gesprächstrainings an, handelt es sich doch nicht um alltägliche Anforderungen, zu denen man ohne weiteres auf vorhandene Fähigkeiten des Argumentierens und Verhandelns zurückgreifen könnte.

Im Hinblick auf zwei Anwendungssituationen erlangt die außerunterrichtliche Gesprächsfähigkeit von Lehrern besonderes Gewicht. Es ist dies zum einen die Gesprächsführung im Rahmen von Lehrerkonferenzen. Hier steht speziell die Qualifizierung zur Moderation und Verhandlungsführung im Vordergrund. Sie stellen insbesondere für Lehrer mit schulischen Leitungsfunktionen, wie Schulleiter, Konrektoren oder Stufenleiter, einen eigenen Gegenstand der Fort- und Weiterbildung dar. Die zweite außerunterrichtliche Anwendungssituation bildet das Gespräch mit den Eltern. Der Begriff *Elterngespräch* weist bereits darauf hin, daß es sich um einen Gesprächstypus mit eigenen Ansprüchen und Notwendigkeiten handelt. Insbesondere für das Elterngespräch finden sich in der Literatur Ansätze zur Problembeschreibung, einer Gesprächstypisierung und daran anschließend auch konkrete Trainingskonzepte.

Auf sie soll stellvertretend für den Bereich der Gespräche außerhalb von Unterricht nun eingegangen werden.

3.1 Das Elterngespräch - Zweckbestimmung und Strukturierung

Wird der Gesprächszweck von Elterngesprächen unter anderem in der Aufrechterhaltung oder Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus gesehen, so bilden potentielle Gesprächsstörungen, die diesen Zwecken entgegenstehen, den Ausgangspunkt für die Durchführung des Gesprächstrainings. Lehrer fühlen sich nach Hitzinger (1979) beim Elterngespräch häufig überfordert, hilflos und einem erhöhten 'Erwartungsdruck' von seiten der Eltern ausgesetzt. Dieser Erwartungsdruck entsteht beispielsweise dadurch, daß von den Eltern Begründungen für die Leistungsdefizite und Lernschwierigkeiten ihrer Kinder nachgefragt und eingeklagt werden. Nicht selten werden Ratschläge zur Lösung innerfamiliärer Konfliktsituationen erhofft. Als Auslöser für Störungen im Kommunikationsablauf des Elterngesprächs nennt Hitzinger neben der Tendenz, daß Lehrer vorwiegend beschwichtigend auf die Problembeschreibung von Eltern reagieren, daß häufig zu schnell Ratschläge erteilt werden, um so dem Erwartungsdruck von seiten der Eltern nachzukommen. Als typischer gesprächsgefährdender Faktor wird darüber hinaus genannt, daß Lehrer im Verlauf des Gesprächs mit den Eltern schnell in eine Verteidigungsposition geraten. So kann es passieren, daß der Lehrer seine unterrichtlichen und erzieherischen Entscheidungen und Maßnahmen in aggressiver Weise in einer Auseinandersetzung mit Anklagen und Beschuldigungen zu rechtfertigen versucht.

Auch widersprüchliche Mitteilungen im Hinblick auf die Übereinstimmung von inhaltlicher und beziehungspezifischer Gesprächsebene⁷ wirken als Störfaktoren

⁷ Sensu Watzlawick et al. (1972) und deren Double-bind-Theorie.

im Elterngespräch. So kann nach Hitzinger beispielsweise die Aussage, daß eine schlechte Benotung im Fach Deutsch noch lange keinen Weltuntergang bedeute, zu Irritationen beim ratsuchenden Elternteil führen, wenn sie vom Lehrer mit einem Unterton der Resignation vorgetragen wird.

Die zentrale Zielsetzung für die Durchführung von Gesprächstrainings für Lehrer im Hinblick auf die Durchführung von Elterngesprächen besteht für Hitzinger in einer Verbesserung der interaktiven Bedingungen: "Dem Lehrer sollen Wege aufgezeigt werden, sich so zu verhalten, daß Kommunikationsbarrieren im Elterngespräch überwunden werden können." Zugrunde liegt ein spezifisches Konzept "Kommunikativer Kompetenz des Lehrers für das Einzelgespräch mit Eltern" (ebd., 158).

3.2 Das Training des Elterngesprächs

Die kommunikative Kompetenz zur die Durchführung von Elterngesprächen äußert sich für Hitzinger in erster Linie im Erkennen relevanter emotionaler Vorgänge beim Gesprächspartner (a.a.O., 159). Theoretische Bezugspunkte werden im Kommunikationsmodell von Watzlawick et al. (1972) und dem Gesprächskonzept von Gordon (1972, 1977) gesehen.

Im Mittelpunkt des Gesprächstrainings steht der Aufbau eines "elternzentrierten Gesprächsverhaltens" (Hitzinger 1979, 160f). Damit verbindet sich konkret, daß der Lehrer auf die Problemschilderungen der Eltern weder beschwichtigend noch belehrend oder mit Ratschlägen reagiert, sondern zunächst den emotionalen Anteil der Äußerungen der Eltern herausstellt und verbalisiert.

In der Vermittlung der Methode der "niederlagenlosen Konfliktlösung" wird ein wichtiges Ziel des Gesprächstrainings gesehen. Es geht darum, die Gefahr eines Machtkampfes zwischen zwei rivalisierenden Parteien, bei dem das Gesprächsziel allein in der Durchsetzung der eigenen Meinung bestünde, zu verhindern. Soll das Konfliktgespräch einen für beide Seiten befriedigenden Verlauf nehmen, bedarf dies des Bemühens um ein beiderseitiges Verständnis. Die Gesprächsführung sollte so die Möglichkeit zu einem gemeinsamen Lösungsweg ständig offen halten.

Das von Gordon vorgestellte Verfahren folgt eben dieser Zwecksetzung. Es orientiert sich im einzelnen an den folgenden drei Schritten:

- "1. Bemühen um Verständnis für die momentanen anders gelagerten Bedürfnisse des Gesprächspartners im Sinne elternzentrierten Verhaltens.
2. Darstellen der eigenen Bedürfnisse im Sinne offenen Äußerns eigener Gefühle.
3. Strukturierung der Konfliktsituation." (Hitzinger 1979, 161)

Eskalationen und die Verhärtung der Fronten im Gespräch zu vermeiden zeichnet dieses Konzept aus. Es soll zu einem Abbau von Aggression und Ängsten bei den Gesprächsbeteiligten beitragen.

Eine eigene Gesprächsstrategie, die diesem Zweck dienen soll, besteht in der Durchführung metakommunikativer Mitteilungen darüber, wie das Verhalten des Gesprächspartners vom Lehrer aufgefaßt wird. Als Beispiele hierfür nennt Hitzinger die folgenden Äußerungen:

*Im Moment befriedigt mich das Gespräch nicht richtig. Ich höre bei ihnen Ärger heraus und frage mich, ob das mit der Situation oder mit meinem Verhalten etwas zu tun hat.
Ich habe den Eindruck, wir reden schon eine Weile aneinander vorbei.* (Hitzinger 1979, 162)

Das Trainingskonzept geht davon aus, daß die Beschreibung problematischer Gesprächssituationen sowie die Vorstellung transkribierter Gesprächsausschnitte allein für die Vermittlung der erwähnten Gesprächskompetenz nicht ausreichen. Grundlage der Förderung deeskalierender kommunikativer Kompetenzen für die Durchführung von Elterngesprächen bilden deshalb erfahrungvermittelnde Trainingsprozesse. Diese Erfahrungen werden anhand simulierter oder realer Gesprächssituationen erzeugt. Rollenspiele, die denkbare Konfliktsituationen aufgreifen, stehen hierbei im Vordergrund.

Das von Miller (1986) vorgestellte Verfahren zum Training von Gesprächen zwischen Lehrer und Eltern versucht, drei gesprächsrelevante Kompetenzen zu vermitteln: das Erkennen von Gesprächshindernissen, den Abbau von Blockaden und die Fähigkeit, dem Gespräch insgesamt einen konstruktiven Charakter zu geben.

Das Trainingskonzept geht dazu in Stufen vor, die analog dem Aufbau eines idealen Gesprächsprozesses verlaufen. Beginnend mit der Vermittlung von Empathie und Echtheit, soll zunächst eine Bewertung von Konfliktschilderungen oder Vorwürfen der Eltern gegenüber dem Lehrer vermieden werden (Miller 1986, Kap. 2). Nach der Verdeutlichung der Sichtweise des Lehrers wird im dritten Schritt versucht, gemeinsam mit den Eltern eine Lösung zu erarbeiten. Die Umsetzung des gefundenen Lösungsweges wird in weiteren Gesprächen in den Vordergrund gestellt. Für das Training der einzelnen Gesprächsstufen präsentiert Miller zunächst verschiedene Äußerungsbeispiele, die unter den Kategorien "falsch" und "richtig" subsumiert sind.

So wird die folgende Äußerung des Lehrers als falsch angesehen. Auf die Klage einer Mutter, daß ihr Sohn schon wieder eine Sechse erhalten hat, entgegnet er:

Es ist gut, daß Sie gekommen sind, aber wissen Sie, das wird schon wieder. Allerdings muß ich auch sagen, daß Sie sich bisher zu wenig um Peter gekümmert haben. (Ebd., 75)

Der Gefahr, daß der Lehrer das Anliegen der Mutter übergeht, das Problem bagatelisiert und teilweise mit Vorwürfen antwortet, soll nun mit folgender Äußerung begegnet werden:

Ich spüre, daß Sie sehr verzweifelt sind und nicht mehr so recht weiterwissen. Sie machen sich große Sorgen um Peter wegen der schlechten Noten. (Ebd.)

Durch das sogenannte Spiegeln der emotionalen Bestandteile der Äußerung der Mutter soll die notwendige Offenheit für eine gemeinsame Problemlösung erzeugt werden. Die Redebeispiele erscheinen jedoch ausgesprochen gekünstelt, und es erscheint fraglich, ob sie wirklich zum Gelingen des Lehrer-Eltern-Gesprächs beitragen.

Miller differenziert das Elterngespräch weiterhin in Anteile "direktiver" und "nicht-direktiver" Beratung. Im Sinne der von Rogers (1972, 1974) entwickelten personenzentrierten Kommunikation sollte der beratende Lehrer dabei vermeiden, den Eindruck zu erwecken, daß allein er als Fachmann in der Lage sei, den richtigen Lösungsweg zu finden. Für die Elternberatung gilt nach Miller:

"Das Ziel jeder Beratung bleibt die Förderung und Ermöglichung der Selbstverwirklichung, Selbständigkeit, Selbstentscheidung und Gewinnung eigener Einsichten des Klienten, letztlich also das 'Überflüssigsein des Beraters'". (Miller 1986, 78)

Das Trainingsverfahren zur Vermittlung der genannten Gesprächsfähigkeiten sieht bei Miller das Bearbeiten verschiedener Aufgaben in einer Gruppe von mehreren Lehrern vor. Vorgegebene (falsche) Äußerungsbeispiele sollen diskutiert und verbessert werden. Auch die Wirkungen vorgestellter Äußerungen (*Hätten Sie ihr Kind lieber nicht auf die Realschule geschickt!*) sollen eingeschätzt und bewertet werden. Darüber hinaus gilt es, in der Art von Slot-Experimenten, angemessene Rede-beiträge ("Antworten Sie einführend und verstehend") zu konstruieren und niederzuschreiben.

Im Rahmen der angesprochenen Konzepte zur Gestaltung des Gesprächs zwischen Lehrern und Eltern wird versucht, bei den Beteiligten eine 'Grundhaltung' zu sichern, die das Einleiten von Problemlösungen erleichtert und fördert. Hitzinger beschreibt dabei nicht, wie die Gesprächsgestaltung in der Phase der konkreten Problembearbeitung auf der argumentativen Ebene ablaufen könnte und sollte. Er entwirft eher ein Konzept zur Abwehr von Verständigungsstörungen und zur Verbesserung des Gesprächsklimas. Dies mag sicherlich auch durch einen bewußten Umgang mit emotionalen Prozeßanteilen zu beeinflussen sein. Fraglich ist jedoch, ob die Sicherstellung emotionaler Gesprächsgrundlagen auch dann ausreicht, wenn Konflikte aufgrund von unüberwindbaren, manifesten Widersprüchen bestehen. Das wäre zum Beispiel im Rahmen einer Schullaufbahnberatung der Fall, wo bei der Entscheidung, ob ein Schüler das Gymnasium oder die Realschule besuchen soll, die Beurteilung der Fähigkeiten des Schülers durch Eltern und Lehrer grundsätzlich differieren. Der Dissens über die Entscheidung für oder gegen den Besuch des Gymnasiums wird unter diesen Voraussetzungen nur schwer aufzulösen sein. Das von Hitzinger vorgestellte Gesprächsmodell des Konfliktmanagements im Elterngespräch kann deshalb auch nur begrenzt Wirksamkeit beanspruchen.

Das bedeutet, neben emotionssteuernden Gesprächsstrategien auch die Argumentationsfähigkeit zu fördern. Sie erst bildet die entscheidende Grundlage für eine geglückte Gesprächsführung und letztendlich für eine überzeugende Lösungsstrategie.

Positiv läßt sich hervorheben, daß in den angesprochenen gesprächsbezogenen Trainingsansätzen der Versuch gemacht wird, möglichst realitätsnah durch die Einbeziehung konkreter Gesprächsäußerungen zu arbeiten. Trotzdem entbehren die Ansätze gesicherter empirischer Grundlagen und der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Gespräche zwischen Lehrern und Eltern. Die in den Übungskonzepten genannten Gesprächsbeispiele sind eher als lehrreiche Prototypen zu verstehen, anhand deren die möglichen Probleme und Störungen von Gesprächen verdeutlicht und erkannt werden können. Trotzdem bleiben Zweifel, ob allein in der Verwendung fiktiver Gesprächsbeispiele die für den konkreten Fall entscheidenden Phänomene vollständig und hinreichend erfaßt werden können.

Auch hinsichtlich des Lehrer-Eltern-Gesprächs erscheint es notwendig, zukünftige Trainingsprogramme auf das Fundament einer Analyse authentischer Diskurse zu stellen.

4. Gespräche über Unterricht

Gespräche über Unterricht finden in den unterschiedlichsten Settings statt. Sie bilden den Stoff der Kommunikation unter Lehrerkollegen und sind häufigster

Bestandteil der Gespräche im Lehrerzimmer. Als 'Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche' dienen sie nicht selten dazu, kurzfristig den eigenen 'Frust' und das eigene Unbehagen meist spontan und unsystematisch zu verarbeiten. Gespräche über Unterricht sind darüber hinaus zentraler Bestandteil der schulinternen Konferenzen und damit eines Ausschnitts professioneller Tätigkeit der Lehrer und Lehrerinnen. In systematischer Form finden sie auch in gelegentlichen, gezielten Konsultationen kompetenter Berater des schulpсихologischen Dienstes oder dem pädagogischen Leiter der Schule statt. Einen festen Platz haben Gespräche über Unterricht aber auch im Rahmen der Lehrerbildung, worauf im folgenden Kapitel schwerpunktmäßig eingegangen werden soll.

4.1 Zur Ausbildung gesprächsbezogener Kompetenzen von Fach- und Seminarleitern

Im Rahmen der Ausbildung von Lehrern durch die zuständigen Fach- und Seminarleiter bildet die Gesprächsführung einen wichtigen Bestandteil. Die Ausbildungsordnungen für Lehramtsanwärter sehen vor, daß in den verschiedenen Phasen der Ausbildung Gespräche zu führen sind, die schwerpunktartig im Dienste der Erörterung des unterrichtlichen Handelns der Referendare stehen. Aus diesem Grund eröffnet sich auch hier ein sinnvoller Einsatzbereich für Gesprächstrainings.

Die offizielle Zwecksetzung von Gesprächen über Unterricht im institutionellen Rahmen der Lehrerbildung zeichnet sich durch eine typische Ambivalenz aus. Die sogenannten 'Unterrichts(nach-)besprechungen' zielen nämlich einerseits auf die Beratung und Qualifizierung des Referendars. Mittels der Thematisierung verschiedenster Aspekte seines Unterrichts soll der Kandidat im Gespräch mit dem Fach- oder Seminarleiter auf Probleme hingewiesen und auf alternative Handlungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht werden. Parallel zu diesem ausbildungsbezogenen Zweck der Unterrichtsanalyse muß der Ausbilder aber immer auch eine Beurteilung der Unterrichtskonzeption und des konkreten unterrichtlichen Handelns abgeben.⁸

Aus dieser Ambivalenz entstehen Probleme und Störungen, die es sinnvoll und notwendig erscheinen lassen, die gesprächsbezogene Qualifikation der Ausbilder gezielt in den Blick zu nehmen und zu fördern.

Besonders transparent werden die gesprächsspezifischen Probleme des unterrichtsanalytischen Diskurses zwischen Fachleitern und Referendaren in Aussagen, wie sie von Schäfer (1981) in einem Beitrag zu den Problemen der Lehrerbildung zitiert werden. Auf der Seite der Lehramtsanwärter entsteht nicht selten der Eindruck, in der Unterrichtsbesprechung überfordert zu werden, wobei das Gespräch nicht selten zum Monolog des Fachleiters verkommt:

Der Seminarleiter redet mich meistens total voll, daß ich kaum was aufnehmen kann; nur aus Angst vor einer negativen Bewertung höre ich krampfhaft zu. (Bremerich-Vos 1992, 301)

⁸ In seinem grundlegenden Artikel über die Besonderheiten der Unterrichtsbesprechung geht Bremerich-Vos (1992) auch auf diese Doppelrolle des Fachleiters aus diskursanalytischer Sicht ein.

Vorstellungen darüber, wie ein solches Gespräch idealerweise verlaufen sollte, werden aus der folgenden Bemerkung deutlich:

Ich brauche, um in einem Analysegespräch selbständig und eingehend meinen Unterricht zu reflektieren, Augenblicke der Besinnung, Gesprächspausen zum Nachdenken. Ich traue mir zu, wenn ich sparsame Anregungen erhalte, vieles selbst zu erkennen und auszudrücken, was mein Seminarleiter atemlos und eilig über mich ergießt. (Ebd.)

Für die Notwendigkeit einer speziellen Qualifizierung zur Durchführung von unterrichtsanalytischen Gesprächen spricht in besonderer Weise, daß auch die Fachleiter Probleme bei der Gestaltung von Unterrichtsgesprächen sehen. Unzufriedenheit mit der konkreten Gesprächspraxis artikuliert sich in der folgenden Aussage eines Seminarleiters:

Ich will lernen, mich besser in die Sprachebene und Begriffswelt von jungen Menschen einzufühlen. Ich möchte ihnen helfen, ihre zum Teil abgehobenen und oft klischeehaften Redewendungen mit persönlichen Erfahrungen zu füllen. (Schäfer 1981, 301)

Ähnlich wie in den Aussagen der Referendare, liegen auch bei den befragten Seminar- und Fachleitern bereits Vorstellungen über die Gestaltung eines idealen Gesprächsverlaufs vor. Der Wunsch nach Rückmeldungen über die eigene Gesprächspraxis wird hervorgehoben. Daraus läßt sich auch die grundlegende Motivation zur Durchführung von Gesprächsanalysen und darüber hinaus das Interesse an einer systematischen Gesprächsausbildung erkennen:

Ich brauche daher möglichst oft Rückmeldung darüber, wie ich als Berater und Leiter erlebt werde, damit ich mich selbst weiterentwickeln kann und die Lernprozesse meiner jungen Kollegen zunehmend günstig beeinflussen kann. (Ebd., 302)

Trotz der teilweisen Skepsis, die Bremerich-Vos (1992) im Hinblick auf den Erfolg von Gesprächstrainings für Seminar- und Fachleiter zum Ausdruck bringt, sieht auch er die Bedeutung und Notwendigkeit der Ausbildung einer Gesprächskompetenz für diesen Personenkreis.

Bereits bei den von Boettchner und Bremerich-Vos (1987) durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen für Seminar- und Fachleiter besteht ein wesentliches Ziel darin, daß sich die Teilnehmer darüber klar werden, worin ihre - partiell impliziten - eigenen Vorstellungen zur Durchführung von Beratungen und Beurteilungen der Referendare bestehen.

Das von Boettcher/Bremerich-Vos praktizierte Verfahren sieht, nach der Einführung grundlegender gesprächsanalytischer Kategorien, die Erörterung von Videobeispielen von Unterrichtsgesprächen vor. Eine Einbeziehung von Transkripten in die Kleingruppenarbeit oder im Plenum erfolgt nicht prinzipiell, sondern richtet sich nach der jeweiligen Materiallage. Die Deskription einer ausgewählten Szene durch die Beteiligten bildet einen zentralen Arbeitsschritt, wobei insbesondere der Vergleich mit dem jeweils eigenen Vorgehen im Unterrichtsgespräch angestrebt wird.

Ein weiterer Verfahrensschritt besteht in der Realisierung möglicher Alternativformen der Gesprächsgestaltung. Gearbeitet wird hierzu mit Rollenspielen. Die dabei erstellten Videoaufnahmen bilden wiederum eine Grundlage für die Erörterung im Plenum.

Das im Rahmen der Analysen zur Anwendung gebrachte "gesprächsanalytische Instrumentarium"⁹ bekommt nach Aussage von Bremerich-Vos dort besondere Bedeutung, wo das eigene Gesprächsverhalten mit den davon abweichenden Videobeispielen konfrontiert und verglichen wird. Fragen, die für die Teilnehmer hierbei im Vordergrund stehen, sind unter anderem, ob denn die eigene Gesprächspraxis noch als "non-direktiv" zu bezeichnen wäre. Dazu gehört auch die Beantwortung der Frage, ob man wirklich in der Lage ist, "heikle Gesprächsphasen zu reparieren und Störungen der Verständigung z.B. via Metakommunikation nachzuspüren" (Bremerich-Vos (1992, 166)).

Als Orientierungsregeln zur Durchführung von Unterrichtsbesprechungen nennt Bremerich-Vos die folgenden drei Punkte:

1. Entscheidungsfragen sind zu vermeiden, um eine Erörterung von Gründen und Ursachen zu ermöglichen.
2. *Vorwurfs-Rechtfertigungs-Kommunikation* führt zu Abwehrreaktionen und blockiert häufig die gewünschte 'Selbstauseinandersetzung'.
3. Um den 'roten Faden' bei der Nachbesprechung nicht zu verlieren, sollte vermieden werden, sich isoliert auf Einzelsituationen zu beziehen.

Kritisch weist Bremerich-Vos in seinem Beitrag auf die Probleme hin, die aus einem technologischen Verständnis der Anwendung von Gesprächs-'Regeln' erwachsen können. Durch rezeptbezogenes Trainieren einzelner Gesprächsstrategien (Antworten geben, Fragen stellen, Ergebnisse zusammenfassen u.ä.) wird die Komplexität realer kommunikativer Prozesse in unzulässiger Weise auf scheinbar situationsunabhängige Erfolgsstrategien reduziert.

Dagegen wirkt der Lehrende im wirklichen Unterricht in seiner Gesamtheit als Person. Das bedeutet aber, "der pädagogische Prozeß ist, im zeitgenössischen psychologischen Jargon gesprochen, Beziehungsarbeit und damit als Technologie gerade nicht zu begreifen." (Bremerich-Vos (1992, 164))

Hier stellt sich bereits die grundlegende Frage, was vor dem Hintergrund einer Kritik an sozialtechnologischen Verfahrensweisen¹⁰ Kommunikationstrainings leisten müßten bzw. überhaupt leisten können. Das im folgenden beschriebene Konzept versucht hierauf eine Antwort zu geben. Es wurde auch mit der Zielsetzung der Berücksichtigung eines technologiekritischen Standpunkts entwickelt.

4.2 Die Vermittlung unterrichtsanalytischer Gesprächskompetenz in der Referendar- ausbildung

Ein zentrales Problem bei der Gestaltung von Gesprächen über Unterricht im Rahmen der Lehrerausbildung besteht in der bereits angesprochenen institutionell bedingten Rollenverteilung zwischen Fachleitern und Referendaren, was sich

⁹ Bremerich-Vos spricht von einem "Leitfaden für die Fachleiterfortbildung" (a.a.O., 168). Ausführlich: "Gesprächsanalytischer Leitfaden" in Boettcher/Bremerich-Vos (1987, 333-348).

¹⁰ Vgl. dazu Becker-Mrotzek/Brünner sowie Antos (in Bd. 2 bzw. Bd. 1).

üblicherweise in einer komplementären Kommunikationsstruktur ausdrückt. Diese Bedingungen schlagen sich unter anderem in künstlichen und gespielten Gesprächsverläufen nieder. Der Referendar stellt seine Äußerungen in den Unterrichtsbesprechungen dabei auf die vermeintlichen Erwartungen des jeweiligen Ausbilders ab. Dies führt zu Gesprächen, die zwar vom Anspruch und der Ausbildungsordnung her Beratungscharakter besitzen sollten, in denen jedoch echte 'Problemoffenbarungen' und Problemerkörterungen selten sind.

Ein auf Beratung abzielendes Gespräch kann dagegen nur dann erfolgreich verlaufen, wenn die Authentizität der Problemerkörterung den Gesprächsprozess prägt. Das bedeutet, daß nicht vorgebliche - aus der Sicht des Unterrichtenden eher untergeordnete -, sondern zentrale Probleme des unterrichtlichen Handelns offen thematisiert werden.¹¹ Nur die Beschäftigung mit realen und handlungsentscheidenden Situationen liefert die Motivation für ein offenes Beratungsgespräch. Hierzu muß sichergestellt sein, daß ein auf Autonomie und Wahrhaftigkeit gestützter Austausch stattfinden kann.

4.3 Das Marburger Projekt "Kollegiale Unterrichtsberatung KUB"

Die Entwicklung und Durchführung solcher problembezogener Gespräche zur Förderung der individuellen Handlungskompetenz des Referendars wird im Rahmen des Marburger Konzepts zur Kollegialen Unterrichtsberatung in der Lehrerbildung angestrebt. In Anlehnung an das Verfahren der Kollegialen Beratung¹² wird versucht, im Kreise der am Fachseminar beteiligten Lehramtsanwärter möglichst unbelastet und frei von Fremdbewertungsprozessen das eigene unterrichtliche Handeln zu erörtern.¹³

Entwickelt hat sich das Konzept aus einer praxisgerechten Anpassung gesprächskonstruktiver Prinzipien von Beratungsprozessen an die Durchführung von Unterrichtsbesprechungen. Dazu wurden zunächst die Vorstellungen der beteiligten Referendare hinsichtlich des Ablaufs eines solchen Gesprächs im Rahmen von problemzentrierter Interviews (vgl. Mayring 1990) ermittelt. Die Ergebnisse wurden anschließend in Form von Gesprächsleitlinien in die Gruppe zurückgegeben.¹⁴ Im Mittelpunkt standen dabei Hinweise zum Sprecherwechsel, allgemeine Prinzipien von Beratungsgesprächen sowie Beispiele zur sinnvollen Nutzung von Transkripten der unterrichtlichen Kommunikation.

¹¹ Zum Phänomen gespielter Beratungsbedürftigkeit im Rahmen der Referendarausbildung vgl. Bremerich-Vos (1992, 165).

¹² Grundlegende Beiträge zum Konzept der Kollegialen Beratung liefern Boettcher/Bremerich-Vos (1987); Priebe (1991); Schlee (1992).

¹³ Die Durchführung der Moderation lehnt sich an die von Pallasch (1990) skizzierte Vorgehensweise einer "pädagogischen Moderation" an. Der Moderator unterstützt dabei die zunehmend autonom durch die Gruppe gesteuerte Erörterung. Die gemeinsame Bearbeitung von Problemen wird durch die Bereitstellung von Hilfsmitteln und Materialien durch den Moderator unterstützt.

¹⁴ Dieser Schritt der 'Didaktisierung' kommunikationswissenschaftlicher Verfahren läßt sich sicherlich auf unterschiedliche Weise gestalten. Für die anwendungsbezogene Gesprächsforschung stellt er jedoch eine konstruktive Notwendigkeit dar. Vgl. dazu Becker-Mrotzek/Brünner (in Bd. 2).

Es zeigte sich, daß Unterrichtsberatungen im Rahmen der Lehrerausbildung dann als besonders effektiv empfunden werden, wenn es sich um die Behandlung selbsterlebter, authentischer Fälle handelt. Die oft praktizierte Besprechung von fiktiven kritischen Unterrichtsvorfällen wurde dagegen als weniger hilfreich eingestuft. Insbesondere der strukturierte Einstieg in die Kollegiale Unterrichtsberatung wird für den erfolgreichen Verlauf des unterrichtsanalytischen Verfahrens von den Teilnehmern als richtungsweisend angesehen.¹⁵

Die Datengrundlage für die Kollegiale Unterrichtsberatung bilden mehrere ton-technisch und zumeist auch bildtechnisch aufgezeichnete Stunden der an einem Fachseminar beteiligten Referendare.¹⁶ Der jeweils Unterrichtende erhält im Gesamtablauf zunächst die Gelegenheit, sich die Stundenaufzeichnung allein anzusehen und sich danach selbständig für jene Ausschnitte zu entscheiden, die er den Kollegen für die Besprechung im Lehrerseminar vorstellen möchte.

Der Vorteil einer eigenständigen Auswahl der Stundenausschnitte besteht hauptsächlich im Schutz vor ungewollter Thematisierung bestimmter Situationen und der Sicherstellung der für eine Beratung unumgänglichen Freiwilligkeit.

Das weitere Vorgehen in der Kollegialen Unterrichtsberatung beginnt mit einer Schilderung der Situationszusammenhänge durch den Unterrichtenden. Die *Unterrichtsbesprechung* orientiert sich zusammengefaßt an folgenden Schritten:

1. Schilderung der Situationszusammenhänge (Einordnung)
 - Welches waren die Ziele?
 - Was ging der Situation voraus?
 - Was erscheint als zentrales Problem?
2. Gemeinsames Ansehen der Videosequenz
3. Einbeziehung der Gruppe
 - Nachfragemöglichkeit an die/den Unterrichtende(n)
 - Eindrucksschilderungen durch die Kollegen
 - Austausch der unterschiedlichen Situationsauffassungen
 - Durchführung von 'Slot-Experimenten' (Bandstop bei Entscheidungssituationen und Einholen der Handlungskonzepte der Teilnehmer - "Wie würden Sie an dieser Stelle entscheiden und handeln?")
4. Erörterung der Situation anhand des Transkripts
 - Auffälligkeiten beim Einsatz der sprachlichen Mittel
 - Erörterung von Verständlichkeit, Angemessenheit, Strategie

¹⁵ Zu den Wünschen von Referendaren hinsichtlich der Durchführung von Unterrichtsberatungen vgl. Bovet/Frommer (1995).

¹⁶ Im Fall des Marburger Projekts handelt es sich um Gruppen angehender Sportlehrer. Richtungsweisend für die Konstruktion von Verhaltenstrainings für Sportlehrer gilt bisher das Heidelberger Verfahren zur Diagnose und Veränderung von Sportlehrerverhalten (HDVL) des Autorenteam Treutlein/Janalik/Hanke. Grundlage deren Trainingskonzeption bilden jedoch nicht sprachwissenschaftliche, sondern in erster Linie psychologische Ansätze. Im Zentrum steht dort die Psychologie des reflexiven Subjekts (vgl. Treutlein et al. 1992).

5. Thematisierung alternativer Handlungsweisen und deren mögliche Konsequenzen
6. Ergebnisfixierung und Resümee
 - Diskussion der 'Passung' zwischen dem Handlungsziel und den in der Gruppe erörterten Handlungsalternativen

Ein Beispiel:

Die Situation, die der betreffende Referendar für die Unterrichtsbesprechung ausgewählt hat, betrifft eine Szene, die er unmittelbar vor Beginn der Unterrichtsstunde beim Betreten des Umkleideraums erlebt. Zwei Schüler liegen am Boden und kämpfen miteinander, wobei der Größere den Kleineren bedrohlich im Schwitzkasten hält, während dieser verzweifelt und weinend versucht, sich aus der Umklammerung zu befreien. Die anderen Schüler scheinen die Szene zu ignorieren. Der Lehrer versucht beide Schüler zu trennen.

- (01) Lehrer: (emotional erregt) *Hey! Was ist denn hier los, David?*¹⁷
 (02) *Hört mal, seid Ihr verrückt geworden?*
 (03) *Ihr könnt Euch doch hier nicht prügeln!*
 (04) David: (weinend) *Der geht einfach auf mich los!*
 (05) Boris: (erregt) *Ich soll auf Ihn losgegangen sein? Der hat doch angefangen!*
 (06) David: *Ich hab gar nichts gemacht!*
 (07) Lehrer: *Das kann man doch auch mit Worten lösen!*
 (08) Boris: (ironisch) *Ja, ja mit dem oder was!*
 (09) David: *Warum? Ich hab gar nichts gemacht, der ist auf mich losgegangen!*
 (10) Lehrer: *Ich möchte, daß ihr Euch wieder vertragt und Euch gegenseitig entschuldigt, sofort!*
 (11) *entschuldigt, sofort!*
 (12) David: *Der hat mir doch den Finger ... so hochgedreht!*
 (13) Boris: *Ja toll, du hast mir voll gegen den Kopf geschlagen!*
 (14) Lehrer: *Bitte vertragt Euch jetzt, wenn nicht jetzt, dann nach der Stunde, und das will ich sehen!*
 (15) *das will ich sehen!*

(Unterdessen findet die Szene die Aufmerksamkeit von Mitschülern)

- (16) Lehrer: (immer noch aufgeregt) *Also wirklich Leute! Das will ich hier nicht mehr sehen! Das ist wie im dritten Schuljahr!*
 (17) *mehr sehen! Das ist wie im dritten Schuljahr!*
 (18) Carsten: (lachend) *Pack schlägt sich – Pack verträgt sich!*
 (19) Boris: (lacht)
 (20) Lehrer: (zu Boris:) *Da gibt's doch gar nichts bei zu lachen!*
 (21) Boris: *Ich muß nur lachen, weil der Carsten das gesagt hat! Außerdem krieg's ich wieder ab, nur weil ich der Größere bin.*
 (22) *krieg's ich wieder ab, nur weil ich der Größere bin.*
 (23) Lehrer: *Das stimmt doch nicht. Ich weiß leider nicht, was passiert ist, und kann es daher auch nicht beurteilen. Aber ihr braucht Euch nicht mehr zu prügeln, das habt Ihr in Eurem Alter doch nicht mehr nötig!*
 (24) *kann es daher auch nicht beurteilen. Aber ihr braucht Euch nicht mehr zu prügeln, das habt Ihr in Eurem Alter doch nicht mehr nötig!*
 (25) *zu prügeln, das habt Ihr in Eurem Alter doch nicht mehr nötig!*
 (Lehrer verläßt den Umkleideraum)

¹⁷ Die Namen der Schüler wurden geändert.

In seiner Begründung der Szenenauswahl weist der Unterrichtende die Teilnehmer der Unterrichtsberatung darauf hin, daß er insbesondere deshalb mit seinem Konzept der Konfliktbewältigung nicht zufrieden war, weil er die angekündigte erneute Thematisierung des Problems (Z. 14f: ... *vertragt Euch jetzt, wenn nicht jetzt, dann nach der Stunde, und das will ich sehen*) ausgelassen habe. Die Erklärung dafür sieht er darin, daß er wohl unbewußt gehofft hatte, daß mit dem Verschwinden der Schüler am Schluß der Stunde sich auch die schwierige Aufgabe der Problemlösung selbst verflüchtigt hätte.

Die Eindrucks schilderungen der Kollegen zu der vorgestellten Situation bezogen sich im Kern auf das besonders auffällige emotionale Engagement des Lehrers, der in der Szene wiederholt seine Überraschung zum Ausdruck bringt. Erst auf der Grundlage der Bearbeitung des Transkripts ist dies dem Lehrer überhaupt deutlich geworden. Im Unterrichtsgespräch entwickelte sich hierauf eine Diskussion darüber, wieviel Emotionalität der Lehrer in ähnlichen Situationen zeigen sollte, um einerseits nicht den Eindruck der Gleichgültigkeit und Nichtbetroffenheit aufkommen zu lassen, andererseits aber auch nicht zur Eskalation der aggressiven Situation beizutragen.

Ein 'Slot-Experiment' wurde auf Wunsch des Referendars in diesem Zusammenhang nicht durchgeführt. So hätte zum Beispiel die Möglichkeit bestanden, das Band zu dem Zeitpunkt anzuhalten, zu dem der Lehrer mit seinem Versuch der Konfliktbewältigung ansetzt, um zunächst die Teilnehmer nach deren Handlungsvorschlägen zu fragen.

Die Rekonstruktion der einzelnen Gesprächsschritte anhand der Transkription konnte deutlich machen, daß insbesondere Elemente der Ursachenermittlung (*Was ist denn hier los, David?*) sowie globale Schuldzuweisungen (*Hört mal, seid ihr verrückt geworden? - Das ist wie im dritten Schuljahr.*) das sprachliche Vorgehen auszeichnen. Beschuldigungsmuster in den Lehreräußerungen dominieren die Szene und wechseln ab mit Legitimationsmustern der Schüler (*Der hat doch angefangen!*) und Verhaltensvorschriften durch den Lehrer (*Bitte vertragt Euch jetzt, wenn nicht jetzt, dann nach der Stunde, und das will ich sehen.*).

Die weitere Stundenbesprechung orientierte sich an verschiedenen Vorschlägen alternativen Konfliktmanagements. Die Bandbreite zwischen gelegentlichem bewußten Ignorieren handgreiflicher Auseinandersetzungen und dem Einschalten 'externer Autoritäten' wie Klassenlehrer, Schulleiter oder Eltern bestimmten die Debatte im Kollegenkreis.

Die Erörterung alternativer Lösungen (5. Schritt) erbrachte einen Konsens unter den Kollegen. Der ursprüngliche Versuch, den Konflikt am Ende der Stunde nach einer gewissen emotionalen Distanz erneut aufzugreifen, wurde als grundsätzlich sinnvoll angesehen. In einem gezielten Konfliktgespräch mit den beteiligten Schülern wurde auch eine 'Passung' zu den eigenen pädagogischen Zielen gesehen. Diese bestanden in der Vermittlung eines gewaltfreien Verhaltens und der Durchführung eines auf soziales Lernen ausgerichteten Unterrichts.¹⁸

Die Orientierung des Unterrichtsgesprächs an den oben dargestellten Schritten wurde im Rahmen des Marburger Modells zur Kollegialen Unterrichtsanalyse durch

¹⁸ In Anlehnung an Glasersfeld (1987) geht es dabei darum, nachzuvollziehen, ob Handlungen passend ("fit") zu den Zielsetzungen des Handelnden erscheinen oder im Widerspruch zu diesen stehen.

einen externen Gesprächsmoderator¹⁹ unterstützt. Die gesprächsstrukturierende Funktion der vorgegebenen Schritte der Unterrichtsbesprechung tritt jedoch zunehmend in den Hintergrund, sobald erste Erfahrungen mit dem Konzept der Kollegialen Unterrichtsberatung gemacht werden. Demzufolge ist das Konzept selbst auf eine schrittweise Übernahme durch die Teilnehmer angelegt, so daß die Durchführung weiterer Unterrichtsbesprechungen in autonomer Weise durch die Lehramtskandidaten übernommen werden kann.

Das Verfahren stellt auf diesem Wege insgesamt den Versuch dar, Gespräche über Unterricht als reflexiven und zunehmend selbstbestimmten Prozeß zu gestalten. Den beratenden Charakter des unterrichtsanalytischen Gesprächs hervorzuheben, im Gegensatz zur reinen Bewertungsfunktion, bildet dabei ein zentrales konstruktives Element des gesamten Konzepts.

Die Einübung in kollegiale Formen der Unterrichtsbesprechung und gegenseitigen Beratung muß, um dauerhaft erfolgreich zu sein, begleitet werden von einer Neuorientierung der Ausbildungskonzeption. Das Projekt der Kollegialen Unterrichtsberatung trifft dabei auf aktuellste Bestrebungen zur Reformierung der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Danach sollen autonome Erfahrungs- und Lernprozesse und ein 'forschendes Lernen' vermehrt mit in die Ausbildung der Lehramtsanwärter einbezogen werden (vgl. Bunte/Wolf 1995; Dohnke 1995; Gaude 1995; Kolb 1995).

Die Reformbestrebungen zur Anpassung der Lehreraus- und Weiterbildung an die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen von Schule verlangen ausdrücklich die Vermittlung berufsspezifischer Kommunikationsfähigkeiten. Das Ziel besteht im

"... Erwerb von Fähigkeiten in der Beratung sowie der Gesprächsführung und -moderation (dabei geht es insbesondere um die Ausbildung der Selbst- und Fremdwahrnehmung). Darüber hinaus sollen selbstorganisierte Gruppen der Referendarinnen und Referendare aus bestehenden Seminaren durch Moderations- oder Supervisionsangebote unterstützt werden, um ihre Praxisprobleme aufarbeiten zu können. (Hilfe zur Selbsthilfe)." (Warm 1993, 2)²⁰

Die Aufgaben des Ausbildungs- oder Fachleiters sind im Rahmen des Marburger Projekts zur Kollegialen Unterrichtsberatung in besonderer Weise auf diese Zielsetzung abgestimmt. Seine Rolle entwickelt sich sukzessive vom Ausbilder zum Berater. Die für die Beratung unverzichtbare Freiwilligkeit wird verfahrensmäßig schrittweise erweitert und sichergestellt.

Wird im Laufe der ersten Unterrichtsbesprechungen das Gespräch noch deutlicher durch eine aktive und anleitende Beteiligung des Fachleiters bestimmt, so tritt diese zunehmend zugunsten des Gesprächs unter den Referendariatskollegen zurück. Bereits bei der wiederholten Durchführung des Verfahrens in der sogenannten Intensivphase wird der Fachleiter nurmehr auf Initiative der Referendare zu ausgewählten Problemen konsultiert.

Auch durch die selbständige Aufzeichnung des eigenen Unterrichts, gegebenenfalls unter Mithilfe eines Referendariatskollegen, wird die Eigenständigkeit schon in der Phase der Materialerstellung gefördert. Gleiches gilt für die Erstellung der Transkripte zu bestimmten problematischen Unterrichtssituationen (Stundeneinleitung, Durchführung von Konfliktschlichtungen, Verbalisierung komplexer Aufga-

¹⁹ In diesem Fall hatte der Autor des Beitrags die Funktion der Gesprächsmoderation übernommen.

²⁰ Des weiteren: Freie und Hansestadt Hamburg - Amt für Schule (1996, 6).

benstellungen, Motivationsverluste im Unterrichtsablauf etc.). Das Material kann weiterhin nach der Analyse im Kreis der Ausbildungskollegen dem Fachleiter mit der Bitte um Stellungnahme und Beratung vorgestellt werden.

5. Resümee - Konsequenzen für die Konstruktion der geschätsanalytisch fundierten Ausbildung von Lehrern

Bei der Betrachtung der zur Zeit angebotenen Trainingskonzepte zur Vermittlung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen für Lehrer zeigen sich sehr unterschiedliche Ausprägungen geschätsstheoretischer Fundierung. Das Spektrum bewegt sich zwischen erfahrungsgeliteter Meisterlehre ("was sich immer bewährt hat, wird sich auch heute und in Zukunft bewähren") und eingehenden Bemühungen, gestützt auf unterschiedliche Theorien, das Gesprächsverhalten gezielt und planmäßig zu verbessern. Das theoretische Schwergewicht liegt zur Zeit noch deutlich auf sozialpsychologischen und dem therapeutischen Arbeitsfeld entlehnten Konstruktionen. Der Ansatz der linguistischen Pragmatik und im engeren Rahmen die Angewandte Diskurs- und Gesprächsanalyse erscheinen hier immer noch von untergeordneter Bedeutung (vgl. Becker-Mrotzek/Meier in Bd. 1).

Das vorgestellte, auf geschätsstheoretischen Ansätzen beruhende Marburger Konzept macht aber bereits deutlich, daß das hierbei zum Einsatz kommende methodische Inventar für die systematische Datenerfassung und Datenanalyse Maßgebliches zu leisten vermag. Um die Lehrerausbildung im Hinblick auf die Vermittlung von Gesprächskompetenzen dem Vorwurf der Meisterlehre und der Beliebigkeit zu entziehen, bedarf es dringend eines verstärkten Einsatzes wissenschaftlich fundierter Methoden aus dem Bereich der Gesprächsforschung.

Notwendig wäre darüber hinaus, die jeweils vorhandenen Vorstellungen und Implikationen vom 'guten' und 'erstrebenswerten' Gesprächsverhalten des Lehrers in den einzelnen Trainingsverfahren transparent und nachvollziehbar zu machen. Es zeigt sich nämlich, daß eine latent normative Diktion in den Gesprächstrainings wirksam ist. Die vorhandenen Leitfäden zur Gesprächsführung stellen mit anderen Worten ein eigenes Idealbild der Kommunikation in der Schule dar. Dazu gehört insbesondere die Vorstellung von der Rolle des Lehrers als eines immer verständnisvollen, auf Schlichtung bedachten Pädagogen, der seine eigenen Perspektiven und Interessen in den Hintergrund zu stellen hat. Gelingt ihm dies nicht, gilt es, weitere Schlichtungskompetenzen zu erlernen, die der Harmonisierung aller gegen die Institution Schule gerichteten Entwicklungen dienlich sein müssen. Der möglichst reibungslose Ablauf schulischer Kommunikation bildet somit das Idealbild. Die damit verbundenen geschätsbezogenen Normen selbst werden in den Trainingskonzepten jedoch selten expliziert und bilden, wie Fiehler es bezeichnet hat, den "heimlichen Lehrplan solcher Trainings" (Fiehler 1993, 145).

Die alltägliche Gesprächspraxis von Lehrern ist traditionell an subjektiven Theorien orientiert und wird durch solche geprägt.²¹ Eine Erklärung dafür liegt im erwähnten weitgehenden Fehlen wissenschaftlich orientierter Gesprächstrainings für die Lehrerausbildung. Diesen Mangel zu beseitigen und eine theoretische Konstruk-

²¹ Wie im Rahmen der Psychologie des reflexiven Subjekts dargelegt, unterscheiden sich wissenschaftliche und subjektive Theorien nicht prinzipiell. Beide bezwecken, Sachverhalte zu beschreiben, zu erklären und zu gestalten (Schlee 1992, 189).

tionsbasis bereitzustellen bildet also eine eigene Aufgabe der aktuellen Gesprächsforschung. Deren Ergebnisse vermehrt in die Konzipierung der Gesprächsausbildung und der Gesprächstrainings von Lehrerinnen und Lehrern einzubringen, ist noch zu leisten.

Des Weiteren müssen Gesprächstrainings für Lehrer offen sein für die Komplexität und die ständigen Veränderungen der im Handlungsfeld Schule auftretenden Ansprüche und Gesprächsbedingungen. Die Summe der möglichen Störfaktoren ist kaum zu überblicken. Dies erfordert auch, sich zu verabschieden von der Einübung isolierter Skills und einer Orientierung an Prototypen einer idealisierten Gesprächspraxis. Erforderlich ist dagegen eine Ausrichtung an offenen und variablen Anwendungssituationen.

Die grundlegende Frage, ob bei den daraus abzuleitenden Vermittlungskonzepten zur Gesprächskompetenz überhaupt noch von Training und Trainieren gesprochen werden kann, ist so zu beantworten:

Verfolgt das Gesprächstraining im engeren Sinne ein Konzept (und hier deckt sich übrigens die Definition exakt mit dem im Sport verwendeten Trainingsbegriff), das sich auszeichnet durch eine gezielte Wiederholung sprachlichen Handelns in simulierten Belastungssituationen, wobei es im Verlauf des Trainingsprozesses zu einer zunehmenden Steigerung des Belastungsumfangs und der Belastungsintensität kommt, so scheint dieses Verfahren zwar die Wünsche nach einer griffigen Technologie zu erfüllen, der Vielfältigkeit der kommunikativen Wirklichkeit wird ein solches Vorgehen jedoch nicht gerecht.

Gehen wir dagegen von einem weiten Trainingsbegriff aus, bei dem Trainieren auf flexibles und situationssensibles Handeln abzielt, so versprechen solche Gesprächstrainings eher erfolgreich zu sein. Grundsätzlich zu beachten ist dabei, daß zu jeder Zeit für alle Teilnehmer die Ernsthaftigkeit und Authentizität der Anwendungssituation im Sinne einer ständigen Zweckerfahrung präsent sein muß. Die Erfahrung der Selbstwirksamkeit der Beteiligten und die Selbststeuerung des Trainingsprozesses haben dabei erheblichen Einfluß auf die Motivation der Trainingsteilnehmer. Sie stellen deshalb unverzichtbare konstruktive Bestandteile der für Lehrer zu entwickelnden und anzubietenden Gesprächstrainings dar.

Nicht übersehen werden sollte das folgende Problem: Ein erheblicher Teil der Gesprächstrainings leidet deshalb bei der Zielgruppe der Lehrer unter einem Mangel an Akzeptanz, weil diesen Ansätzen ein 'Image des Therapeutischen' anhängt. Von einer Therapeut-Klient-Beziehung loszukommen, die das Verhältnis zwischen Gesprächstrainer und Lehrer häufig markiert, muß bei der Konstruktion der Trainingsverfahren dringend Berücksichtigung finden.

Eine letzter Aspekt kann an dieser Stelle nur angedeutet werden. Es ist die Frage zu beantworten, wie der Schritt von der Diskursanalyse zum Diskurstaining für das Handlungsfeld Schule legitimiert und abgeleitet werden kann.

Ein objektiver Standpunkt, der die Trainingsziele und damit die Gestaltung des Kommunikationstrainings 'per se' begründet, ist nicht in Sicht. Liegt dieser Standpunkt in der Person des Ausbilders oder in der des Auszubildenden oder zwischen beiden, also im Gespräch und dessen innerer Logik und Stringenz? Wann kann ein Gespräch als geglückt angesehen werden? Nur, wenn dessen verlaufstypische Muster nachvollziehbar sind? Im schulischen Gespräch wird es wohl auch eine Logik der Parteilichkeit sein, einer Parteilichkeit des Beraters für den Ratsuchenden, also eine Parteinahme der Klienten gegenüber der Institution. Und schließlich: Wie ist der Widerspruch zu lösen, wenn der Berater ein Lehrer ist?

Die Klärung auch der geschäftsethischen Fragen muß integrierter Bestandteil angewandter Gesprächsforschung sein, sobald diese nach Lösungsangeboten strebt. Nur so können die "Elemente des Zwischenmenschlichen" (M. Buber) im Rahmen des Gesprächstrainings für Lehrerinnen und Lehrer begründetermaßen mit Inhalt gefüllt werden.

Literatur

- Becker, G.E. (1983). Handlungskompetenzen im Gesprächsbereich. In: Becker, G.E. (Hrsg.), *Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik Teil II*. Weinheim, 182-228.
- Becker, G.E., Clemens-Lodde, B. & Köhl, K. (1980). *Unterrichtssituationen. Ein Trainingsbuch für Lehrer und Ausbilder*. München/Wien.
- Becker-Mrotzek, M. (1993). Sammelberichte "Kommunikation und Sprache in Institutionen". Teil IV: Arbeiten zur schulischen Kommunikation. In: *Deutsche Sprache* 21, 264-282.
- Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (1992). Angewandte Gesprächsforschung: Ziele - Methoden - Probleme. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), 12-23.
- Bremerich-Vos, A. (1992). Diskursanalytische Arbeit mit Fach- und Seminarleitern. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), 161-172.
- Boettcher, W. & Bremerich-Vos, A. (1984). Die Beratung des Referendars. In: *Supervision* 5, 26-42.
- Boettcher, W. & Bremerich-Vos, A. (1986). Pädagogische Beratung. Zur Unterrichtsnachbesprechung in der 2. Phase der Lehrerausbildung. In: Kallmeyer, W.(Hrsg.), *Kommunikationstypologie* (IDS-Jahrbuch). Düsseldorf, 245-279.
- Boettcher, W. & Bremerich-Vos, A. (1987). Beratungsanalytische Kategorien und Empfehlungen für die Arbeit im Fachseminar. In: Boettcher, W. & Bremerich-Vos, A. (Hrsg.), *"Kollegiale Beratung" in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung*. Frankfurt a.M., 333-348.
- Boettcher, W. & Kersting, H.J. (1977). Kommunikationstraining für Deutschlehrer. Vorschläge für Design und Steuerung. In: *Unterrichtswissenschaft* 3, 266-277.
- Bovet, G. & Frommer, H. (1995). Neue Wege der Unterrichtsberatung und -beurteilung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: *Neue Sammlung* 35, Heft 3, 105-128.
- Brünner, G. (1987). *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Tübingen.
- Buber, M. (1954). Elemente des Zwischenmenschlichen. In: *Merkur, Februar*, 116-121.
- Bünthe, M. & Wolf, E. (1995). Beratung als Aufgabe der schulpraktischen Ausbildung im Berufsbildenden Bereich. In: *Seminar* 2, 107-113.
- Dahms, G. (1979). *Nachdenken im Unterricht. Fragemethoden und Anleitung zum argumentativen Gespräch*. Königstein/Ts.
- Dohnke, H. (1995). Der Referendar als autonomer Lernen. In: *Seminar* 4, 7-18.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1976). Sprache im Unterricht - linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit. In: *Studium Linguistik* 1, 47-70.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, H.C. (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht*. München, 36-114.
- Ehlich, K. & Rehbein, J.(Hrsg.)(1983). *Kommunikation in der Schule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution*. Tübingen.
- Fiehler, R. (1995). Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderung von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In: *Finlance Vol. XV*, 137-156.
- Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.)(1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen.
- Fittkau, B. et al. (1989). *Kommunizieren lernen (und umlernen)*. 2. Aufl. Braunschweig.
- Freie und Hansestadt Hamburg - Amt für Schule (Hrsg.)(1996). *Richtlinien über Ziele, Gestaltung und Organisation der Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Hamburger Schulen vom 24. Januar 1996*.
- Friedrich, G. (1991). *Methodologische und analytischen Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers*. Frankfurt a.M./Bern/New York.
- Friedrich, G. (1992). Allgemeine Bestimmungen von Beratung und deren Bedeutung für den Sportunterricht mit Sehgeschädigten. In: Hildenbrandt, E., Friedrich, G. & Schwier, J., *Unterricht als Beratungssituation. Motorik* 2, 69-73.

- Friedrich, G. (1994). Begründungshandlungen in echter und simulierter Unterrichtskommunikation. In: Bliesener, T. & Brons-Albert, R. (Hrsg.), *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Opladen, 91-104.
- Friedrich, G. (1996). Selbstausswertung und Diskursorientierte Analyse. In: *Körpererziehung 1*, 3-8.
- Friedrich, G. (1997). Kollegiale Beratung. In: *Sportunterricht 6*.
- Friedrich, G. & Hartmann, K. (1996). Konflikte gemeinsam besprechen. In: *Sportpädagogik 4*, 54-58.
- Gaude, P. (1995). Beratung von Lehramtsstudenten auf der Basis von Selbstbewertung. In: *Seminar 2*, 82-92.
- Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG) (Hrsg.)(1987). *Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik*. München.
- Glaserfeld, E. v. (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. Braunschweig.
- Göppner, H.-J. (1984). *Hilfe durch Kommunikation in Erziehung, Therapie, Beratung*. Bad Heilbrunn.
- Gordon, T. (1972). *Familienkonferenz*. Hamburg.
- Gordon, T. (1977). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg.
- Gudjons, H. (1983). Berufsbezogene Selbsterfahrung durch Fallbesprechungen in Lehrergruppen - mit einem Leitfaden. In: Mutzeck, W. & Pallasch, W. (Hrsg.), 258-266.
- Hitzinger, H. (1979). Das Elterngespräch: Lehrer lernen mit Eltern sprechen. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge 31/4*, 157-162.
- Keseling, G. & Wrobel, A. (Hrsg.)(1983). *Latente Gesprächsstrukturen. Untersuchung zum Problem der Verständigung in Psychotherapie und Pädagogik*. Weinheim.
- Költze, H. et al. (1990). *Lehrertraining. Theorie und Praxis verschiedener Modelle*. Bad Heilbrunn.
- Kolb, R. (1995). Von der Partnerzentrierten Beratung zu Beratungsstrategien in der schulpraktischen Ausbildung? In: *Seminar 2*, 38-55.
- Lorenz, R., Molzahn, R. & Teegen, F. (1977). *Verhaltensänderung in der Schule. Systematisches Anleitungsprogramm für Lehrer. Verhaltensprobleme erkennen und lösen* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.
- Mayring, P. (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München.
- Miller, R. (1985). Gespräche mit gewalttätigen Schülern. In: Bäuerle, S. (Hrsg.), *Schülerfehlverhalten*. Regensburg, 135-150.
- Miller, R. (1986). *Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch für Lehreranwärter, Referendare, Lehrer und Lehrergruppen*. Weinheim.
- Müller-Wolf, H.-M. (1989). Kommunikations- und Interaktionstraining für Lehrer und Schüler in Verbindung mit curricularen Reformen. In: Fittkau et al. (Hrsg.), 156-210.
- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (Hrsg.)(1983). *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim.
- Pallasch, W. (1982). Lernziel Zuhören. In: *betrifft: erziehung 1*, 20-27.
- Pallasch, W. (1987). *Lehrverhalten und Problemlösen. Lern- und Trainingsprogramme zur Schulung pädagogischer Fertigkeiten und Reflexion des Selbstkonzepts*. Weinheim.
- Pallasch, W. (1990). *Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz*. Weinheim.
- Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.)(1992). *Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim.
- Pallasch, W. & Reimers, H. (1990). *Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur*. Weinheim.
- Priebe, B. (1991). Unterrichtsstörung als gemeinsame Aufgabe. In: *Pädagogik 12*, 20-23.
- Redder, A. (1983). Kommunikation in der Schule - zum Forschungsstand seit Mitte der siebziger Jahre. In: Redder, A. (Hrsg.): *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 24*, 118-144.
- Rogers, C.R. (1972). *Die klienten-zentrierte Gesprächspsychotherapie*. München.
- Rogers, C.R. (1974). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München.
- Schäfer, M. (1981). Das Lehren als Prozeß der Selbsterfahrung. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge (WPB) 7*, 300-303.
- Schlee, J. (1992). Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen. In: Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.) 188-199.
- Schollmeyer, D. (1981). *Lehrertraining und Verhaltensmodifikation. Grundlagen - Modelle - Methoden*. Düsseldorf.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen*. Reinbek.
- Schulz von Thun, F. (1989). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Reinbek.
- Tausch, R. & Tausch, A.M. (1979). *Erziehungspsychologie* (9. Aufl.). Göttingen.

- Textor, M.R. (1987). Beratung, Erziehung, Psychotherapie. Eine Begriffsbestimmung. In: *Psychologie, Erziehung, Unterricht* 34, 1-13.
- Thiele, H. (1981). *Lehren und Lernen im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht*. Bad Heilbrunn.
- Thiele, H. (1982). *Trainingsprogramm Gesprächsführung im Unterricht*. Bad Heilbrunn.
- Treutlein, G., Janalik, H. & Hanke, U. (1992). *Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln* (2. Aufl.). Köln.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1972). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern/Stuttgart/Wien.
- Warm, U. (1983). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg* (Amt für Schule der Freien und Hansestadt Hamburg - 8.10.1993).
- Weingarten, R. (1988). *Verständigungsprobleme im Grundschulunterricht*. Opladen.

Interkulturelles Handeln lehren - ein diskursanalytischer Trainingsansatz

Martina Liedke/Angelika Redder/Susanne Scheiter

Zusammenfassung

Interkulturelle Trainings sind in jüngster Zeit verstärkt thematisiert worden. Diskursanalytisch basierte Trainingskonzeptionen sind für diesen Bereich jedoch noch nicht entwickelt. Somit bleiben die bisherigen Konzeptionen zur Verbesserung interkultureller Kommunikationsfähigkeit hinter dem Stand gegenwärtiger linguistischer Forschungen zurück. Im vorliegenden Beitrag wird eine solche diskursanalytisch basierte Trainingskonzeption entwickelt und am Beispiel behördlicher Kommunikation konkret ausgeführt. In Abschnitt 2 stellen wir zunächst verschiedene interkulturelle Kommunikationskonstellationen und -probleme aus linguistischer Sicht dar. Abschnitt 3 behandelt Lernziele interkultureller Trainings, wie sie in der gegenwärtigen Praxis zugrunde gelegt werden. Eine kritische Darstellung gängiger Trainingsverfahren gibt Abschnitt 4. Abschnitt 5 diskutiert demgegenüber die Grundlagen, Dimensionen und Zielsetzungen interkultureller Trainings, die sich aus Erkenntnissen der Handlungstheorie von Sprache ergeben. Ausgehend von empirischem Material, wird in Abschnitt 6 das Vorgehen eines diskursanalytisch basierten interkulturellen Trainings im Detail ausgeführt.

1. Bedarf, Zielgruppen, Ansätze

"Interkulturalität" ist in den letzten Jahrzehnten aufgrund der ökonomischen Internationalisierung ("global village", "Weltmarkt", "vereintes Europa") und der mit ihr einhergehenden Bewußtwerdung sprachlich-kultureller Differenz ein wirtschaftlich und gesellschaftlich relevantes Thema geworden. Dem entspricht die wachsende Bedeutung, die einer Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich zugemessen wird. So zeigte sich, daß vielen Problemen in Geschäftsverhandlungen, internationalen Kooperationen, im juristischen, medizinischen und Verwaltungsbereich kulturelle Unterschiede zugrunde liegen, die von den Beteiligten nicht reflektiert oder nicht bearbeitet werden konnten. "Interkulturelle Kompetenz" wird daher mittlerweile als eine wesentliche berufliche und persönliche Qualifikation angesehen. Ein Bedarf an interkulturellen Trainings besteht in verschiedenen Praxisfeldern, z.B.

- für Unternehmen, die multinational zusammengesetzt oder international tätig sind,
- in Behörden, deren Mitarbeiter viel mit ausländischen Klienten zu tun haben,
- bei Auslandspraktika oder Auslandsstudien.

Die Zielgruppen interkultureller Trainings sind also sehr vielfältig und umfassen sehr unterschiedliche Personengruppen (über Manager, Ärzte, Techniker bis hin zu Auslandslektoren, kirchlichen Mitarbeitern oder Auszubildenden). Charakteristisch ist, daß es sich bei den Orten interkulturellen Handelns größtenteils um Institutionen handelt.

Ansätze zu interkulturellen Trainings finden sich im US-amerikanischen, australischen und europäischen Raum. Viele der gegenwärtigen Konzeptionen gehen auf individualpsychologische, sozialpsychologische und ethnographische Studien zurück. Konkrete sprachliche Kommunikation bleibt bei den gegenwärtigen Trainingskonzeptionen bislang allerdings weitgehend ausgeblendet. Demgegenüber gehen wir im folgenden davon aus, daß der interkulturelle Kontakt als das sprachliche oder nichtsprachliche Handeln in einer konkreten Situation erfaßt werden muß,

will man seine spezifischen Schwierigkeiten aufweisen und in einem Training effektiv bearbeiten. Wir schlagen im folgenden ein diskursanalytisch basiertes Vorgehen vor, das wir nach einer kurzen Darstellung der Kennzeichen interkultureller Kommunikation und des derzeitigen Trainingsstandards an einem Beispiel entwickeln.

2. Interkulturelle Kommunikation: Konstellationen und Probleme

Sprachliche Kommunikation läßt sich aus der Perspektive der Linguistischen Pragmatik nicht auf den Austausch oder die Übermittlung von Informationen oder auf ein zeichenbasiertes Verhalten reduzieren. Vielmehr gilt Sprache als eine Form des Handelns, die die Menschen als gesellschaftliche Wesen im Laufe der Geschichte ausgebildet haben, um wiederkehrende Bedürfnisse wie z. B. Wissensvermittlung und -erweiterung, Handlungsanleitung oder -anforderung, Einschätzung und Bewertung, Anteilnahme oder Provokation mit bewährten Mitteln befriedigen zu können. Das Handeln mittels Sprache ist also wesentlich gesellschaftlicher Art. Einzelne Handlungen dienen der Realisierung eines gesellschaftlichen Zwecks. Er bestimmt die innere Struktur dieser Handlung. Die Zweck-Struktur wird für Sprechhandlungen mit dem Terminus "Handlungsmuster" benannt.¹

Sprachliches Handeln umfaßt selbstverständlich das äußerlich erkennbare Kommunizieren, also die Äußerungen in mündlicher oder schriftlicher Form. Es schließt aber bei genauer Betrachtung auch das innerhalb ('im Kopf') von Sprecher und Hörer ablaufende mentale Handeln ein, soweit es auf die sprachliche Kommunikation bezogen ist. Diese mentale Dimension der sprachlichen Kommunikation ist in sich ebenfalls vielfältig. Sie besteht - verfolgt man sie vom Effekt her zurück -im Verstehen des Geäußerten durch den Hörer, in der - nicht notwendig bewußten oder reflektierten - verbalen Planung, die der Äußerung sprecherseitig vorausgeht, des weiteren in der Ausbildung einer Kommunikationsabsicht sowie Antizipation der hörenerseitigen Handlungsvoraussetzungen, schließlich auch in der Einschätzung des Kommunikationsergebnisses und seiner weiteren Handlungskonsequenzen durch Sprecher und Hörer. Die genannte gesellschaftliche Qualität ist auch diesen mentalen, an der sprachlichen Äußerung systematisch als Vor- und Nachgeschichte beteiligten Handlungen eigen.

Die Gesellschaftlichkeit ermöglicht individuelles Handeln auf verlässlicher, verbindlicher Basis. Doch kann die Basis - ohne subjektive Absicht oder gar Verschulden - brüchig werden.

Wenn Sprecher und Hörer verschiedene Sprachen sprechen, sind unmittelbar sprachliche Differenzen offenkundig und Probleme der Verständigung zu erwarten. Bei anderen Differenzen sind die Verhältnisse verwickelter. Seit längerem hat man erkannt, daß Angehörige einer Gesellschaft und Sprachgemeinschaft, aber ver-

¹ Für kleinere Handlungseinheiten, die 'Prozeduren', aus denen Sprechhandlungen aufgebaut werden, die aber auch selbstgenügsam sein können (wie *Oh, Komm!*, *Vielleicht.*, *Da!*, *Espresso.*), redet man meist von ihrer jeweiligen Form- und Bedeutungsseite. Größere Handlungseinheiten, alltagssprachlich oft als "Gespräche" oder "Texte" bezeichnet, setzen sich aus mehreren Handlungen zusammen und werden terminologisch als 'Diskurs' oder -bei Überbrückung örtlicher und zeitlicher Distanz von Sprecher und Hörer, besonders also bei schriftlicher Kommunikation - als 'Text' begriffen. Ein theoretisch-methodischer Überblick findet sich in Ehlich (1991).

schiedener gesellschaftlicher Klassen oder "Schichten" sich in ihrer sprachlichen Kommunikation, d. h. ihren Äußerungen und mentalen Handlungen, unterscheiden können. Man könnte bezogen auf solche Divergenzen von '*interkultureller Kommunikation*' in einem engeren Sinne sprechen (Redder/Rehbein 1987, 17f). Gegenwärtig richtet sich die Aufmerksamkeit - besonders durch die ethnographische Betrachtung multi-ethnischer Gesellschaften (Gumperz 1982) - stärker auf weitere, dazu in einem bislang ungeklärten Verhältnis stehende Differenzen, die sprachliche Kommunikation aus dem selbstverständlichen 'Funktionieren' herausheben, selbst wenn die gleiche Sprache gesprochen wird (z.B. Englisch in Indien, Großbritannien, in den USA oder Australien). Die Differenzen werden in der einschlägigen Literatur dann nicht als nationale oder gesellschaftliche, sondern als 'kulturelle' qualifiziert und für die kommunikativen Divergenzen und Probleme, ja Mißverständnisse verantwortlich gemacht. Die Kommunikation zwischen Angehörigen solcher verschiedener 'Kulturen' - seien sie ethnisch, religiös, nationalgeschichtlich oder sozialgeschichtlich bzw. -politisch begründet - nennt man '*interkulturelle Kommunikation*' (im weiteren Sinne).²

Bezieht man die eingangs genannten Wesensbestimmungen verbaler Kommunikation - historisch-gesellschaftlich zweckhaft strukturiertes Handeln mit mentalen und (inter)aktionalen Teilen - in die Untersuchung ein, so wird notwendigerweise die Kulturspezifik in diesen Dimensionen zu berücksichtigen sein. Auch die Kommunikation in einer für den Sprecher oder für den Hörer fremden Sprache oder diejenige, in der Sprecher und Hörer eine fremde dritte Sprache ("lingua franca") zur Kommunikation wählen (müssen), erweist sich als nicht allein in Lautung, Wortschatz und Grammatik different, sondern als durch differente kulturspezifische Voraus- und Zwecksetzungen geprägte Kommunikation. Dies betrifft im übrigen ebenso die nonverbale Kommunikation (Apeltauer 1985, Wolfgang 1979), welche die verbale Kommunikation eigenlinig begleiten, sie substituieren oder ergänzen kann (Ehlich/Rehbein 1982). Wir haben es linguistisch also mit *interkultureller verbaler* und *interkultureller nonverbaler Kommunikation* zu tun.

Worin können kulturelle Differenzen bestehen, wie können sie als Probleme beim interkulturellen Handeln zur Geltung kommen?

- Zunächst können die Anlässe für *sprachliche Kommunikation als solche* in den Kulturen differieren. In einer gemeinsamen Wartesituation beim Arzt, an einer Haltestelle oder vor einer Kasse stellen sich z.B. folgende Fragen: Wird ein kurzer sprachlicher Kontakt aufgenommen, gar erwartet oder eben gerade nicht? Welche sprachlichen Handlungen bieten sich für eine solche Situation an, in der es zunächst nur um die sprachliche Ostentation von Gemeinsamkeit - eben im Warten - gehen kann, also um die sogenannte "phatische Kommunion" (Malinowski 1974)? Sind dies eher situationsbezogene Phrasen, Sprichwörter, eher auf Übereinstimmung abzielende Beschwerden oder Klagen oder schließlich Aufforderungen zu gemeinsamem Handeln? Wird ein ausgewählter Hörer oder die Gesamtheit der Wartenden dabei angesprochen? In welchem sprachlichen Stil, also in welcher Realisierungsform der möglichen Handlungen, kann die Interaktion geschehen?

² Eine Begriffskritik aus sprachpolitischer Perspektive bietet Ehlich (1993); einen Überblick Ehlich (1996); Hinnenkamp (1994) präsentiert eine Auswahlbibliographie.

- In Situationen, die *systematisch eine Interaktion erforderlich* machen, kann für einen Fremden fraglich sein, ob verbales oder nur aktionales, gegebenenfalls non-verbales Handeln als kulturell angemessen gilt. Konkret könnte sich das Problem etwa im Bus oder am Schalter beim Fahrkartenkauf, am Postschalter oder in Restaurants, an Kaufhauskassen oder beim Pförtner stellen. Dies sind Handlungsräume, die jeweils institutionell geprägt sind und sich durch einen hohen Grad von Ablaufroutinen auszeichnen. Die sprachliche Kommunikation kann unter dem Aspekt der Verständlichkeit sehr weit reduziert sein; im Sinne von Bühler (1934) zeichnet sie sich durch hochgradige "Empraxie" aus - für einen Aktanten mit wenigen Fremdsprachkenntnissen eine hochwillkommene Entlastung seiner Äußerungserfordernisse. Schweigendes Hinlegen des Geldes, Hinschieben des zu frankierenden Briefes oder einzulösenden Auszahlungsscheins, Zeigen auf das Gewünschte oder lediglich Benennen desselben können beispielsweise funktional vollkommen angemessen sein - es sei denn, es wird noch eine Kommunikation bezüglich der beiden individuellen Interaktionspartner und der spezifischen Kommunikationssituation erwartet. Die durch den amerikanischen Sprachphilosophen Grice (1975) als universal proklamierte Maxime der Sprachökonomie ("Sei so informativ wie nötig und so knapp wie möglich!" bzw. "Sei relevant!") ist durchaus sehr kulturspezifisch und an bestimmte Gesellschaftsformationen gebunden.³ Nicht, wie Grammatiker oft fordern, die sprachliche Ausführung des Anliegens "im ganzen Satz" fehlt, sondern etwa ein kurzer Gruß, eine freundliche Bemerkung oder Erläuterung zur Situation oder ein Dank könnten erwartet werden, wenn nicht gar - bei einer gemeinsamen Vorgeschichte - explizite Bezugnahmen auf die persönliche Befindlichkeit oder ein kleiner 'Schwatz', d.h. ein in die institutionelle Situation eingelagerter "homileischer Diskurs" (Ehlich/Rehbein 1980).

- Ist man als Fremder *bereits in eine Kommunikation involviert*, wird an der Oberfläche der Interaktion das Problem des kulturspezifisch angemessenen Turntakings, also Redewechsels erkennbar. Handlungspraktisch geht es um die Identifikation der angemessenen Diskursart (oder Textart), um die erwartete Verknüpfung von Handlungsmustern, um die Wahl und das Verstehen der jeweiligen Sprechhandlungen und deren Realisierungsformen. Methodisch - für die Forschungspraxis wie für die Vermittlungspraxis - besteht das Problem darin, daß Modifikationen aufgrund institutioneller Zwecke und solche aufgrund kultureller Differenzen auseinandergehalten werden müssen, obwohl sie handlungspraktisch häufig überlagert sind (s.u. Abschnitt 6). Diskurs- oder Textarten können kulturspezifisch gänzlich fehlen - wie etwa das Makeln oder die Börsenspekulation, die An- und Abmeldung beim Einwohnermeldeamt oder die Steuererklärung -, oder sie können sich erst durch die interkulturelle Kommunikation neu etablieren, etwa im Ausbildungssektor (Koole/ten Thije 1994). Häufiger liegt eine differente innere Struktur vor, die die Erwartungen der Aktanten irritiert, sofern kein Wissen darüber besteht. Gleiches gilt für Handlungsmuster.⁴

³ Vgl. zu ihrer interkulturell ausgerichteten Umformulierung Clyne (1994).

⁴ Differenzen im Verständnis der aktuell abgewickelten Diskursart und deren Folgen diskutieren etwa Becker/Perdue (1982) an einem deutsch-türkischen und Mattel-Pegam (1985) an einem deutsch-italienischen Anwalt-Klienten-Diskurs. Ein kleines, instruktives Beispiel dafür, wie durch

Differenzen in Diskurs- und Musterstruktur sind insbesondere für die medizinische Kommunikation (Arzt-Patienten-Kommunikation; z.B. Rehbein 1994) bereits breiter empirisch untersucht worden. Für die Kommunikation im ökonomischen Bereich, z.B. für das industrielle Verhandeln, setzen die auf kontrastiven, realen (statt simulierten) Kommunikationen basierenden linguistischen Analysen erst in den letzten Jahren ein (Stalpers 1987; Müller 1991; Fant 1995; Tiittula 1995). Vergleichsweise viel weiß man bereits über Personaleinstellungsgespräche (Bewerbungsgespräche) (Grießhaber 1987; Komter 1991; Schilling 1996); für diesen biographisch wichtigen Diskurs sind auch die Trainingsmethoden, etwa in Form von Rollenspielen, ausführlich diskutiert (Grießhaber 1987, Bd. 2; Lepschy 1995). Diese Beispielauswahl soll deutlich machen, daß interkulturelle Trainings auf der empirisch basierten wissenschaftlichen Kenntnis von Diskurs-/Text- und Handlungsstrukturen aufbauen müssen. Die Trainierten sollen eine reflektierte Einsicht in ihre eigenen Handlungsselbstverständlichkeiten gewinnen, um Abweichungen in Form von Auslassungen oder Hinzufügungen, Verschiebungen oder notwendigen Redundanzen von Musterpositionen mentaler und (inter)aktionaler Art erkennen und antizipieren zu können. Diese Modifikationen betreffen im wesentlichen das, was man die "illokutive" Dimension von Sprechhandlungen nennt, also die Handlungsqualität als solche. Eine andere Dimension, in der kulturspezifische Differenzen zu bearbeiten sind, ist die inhaltliche, die sog. "propositionale" Dimension. Von der erwarteten Explizitheit über die Wortwahl (einschließlich kleinster "Interjektionen", wie Liedke 1994 zeigt) und Grammatik im weiten Sinne bis zur Bezugnahme auf diskursives oder allgemeines Vorwissen reichen die möglichen Probleme. Schließlich ist die eher formale Seite, die Dimension des "Äußerungsaktes", zu beachten. Insbesondere unterschiedliche Intonationserwartungen können zu Fehleinschätzungen der Handlung und des Handelnden führen (z.B. Gumperz 1982).

- Einen eigenen, vieldiskutierten Bereich stellen die unterschiedlichen *Formen der Bezugnahme auf den Interaktionspartner als Person* dar - mit seinen Entscheidungen im gemeinsamen Handlungszusammenhang, mit seinen Bewertungs- und Glaubenssystemen, mit seinen allgemein gesellschaftlichen und institutionellen Positionierungen. Hier werden Probleme der Individualität versus Kollektivität, der Höflichkeit, Diskretheit und des Stils aktuell. Einiges ist bereits kulturvergleichend bekannt. Manches davon birgt allerdings die Gefahr, festgefügte Bilder, sogenannte "Stereotypen", vorschnell heranzuziehen. Ein gesichertes Wissen über all dies ist erforderlich. Der Gefahr einer raschen Anwendung oder gar Perpetuierung von Wissen in Form von Bildern ist bei Trainings sehr entschieden zu begegnen, was eine wissenschaftliche Fundierung der trainierten Inhalte wie der Lehr-/Lernziele unabdingbar macht.

3. Allgemeine Trainingsziele

Bevor im weiteren überlegt wird, welche Ziele und Verfahren einem diskursanalytisch basierten Training entsprechen (Abschnitt 4), soll zunächst die Frage gestellt werden, welche Ziele generell in interkulturell orientierten Trainings verfolgt werden und welche Verfahren bereits entwickelt worden sind. Im Zusammenhang mit Überlegungen zur Ausbildung von Auslandsmitarbeitern werden z.B. als Trainingsziele kognitive, affektive und "Verhaltens"änderungen genannt (Brislin/Landis/Brandt 1983). Die übergeordnete Zielvorstellung "interkulturelle Kompetenz" wird dabei im wesentlichen als die Überwindung einer Ingroup-outgroup-Haltung betrachtet. Sie umfaßt nach dieser Konzeption u.a. den Abbau von "Stereotypen", die Fähigkeit zu Empathie, Zuhörbereitschaft, das Zurückhalten von Bewertungen, die Fähigkeit, Ambiguität ertragen zu können, die Anerkennung anderer Wert- und Glaubenssysteme i.S. einer Weltoffenheit ("world-mindedness") sowie persönliche Flexibilität und Bereitschaft zur Veränderung. Die Chance einer Bereicherung durch Interkulturalität tritt hier als wesentlicher Trainingsaspekt in den Vordergrund. Fragen nach der Grundlage und sprachlichen Äußerungsform von Problemen unterbleiben weitgehend. Schwierig gestaltet sich in diesem Rahmen zudem die Evaluation von Trainings (Dinges 1983). Ein grundsätzliches Problem liegt u.E. darin, daß der Erfolg interkultureller Interaktion hier in einem 'good will' der Beteiligten angesiedelt wird. Zwar bildet die positive Grundhaltung zum Anderen und Fremden eine wichtige Voraussetzung für die interkulturelle Kommunikation, häufig scheitern interkulturelle Kontakte jedoch trotz einer solchen (vgl. Abschnitt 6). Im Blick auf allgemeine Aspekte interkultureller Kompetenz ist also anzugeben, wie sich diese in konkreten Kommunikationssituationen bzw. im sprachlichen Handeln niederschlagen (vgl. Müller 1993).

Von einem diskursanalytischen Standpunkt aus sind u.E. zwei grundsätzliche Dimensionen zu unterscheiden, die in Lernzielbestimmungen interkultureller Trainings zusammenfließen und denen die Stichworte "kommunikatives Handeln" und "interkulturell" entsprechen (vgl. auch Knapp/Knapp-Potthoff 1990). Die erste Dimension, die mit "sprachlichem Handeln" erfaßt wurde, betrifft die Kommunikationsfähigkeit der Beteiligten in einer aktuellen Situation. Ausgehend von einem diskursanalytisch orientierten Konzept, lassen sich folgende wesentliche Lernziele differenzieren:

- das Wissen über verbales und nonverbales Handeln, seine Vorstrukturiertheit und Funktionalität;
- das Verfügen über ein Repertoire von sprachlichen Mitteln und das Wissen um ihre spezifischen Zwecke;
- die Fähigkeit, ablaufende Kommunikationsprozesse zu reflektieren, d.h. dieses Wissen auf eine konkrete Handlungssituation übertragen bzw. diese adäquat einschätzen zu können;
- die Fähigkeit, in die Kommunikation aktiv eintreten und einen Diskursverlauf angemessen verändern zu können (Prävention oder Reparatur); sowie

- die Fähigkeit, verstehenssichernde Verfahren handhaben zu können, gegebenenfalls aber auch Nichtverstehen zuzulassen.

Die zweite, interkulturelle Dimension bildet das Wissen um mögliche Dimensionen von Kommunikationsunterschieden und um die besonderen Bedingungen des Handelns in unterschiedlichen Sprachkonstellationen (vgl. Abschnitt 2), insbesondere auch das Wissen um die spezifischen Schwierigkeiten fremdsprachlichen Handelns. Dazu gehört auch die Fähigkeit, interkulturelle von institutionellen Kommunikationsproblemen unterscheiden zu können. Ein solches Wissen ist insofern wesentlich, als die 'Schuld' im Falle interkultureller Schwierigkeiten häufig in persönlichen Defiziten und nicht in unterschiedlichen institutionellen und sprachlichen Wissensbeständen der Kommunikationsteilnehmer gesucht wird.

Die interkulturelle und die handlungsbezogene Zielkomponente ergänzen sich. So kann der Aufweis interkultureller Unterschiede z.B. auch in allgemein orientierten Trainings dazu genutzt werden, ein Bewußtsein für die wesentlichen Merkmale von Kommunikation zu schaffen. Ein Durchschauen des spezifischen Schwierigkeitspotentials in der interkulturellen Kommunikation wiederum setzt eine allgemeine Reflexion kommunikativen Handelns voraus.

4. Standardkonzeptionen interkultureller Trainings

Trotz der rasch wachsenden Bedeutung, die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als professionelle und persönliche Schlüsselqualifikation auch in Europa schon seit einigen Jahren gewinnt, werden die gängigen Trainingskonzepte, -methoden und -materialien noch weitestgehend aus den USA übernommen. Obwohl inzwischen als unumstritten gilt, daß Trainings spezifisch für ihre Herkunftskultur - und insofern notwendig ethnozentrisch - sind, bleibt die Entwicklung eigener Materialien hinter den Marktbedürfnissen zurück und nimmt die inzwischen recht differenzierte Diskussion von Lernzielen (vgl. Abschnitt 3) noch nicht auf.

Die üblichen Trainingsformen lassen sich anhand zweier Kriterien grob unterteilen:

- Nach dem zugrunde gelegten didaktischen Ansatz werden *informationsorientierte* oder *kognitiv orientierte* Trainingsformen (in der amerikanischen Literatur auch "didactic" oder "educational" genannt) einerseits und *interaktionsorientierte* Trainingsformen ("experiential training") andererseits unterschieden;
- nach der Trainingsausrichtung differenziert man gewöhnlich zwischen *kulturspezifischen* ("culture specific") und *kulturunspezifischen* ("culture general") Trainingsformen. Kulturspezifische Trainings bereiten gezielt auf den Aufenthalt in einer bestimmten Kultur vor - oder begleiten diesen Aufenthalt.⁵ Kulturunspezifische Trainings rücken eher allgemeine Merkmale kommunikativen Handelns in den Mittelpunkt und sollen generell auf "Fremdheit" vorbereiten.

⁵ Auch nachbereitende Trainings, die nach einem längeren Auslandsaufenthalt die Wiedereingliederung in die "Heimat"-Kultur erleichtern sollen, sind möglich, werden aber seltener durchgeführt und hier nicht weiter behandelt (vgl. Hirsch 1992).

Im folgenden wollen wir die vier Trainingsansätze, die sich aus der Kombination dieser beiden Unterscheidungen ergeben, kurz näher charakterisieren.

4.1 Informationsorientierte kulturspezifische Trainings

Informationsorientierte Trainings sollen den Teilnehmern die wichtigsten Fakten über ihre zukünftige Gastkultur vermitteln, sie mit den wirtschaftlichen, politischen und sozialen Verhältnissen und den persönlichen Lebensumständen, die sie erwarten, vertraut machen. Häufig werden auch Sprachkurse diesem "landeskundlichen" Ansatz zugerechnet.

Die bekannteste Methode ist sicherlich der "Culture Assimilator", ein meist schriftliches Lernprogramm, das die Beschreibungen konfliktärer Interkulturalitätssituationen, sog. "Critical Incidents", präsentiert. Der Lernende soll aus einigen Erklärungsmöglichkeiten die seiner Meinung nach zutreffende herausfinden. Die richtige Lösung verweist ihn auf eine zielkulturspezifische Erläuterung der Situation zugrundeliegenden Normen, Werte und "Kulturstandards", die das kommunikative Handeln und seine Beurteilung als angemessen oder unangemessen beeinflussen.⁶

Informationsorientierte Konzepte vermitteln - über Filme, Vorträge und Fallbeispiele - eine Fülle von Fakten über die Zielkultur, die die Teilnehmer selbständig vertiefen können. Meist als Kurzzeitprogramme angelegt, müssen sie zwangsläufig das Unterschiedliche der Zielkultur, das Problematische interkulturellen Kommunizierens betonen; die in Abschnitt 3 vorgestellten affektiven Lernziele sind für die informationsorientierten Trainings nicht zentral. Da die kommunikationsspezifischen Grundlagen interkulturellen Handelns ausgeblendet bleiben, ist fraglich, ob und wie die Lernenden den Transfer in die Praxis ihrer eigenen, spezifischen kulturellen Kontakte leisten.

4.2 Interaktionsorientierte kulturspezifische Trainings

Interaktionsorientierte Trainings sollen es den Teilnehmern ermöglichen, interkulturelles Handeln spielerisch zu erproben, möglichst in direktem Kontakt mit Mitgliedern ihrer zukünftigen Gastkultur. So werden in bikulturellen Rollenspielen nach vorgegebenen Szenarios meist berufsbezogene Interaktionssituationen wie z.B. Geschäftsverhandlungen und Teamgespräche simuliert, manchmal aufgezeichnet und in einer anschließenden Analysephase auf kritische Momente und zugrundeliegende Ursachen dafür untersucht und diese erklärt. Obgleich sie zur Kommunikation ermutigen und Gelegenheit bieten, den Interaktionsprozeß und seine Merkmale genauer zu betrachten, so werden doch die komplexen Bedingungen, unter denen interkulturelle Kommunikation stattfindet, in jeder Simulation notwendigerweise verkürzt und reduziert. Tatsächlich zeigen neuere Untersuchungen, daß in Simulationen kommunikative Phänomene produziert werden, die in authentischen Diskur-

⁶ Zum "Cultural Assimilator" vgl. Albert (1983); Brislin/Landis/Brandt (1983); Helmholt/Müller (1991); Knapp/Knapp-Potthoff (1990); Thomas/Hagemann (1992). Zur theoretischen Fundierung der sozialpsychologischen Attributionstheorie vgl. Müller/Thomas (1991); Thomas (1993). Ebenfalls in Müller/Thomas (1991) sind "Critical Incidents" für die Zielkultur USA dokumentiert.

sen nicht beobachtet werden können, während andere, für authentische Diskurse typische Merkmale in einer Rollenspielsituation entfallen.⁷

4.3 Informationsorientierte kulturunspezifische Trainings

Wenn Information unspezifisch vermittelt werden soll, versuchen diese Trainings, auch "Universitätsmodell" genannt, durch den Einsatz von Medien wie Filmen und Graphiken, vor allem aber durch Vorträge und Diskussionen Einblick in die allgemeine Kulturbedingtheit menschlichen Handelns einerseits und in die Bedingungen kommunikativer Prozesse andererseits zu vermitteln. Ein solcher Ansatz findet sich mittlerweile auch häufig in fremdsprachlichen Lehrwerken. Das Verständnis der beiden Aspekte interkultureller Begegnungssituationen wird als grundlegend für die notwendige Fähigkeit betrachtet, das eigene Handeln zu reflektieren und an immer wieder neue Situationen zu adaptieren. Kommunikation wird im Rahmen dieses Ansatzes allerdings zumeist auf nonverbales "Verhalten" reduziert. Eine Reflexion der verschiedenen Wissenstypen in bezug auf Sprache und ihres Zusammenhangs mit der Handlungspraxis der Beteiligten (s. Abschnitt 4) wird dabei nicht vorgenommen.

4.4 Interaktionsorientierte kulturunspezifische Trainings

Die "Culture-Awareness"-Trainings wollen auf die Geprägtheit des Einzelnen durch seine Herkunftskultur aufmerksam machen, mögliche Dimensionen von Kommunikationsunterschieden vermitteln und so eine Sensibilisierung für die Verschiedenheit von Kulturen und deren Einfluß auf kulturelle Begegnungssituationen erreichen. Dieser Ansatz, der den Trainingsmarkt bei weitem dominiert, verzichtet darauf, Herkunfts- und Zielkultur zu kontrastieren. In Rollenspielen und Übungen wie BAFA BAFA⁸ wird statt dessen eine fiktive Kontrastkultur entworfen, in der die TeilnehmerInnen interagieren sollen, um typische Interkulturalitätsaspekte zu erfahren. Ein Problem, das sich aus ihrer mangelnden empirische Basierung ergibt, bleibt bei diesen wie auch bei den anderen oben erwähnten Trainingsformen die Ergebnisumsetzung in den Alltag.

Wenige Trainings wurden bisher für kulturelle und sprachliche Kontaktsituationen im Inland entwickelt.⁹ Vertreter bestimmter Institutionen wie z.B. Behörden und Schulen, die ständig mit ausländischen Klienten interagieren müssen, tun dies weitestgehend unvorbereitet und mit wachsenden Frustrationen (vgl. Hoffmann 1982).

⁷ Zu Simulationen als Methode in Kommunikations- und Verhaltenstrainings vgl. die in Bliesener/Brons-Albert (1994) versammelten Aufsätze, Brons-Albert (1995), Schnieders (im Druck) sowie Becker-Mrotzek/Brünner und Fiehler (in Bd. 2).

⁸ BAFA BAFA ist ein Interaktionsspiel, bei dem die Teilnehmer in zwei Gruppen aufgeteilt werden - die Alpha- und die Beta-Kultur. Jede Kultur hat ihre eigene 'Sprache', die Abgesandte der jeweils anderen Kultur beobachten und entschlüsseln sollen.

⁹ Das Amt für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main hat ein solches Training für Städtische Bedienstete und weitere Materialien dokumentiert (vgl. Amt 1993); auch in Hoffmann (1982) findet sich eine Trainingskonzeption für deutsche Behördenmitarbeiter.

5. Diskursanalytisches Training: Wissen - Lernen - Veränderung

Ein Training, das die Vermittlung interkulturellen sprachlichen Handelns anstrebt, setzt bewußt am *sprachlichen Handlungswissen* der Trainierten an. Die Lehr- und Lernbarkeit interkulturellen Handelns wird also durch das Anknüpfen, Bewußtmachen, Reflektieren und kritische Weiterentwickeln von Alltagswissen gesichert. Was heißt das im einzelnen?

Alltagswissen über Sprache basiert auf dem je individuellen Spracherwerb, den alle sprachlich Handelnden im Laufe ihrer Kindheit durch die konkrete Kommunikationspraxis in der Gesellschaft, in der sie sozialisiert werden, durchgemacht haben. Schulische Sprachlehre vertieft dies besonders durch die Vermittlung schriftlicher Kompetenzen. Im Laufe der Biographie kommt dauernd praktisches Erfahrungswissen über gesellschaftlich bewährte Handlungsformen in unterschiedlicher Differenziertheit und bezogen auf verschiedene Praxisbereiche hinzu. Beide Modi des Wissenserwerbs betreffen differenzierte sprachliche Ausdrucksmittel lexikalischer, grammatischer und intonatorischer Art sowie nonverbale Kommunikationsformen. Darüber hinaus sind sie auf gesamte Handlungsabläufe und Handlungsstrukturen bezogen, also auf die oben beschriebenen Handlungsmuster. Dieses sprachliche Wissen, das die alltägliche Routine ausmacht, heißt linguistisch *Musterwissen*¹⁰.

Musterwissen ist, wie gesagt, gesellschaftlich und insofern kulturspezifisch geprägt und somit ein wesentlicher Gegenstand interkulturellen diskursanalytischen Trainings.

Andere Wissenstypen beziehen sich nur mittelbar auf Sprache bzw. sprachliches Handeln, indem sie als Wissensgegenstände primär die Handelnden selbst und deren Praxis betreffen, insofern aber ebenfalls interkulturell höchst relevant sind. Dies gilt für das einfache praktische Wissen, das jeder bzw. jede ausbildet, nämlich das *partikulare Erlebniswissen* und - als darüber verallgemeinerte Wissensform - die *Einschätzung*. Beide Wissenstypen sind vor allem für die Bewertung von Handlungssituationen (mit den darin angelegten Handlungspotentialen, Handlungsmöglichkeiten und -erfordernissen) relevant. Ein auf gelingendes interkulturelles Handeln angelegtes Training hat sich des weiteren intensiv auf das einzulassen, was im common sense als "Stereotyp" bezeichnet wird (zur Kritik vgl. Redder 1995). Faktisch geht es dabei um Wissenstypen, die sich verallgemeinert und verfestigt auf Eigenschaften und Handlungen bestimmter Aktanten(-gruppen) beziehen, also um den Wissenstyp *Bild* bzw. *Image* (das von mehreren geteilte Bild). Ein noch weiter verallgemeinertes, von allen Gesellschaftsmitgliedern geteiltes und für alle Elemente des Wissens generalisiertes Bild ist das *Sentenzenwissen*. Dieses Wissen findet häufig bis in feste sprachliche Formulierungen hinein seinen Niederschlag (z.B. in Sprichwörtern). Schließlich ist für Bewußtmachung und reflektiertes Training ein Wissenstyp von Relevanz, der das Handeln leitet: das *Maximenwissen*, das sich in sprachlichen Formen imperativer Art, eben Maximen wie "Sei stets höflich im Umgang mit Fremden!", niederschlägt.

Methodisch sollte die charakterisierte Bearbeitung von vorhandenem relevanten Alltagswissen an konkreten Handlungssituationen ansetzen, statt abstrakt erörtert

¹⁰ Dieser Wissenstyp wie auch die im folgenden angeführten basieren auf den Analysen von Ehlich/Rehbein (1977).

zu werden. Das Lernen muß also am Konkreten ansetzen und auch an konkretes praktisches Handeln rückgekoppelt werden, nachdem die kritische Reflexion erfolgt ist. Dazu sind empirische Aufnahmen und Verschriftungen ("Transkriptionen") von einschlägiger Alltagskommunikation dieser oder vergleichbarer Aktanten(-gruppen) erforderlich. Das bedeutet, daß dem Training eine Phase der reflektierten empirischen Erhebung vorangehen sollte oder gar muß (vgl. Fiehler 1995 und in Bd. 2) im allgemeinen sowie Lalouschek/Menz (in Bd. 1) im einzelnen). Die Einübung in das verstehende Lesen solcher Transkripte und in die systematisierende, kategorisierende Aufbereitung dessen, was sich in der dokumentierten Praxis abspielt, ist nach bisherigen Erfahrungen zwar ungewohnt, aber höchst fruchtbar (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 1992; Becker-Mrotzek/Meier in Bd. 1). Sowohl die erkennbaren Handlungsmuster, denen die exemplarisch beobachteten Handelnden folgen, als auch die aus ihrem Handeln ableitbaren Wissenstypen werden zum Gegenstand des Trainings gemacht. Die Einübung in eine eigene, auf der Basis der Reflexion sensibilisierte oder veränderte Handlungspraxis kann z.B. partiell in Rollenspielen erfolgen, aber auch im Wege der kritischen Analyse der Transkripte selbst (vgl. Abschnitt 6.3).

Hinsichtlich der Lehr- und Lernziele wird es keinesfalls darum gehen, eilige Rezepte zu vermitteln oder die Trainierten für ein bestimmtes Handeln gleichsam abzurichten, wie dies hinsichtlich fremdsprachlicher Ausdrucksformen im behavioristischen Pattern Drill oder in Verhaltenstrainings erfolgt. Vielmehr geht es um eine mit den Trainingsteilnehmern gemeinsam erarbeitete, analytisch fundierte und systematisierte Einsicht in die zugrundeliegenden Strukturen sprachlichen Handelns und in das damit verknüpfte Denken und Entscheiden. Damit wird auch die oberflächenbezogene Einübung von stilistisch aufbereiteten Phrasen oder isolierten Handlungszügen überwunden, die leider vielen rhetorisch basierten, empiriefernen Trainings eigen sind (vgl. dazu Brons-Albert 1995). Primär zielt das diskursanalytische Training auf die Fähigkeit ab, selbständig Probleme zu erkennen und Problemlösungen zu erarbeiten. Vermittelt wird also eine Art von praktischem Methodenwissen hinsichtlich sprachlicher Kommunikation. Sowohl ein Beharren auf Homogenität und Konvergenz wie auch Erfahrungen des Kulturschocks können auf diese Weise bearbeitet werden. Der Umgang mit Fremdem und Fremden erfordert nämlich nicht zuletzt das Aushalten von Ungewohntem und die Bereitschaft zur allmählichen, gemeinsamen Entwicklung von neuen, auf Interkulturalität angelegten Handlungsformen. Zugleich ist es anzuraten, den Blick für Widersprüche oder zumindest Modifikationen zu schärfen, die sich nicht aus Kulturdifferenzen, sondern aus Bedingungen herleiten, die die Funktion der Institution innerhalb der Gesellschaft betreffen. Handlungskonsequenzen wirtschafts- oder sozialpolitischer Art mögen dann jedoch außerhalb der Aufgaben von Trainings liegen.

6. Ein Trainingsbeispiel

Den Ausgangspunkt unserer exemplarischen Trainingsvorschläge bildet ein authentisches Gespräch in der Ausländerbehörde einer süddeutschen Großstadt. Das Ausländerreferat ist die für das Leben in einem Gastland entscheidende institutionelle Kontaktstelle, somit ein zentraler Ort interkulturellen Handelns. Die Kommunikation in der Behörde wird sowohl von ihren Klienten als auch von ihren Agenten, d.h. den deutschen Sachbearbeitern, als besonders problematisch erfah-

ren. Ein Bearbeitungsbedarf besteht daher auf beiden Seiten. Uns interessiert im folgenden jedoch nicht die Frage, wie die Klienten der Institution etwa im Rahmen von Sprachkursen angemessen auf die Kontaktsituation vorzubereiten sind. Vielmehr werden wir uns auf die deutschen Angestellten konzentrieren, deren alltägliche Arbeit interkulturelles Handeln bedeutet. Gemäß dem diskursanalytischen Vorgehen (Abschnitt 5) werden wir zunächst die dokumentierte Interaktion hinsichtlich der Problemstellungen analysieren (Problemaufweis), in einem zweiten Schritt ansprechen, welche Aspekte ein Training berücksichtigen sollte, das, ausgehend von der Praxis der Beteiligten, auf die Verbesserung der behördlichen Kommunikation abzielt (Entwicklung von Problemlösungen), bevor wir konkrete Umsetzungsmaßnahmen vorschlagen (Trainingsdesign). Das Gespräch ist als Transkript im Anhang in ganzer Länge wiedergegeben. Die Namen der Beteiligten, Orte etc. wurden anonymisiert. Für das Mitvollziehen der Analyse ist es sinnvoll, zunächst das Transkript zu lesen (das dabei verwendete Transkriptionssystem ist im Beitrag von Lalouschek/Menz in Bd. 1 beschrieben).

6.1 Dokumentierter Fall¹¹

Der Sachbearbeiter in dem vorliegenden Gespräch ist Deutscher, ca. vierzig Jahre alt, der Klient ein junger Mann jugoslawischer¹² Staatsangehörigkeit. Das Gespräch erweist sich als problematisch. Im Diskursverlauf wird der Klient fast aus Deutschland ausgewiesen, wobei sich diese Maßnahme aufgrund der Sachlage letztlich doch als unzutreffend herausstellt. Interessant ist an dem vorliegenden Fall, daß das Gespräch ineffektiv und mißverständlich ist, obwohl auf seiten beider Beteiligten deutlich das Bemühen um eine angenehme Gesprächsatmosphäre und um das Einhalten institutioneller Regelungen zu erkennen ist.

6.2 Problemaufweis

Den Schwerpunkt der folgenden Transkriptanalyse bilden die kommunikativen Probleme, die sich im Verlauf der Interaktion zunehmend entfalten, und die zugrundeliegenden institutionellen und kulturellen Ursachen, die es im Training (Abschnitt 6.3) zu bearbeiten gilt. Drei Aspekte sind zentral für das Mißverständliche, Problematische der Interaktion:

¹¹ Die Aufnahme wurde offen durchgeführt; zu Gesprächsbeginn wurde bei beiden Beteiligten die Erlaubnis zur Aufzeichnung eingeholt. Wir möchten Suzanne Larsen an dieser Stelle dafür danken, daß sie uns Aufnahme und Transkription zur Verfügung gestellt hat.

¹² Das Gespräch wurde 1992, also vor Kriegsbeginn, aufgezeichnet. Aufgrund der politischen Ereignisse hat sich die institutionelle Rechtslage, der die nationale Zugehörigkeit des Sprechers entspricht, gegenüber der damaligen Erhebungssituation geändert. Dieser geänderten Rechtslage entspricht ein verändertes Bild von "Jugoslawien" und von den Problemen und Gründen, warum sich Menschen aus dem seinerzeit so bezeichneten Großraum in Deutschland aufhalten. Bei der Lektüre des Transkripts und der Falldiskussion ist vom Leser also zu beachten, daß seine jetzigen Einschätzungen und Kategorisierungen damals nicht gegeben waren.

- Anliegenserfassung und -bearbeitung durch den Sachbearbeiter

Typische Anliegen, mit denen sich Klienten an den Sachbearbeiter wenden, entspringen ihrem Status als ausländische (Arbeits-)Migranten, die dauerhaft in Deutschland leben, dafür aber eine (befristete oder unbefristete) Aufenthaltsgenehmigung benötigen. Ist die Aufenthaltserlaubnis abgelaufen oder erloschen, muß der Sachbearbeiter (S) die rechtlichen Bedingungen ihrer Verlängerung prüfen. Wird die Erlaubnis nicht erneuert oder verlängert, muß S die Ausreise einleiten. Der institutionelle Handlungsablauf in dieser Situation umfaßt die Musterpositionen "Anliegenserfassung", "Datenabfrage", "Datenabgleich", "Anliegensbearbeitung durch Entscheidungsfindung" und "Einleiten der rechtlichen Konsequenzen".

Zu Beginn des vorliegenden Gesprächs hat der Klient (K) sich durch zwei Pässe ausgewiesen: einen abgelaufenen mit unbefristeter deutscher Aufenthaltserlaubnis und einen neuen ohne Visum. Aufgrund seines routinisierten Institutionenwissens schließt S aus den nonverbalen Handlungen von K auf dessen Anliegen - Übertragung der Aufenthaltsgenehmigung in den neuen Paß - und bildet einen entsprechenden Handlungsentwurf zur Anliegensbearbeitung:

- sofortige Abfrage der institutionell relevanten Daten¹³

S, Fl. 1: Seit wann sind Sie denn in Deutschland bitte?
 S, Fl. 2: Ja und wo wohnen Sie bitte?
 S, Fl. 3/4: Seit wann wohnen Sie da?

- Abgleich der persönlichen Daten mit juristischen Bedingungen und Entscheidungsfindung

S, Fl. 7/8: Jaa dadurch ist natürlich Ihre Aufenthaltserlaubnis erloschen, gell?
 S, Fl. 14-19: Joa . wahrscheinlich (werdn) Sie dann wahrscheinlich koa Chance habm, ne, daß Sie rein kommen, ne? Gell? .. Hier Paragraph vierundvierzig . äh Absatz eins, innerhalb von sechs Monaten is Ihre Aufenthalts/ "nach m Auslandsaufenthalt von sechs Monaten is Ihre Aufenthaltserlaubnis erloschen."
 S, Fl. 25/26: Darunter kriegen Sie also kein Übertrag mehr, géh . von mir.

- Einleiten der rechtlichen Konsequenzen

S, Fl. 80: Dann würd ich Sie bitten, daß ma das unterschreiben,
 S, Fl. 85-88: Von mir bekommen Sie jetzt einen Ausreiseschein, Sie ham bis innerhalb einer Woche das Bundesgebiet dann zu verlassen, ja?
 S, Fl. 97-99: Tuns bitte den Antrag ausfüllen, ich ruf Sie dann auf wenn die Akte wieder unten is, gell? ((nimmt Telefonhörer auf))

Damit hat S seinen Handlungsplan kommunikativ realisiert, das Gespräch ist für ihn beendet. Der Klient, der bisher bereit war, den 'normalen' institutionellen Gang mitzutragen, als dessen Resultat sich allerdings nun sein "illegaler" Status ergeben hat, widerspricht zum ersten Mal:

¹³ Die Belegstellen aus dem Transkript (vgl. Anhang) sind in einer vereinfachten Notation mit Angabe des jeweiligen Sprechers und der Partiturfäche wiedergegeben.

K, Fl. 99: Hm äh möchte ich noch was sagen vorher?

Erst im letzten Viertel des Gesprächs klärt sich dann das eigentliche Anliegen Ks - die rechtliche Absicherung seines Aufenthalts in Deutschland als Besucher seiner Eltern:

K, Fl. 99-102: Wie ist es mit dem Ausreisending/ meine Eltern wohnen hier, ich bin bei meinen Eltern auf Besuch, wieso muß ich ausreisen nach einer Woche?

K, Fl. 103/104: Wieso muß ich da ausreisen?

K, Fl. 105/106: Warum wenn ich bin bloß auf Urlaub da?

Die von S bisher erhobenen Daten erweisen sich für dieses Anliegen als irrelevant; wichtig ist jetzt:

K, Fl. 102/103: Meine/ m/ Eltern sind wohnhaft in Deutschland,

K, Fl. 103: mein Vater ist Deutscher.

K, Fl. 100/101: ich bin bei meinen Eltern auf Besuch,

Daraus ergeben sich für S andere Konsequenzen:

S, Fl. 109-111: Dann können Sie wieder (erhöhen)/ visumfrei aufhalten hier drei Monate und dann müßens halt dann ausreisen, gell?

Diese Konsequenzen müssen institutionell nicht weiter bearbeitet werden. Es zeigt sich, daß der kommunikative Aufwand, die Datenabfrage, die Einleitung der Ausweisung nicht funktional waren hinsichtlich des tatsächlichen Klientenanliegens. Die kommunikative Ursache dafür - in der Musterrealisierung kommt weder eine Position für eine Anliegensformulierung durch K noch für eine Anliegensnachfrage durch S selbst vor - verweist u.E. auf drei Aspekte interkulturellen Handelns in Behörden:

- Die wesentliche Musterposition "Anliegenserfassung" wird nonverbal behandelt (Vorlegen des Passes durch K). Die Interaktionen des Sachbearbeiters mit den Klienten an seinem Arbeitsplatz verlaufen häufig relativ spracharm: Klienten mit geringer Sprachkompetenz reichen ihm oft nur ihre Unterlagen, S schließt daraus auf ihr Anliegen, ruft den entsprechenden Datensatz im Computer auf, druckt ein Dokument aus und läßt es unterschreiben.¹⁴ Trotz der relativ hohen deutschen Sprachkompetenz dieses Klienten modifiziert S seine kommunikativen Mittel nicht.
- Seine routinisierten Annahmen über die Anliegen, mit denen sich Klienten für gewöhnlich an die Ausländerbehörde wenden, läßt dem Sachbearbeiter eine Verbalisierung unnötig erscheinen.
- Der sofortige Einstieg in die Musterposition "Datenabfrage" ist für den Klienten nicht nachvollziehbar, da er nicht weiß und keine Erläuterungen dessen bekommt, wofür diese Daten benötigt werden.

¹⁴ Wir danken Suzanne Larsen für diesen genauen Beobachtungshinweis.

- Interkulturelles Handeln in Institutionen

Kommunikatives Handeln zwischen Agenten und Klienten einer Institution unterliegt anderen Voraussetzungen als alltägliches Handeln: Agenten verfügen im Unterschied zu den Klienten über ein differentes Institutionenwissen (vgl. Ehlich/-Rehbein 1977), das sie, soweit es relevant zur diskursiven Prozessierung ist, vermitteln und absichern müssen. Institutionen sind kulturspezifische gesellschaftliche Einrichtungen. Interkulturelles institutionelles Handeln weist ein weiteres Merkmal auf: Klienten aus anderen Kulturen verfügen über kein, ein geringeres oder anderes Institutionenwissen.

In der Beschreibung des komplexen institutionellen Handlungsverlaufs ist S nicht erfolgreich:

S, Fl. 85/86: Von mir bekommen Sie jetzt einen Ausreiseschein,
 S, Fl. 88/89: Aber vorher d müssens ma nochn Antrag stellen, gell,
 S, Fl. 89-91: Jaja und den müssen Sie dann also formell zurückziehen diesen Antrag.
 S, Fl. 92/93: Ein' blauen Antrag ausfüllen Seite eins bis Seite drei/
 S, Fl. 94: er wird dann zurückgenommen, dieser Antrag

S geht davon aus, daß der Klient mit dem Verfahren vertraut ist, denn - und hier zeigt sich ein Problem der lernersprachlichen Kompetenz des Klienten trotz seiner weitgehend guten deutschen Sprachkenntnisse - dessen Äußerung

K, Fl. 13/14: Muß ich jetzt wieder heute anfangen alles?

impliziert bei einer muttersprachlichen Verwendung des *wieder*, daß der Klient diesen Antrag schon einmal gestellt hat. Im Gesprächsverlauf zeigt sich aber, daß dies ein Trugschluß war und K die weiteren Handlungsschritte nicht kennt:

K, Fl. 83: Was fürn Antrag?
 K, Fl. 91: Was isn das fürn Antrag?

Die Antwort des Sachbearbeiters

S, Fl. 91/92: Ja des is n blaue, den geb ich Ihnen jetz, gell?

muß dem Klienten angesichts seiner tatsächlichen Ahnungslosigkeit unverständlich bleiben. Auch die Legitimation von für den Sachbearbeiter zwangsläufigen institutionellen Entscheidungen - für den Klienten allerdings von unmittelbarer lebenspraktischer Konsequenz - durch den Verweis auf Paragraphen, wie in

K, Fl. 8/9: Wieso ist erloschen er() unbefristet?
 S, Fl. 9-11: Doch sch/ natürlich, . gell, nach Paragraph, . gell, seit wann sind Sie im Ausland?

leistet nicht den notwendigen Wissenstransfer, um den Handlungsablauf abzuschließen. Kommunikative Ursache dafür ist, daß S den institutionellen Ablauf nicht transparenter gestaltet und durch den Einsatz verständnissichernder Verfahren diskursiv klärt.

- Handlungsleitende Ausländerbilder

Aufgrund seiner professionellen Erfahrungen mit Ausländern hat S bestimmte Handlungsselbstverständlichkeiten ausgebildet, deren kommunikative Realisierung auf sein Wissen über Ausländer in Form der Wissensstrukturtypen "Bild" und - sofern man die handlungsleitende Qualität dieses Wissens berücksichtigt - "Maxime" verweist (vgl. Abschnitt 5). Kennzeichnend für sein Handeln sind bestimmte Erwartungen an seine Klienten und den Verlauf der Interaktion, die sowohl in einzelnen Äußerungen als auch im gesamt diskursiven Prozeß nachweisbar sind. So zeigt schon die erste Äußerung des Sachbearbeiters

S, Fl. 1: Seit wann sind Sie in Deutschland bitte?

die gesellschaftliche Qualität dieses Wissens ("Ausländer sind im Ausland geboren") wie auch dessen wirklichkeitsresistenten Charakter. S braucht K anscheinend nicht über sein Anliegen zu befragen. Sein Wissen über seine Klienten läßt ihn erwarten und kommunikativ prozessieren, daß K eine Erneuerung seiner Aufenthaltsgenehmigung wünscht, um nach Deutschland *rein kommen* [Fl. 15/16] zu können. Die institutionelle Bearbeitung dieses vermeintlich primären Anliegens von K kommt erst dann zum Stillstand, als K sein institutionenkonformes Handeln aufgibt und mit seinen Äußerungen

K, Fl. 102/103: Meine/m/ Eltern sind wohnhaft in Deutschland

K, Fl. 103: mein Vater ist Deutscher.

K, Fl. 100/101: ich bin bei meinen Eltern auf Besuch

dem nicht verbalisiertem Wissen von S über seine Klienten widerspricht.¹⁵ Die Orientierung des Sachbearbeiters an seinem Ausländerbild hat bis dahin eine flexible und situationsadäquate Bearbeitung des Klientenanliegens verhindert.

6.3 Entwicklung von Problemlösungen und Trainingsdesign

In dem in Abschnitt 6.2 diskutierten Diskurs werden drei Aspekte deutlich, die das Problemprofil bestimmen und die bei der Entwicklung von Problemlösungsstrategien zu berücksichtigen sind.

1. Es zeigte sich, daß institutionelle Aspekte, wie sie allgemein für Bürger-Verwaltungs-Diskurse¹⁶ kennzeichnend sind, auch in interkulturellen Kommunikationssituationen eine wesentliche Rolle als Anlaß kommunikativer Probleme spielen. Der institutionelle Handlungsablauf wurde für den Klienten nicht hinreichend geklärt (so auch in dem von Fiehler/Kindt/Schnieders in Bd. 1

¹⁵ Diese Passage verweist natürlich auch auf die problematische Arbeitssituation von S, wie sie sich aus den rechtlichen Bedingungen für den Aufenthalt von Nicht-EU-Ausländern in der Bundesrepublik ergibt. Auf diese Bedingungen rekurriert S, wenn er plausibilisieren muß, warum K seinen deutschen Vater nicht länger als eine Woche besuchen darf.

¹⁶ Vgl. exemplarisch Becker-Mrotzek/Ehlich/Fickermann (1992) und die dort angegebene Literatur.

untersuchten Reklamationsgespräch). Die institutionelle Einbindung des verbalen und nonverbalen Handelns sollte also im Rahmen interkultureller Trainings stärker als bisher berücksichtigt werden.

2. Als wesentlicher, kommunikative Schwierigkeiten bedingender Faktor erwies sich die 'Überanpassung' des Sachbearbeiters an die institutionelle Routine.
3. Den Orientierungsmaßstab für seine Handlungen bildete ein abstraktes, den Standarderfahrungen des Alltags geschuldetes Ausländerbild, das nicht mehr an der Wirklichkeit überprüft wird.

Diese Problemkonstellation ist charakteristisch für das interkulturelle Handeln in Institutionen. Ihr entspricht die Notwendigkeit einer mehrseitigen Problemlösung. Zu schulende Bereiche auf seiten der Institutionsvertreter bilden dabei konkret

- alltägliche Routinisierungen und ihre Durchbrechung,
- der institutionelle Ablauf, seine Durchschaubarkeit für den Klienten und die kooperative Abwicklung,
- ein Ausländerbild, das eine situationsangemessene Orientierung erlaubt.

Wir schlagen zur Bearbeitung dieser Problembereiche ein mehrschrittiges interkulturelles Training vor. Es ist auf eine Gruppe von zehn bis fünfzehn Teilnehmern zugeschnitten und richtet sich spezifisch an Sachbearbeiter in Ausländerbehörden. Von seinem Vorgehen her ist es u.E. für andere Institutionen verallgemeinerbar. Bezogen auf die in Abschnitt 4 dargestellten, nicht diskursanalytischen Ansätze interkultureller Trainings könnte es als ein "integriert informations- und interaktionsbezogenes, kulturunspezifisches Verfahren" bezeichnet werden, bei dem die eigene Problemerkfahrung die Grundlage des Trainingsprozesses bildet und die Problemlösung im Training gemeinsam mit den Teilnehmern entwickelt wird. Kognitive, affektive und handlungsbezogene Trainingsorientierung wechseln einander bei diesem Vorgehen ab und bedingen sich gegenseitig.

(I) Eingangsphase

Die erste Trainingsphase ist charakterisiert durch

- Diskussion über die eigene Erfahrung des Berufsalltags sowie durch
- Transkriptarbeit, bei der die Teilnehmer mit authentischen Gesprächsaufnahmen konfrontiert werden.

Das Transkript wird in der Trainingssituation durch Vorspielen des Bandes und durch lautes Lesen eingeführt, wobei die Teilnehmer die eigene Position (Sachbearbeiter-Perspektive) einnehmen. Anknüpfend an das eigene Erleben, werden die jeweiligen Schwierigkeiten in den verschiedenen, konkreten Gesprächsphasen schrittweise herausgearbeitet. Dabei werden die Ad-hoc-Eindrücke von der Gesprächssituation mit eigenen parallelen Erfahrungen kontrastiert. Die analytische

Benennung der Probleme erfolgt in dieser Trainingsphase zunächst nur relativ oberflächenbezogen. Konkrete Lernziele betreffen

- ein reflektiertes Verständnis des professionellen Handelns (berufliche Kommunikation als interaktionales Handeln) sowie
- eine erste Verallgemeinerung der Problembestimmung (Ansprechen von Gefühlen, Ängsten, Schuldzuweisungen im Klientenkontakt; Ablösung vom Einzelfall).

(II) Aufarbeitungsphase

Während das Vorgehen in (I) die persönliche Perspektive der Institutionsvertreter zentral stellt, geht es in der zweiten Trainingsphase um eine Re-Interpretation des Diskursverlaufs im Blick auf seine institutionellen Bedingungen sowie um die Rekonstruktion der Fremdperspektive des Klienten. Dabei wird - wie bei (I) - auf das konkrete Transkriptbeispiel Bezug genommen.

- Die Teilnehmer sollen nun die Situation aus der Sicht des Klienten nachvollziehen, d.h. dessen Erleben und Erwartungen so weit wie möglich zu rekonstruieren und 'nachzuempfinden' suchen.¹⁷ Zu dem Hineinversetzen in die Fremdperspektive gehört insbesondere die wörtliche Äußerungsübernahme. Lautes Lesen des Transkripts unter Einnahme der Fremdposition und die sich beim Lesenden ergebenden Fragen können als ein methodisches Einstiegsverfahren genutzt werden, um über die propositionale und illokutive Dimension nachzudenken und eine Einschätzung der Kommunikationssituation, des Kommunikationsergebnisses und der Kommunikationsabsichten des anderen vorzunehmen.
- In dieser Phase zielt die Diskussion über die Ursachen der kommunikativen Probleme auf die analytische Problemerkennung i.S. der institutionellen und interkulturellen Komponenten des konkreten Handlungsverlaufs ab. Diese Merkmale sollten dabei von den Teilnehmern weitgehend selbst erarbeitet und nicht von dem bzw. der TrainingsleiterIn vorgegeben werden.

Lernziele in dieser Trainingsphase sind im einzelnen:

- die Entwicklung von Empathie durch Übernahme der Klientenrolle und, damit verbunden,
- ein Aufbrechen des verfestigten Ausländer-Bildes sowie
- Reflexion von Musterwissen (berufliche Kommunikation als institutionell bestimmtes Handeln, eigener Handlungsraum als Vertreter der Institution).

¹⁷ Vgl. zu dieser Methode Becker-Mrotzek/Brünner (in Bd. 2).

(III) Phase der Entwicklung von Handlungsalternativen

In der dritten Trainingsphase dient das aufgezeichnete Gespräch und das gemeinsam entwickelte Wissen über Handlungsmuster als Ausgangspunkt für die Entwicklung alternativer Handlungswege und als Ausgangspunkt für einen spielerisch verändernden Zugriff auf die Wirklichkeit.

- In gesteuerter Transkriptarbeit werden zunächst mögliche Punkte im Handlungsverlauf isoliert, an denen eine andere Gesprächsführung zur Auflösung der Probleme geführt hätte. Der an diesen Stellen mögliche alternative Gesprächsverlauf wird
- in Rollenspielen praktisch umgesetzt. Dabei sollte, aufbauend auf Trainingsphase (II), wechselweise sowohl das Handeln der Institutionsvertreter als auch der Institutionsklienten thematisiert und durchgespielt werden.

Für die dritte Trainingsphase bilden zentrale Lernziele

- die Erarbeitung kommunikativer Alternativen sowie
- die handlungspraktische Umsetzung dieser Alternativen,
- insbesondere die exemplarische Veränderung der alltäglichen kommunikativen Praxis.

Die einzelnen Trainingsschritte der Phasen (I) bis (III) können u.U. in ihrer Abfolge -je nach den persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmer - variiert werden. So kann es sich z.B. als sinnvoll erweisen, in Phase (I) vor die konkrete Transkriptarbeit noch

- Rollenspiele (mit oder ohne Vorgaben) vorzuschalten, bei denen fiktive Alltagssituationen und ihre Kennzeichen erspielt werden,
- einzelne individuelle Sprechmerkmale zu schulen oder
- Arbeitsschritte durch allgemeine, psychisch oder physisch orientierte Übungen vorzubereiten.

(IV) Nachbereitungsphase

Der Trainingserfolg sollte zu einem späteren Zeitpunkt durch eine zweite Dokumentation und Analyse der Alltagspraxis evaluiert werden. Die Evaluation wird herangezogen, um die konkreten Trainingsergebnisse gemeinsam mit den Teilnehmern zu besprechen. Dazu gehört es, die erreichte Flexibilisierung konkret aufzuweisen, bewußt zu machen und noch einmal zu sichern.

Aufgrund der Langfristigkeit, die die Veränderung von verfestigten Routinen und mentalen Repräsentationen gewöhnlich erfordert, kann es sich als sinnvoll erweisen, ausgehend von der aktuellen Situation in regelmäßigen zeitlichen Abständen erneut einen Durchlauf durch den Trainingszyklus anzuschließen. Dabei sollte darauf geachtet werden, daß die Teilnehmer das Training als individuelle Beratung

und Hilfestellung, nicht als einen Kontrollmechanismus im Blick auf ihre 'schlechte' Arbeitspraxis erleben. Die Reflexivität, durch die unser Zugang gekennzeichnet ist und die den Trainingsteilnehmern durch ihre wissenschaftliche Fundierung eine reflektierte Perspektive auf ihr alltägliches Handeln eröffnet, kann u.E. erheblich dazu beitragen, Ängste und Verunsicherungen, durch die gerade interkulturelle Trainings auf Teilnehmerseite häufig gekennzeichnet sind, abzubauen und eine Emanzipation gegenüber dem Praxisfeld - und gegenüber dem Trainer zu erreichen.

Literatur

- Albert, R.D. (1983). The intercultural sensitizer or cultural assimilator: A cognitive approach. In: Landis, D. & Brislin, R.W. (Eds.), 186-217.
- Amt für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt a.M. (1993). *Begegnen - Verstehen - Handeln: Handbuch für interkulturelles Kommunikationstraining*. Frankfurt a.M.: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Apeltauer, E. (1985). Verbale und nonverbale Bewertungshandlungen türkischer und deutscher Grundschullehrer im Unterricht mit türkischen Schülern. In: Rehbein, J. (Hrsg.), 242-256.
- Becker, A. & Perdue, C. (1982). Ein einziges Mißverständnis - Wie die Kommunikation schief laufen kann und weshalb. In: Januschek, F. & Stöltzing, W. (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Zweitspracherwerb von Arbeitsmigranten*. Osnabrück, 96-121 (OBST 22).
- Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (1992). Angewandte Gesprächsforschung: Ziele - Methoden - Probleme. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), 12-23.
- Becker-Mrotzek, M., Ehlich, K. & Fickermann, I. (1992). Bürger-Verwaltungs-Diskurse. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), 234-253.
- Bergemann, N. & Sourisseaux, A. (Hrsg.)(1992). *Interkulturelles Management*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- Bliesener, T. & Brons-Albert, R. (Hrsg.)(1994). *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltens-trainings*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brislin, R.W., Landis, D. & Brandt, M.E. (1983). Conceptualizations of intercultural behavior and training. In: Landis, D. & Brislin, R.W. (Eds.), Vol. I, 1-35.
- Brons-Albert, R. (1995). *Verkaufsgespräche und Verkaufstrainings*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena: Fischer (= Tb Stuttgart: Fischer 1992).
- Clyne, M. (1994). *Intercultural Communication at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dinges, N. (1983). Intercultural competence. In: Landis, D. & Brislin, R.W. (Eds.), Vol. I, 176-202.
- Ehlich, K. (1991). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Flader, D. (Hrsg.), *Verbale Interaktion*. Stuttgart: Metzler, 127-143.
- Ehlich, K. (1993). Stichwort *Interkulturelle Kommunikation*. In: Klein, W.P. & Paul, I. (Hrsg.), *Sprachliche Aufmerksamkeit* (Festschrift für Walther Dieckmann). Heidelberg: Winter, 42-48.
- Ehlich, K. (1996). Interkulturelle Kommunikation. In: Nelde, P. et al. (Hrsg.), *HSK Kontaktlinguistik*. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, H.C. (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*. München: Fink, 36-114.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1980). Sprache in Institutionen. In: Althaus, H.P., Henne, H. & Wiegand, H.E. (Hrsg.), *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 338-345.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1982). *Augenkommunikation*. Amsterdam: Benjamins.
- Fant, L. (1995). Negotiation discourse and interaction in a cross-cultural perspective: The case of Sweden and Spain. In: Ehlich, K. & Wagner, J. (Eds.), *The Discourse of Business Negotiation*. Berlin: Mouton de Gruyter, 177-201.
- Fiehler, R. (1995). Perspektiven und Grenzen der Anwendung von Kommunikationsanalyse. In: Fiehler, R. & Metzger, D. (Hrsg.), *Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur*. Bielefeld: Aisthesis, 119-138.
- Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.)(1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In: Cole, P. & Morgan, J.L. (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 41-58.
- Grießhaber, W. (1987). *Authentisches und zitierendes Handeln*. Bd 1: *Einstellungsgespräche*; Bd. 2: *Rollenspiele im Sprachunterricht*. Tübingen: Narr.

- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helmholt, K. v. & Müller, B.-D. (1991). Zur Vermittlung interkultureller Kompetenz. In: Müller, B.-D. (Hrsg.), 509-548.
- Hinnenkamp, V. (1994). *Interkulturelle Kommunikation. Studienbibliographie Sprachwissenschaft 11*. Heidelberg: Groos.
- Hirsch, K. (1992). Reintegration von Auslandsmitarbeitern. In: Bergemann, N. & Sourisseaux, A.L.J. (Hrsg.), 285-298.
- Hoffmann, Lutz (1982). "Aber warum nix freundlich?" *Der Kontakt zwischen deutschen Beamten und ausländischen Klienten*. Bielefeld: Universität (= Materialien des Zentrums für Wissenschaft und berufliche Praxis 14).
- Knapp, K. & Knapp-Potthoff, A. (1990). Interkulturelle Kommunikation. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1*, 62-93.
- Knapp, K. (1992). Interpersonale und interkulturelle Kommunikation. In: Bergemann, N. & Sourisseaux, A. (Hrsg.), 59-79.
- Koerfer, A. (1994). *Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Komter, M. (1991). *Conflict and cooperation in job interviews. A study of talk, tasks and ideas*. Amsterdam: Benjamins.
- Koole T. & ten Thije, J.D. (1994). *The construction of intercultural discourse*. Amsterdam: Rodopi.
- Landis, D. & Brislin, R.W. (Eds.)(1983). *Handbook of Intercultural Training*. Vol. I - III. New York: Pergamon Press.
- Lepschy, A. (1995). *Das Bewerbungsgespräch. Eine sprechwissenschaftliche Studie zu gelingender Kommunikation aus der Perspektive von Bewerberinnen und Bewerbern*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Liedke, M. (1994). *Die Mikro-Organisation von Verständigung. Diskursuntersuchungen zu griechischen und deutschen Partikeln*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Malinowski, B. (1974). Das Problem der Bedeutung in primitiven Sprachen. In: Ogden, C.K. & Richards, I.A., *Die Bedeutung der Bedeutung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 323-384.
- Mattel-Pegam, G. (1985). Ein italienischer Strafgefangener konsultiert einen deutschen Rechtsanwalt. In: Rehbein, J. (Hrsg.), 299-323.
- Müller, B.-D. (Hrsg.)(1991). *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: iudicium.
- Müller, B.-D. (1993). Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19*, 63-76.
- Müller, A. & Thomas, A. (1991). *Interkulturelles Orientierungstraining für die USA. Übungsmaterialien zur Vorbereitung auf ein Studium in den Vereinigten Staaten*. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach.
- Ohama, R. (1987). Eine Reklamation. In: Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.), 27-52.
- Redder, A. (1995). "Stereotyp" - eine sprachwissenschaftliche Kritik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21*, 311-329.
- Redder, A. & Rehbein, J. (1987a). Zum Begriff der Kultur. In: Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.), 7-21.
- Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.)(1987b). *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*. Bremen: OBST 38.
- Rehbein, J. (Hrsg.)(1985). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Rehbein, J. (1994). Rejective proposals: Semi-professional speech and client's varieties in intercultural doctor-patient communication. In: *Multilingua 13*, 83-130.
- Schilling, A. (1996). Das Bewerbungsgespräch: empirische Untersuchungen und fremdsprachendidaktische Schlußfolgerungen. In: Ehlich, K. & Redder, A. (Hrsg.), *"Schnittstelle Didaktik": Untersuchungen zum DaF-Unterricht*. Regensburg: Materialien FaDaF, 145-164.
- Schnieders, G. (im Druck). Authentische und simulierte Reklamationsgespräche - ein exemplarischer Vergleich. In: Rehbein, J. (Hrsg.), *Funktionale Pragmatik im Spektrum*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stalpers, J. (1987). The use of 'alors' in French-Dutch negotiations: A case study. In: Knapp, K., Enninger, W. & Knapp-Potthoff, A. (Eds.), *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin: de Gruyter, 249-268.
- Thomas, A. (Hrsg.)(1991). *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach.
- Thomas, A. (1995). Fremdheitskonzepte in der Psychologie als Grundlage der Austauschforschung und der interkulturellen Managerausbildung. In: Wierlacher, A. (Hrsg.), *Kulturthema Fremdheit*. München: iudicium, 257-281.
- Thomas, A. & Hagemann, K. (1992). Training interkultureller Kompetenz. In: Bergemann & Sourisseaux (Hrsg.), 173-199.

Tiittula, L. (1995). Kulturen treffen aufeinander. Was finnische und deutsche Geschäftsleute über Gespräche berichten, die sie miteinander führen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21*, 293-310.
 Wolfgang, A. (Ed.) (1979). *Nonverbal Behavior*. New York: Academic Press.

Anhang

Transkripttitel: Ausländerreferat
 Aufnahme: 21.1.1992 (Suzanne Larsen)
 Transkription: Suzanne Larsen
 Projekt: Kommunikation in Institutionen, Lehrmaterialerstellung DaF
 Projektleitung: Angelika Redder

Copyright: Suzanne Larsen / Angelika Redder

Siglen: S Sachbearbeiter
 K ausländischer Klient

Alle Eigennamen und personenbezogenen Daten wurden anonymisiert.

- 1 S [Seit wann sind Sie in Deutschland bitte?
 K [Äh ich bin in
- 2 S [Ja und wo wohnen Sie bitte?
 K [Deutschland geboren. In der
- 3 S [Wie heißt die? Seit wann
 K [Buchheimerstraße. Buchheimerstraße.
 <lauter-->
- 4 S [wohnen Sie da?
 K [Äh ich weiß nicht, ob ich jetzt gemeldet
- 5 S [Ja wie lang
 K [war weil ich war jetzt eine Weile im Ausland.
- 6 S [warenS denn im Ausland seit welchem Zeitraum?
 K [Äh es
- 7 S [Jaa dadurch ist na-
 K [dürften jetzt sechs Jahr fast sein ja.

- 8 S [türlich Ihre Aufenthaltserlaubnis erloschen, gell?
K [Wieso
- 9 S [Doch
K [ist erloschen er()unbefristet?
- 10 S [sch/ natürlich, . gell, nach Paragraph, . gell, seit
((blättert-----))
- 11 S > [wann sind Sie im Ausland? \/
blättert----- Ja
K [Äh seit sechs Jahren ungefähr,
- 12 S > [\/
Ja .. genau. Das entspricht auch
blättert-----))
K [nicht ganz, fünfeinhalb.
- 13 S [ganz unserem Datensatz, gell?
K [Muß ich jetzt wieder heute
- 14 S [Joa . wahrscheinlich (werdn) Sie dann
((blättert in Gesetzsammlung-----))
K [anfangen alles?
- 15 S [wahrscheinlich koa Chance habm, ne, daß Sie rein kom-
blättert-----))
- 16 S [men, ne? Gell? .. Hier Paragraph vierundvierzig . äh Ab-
- 17 S [satz eins, innerhalb von sechs Monaten is Ihre Aufent-
- 18 S [halts/ "nach m Auslandsaufenthalt von sechs Monaten is
- 19 S [Ihre Aufenthaltserlaubnis erloschen." ((8 sek)) Hier
K [()
- 20 S [kann ich Ihnen einfach so ne ungültig stempeln.
K [Was brau-

21 S [> [/\
K [chen Sie nur meine Paß ist ungültig gestempelt. Ja der

22 S [alte Paß aber die Aufenthaltserlaubnis bekommen Sie von

23 S [mir ungültig gestempelt . weil die erloschen ist, gell?

24 S [Huh?
K [Aja (können Sie) reinstempeln muß. Ja ruhig rein-

25 S [> [/
K [stempeln. Darunter kriegen Sie also kein Übertrag mehr, geh .

26 S [von mir. Hier.
K [Wie mach ich das jetzt? . Damit ich wieder eine

27 S [Huh?
K [krieg? Wie mach ich das jetzt, wie ich eine krieg

28 S [Machen Sie es aus.
K [jetzt (<Zu Aufnehmender> ((S verläßt Zimmer für

29 S [Na wie gesagt nach Paragraph vierund-
K [einige Minuten))

30 S [vierzig ist Ihre Aufenthaltserlaubnis erloschen . eso

31 S [wann sind Sie denn genau ausgereist?
K [((öffnet Schrank))
Ich weiß nicht wann

32 K [ich abgemeldet worden bin, weil eigentlich wollte ich

33 S [> [\\
K [mich ja nicht abmelden in Deutschland. Also drei Monate Jaja

34 K [hab ich gemacht für/ nich weil wir eben (unter.wegs ver-

35 S [.
K [((öffnet Schrank, holt Formular-----
K [zogen sind, kein gescheid Zeit gehabt) .. natürlich ab-

36 S [.
K [schließt Schrank wieder-----))
K [gemeldet... Wenn ich wieder (anmelde) bei meiner Mutter

37 S [Na . hams Pech
K [dann kann ich wieder n Antrag stellen, eh?

38 S [ghabt. Hams Pech ghabt ... zuen/ bei Ihrn/ wann ist es
K [Ja?

39 S [Ihre Erinnerung noach/ äh wann war das genau äh wann Sie

40 S [ausgereist sind als (wenn) wenigstens in etwa.
K [Aja. Januar Fe-
<leiser---

41 S [Fünfmama/ fünf-
K [bruar März März hm März April na zwischen ()
<leiser---->

42 S [machtzig. Sechsendachtzig. ((25
K [Na na na sechsendachtzig.

43 S [sek)) Acht zwo neun jetzt hab ma dann nn habm Ausländer-
<leiser----->

44 S [amt spricht Herr Petrowitz Mirko geboren fünfte zehnte

45 S [siebenundsechzig ausgewiesen durch und erklärt folgen-

46 S [des: Ich habe mich äh ich pf/ ((7 sek)) seit ersten
((schreibt-))

47 S [siebten sechsendachtzig, gell? (Welcher Tag) war das un-

48 S [gefähr? Äh dann ()
K [Zehnte. hat sich wonnig/ ich bin ja schon

49 K [von de Ausreis gfragt mich, wann mich ham uns abgemeldet

50 S [Aja.
K [das war dann zu spät dann auch dann bin i noch Be-

51 K [scheid gsagt hab . dann s hat s mir erst am zehnten ab-

52 S [Joa whoms n da gewohnt da warens in Jugoslawien seit
K [gemeldet n/ Na na

53 S [der Zeit.
> [/\
K [na auf gar kein Fall. War noch nie in Yugos-

54 > [/ \
S [Aja W/ wie lang warens (im Land) Frankreich?
K [lawien n/ Ja

55 S [... Seit neunzehnhundert
((schreibt-))
K [das muß fünf sechs Jahre/

56 S [()/ sechsendachtzig lebe ich in Frankreich, ne?
> [\
K [Sechsendachtzig, ja
<leiser----->

57 S [((10 sek)) Seit neunzehnhundertsechsendachtzig leb ich in
((schreibt))

58 S [Frankreich, ((atmet)) ähm durch diesen Auslandsaufent-
((schreibt in Formular-----

59 S [halt ((5 sek)) kam ich in Nürnberg zur Abmeldung, gell?
[schreibt----)

- 60 S [((5 sek)) In Nürnberg . zur zur . Abmeldung . bezie-
 [((schreibt-----
 > [/
 K [Ja
- 61 S [hungsweise .. wurde . von Amts wegen abgemeldet wegen
 [schreibt-----
 K [Genau.
- 62 S [. abgemeldet.. Dadurch ist meine Aufenthaltserlaubnis/.
 [schreibt-----
- 63 S [Mir ist bewußt, daß dadurch meine Aufenthaltserlaubnis
 [schreibt-----))
- 64 S [gemäß Paragraph vierundvierzig Absatz eins Nummer zwei
 [<lauter----->
 > [\/
 K [Hmhm
- 65 S [erlöschen ist, ja? ((20 sek)) Gemäß Paragraph vierund-
 [((schreibt-----
 K [Erlöschen ist.
- 66 S [vierzig . Absatz eins. Nummer zwei und drei Ausländerge-
 [schreibt-----
- 67 S [setz erloschen ist. Ich hab jetzt geschrieben seit neun-
 [schreibt-----))
- 68 S [zehnhundertsechsdachtzig lebe ich . ununterbrochen in
- 69 S [Frankreich, lebm Sie immer noch da?
 K [Jetzt eben nicht mehr
 <leiser----->
- 70 S [Ist er eben mm/ lebe ich in Frankreich durch diesen Aus-
 K [joa ja.
- 71 S [landsaufm/ kam ich in Nürnberg zur Abmeldung . bezie-

72 S [hungsweise wurde von Amts wegen abgemeldet. Mir ist be-

73 S [wußt, daß dadurch meine AAE gemäß Paragraph vierundvier-

74 S [zig Absatz eins Nummer zwei . und drei/ aja Ausländsge-

75 S [setz erlöschen ist, da heißt es also die Be/ die Aufent-

76 S [haltserlaubnis ist erloschen, wenn der außer "ein an

77 S [seiner Natur nach nicht nur vorübergehenden Grunde" .

78 S [ausgereist ist beziehungsweise nach sechs Monaten Auf-

79 S [enthalt und beides trifft natürlich in Ihrem Fall zu,

80 S [ne? Dann würd ich Sie bitten, daß ma das unterschreiben,

81 S [.. vorne lesen (bitte wird) dann unterschrieben, .. dann
 K [>] [. \ /
Hmhm
((schreibt))
 ((unterschreibt))

82 S [gebms mir Ihren Antrag bitte, hams nen Antrag ausge-

83 S [füllt? Hams nicht ausgefüllt.
 K [Nein. Was fürn Antrag? Nein weil ich schon

84 K [eine hatte hab ich gedacht s wird bloß ausgestempelt

85 S [>] [\ \
Jaja ((9 sek, murmelt)) Von mir
 ((öffnet Schrank--))
 K [wird ()

- 86 S [bekommen Sie jetzt einen Ausreiseschein, Sie ham bis
K > [Ja
- 87 S [innerhalb einer Woche das Bundesgebiet dann zu verlas-
- 88 S [sen, ja? Aber vorher d müssens ma nochn Antrag stel-
K [Ja.
- 89 S > [len, gell, also bis/ \/
K [Aber wfm/ das stimmt aber schon np/ Jaja
- 90 S [und den müssen Sie dann also formell zurückziehen diesen
- 91 S [Antrag. Ja des is n blaue, den
K [Was is n das fürn Antrag?
- 92 S [geb ich Ihnen jetzt, gell? Ein' blauen Antrag ausfüllen
- 93 S [Seite eins bis Seite drei/ Seite eins bis Seite drei
- 94 S [ausfüllen, er wird dann zurückgenommen, dieser Antrag
K > [Hmhm \/
- 95 S [. und dann müssen Sie halt dann bitte ausreisen inner-
- 96 S [halb von einer Woche und Sie bekommen dann n sogenannten
- 97 S [Ausreiseschein von mir. Tuns bitte den Antrag ausfül-
- 98 S [len, ich ruf Sie dann auf wenn die Akte wieder unten is,
- 99 S > [gell? -
K > [Hm äh möchte ich noch was sagen vorher? Wie ist
((nimmt Telefonhörer auf-----))

- 100 K [es mit dem Ausreiseding/ meine Eltern wohnen hier, ich
- 101 K [bin bei meinen Eltern auf Besuch, wieso muß ich ausrei-
- 102 S [Naja.
K [sen nach einer Woche? Meine/ m/ Eltern sind wohnhaft in
- 103 S [Ja?
K [Deutschland, mein Vater ist Deutscher. Wieso muß ich
- 104 S [Ja sicher weil weil Ihre Aufenthaltserlaub-
K [da ausreisen?
- 105 S [nis erloschen ist gemäß Paragraph vierundvierzig.
K [Ja. Wa-
- 106 > [\/
S [Ja
K [rum wenn ich bin bloß auf Urlaub da? Wieso muß ich da
- 107 > [-
S [Ja wie lang si/ seit wann sind Sie n jetzt in
K [ausreisen?
- 108 S [Deutschland?
K [((blättert in Gesetzessammlung-----
Ich bin da seit äh . seit zwei fast drei Wo-
- 109 S [Zwei drei Wochen? Dann können Sie sich wieder
K [blättert-----
chen, oder?
- 110 S [(erhöhen)/ visumfrei aufhalten hier drei Monate und
K [blättert-----))
Ja?
- 111 S [dann müssens halt dann ausreisen, gell?
> [\/
K [Hmhm Aha drei Monate und

112 S [> [\ Jaja genau. Dann tue ich des hier o/
K [nicht eine Woche. Na geht ()

113 S [dann tue ich das ungültig stempeln/
K [Okay. Drei Monate hab

114 S [Genau.
K [ich Zeit. Das wollt ich bloß wissen, weil is so eine Wo-

115 S [Genau.
K [((öffnet und schließt Schrank-----))
che, das ging vor eine Woche/ das geht das ja gar nicht.

116 S [Wie/ wie gesagt ich tue Ihnen dann das äh ungültig stem-

117 S [peln/ Heh?
K [Okay muß ich denn trotzdem so ausfüllen? Muß

118 S [Na dann brauchens s natürlich
K [ich das trotzdem ausfüllen?

119 S [nich ausfüllen, da Sie sich ja visafrei aufhalten, gell?

120 S [Gut. Wiederschauen dann, gell?
K [Genau. Machma das so. Okay,

121 S [Das hab ich schon
K [dann is alles geregelt. Das ham Sie ungült/
((öffnet und-----

122 S [ungültig gestempelt, gell?
K [schließt Schrank-----))
Alles mit dem/ . Okay, . und wenn

123 K [ich's wieder beantragen will, dann muß i wieder ganz von

124 S [Ja die Chance/ die
K [vorn anfangen, . anmelden und wieder versuchen.

125 S [> [Chance werdns wahrscheinlich verpaßt ham, gell . daß /
K [(

126 S [Sie wieder einreisen können
K [) bin ich froh, daß sie da wohnen, ne?

127 S [Dann probieren Sie es bitte vom Ausland aus, gell?
K [Merci

128 S [Okay . gut. Ihre Auf-
K [aja probiere ich es mit der Post.

129 S [enthaltserlaubnis ist wieder, wie gesagt, ungültig ge-

130 S [stempelt worden, gell?
K [Danke. Paß is ja auch ungültig, hm?

131 S [Ja. . Auf Wiederschauen.
K [Wiederschauen!

Neurolinguistisches Programmieren (NLP) aus linguistisch-gesprächsanalytischer Sicht

Albert Bremerich-Vos

"Alle drei Klienten galten als therapeutisch hoffnungslose Fälle und waren schon jahrelang behandelt worden. Alle drei waren nach weniger als dreißig Minuten ihr Problem los."
(Bandler 1991, 93)

Zusammenfassung

Das Neurolinguistische Programmieren (NLP) hat Konjunktur, nicht nur als Kurz-Therapie, sondern auch in der Pädagogik, in der Managementberatung und der Verkäuferschulung. Die Version von Linguistik, auf die sich die 'Gründerväter' von NLP, Richard Bandler und John Grinder, berufen, ist die (frühe) Transformationsgrammatik Chomskys. Diese Syntaxtheorie wird psychologisch interpretiert - und damit in wesentlichen Teilen mißverstanden. Problematisch sind auch die Anleihen bei der zweiten zentralen Referenzdisziplin, der "Neuro"-Wissenschaft. Die Rekurse auf Bezugsdisziplinen, die gegenwärtig hohes Prestige genießen, sollen die These plausibilisieren, daß die Therapie selbst schwerer Leiden in kürzester Zeit möglich ist. Diese These hält einer gründlichen Prüfung m.E. nicht stand. Widmet man sich den vorliegenden Transkripten von therapeutischen Prozessen in gesprächsanalytischer Absicht, dann fällt auf, daß die Klienten nur reagieren, daß sie Veränderungen ihres Erlebens und ihres Selbstkonzepts letztlich nicht als ihr Werk, sondern als vom Therapeuten induzierte 'Ereignisse' zu begreifen haben. Insofern geht es hier um einen für die linguistische Gesprächsanalyse zentralen Aspekt, nämlich um Darstellung und Kritik einer therapeutischen Schule, die von ihren Befürwörtern im Sinne einer Kommunikationstechnologie verstanden wird. Das Versprechen, über garantiert wirksame kommunikative Mittel zur Erreichung von Zwecken zu verfügen, ist für viele, die das schwierige Geschäft des Beratens betreiben, verlockend. Linguistische Gesprächsanalyse sollte m.E. dazu beitragen, dieses Versprechen als illusionär zu erweisen und das Bedürfnis 'aufzuklären', das dem Vertrauen darauf zugrunde liegt.

1. Einführung

Therapeutisches Handeln ist, unabhängig davon, um welche Therapieschule es im einzelnen geht, wesentlich sprachliches Handeln. Insofern liegt es in linguistischer Perspektive nahe, die sprachtheoretischen Annahmen zu rekonstruieren, die für psychoanalytische, verhaltenstherapeutische, humanistische und andere Ansätze charakteristisch sind (vgl. zuletzt im Hinblick auf die Freudsche Psychoanalyse Flader 1995). Die Rekonstruktion ist manchmal schwierig, weil diese Annahmen gar nicht oder nur teilweise explizit sind.

Im Fall des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) verhält es sich anders. Hier ist der Bezug zur Linguistik bereits im Titel hergestellt. Bandler und Grinder, die 'Gründerväter' von NLP, berufen sich vor allem auf Chomskys Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstruktur, aber auch auf Ansichten, für die sich das Schlagwort "Sapir-Whorf-Hypothese" eingebürgert hat.

Im folgenden stelle ich zunächst die zentralen sprachtheoretischen Annahmen dar, wobei u.a. gezeigt werden soll, daß sie widersprüchlich sind.

Die kommunikativen Praktiken, die den TherapeutInnen nahegelegt werden, rechtfertigt man nicht nur linguistisch, sondern auch auf der Basis von neurophysiologischen Hypothesen. Deshalb kommen in der Folge Aspekte der für NLP charakteristischen Theorie bevorzugter Sinnesmodalitäten, des sensorischen Gedächtnisses und von physiologischen Indikatoren für Repräsentationsmodi zur

Sprache. Ich möchte zeigen, daß diese Theorie in wesentlichen Hinsichten un-
plausibel ist.

Anschließend versuche ich, auf der Basis von vorliegenden Transkripten therapeu-
tischer Gespräche Formen sprachlichen Handelns und der Gesprächsorganisa-
tion zu ermitteln, die für NLP typisch sind. Erkennbar wird ein Ablaufmuster, das in
einem ersten Teil als Frage-Antwort-, dann als Aufforderungs-Befolgings-Sequenz
beschrieben werden kann.

Als Resümee kann man m.E. formulieren, daß im Rahmen von NLP den KlientIn-
nen Veränderungen *widerfahren*. Insofern besteht am Ende Anlaß zu der Frage,
inwiefern hier noch von Therapie als *dialogischem Handeln* gesprochen werden
kann.

2. Modelle erster und zweiter Stufe, Oberflächen- und Tiefenstrukturen

Richard Bandler und John Grinder nehmen für sich in Anspruch, die therapeutische
Praxis von auf den ersten Blick sehr heterogen verfahrenen, jeweils aber als her-
ausragend angesehenen Therapeuten wie Virginia Satir (Familientherapie), Fritz
Perls (Gestalttherapie) und Milton Erickson (Hypnotherapie) auf gemeinsame Nenner
gebracht zu haben. Es lassen sich, so die These, gemeinsame, schulenübergreifen-
de Strukturen ausmachen. NLP sei insofern die Explikation der "Struktur der Ma-
gie", verständlich nicht nur für Meistermodelle, sondern für *jedermann* zugänglich.
Insofern also verschiedene Therapiepraxen in NLP "aufgehoben" seien, sei NLP dem
Schulenstreit gleichsam entrückt, weil auf einer "Metaebene" angesiedelt.

Von dieser Metaebene aus formulieren sie folgende "Erkenntnistheorie": Die Mo-
delle bzw. Repräsentationen von Welt, die wir uns machen, sind unvermeidlich re-
stringiert, z.B. durch die Kapazität unseres Nervensystems, aber auch durch die
Sprache, in der wir sozialisiert sind, und - vor allem - durch je individuelle Prägungen
im Kontext von Prozessen, die als "Universalien menschlicher Modellbildung" ange-
sehen werden: Generalisierung, Tilgung und Verzerrung. (Bandler/Grinder 1992,
44). Was die Sprache betrifft, so beziehen sie sich z.B. zustimmend auf die Schrif-
ten von Sapir und Whorf und erwähnen den Fall einer Indianersprache, in der nur
wenige Farbbezeichnungen zur Verfügung stehen. Die Frage, inwiefern damit für die
betroffenen Sprachteilhaber die Wahrnehmung von Farbunterschieden *determiniert*
ist, erörtern sie nicht. Im übrigen werden sie nicht müde zu betonen, Modelle seien
Landkarten und nicht das Gebiet selbst. Die Analogie, die damit bemüht ist, lädt zu
Fragen nach dem Verhältnis von Landkarte und Gebiet ein, z.B. danach, wie genau
und zu welchen Zwecken eine Landkarte das Gebiet repräsentiert. Solche Fragen,
die die *Korrespondenz* zwischen Modell und Landkarte betreffen, sind für die
Autoren unergiebig. Pointiert formulieren sie, daß sie nicht an Wahrheit, sondern an
Nutzen interessiert sind. "Die Funktion der Modellbildung besteht darin, zu
Beschreibungen zu kommen, die *nützlich* sind." (Bandler/Grinder 1990, 23)¹

¹ Im Hinblick auf ihr eigenes Modell therapeutischer Arbeit formulieren sie: "Was wir jedoch
tatsächlich wissen, ist, daß das Modell, welches wir nach ihrem Verhalten [d.h. nach dem
therapeutischen Verhalten von Perls, Satir und Erickson; B.-V.] erstellt haben, seither erfolgreich
gewesen ist." (Ebd., 26) Die Frage liegt auf der Hand, ob hier die Wahrheitsdimension nicht
doch wieder ins Spiel kommt. Ist man nicht genötigt, zwischen 'wirklichem' und chimärischem

Für die Prozesse der individuellen Modellbildung gilt, daß ihre Resultate von Fall zu Fall ungünstig sein können: Aus einer einschlägigen singulären Erfahrung schließt einer, daß er für *keinen* liebenswert ist; jemand beklagt, daß seine Frau ihn nicht wertschätzt, und *tilgt* Erfahrungen, die ihn eines anderen belehren könnten; wird er darauf aufmerksam gemacht, *verzerrt* er den Sachverhalt, indem er z.B. darauf hinweist, die Frau verhalte sich nur so, weil sie von ihm etwas wolle.

Insofern nun Sprache, die nur als Repräsentationssystem in den Blick gerät, ebenfalls Modellcharakter habe, seien die genannten Prozesse auch hier wirksam.

"Von dieser Warte aus gesehen, stellt ein großer Anteil der Arbeit von Transformationslinguisten die Entdeckung und explizite Darlegung dar, wie diese drei Universalien der Repräsentation im Fall des menschlichen Sprachsystems realisiert werden." (Bandler/Grinder 1992, 47)

Schon hier wird deutlich, wie tendenziös die Rezeption der Transformationsgrammatik ausfällt. Denn die Transformationen im Rahmen der Standardtheorie sind ja sprachspezifische Prozesse. Kein Linguist würde behaupten, er wende universale, eigentlich sprachunabhängige Prozesse der Modellbildung sozusagen in einem zweiten Schritt auf Sprachmaterial an. Im übrigen springt ins Auge, daß *sowohl* Sapir/Whorf *als auch* Chomsky bemüht werden. Mit Chomskys Version ist aber die Sapir/Whorf-Hypothese von einer sprachlich determinierten "Weltsicht" nicht zu vereinbaren.² Es kann hier nicht darum gehen, Blanders und Grinders Rekonstruktion einiger Elemente von Chomskys Standardtheorie im einzelnen vorzustellen und zu beurteilen. Sie motivieren die Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstruktur durchaus traditionell, u.a. anhand von oberflächenstrukturell verschiedenen, aber als bedeutungsgleich angesehenen Sätzen, darüber hinaus an Beispielen syntaktisch mehrdeutiger Sätze, denen verschiedene Tiefenstrukturen zuzuordnen seien. Mit den als universal postulierten Prozessen der Modellbildung am ehesten zu vereinbaren ist die *Tilgungstransformation*. Hier, so die Auskunft, fehlten in der Oberflächenstruktur "Teile der vollständigen logisch-semantischen Repräsentation [...]." (Bandler, Grinder 1992, 56). Die *Generalisierung* versucht man u.a. als Spezialfall von Tilgung darzustellen. Die Autoren formulieren hier eine restriktive Bedingung: Während die Transformation von *Kathleen lachte jemanden an* zu *Kathleen lachte* legitim sei, sei es die von *Kathleen lachte ihre Schwester an* zu *Kathleen lachte* nicht. Im ersten Fall liege 'in etwa' Bedeutungsgleichheit vor (was nicht zutrifft), im zweiten nicht. Denn hier trage das Element, das eliminiert wird, einen "Bezugsindex". Elemente ohne Bezugsindex wie *jemand*, *etwas* oder auch *all die Menschen, die mich nicht kannten* haben - so die These - "keinen Bezug zu irgendeinem Erfahrungsinhalt des Sprechenden"; es handle sich um Formen, in

Erfolg zu unterscheiden? Das sei hier nicht vertieft. Erwähnenswert ist aber, daß die Autoren ihre Unterscheidung von Modell und Welt bzw. Karte und Gebiet für äußerst bedeutsam halten, sichere sie NLP doch einen einzigartigen, sozusagen nichtinfizierten Platz in der therapeutischen Szene: "Jede Psychotherapie, die ich kenne, trägt eine akute Geisteskrankheit in sich. Jede von ihnen glaubt, daß ihre Theorie, ihre Landkarte, das betreffende Gebiet ist." (Ebd., 214)

² Chomsky geht davon aus, daß wir von Natur aus über Begriffe verfügen, z.B. über den Begriff des Kletterns. Es sei "so, als ob das Kind noch vor jeglicher Erfahrung eine lange Liste von Konzepten wie 'klettern' besäße und dann in der Welt Ausschau hielte, um herauszufinden, welche Laute zu diesem Konzept gehören." (Chomsky 1996, 183) Von einer sprachlich determinierten 'Weltsicht' kann bei Chomsky also nicht die Rede sein. Verschiedene Sprachen sind für ihn nur verschiedene lautliche Realisierungen derselben Konzepte.

denen "der Modellbildungsprozeß der Generalisierung in natürlichen Sprachen vorkommt." (Bandler/Grinder 1992, 57).

Als zentrale sprachliche Form der *Verzerrung* begreift man neben sogenannten unvollständig spezifizierten Verben die Nominalisierungstransformation von *Susan weiß, daß sie ihre Eltern fürchtet* zu *Susan weiß um ihre Furcht vor den Eltern*.

"Im wesentlichen erfolgt die Nominalisierung, wenn die Transformation [...] ein in der Repräsentation der Tiefenstruktur erscheinendes Prozeßwort (ein Verb oder Prädikat) zu einem Ereigniswort (ein Substantiv oder Argument) in der Repräsentation der Oberflächenstruktur werden läßt." (Bandler/Grinder 1992, 55)

Damit liegt bereits nahe, worin ein wesentlicher, sozusagen sprachkritischer Teil der therapeutischen Arbeit besteht: in der "Wiedergewinnung" der durch Tilgung entfernten tiefenstrukturellen Elemente und in der Rückverwandlung von Nominalisierungen. Dies ist allerdings nur ein erster Schritt.

"Tiefenstrukturen sind (zwar) vollständige sprachliche Repräsentationen der Erfahrung des Klienten. Sie können (aber) von der ('eigentlichen') Erfahrung dieses Menschen in vielerlei Arten abweichen [...]. Dies sind die drei Eigenschaften, die allen Prozessen menschlicher Modellbildung gemeinsam sind: Tilgung, Verzerrung und Generalisierung, mit denen Menschen alle Repräsentationen ihrer Erfahrung erstellen." (Bandler/Grinder 1992 69; Zusätze von mir, B.-V.)

Tiefenstrukturen als Repräsentationen je *individueller* (letztlich sogar sensorischer) Erfahrungen: Es liegt auf der Hand, daß es sich hier nicht um Chomskys Begriff der Tiefenstruktur handeln kann. Dieser Begriff spielt eine Rolle im Rahmen einer Grammatiktheorie, die als Kompetenztheorie begriffen werden soll. Als ihr Gegenstand figuriert ein *idealer* Sprecher-Hörer, von dem u.a. aus theorietechnischen Gründen angenommen wird, daß er in einer homogenen Sprachgemeinschaft lebt; um Sprecherindividualität geht es hier also gerade nicht. Hinzu kommt, daß Bandler und Grinder offensichtlich von der 'psychologischen' (genauer: psychischen) Realität von Tiefenstrukturen ausgehen. Doch selbst wenn die Tiefenstrukturen adäquat beschrieben wären, folgte daraus nicht, daß diese "optimale Grammatik" auch mental real ist. Es ist ja denkbar, daß unsere mentalen Repräsentationen (was immer darunter zu verstehen ist) z.B. Redundanzen oder auch Inkonsistenzen enthalten (vgl. Fanselow/Felix 1987, 54). Darüber hinaus kann keine Rede davon sein, daß Bandler und Grinder durchgängig linguistisch plausible Beschreibungen lieferten. So ist die Rede von Verben als Prozeßwörtern schon nicht mit dem schulgrammatischen Pensum vereinbar, wonach Vorgangs-, Zustands- und Handlungsverben zu unterscheiden sind. Ebenso wenig gilt, daß man mit Nomina durchgängig auf Zustände referiert. Verständlich wird die naive Semantiktheorie, die hier waltet, erst dann, wenn man sie als therapeutisch motiviert begreift: Mit der Verwendung von Nominalisierungen, so die These, gehe ein Kontrollverlust einher. Die Klienten hätten den Eindruck, "Zustände" nicht (mehr) steuern zu können. Abwegig ist auch die Behauptung, Elemente mit "Bezugsindex" dürften nach Auffassung der Grammatiker nicht getilgt werden. Diese Ansicht ist, wie noch gezeigt wird, nicht linguistisch, sondern therapeutisch gestützt.

Daß die NLP-Väter die Tiefenstrukturen in der von ihnen beschriebenen Version für fraglos real halten, führt dazu, daß die sprachkritische Tätigkeit des Therapeuten auf einem scheinbar objektiven Fundament aufruhet: Einer therapeutisch bedenklichen oberflächenstrukturellen Nominalisierung liegt objektiv in der Klienten-Tiefenstruktur ein Prozeßverb zugrunde, es sei denn, die Tiefenstruktur, diese Repräsen-

tation primärer Erfahrungen, ist selbst "verzerrt". Ob Verzerrung erster oder zweiter Stufe: Der Therapeut agiert auf sicherem Grund. Ist die damit angedeutete therapeutische Anverwandlung der frühen Chomskyschen Transformationsgrammatik legitim? Bandler und Grinder (1992, 64) notieren zwar:

"Da das Transformationsmodell entwickelt wurde, um Fragen zu beantworten, die nicht unmittelbar mit der Art, wie sich Menschen ändern, verknüpft sind, sind nicht alle Teile gleich brauchbar, um ein Meta-Modell für die Therapie zu entwickeln. Wir haben also das Modell angepaßt, indem wir nur die für unsere Belange relevanten Teile auswählten und sie zu einem System zusammengestellt haben, das für den Kontext der Therapie angemessen ist."

Die "System"-Basterei läßt die "ausgewählten Teile" aber nicht unverändert, was hier unterschlagen wird. Wäre das Interesse an der gepriesenen Sprachwissenschaft substantiell, dann hätte man überdies registrieren müssen, daß Chomskys Sprachauffassung sich gravierend verändert hat. Der Wandel bezieht sich auch auf die alten Konzepte von Oberflächen- und Tiefenstruktur und von den Transformationen, ist also für NLP unmittelbar relevant (vgl. z.B. Grewendorf 1988, 66).

Die Tätigkeit des Therapeuten wird zu einem guten Teil als prozessierende Sprachkritik begriffen. Darin stimmen NLP und eine ganze Reihe von anderen therapeutischen Schulen überein. Allein bei NLP fungiert aber als Bezugsgröße zunächst die als objektiv gegeben angesehene, verdinglichte Tiefenstruktur. Es geht also z.B. darum, *Tilgungen rückgängig zu machen*. Klient: "Mein Vater war wütend." - Therapeut: "Auf wen bzw. worüber?" Klient: "Er ist lästig." - Therapeut: "Wem ist er lästig?" Klient: "Er redet immer, als würde er sich ärgern." - Therapeut: "Mit wem redet er immer, als würde er sich worüber ärgern?" Klient: "Aggressivere Männer kriegen, was sie wollen." - Therapeut: "Aggressiver im Vergleich mit wem?" Klient: "Offensichtlich mögen meine Eltern mich nicht." - Therapeut: "Wem ist das offensichtlich?"³

Als Fall von Tilgung wird auch der *Modaloperator der Notwendigkeit* behandelt. Klient: "Man muß die Gefühle anderer Leute berücksichtigen." - Dem Therapeuten wird folgende Frage empfohlen: "Was würde passieren, wenn Sie das nicht täten?" Als getilgt gilt hier, was in der Rhetorik als Topos der (negativen) Wirkung bzw. der Konsequenz bezeichnet wurde, z.B. in folgender Realisierung: "Man muß die Gefühle anderer Leute berücksichtigen, sonst (oder auch: anderenfalls) mögen sie einen nicht."

Beim *Revidieren von Verzerrungen* geht es vor allem um die Auflösung von Nominalisierungen. Klient: "Die Entscheidung, nach Hause zurückzukehren, bedrückt mich." Der Therapeut soll hier so reagieren, daß "die Nominalisierung in eine Prozeßform zurückübersetzt" wird (Bandler/Grinder 1992, 103). Denn der Gedanke, "daß 'die Entscheidung' ein unabänderliches festes und abgeschlossenes Ereignis ist" (ebd.), sei therapeutisch fatal. Es liegt auf der Hand, daß diese 'inhaltsbezogene' Interpretation des Nomens grammatisch (auch: transformationsgrammatisch) alles andere als plausibel ist: Mit Nomen bezeichnen wir keineswegs immer - erst recht nicht im hier vorliegenden Fall - von uns nicht zu beeinflussende Zustände, Ereignisse und dergleichen. Die Interpretation verdankt sich allein einer therapeutisch motivierten Befürchtung.

³ Die Klientensätze werden in den Beispielsammlungen immer ohne Kontext dargeboten. Im Normalfall kann der Therapeut die fehlenden 'Mitspieler' aber oft aus seiner Kenntnis des Kontextes erschließen, so daß explizites Fragen sogar fehl am Platze wäre.

Eine Konfundierung von therapeutisch-normativer und sprachwissenschaftlicher Perspektive liegt auch vor, wenn ein Satz wie "Meine Frau macht mich wütend" als *semantisch* fehlgeformt klassifiziert wird (ebd., 121). Hier liege insofern eine Verzerrung vor, als dieser Satz nahelege, der Sprecher habe keine andere Wahl, als wütend zu sein. Er unterschlage, kurz gesagt, seine Mitwirkung an der Produktion des Affekts. Neben dieser Verzerrung unter dem Etikett "Ursache-Wirkung" nennen Bandler und Grinder u.a. eine weitere, das "Gedankenlesen". "Henry ist wütend über mich", "Ich weiß, was für dich das Beste ist" seien einschlägige Fälle. Hier habe der Sprecher entschieden, was der andere fühlt oder denkt; er reagiert auf der Basis dieser Annahmen, deren mögliche Falschheit er nicht bedenkt, und schränkt sich auf diese Weise selbst ein. Diese Sätze gelten als "NLP-therapeutisch" fehlgeformt.

Generalisierungen lassen sich zum Teil leicht aufspüren. Werden Universalquantoren verwendet - "Niemand achtet darauf, was ich sage." -, resultiert die Therapeutenstrategie in der Frage, ob niemand überhaupt jemals auf den Klienten gehört habe. Weitere Generalisierungen soll der Therapeut aufspüren können, indem er die Elemente "der Oberflächenstruktur des Klienten identifiziert, die keinen Bezugsindex haben" (ebd., 106). Fehlten diese Indizes, dann sei es nicht möglich, "irgend etwas Spezifisches in der Erfahrung des Klienten" auszumachen (ebd.). Im folgenden sind die Ausdrücke ohne Bezugsindex markiert: "Ich vermeide *Situationen, in denen ich mich unwohl fühle*", "Ich mag *freundliche Hunde*", "In diesem Raum ist *eine gewisse Stimmung*". In derartigen Fällen lauten die aufklärenden Therapeutenfragen "*Welche* Situationen, Hunde, welche Stimmung *genau*?" Es ist zu fragen, welcher Maßstab für Genauigkeit hier in Anspruch genommen wird. Die Frage erscheint um so dringlicher, als nicht nur nominale Ausdrücke, mit denen man nicht auf Einzelnes referiert, sondern auch Verben verdächtig sind, die durchgängig "in einem bestimmten Maß unvollständig spezifiziert" seien (ebd., 117). Klient: "Ich zeige Jane, daß ich sie liebe." - Therapeut: "Wie genau zeigen Sie Jane, daß Sie sie lieben?" Klient: "Susan hat mich verletzt." - Therapeut: "Wie genau hat Sie Susan verletzt?" Die entsprechende therapeutische Maxime lautet: "Fragen Sie sich, ob das durch das Verb innerhalb eines Satzes dargestellte Bild klar genug ist, so daß Sie sich den tatsächlichen Ablauf der beschriebenen Ereignisse vorstellen können." (Ebd.) Als genau genug erscheint das Bild letztlich, wenn Ausdrücke für *sensorische* Erfahrungen verwendet werden: "Kannst du bitte, statt zu urteilen, daß sie 'nachdenklich' war, beschreiben, was du tatsächlich *gesehen* hast, damit wir übereinstimmen können oder auch nicht." (Bandler/Grinder 1991b, 39) Gefragt sind nicht Bezeichnungen für *Seherleben*, sondern Beschreibungen von *Phänomenen*, die *deutungsfrei* sein sollen. Ich soll nicht "urteilen", daß sie nachdenklich war, sondern z.B. sagen, daß sie in die Luft starrte. *Starrte* sie aber in die Luft, oder *sah* sie vielleicht nur in die Luft? Vielleicht sah sie aber auch *etwas* in der Luft, was darauf hinauslief, daß sie eben nicht *in die Luft* starrte oder auch sah. Deutungsfreie Beschreibungen, wie sie m.E. von Bandler und Grinder gefordert werden, sind im hier interessierenden Kontext nicht zu haben. Sie zu postulieren setzt einen Objektivismus voraus, der gerade mit konstruktivistischen Prämissen nicht zu vereinbaren ist. Selbstverständlich ist es eine der zentralen Aufgaben von TherapeutInnen, dazu beizutragen, daß (allzu) rigide gewordene Wahrnehmungs- und Denkschemata der KlientInnen wieder "verflüssigt" werden können. Neu oder auch genauer wahrzunehmen heißt aber nicht, von einer objektiven Basis ausgehen und ohne Inter-

pretation auskommen zu können. "Wahrnehmung ist untrennbar mit Interpretation verknüpft." (Zeki 1994, 104)

Gerade dies ist eine der wesentlichen neueren Einsichten der 'Neurodisziplinen', auf die man sich im Rahmen von NLP ebenfalls bezieht.

3. Bevorzugte Repräsentationsmodi und physiologische Indikatoren: Zur Rezeption von 'Neurodisziplinen'

Darum gebeten, Auskunft über unsere Merkfähigkeit und unseren Behaltensmodus zu geben, werden wir vielleicht sagen, daß wir uns besonders gut an Gesichter, weniger eindrücklich an Stimmen erinnern können. Vergangene kinästhetische Empfindungen mögen uns heute noch sehr leicht oder aber kaum noch zugänglich sein, und zwar je nachdem, wie 'stark' sie waren. Kurz: Welcher Modus, welcher 'Kanal' bevorzugt wird, der visuelle, der auditive oder der kinästhetische, hänge wohl von der Beschaffenheit des Erinnerungsobjekts und von Merkmalen des damaligen und des heutigen Kontextes ab, was nicht ausschließe, daß man insgesamt eher ein visueller, ein auditiver oder auch ein kinästhetischer 'Typ' sei.

Nur an den letzten Teil dieser aus dem Alltag vertrauten Ansicht schließt NLP an. Jeder Klient verfüge über einen bevorzugten Modus der Repräsentation sensorischen Inputs bzw. über Strategien, d.h. Sequenzen von Zugangsweisen. Für depressive Klienten z.B. sei es charakteristisch, daß sie zunächst irgendein Erlebnis visualisierten, bzw. daß sie darüber ein inneres Gespräch führten. Was ihnen aber nur bewußt sei, seien die sich dann einstellenden negativen kinästhetischen Gefühle.

Wenn man nun voraussetzt, daß die Rede von einem dominant visuellen, auditiven, kinästhetischen Klienten sinnvoll ist, welche Indikatoren kommen dann in Frage? Wenn ich recht sehe, dann nehmen Bandler und Grinder für sich in Anspruch, diese Frage wahrhaft originell beantworten zu können. Es gebe einschlägige Parameter, die uns allen bereits "unbewußt" präsent seien, die aber "noch in der ganzen Geschichte der Psychologie von niemandem explizit beschrieben worden sind." (1991b, 35) Zunächst einmal seien das Prädikate (im logischen Sinn), vor allem Verben und Adjektive: "Für mich fühlt sich das so und so an." - "Ich sehe es so und so." - "Das hört sich so und so an." Sagt jemand, der gebeten wurde, eine Erinnerung an eine Person zu beschreiben, "Sie spannte ihren Körper an", so mag "anspannen" sowohl visuell als auch kinästhetisch zu verstehen sein. Hier helfe das Kriterium einer pragmatischen Verifikation: Man habe zu prüfen, was man tun müsse, um die Beschreibung zu bestätigen, die durch das Prädikat im jeweiligen Kontext gegeben werde. Auf den naheliegenden Einwand, der Gebrauch der einschlägigen Ausdrücke sei in vielen Kontexten gar nicht im Sinne der sensorischen Modalitäten zu verstehen, erwidert man:

"Die meisten Menschen können bei der Beschreibung ihrer Erfahrungen, selbst in einer ungezwungenen Unterhaltung, ziemlich wörtlich verstanden werden. Bemerkungen wie 'Ich sehe, was Sie meinen', werden meistens von Menschen kommuniziert, die ihre Welt hauptsächlich in Bildern organisieren." (Bandler/Grinder 1991a, 19)

Das ist eine empirische Behauptung, die dadurch plausibilisiert wird, daß man weitere Parameter ins Spiel bringt, insbesondere Augenbewegungen, Tonlage, Sprechtempo, Geschwindigkeit und Tiefe der Atmung, Hautfärbung, Muskeltonus

und Körperhaltung. Wenn die Befunde über mehrere Parameter hinweg kongruent sind, könne man davon ausgehen, daß die Deutung valide ist.

Der *dominant visuelle Typ*: Er verwende nicht nur primär visuelle Prädikate, sondern richte auch, wenn er Rechtshänder ist, beim Konstruieren von Bildern die Augen nach rechts oben, visualisiere also in der linken, der dominanten Hirnhemisphäre. Wenn er dagegen Bilder erinnere, wende er die Augen nach links oben, produziere also in der rechten Hirnhälfte (vgl. z.B. Bandler 1991,21). Er atme nicht sehr tief und vergleichsweise schnell im oberen Brustkorb. In Schultern und Nacken sei eine Spannung zu beobachten; die Schultern seien oft zusammengezogen. Das Sprechtempo sei relativ schnell, die Stimmlage hoch, auch angestrengt. Handrücken und Gesicht seien weniger gerötet als beim auditiven und beim kinästhetischen Typ.

Wer im *auditiven Modus* sei, konstruiere Hörbares, indem er die Augen horizontal nach rechts richte; erinnere er sich auditiv, seien die Augen horizontal nach links gewendet. Die Schultern seien zurückgezogen; es sei gleichmäßige Zwerchfellatmung zu beobachten.

Wer einen *kinästhetischen Zugang* praktiziere, atme tief aus dem Bauch, wende die Augen nach unten, habe entspannte, hängende Schultern.

Behauptungen dieser Art werden in zahlreichen 'populären' Büchern über NLP reproduziert. Auffällig ist, daß man ins Auge springenden methodischen und empirischen Problemen, die mit der 'Diagnosearbeit' verbunden sind, kaum Aufmerksamkeit widmet. Dabei liegen zahlreiche Fragen auf der Hand:

- Zu den Prädikaten: Angenommen, man stellt einem Klienten die Aufgabe, sich an eine Episode seiner Wahl zu erinnern. Kann man, wenn er dann vorrangig visuelle Prädikate produziert, schließen, er sei ein "visueller Typ"? Kommt es hier nicht auf die Spezifik der erinnerten Szene an? Wenn man diese Hypothese ausschließen will, müßte man dann nicht annehmen, daß ein visueller Typ selbst dann, wenn er die Aufgabe hat, z.B. eine kinästhetische Erinnerung verbal zu reproduzieren, gleichsam nicht anders kann, als sie in Form visueller Prädikate zu präsentieren? Eine solche Annahme erscheint absurd. Was bleibt, ist die These, visuelle Typen verwendeten relativ mehr visuelle Prädikate als andere. Wo also Grenzen ziehen?
- Was die vokalen, Atmungs-, Muskeltonus-, Körperhaltungs- und Hautparameter betrifft, so hat man zu fragen, welche Vergleichsgrößen hier zu Rate zu ziehen sind. Wann ist ein Sprechtempo schnell, ein Ton hoch, die Körperhaltung entspannt? Die diagnostischen Urteile können, will man nicht z.B. einen für alle Sprecher gültigen durchschnittlichen Grundton postulieren, nur auf der Basis *intraindividuelle* Vergleiche gewonnen werden. Derselbe Klient muß sich sowohl visuell als auch auditiv als auch kinästhetisch präsentieren. Erst dann wird die Rede von charakteristischen "Werten" der verschiedenen physiologischen Parameter sinnvoll.

Die methodischen Fragen, die bislang angedeutet wurden, berühren ersichtlich noch nicht den Kern der für NLP charakteristischen Anleihen bei der Neurologie bzw. Neurophysiologie und -psychologie. Zu prüfen ist ja, inwiefern die Indikatoren reliabel und - vor allem - inwiefern sie überhaupt *valide* sind.

Wenn ich recht sehe, dann schreiben sich die Gründerväter von NLP vor allem eine Entdeckung zu: die Indikatorfunktion von Augenbewegungsmustern.⁴ Es gibt in der Tat Studien, in denen die Hypothese vertreten wird, daß seitliche Augenbewegungen mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen zusammenhängen könnten. Kognitive Aktivitäten, die überwiegend in einer Gehirnhälfte lokalisiert sind, lösen demnach Augenbewegungen zur entgegengesetzten Seite aus. Man gab Versuchspersonen z.B. zur Aufgabe, Sprachmaterial zu analysieren (*Hans ist klüger als Klaus, und Hans ist dümmer als Otto. Wer ist der Klügste?*), eine visuelle Vorstellung zu bilden (*Wie viele Ecken hat ein Würfel?*) oder eine Klaviermelodie zu erkennen. Wenn Unterschiede in der Blickrichtung auftraten, so erste Befunde, dann herrschten bei "Sprachaufgaben" Blicke nach rechts, bei visuellen und Höraufgaben Blicke nach links vor. Aber:

"Eine neuere Übersicht über Arbeiten aus diesem Bereich weist darauf hin, daß die Beziehung nur indirekt und schwach ist und in erster Linie darauf beruht, was sich die Forscher unter einer linkshemisphärischen oder rechtshemisphärischen Aufgabe vorstellen." (Springer/Deutsch 1995, 100).

Ist die linke, Sprache primär verarbeitende Hemisphäre nicht *immer* beteiligt, insofern alle Aufgaben *verstanden* werden müssen? Und hängt die Wahl der Blickrichtungen nicht vor allem von der jeweiligen kommunikativen Situation ab, d.h. von der räumlichen Relation von Versuchsleiter und Versuchsperson (vgl. ebd.), ein Einwand, der in gesprächsanalytischer Perspektive besonders naheliegend ist? Überhaupt keine Anhaltspunkte gibt es nach meiner Kenntnis für die im Rahmen von NLP vertretene Behauptung, es würden z.B. visuelle Erinnerungen und visuelle Konstruktionen durch verschieden gerichtete Augenbewegungen angezeigt.

Halbwegs detaillierte Bezugnahmen auf empirische Resultate der "Neuro-" Disziplinen sucht man in der NLP-Literatur vergeblich. Was bleibt, sind letztlich eher globale Hinweise auf Hemisphärendominanz, die Lokalisation von Funktionen ("Klänge werden rechts verarbeitet") und das neurale Substrat von Lernprozessen.⁵

⁴ Wie skurril zuweilen argumentiert wird, erhellt aus folgender Anmerkung: Der größte Teil der Menschheit, ob in Amerika, Europa oder Afrika, zeige diese Muster, nur die Basken nicht, was bei ihnen wohl genetisch bedingt sei (Bandler/Grinder 1991b, 53).

⁵ Was die weithin ungelöste Frage nach dem neuralen Substrat kognitiver Zustände und Prozesse angeht, so begnügt man sich m.E. mit kompetenzheischenden Formulierungen: So möchte man "die neuronalen Synapsen in eine andere Richtung aktivieren" (Bandler 1991, 11), oder man bezieht sich auf "die Neuronen, die mit dem Phänomen 'die Stadt verlassen' verbunden sind." Mit der Verknennung der Komplexität psychophysiologischer Fragestellungen geht die Vorstellung einher, man verfüge über eine mächtige Sozialtechnologie. Das technologische Versprechen wird nicht nur bei Bandler und Grinder selbst, sondern vor allem auch im Kontext einer pädagogischen Indienstnahme von NLP deutlich. So heißt es z.B. bei Cleveland (1992, 12): "Der interne Zustand eines Schülers hängt eng mit seinem äußeren Zustand zusammen. Wird z.B. der interne Zustand verändert, so ändert sich automatisch auch der physiologische Zustand. Es ist viel leichter, den physiologischen Zustand eines Schülers zu verändern, als seinen internen Zustand." Die Veränderung des internen Zustands in gewünschter Richtung stelle sich dann "von selbst" ein.

4. Zwei therapeutische Techniken

Will der Therapeut eine förderliche Arbeitsbeziehung ("Rapport") herstellen, hat er die grundlegende Technik des "Pacing" zu praktizieren. Dabei geht es u.a. darum, die "Prädikate" des Klienten zu studieren. Ist er z.B. als "visueller Typ" identifiziert, hat auch die Therapeutin selbst primär visuelle "Prädikate" zu verwenden. Darüber hinaus soll die Physiologie des Klienten gespiegelt werden: Körperhaltung, Bewegungen, Atemrhythmus und -tiefe und vokale Qualitäten sind - im übrigen möglichst unauffällig⁶ - nachzuahmen. Guter Rapport ist die notwendige Bedingung dafür, daß eine Reihe weiterer Techniken praktiziert werden können. Im folgenden beschränke ich mich auf die zwei zentralen Techniken des Ankerns ("anchoring") und des Umdeutens ("reframing") von Glaubenssätzen.

4.1 Ankern

Eine für NLP zentrale Technik ist das Ankern. Es handelt sich, so die Versicherung, um die therapeutische Indienstnahme einer alltäglichen Erfahrung. Wenn ich z.B. Kohlengeruch wahrnehme, erinnere ich mich "automatisch" an das Haus, in dem ich früher gewohnt habe. Ein Anker "kann jeder Stimulus sein, der, wenn er einer Person dargeboten wird, eine konsistente, damit verbundene konditionierte Reaktion hervorruft" (Gregory 1991, 274).⁷ Es handle sich um "eine ganz schlichte Reiz-Reaktions-Konditionierung" (Bandler/Grinder 1991b, 107).⁸

Man wird nicht müde zu betonen, daß die *inhaltliche Qualität* der Reaktion, sozusagen ihr propositionaler Gehalt, für die therapeutische Arbeit eigentlich ohne jeden Belang sei. Man arbeite, so das Hochwertwort, prozeß- oder auch strukturorientiert, während traditionelle Therapieschulen insbesondere analytischer Prozeß-

⁶ Im pädagogischen Kontext hält z.B. Cleveland dafür, daß die Lehrperson dann, wenn die Schüler das Pacing bemerken, behaupten sollten, sie hätten die Nachahmung nicht intendiert; sie sei ihnen gleichsam nur unterlaufen. Die moralischen Implikationen dieser Empfehlung werden nicht bedacht.

⁷ Hervorzuheben ist, daß Gregory sich jenseits der "Gemeinde" der NLP-Verfechter um den Nachweis bemüht, mit NLP-Techniken könne erfolgreich gearbeitet werden. Über die Interna der Gemeinde schreibt er: "Selbst bei gründlicher Durchsicht der Literatur war keine eindeutige Untersuchung zu finden, die den systematischen Gebrauch dieser Techniken in einem klinischen Setting, mit angemessenen Befunden und Nachfolgeuntersuchungen beschreibt." (Ebd.)

⁸ Der Eklektizismus, der NLP m.E. auszeichnet, tritt hier besonders plastisch zutage. Im Rahmen ihrer (Um-)Deutung der Chomskyschen Theorie war Bandler und Grinder durchaus aufgefallen, daß sein Konzept mit Stimulus-Response-Theorien unvereinbar ist (vgl. Bandler/Grinder 1992, 21). Daß seine Kritik jeder Spielart von Behaviorismus gilt, bleibt unbemerkt. Nicht nur im Kontext der Anker-Technik, sondern auch darüber hinaus sind Bandler und Grinder (1991, 82) geneigt, behavioristische Theoreme zu übernehmen, z.B. wenn sie formulieren: "Der Sinn eurer Kommunikation ist die Reaktion, die ihr bekommt." (Bandler/Grinder 1991b, 82) Wenn eine Frau in einem bestimmten Kontext Gestik und Mimik ihres Mannes so deutet, als wolle er allein gelassen werden, und sich daraufhin entfernt, er aber meint, auf diese Weise zum Ausdruck zu bringen, daß er Zuwendung braucht: Inwiefern ist der Sinn seiner Kommunikation dann ihre Reaktion? Diese These hat u.a. die Pointe, daß für den Erfolg der therapeutischen Kommunikation allein der Therapeut verantwortlich gemacht wird. (Damit nährt man, psychoanalytisch gesprochen, den Verdacht, im Rahmen von NLP das Agieren von Allmachtsphantasien des Therapeuten zu befördern.) Zu kognitivistisch und hermeneutisch motivierten Kritiken am klassischen und am Neo-Behaviorismus vgl. z.B. Groeben/Scheele (1977) und Apel (1976).

nienz gleichsam inhaltsversessen seien. Gerade darin sieht man eine wesentliche Ursache dafür, daß diese Therapien kurzfristig nicht erfolgreich sind.

Insofern könne man im Rahmen von NLP geradezu mit *Platzhaltern* arbeiten: Der Klient hat irgendein Problem, nennen wir es "Y", und er möchte einen als bedrückend empfundenen Zustand in eine bestimmte Richtung verändern, nennen wir sie "X".⁹ Ein Beispiel aus einer Lehrdemonstration¹⁰:

"Linda, was ist das, an das du dich erinnerst und das dir das unangenehme Gefühl bereitet? Sind es Bilder, oder ist es eine Stimme? O.K., sie hat die Frage schon nonverbal beantwortet. Wenn ihr auf ihre Augen geachtet habt, konntet ihr sehen, daß sie sich nach oben links bewegten und danach nach unten rechts. Sie erzeugte eine eidetische visuelle Vorstellung und hatte dann ein Gefühl dazu. Linda, wenn du dieses Bild siehst, bekommst du bestimmte Gefühle, die unangenehm für dich sind. Jetzt möchte ich, daß du dir noch einmal das Bild anguckst und dann herausfindest, ob du wieder dieses unangenehme Gefühl bekommst, wenn du es anguckst ... jetzt. Und ich möchte, daß du es gründlich machst. Du kannst deine Augen schließen und es ganz genau angucken. (Pause. Als sie das Gefühl voll erlebt, berührt er ihre rechte Schulter.) [...] Jetzt möchte ich, daß du darüber nachdenkst, welche Ressource du damals in der betreffenden Situation gebraucht hättest, um anders zu reagieren, um so zu reagieren, daß du den Ausgang der Situation besser hättest akzeptieren können. Warte noch, denn ich möchte zuerst sagen, was ich mit 'Ressource' meine. Mit Ressource meine ich nicht irgendeine Hilfe von außen oder so etwas. Was ich unter Ressource verstehe, ist mehr Zuversicht, mehr Selbstsicherheit, mehr Vertrauen, mehr Fürsorglichkeit - jede internale Ressource. Von damals bis jetzt ist einige Zeit verflossen; ich weiß nicht wieviel, aber während dieses Intervalls hast du als Mensch Ressourcen dazubekommen, zu denen du damals keinen Zugang hattest. Ich möchte, daß du unter diesen Ressourcen eine auswählst, die dir damals hätte helfen können, eine völlig andere Erfahrung zu machen. Ich möchte nicht, daß du mir sagst, welche es ist. Ich möchte nur, daß du daran denkst, welche es sein könnte. (Pause. Als sie an die Ressource denkt, berührt er ihre linke Schulter.)

Haben diejenigen von euch, die aufgepaßt haben, irgendwelche Veränderungen bemerkt? Laßt uns die Reaktion, die sie durch das Bild bekommt, Y nennen und die neue Ressource, die sie damals brauchte, X. Jetzt eine Demonstration. Welche der beiden Reaktionen ist dies? (Er berührt ihre rechte Schulter.) ... Ihr solltet jetzt in der Lage sein, die Farbveränderungen und die Veränderung der Lippengröße und der Atmung zu erkennen, und sehen können, daß sie jetzt zittert. Das ist es, was wir Y genannt haben."

Aus dem Kommentar des Therapeuten für die Lerngruppe:

"Immer, wenn ich diese Berührung mit dem gleichen Druck an der gleichen Stelle von Lindas Körper wiederhole und sie sich nicht gerade in anderen, stärkeren und konkurrierenden Bewußtseinszuständen befindet, wird sie dadurch wieder vollen Zugang zu dieser Erfahrung haben. Meiner Meinung nach stellt dieses Vorgehen eine der besten heimlichen Techniken dar, die ihr als Therapeuten oder Kommunikatoren anwenden könnt. Damit erreicht ihr beinahe alles. Bei ungefähr neunzig Prozent der Klienten besteht die therapeutische Arbeit darin, ihre kinästheti-

⁹ Wenn ich recht sehe, dann wird für die Inhaltsabstinenz eine Reihe von Motiven angeführt. Werde "inhaltlich" gearbeitet, dann sei der Therapeut dazu verlockt, dem Klienten sein Verständnis des Problems zu unterschieben, seine eigene "Ideologie" zu "verkaufen" und so die Integrität des anderen zu mißachten. Im übrigen schütze man den Klienten, wenn man ihn nicht dazu nötige, in einer Gruppe für ihn peinliche Gehalte zu präsentieren und Beziehungen zu gefährden. Auch dem Therapeuten sei wohlgetan. Der Inhalt sei nämlich "häufig deprimierend. Wir wollen ihn gar nicht hören." (Bandler/Grinder 1990, 136f) In Termini der Psychoanalyse hätte man hier von Vermeidung als einer Form der Angstabwehr zu sprechen. Die Enthaltensamkeit im Hinblick auf den Inhalt könnte man als Ausweis von Gleichgültigkeit bzw. von Entfremdung interpretieren.

¹⁰ Die Punkte stehen für Abkürzungen im Transkript selbst, die eckigen Klammern für Auslassungen, die ich selbst vorgenommen habe. Die "Transkripte" liegen im übrigen in orthographischer Umschrift vor, alle Merkmale, die mündliche Kommunikation ausmachen, sind also getilgt.

sche Reaktion auf auditive oder visuelle Stimuli zu verändern. 'Mein Mann macht mir schlechte Gefühle.' 'Meine Frau macht mich immer wütend.'" (Bandler/Grinder 1991b, 105-107)

Wenn die Klientin gereizt wird, reagiert sie auf voraussagbare Weise, und zwar nicht nur im Kontext der "schlechten" Erinnerung, sondern sogar auch dann, wenn die "gute" visuelle Konstruktion via Anker-Technik evoziert wird. Ausdrücklich verweisen Bandler und Grinder auf Pawlow und darauf, daß es sich im Fall von Linda um "eine ganz schlichte Reiz-Reaktions-Konditionierung" handle (Bandler/Grinder 1991b, 107). Ihnen entgeht die Widersprüchlichkeit ihrer Argumentation: *Entweder* handelt es sich um klassisches Konditionieren; dann macht es keinen Sinn, von "konkurrierenden Bewußtseinszuständen" zu sprechen, die eine Konditionierung verhindern könnten. *Oder* aber man betont - gut kognitivistisch - die Bedeutung von "Bewußtseinszuständen"; dann kann man nicht an Reiz-Reaktions-Modellen festhalten, die mit der These, Bewußtseinszustände seien eigenständige kausale Faktoren, systematisch unvereinbar sind (vgl. Apel 1976; Groeben/Scheele 1977). Es ist üblich, den Behaviorismus als ein mittlerweile 'überwundenes' Paradigma anzusehen. Im Rahmen von NLP dagegen hält man offensichtlich eine 'friedliche Koexistenz' von Behaviorismus und Kognitivismus für möglich. Man verfährt, mit anderen Worten, eklektisch. Man rechtfertigt nicht nur das Ankern auf der Basis behavioristischer Annahmen, sondern glaubt auch, *Glaubenssätze* zuverlässig verändern zu können, eine Größe also, die im Rahmen einer kognitiven Psychologie bestimmt wird.

4.2 Glaubenssätze und Submodalitäten

"Die Glaubenssätze, die Menschen über sich haben, über ihr Potential, darüber, wie gut ihr Leben sein kann, wieviel Leidenschaft und Erfolg für sie möglich ist, diese Glaubenssätze werden ihren Lebensstil bestimmen." (Bandler 1991, 153)

NLP verspricht nichts weniger als eine Technologie zur Manipulation von Glaubenssätzen. Dem "konstruktivistischen" Glaubensbekenntnis zufolge korrespondieren diese Sätze nicht mit der Wirklichkeit, sondern es handelt sich bloß um Modelle. Es ist diese "Einsicht", die dem Klienten zu dem Schluß verhelfen soll: "Wenn das nur ein Modell ist, dann möchte ich lieber das da drüben haben." (Ebd., 14)¹¹

Angenommen, der Glaubenssatz eines Klienten laute, er *könne*, obwohl sehr dick, einfach nicht abnehmen. Er ist ein "visueller Typ", verknüpft mit diesem Satz ein Bild. Der Therapeut braucht den Gehalt dieses Glaubenssatzes nicht zu kennen, um erfolgreich zu sein. Er fordert den Klienten auf, ein Bild zu konstruieren, von dem er gern möchte, daß es "wahr" sei. Jetzt fragt der Therapeut nach "Submodalitäten" der beiden Bilder, nach Größe, Farbe, Helligkeit, Abstand des Objekts vom Betrachter. Je nachdem, welche Merkmale das "unangenehme" und das "angenehme" Bild haben, wird der Klient ermuntert, diese Merkmale zu variieren:

"Was glaubst du würde passieren, wenn du das, was du nicht glauben möchtest, zurückschieben würdest, und wenn genau aus dem Zentrum dieses Bildes das andere erscheinen würde, an das du glauben möchtest? Und während du das, was du nicht glauben möchtest, zurück-

¹¹ Die Redeweise, daß z.B. ein Tellerwäscher ein *realistisches* Bild seiner sozialen Lage konstruiert, ist dem NLP-Verfechter folglich verdächtig. Warum soll der Tellerwäscher nicht Glaubenssätze konstruieren können, die ihm den Weg zum Millionär eröffnen?

schiebst, wird es heller, und das andere, das gerade durch die Mitte hindurchgekommen und größer geworden ist, wird dunkler. Was glaubst du würde passieren? Nun?

Teilnehmerin: Ich glaube, ich...

Richard: Ich weiß!

Teilnehmerin: Das... Sollte das Bild im Hintergrund heller werden oder das andere, das durch die Mitte hindurchkam?

Richard: Nun, das, das aus der Mitte herausgekommen ist, ist das, was du willst, richtig?

Teilnehmerin: Richtig.

Richard: Okay. Es sollte etwas dunkler werden, denn du hast gesagt, daß das, woran du glaubst, dunkler ist. Das hast du mir gesagt.

Teilnehmerin: Oh, okay, ja.

Richard: Also gut. Halt dich einfach an die Anweisungen. (Lachen) Mache es nur wirklich schnell. So. (Bewegt die rechte Hand nach vorne, die linke zurück.) Richtig schnell. Nun. Damit es genau so bleiben wird oder schon geblieben ist, nicht wahr? (Lachen) [...] Okay. Denk' jetzt mal für einen Augenblick daran. (Pause) Okay. Denk' jetzt an das, was du früher geglaubt hast. Du hast es doch geglaubt, oder nicht? Es war ein sehr starker Glaubenssatz, nicht wahr?

Teilnehmerin: Das ist toll." (Bandler 1991, 159f)

Der Klientin wird zugetraut, daß sie im Feld der sogenannten *Submodalitäten* des visuellen Modus die Größe des Bildes, den Abstand zwischen sich und dem Bild, seine Farbe und seine Helligkeit beliebig variieren kann; sie soll auch in der Lage sein, die Position einzelner Elemente zu manipulieren. Damit wird nahegelegt, daß das Vorstellungsbild nach dem Muster einer Kamera zu begreifen ist, mit der man zoomen kann, die über einen Helligkeits- und einen Farbreger usw. verfügt. Muß man für eine solche Kamera im Kopf nicht die Existenz einer neuen Entität, eines inneren Auges postulieren? Es ist offensichtlich falsch, die Repräsentation eines wahrgenommenen oder erinnerten Gegenstandes für ein Kamerabild oder eine Photographie zu halten (vgl. Kosslyn/Pomerantz 1992). Visuelle Erinnerungen haben konstruktiven Charakter, sie sind organisiert, und zwar u.a. so, daß irrelevante Details getilgt sind. Dem könnten Bandler und Grinder zustimmen, zumal sie sich als Konstruktivisten verstehen. Der Bezug auf Kamera und Photographie sei, so vielleicht ihr Argument, bloß im Sinne einer Metapher zu verstehen. Können aber normale Erwachsene, so ist weiter zu fragen, Vorstellungsbilder so manipulieren, wie es im NLP-Kontext immer wieder nahegelegt wird? Experimentelle Befunde legen eindeutig eine negative Antwort nahe. Es gibt zwar Berichte darüber, daß Eidetiker vorsätzlich Vorstellungsbilder z.B. nach der Größe und nach der Farbe variieren können. Wurden Kindern Bilder gezeigt, auf denen ihre Augen "herumwandern" konnten, dann zeigte sich, daß die Eidetiker unter ihnen auch nach Entfernen der Bilder, wenn sie über ihre Vorstellungsbilder sprachen, ihre Augen weiter wandern ließen. Nicht einmal zehn Prozent der Kinder der Stichprobe fielen aber unter die Gruppe der Eidetiker, und unter amerikanischen Erwachsenen sind sie - so das Resümee von Neisser nach Durchsicht der experimentellen Befunde - in einer statistisch relevanten Größenordnung *überhaupt nicht* vertreten (vgl. Neisser 1974, 192; zur Definition von "eidetisch" ebd., 189). In den NLP-Fallbeispielen dagegen tummeln sich Eidetiker, was auf eine Rhetorik der Beispiele hinausläuft, die von den empirischen Befunden her nur als suggestiv bezeichnet werden kann.

5. NLP als Gespräch

Wenn man sich im Rahmen von NLP auf Linguistik beruft, dann geht es im wesentlichen um - psychologisch 'angereicherte' - Transformationsgrammatik, d.h. im

Kern um eine Syntax-Theorie. Auf Ansätze einer linguistischen Pragmatik, insbesondere einer linguistischen Gesprächsanalyse, bezieht man sich nicht. Insofern kommt es nicht von ungefähr, daß Bandler und Grinder die Spezifika von NLP als therapeutisches *Gespräch* nirgendwo erörtern. Aus einer Reihe von vorliegenden Transkripten¹² möchte ich im folgenden die 'Normalform' einer NLP-Kurztherapie rekonstruieren, wobei Aspekte der Lexik, der Sprechakttypen und der Gesprächsorganisation im Zentrum stehen.

Wesentlich für die *Gesprächseröffnung* ist die Therapeuteninitiative in Form einer Frage bzw. Aufforderung.¹³ Die Klientin ist nicht nur gehalten, ihr *Problem* zu exponieren, sondern auch einen "Zielsatz" zu formulieren, den von ihr angestrebten befriedigenderen, "ressourcenreicheren" Zustand zu beschreiben. Eine Beispielsequenz:

"Okay Susan. Sagen Sie vielleicht zunächst einmal, was Sie genau möchten. [...] Susan: Okay. Mein Problem ist, daß ich manchmal eine solche Angst habe, daß ich wie gelähmt bin. Es ist so etwas wie ein Panik-Anfall. Ich würde gerne mehr Abstand haben, so daß ich in der Situation nicht mehr in gleichem Ausmaß Angst erlebe und mich kontrollieren und besser Entscheidungen treffen kann." (Bandler 1991, 20ff)

Dabei kommt es, wie erläutert, *im Prinzip nicht* auf den propositionalen Gehalt von Problem- und Zielbeschreibung an. Man könne, so die Versicherung, sich darauf beschränken, mit "Platzhaltern" für beide Beschreibungen zu arbeiten. Von dieser Platzhalterversion, die auf eine weitere Verkürzung der Kurz-Therapie hinausläuft, sehe ich im folgenden ab.

Sind Problem- und Zielzustand - gegebenenfalls im Gefolge weiterer fokussierender Fragen und Paraphrase-Angebote des Therapeuten - bestimmt, dann hat er die Aufgabe, *Rapport* herzustellen, d.h. zu Beginn der Kernphase insbesondere Verben und Adjektive zu wählen, die mit dem von der Klientin favorisierten Repräsentationssystem (visuell, auditiv, kinästhetisch) korrespondieren. Ein Negativbeispiel:

"Also, wissen Sie, lange Zeit konnte ich sehen, wie ich tatsächlich aufstieg und erfolgreich wurde, und dann plötzlich, wissen Sie, als ich beinahe ganz oben war, habe ich mich einmal umgeschaut, und mein Leben sah leer aus. Können Sie sich das vorstellen? Ich meine, können Sie sich ein Bild davon machen, was das für einen Mann meines Alters bedeutet?"

"Nun, ich fange an, ein Empfinden für das Wesentliche dieser Gefühle zu bekommen, die Sie haben und die Sie ändern möchten."

"Einen Moment bitte, denn worum es mir geht, ist zu versuchen, Ihnen meine Sicht der ganzen Angelegenheit zu vermitteln. Und, wissen Sie ..."

"Ich habe das Gefühl, dies ist jetzt sehr wichtig." (Bandler/Grinder 1991b, 28)

Der Klient aktiviert lexikalische Mittel aus dem visuellen Bereich, der Therapeut präsentiert Vokabular, mit dem auf Kinästhetisches referiert wird.

Hat der Therapeut sein aktives Lexikon "angepaßt", dann stellt er, geleitet vom "Metamodell" der Sprache, eine Serie von Fragen, um Tilgungen, Verzerrungen und

¹² Es handelt sich, wie bereits gesagt, immer um Versionen, in denen fast alle Merkmale von Mündlichkeit getilgt sind. Insofern ist die Rede von *Transkripten* natürlich mit Vorsicht zu genießen.

¹³ Man kann die Frage als Bitte um eine Antwort als eine Version der Aufforderung einstufen. Man kann sie auch systematisch neben der Aufforderung ansiedeln. Drittens kann man sie mit der Behauptung in Verbindung bringen, insofern es beim Behaupten darum geht, beim Hörer eine kognitive Lücke zu schließen, beim Fragen darum, eine solche Lücke beim Sprecher zu beseitigen. Ich verzichte hier auf eine Diskussion der verschiedenen Vorschläge.

Generalisierungen rückgängig zu machen (vgl. Abschnitt 2). Dabei handelt es sich um Teil um echte Informationsfragen, z.B. um sogenannte Ergänzungsfragen (Klientin: "Mein Vater ist wütend." - Therapeut: "Auf wen ist er wütend?"). Diese Fragen zielen auf das Ausfüllen einer grammatischen "Leerstelle". Andere echte Informationsfragen haben präzisierenden, fokussierenden Charakter. Letztlich soll die Klientin dazu angehalten werden, eine "Sinnesdatensprache" zu sprechen: "Kannst du, statt zu sagen, daß er wütend war, beschreiben, beschreiben, was du gesehen/gehört hast?" Andere Fragen zielen nicht auf die Beseitigung eines Wissensdefizits beim Therapeuten, sondern sie sollen eine Einstellungsänderung bei der Klientin bewirken. Klientin: "Die Entscheidung, meinen Mann zu verlassen, macht mir zu schaffen." - Therapeut: "Daß Sie sich entschieden haben, Ihren Mann zu verlassen, macht Ihnen zu schaffen?" Eine solche rekonstruierende Paraphrase in Frageform erinnert an ein für die *Gesprächspsychotherapie* zentrales Element. Im Kontext von NLP ist diese "Technik" aber anders als dort primär sprachtheoretisch motiviert: Die "Nominalisierung" soll rückgängig gemacht werden, damit die Klientin nicht länger glaubt, bei der Entscheidung handle es sich um ein unabänderliches Ereignis. Fragen dieses Typs zielen insofern auf *Ersetzungen*, z.B. eben von Nominalisierungen durch Verben, von "immer" durch "manchmal", und auf *Erweiterungen*, z.B. bei Kausativkonstruktionen wie "Er macht mich wütend", die umgeformt werden sollen in Äußerungen wie "Er handelt so, daß ich wütend reagiere."

Zentral für die Kernphase des therapeutischen Gesprächs ist eine Frage, die darauf zielt, der Klientin die *Gemachtheit, d.h. Veränderbarkeit ihres Modells* vor Augen zu führen: "Wie weißt du, wann du ein Verlangen nach Schokolade bekommen mußt?" (Bandler 1991, 97) - "Nehmen wir an, ich müßte einen Tag lang für Sie einspringen. Ein Teil meiner Aufgabe wäre es, an Ihrer Stelle den Panikanfall zu bekommen, wenn sich jemand verspätet. Was muß ich also in meinem Kopf tun, um die Panik zu erzeugen?" (Ebd., 23)

Therapeutische *Warum*-Fragen haben im NLP-Kontext keinen Platz. Sie seien, wie die psychoanalytischen Endlos-Therapien doch hinreichend belegten, sinnlos. Die erste Warum-Frage ziehe die zweite nach sich usw. Kausale Konstruktionen seien eben *Konstruktionen*, wie Bandler und Grinder unter Hinweis vor allem auf Bateson und andere systemtheoretisch argumentierende Autoren festhalten. Kommunikative Prozesse würden einmal so, einmal so "interpunktiert". Er: "Weil du dich zurückziehst, bin ich wütend." - Sie: "Weil du wütend bist, ziehe ich mich zurück." Dieser Befund sei therapeutisch relevant, nicht aber der Versuch nachzuweisen, wer "objektiv" im Recht sei.

Der Therapeut stellt Fragen der genannten Art, die Klientin antwortet. Nach diesem Muster sind die Eröffnungsphase und der erste Teil der Kernphase des Gesprächs organisiert. Dieses Schema kann expandiert werden, z.B. durch kleine Geschichten, Witze oder Anekdoten, die der Therapeut einstreut. In jedem Fall ist es der Therapeut, der Teilthemen abschließt und neue initiiert.

Im weiteren Verlauf der Kernphase werden dann *direktive Sprechakte* des Therapeuten dominant. Die Klientin führt die Anweisungen aus, fragt allenfalls nach, ob sie die Direktiven richtig verstanden hat. Ihre respondierenden Handlungen sind jetzt vor allem nichtverbal. Sie soll sich z.B. an Bilder erinnern oder Bilder konstruieren und Submodalitäten (Farbe, Helligkeit, Abstand, Größe) variieren. Auch für diese Phase sind noch Therapeutenfragen typisch. Es handelt sich aber im wesentlichen nur noch um Fragen nach Alternativen: "Welches Bild ist dunkler?" Diese Fragen haben die Funktion, die direktiven Sprechakte vorzubereiten ("Mache

dieses Bild heller, jenes dunkler!"). Dieser direktive Stil ist mit dem in der Gestalttherapie favorisierten verwandt. Wird dort darauf abgehoben, daß man die Klientin dazu bringen möge, ihrer aktuellen emotionalen Befindlichkeit gewahr zu werden (vgl. Hindelang 1994, 442), so werden im Rahmen von NLP primär Repräsentationsmodi, ihre Submodalitäten und deren Veränderbarkeit fokussiert.

Die Veränderung verdankt sich aber nicht der *Einsicht* der Klientin; sie *widerfährt* ihr vielmehr. Die Bezugnahmen auf die Linguistik und die Neurodisziplinen, die für NLP charakteristisch sind, haben die Funktion, das verbale und nonverbale *Verhalten* der Klientin zu *objektivieren*. In der Perspektive des Therapeuten handelt es sich um einen beobachtbaren Naturprozeß, in den er eingreifen kann, insofern er über "Gesetzeswissen" verfügt. Wird die Klientin z.B. mit Hilfe der Ankertechnik gereizt, reagiert sie auf prognostizierbare Weise, ohne ihr *intentionales* Zutun. Ihr widerfahren visuelle Erinnerung und Konstruktion, und auch im Hinblick auf die "Physiologie" hat sie keine Wahl. Die Klientin ist zwar frei, einen neuen, für sie befriedigenderen Glaubenssatz zu formulieren. Die Tilgung des "alten", sie gegebenenfalls krankmachenden Glaubenssatzes und die Etablierung des neuen erlebt sie aber als induzierte Veränderung, die ihr "geschieht", die ihrer kognitiven Kontrolle entzogen ist.

In einem emphatischen Verständnis ist für ein Gespräch die wechselseitige Anerkennung der Akteure als *Ko-Subjekte* konstitutiv. Man mag daran zweifeln, ob ein solches Verständnis angemessen ist. Es gründet aber eine Frage, die abschließend gestellt sei: *NLP - ein Gespräch?*

Literatur

- Apel, Karl-Otto (1976). Sprache und Wahrheit in der gegenwärtigen Situation der Philosophie. Zur Semiotik von Ch. Morris. In: Apel, Karl-Otto (Ed.), *Transformation der Philosophie. Bd. 1*. Frankfurt a.M., 138-166.
- Bandler, Richard (1990). *Veränderung des subjektiven Erlebens. Fortgeschrittene Methoden des NLP*. 3. Aufl. Paderborn.
- Bandler, Richard (1991). *Bitte verändern Sie sich.. jetzt! Transkripte meisterhafter NLP-Sitzungen*. Paderborn.
- Bandler, Richard & Grinder, John (1990). *Reframing. Ein ökologischer Ansatz in der Psychotherapie (NLP)*. 4. Aufl. Paderborn.
- Bandler, Richard & Grinder, John (1991a). *Kommunikation und Veränderung. Die Struktur der Magie II*. 5. Aufl. Paderborn.
- Bandler, Richard & Grinder, John (1991b). *Neue Wege der Kurzzeit-Therapie - Neurolinguistische Programme*. 9. Aufl. Paderborn.
- Bandler, Richard & Grinder, John (1992). *Metasprache und Psychotherapie. Die Struktur der Magie I*. 7. Aufl. Paderborn.
- Bandler, Richard, Grinder, John & Satir, Virginia (1978). *Mit Familien reden. Gesprächsmuster und therapeutische Veränderung*. München.
- Bandler, Richard & McDonald, Will (1991). *Der feine Unterschied... NLP-Übungsbuch zu den Submodalitäten*. 2. Aufl. Paderborn.
- Chomsky, Noam (1996). Probleme sprachlichen Wissens, Weinheim.
- Cleveland, Bernard F. (1992). *Das Lernen lehren. Erfolgreiche NLP-Unterrichtstechniken*, Freiburg.
- Dilts, Robert, Bandler, Richard, Cameron-Bandler, Leslie, DeLozier, Judith & Grinder, John (1991). *Strukturen subjektiver Erfahrung. Ihre Erforschung und Veränderung durch NLP*. 4. Aufl. Paderborn.
- Dilts, Robert, Hallbom, Tim & Smith, Suzi (1991). *Identität, Glaubenssysteme und Gesundheit. NLP-Veränderungsarbeit*. Paderborn.
- Fanselow, Gisbert & Felix, Sascha W. (1987). *Sprachtheorie 1: Grundlagen und Zielsetzungen*. Tübingen.
- Flader, Dieter (1995). *Psychoanalyse im Fokus von Handeln und Sprache*. Frankfurt a.M.
- Gordon, David (1990). *Therapeutische Metaphern*. 3. Aufl. Paderborn.

- Grawe, Klaus u.a. (1994). *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession*. 2. Aufl. Göttingen.
- Gregory, Peter B. (1991). Neurolinguistisches Programmieren in der Behandlung einer post-traumatischen Streßstörung. In: Richard Bandler, 273-298.
- Grewendorf, Günther (1988). *Aspekte der deutschen Syntax*. Tübingen.
- Grinder, Michael (1994). *NLP für Lehrer*. 4. Aufl. Freiburg.
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt.
- Hindelang, Götz (1994). Dialoganalyse und Psychotherapie. In: Fritz, Gerd & Hundsnurscher, Franz (Eds.), *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen, 429-449.
- Kolb, Bryan & Whishaw, Ian Q. (1993). *Neuropsychologie*. Heidelberg/Berlin/Oxford.
- Kosslyn, Stephen M. & Pomerantz, James R. (1992). Bildliche Vorstellungen, Propositionen und die Form interner Repräsentation. In: Münch, Dieter (Ed.), *Kognitionswissenschaft*. Frankfurt a.M., 253-289.
- Lloyd, Linda (1995). *Des Lehrers Wundertüte. NLP macht Schule*. 3. Aufl. Freiburg.
- Maier, Karin, Ambühl-Caesar, Gioia & Schandry, Rainer (1994). *Entwicklungspsychophysiologie. Körperliche Indikatoren psychischer Entwicklung*. Weinheim.
- Neisser, Ulric (1974). *Kognitive Psychologie*. Stuttgart.
- O'Connor, Joseph & Seymour, John (1993). *Neurolinguistisches Programmieren*. 2. Aufl. Freiburg.
- Schauer, Gernot (1995). *NLP als Psychotherapie. Harmlose Mixtur oder hochwirksames Verfahren?* Paderborn.
- Schmid-Oumard, Wolfgang & Nahler, Michael (1994). *Lehren mit Leib und Seele. Neurolinguistisches Programmieren in der pädagogischen Praxis*. Paderborn.
- Springer, Sally P. & Deutsch, Georg (1995). *Linkes - rechtes Gehirn*. 3. Aufl. Heidelberg/Berlin/ Oxford.
- Stahl, Thies (1991). *Triffst du 'nen Frosch unterwegs ... NLP für die Praxis*. Paderborn.
- Thomä, Helmut & Kächele, Horst (1992). *Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie. Bd. 2*. 2. Aufl. Berlin/Heidelberg/New York/Paris/London/Tokyo.
- Zeki, Semir M. (1994). Das geistige Abbild der Welt. In: *Physiologie der Sinne*. Heidelberg/Berlin/Oxford, 104-113.

Entwicklung der Gesprächsfähigkeit

Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikations'trainings'

Hellmut K. Geißner, Lausanne

Zusammenfassung

In diesem Band werden vor allem sprachwissenschaftlich begründete Kommunikationstrainings dargestellt. Seit Jahrzehnten gibt es aber auch sprechwissenschaftlich begründete Arbeit im Bereich der Kommunikation, vor allem der mündlichen Kommunikation. Wenn erkennbar werden soll, worin das Besondere einer sprechwissenschaftlich begründeten Praxis liegt, dann sind, was im folgenden geschieht, zunächst einmal kurz die Grundlagen der Sprechwissenschaft darzustellen, die Sprech-erziehung begründen.

Sprecherziehung hat sich vom ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts allmählich zur Sprechwissenschaft entwickelt (1). Das ist inhaltlich der Weg von der physiologischen Sprechfertigkeit zu einer Theorie nicht nur von 'dem Sprechenden Menschen', sondern von den 'miteinandersprechenden Menschen' (3.1). In Prozessen mündlicher Kommunikation konstituieren diese vergesellschafteten Subjekte miteinander (koproduktiv) verständlichen Sinn; ein Vorgang, in dem auch Sprachliches, aber nicht ausschließlich, bedeutsam ist (3.2). Kommunikation ist gebunden an die Pluralität der Menschen, d.h. primär an Gespräch. Im Gespräch aber, als der wesentlichen Vollzugsform mündlicher Kommunikation, spielen auch andere Faktoren eine entscheidende Rolle: situative, personale, formative, leibhaftige - auch, aber nicht nur sprachliche. Entscheidend ist also für die sog. Kommunikationstrainings die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit, die i.allg. im alltäglichen Umgang nicht als bewußte Fähigkeit erreicht wird. Das ist etwas anderes als die 'Performanz' nach Chomsky und noch eher identisch mit der 'kommunikativen Kompetenz' nach Hymes als nach Habermas. Wenn Gesprächsfähigkeit als 'globales Lernziel' angesehen wird, dann ist darzustellen, in welchen Lernschritten und mit welcher Begründung versucht werden kann, Gesprächsfähigkeit in verschiedenen Zielgruppen zu entwickeln (4). Es wird sich herausstellen, daß diese gesprächs-rhetorischen Interventionen auch kommunikationsethische Konsequenzen haben.

Die knappe Darstellung sollte ausreichen, um die 'spezifische Differenz' zwischen sprach- und sprechwissenschaftlich begründeter Arbeit im Bereich der Kommunikation erkennen zu lassen. Eine vergleichende Darstellung müßte meiner Meinung nach ohnedies von einer 'dritten' Position aus vorgenommen werden.

1. Training

Um das Thema dieses Beitrags adäquat behandeln zu können, gilt es, sich zunächst mit dem Begriff "Kommunikations'training'" zu befassen. Die Sache hat mehrere Haken: fachliche, fachgeschichtliche, fachpolitische. Verglichen mit dem schier beliebig füllbaren Hülsenwort "Kommunikation", das später mit sprechwissenschaftlichem Inhalt gefüllt werden soll, ist "Training" ein simpel erklärbarer Terminus aus der Sportsprache: planmäßige und wiederholte Ausführung einer Folge (je nach Sportart) verschiedener Übungen zur Ausbildung motorischer Fertigkeiten, Stärkung der physiologischen Kondition und Steigerung der psychophysischen, gelegentlich sogar mentalen Leistungsfähigkeit ; oder amerikanisch kurz: 'to form by instruction, discipline, or drill'.

Das einzelne Training ist aufgebaut nach einer Trainings*lehre*, die von der Trainings*wissenschaft* aus Beobachtung und Analyse der konkreten Abläufe für die einzelnen Sportarten entwickelt wird. Trainingswissenschaft ist so einerseits Grundlage der Didaktik der sportartenspezifischen Methodik, andererseits ist sie ein Teilgebiet der Sportwissenschaft (neben Anthropologie, Geschichte, Sportbiologie, -medizin, -psychologie, -politik). Durch die Sportwissenschaft ist sie eingebunden in die allgemeine Sportideologie, von der die Sportpraxis letztlich sowohl ihre Motivation als auch ihren 'Überbau' bezieht, sei es "olympische Idee, Volksgesundheit, oder Mens-sana-Bewegung". Nicht zu übersehen ist, daß die Sportideologie

bis in die Trainingsmethoden ein Spiegelbild spätkapitalistischer Konkurrenzgesellschaft ist, hinter der das vormals verklärte Janusgesicht von Körperertüchtigung und Wehrtüchtigung noch immer durchscheint. Wird 'Konkurrenz' allgemeiner als Form des gesellschaftlichen 'agon' begriffen, dann kommt eine Tradition zum Vorschein, die in der agonalen Männergesellschaft der wehrhaften 'polis' ihren Ursprung hat, wenngleich in der Zwischenzeit nicht nur die Polisgötter abgedankt haben, sondern auch ethische Begründungen verlorengegangen sind.

Selbst wer der insinuierten Analogie von Kommunikations- und Sporttraining mißtraut, schon gar Herleitungen aus der griechischen Antike, wird zugeben müssen, daß Trainer eigene Erfahrungen in einer speziellen Ausbildung methodisieren lernen und heutzutage - von einigen Dorfvereinen abgesehen - allgemein gilt: Trainer brauchen eine Lizenz!

2. Aus der Fachgeschichte

2.1 Von der Sprecherziehung zur Sprechwissenschaft

Für die Lehre im Gebiet der mündlichen Kommunikation ist die "Sprecherzieherprüfung" eine solche Lizenz. Da Sprecherziehung kein Schulfach ist, sondern - in einer bildungsgeschichtlichen Fehleinschätzung - in den zwanziger Jahren (Drach) lediglich als Unterrichtsprinzip für die allgemeinbildenden Schulen propagiert wurde, legitimiert die 1931 eingerichtete "Prüfung für Sprecherzieher" vor allem zur freiberuflichen Lehrtätigkeit in der allgemeinen und berufsbildenden Erwachsenenbildung, abgesehen von Einzelunterricht in ästhetischer und therapeutischer Praxis. Durch die Prüfung wird nach einem in der Regel achtsemestrigen Studium aufgrund theoretischen Wissens, fachpraktischen Könnens und pädagogischer Eignung die Lehrbefähigung festgestellt.

Für die Berufsbildung kommt hinzu, daß die ersten Kurse in der heute sogenannten "Wirtschaftsrhetorik" in den zwanziger Jahren von den Sprechkundlern Geratwohl (Univ. München) und Weller (später Univ. Köln) eingerichtet wurden. Wenn diese beiden Fachvertreter dann auch während der Nazizeit unerträglich agierten, sie begannen vor 1933 die 'Trainingsarbeit' im Feld der mündlichen Kommunikation, die sie übrigens nach 1945 bruchlos fortgesetzt haben. Wellers für die "Deutsche Arbeits-Front" (DAF) geschriebenes Redebuch erschien 'entnazifiziert' als Lehrwerk für den "Verband Deutscher Ingenieure" (VDI) (vgl. Geißner 1995a; zu weiteren Informationen vgl. Geißner 1997, Band I).

Abgesehen von dieser Anfangskonstellation, ist die Entwicklung des Faches zu bedenken. Aus der pädagogischen Praxis der *Sprecherziehung* und für diese Praxis hat sich als erste Reflexionsstufe, nicht unabhängig von der "Deutschkunde", eine *Sprechkunde* entwickelt (vgl. Geißner 1995c), die vorwiegend "Katalysator einzelwissenschaftlicher Ergebnisse für eine spezielle Praxis war" (Geißner 1969, 33). Der Terminus "*Sprechwissenschaft*" wird - kontrastiv zu "*Sprachwissenschaft*" - zum ersten Mal 1934 von Ernst Otto verwendet, der 1919 auch den Terminus "*Sprechkunde*" - kontrastiv zu "*Sprachkunde*" - eingeführt hatte (Geißner, 30f.). Während im kundlichen Verständnis die *Sprechkunde* genau betrachtet lange Zeit kaum mehr als eine "*Sprecherziehungskunde*" war (gelegentlich heute, vielleicht anders etikettiert, immer noch ist), hat es in Deutschland weitere fünfzig Jahre gebraucht, bis - vor allem in den Arbeiten Christian Winklers - die nächste Refle-

xionsstufe auf dem Weg zur selbständigen Wissenschaft erreicht war. Wenn betont wird "in Deutschland", dann geschieht dies auf der Folie der USA, wo *speech communication* seit 1912 selbständiges Promotionsfach ist und z.B. der Bereich *organizational communication* an vielen Universitäten als Studienhauptfach gewählt werden kann (vgl. Schwandt 1995).

Die von einem Autorenkollektiv erarbeitete "Einführung in die Sprechwissenschaft" (1976) folgt nicht nur der traditionellen Fachgliederung, sondern erweist sich trotz der oder in informationstheoretischen und signalphonetischen Einschlüssen nicht nur als eine "materialistische" Sprechkunde, sondern, sofern sie die "Voraussetzung für die Optimierung des Kommunikationsvorganges" (Geißner 1982, 59) zu schaffen versucht, als Voraussetzung für die "Ausbildung der Menschen im Sprechen" (ebd., 60) - letztlich als eine - wie Gutenberg das einmal nannte - "Sprecherziehungswissenschaft".

2.2 *Sprechwissenschaft*

Im Unterschied dazu war mein Ziel, eine als Wissenschaft selbständige Sprechwissenschaft zu begründen. Sie hat zwar auch "im Praktischwerden ihren letzten Rechtsgrund" (Yorck von Wartenburg), sie bezieht *auch* aus der "Sprecherziehung Fragestellungen" (Gutenberg 1993, 598), aber sie erforscht ihren Gegenstand ohne sofortigen 'Kurzschluß' mit den Möglichkeiten pädagogischer Anwendung. Was ich bereits vor vierzig Jahren von einer wissenschaftlich arbeitenden 'Sprechkunde' forderte, hat auf jeden Fall eine Sprechwissenschaft zu leisten, die sich als Wissenschaft ernst nimmt und ernst genommen werden will: "sie sucht zunächst einmal ungeachtet einer pädagogischen Verwertbarkeit die Phänomene selbst", denn "was sie ist, läßt sich nicht an der sprecherzieherischen Praxis verifizieren" (1957, 30). Pädagogische Praxis ist eben nur ein Teil gesellschaftlicher Praxis, an der sich Theorie außer in sich selbst letztlich legitimieren muß.

Vor kurzem hat A. Lepschy das "Verhältnis von Sprechwissenschaft und linguistischer Gesprächsforschung" dargestellt, das muß hier nicht wiederholt werden. Freilich ist nicht recht einsichtig, warum sie mit Lüschow den Unterschied zwischen Sprechwissenschaft und Sprecherziehung wieder nivelliert (1995, 7f). Dies geschieht im Namen einer sog. "axiomatischen Sprechwissenschaft", was die Sache nicht einleuchtender macht, weil wohl keine Wissenschaft ohne Axiome auskommt als Grundlage deduktiver oder induktiver Operationen. Doch dies ist andernorts genauer zu diskutieren.

3. **Grundlagen der mündliche Kommunikation**

3.1 *Die miteinander sprechenden Menschen*

In *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation* (Geißner 1981) werden Grundlagen, Faktoren und Formen der mündlichen Kommunikation entwickelt. *Grundlage* ist nicht Sprechen als Individualleistung, nicht "das Sprechen des Menschen" (Drach), nicht "der sprechende Mensch" (Winkler), sondern sind, aufgrund der prinzipiellen Pluralität (Hannah Arendt) der Menschen in sozialen Strukturen, "die miteinander sprechenden vergesellschafteten Menschen". In ihren

Sozialsituationen entstehen Handlungssituationen, die Kommunikationssituationen werden können, d.h. "soziales Handeln geht in kommunikativem Handeln nicht auf, es geht in kommunikatives Handeln ein" (ebd., 51). In einem "Funktionskreis", der das Bühlersche Vierfelderschema dynamisiert, wurde das Zusammenwirken der sprachlichen und sprecherischen Funktionen dargestellt und das Gegenstandsgebiet der Sprechwissenschaft bestimmt.

Nur in diesem Rahmen kann kommunikatives Handeln zur 'Verständigungshandlung' werden, in der Miteinanderlebende wechselseitig sich und/oder sich über etwas verständigen. Die Sozial- oder Gemeinschaftshandlung, in der Verständigung vollzogen werden kann, ist das *Gespräch*. "Gespräch als Prototyp der Kommunikation ist als mündliche Kommunikation die intentionale, wechselseitige Verständigungshandlung mit dem Ziel, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen, bzw. etwas gemeinsam zur Sache zu machen." (Geißner 1981, 45) Folglich ist Gespräch der prototypische Gegenstand einer sozialpragmatischen Sprechwissenschaft, "Sinn" ihr Grundbegriff und "kritische Hermeneutik" ihre Methode (ebd., 12). Gerold Ungeheuer formulierte als Basis der Kommunikationswissenschaft ähnlich: "Das *Gespräch* (Dialog) ist die entwickelte, die ausgebildete Form (die Matrix) aller sprachlichen Kommunikationshandlungen." (1987, 95)

3.2 Faktoren der Sinnkonstitution

In einem nächsten Schritt werden die *Faktoren* der koproduktiven Sinnkonstitution analysiert, verstanden als "die kommunikative Reziprokhandlung, die situativ gesteuert, personengebunden, sprachbezogen, formbestimmt, leibhaft vollzogen Sinn konstituiert und Handlungen auslöst" (Geißner 1981, 61). Analytisch wie rekonstruktiv zeigt sich eine Reihe von hermeneutischen Zirkeln.

3.2.1

Bei der *Situation* ist nicht nur der Zirkel zwischen objektiven und subjektiven Situationsfaktoren zu bedenken, sondern auch der zwischen Situationseinschätzung (präsituativ) und Situationsinterpretation (situativ) im und durch den Prozeß des Miteinandersprechens, das folglich genauer als "situiert/situierend" bezeichnet wird. Im Rückblick auf den Prozeß verändert sich die Einschätzung nochmals (postsituativ), die - falls diese Kommunikation oder eine ähnliche fortgesetzt wird - die Einschätzung der 'nächsten' Situation 'präformiert'. Weitere Zirkelstrukturen legt die (nach Hermagoras reformulierte) Konstituentenformel frei: "Wer spricht/ liest Was, Wo und Wann, Wie (sprecherisch und sprachlich), Warum und Wozu, auf welche Weise (direkt oder medial) mit oder zu Wem, bzw. für Wen?" In der Koproduktion kommen formal reziproke, konkret veränderte Konstituenten zur Geltung: "Wer versteht Was, Wo und Wann, Wie (sprecherisch und sprachlich), Warum und Wozu, auf welche Weise (direkt oder medial) mit oder von Wem?" (1975, 192) Dieses 9-Tupel der Situationsfaktoren wurde in ein das Bühlersche Organonmodell komplettierendes *Situationsmodell* integriert.

Genau betrachtet ist es zugleich ein *Konfliktmodell*; denn gäbe es zwischen allen "Kommunikanten" eine Übereinstimmung (Konsens) in allen neun Faktoren, dann wären sie verständigt, Kommunikation folglich überflüssig, bzw. nurmehr der

ritualisierte Versuch einer Zustandsgarantie. Gibt es aber in einem oder mehreren der Faktoren unterschiedliche Meinungen (Dissens), dann ist Kommunikation nötig, um neuen Konsens zu erzielen als Voraussetzung gemeinsamen Lebens und Handelns. Ob dies auch möglich ist, hängt neben den psycho- und soziostrukturellen Gegebenheiten auch von den Interessen der Kommunikanten ab - sei es in den Grundlagen des Zusammenlebens, den Verlaufserwartungen oder in den Zielvorstellungen -, vor allem aber von der jeweiligen Machtkonstellation.

3.2.2

Durch die prinzipiell dialogische Fundierung von Sozialisation und Individuation werden unterschiedliche Subjekte psycho-, soziostrukturell und mental unterschiedlich geprägt; Unterschiede, die sich nicht nur in 'Sprachbarrieren' zeigen, sondern in Kommunikations-, Verstehens-, Überzeugungsbarrieren. Dabei ist nicht nur die vor allem sprachgebundene Kognitionsfähigkeit der *Personen* wichtig, sondern die Fähigkeit zum unterschiedlichen Umgang mit sozialen Rollen; d.h. auch mit unterschiedlichen sozio-emotionalen Erwartungen und Verpflichtungen, aus denen sich intersubjektive Bedeutungen konstituieren, die "weder interaktionistisch noch linguistisch einfach zu 'rekonstruieren' sind" (1982b, 45).

Selbst wenn angenommen wird, Gesprächsfähigkeit hätte sich ontogenetisch allgemein entwickeln können - was unter den Bedingungen divergierender sozialer Bedingungen ein 'kontrafaktischer' Vorgriff wäre -: Niemand kann zu jeder Zeit an jedem Ort mit jedermann/-frau über alles sprechen, so wenig wie jede/r zu jeder Zeit an jedem Ort sich von jedem/jeder alles fragen läßt, noch zu jeder Zeit an jedem Ort alles verstehen kann. Die situative Aktualgenese der Kommunikation löscht weder die ontogenetischen Sozialisationsspuren, noch die Prägungen der Kommunikationsbiographie mit ihren unvermeidlich entstandenen Kommunikationsnarben; sie verändert ganz und gar nicht die konkreten sozio-ökonomischen Verhältnisse.

3.2.3

Wenn gilt: "Es gibt kein rollenloses Sprechen" (1960, 202), auch "kein rollenloses Hören", dann heißt das: Die im Miteinandersprechen vollzogenen komplexen Sprechhandlungen und Hörhandlungen werden kommunikativ nicht durch sprachliche Regeln allein, sondern nur, wenn zugleich die situativen, sozialen und moralischen, die sprecherischen, formativen und expressiven Normen berücksichtigt werden.

Weder die Einhaltung grammatischer Normen noch semantische Präzision sind zureichende Bedingungen der Möglichkeit von Verstehen und Verständigung. Die "Hermeneutik des Mißverstehens" (Schleiermacher) rekonstruiert, auf welche Weise eine der Sprecherintentionalität komplementäre Hörerintentionalität erforderlich ist, wenn Verstehen 'sich ereignen' soll. Konkret: "daß der perlokutionäre Akt letztlich nur zustandkommt, wenn im reziproken oder gar korreflexiven Prozeß ein Hörhandelnder seine Hörerintentionalität auf den Sprechhandelnden und das von ihm Geäußerte richtet dergestalt, daß seine (des Hörhandelnden) Kooperationsabsicht (perlokutionärer Akt) als Teil seiner Hörverstehensleistung (illokutionärer

Akt) und sein inhaltliches Interesse (propositionaler Akt) gemeinsame Sinnkonstitution ermöglicht, vorausgesetzt, daß er überhaupt zuhört (auditiver Akt)." (Geißner 1981, 98)

Nichts von all dem ergibt sich aus 'Sprache', es muß vielmehr von den Sprechenden und Hörenden 'in Freiheit' gewollt und vollzogen werden. Regeln der Kommunikativität können folglich nur sozialpragmatisch aus zirkulären Handlungszusammenhängen rekonstruiert werden, und es fragt sich, ob der Ausgang von 'Sprache' nicht den Zugang zur Kommunikativität oder Nicht-Kommunikativität des Miteinandersprechens verstellt.

3.2.4

"Ohne vertikal-hermeneutisch zu wissen, was ein bestimmter 'Gesprächstyp' soziohistorisch bedeutet, kann ich horizontal-hermeneutisch nicht verstehen, was im konkreten Fall eines (...) Gesprächs geschieht, aber auch nicht, warum es überhaupt 'hier und jetzt' als 'Gespräch' geschieht." (Geißner 1982b, 45) Niemand versteht z.B. ein sog. "Unterrichtsgespräch" ohne Kenntnis der Sozialisationsagentur Schule, ein "Verkaufsgespräch" ohne Kenntnis des Produkts und der Marketingstrategien, ein "Bewerbungsgespräch" (vgl. Lepschy 1995) oder eine "Führungsbesprechung" (vgl. Schwandt 1995) ohne Kenntnis innerbetrieblicher Hierarchien, eine "Talk-Show" ohne Kenntnis der 'quotenabhängigen' Finanzierungsbedingungen, ein "Beichtgespräch" ohne Kenntnis der sakramentalen Grundannahmen, eine "Gerichtsverhandlung" ohne Kenntnis der Strafprozeßordnung. Kommunikationsanalytischer Verstand läuft leer ohne gegenstandsspezifischen Sachverstand - wie freilich umgekehrt auch Sachverstand ohne 'Kommunikationsverstand', konkret: ohne Gesprächsfähigkeit.

Auch deshalb ist die Untersuchung der eigenen "Gegenstandskonstitution und Methodologie ... in Sprach- und Sprechwissenschaft" (Gutenberg 1981) unerlässlich. Alle Gespräche, genauer: Gesprächstypen, lassen sich als komplexe Sprechhandlungen verstehen, d.h. es können in ihnen *Formstufen* unterschieden werden. Komplex sind Gespräche (Unterhaltung, Debatte, Beratung, Erörterung, Argumentation usw.) auf der makrostrukturellen Ebene, die mesostrukturell durch die Kombination von Phasen und Sequenzen (Eröffnen, Sprecherwechsel, Argumentationszüge, narrative Einschlüsse, Schlußankündigungen u.a.), die wiederum mikrostrukturell durch elementare Sprechhandlungen (*ich frage dich etwas, ich erteile dir das Wort, erkläre dir etwas, begründe, erzähle, fordere auf* usw.) gebildet werden (Geißner 1981, 112).

Was zunächst formal als mikro-, meso-, makrostrukturelle Sprechhandlungen bezeichnet wurde, kann inhaltlich als 'elementar, kombiniert und komplex' klassifiziert werden oder - unter Berücksichtigung der anderen Formen mündlicher Kommunikation - als 'elementar, szenisch und dramatisch' (ebd.).

3.2.5

Abgesehen von literarischen Dialogen ist Gespräch die genuin mündliche Kommunikationsform. Diese *oral-aural communication* ist nicht nur eine körperliche, sondern eine *leibhaftige* Tätigkeit, in der neben dem intentional zum Ausdruck

Gebrachten sowohl von der Person als auch von der Sache immer zugleich Nicht-intendiertes zum Ausdruck kommt, wie reziprok neben dem intentional (kontrolliert) als Eindruck Zugelassenen sowohl von der Person als auch von der Sache immer zugleich Unbeabsichtigtes Eindruck macht. Dabei lösen die nichtintendierten und nichtsemantisierten (z.T nicht-semantisierbaren) Ausdrucks-Eindrucks-Beziehungen oft die stärkere kommunikative Wirkung aus; anders gesagt: Oft sind die paraverbalen und extraverbalen 'Repertoires' wirksamer als die verbalen (als das 'Schreibbare'), je nach sozialisatorisch - auch sozial und regional - differenzierten Sprech-, Hör- und Bewegungsmustern. Sie sind zwar in vielen Fällen 'wirksamer' in der Sinnkonstitution, aber gerade als sinnkonstitutive sind sie nicht 'trainierbar'. Das wäre wirklich Kommunikationstraining, das verspräche, durch 'orales Bodybuilding' kommunikative Verständigungshandlungen zu erreichen. Die erwähnten Zirkelstrukturen werden bei interkultureller Kommunikation vervielfältigt.

Trainierbare Sprechfertigkeiten dagegen (wie rhythmisches Atmen, klangvolle Stimme, lautreine Aussprache), die nicht nur in der Außensicht zur Kennzeichnung des Faches erhalten mußten und nicht selten noch immer müssen, erweisen sich aus sprechwissenschaftlichem Verständnis als eher marginal, weil aus ihnen Gesprächsfähigkeit sich keineswegs ergibt; auch 'Sprechgestörte' können geschäftsfähig sein (Geißner 1989). Die sozio-emotionale Kommunikation ist geleitet von einer 'Logik des Befindens' (Löwith), einer 'affektiven Logik' (Klann), einer 'logique du coeur' (Pascal)(vgl. auch Lynch 1987). "Ohne die Grundlage ... wortlosen Sichverstehens würden sich die Menschen auch nicht in ihren Worten verstehen; denn die sympathetische Kommunikation ist ursprünglicher als jedes Füreinandersorgen und Miteinandersprechen.!" (Löwith 1928, 125f)

3.2.6

Werden die in der Faktorenanalyse impliziten kommunikationsethischen Postulate einbezogen, dann läßt sich definieren: "*Gesprächsfähig* ist, wer im situativ gesteuerten, personengebundenen, sprachbezogenen, formbestimmten, leibhaft vollzogenen Miteinandersprechen - als Sprecher/in wie als Hörer/in - Sinn so zu konstituieren vermag, daß damit das Ziel verwirklicht wird, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen - der/die zugleich imstand ist, sich selbst im Miteinandersprechen und die im Miteinandersprechen gemeinsam gemachte Sache zu verantworten." (Geißner 1981, 127)

3.3 Formen der mündlichen Kommunikation

Im dritten Teil der *Sprechwissenschaft* (Geißner 1981, 141ff) werden Formklassen der mündlichen Kommunikation problematisiert: phatische, rhetorische, ästhetische und therapeutische Kommunikation, außerdem 'metakommunikative' Kommunikation, auf die hier nicht mehr eingegangen werden soll. Statt dessen kann aufgrund der bisher dargestellten Position der Überstieg (in Trainingswissenschaft und Trainingslehre) erfolgen in *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation* (Geißner 1982a). Diese *Sprecherziehung* folgt als "angewandte Sprechwissenschaft" dem Gliederungsprinzip: "Grundlagen, Faktoren, Formen" der mündlichen Kommunikation. (Methodische Hinweise zu den "Elementarprozessen"

des Hörens und Sprechens, deren konstitutive Bedeutung im Faktorenkapitel beschrieben ist, finden sich dort in einem Anhang.)

4. "Gesprächsfähigkeit als globales Lernziel der Sprecherziehung"

4.1 Mündigkeit

Wenn die Tragweite des geschilderten sprechwissenschaftlichen Ansatzes erkannt ist, dann verfällt der Kritik jeder synthetische Stufenbau als reduktionistisch. "Wenn es um Gesprächsfähigkeit geht, dann ist ein sprecherzieherisches Curriculum, das in isolierenden Übungen von Atem-, über Stimm- und Lautbildungsübungen erst zum Sprechen von Texten, zu Rede und Gespräch führt, eben falsch." (Gutenberg 1993, 595) Als reduktionistisch wird es aber auch angesehen, die sozialisatorischen Unterschiede in der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit einfach hin-zunehmen, weil unterschiedliche Gesprächsfähigkeit unterschiedliche 'Demokratiefähigkeit' bedeutet. "Das Ziel kann nicht nur darin bestehen 'irgendwie gesprächsfähiger' zu machen, sondern in den jeweiligen Gegebenheiten 'kritisch'. Das *Ziel* ist folglich nicht 'Mündlichkeit', sondern - mit Adorno - '*kritische Mündigkeit*'." (Geißner 1982a, 22)

Lehrende, die meinen, "Kommunikation ließe sich unterrichten wie andere Lernbereiche auch, die haben von Kommunikation noch nicht viel begriffen." (Geißner 1977, 300) Gerade die Arbeit an der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit setzt Gesprächsfähigkeit der Lehrenden voraus, die auch bei ihnen keineswegs in jeder Situation, in jeder Lerngruppe, bei jedem Gegenstand oder Sachverhalt unverändert gegeben ist. Deshalb ist Selbst-Reflexivität unerlässlich, geht es doch nicht um Skill-Training, sondern um die Entwicklung von kommunikativen Haltungen. Dies ist ein 'Lehrgrundsatz' für alle Lehr-/Lernprozesse in allen Formen mündlicher Kommunikation.

Exemplarisch sei dies dargestellt an Formen der rhetorischen Kommunikation, speziell - da Gesprächsfähigkeit, nicht Redefähigkeit im Mittelpunkt des Interesses steht und ich prinzipiell den Weg "Vom Gespräch zur Rede" methodisch für angemessen halte (1995b) - um '*Formen des Gesprächs*'. Da ein Gesprächsseminar ausführlich beschrieben ist (1975, 37-72), soll im folgenden gezeigt werden, wie das zuvor in der Theorie Dargestellte in pädagogische Praxis 'übersetzt' werden kann; dies mit dem nochmaligen Hinweis darauf, daß 'pädagogische Praxis' nicht als *die* gesellschaftliche Praxis mißverstanden werden sollte.

4.2 Verstehen und Sich-Verständigen

Ausgehend von der Sozialfunktion "Gespräch", d.h. von der nicht-individuellen Sprechleistung, kann Gesprächsfähigkeit nur (weiter-)entwickelt werden in Prozessen sozialen Lernens. Während es beim kognitiven Lernen vorrangig darum geht, "Wissen und Kennen" zu erweitern oder zu vertiefen, geht es beim sozialen Lernen vorrangig um "Wollen und Können". Wissen kann sich der/die Einzelne aneignen und seine/ihre Kenntnisse allein vergrößern oder auf den neuesten Stand bringen, sei es 'empraktisch' oder mit Hilfe der Medien. Dies bedeutet allerdings keineswegs, daß er/sie auch imstande ist, Wissen und Kenntnisse - sprachgebunden oder

sprachfrei - in sozialen Handlungen anzuwenden. Diese Übersetzung muß der/die einzelne folglich können und auch wollen; denn "das Verstehen (muß) auf jedem Punkt gewollt und gesucht werden" (Schleiermacher). Da nun Wissen vorwiegend 'sprachlich' gespeichert ist, bedeutet dies, daß es - zumal wenn in den sozialen Handlungen Schwierigkeiten auftauchen - eben nie nur 'sprachlich' sozial praktisch werden kann, sondern 'mündlich' oder 'schriftlich'. Selbst in literaten Gesellschaften vollziehen sich die interpersonalen Beziehungen überwiegend mündlich, eben in Gesprächen, und das heißt nach dem Dargestellten, eben nur in gewissen Graden 'sprachlich'.

4.2.1

Diese Kommunikationsfundamente sind in 'Kommunikationsseminaren' nicht durch 'Lehrvorträge' bewußt, sondern in Gruppenübungen erlebbar (und dadurch bewußt) zu machen, was zumal bei Angehörigen 'schriftelitärer' Berufe (Juristen/innen, Theologen/innen, Pädagogen/innen, Journalisten/innen) dringlich ist.

Es gilt also, entsprechende Situationen 'einzurichten', in denen Teilnehmende z.B. in dem sie sich über 'etwas' (das sie kennen) unterhalten zugleich etwas 'von sich' äußern. Die sich jeweils anschließenden Besprechungen zehren nicht nur von den Methodenkenntnissen und Erfahrungen der Trainer/innen, sondern von den Wahrnehmungen der Teilnehmenden. Wenn es gelingt, die anfänglich vorhandenen Schul- oder Vorlesungserwartungen oder -befürchtungen abzufangen, dann ist es erstaunlich, wie schnell sich Erwachsene aufeinander einstellen und wie offen sie miteinander umgehen. Gruppen aus gemeinsamer Arbeitswelt (Projektgruppen, Führungsnachwuchszirkel usw.) sind zunächst etwas vorsichtiger, helfen einander dann aber in vielen Fällen um so entschiedener. Der Abbau der genannten Schulerwartungen und -befürchtungen ist eine wesentliche Grundlage für einen 'glückenden' Seminarprozeß, der von der Alltagshermeneutik der Teilnehmenden geleistet wird.

Eine große Hilfe können in diesem Prozeß Video-Aufnahmen sein (vgl. Slembek 1987); allerdings nur, wenn sie nicht als Diagnostik-Instrument 'eingesetzt' werden, sondern als Quelle für ein offenes und insofern gründliches Feedback. Bei autoritätsgläubigen Teilnehmer/innen dauert es eine Weile, bis sie die Rückäußerungen der Nicht-Fachleute schätzen lernen. Feedback-Gebende merken, daß es für ihre Wahrnehmungen und für die durch sie ausgelösten Reaktionen und Gefühle kein 'falsch' oder 'richtig' gibt, kein 'positiv' oder 'negativ', daß jede 'objektive' Wertskala untauglich ist, schon gar eine 'zweiwertige'. Feedback-Nehmende erfahren, daß sie sich nicht verteidigen, nicht rechtfertigen müssen, weil sie erkennen, daß ihnen da etwas 'zurückgemeldet' wird, was sie selbst ausgelöst haben und - in Grenzen - selber sind.

Vor allem wird erlebbar, welche Wirkfaktoren die Divergenzen von Selbstbild und Fremdbildern verursachen. Ziel der Feedbacks ist es nun keineswegs, eine 'allgefällig' in allen Lebenslagen versierte 'Kommunikationspersönlichkeit' zu polieren, sondern Menschen zu ermutigen, zunächst einmal 'mit ihren Macken' zu leben, die zum allergeringsten Teil 'sprachliche' sind. Daraus erwächst die Möglichkeit, später - wenn gewollt und gekonnt - das eine oder andere, für die eine oder andere Situation, für den oder jenen Mitmenschen zu verändern. Ziel ist es aber auf jeden Fall, bereits 'hier und jetzt' zu merken, zu spüren, zu erleiden, zu erkennen, "daß

und wie ich auf andere Menschen wirke", weil diese anderen Menschen "sich auf mich und was ich wie sage ganz verschieden einlassen".

4.2.2

Durch die extraverbalen Ausdrucks-Eindrucksmerkmale - z.B. zugewandt-abgewandt, interessiert-gelangweilt, entspannt-angespannt, freundlich-streng, offen-verschlossen - werden auch die paraverbalen, die sprecherischen Ausdrucks- und hörenden Eindrucksmerkmale beeinflusst - 'der Ton, der die Musik macht' -, durch die sowohl die sozio-emotionalen Beziehungen geäußert werden, als auch zugleich das durch sie vermittelte Sprachinhaltliche versinnlicht und sinnbestimmt wird.

Mit der Frage etwa "Was lädt mich zum Zuhören ein, was lenkt mich vom Zuhören ab?" können (in Gruppenarbeit) Kriterien gesammelt werden, durch die das im Feedback als subjektiver Eindruck Wahrgenommene zwar nicht generalisiert, wohl aber 'entsubjektiviert' werden kann. Die von den Teilnehmenden gesammelten Kriterien werden weder vervollständigt noch systematisiert, um den sozialen Lernprozeß nicht zu unterbrechen. (Die 'Systematisierung' wird dem späteren Durcharbeiten von Merkmalslisten überlassen, in die auch eigene Lernwünsche eingetragen werden können.) Den Teilnehmenden wird meist bewußt, daß ihre Hör- und Sprechgewohnheiten einsozialisierte Hör- und Sprechmuster sind, durch die Wahrnehmung geprägt wird, die vor-'urteilig' öffnen oder verschließen.

Obwohl Vorurteiligkeit auf diesem Wege als notwendige und unvermeidliche wie auch als kurzschlüssige bereits erkannt ist, löst ein neuer Gesprächsimpuls (aufgrund in der Nacharbeit bewußtwerdender Vorurteiligkeit) Parteiungen aus. Die Auswertung des Prozesses macht deutlich, wie 'mitgebrachte' Grundeinstellungen/Grundüberzeugungen - trotz gedanklich-sprachlicher Klarheit - verhindern, daß ein gemeinsames Problembewußtsein entsteht; dies aber ist die unerläßliche Voraussetzung dafür, daß gemeinsame Problemlösungen gesucht und gefunden werden können.

4.2.3

Folglich ist es erforderlich, erfahrbar zu machen, auf welche Weise Menschen sich über ihre Einstellungen und Meinungen klar werden können, wie *Klären* möglich wird.

Die Vorgänge in Klärungsgesprächen werden mit Hilfe des GVS (Gesprächsverlaufs-Soziogramm; vgl. Geißner 1982a, 108ff) festgehalten und anschließend quantitativ/qualitativ ausgewertet: z.B. Anzahl der Äußerungen, Abfolge der 'Züge', Phasenfolge, erkennbare Dominanzen, sich abzeichnende Strukturierungsansätze, Beziehungsmuster usw. Im Verlaufe der Auswertungen wird deutlich, wie sehr die - schon in früheren Feedbacks erkennbaren - Eigenheiten den kommunikativen Prozeß fördern oder behindern. Im Laufe einiger Klärungsgespräche wird keine harmonistische Sektenmentalität erreicht, wohl aber eine 'Teamhaltung', die gerade aus den Besonderheiten und Unterschiedlichkeiten der Personen ihre Produktivität erhält, ihren 'Synergieeffekt' erzielt. Ob Quality-Circle, Projektgruppe, Schulkollegium, Pfarrkonvent oder Redaktionskonferenz - die Prozeßstrukturen sind vergleich-

bar, verschieden sind freilich - weniger bedeutsam die Sprachspiele als - die Machtstrukturen.

Bei der 'Ergebnis'orientiertheit vieler Teilnehmer - zumal solcher in 'Sandwichpositionen' - macht der anfängliche Unmut über die scheinbare Ergebnislosigkeit klärender Gespräche - "genau wie im richtigen Leben!" - nur langsam der Einsicht Platz, daß ein gemeinsames inhaltliches Ergebnis nicht erarbeitet werden kann, solange die Gesprächspartner/innen sich und ihre Meinung nicht voreinander klarmachen und füreinander klar sind. Wenn dies klar geworden ist, dann wird auch einsichtig, daß oft - nicht nur auf der Seminar'insel' - der *Prozeß* in der Gruppe - d.h. zu erfahren, was und wie Menschen denken, wahrnehmen, fühlen, welche Präferenzen sie haben, mit denen ich zusammenarbeite, die mir wichtig sind, die ich für klug, für unausstehlich usw. halte - das entscheidende Ergebnis ist und nicht das, was hinterher 'unterm Strich' formuliert ist; d.h. oft ist der 'Prozeß' des Klärens das entscheidende Ergebnis, gerade weil dabei nicht selten auch 'inhaltlich' überhaupt erst klar wird, was strittig ist oder werden könnte. Deshalb gilt Prozeßorientierung heute allgemein als eine entscheidende Führungsqualität. Es ist dies eine Erscheinungsform des vorher beschriebenen Verhältnisses von Sachverstand und Kommunikationsverstand, kurz: der Gesprächsfähigkeit.

Im Verlauf des Klärens zeigt sich oft - wie gesagt - Dominanzstreben, das 'Zulieferer'haltung ebenso auslöst wie Opposition. Die Auswertungen arbeiten heraus, ob aufbrechende Konflikte im personalen Beziehungsgefüge entstanden sind oder in der 'Sache', um die es vorgeblich ausschließlich geht. Wenn Menschen merken, daß sich 'etwas zusammenbraut', können sie es stumm ertragen oder 'abtauchen', mit Spannung erwarten, was geschieht, oder Partei ergreifen. Sie könnten auch versuchen, das 'Gebräu' durch Nachfragen aufzudecken und so auf seine Auflösung hinwirken. Der Mut zum Fragen ist oft unterentwickelt. Deshalb werden dialogische Übungen zum Hörverstehen intensiviert zum Nachfragen. Auch dabei geht es nicht um eine sog. Frage'technik', sondern um die Frage'haltung'; denn sie ist situationsabhängig wichtiger als die schließlich verwendeten Fragesätze. In diesen Übungen stellt sich weiter heraus, daß Hörverstehen nicht nur vom gehörten Inhalt und seiner sprachlichen Gestaltung abhängt, sondern auch von der sprechenden Person, d.h. von der Beziehung zwischen den Miteinandersprechenden. Dasselbe gilt auch für Fragen und Nachfragen (vgl. Slembek 1993).

4.2.4

Ist ein Sachverhalt 'klar', dann ist eine einvernehmliche Lösung zwar möglich, aber selten bereits gefunden. Meinungen sind geklärt, aber Meinungsverschiedenheiten, weder in der Sache noch zwischen Personen, keineswegs beschwichtigt. Im Gegenteil, oft werden gerade auf Grund klarer 'Prämissen' und 'in Kenntnis' der Positionen zielführende Lösungsansätze erst gefunden. Aus dem klärenden Nebeneinander (Koordination) von "dies *und* das" entwickelt sich ein Streitendes Gegeneinander (Konflikt) von "dies *oder* das". Wird es in der Sache "strittig", dann liegt die Gefahr nahe, drauflos zu behaupten und zu widersprechen. Soll jedoch die Streitfrage gelöst werden, dann gilt es, "mit Gründen zu STREITEN", d.h. zu argumentieren. Idealtypisch verstanden zielt Argumentation auf neuen Konsens zumindest auf Kompromiß, wenngleich in vielen Fällen das erste vernünftige Argumentationsziel der "begründete Dissens" ist (Geißner 1981, 163).

Formallogische Schlüssigkeit hilft ohne Situations- und Personbezug nicht weiter, folglich gilt es, Argumente zu situieren und zu personifizieren. Dabei halte nicht nur ich den "Fünfsatz" mit seiner dialogischen Grundhaltung für praktikabler als z.B. das Toulmin-Schema. Wichtiger jedoch als derlei übbarer Schritte ist die Erkenntnis, daß "unter dem situativ aufbrechenden kognitiven Dissens permanent ein unaufgedeckter, kommunikationsbiografisch vermittelter sozio-emotionaler Dissens (schwelt)." (Geißner 1986, 11) Genau aus dieser Einsicht gilt es - auch in Seminar-situationen - nachzufragen, ob nicht und aus welchen Gründen bereits gestritten wird, ehe hinreichend geklärt ist, worum es geht, was überhaupt strittig ist. Die Zeit, die fürs Klären verwendet wird, erspart nicht nur Unmut, Ärger, 'innere Kündigung', sondern Fehlentscheidungen, Fehlproduktionen, Fehlinvestitionen, ist also rationaler und rationeller als eine Entscheidung aus unklaren Gegebenheiten. Allgemein gilt folglich: "Je gründlicher geklärt wird, desto vernünftiger kann gestritten, desto verantwortlicher kann entschieden werden."

Ob dies im sozialen Handlungsfeld möglich wird, ist gewiß auch eine Frage der Planung - wenn's schon brennt, kann keiner mit Klären anfangen, dann muß gelöscht werden -, aber bekanntlich ist Zeitdruck oft 'selbst' erzeugt, von den handelnden Personen oder ihren Vorgesetzten. Insofern ist das Geltendmachen von 'Sachzwängen' in vielen Fällen nur eine Rationalisierung von verdeckten inter-personalen Konflikten. Je mehr Entscheidungsbefugnis mit einer Position verbunden ist, desto wichtiger wird die Fähigkeit zum Klären und Streiten, wird Gesprächsfähigkeit als Führungsfähigkeit. Über die in Gesprächsseminaren zu entwickelnde oder zu differenzierende "soziale Sensibilität" hinaus, geht es folglich auch um Möglichkeiten, Gespräche zu führen. Klärende und streitende Gespräche werden 'geleitet', Aufgaben von Leiter/innen besprochen und die Art ihrer Leitung Gegenstand der Auswertungen (vgl. Slembek 1994).

4.2.5

Es liegt nahe, daß in einem mehrtägigen Seminar unter Klausurbedingungen einiges in Gang kommt, sicher mehr als in einer Sequenz von Abendveranstaltungen. Aber hier wie dort gilt die wichtige Fragekette:

- Woher komme/n ich/wir, und was bringen wir von dort mit an Erwartungen, Befürchtungen, Hoffnungen, Hypothesen?
- Was will ich/wollen wir 'hier und jetzt' gemeinsam erreichen?
- Wohin gehe/n ich/wir von hier aus, und was will ich/wollen wir von hier mitnehmen?

Diese Fragen eignen sich nicht nur als 'Transferüberlegungen' aus dem Seminar in die Alltagssituationen, dies besonders bei Gruppen mit einer gemeinsamen (Arbeits-)Geschichte, sie gelten generell. Sie können erkennen lassen, daß die augenblickliche Einstellung sich nicht 'im Augenblick' eingestellt hat, sondern Ausdruck lebensgeschichtlicher Prägungen ist. Gefragt wird damit auch in die eigene Kommunikationsbiographie hinein, d.h. in die von Kindsbeinen an erlebten und erlittenen, freiwilligen oder aufgenötigten, gelungenen oder mißlungenen Gespräche. Da

Gespräch kein individueller Prozeß ist, sondern eine Gemeinschaftshandlung, wird zugleich gefragt nach dem Einfluß der sozialisierenden Gruppen auf die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. Zu ihr gehört auch die Fähigkeit, sich aus Gesprächen zurückzuziehen, Gespräche abubrechen, zu verweigern, nein zu sagen, allesamt Vollzugsformen von Konfliktfähigkeit. Je weniger jemand lernen konnte, nein zu sagen, desto größer ist seine/ihre Anfälligkeit für Indoktrination, desto stärker der Wunsch nach Konformität und Harmonie.

5. Schlußbemerkung

In einer demokratisch verfaßten Gesellschaft, zu der Meinungsverschiedenheit und Parteilichkeit substantiell gehören, verfehlen meiner Meinung nach alle "Kommunikationstrainings" ihren Zweck - von welcher Theorie auch immer sie sich legitimiert glauben -, wenn sie nicht mit der Gesprächsfähigkeit zugleich Konfliktfähigkeit entwickeln oder festigen. Das heißt auch, daß sie nicht illusionistisch nur 'glückende' Gespräche 'trainieren', sondern auch das Ertragen mißglückender, scheiternder (vgl. Slembek 1995). Mit solchen Überlegungen kommt freilich die Sportanalogie des Kommunikations'trainings' an ihre Grenze, denn welches Sport-Training macht schon kritisch. Es geht also weniger um 'marktkonforme Rhetorik', geht nicht um den 'ungedeckten Scheck' auf immerwährenden Erfolg (1994), geht weniger um Anpassung als um Kritik, weniger um Beschönigung als um Veränderung sozialer Verhältnisse, die verhindern, daß Menschen gesprächsfähig und konfliktfähig werden.

Von diesem kommunikationsethischen Fundament aus müßte letztlich gefragt werden, nicht nur worin die Unterschiede, worin die Gemeinsamkeiten verschiedener Kommunikations'trainings' liegen, sondern ob sie gesellschaftlich verantwortlich sind.

Literatur

- Barthel, H. (1995). Rhetorische 'Trainingskonzepte' in den letzten Jahren der Sowjetunion. In: Herbig, A.F. (Hrsg.), 121-130.
- Barthel, H. (Hrsg.)(1996). *Logon didonai - Gespräch und Verantwortung*. München (Sprache und Sprechen 31).
- Bartsch, E. (Hrsg.)(1994). *Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung*. München (Sprache und Sprechen 29).
- Beck, M. (1994). *Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung*. St. Ingbert (Sprechen und Verstehen 6).
- Beck, M. (Hrsg.)(1995). *Klären und Streiten. Gesprächserziehung in Schule und außerschulischer Bildung*. St. Ingbert (Sprechen und Verstehen 10).
- Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.)(1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining*. Opladen.
- Geißner, H. (1957). Sprechkundliche Grundlegung. In: *Das Gespräch*, 22-44 (Sprechkunde und Sprecherziehung III).
- Geißner, H. (1960). Soziale Rollen als Sprechrollen. In: *Gemeinschaftstagung allgemeine und angewandte Phonetik*, 194-204.
- Geißner, H. (1975)(1986³). *Rhetorik und politische Bildung*. Frankfurt a.M.
- Geißner, H. (1977). Rhetorische Kommunikation im Unterricht. In: Plett, H.F. (Hrsg.), *Rhetorik*. München, 293-303.
- Geißner, H. (1981)(1988²). *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt a.M.

- Geißner, H. (1982a)(1986²). *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt a.M.
- Geißner, H. (1982b). Gesprächsanalyse: Gesprächshermeneutik. In: Kühlwein, W. & Raasch, A. (Hrsg.), *Stil: Komponenten - Wirkungen. I*. Tübingen, 37-48.
- Geißner, H. (1986). Über die Doppelstruktur des Argumentativen. In: *sprechen 2*, 4-14.
- Geißner, H. (1988). *Communicare est participare*. In: Gutenberg, N. (Hrsg.), 99-109.
- Geißner, H. (1989). Über die Gesprächsfähigkeit Sprechgestörter. In: Lotzmann, G. (Hrsg.), *Verbale und nonverbale Kommunikationsstörungen*. Weinheim, 16-32.
- Geißner, H. (1993a). Über Gesprächsmaximen. In: Hofen, N. (Hrsg.), *Und immer ist es die Sprache*. Hohengehren, 29-40.
- Geißner, H. (1993b). Demokratie und rhetorische Kommunikation. In: Dahmen, R., Wessela, E. & Herbig, A.F. (Hrsg.), *Rhetorik für Europa*. Berlin, 19-32.
- Geißner, H. (1994). Der ungedeckte Scheck- Eine Bilanz marktkonformer Rhetorik. In: Bartsch, E. (Hrsg.), 349-357.
- Geißner, H. (1995a). Antisemitisches in der deutschen Sprechwissenschaft/Sprecherziehung bis 1945. In: Herbig, A.F. (Hrsg.), 101-119.
- Geißner, H. (1995b). Vom Gespräch zur Rede. Zur Didaktik rhetorischer Kommunikation. In: Herbig, A.F. (Hrsg.), 11-24.
- Geißner, H. (1995c). Die Deutschkunde, die Richtlinien und die Psychotechnik. Erichs Drachs Weg ins 'Dritte Reich'. In: *sprechen 1*, 47-58.
- Geißner, H. (1995d). Über dialogische Ethik. In: *RHETORICA 3*, 301-311.
- Geißner, H. (1995e). Rhetorik als Vollzug politischer Partizipation; z.B. Hannah Arendt. In: Kopperschmidt, H. (Hrsg.), *Politik und Rhetorik*. Opladen, 161-183.
- Geißner, H. (1996). Gesprächserziehung, Gesprächsrhetorik. In: Ueding, G. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. III*. Tübingen, 947-968.
- Geißner, H. (1997). *Wege und Irrwege der Sprecherziehung*. St. Ingbert.
- Gutenberg, N. (1981). *Formen des Sprechens. Gegenstandskonstitution und Methodologie von Gesprächs- und Redetypologie in der Sprach- und Sprechwissenschaft*. Göppingen.
- Gutenberg, N. (1982). Sprechstil und Gesprächsstil. In: Kühlwein, W. & Raasch, A. (Hrsg.), *Stil: Komponenten-Wirkungen*. Tübingen, 30-36.
- Gutenberg, N. (Hrsg.)(1988). *Kann man Kommunikation lehren?* Frankfurt a.M. (Sprache und Sprechen 19).
- Gutenberg, N. & Herbig, A.F. (1992). Kommunikationspädagogische Konzepte in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), 370-390.
- Gutenberg, N. (1993). 'Rhetorische Kommunikation'/'Sprechausdruck'/'Sprecherziehung'/'Sprechwissenschaft'. In: Glück, H. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar.
- Herbig, A.F. (1992). *"Sie argumentieren doch scheinheilig!" Sprach- und sprechwissenschaftliche Aspekte einer Stilistik des Argumentierens*. Frankfurt a.M.
- Herbig, A.F. (Hrsg.)(1995a). *Konzepte rhetorischer Kommunikation*. St. Ingbert (Sprechen und Verstehen 7).
- Herbig, A.F. (1995b). Zur Evaluation von Trainingskonzepten im Bereich rhetorischer Kommunikation. In: Herbig, A.F. (Hrsg.), 155-170.
- Lehtonen, J. (Ed.)(1995). *Critical Perspectives on Communication Research and Pedagogy*. St. Ingbert (Sprechen und Verstehen 9).
- Lepschy, A. (1995). *Das Bewerbungsgespräch*. St. Ingbert (Sprechen und Verstehen 8).
- Lepschy, A. (1995). Zum Verhältnis von Sprechwissenschaft und linguistischer Gesprächsforschung. In: *sprechen 1*, 4-23.
- Lynch, J. (1987). *Die Sprache des Herzens. Wie unser Körper im Gespräch reagiert*. Paderborn.
- Metelerkamp, J. (Hrsg.)(1995). *Lernziel: Gesprächsfähigkeit*. Frankfurt a.M.
- Schwandt, B. (1995). *"Erzähl mir nix". Gesprächsverlauf und Regelaushandlung in den Besprechungen von Industriemeistern*. München/Mering.
- Slembek, E. (1987). Lernen mit Video: Selbstreflexion oder Selbstbespiegelung. In: Geißner, H. & Rösener, R. (Hrsg.), *Medienkommunikation*. Frankfurt a.M. (Sprache und Sprechen 18), 195-205.
- Slembek, E. (1993). Klären - eine Methode in der Pädagogik interkultureller Kommunikation. In: Dahmen, R., Wessela, E. & Herbig, A.F. (Hrsg.), *Rhetorik für Europa*. Berlin, 43-52.
- Slembek, E. (1994). Durch Gespräch führen - führen durch Gespräche. In: Bartsch, E. (Hrsg.), 180-189.
- Slembek, E. (1995). Warum und woran Gespräche scheitern können. In: Herbig, A.F. (Hrsg.), 83-99.
- Ungeheuer, G. (1987). Kommunikationssemantik. In: *Kommunikationstheoretische Schriften I*, 70-100.

KommunikationstrainerInnen über Kommunikation

Eine Befragung von TrainerInnen zu ihrer Arbeit und ihrem Verhältnis zur Sprachwissenschaft

Gisela Brünner/Reinhard Fiehler

Zusammenfassung

Es wurden Interviews mit hauptberuflichen KommunikationstrainerInnen geführt, um herauszufinden, inwieweit diese sprachwissenschaftliche Theorien, Methoden und Ergebnisse kennen und für ihre Trainings nutzen, wie sie das Verhältnis von Theorie und Praxis der Kommunikation sehen und welche Methoden der Diagnose von Kommunikationsproblemen, Veränderung und Evaluation sie einsetzen. Wie die Befragung zeigt, ist die Distanz zwischen Trainingspraxis und Sprachwissenschaft noch immer sehr groß und haben nur wenige Theorien und Ergebnisse in den Trainingsbereich Eingang gefunden. Die diskursanalytischen Methoden zur Analyse kommunikativer Probleme werden hier bislang kaum genutzt. Eine Konsequenz daraus sollte u.E. sein, daß die Linguistik für eine Kooperation in aktiver Weise attraktive und auf die Adressaten zugeschnittene Angebote machen muß.

1. Ziele der Untersuchung

Nachdem in dem vorliegenden Band die Möglichkeiten und Besonderheiten sprachwissenschaftlich fundierter Kommunikationstrainings ausführlich behandelt worden sind, nimmt dieser Beitrag eine andere Blickrichtung ein. Es geht um die Frage, ob und inwieweit Personen, die hauptberuflich Trainingsseminare im Bereich Kommunikation durchführen, sprachwissenschaftliche, speziell diskursanalytische Modelle, Methoden und Untersuchungsergebnisse kennen und in ihren Trainings einsetzen. Dies sollte durch Interviews mit ausgewählten TrainerInnen geklärt werden. Unsere Zielgruppe waren also erfahrene 'Trainingspraktiker', die keinen sprachwissenschaftlichen Hintergrund haben und die - mit oder ohne akademische Ausbildung - auf der Basis von beruflichen Erfahrungen in dem Praxisfeld, in dem sie lehren, Trainings durchführen.

Uns interessierte dabei besonders, wie sich das Verhältnis von Theorie und Praxis der Kommunikation aus ihrer Sicht darstellt. D.h. wir wollten nicht nur Einblicke in die praktische Arbeit dieser TrainerInnen gewinnen, sondern wollten auch wissen, wie sie sich zur Sprachwissenschaft und ihren Gegenständen verhalten. U.a. wollten wir erfahren, wie sie in ihren Trainings mit Kommunikationsverhalten umgehen, wie sie Kommunikationsprobleme ihrer Klientel identifizieren, auf sie eingehen und sie bearbeiten, ob und ggf. wie sie dabei auf Methoden, Theorien und Ergebnisse von Wissenschaften, die sich mit Sprache und Kommunikation beschäftigen (Sprach- und Sprechwissenschaft, Psychologie etc.), Bezug nehmen. Von besonderem Interesse war dabei der Aspekt, ob diese TrainerInnen sprachwissenschaftliche Ergebnisse nutzen oder ob sie sich eher an anderen Disziplinen, wie z.B. der Psychologie, orientieren.

Wir wollten ferner herausfinden, ob die Vorstellungen über Kommunikation, der Begriff von Sprache und die Kategorien zur Analyse von Kommunikationsproblemen bei diesen TrainerInnen mit denen der diskursanalytischen Sprachwissenschaft übereinstimmen oder mit ihnen zumindest kompatibel sind oder ob es sich um 'zwei Welten' ohne Gemeinsamkeiten handelt. Wir versprachen uns darüber hinaus Hinweise, welche Alltagsvorstellungen und -kategorien hinsichtlich Sprache und Kommunikation bei den TrainerInnen zum Tragen kommen. Die Antworten auf

diese Fragen sollten dazu beitragen zu klären, wo und in welcher Weise ein Bedarf an linguistischem Wissen und linguistischen Methoden besteht. Erkenntnisse dazu sind eine wichtige Informationsgrundlage für eine Sprachwissenschaft, die sich für die praktische Anwendung ihrer Ergebnisse engagiert und Fortbildungsangebote für Trainer und Berater aus der Praxis machen möchte.

2. Die Interviews

Es wurden sechs Interviews mit verschiedenen TrainerInnen durchgeführt. Die Interviewer waren: Elmar Bartsch (Trainerin T), Gisela Brünner (Trainer F), Reinhard Fiehler (Trainer E), Annette Lepschy (Trainer B) und Stephan Retschke (Trainer K und O).

Die interviewten TrainerInnen stellen insofern eine zufällige Auswahl dar, als sie aufgrund ihrer Bekanntschaft mit den Interviewern, nicht jedoch nach systematischen Gesichtspunkten ausgewählt wurden. Vor den Interviews wurden die TrainerInnen über den Kontext der Befragung informiert. Ihnen wurde mitgeteilt, daß ein Arbeitskreis an Anwendung interessierter Sprachwissenschaftler den Stellenwert von Wissenschaft in der Arbeit erfahrener hauptberuflicher TrainerInnen kennenlernen möchte und daß ein Beitrag darüber im Rahmen eines Sammelbandes geplant sei.

Die Interviews wurden nach einem einheitlichen, von uns entwickelten Leitfaden durchgeführt, der zwölf Fragen umfaßte. Diese Fragen wurden in allen Interviews beantwortet, je nach der Entwicklung des Gesprächs waren aber auch Umstellungen oder Sprünge möglich, und es wurde z.T. weiterführend und vertiefend nachgefragt. Der *Leitfaden* umfaßte die folgenden Fragen:

- (1) Was für Trainings führen Sie durch?
- (2) In welchem Verhältnis steht in Ihren Trainings die Arbeit am Kommunikationsverhalten der TeilnehmerInnen zu anderen Trainingsinhalten (z.B. quantitatives Verhältnis, inhaltliche Beziehungen)?
- (3) Wie stellen Sie fest, welche Kommunikationsprobleme in Gesprächstypen, auf die sich Ihr Training bezieht (z.B. Verkaufsgespräch, Arbeitsbesprechung, Bewerbungsgespräch), wichtig und häufig sind? Welche Rolle spielt Ihre eigene Erfahrung dabei?
- (4) Wie stellen Sie fest, welche individuellen Kommunikationsprobleme einzelne TrainingsteilnehmerInnen haben?
- (5) Welche Methoden und Übungen setzen Sie zur Veränderung kommunikativer Verhaltensweisen ein?
- (6) Wie wird festgestellt, ob eine Veränderung des Kommunikationsverhaltens bei den TeilnehmerInnen eingetreten ist? Wird dies auch über längere Zeiträume geprüft?

- (7) Bitte beschreiben Sie das Verhältnis von persönlichem Erfahrungswissen und wissenschaftlichen Methoden/Theorien/Ergebnissen bei der Gestaltung Ihrer Trainings.
- (8) Welche Rolle messen Sie wissenschaftlichen - speziell sprach-/sprechwissenschaftlichen - Methoden/Theorien/Ergebnissen bei der Gestaltung Ihrer Trainings zu?
- (9) Welche Auffassungen von Sprache und Kommunikation spielen in Ihren Trainings eine wichtige Rolle?
- (10) Vermitteln Sie auch theoretisches Wissen über Sprache und Kommunikation? Welche Inhalte?
- (11) Haben Sie in den letzten zwei Jahren wissenschaftliche Bücher/Aufsätze über Sprache und Kommunikation gelesen? Welche?
- (12) Haben Sie Arbeitskontakte zu Sprach-/SprechwissenschaftlerInnen?

Die Interviews haben eine Länge zwischen 20 und 60 Minuten. Von ihnen wurden Abschriften erstellt, die Grundlage für die Auswertung waren. Die verwendeten Zitate stammen aus diesen Abschriften; sie sind leicht schriftsprachlich normalisiert, teilweise gekürzt und mit Seitenangaben versehen worden. - Im folgenden sollen die sechs *interviewten TrainerInnen* kurz charakterisiert werden:

- Herr F ist Mitte 30 und Diplompsychologe. Er arbeitet seit zwei Jahren als Selbständiger für verschiedene Verwaltungen und Wirtschaftsunternehmen.
- Frau T ist 42 Jahre alt. Sie hat einerseits Industriekauffrau gelernt, andererseits Psychologie studiert und besitzt eine Therapieausbildung in Verhaltenstherapie. Frau T ist als Selbständige tätig.
- Herr B ist 31 Jahre alt. Er hat eine Ausbildung als Diplomkaufmann und arbeitet z.Zt. an seiner Dissertation über ein betriebswirtschaftliches Thema. Herr B ist Mitarbeiter in einem Beratungs- und Trainingsunternehmen.
- Herr K ist 32 Jahre alt. Er ist von Haus aus Bankkaufmann und hat danach Wirtschaftswissenschaften studiert. Herr K ist für drei Gesellschaften im Fort- und Weiterbildungsbereich tätig.
- Herr O ist 45 Jahre alt. Er hat eine Gymnasiallehrausbildung (1. und 2. Staatsexamen) und eine Zusatzqualifikation zum Personalentwickler. Herr O arbeitet für drei Unternehmen.
- Herr E ist 48 Jahre alt. Er hat eine Ausbildung als Techniker und war in dieser Funktion im Produktmarketing und Vertrieb tätig. Berufsbegleitend hat er durch Seminare Trainerqualifikationen erworben. Heute ist Herr E Geschäftsführer eines Trainingsinstituts. Er steht seit einigen Jahren in einer trainingsbezogenen Kooperation mit diskursanalytisch arbeitenden Sprachwissenschaftlern.

Im folgenden werden wir entlang der Interviewfragen aus den Antworten charakteristische und aufschlußreiche Aussagen zitieren und versuchen, aus ihnen allgemeinere inhaltliche Tendenzen herauszuarbeiten und zusammenfassend darzustellen. Darüber hinaus werden wir diese Aussagen und Tendenzen aus sprachwissenschaftlicher Sicht kritisch kommentieren.

Es braucht nicht betont zu werden, daß die Auswertung bei nur sechs Interviews nicht repräsentativ sein kann. Dennoch meinen wir - auch auf dem Hintergrund unserer persönlichen Erfahrungen mit TrainerInnen und Trainings -, daß die Antworten und Informationen nicht untypisch sind und durchaus einen Einblick in die Realität dieses Berufsfeldes erlauben.

3. Auswertung der Interviews

(1) Was für Trainings führen Sie durch?

- F: "Also nicht nur richtige Trainings und Kurse, sondern auch Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Feedback von Vorgesetzten" (1/2)
"Streßbewältigung, Zeitmanagement, Kommunikation, Kooperation, Teamentwicklung. Dann ganz neue Sachen, die wir entwickelt haben, das ist systemisches Denken, komplexes Problemlösen." (2)
"Konflikttraining" (3)
- T: "Kommunikationstrainings, also Trainings in Grundlagen der Kommunikation", "Teamentwicklung", "Zeit- oder Steßmanagement", "spezielle Kommunikationstrainings oder Selbstbewußtseinstrainings für Frauen", "den Kommunikationsteil der Auditorenausbildung" (1)
- B: "Konflikttraining", "Rückkehrgespräche", "Beurteilungsgespräche", "Präsentationsgespräche im Rahmen von teilautonomen Arbeitsgruppen", "Verkaufstraining" (1)
- K: "Im Bereich der kirchlichen Gemeindefarbeit Sprachschulung und eine Rhetorikschulung, Moderationsschulung für Laienprediger", "Seminare mit gesellschaftspolitischen Themen", "wirtschaftspolitische, rechtspolitische und sozialpolitische Seminare" (1)
- O: "Überwiegend Verhaltenstraining", "Kommunikationstraining", "Rhetoriktraining", "gelegentlich Managementtraining", "sehr viel Bewerbungstraining", "Verkaufstraining gelegentlich", "ganz spezifische Trainings in Unternehmen zur Qualifizierung zu Gruppenarbeit", "EDV-Training" (1)
- E: "Heute eher verhaltensorientierte Trainings, das sind zum einen Präsentationstrainings, Kommunikationstrainings im weitesten Sinne, damit meine ich etwa Verkaufstrainings" (1)
"Trainings für Beobachter in Assessmentcenters oder für Personalauswahl" (2)

Die Antworten zeigen eine große Vielfalt von Trainingstypen und -bereichen, die zum großen Teil auch einen deutlichen Bezug zu Fragen der Kommunikation erken-

nen lassen. Nur wenige der genannten Trainings scheinen jedoch konkret und individuell zugeschnitten zu sein auf spezifische kommunikative Problemlagen der Zielgruppe bzw. der Abnehmer. Viele Angebote - z.B. Rhetoriktrainings oder Konflikttrainings - bearbeiten schwerpunktmäßig relevante kommunikative Aufgaben, wobei auch sie meist nicht speziell auf die jeweils vorliegende spezifische Konstellation bezogen und dafür konzipiert zu sein scheinen.

(2) *In welchem Verhältnis steht in Ihren Trainings die Arbeit am Kommunikationsverhalten der TeilnehmerInnen zu anderen Trainingsinhalten (z.B. quantitatives Verhältnis, inhaltliche Beziehungen)?*

F: "Das kommt aufs Training an." "Wenn wir Kommunikationstraining nehmen, reines Kommunikationstraining, dann hab ich ne Aufteilung, dadurch daß sehr viele Selbsterfahrungsübungen drin sind, sehr viel kommunikativer Art, so schätz ich mal 80/20." (3)

B: "Ja, ich denke, etwa 70 % Kommunikationsverhalten, und der Rest ist anderes." (2)

K: "Wir haben uns quasi auf unsere Fahne geschrieben, den Teilnehmern nicht nur Wissen zu vermitteln, nicht nur Bewußtsein, Sensibilität bzw. auch den Wunsch, etwas zu verändern, sondern darüber hinaus auch zu überlegen, wie sag ichs meinem Kinde." (3)

O: "Sicherlich bei 70%" (1)

E: "Ich denke, daß sich 80 bis 90% der Tätigkeit im Training mit dem Kommunikationsverhalten der Teilnehmer beschäftigt." (2)

Aus den Antworten wird deutlich, daß die Arbeit am Kommunikationsverhalten der TeilnehmerInnen in den Trainings den größten Raum einnimmt. Unabhängig von der Unschärfe, was nun genau zur Kommunikation gerechnet wird, ist dies eine bedeutsame Aussage, die zeigt, daß kommunikative Kompetenz tatsächlich als eine Schlüsselkompetenz gesehen wird, die in zahlreichen unterschiedlichen Handlungsbereichen als relevant betrachtet wird.

(3) *Wie stellen Sie fest, welche Kommunikationsprobleme in Gesprächstypen, auf die sich Ihr Training bezieht (z.B. Verkaufsgespräch, Arbeitsbesprechung, Bewerbungsgespräch), wichtig und häufig sind? Welche Rolle spielt Ihre eigene Erfahrung dabei?*

F: Aus der "Erwartungsabfrage am Anfang" "Viel ergibt sich aus Rollenspielsituationen" (5)

"Man muß nicht unbedingt auch in den Strukturen gearbeitet haben, um sie verstehen zu können." (6)

T: "Das kommt jetzt drauf an, welche Art von Kommunikationstraining ich mache. Wenn ich ein standardisiertes mache, so wie im Rahmen der Auditorenausbildung, dann stell ich das überhaupt nicht fest, dann hab ich ein fixes

Programm. Aber wenn ich Teamentwicklung mache, dann stelle ich das meistens mit Hilfe von Spielen fest, von Übungen." (2)

"Videoanalyse, das dauert so lange; ich habe die Erfahrung gemacht, daß das mit Beobachtern fast schneller geht."(3)

K: "Ich schöpfe im Grunde genommen heute meine Sensibilität den Teilnehmern gegenüber [aus meiner eigenen Therapieerfahrung]." (5)

O: "Ich hab mir zur Eigenart gemacht, die Teilnehmer sehr genau zu beobachten. Sobald ich körpersprachliche Reaktionen sehe, die auf Unverständnis oder auf Abwehr schließen lassen, frag ich nach."(1)

E: "Ich denke, daß meine eigene Erfahrung in Gesprächen, in Verkaufsgesprächen, in Beratungsgesprächen (...) in Präsentationen, in Bewerbungsgesprächen ganz wichtig für mich sind und auch gewissermaßen einen Fundus darstellen."(3)

Analyse von Rollenspielen: "Ich lasse dabei den Adressaten berichten, wie er sich bei diesem Gespräch gefühlt hat, und so kommen wir sehr häufig auf typische Kommunikationsprobleme." (7)

"Denkbar ist auch, daß die Teilnehmer Gespräche gewissermaßen mitbringen in ein Training (...) oder daß sie gewissermaßen fotografische Aufzeichnungen machen von einer Unfallsituation in einem Gespräch und versuchen, regelrecht einen Unfallbericht zu schreiben." (5)

In diesen Antworten fällt besonders auf, daß die Identifikation und Diagnose der Kommunikationsprobleme in den behandelten Gesprächstypen ganz überwiegend (mit Ausnahme von E) nicht durch eine empirisch basierte Analyse der kommunikativen Wirklichkeit 'vor Ort', d.h. in den faktischen Arbeitszusammenhängen der TeilnehmerInnen, geleistet wird. Statt dessen werden Extrapolationen eigener Erfahrungen auf die kommunikativen Probleme der TeilnehmerInnen vorgenommen, oder es werden Befragungsmethoden verwendet (u.a. Erwartungsabfragen) oder Beobachtungen am kommunikativen Verhalten zugrunde gelegt, das die TeilnehmerInnen *in der Seminarsituation* produzieren, und zwar überwiegend innerhalb von Übungen und Spielen.

Diese Methoden sind nicht unproblematisch. Die Befragungsmethode setzt voraus, daß den TeilnehmerInnen die strukturellen Kommunikationsprobleme in ihrer beruflichen Praxis überhaupt kognitiv zugänglich und präsent sind. Die Beobachtungsmethode ist problematisch, weil sie unterstellt, daß das im Seminar gezeigte Kommunikationsverhalten und die darin sichtbar gewordenen Probleme mit denen identisch sind, die in der Situation am Arbeitsplatz bestehen. Darüber hinaus ist die Beobachtung ein relativ ungenaues Instrument. Denn sie bevorzugt zum einen lokale, umgrenzte Phänomene (z.B. Wortwahl, einzelne Formulierungen) gegenüber übergreifenden und strukturellen (z.B. Selbstdarstellung, Argumentationsführung), zum anderen ist sie - anders als z.B. die Transkriptanalyse - mit Erinnerungsfehlern behaftet. Die in der Beobachtungsmethode unterstellte Problemidentität wird nach unseren persönlichen Erfahrungen oft damit begründet, daß das Kommunikationsverhalten ein konstantes Persönlichkeitsmerkmal sei und als solches auch im Seminar unverändert reproduziert werde. Die dritte Methode

schließlich, der Rückgriff auf eigene Erfahrungen, unterliegt gleich mehreren der genannten Probleme.

In manchen der genannten Trainingszusammenhänge spielt die Ermittlung faktischer Kommunikationsprobleme auch überhaupt keine Rolle, weil das Training ein 'fixes Programm' hat.

(4) Wie stellen Sie fest, welche individuellen Kommunikationsprobleme einzelne TrainingsteilnehmerInnen haben?

F: "abends beim Bier", "in den Erwartungsrunden am Anfang"(6)

B: "Wünsche für eine individuelle Schulung nehmen eigentlich relativ wenig Raum ein."(3)

E: "Eigentlich unterscheide ich nicht zwischen typischen Problemen eines Gesprächstyps und individuellen Kommunikationsproblemen. Es gibt eine Menge typischer Probleme, wobei ich manchmal den Verdacht habe, daß diese Probleme erst geschaffen wurden durch Kommunikationstrainings." (6)
Beobachtungen an Übungsgesprächen und Videoaufnahmen. (8)

Die in unserem Fragebogen zugrunde gelegte Unterscheidung zwischen individuellen und strukturellen Kommunikationsproblemen wird von vielen TrainerInnen nicht getroffen bzw. als nicht relevant erachtet. Dementsprechend wurden viele Problemaspekte, die man zu Frage (4) erwartet hätte, bereits unter (3) mitgenannt. Die strukturorientierte Sichtweise steht in den Antworten deutlich hinter der personorientierten zurück. Von den identifizierten individuellen Problemen wird ein Teil im Seminar bearbeitet, ein anderer Teil wird ausgegrenzt und in den Kompetenzbereich von Therapeuten verwiesen.

(5) Welche Methoden und Übungen setzen Sie zur Veränderung kommunikativer Verhaltensweisen ein?

F: "Partner- und Gruppenübungen, Videofeedback, Arbeitsbögen, Fragebögen mit Auswertung, Arbeitsblätter" (7/8)

T: "Planspiele" (3)

B: "Video ist vielleicht momentan nicht so hundertprozentig aktuell." "Feedback-Training, Gesprächsverlaufstechniken" (4)

K: "Kognitiv orientierter Unterricht, videounterstützte Aufzeichnung, Fragebogentechnik, Beobachtungsbogen, Rollenspiele" (7/8)

O: "Ad-hoc-Verhalten beobachten, Situationen spielen lassen, Rollenspiel; ich habe eine Reihe Anregungen gekriegt für kleine Spiele aus dem Birkenbihl" (3)
Stegreifreden halten (4)

- E: Übungsgespräche und Gesprächsbesprechungen, Sensibilisierung; "Wenn ich selbst schon etwas beobachtet habe in einem Video, bitte ich sie, einmal *genau* an diese Stelle hinzuschauen und zu schauen, was da genau zu beobachten ist, zum Beispiel in der *Reaktion* eines Kunden auf eine bestimmte Äußerung eines Beraters, und von diesem Beispiel rückwärts gehend, *warum* war das, was ist da passiert. Und im einfachsten Fall kann das bedeuten, daß sie genauer *hinschauen* auch im nachfolgenden Gespräch." (10)
Förderung der Sensibilität durch 'Kontrollierten Dialog'. (12)

In den Antworten wird eine große Vielfalt von Methoden und Übungen genannt. Stark dominant ist dabei das Rollenspiel in seinen verschiedenen Varianten. Bei seiner Auswertung konkurrieren die Analyse aufgrund unmittelbarer Beobachtung der laufenden Interaktion und die nachträgliche Analyse auf der Grundlage von Videoaufzeichnungen. Als bemerkenswert empfinden wir es, daß gegenüber der Videoanalyse häufiger Vorbehalte formuliert wurden (Zeitbedarf, Kamerascheu).

Neben solchen Verfahren werden auch kognitiv orientierte Methoden genannt sowie andere Formen von Übungen (z.B. Feedback-Training). Speziell Trainer E setzt darüber hinaus auch auf die Veränderung kommunikativer Verhaltensweisen als Folge von Sensibilisierungsprozessen. Er fördert Sensibilität nicht nur durch die Wahrnehmung der Wirkungen von Kommunikation auf die eigene Person, sondern auch dadurch, daß in der Interaktion die Reaktionen der Gesprächspartner systematisch mitberücksichtigt werden.

Wenig Beachtung finden nach unserem Eindruck Methoden, die Veränderungsprozesse über den Seminarrahmen hinaus verlängern und verfolgen und sie im beruflichen Alltag systematisch unterstützen.

(6) *Wie wird festgestellt, ob eine Veränderung des Kommunikationsverhaltens bei den TeilnehmerInnen eingetreten ist? Wird dies auch über längere Zeiträume geprüft?*

- F: "Das ist ne gute Frage." (8)
"Wenn Seminare gesplittet sind mit einem Zwischenraum von sechs Wochen zwischen dem ersten Block und dem zweiten Block, dann ist das eine sehr schöne Kontrolle für mich (...) Ich habe nach sechs Wochen ne sehr schöne Rückmeldung der Leute: hat nicht geklappt, hat geklappt in Ansätzen." (9)
- T: "Meistens nicht. Ich hab die Erfahrung gemacht, daß die Auftraggeber nicht sehr interessiert daran sind, das wirklich festzuhalten, ob das eine längerfristige Veränderung bedeutet." (4)
"Wenn wir z.B. Konfliktmanagement machen, dann kann ich die Veränderung ja in einem weiteren Rollenspiel festhalten, (...) oft mit Videoanalyse." Feststellung von Veränderungen durch Kleingruppenarbeit zum Seminarabschluß (5)
- B: "Es ist eher selten, daß man jemanden ein zweites Mal in einem Seminar noch mal vor sich hat, und von daher nehmen wir ne kontrollierte Entwicklung oder ne analysierte Entwicklung eigentlich nicht vor." (5)

- K: "Die Teilnehmer haben mehrere Male die Möglichkeit, sprachliches Verhalten zu kontrollieren mit Hilfe von Kassettenrekordern." (9)
Vergleich der Leistungen zu Beginn und zum Ende eines Seminars, indem die gleiche Rede noch einmal gehalten wird (mit Vergleich anhand des Videos) (9/10)
Langfristige Kontrolle nur möglich bei Trainings in Intervallform (11)
- E: "Ob eine Veränderung eingetreten ist, ich könnte auch sagen, ob eine Sensibilisierung erreicht wurde, ist unmittelbar in nachfolgenden Übungen erkennbar. Das heißt, ein Training sollte aus meiner Sicht idealerweise viel Raum bieten für Übungen, und zwar so, daß *jeder* Teilnehmer *mehrmals* üben kann." "Ideal ist dann, die Teilnehmer mit diesen Erkenntnissen (...) in die Praxis zu entlassen und ihnen auch noch mal konkrete, vielleicht auch unter vier Augen gegebene, persönliche Impulse mitzugeben, wo sie drauf achten könnten *und* die man dann ideal bei einem nachfolgenden Training - also in einem Intervalltraining - wieder aufgreifen kann." (13)

Die Evaluation von Kommunikationstrainings und ihren Wirkungen wird von den TrainerInnen selbst als problematisch betrachtet. Die Feststellung von Veränderungen geschieht fast ausschließlich innerhalb der Seminare selbst, durch Einschätzungen von Trainern und Teilnehmern, z.B. auf der Basis der Wiederholung von Aufgaben oder abschließender Reflexion in der Kleingruppe. Dieses Verfahren ist naheliegend, aber nicht unproblematisch, da der Zweck des Trainings ja in Veränderungen besteht, die effizientere Kommunikation 'vor Ort' in der Arbeitspraxis zur Folge haben.

Einige Trainer verweisen auf die Möglichkeit der Evaluation im Rahmen mehrteiliger Seminare, die jedoch die Ausnahme sind. Hier werden allerdings auch keine objektivierenden Instrumente genannt. Evaluationen durch Außenstehende und besonders auch Überprüfungen, die das Kommunikationsverhalten am Arbeitsplatz betreffen, werden nicht erwähnt.

(7) *Bitte beschreiben Sie das Verhältnis von persönlichem Erfahrungswissen und wissenschaftlichen Methoden/Theorien/Ergebnissen bei der Gestaltung Ihrer Trainings.*

- F: "Der theoretische Hintergrund ist ne relativ unsichere Sache. Die Psychologie arbeitet hauptsächlich mit Modellen, d.h. es gibt kaum wirklich beweisbare Sachverhalte." "Diese Verbindung aus persönlichen Geschichten, aus der eigenen Lebensgeschichte, und einer Verknüpfung von theoretischen Modellen, die macht eigentlich das aus, dann würd ich sagen, so ne 50/50 Geschichte." (10)
- T: "Das ist vielleicht dann 50/50." (7)
- B: "Daß ich grundsätzlich halbieren würde, wobei ich den persönlichen Anteil etwas geringerwertig ausfallen lassen würde. Man kann vielleicht 40/60 sagen." (6/7)

- K: "Es ist so, daß ich mich fast ausschließlich auf die Erfahrung bzw. auch eigene Überlegungen stütze." (13)
- O: "Ich mußte vieles von meiner wissenschaftlichen Sprache und meinem Wissenschaftsgehabe, will ich jetzt mal etwas unscharf ausdrücken, ablegen, um auch mit dem Menschen ins Gespräch zu kommen. Ich habe die Erfahrung gemacht, je konkreter, je anschaulicher, desto besser. Also ein hohes wissenschaftliches Abstraktionsniveau ist bei den Klienten, die ich habe, völlig unangebracht." (5)
- E: "Ich kann das weiter gar nicht mehr so genau unterscheiden, weil ich nicht mehr weiß, was sind Erfahrungen und was sind wissenschaftliche Methoden. (...) [Wissenschaftliche Modelle habe ich] im Laufe der Zeit etwas abgewandelt und vielleicht ein simpleres Erklärungsmodell daraus gemacht." (16)

Der Einsatz wissenschaftlicher Methoden, Theorien und Ergebnisse wird zwar im Grundsatz bejaht, jedoch skeptisch gesehen. Ihr Anteil bei der Trainingsgestaltung wird mit 50 Prozent oder weniger angegeben. Die Skepsis bezieht sich darauf, daß einerseits den wissenschaftlichen Modellen bzw. Theorien mißtraut wird und andererseits wissenschaftliche Sprache und Inhalte als den Teilnehmerwünschen und -voraussetzungen nicht angemessen betrachtet werden. Teilweise scheint darüber hinaus eine Rolle zu spielen, daß solche Theorien den TrainerInnen nicht direkt zur Verfügung stehen, teilweise verschwimmen auch die Grenzen zwischen wissenschaftlichen Theorien und praktischen Erfahrungen. Alle TrainerInnen betonen, daß wissenschaftliche Theorien nur in reduzierter und didaktisierter Form eingesetzt werden können.

(8) Welche Rolle messen Sie wissenschaftlichen - speziell sprach-/sprechwissenschaftlichen - Methoden/Theorien/Ergebnissen bei der Gestaltung Ihrer Trainings zu?

- F: "Die spielen keine Rolle." (11)
- T: "Ich kenn keine solchen Methoden." Berücksichtigt werden Ergebnisse zum männlichen/weiblichen Kommunikationsverhalten. (8)
- B: Orientierung an der wissenschaftlichen Literatur, die muß aber "praxisfähig" (8) sein, und es muß ein "Erlebniseffekt" für die Teilnehmer hineingebracht werden, kein spezieller Bezug zu sprach-/sprechwissenschaftlichen Methoden/Theorien/Ergebnissen
- K: "Ich verfolge das Ganze schon mit großem Interesse, nur wissenschaftlich betrieben wird das bei mir nicht." (15)
- E: "Ich habe selbst erlebt, wie hilfreich eine Transkription sein kann und wie damit gewissermaßen mikroskopisch beobachtet werden kann." (16)
"Ich fürchte, ich bin zu sehr Praktiker. Möglicherweise sind viele praktische Erfahrungen, die ich heute in meine Trainings hineinfließen lasse, eins zu eins vergleichbar oder identisch mit ganz bestimmten Erkenntnissen oder Ergebnis-

sen in der Wissenschaft, aber ich muß zu meiner Schande gestehen, ich *kenne sie nicht*." (17/18)

Mit Frage (8) haben wir den Fokus auf sprach- und sprechwissenschaftliche Methoden und Theorien verengt. Damit verstärken sich die bei (7) charakterisierten Antworttendenzen. Es wird deutlich, daß aufgrund der Unkenntnis dieses Bereichs keine differenzierten Antworten gegeben werden können. Aus der Sprach- und Sprechwissenschaft scheint bisher kaum etwas in den Trainingsbereich übergegangen zu sein. Eine Ausnahme bildet hier nur Trainer E aufgrund seiner Kontakte zu Sprachwissenschaftlern.

(9) *Welche Auffassungen von Sprache und Kommunikation spielen in Ihren Trainings eine wichtige Rolle?*

F: "Unter Kommunikation würde ich verstehen das Sich-Hineinversetzen in eine andere Person, d.h. die Wirklichkeit des Gegenübers zu erfahren versuchen über Sprache." (12)

Kommunikative "Techniken können nicht losgelöst von meiner eigenen Person sein, sondern müssen quasi als Teil meiner Persönlichkeit in irgendeiner Form adaptiert werden." (12/13)

T: "Kommunikation, um mit Watzlawick zu sprechen, man kann nicht nicht kommunizieren. (...) Überhaupt bin ich sehr an Watzlawick orientiert." (9)

B: Mein Kommunikationsmodell "würde ich sehr pragmatisch als Sender-/Empfängermodell bezeichnen. Kommunikation hat für mich nur ein Ziel, das ist Ideen, Interessen durchzusetzen, Regelungen zu finden, d.h. ganz pragmatisch auf den Empfänger einzuwirken." (9)

O: "Ich versuche, die verschiedenen Ebenen von Kommunikation deutlich zu machen: die Sach- und die Beziehungsebene." (7)

E: "Sprache ist für mich etwas Sekundäres, *primär* sind die Gedanken und die dahinter liegende Haltung, Grundeinstellung zu dem Menschen." (19)

"Ich bezweifle nicht nur, sondern ich bin mir inzwischen sehr sicher, daß an dieser Sprache herumbauen in Wahrheit nichts bewirkt." (20) Man muß die dahinterstehende Grundeinstellung bewußt machen und verändern.

Zu Frage (9) werden einerseits Definitionen von Kommunikation gegeben, und andererseits wird durch die Nennung von Autoren auf die mit ihnen verbundenen Konzepte verwiesen. Die Definitionen umfassen das Spektrum zwischen Kommunikation als einem Teil der Persönlichkeit und als einem Instrument der Beeinflussung. Bei den Autoren steht Watzlawick mit seiner Unterscheidung von Sach- und Beziehungsebene im Vordergrund. Es wird deutlich, daß spezifisch linguistische Konzeptualisierungen von Kommunikation (z.B. Kommunikation als Interaktion) nicht verfügbar sind bzw. keine Rolle spielen.

(10) *Vermitteln Sie auch theoretisches Wissen über Sprache und Kommunikation? Welche Inhalte?*

- F: "Beim Thema Kommunikation bringe ich Watzlawick ein. (...) Also jetzt Linguistik ist weniger drin." (13)
"Speziell jetzt Kommunikation, da ist vor allem drin Rogers, Menschenbild, wie gesagt partnerzentrierte bzw. klientenzentrierte Kommunikation auch als theoretischer Hintergrund." (14)
- T: "Ja, z.B. aktives Zuhören, also das ist ja schon theoretisches Wissen." (9)
"Auch Watzlawick, auch manchmal Schulz von Thun (...). Darüber denk ich eigentlich schon gar nimmer nach, das ist ganz selbstverständlich." (10)
- B: "Nur Rudimente (...), weil das Wort 'Theorie' und 'Wissenschaft' sehr sehr häufig im Praxistraining halt absolut negativ belegt ist, so daß man sich davor hüten muß." (9)
- K: "Wenn es in das Thema paßt oder wenn es auch zu den Personen paßt, dann lege ich auch theoretische Grundlagen, allerdings dann eben halt auch wieder auf einem sehr einfachen Niveau, also mit Sicherheit dann nicht wissenschaftlich." (16)
- O: "Diese ja mitunter schon recht abgegriffenen Instrumente wie Sender-/Empfängermodell, diese klassischen Kommunikationsmodelle oder auch noch Bühler, das ist so ein Punkt, an dem ich häufig anfangen, und dieses Schulz von Thun-Modell geht ja auch davon aus und ist sicherlich brauchbar." (7)

Benannt werden auch hier Autoren wie Watzlawick und Schulz von Thun, und zwar mit ihren eher populärwissenschaftlichen und didaktisch geschriebenen Arbeiten. Darüber hinaus werden noch Rogers und Bühler genannt. Insgesamt handelt es sich also ausschließlich um Autoren, die sich aus einer psychologischen Perspektive mit Sprache und Kommunikation befassen. Was die vermittelten Inhalte betrifft, so sind einige der genannten, z.B. 'aktives Zuhören', sicherlich nicht als theoretische Inhalte zu betrachten.

(11) *Haben Sie in den letzten zwei Jahren wissenschaftliche Bücher/Aufsätze über Sprache und Kommunikation gelesen? Welche?*

- F: "Ja, aber fragen Sie mich nicht, welche." (14) F benennt auf Nachfrage Beispiele für nicht-sprachwissenschaftliche Weiterbildungsliteratur.
- T: "Ja, aber ich weiß nicht, welche. (...) Deborah Tannen (...), Klassiker wie Schulz von Thun immer wieder (...), 'Professionelle Gesprächsführung' von Weisbach (...) Watzlawick immer wieder (...), ja und dann gibt es ja so viele Skripten und so viel, wo andere schon etwas rausgezogen haben - die graue Literatur." (11/12)

- B: "Z.B. Neuberger. (...) Es ist häufig so, daß ich Neuerscheinungen durchforste und halt mal eine Gliederung rauskopiere und aus diesen Gliederungen mir halt Ideen abschöpfe und in einzelnen Kapiteln nachlese." (10)
Bei Neuberger "spürt man halt doch dieses Vordenken, diese Übersetzung schon zwischen dem reinen Wissenschaftler und dem Wissenschaftspraktiker." (11)
- K: "Jetzt müßt ich glatt wissen, wie die Frau heißt. Es sind eine ganze Reihe von Büchern gewesen, die sich um die Gruppe von Vera Birkenbihl ranken." (17)
- O: "Ich habe zu dem Thema sehr viel gelesen, aber längst nicht alles entspricht den Kriterien wirklich empirischer Forschung und lupenreiner Wissenschaft. (...) von der Birkenbihl einiges gelesen (...); die Schulz von Thun-Bücher halt ich auch für wissenschaftlich. Den Watzlawick habe ich ein bißchen gelesen. Ich habe das Bücherregal voll, aber spontan fällt mir jetzt nichts ein." (8)

In den Interviews wird - klarer noch als in den hier wiedergegebenen Zitaten - das große Interesse der TrainerInnen an orientierender und innovativer Literatur deutlich. Jedoch richtet sich dieses Interesse nicht so sehr auf wissenschaftliche Literatur im engeren Sinne, sondern primär auf schon für die Praxis aufbereitete und didaktisierte Darstellungen. Zwischen Sprachwissenschaft und anderen Disziplinen, die sich mit Sprache und Kommunikation befassen, wird nicht unterschieden. Von den genannten Namen gehört nur Deborah Tannen in die Linguistik; sie ist dort bezeichnenderweise eine der wenigen, die popularisierende Darstellungen verfaßt hat.

(12) Haben Sie Arbeitskontakte zu Sprach-/SprechwissenschaftlerInnen?

- F: "Nein." (16)
T: "Nein." (12)
B: "Diese Arbeitskontakte bestehen innerhalb unserer Organisation." (11)
O: "Aktiv eigentlich weniger." (8)
E: Ja, u.a. zu Herrn X und Herrn Y.

Enge Kontakte zu Sprach-/SprechwissenschaftlerInnen, die die eigene Arbeit beeinflussen, bestehen nur bei E.

4. Zusammenfassung

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, daß die Distanz zwischen Trainingspraxis und Sprachwissenschaft doch noch immer sehr groß ist. Dies zeigt sich besonders daran, daß keine Literatur und nur wenig Konzepte, Methoden und Untersuchungsergebnisse aus dieser Disziplin in den Trainingsbereich Eingang gefunden haben und bekannt sind. Der Bedarf an Wissen über und an Konzeptualisierungen von Sprache und Kommunikation wird im wesentlichen durch psychologische Ansätze gedeckt, und hier besonders durch popularisierende Darstellungen. Insgesamt erscheint die Wissenschaft eher als ungeliebte Autorität denn als hilfreiche

Partnerin. Dies findet auch seinen Ausdruck in wissenschaftskritischen bzw. -skeptischen Aussagen der TrainerInnen.

Aus wissenschaftlicher Sicht muß das Verhältnis der TrainerInnen zur Empirie kritisch gesehen werden. Die Analyse kommunikativer Problemlagen beruht in aller Regel nicht auf Aufzeichnungen oder Beobachtungen des authentischen Kommunikationsverhaltens der TrainingsteilnehmerInnen in deren beruflicher Wirklichkeit selbst. Auch die Veränderungen, die ein Training bewirkt hat, werden nicht 'vor Ort' in der Berufspraxis empirisch evaluiert. Sowohl für die Diagnose wie für die Evaluation verfügt die Sprachwissenschaft, speziell die Diskursanalyse, durchaus über Instrumente, die sinnvoll eingesetzt werden könnten (vgl. Fiehler/Sucharowski 1992; Brons-Albert 1995 und die Arbeiten in Bd. 1 und 2). Der Einsatz dieser Instrumente ist allerdings ein nicht zu unterschätzender Kostenfaktor. Aber auch unabhängig von der Frage, ob eine Evaluation 'vor Ort' stattfindet, scheinen die verwendeten Evaluationsinstrumente nicht methodischen Standards zu entsprechen.

Zwischen strukturellen und individuellen Kommunikationsproblemen wird von den TrainerInnen wenig unterschieden. D.h. Probleme, die sich aus strukturellen Konstellationen ergeben, z.B. beim Handeln in Institutionen, und solche, die für bestimmte Diskurstypen charakteristisch sind, werden nicht differenziert gegenüber Schwierigkeiten, die Teilnehmer aufgrund persönlicher Defizite oder in einer nur zufällig schwierigen Gesprächssituation haben. Dies kann damit zusammenhängen, daß die Besprechungs- und Auswertungsmethoden den Blick zwar leicht auf lokale, zeitlich begrenzte Gesprächsphänomene lenken, jedoch keinen Überblick ermöglichen über großräumigere Gesprächsstrukturen. Transkripte hingegen erlauben z.B. einen solchen Überblick. Zudem erleichtern sie es, Ausschnitte aus verschiedenen Gesprächen unter Strukturaspekten miteinander zu vergleichen und die jeweiligen strukturellen Probleme zu rekonstruieren.

Innerhalb des Methodeninventars spielen Rollenspiele und Gesprächssimulationen die zentrale Rolle. Die in der Sprachwissenschaft diskutierte Frage, inwieweit solche Übungen kommunikative Artefakte erzeugen (vgl. Bliesener/Brons-Albert 1994), scheint für die TrainerInnen keine Bedeutung zu haben. Vielmehr steht die Überzeugung im Vordergrund, daß in Rollenspielen die zentralen Kommunikationsprobleme erkennbar und analysierbar werden.

Zumindest nicht angesprochen wird in den Interviews das methodische Problem, ob kognitive Einsichten und ein mehr oder weniger einmaliges Üben ausreichend sind, um eingeschliffene kommunikative Verhaltensmuster aufzubrechen und zu verändern. Dem Handeln der Trainer scheint hier das Motto: 'Gefahr erkannt - Gefahr gebannt' zugrunde zu liegen. Auf das exemplarische Lernen und auf die Transferfähigkeit der Lernenden werden dabei große Hoffnungen gesetzt.

Immer wieder wird auch die sog. 'Körpersprache' als Inhalt der Seminare thematisiert. Dabei wird aus sprachwissenschaftlicher Perspektive die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation überschätzt und das verfügbare analytische Instrumentarium nicht genutzt (vgl. z.B. die Klassifikationssysteme von Ekman/Friesen 1969, Ehlich/Rehbein 1982 oder Müller 1998).

Überraschend für uns war, daß psychotherapeutische Verfahren wie Neurolinguistisches Programmieren (NLP) oder Transaktionsanalyse (TA), die nach unserem Eindruck aktuell auf dem Trainingsmarkt eine gewichtige Rolle spielen, in den Interviews kaum erwähnt wurden.

Die für die Sprachwissenschaft sicherlich wichtigste Konsequenz aus dieser Befragung ist, daß die Linguistik für eine Kooperation in aktiver Weise konkrete und auf die Adressaten zugeschnittene Angebote machen muß. Denn sie ist im Trainingssektor noch immer so unbekannt bzw. wird so undifferenziert wahrgenommen, daß gar keine gezielte Nachfrage nach ihren Ergebnissen möglich ist. Angebote dieser Art könnten zum Beispiel sein eine didaktisch aufbereitete und gut lesbare Darstellung der Diskursanalyse und ihrer Ergebnisse oder ein Film, der die Arbeitsweise der Gesprächsanalyse dokumentiert. Denkbar sind auch Angebote für eine diskursanalytische Supervision von Trainingssitzungen. Dies könnte einzeln geschehen oder in Form von Arbeitsgruppen, in die die TrainerInnen abwechselnd Aufzeichnungen von Trainingsausschnitten einbringen. Die Auswertung der Interviews zeigt so auch, daß eine Kooperation zwischen Sprachwissenschaft und Trainingspraxis durchaus möglich ist und für beide Seiten von Nutzen sein kann.

Literatur

- Bliesener, T. & Brons-Albert, R. (Hrsg.)(1994). *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Opladen.
- Brons-Albert, R. (1995). *Verkaufsgespräche und Verkaufstrainings*. Opladen.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1982). *Augenkommunikation. Methodenreflexion und Beispielanalyse*. Amsterdam.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969). The repertoire of nonverbal behaviour: Categories, origins, usage and coding. In: *Semiotica 1*, 49-98.
- Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.)(1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikations-training. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen.
- Müller, C. (1998). *Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte - Theorie - Sprachvergleich*. Berlin.

Rhetorikratgeberliteratur aus linguistischer Sicht

Annäherungsversuch an eine Ungeliebte

Regina Bergmann

Zusammenfassung

Ratgeberliteratur ist aus dem Alltagsleben nicht mehr wegzudenken. Zu den unterschiedlichsten Problemen kann sich der potentielle Leser Rat und Anregung holen, so auch zu Fragen der Gesprächsführung und Redegestaltung in unterschiedlichen Lebensbereichen und -situationen. Mittlerweile ist der Markt der sogenannten Rhetorikratgeber unübersehbar geworden, doch nur wenige der Ratgeber stoßen in fachwissenschaftlichen Kreisen auf Zustimmung; Skepsis und wissenschaftlich begründete Ablehnung dominieren. Hauptkritikpunkte sind eine mangelnde fachliche Basis der Ratgeber und eine unangemessene Auswahl der behandelten thematischen Aspekte.

Im vorliegenden Beitrag wird versucht, Wirkungsfaktoren und -bedingungen der Ratgeber zu ihrer Beurteilung heranzuziehen. Schließlich sind nicht Fachexperten, sondern Laien die Adressaten dieser Literaturform. Eine angemessene Beurteilung kann nur in Berücksichtigung der besonderen Produzenten-Rezipienten-Relation und der damit verbundenen Darstellungsformen sowie der Auswahl und Anordnung der dargestellten Inhalte erfolgen. Obgleich sich die Ansprüche der Rhetorikratgeber nicht so sehr nach fachwissenschaftlichen Kriterien beurteilen lassen, sondern aus ihren Wirkungszusammenhängen heraus, ist kritisches Herangehen an die Ratgeber durchaus angebracht, zumal eine Vielzahl der Autoren wohl über umfangreiche Erfahrungen in Fragen der Gesprächsführung und Redegestaltung verfügt, nicht aber entsprechende systematische geschäftstheoretische Vorkenntnisse nachweisen kann.

Schließlich wird deutlich werden, warum Rhetorikratgeber als Form praktischer Lebenshilfe in ihrer fachlichen und inhaltlichen Ausschnitthaftigkeit dem interessierten Leser nur eine begrenzte Unterstützung in Form von Handlungsvorschriften statt Handlungsalternativen bieten können.

1. Einleitung

Ratgeberliteratur thematisiert ausgesprochen heterogene Themenbereiche des Alltags aus dem (natur-)medizinischen, weltanschaulichen, handwerklichen, naturwissenschaftlichen, technischen, psychologischen, soziologischen oder auch kommunikativen Bereich.

Klienten dieser Literaturform sind Nichtspezialisten, die an einer Optimierung ihrer Lebensweise und -äußerungen interessiert sind. Sie suchen nach Verhaltensregeln und praktikablen Ratschlägen, um aktuellen Belastungssituationen besser begegnen zu können. Diesem ganz natürlichen Informationsbedarf der Laien stehen Spezialisten noch immer mit Vorbehalten gegenüber. Schließlich müssen komplexe Zusammenhänge vereinfacht und teilweise so umstrukturiert und dabei einem nicht gewohnten Niveau angepaßt werden, daß sie den üblichen Denk- und Formulierungsstrategien von Spezialisten gänzlich widersprechen.

Gegenstand dieses Beitrages sollen Ratgeber sein, die unterschiedliche Fragen der Gesprächsführung zum Inhalt bzw. eine Optimierung von Gesprächstechniken zum Ziel haben. Die Gesprächsratgeber (allgemeine Rhetorikratgeber mit Gesprächsanteil eingeschlossen) sind - wie Ratgeber zur Rede- und Vortragsgestaltung, Rhetorikkurse und rhetorische Trainings- und Übungsmaterialien - der 'praktischen Rhetorik' zuzurechnen (vgl. Kallmeyer 1985, 24).

Trotz zahlreicher wissenschaftlicher Vorbehalte haben sich diese verschiedenen Formen praktischer Rhetorik im Alltagsleben fest etabliert, so daß sich die linguisti-

sche Forschung (auch die sprechwissenschaftliche) verstärkt mit diesem Phänomen auseinandersetzen muß und dies auch bereits getan hat.¹

Mit Antos können praktische Rhetoriken als Formen "praxisorientierter Kommunikationsvermittlung" gesehen werden. Aus linguistischer Sicht gehören sie zu einer "Bedarfs- bzw. präskriptiven Linguistik" (1989, 127-128).

Die inhaltliche Vielfalt von Rhetorikratgebern ist an den Kommunikationserfordernissen des Alltags ausgerichtet. Als Schwerpunkte lassen sich vor allem berufliche bzw. betriebliche Kommunikationsabläufe ausmachen. Auf Rhetorikratgeber zu folgenden Bereichen kann ein potentieller Nutzer zurückgreifen:

- *berufsorientierte* Ratgeber als Training, als Video, als Buch (auch als "Buch-Training", vgl. Birkenbihl 1991);
- Ratgeber für den *privaten* Bereich, z.B. Klärung familiärer Konflikte und Bewältigung persönlicher Krisen mit stark therapeutischem Charakter;
- Ratgeber für den *politischen* Bereich: Im Blickpunkt steht der politisch aktive, mündige Bürger, dessen Mitsprachemöglichkeiten, seine Interessendurchsetzung, die Arbeit in Gewerkschaften, Parlamenten und Vereinen;
- Ratgeber für bestimmte *soziale Gruppen*; hier sind vor allem die Frauenratgeber hervorzuheben;
- Ratgeber für bestimmte *Gesprächsformen*, etwa Diskussionen, Prüfungen, Verkaufsverhandlungen;
- Ratgeber für bestimmte *Gelegenheiten*, etwa familiäre Anlässe, Jubiläen, Trauerveranstaltungen u.a.m.;
- *allgemeine Ratgeber* für Rede und Gespräche privater und beruflicher Art;
- *Nachschlagewerke* (z.B. Rentrop 1988);
- Ratgeber in den *Medien* (nicht in Buchform), z.B. als Zeitschriftenartikel, als Spartenartikel in Fach-, Wirtschafts- u.a. Spezialzeitschriften; Fernsehsendungen.

Die Adressatenorientierung der Rhetorikratgeber ist vielfältig, und zuweilen bleibt sie - gewollt oder ungewollt - sehr vage, eine Universalität, die möglicherweise mit Trainingssituationen in Verbindung gebracht werden kann, in denen die Trainer mit Menschen ganz unterschiedlicher beruflicher, sozialer und regionaler Herkunft arbeiten müssen. Da die Autoren der Ratgeberliteratur in den meisten Fällen selbst Rhetoriktrainings leiten, liegt der Schluß nahe, daß die Erfahrungen mit dem eigenen Trainingspublikum und dessen Erwartungen und Ansprüchen die Grundlage für das Verfassen der Ratgeberliteratur bilden.

¹ Zu verweisen ist u.a. auf den Sammelband von Bausch/Grosse (1985), die Arbeiten von Bremerich-Vos (1991, 1995), Hess-Lüttich (1991), Geißner (1994) und Antos (1995, 1996).

Was der potentielle Leser eines Ratgebers grundsätzlich erwarten darf, ist die fachliche Kompetenz der Autoren, über Kommunikation, Sprache, Gespräch und Rede umfassend Auskunft geben zu können. Entsprechende Kompetenzansprüche werden sowohl von den Autoren selbst formuliert als auch von den herausgebenden Verlagen augenfällig zur Darstellung gebracht, um der Bedeutung ihres Ratgebers zusätzliches Gewicht zu verleihen. Welchen Stellenwert diese Kompetenz in den für diesen Beitrag untersuchten Ratgebern und welche Folgen das für die Bewertung der Ratgeber aus linguistischer Sicht hat, soll im Verlaufe dieses Beitrages herausgestellt werden.

2. Rhetorikratgeber zwischen Skepsis und Ablehnung. Zum negativen Image der Rhetorikratgeber

Man kann davon ausgehen, daß Rhetorikratgeber als Gegenstand linguistischer Diskussion in der Vergangenheit zwar keine herausragende Rolle spielten, zumindest in der jüngeren Vergangenheit aber zunehmend Beachtung finden. Kritik und Skepsis dominieren, wenngleich die Existenzberechtigung dieser Literaturform nicht grundsätzlich geleugnet wird.

Eine umfassende Analyse von Rhetorikratgebern erfolgte bereits 1985 in dem von Bausch und Grosse herausgegebenen Band *Praktische Rhetorik*. Neben den Bemühungen, Inhalte der Ratgeber systematisch aufzuarbeiten (Blumenthal 1985a) und eine umfassende Rhetorikratgeber-Bibliographie zu erstellen (Blumenthal 1985b), wurde dort auch der Versuch unternommen, konstruktiv mit den Inhalten der Ratgeber umzugehen und für linguistisches Arbeiten zu nutzen (Kallmeyer 1985). Bereits in diesem Band wie auch in den anderen Auseinandersetzungen erweist sich die Annäherung der Linguisten immer wieder als problembehaftet, da sich ein rein linguistischer Bezug in den Ratgebern kaum ausmachen läßt. Als linguistische Hauptkritikpunkte können genannt werden:

- Der Traditionsbezug: Als fragwürdig wird die Herkunft bzw. die rhetorische Tradition, in der der jeweilige Ratgeber steht, betrachtet. Bezüge zur rhetorischen Theorie werden, wenn überhaupt, nur ansatzweise oder verfälscht gefunden (vgl. Bremerich-Vos 1991).
- Die Einbeziehung kommunikationswissenschaftlichen, linguistischen und sprachwissenschaftlichen Grundlagenwissens: Es wird eine ungenügende Verarbeitung dieses Grundlagenwissens festgestellt bzw. nachgewiesen. Inhaltliche Systematik und Komplexität werden vermißt. Dadurch fehlt es an Darstellungsbreite und -tiefe (vgl. u.a. Blumenthal 1985a; Bremerich-Vos 1991; Hess-Lüttich 1991). Festgestellt wird eine starke Dominanz der Psychologie; die größte Verbreitung besitzen das Hamburger Verständlichkeitsmodell und der kommunikationstheoretische Ansatz von Watzlawick (vgl. Bremerich-Vos 1995, 45-61).
- Die Normativität: Da die Rhetorikratgeber in den meisten Fällen² nur auf einer mangelhaften theoretischen Basis (insbesondere hinsichtlich der Linguistik)

² Dies trifft nicht oder nur bedingt auf Weisbach (1992) und Panzenböck (1979) zu.

aufbauen und die Inhalte kaum in ihrer Komplexität und ihrem Zusammenspiel dargestellt werden, können den Lesern auch kaum Handlungsspielräume und -alternativen angeboten werden. Rhetorikratgeber sind in erster Linie präskriptiv. Sie vermitteln Lesern den Eindruck, daß anhand von Checklisten u.a. Regularien Kommunikation relativ schnell erlernbar und leicht beherrschbar ist (vgl. Antos 1989, 1994 sowie Hess-Lüttich 1991).

An diese Kritikpunkte schließt sich noch die sehr grundsätzliche Fragestellung an, ob und inwieweit Kommunikation aus linguistischer Sicht überhaupt lehrbar ist. Die Beantwortung dieser Frage schließlich beeinflußt die Bewertung der praktischen Rhetorik unmittelbar³ und beeinflußt darüber hinaus das Verhältnis zur Nachbar-disziplin Sprechwissenschaft, wie dies bereits in dem interdisziplinär angelegten Band *Sprechen, Führen, Kooperieren* (Bartsch 1994) deutlich wird. Auch die Sprechwissenschaft setzt sich kritisch mit Rhetorikratgebern auseinander. Geißner z.B. sieht das Fach durch die sogenannte Wirtschaftsrhetorik korrumpiert (1994, 349).

Es gibt auch von linguistischer Seite mittlerweile - bei allen kritischen Ansätzen - keine Zweifel darüber, daß Kommunikationstraining und -schulung ihre Berechtigung haben. Damit hat auch Ratgeberliteratur an sich ihre Existenzberechtigung. Schließlich ist effektive und erfolgreiche Kommunikation in einer auf Zeit- und Aufwandsparnis orientierten Gesellschaft ein wichtiger Wirtschaftsfaktor.⁴ Antos stellt für Teilnehmer an Schulung/Rhetorikweiterbildung in jüngerer Vergangenheit einen deutlichen Prestigegewinn fest und sieht "berufsnah Sprach- und Kommunikationsberatung zunehmend als Beitrag zur karrierefördernden Fort- und Weiterbildung" (Antos 1989, 126/127).

Immer wieder wird mangelnde gesellschaftliche Aufmerksamkeit gegenüber rhetorischem Basiswissen in der Bevölkerung bzw. im Bildungsbereich, auch im akademischen Bereich, festgestellt. Rhetorikwissen wird häufig als "schon vorhanden" bzw. - unter günstigen Sozialisationsbedingungen - als mit dem allgemeinen Sprachwissen erworben erachtet (vgl. Bremerich-Vos 1991). Auch die allgemeine schulische Bildung leistet nach wie vor keinen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten (vgl. Neuland 1995).

Seitens der Industrie und Wirtschaft werden verstärkt Forderungen laut, daß Gesprächs- bzw. Sprechbefähigung zu den erwünschten Basisqualifikationen gehören. Dabei sind entsprechende Bildungsangebote in der Regel nicht Bestandteil der regulären Berufsausbildung bzw. des Studiums, sondern obliegen dem individuellen Bildungsinteresse der jeweiligen Personen: "Es ist erstaunlich, wie überzeugend die bescheidene Entwicklung einer Kultur öffentlichen Redens in unserer Gesellschaft beklagt wird, und wie verhalten gleichzeitig die Reaktion ist, wenn es daraus die Konsequenz zu ziehen gilt, der Diagnose die geeignete Therapie folgen zu lassen." (Hess-Lüttich 1991, 35)

³ Vgl. Fiehler (in Bd. 2). Verwiesen sei auch auf Fiehler/Sucharowski (1992).

⁴ Besonders deutlich wird dies in dem bereits erwähnten Band von Bartsch (1994).

2.1 Rhetorikratgeber - Annäherung an eine Textsorte

Für eine Beschreibung der Rhetorikratgeber müssen inhaltliche und funktionale Merkmale fixiert werden, um so diese Textsorte überhaupt faßbar machen und einer Bewertung unterziehen zu können.

Allerdings bleibt die Beschreibung insofern unvollständig, als das Korpus, auf das sich dieser Beitrag bezieht, nach dem Zufälligkeitsprinzip erstellt wurde und nur eine begrenzte Literatúrauswahl zur Grundlage hat. Im Gegensatz zu dem von Heinemann/Viehweiger (1991) vorgeschlagenen komplexen Verfahren der Typisierung von Texten erfolgt so nur eine selektive Beschreibung von Einzelmerkmalen.

2.2 Spektrum der Ratgeber im Korpus

Für diesen Beitrag wurde auf folgende Rhetorikratgeber zurückgegriffen:

Wirtschaftsratgeber

Thematisiert werden in dieser Gruppe von Rhetorikratgebern Fragen der Führungskommunikation, des Mitarbeiterverhaltens, Abläufe und Regeln allgemeiner betrieblicher Kommunikation. Die Sicht auf diese Phänomene erfolgt nicht immer eindeutig aus der Perspektive der Mitarbeiter oder der betrieblichen Leitungsebenen. Mitunter finden im Ratgeber mehrfache Perspektivenwechsel statt, ohne daß die Motivation für diese Wechsel deutlich wird. Zu prüfen wäre, ob sich die in den Ratgebern dargestellten Regeln und Empfehlungen eher für die Realisierung betrieblicher Interessen oder eher für die Realisierung persönlicher Interessen der Beteiligten eignen.

Neben diesen allgemeineren Problemen betrieblicher Kommunikation werden außerdem Fragen des individuellen Weiterkommens innerhalb der betrieblichen Hierarchie sowie des beruflichen Einstiegs in den Mittelpunkt gerückt. Eine zentrale Stellung nehmen Bewerbungs- und Vorstellungsgespräche ein, außerdem auch Gespräche, die zu einer Gehaltserhöhung führen sollen.

In fast allen Wirtschaftsrhetoriken spielen Verkaufs- und Vertragshandlungen eine wichtige Rolle und werden gern zur Darstellung der Einwandbehandlung und Argumentation herangezogen.

Alltagsratgeber

Ratgeber aus diesem Bereich enthalten Ratschläge zur Bewältigung von Alltagssituationen. Losgelöst vom beruflichen Alltag werden private Karriereentwicklungspläne als Problem von Selbstdarstellung und Präsentation abgehandelt und unter dem Begriff "Vorstellungsgespräch" vermittelt. Da es sich bei Bewerbungen stets um gravierende Einschnitte in die eigene Biographie handelt, ist dieses Thema auch entsprechend oft anzutreffen.

Eher zum schulischen, beruflichen und akademischen Alltag gehören Prüfungsgespräche, die ebenso wie Bewerbungsgespräche wichtige Etappen in der persönlichen (Berufs-)Biographie darstellen. Auch diese Gespräche werden in speziellen Ratgebern thematisiert.

Gemischtratgeber

Thematisch weniger spezifisch sind sogenannte "Gemischtratgeber", in denen willkürlich herausgegriffene Alltags- und berufliche Situationen dargestellt werden. Meist folgen solche Ratgeber der Intention: Wie kann ich meine Gesprächsführung in meinem privaten und beruflichen Alltag verbessern?

Politikratgeber

Eine letzte Gruppe der untersuchten Rhetorikratgeber ist die Gruppe der Politikratgeber, in denen die gewerkschaftliche Kommunikation sowie die Arbeit in Vereinen und Gremien eine Rolle spielen. Bevorzugt werden Darstellungen zur politischen Debatte, zur Argumentation, zur Einwandbehandlung und zur Abwehr verbaler Angriffe. Juristische Aspekte werden in dieser Ratgebergruppe ebenfalls gern behandelt.

2.3 Inhaltliche und methodische Gestaltungsprinzipien

Ratgeberliteratur ist in ihrer inhaltlichen Auswahl wie auch in ihrem methodischen Ansatz markant. Erstes Kriterium für ihre Anwendbarkeit sind die Merkmale Verständlichkeit und Transparenz. Das schließt ein möglichst hohes Maß an Theorieentlastung und Übersichtlichkeit ein. Inhalte müssen selektiert und einprägsam dargestellt werden. Die hierbei entstehenden substantiellen Verluste sind wiederum der häufigste Anlaß für Widerspruch und Kritik. Mit dem Selektionsvorgang ist die Gefahr des großzügigen, ja oberflächlichen Umgangs mit Inhalten verbunden. Dies führt zu Widersprüchen in den Ratgebern selbst und erzeugt Vagheiten, die dem eigenen Anspruch auf Verständlichkeit zuwiderlaufen können.

2.3.1 Redezentriertheit

Im Verlaufe der Ratgeberrecherche wurde deutlich, daß ein Großteil der Rhetorikliteratur sich hauptsächlich auf Reden bezieht. Diese Redezentriertheit führt zum einen zu einer Unterrepräsentation des Gesprächs in der Rhetorikratgeberliteratur überhaupt, zum anderen zu einer Unterordnung des Gesprächs unter die Rede im systematischen Sinne.⁵ In einzelnen Fällen wird des Gesprächs sogar als "Redeart" bezeichnet⁶, in anderen Fällen beschränken sich die Autoren auf die Darstellung einzelner Gesprächsarten, meist auf Konferenz, Debatte und (Verkaufs-)Verhandlung, ohne auf weitere Gesprächsarten oder eine entsprechende Systematik hinzuweisen.

Die klassische Tradition der Rhetorik als Redelehre scheint in den Ratgebern nach wie vor vorherrschend zu sein. Aber auch die Einteilung von Gesprächsarten

⁵ Nach Geißner (1994, 354) trifft dieses Merkmal der Redezentriertheit besonders auf die sektorale Rhetorik zu. Zu diesem Rhetorikbereich gehören vor allem Ratgeber der Wirtschaftsrhetorik. Wirtschaftsrhetorik ist, so stellt Geißner (ebd.) fest, in erster Linie Rederhetorik. Bei den untersuchten Ratgebern handelt es sich zu einem großen Teil um Ratgeber aus dem Bereich der "sektoralen Rhetorik".

⁶ Zum Beispiel: "Die Redearten Gespräch und 'freie Rede'" (In: *Rhetorik. Besser reden, mehr erreichen* 1991, 19).

erfolgt in den meisten Fällen laienhaft und völlig unreflektiert. Unterschieden wird z.B. zwischen Selbstgespräch, Zwiegespräch (= Dialog) und Gruppengespräch (oder Konferenz).⁷ Dabei finden weder Gesprächstypologien der Linguistik, insbesondere der Gesprächsanalyse, noch der Sprechwissenschaft Berücksichtigung.

2.3.2 Sachbezug der Ratgeber

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß vor allem betriebliche Abläufe in den Rhetorikratgebern thematisiert werden.

Als dominante Handlungszusammenhänge stehen Verkaufs- und Verhandlungsaktivitäten, Mitarbeiter- und Mitarbeiter-Chef-Kommunikationen sowie Selbstdarstellungs- und Präsentationstechniken im Mittelpunkt. Diese Handlungszusammenhänge lassen sich in funktionsbedingte, übergreifende Kommunikationsbereiche einordnen, etwa in die institutionelle bzw. betriebliche Kommunikation, in den Marketingbereich, in den Bereich der Betriebsorganisation und -führung bis hin zu juristischen Kommunikationsbereichen. Aus dieser Zuordnungsbeziehung wird eine Rhetorikauffassung deutlich, die Rhetorik in einer dienenden Funktion begreift und praktiziert. Bestätigung findet diese Schlußfolgerung durch die Biographien der Autoren selbst. Der Großteil unter ihnen führt Trainings im institutionellen bzw. betrieblichen Rahmen durch, viele von ihnen sind wiederum gelernte Betriebswirtschaftler und entdeckten die Rhetorik als wirksames Mittel zur Durchsetzung von Marketingstrategien.

Es liegt deshalb nahe, daß ihr Fokus nicht so sehr auf der Darstellung des Kommunikationsprozesses "Gespräch" liegt, denn das Gespräch ist für sie nur Mittel zum (eigentlichen) betriebswirtschaftlichen Zweck.

Die Einzelratschläge wiederum resultieren unmittelbar aus dieser Zwecksetzung und beziehen sich auf folgende Aspekte:

- effektive Gesprächsführung und Gesprächsführung zum eigenen Vorteil,
- erfolgreiche Abwehr verbaler Angriffe,
- Entwicklung/Aufrechterhaltung eines guten Arbeitsklimas in der Firma,
- Herbeiführen guter Verkaufs- und Verhandlungsergebnisse,
- Umgang mit bzw. Entgegenwirken, Vermeiden von Kommunikationsstörungen
- Verbesserung bzw. gezielte Entwicklung des eigenen Ansehens und Selbstbewußtseins (z.B. auf der Führungs- oder Mitarbeiterebene und in der Geschlechterkommunikation).

Zum Teil sind die deklarierten Zielsetzungen widersprüchlich, denn einerseits wird die Fähigkeit zu zwischenmenschlicher Kommunikation und Interaktion mit Gewinn für beide Seiten stark hervorgehoben, andererseits spielt die Entwicklung eigenen Durchsetzungsvermögens im zwischenmenschlichen Wettbewerb eine wichtige

⁷ Diese Differenzierung geht auf *Rhetorik. Besser reden, mehr erreichen* (1991, 19) zurück; in anderen Ratgebern werden vergleichbare Differenzierungen angeboten.

Rolle. Damit sind therapeutische Aspekte mit marktwirtschaftlichen Elementen von Konkurrenz und Wettbewerb eine widerspruchsvolle Verbindung eingegangen, die sich nicht in allen Fällen auflösen lässt.

2.3.3 Der didaktische Vermittlungsansatz der Ratgeberliteratur

Dem Verwendungszweck entsprechend wollen Ratgeber in erster Linie eine übersichtliche, leicht verständliche Darstellungsform bieten; das schließt ihre schnelle und leichte Handhabbarkeit ein. Es werden zahlreiche Regeln, Tips, Leitparagrafen usw. aufgestellt, um Lesern eine möglichst schnelle Orientierung zu bieten. Darstellungsform und Inhalte bedingen einander: Alles ist regelhaft, überschaubar, machbar. Die Ratgeber präsentieren sich einer technikverwöhnten Leserschaft als "Kommunikationstechnologie", deren Konstruktionsmechanismen nur gelernt werden müssen. In dieser betont zweckrational-technologischen Betrachtungsweise reduziert sich Kommunikation auf eine erlernbare Technik, auf Handwerk.⁸

Ein solches Herangehen an die Problematik bringt den Autoren auf kürzere Sicht wahrscheinlich eher Vor- als Nachteile:

- Sie verbessern die Motivation der Leser; Rhetorikschulung erhält den Charakter von (durchaus ernst zu nehmender) Sportlichkeit. Nur ausreichendes Training führt zum Ziel.
- Der Erwerb von Kommunikationsfähigkeit ist machbar. "Machbarkeit" ist die Herausforderung, vor der viele Disziplinen aus Naturwissenschaft und Technik heute stehen; als herausragendes Beispiel sei die Medizin genannt.

In der Industriegesellschaft ist technologisches Denken die vorherrschende Denkart. Technologie ist an klare Regeln und Mechanismen gebunden. Es gibt nach allgemeiner Auffassung klare Richtlinien und Gesetze, nach denen z.B. ein Gerät konstruiert ist und funktioniert. Solche Regeln werden schließlich ebenso von der Kommunikation erwartet und von den Ratgebern erwartungsgemäß entwickelt. Regeln haben Gesetzescharakter, sie lassen sich als Ge- oder Verbote⁹ in Form von Checklisten darstellen.

Aufgrund der gebotenen Kürze und Übersichtlichkeit bekommt der Leser eine Vielzahl solcher Checklisten¹⁰ (nicht immer werden sie so bezeichnet¹¹), die ihn in meist imperativischer Form mahnen bzw. anweisen:

⁸ Oder passender: "Mundwerk"!

⁹ Damit wird eine alte Tradition von Ludwig Reiners fortgeführt, der bereits 1951 ein dreistufiges "Lehr"modell praktizierte: Auf der ersten Stufe operierte er mit einfachen Verboten, auf der zweiten mit Geboten, die dritte Stufe umfaßte lediglich Ratschläge (vgl. Reiners 1951, VII).

¹⁰ Schoenheit/Weisbach (1988) kommen z.B. ohne derartige Listen aus, Panzenböck (1979) baut sie als zusammenfassende Übersichten in den Text ein.

¹¹ Zum Beispiel: "Teilnehmertip" (Seifert 1994); "Tip" (*Rhetorik. Besser reden, mehr erreichen* 1991); "Tip 1-n" (Wilhelm 1989); "Tip, Grundregeln, Kategorien" u.a. nicht genauer benannte Auflistungen (Ebeling 1990); "Verhaltensregel", selten auch: "Faustregel" (Fricke 1985); "Merksatz" (Holtgrewe 1989).

Sie dürfen nie...
Sie sollten auf alle Fälle...
Vergessen Sie nicht...
Vermeiden Sie...
Passen Sie auf, daß...
Bemühen Sie sich...

Es bleibt ohnehin die Frage, ob bei den gebotenen Mengen an Regeln, Listen, Tips etc. der Leser überhaupt noch in der Lage ist, alles zu erfassen, sich einzuprägen und schließlich danach zu handeln.

Auch die didaktische Umsetzung der Übungen bedarf einer kritischen Anmerkung. Nach Ansicht der Autoren genügt ein wenig Ausprobieren mit Freunden und Bekannten, um zum gewünschten Lernerfolg zu kommen. Ob hiermit langfristige Lernerfolge gemeint sind, wird nicht verraten. Festzustellen ist jedoch, daß – bedingt durch das Medium Buch – die Übungsergebnisse letztlich nur der Selbstkontrolle der Leser und deren Interpretation bzw. Bewertung unterliegen. Eine Wechselbeziehung zwischen Übung und Kontrolle funktioniert nicht, und Rede- bzw. Gesprächsfähigkeit läßt sich auf diesem Wege nicht herstellen, da der interaktive Lernprozeß, der notwendig ist, um Kommunikationsfähigkeiten herzustellen, nicht stattfindet. Nur in den seltensten Fällen werden die Ratgeberleser, wie das von den jeweiligen Autoren immer wieder angeregt wird, die Möglichkeit haben, Freunde, Kollegen oder Angehörige für Übungen zu gewinnen.

Da Langfristigkeit der Lernergebnisse in den Ratgebern nur in wenigen Fällen tatsächlich als Ziel formuliert wird, werden offensichtlich eher kurzfristige "Lern"-ziele angestrebt. Dem Leser wird die Möglichkeit geboten, aus seiner aktuellen Problemsituation heraus im Buch nach Lösungsansätzen zu suchen. Er kann das entsprechende Kapitel oder Stichwort nachschlagen und sich die gewünschten Informationen holen, ein systematisches Durcharbeiten des Buchs wird nur besonders interessierten Lesern empfohlen.

2.4 Die Zwecksetzung von Ratgebern

Sowie die Frage der Nutzungsart der Ratgeberliteratur ins Blickfeld gerät, wird ein weiterer Aspekt, der zur Beurteilung dieser Textsorte wichtig ist, in den Mittelpunkt des Interesses gerückt: die Zwecksetzung von Ratgeberliteratur.

Wohl wird die Verbesserung von Kommunikationsleistungen von vielen der Ratgeber als Hauptzweck vorangestellt. Meist werden die Leser darauf hingewiesen, daß dieser Zweck auf verschiedenen Wegen erreichbar sei; einerseits könne das Werk systematisch durchgearbeitet werden, es bestünde andererseits aber auch die Möglichkeit, einzelne Probleme zu bearbeiten bzw. nachzuschlagen. Damit rücken Ratgeber in die Nähe der Nachschlageliteratur. Übungen besitzen unterschiedliche Anteile in den Ratgebern. In manchen Ratgebern wird als Übung deklariert, was sich letztlich als Beispiel mit Interpretation erweist (z.B. Rischar 1991), vielfach sind Übungen und Sachdarstellung gleichberechtigt bzw. aneinander gebunden. Schließlich weisen andere Ratgeber ein bestimmtes Maß an Unterhaltung auf,

gestützt durch Karikaturen, Anekdoten, Sprichwörter, eigenwillige Begriffsbildungen und dergleichen mehr.¹²

Ratgeberliteratur besitzt neben ihrem informativen Charakter auch appellative bzw. instruktive Züge. Sie richtet sich an Personen, die sich oft noch in einer Lernsituation befinden oder auf kommunikativem Gebiet Defizite aufzuweisen haben (bzw. dies von sich glauben). Als solche Personen werden genannt:

- "berufliche Aufsteiger" (Rischar 1991);
- "Berufstätige" (Neuberger 1990);
- "Arbeitssuchende" (Gersbacher 1993);
- "alle ..., die im Privatleben und in der beruflichen Lebenswelt die eigene Kommunikationsfähigkeit verbessern wollen" (Bay 1988, Vorwort);
- "alle ..., die schwierige Gesprächssituationen meistern oder sich in Diskussionen und Verhandlungen behaupten müssen" (Wilhelm 1989, 4);
- "alle, die an Sitzungen im politischen Leben, in Vereinen oder Gremien teilnehmen oder sie leiten" (Meier 1987, 9);
- "jeder, der Diskussionen und Verhandlungen zu leiten hat und sich darauf vorbereiten muß" (Fricke 1985, 7);
- "Menschen mit Ängsten, Lampenfieber, Erwartungsängsten, introvertierte, verklemmte, schüchterne oder gehemmte Menschen", Menschen, die "täglich in der Redep Praxis stehen", und Menschen, die wegen Kommunikationsmangel ihre Kontakte in Familie und Beruf zu verbessern haben (Ebeling 1990, 9);
- stärker sozial definierte Gruppen im institutionellen Gefüge (Führungskräfte bzw. Manager als "Chefs" oder einfache Mitarbeiter auf unteren Ebenen der Hierarchie);
- geschlechtsspezifische Gruppen (Frauen);
- berufsorientierte Zielgruppen: Ingenieure, Techniker, Mediziner oder Verkäufer;
- Menschen in schwierigen Situationen, etwa Prüfungen.

Nicht immer sind die von den Ratgebern deklarierten Zielgruppen mit den in der Sachdarstellung dann tatsächlich benannten identisch. Gegebenenfalls weitet sich die Gruppe der angesprochenen Leser im Buch selbst aus, oder sie verengt sich. Der aus marktstrategischen Gründen oft vage umrissenen Zielgruppe in den Ankündigungen steht eine begrenzte Auswahl von Kommunikationssituationen und –inhal-

¹² Zum Beispiel Birkenbihl (1991) mit der "Charley-Whoop-Methode", Ebeling (1990) mit der umfangreichen Zitat- und Sprichwortsammlung.

ten sowie Beispielen gegenüber, die eher am Trainingspublikum, mit dem sich die betreffenden Autoren beruflich auseinandersetzen, ausgerichtet sind. Die Auswahl der zu beseitigenden Wissensdefizite obliegt folglich der individuellen Erfahrung des jeweiligen (Trainer-)Autoren.

3. Ratgeber zwischen Belehrung, Unterhaltung und populärwissenschaftlicher Darstellung

Ratgeber formulieren nicht nur Ansprüche und Werte über kommunikatives Wirken und kommunikative Wirksamkeit, sie versuchen auch, eigene Ansprüche durch die Art ihrer Gestaltung und Präsentation zu veranschaulichen. Hier lohnt es sich, kritisch zu hinterfragen. Vier immer wieder formulierte Ansprüche lassen sich herausheben:

- Der Verständlichkeitsanspruch: Er betrifft vor allem den Gestaltungsbereich.
- Der Praxisanspruch: Hierdurch stellt sich der außertextuelle Bezug her.
- Der Kompetenzanspruch: Er berührt in erster Linie das Expertentum der Autorenschaft.
- Ein reduzierter Theorieanspruch: Er ist quasi das Gegenstück zum Praxisanspruch. Theorie und Praxis schließen sich in vielen Ratgebern gegenseitig aus.

3.1 Der Verständlichkeitsanspruch

Verständlichkeit wird von nahezu allen Rhetorikratgebern thematisiert und als erstrebenswertes Ziel des guten Kommunikators angegeben. Eindeutiger Favorit ist dabei das Hamburger Verständlichkeitskonzept. Die Ratgeberautoren versuchen, dieses Verständlichkeitsmodell in ihren Büchern selbst beispielhaft umzusetzen. So gehören Einfachheit, Gliederung/Ordnung, anregende Zusätze und Kürze/Prägnanz zu den Prämissen ihrer Textgestaltung. Wie dies tatsächlich umgesetzt wird, läßt sich wie folgt beschreiben:

Einfachheit

Das Merkmal Einfachheit ist geradezu prädestiniert, die Vorstellung von Verständlichkeit deutlich zu machen. Umgangssprachliche Wortwahl und einfache Sätze mit überschaubaren Zu- und Unterordnungsverhältnissen der Teilsätze gehören zu diesem Verständlichkeitskriterium. Die einfache Sprache gibt Lesern das Gefühl, den gebotenen Inhalten gewachsen zu sein und die Problematik bewältigen zu können. Dazu gehört auch, daß man den Lesern unmißverständlich klar macht, was man von ihnen erwartet:

- Deutlich wird dies an einem recht hohen Anteil imperativer Ausdrucksformen. Die Autoren greifen auf eine einfache, unkomplizierte Anweisungstechnik zurück (*Achten Sie auf...!*, *Sprechen Sie nie...!*, *Verwenden Sie oft...!*). Sie erzeugen damit sprachliche Direktheit und Eindeutigkeit.

- Die Darstellungsweise ist sehr anschaulich und bildhaft, z.T. findet ein Ersatz von Termini durch selbst erfundene Bezeichnungen statt. Dadurch reduziert sich der Fremdwortanteil.¹³
- Die Entscheidung für Umgangssprachlichkeit bzw. Saloppheit und damit für eine Sprache, die der Leserschaft geläufig ist, steht im Zusammenhang mit der Funktion dieser Literaturform. Neben dem Effekt, daß auf diese Weise die durch das Medium Buch erzeugte Distanz zwischen Autoren und Lesern aufgehoben und Partnerarbeit i.S. einer Lesermotivation betrieben wird ("Sprich die Sprache deines Partners!"), gewinnt die Darstellung außerdem an Unterhaltungswert. Die Leser können auf diese Weise entspannt lernen:

"Den Vorsitzenden *zum Büttel machen*"; "Randprobleme aufgreifen und *auswalzen*", "Es ist natürlich auch denkbar, daß ein Arbeitgeber ganz ohne Rücksicht darauf, ob er die gewünschte Wirkung erzielt oder nicht, *trotzdem ellenlange Reden vom Stapel läßt.*", "Was in Ihrer Branche und in ihrem Beruf los ist, sollte Ihnen bekannt sein. *Transusen* kommen nicht weiter."¹⁴

Gliederung/Ordnung

Im Hamburger Verständlichkeitskonzept wird die Bedeutung dieses Verständlichkeitsmerkmals immer wieder hervorgehoben. Auch die Ratgeberautoren weisen oft auf die Bedeutung dieses Merkmals für ein wirksames und partnerorientiertes Kommunizieren hin.

Die Ratgeber selbst sind in den meisten Fällen ebenfalls hochgradig gegliedert. Hierdurch soll der Leser die Möglichkeit erhalten, schneller auf ein gesuchtes Stichwort zugreifen zu können.

Betrachtet man die inhaltliche Gestaltung der Überschriften genauer, fallen jedoch einige Merkwürdigkeiten auf:

- Die Überschriften geben zwar den Inhalt des jeweiligen Kapitels an, tragen aber wenig zu einer Systematik des Ratgeberinhaltes bei, weil es oftmals keine Über- und Unterordnungsverhältnisse der behandelten Themen und Teilthemen gibt.
- Daß Überschriften nur in zweiter Linie zur inhaltlichen Klassifikation beitragen, ist anhand weiterer Beispiele zu belegen: Viele Überschriften werden lediglich als Aufforderungen bzw. Feststellungen oder einfache Behauptungen einem Kapitel vorangestellt, beispielsweise:

"Eine gute Diskussion braucht ihre Zeit!"; "Hören Sie zu!"; "... Verhaltensregel. Genau zuhören, was die anderen Diskussionsteilnehmer sagen! Auf jeden Redebeitrag ausdrücklich eingehen! Alle zum Thema gehörenden Fragen aufgreifen!"; "Helfen Sie mir!"; "Schwachsinn kann Stärke bedeuten"; "Sie können über alles verhandeln und alles erreichen".¹⁵

¹³ Zum Beispiel "Schaufel- und Spatenfragen" bei Maeck (1991, 35), "das verbale, das nonverbale und das totale Zitat" bei Birkenbihl (1991, 26-30) sowie "mentales Judo", ebenfalls Birkenbihl (1991, 52).

¹⁴ Die Beispiele stammen aus Cohen (1994), Fricke (1985), Gersbacher (1993).

¹⁵ Die Beispiele stammen aus Cohen (1994), Fricke (1985), Gersbacher (1993).

Ratgebertexte sind mitunter so stark 'übergliedert', daß die Überschriften an textstrukturierender Kraft verlieren. Dieser Verlust erweckt den Eindruck von Systemlosigkeit und trägt zu einer erschwerten Textaufnahme bei.

Anregende Zusätze

Anregung wird erzeugt, wenn Autoren auf Sprachformen zurückgreifen, die beim Leser Aufmerksamkeit, Spaß oder auch Widerspruch erzeugen, die ihn kurzum mobilisieren können. Teilweise kann dies schon erreicht werden, wenn das Bemühen um Einfachheit durch entsprechende anregende Aspekte unterlegt wird, wie dies beispielsweise im Falle der von den Autoren ersatzweise selbst gebildeten Bezeichnungen geschehen ist.¹⁶ Zu "anregenden Zutaten" (Langer/Schulz v.Thun/Tausch 1990, 22) gehören auch die mehr oder weniger umfangreichen Spruch- und Zitatensammlungen, die den Ratgebern beigegeben sind. Besonders beliebt sind Zitate von M. Luther oder K. Tucholsky, wobei nicht immer ganz deutlich ist, ob dies der Erhöhung des Unterhaltungswertes dient, theoretische Leerstellen verdecken oder den Buchumfang vergrößern soll. Problematisch sind solche Einfügungen dann, wenn sie sich vom Inhalt so weit verselbständigen, daß sie separate Buchkapitel bilden.¹⁷

Außerdem wird das Merkmal "anregende Zusätze" von den Autoren durch die Entscheidung für eine spezifische Autorenperspektive bzw. eine wechselnde Leserdistanz realisiert:¹⁸

- Die Autoren sehen sich selbst in der Rolle des Aktanten, beispielsweise durch die Verwendung der 1. Pers. Singular für das Autoren-Ich bzw. der 1. Pers. Plural für das kollektive Wir von Autor und Lesern. Die Rezipienten werden direkt angesprochen. Durch diese sprachlich erzeugte Kollektivität fühlen sich die Leser als Teil eines interaktiven Gruppenhandelns einbezogen, es wird 'Trainingsatmosphäre' geschaffen.
- Die Autoren fügen Wertungen in die Sachdarstellung ein. Auf diese Weise wird eine sehr persönliche Wirkung erzeugt, die von kritischen Lesern allerdings auch als 'subjektiv belastet' empfunden werden könnte. Subjektive Urteile können Aussagen von ihrer Normativität etwas entlasten, ohne daß sie diese aber ganz aufheben:

"Es ist schon merkwürdig", "Es ist erstaunlich", "An dieser Stelle empfehle ich einen Merksatz, der mir selbst oft große Hilfe war" oder in der Wir-Form: "Wir haben Angst vor der Prüfung, weil wir sie als Bedrohung wahrnehmen."¹⁹

¹⁶ Vgl. Anm. 13.

¹⁷ Dies ist ein Trend, der besonders bei Ebeling (1990) deutlich wird. Dort findet sich auch ein eigenes Kapitel zum "Zitatenschatz".

¹⁸ Das Verständlichkeitsmerkmal "anregende Zusätze" wird z.B. durch ein direktes Ansprechen des Lesers, damit durch das Merkmal "persönlich" realisiert. Vgl. hierzu auch Langer/Schulz v. Thun/Tausch (1990, 22).

¹⁹ Die Beispiele stammen aus Cohen (1994), Fricke (1985), Gersbacher (1993), Gourmelon/Mayer/Mayer (1992), Harutunian 1990.

Einige der Ratgeber nutzen bei ihrer Darstellung den Wechsel zwischen Distanz und Nähe. Distanzierende Darstellungsformen werden vor allem dann genutzt, wenn theoretische Zusammenhänge bzw. theoretisches Grundlagenwissen vermittelt werden sollen. Sie stellen in der Regel den vom Umfang her kleineren Teil der Ratgeber dar, vielfach werden sie als letztes Kapitel an die Gesamtdarstellung 'angehängt'. Diese Theoriekapitel sind überwiegend in unpersönlicher Form gehalten, öfter als sonst wird auf Passiv und Passiversatzformen bzw. auf das unpersönliche *man* zurückgegriffen.

Kürze/Prägnanz

Mit diesem Verständlichkeitskriterium verbinden die Ratgeberautoren vor allem die Vorstellung, sich auf das Wesentliche beschränken und damit die Texte auf ein notwendiges Maß an Theorie reduzieren zu müssen. Theorie belaste den Leser unnötig, es komme lediglich auf den richtigen praktischen Umgang mit Kommunikation an. Deshalb ist es dem Leser freigestellt, die Theoriekapitel, die deutlich von den eher praxisbezogenen Darstellungen abgegrenzt sind, durchzuarbeiten.²⁰ In welcher Weise die Selektion der Theorieinhalte vorgenommen wurde, verdeutlicht kaum einer der Autoren.²¹ Sie orientieren sich jedoch an einem klar umrissenen Praxiskonzept.

3.2 Der Praxisanspruch: Das Verhältnis von Theorie und Praxis

Obgleich die Ratgeberautoren auch theoretischen Zusammenhängen Bedeutsamkeit zumessen, erhält das Praxiskriterium eine klare Option. Theorie wird als hinderlich, umständlich und unpraktisch empfunden:

"Mancher Hochschulkollege wird dieses Buch für unwissenschaftlich halten, weil ich auf die *typische Vorsicht der wissenschaftlichen Darstellung* verzichtet habe. Mein vorrangiges Ziel war eine *plausible Darstellung*. Denn wenn Ihnen eine Aussage verständlich und stichhaltig erscheint, benötigen Sie weder eine 'vorsichtige Darstellung' noch einen zusätzlichen empirischen Beleg. Umgekehrt wird es Ihnen wenig helfen, wenn ich meine Aussagen auf die Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen stütze, diese Ihnen jedoch für Ihren Erfahrungshintergrund nicht stimmig erscheinen. *Dieses Buch setzt weder Wissen noch Wissenschaft voraus, sondern knüpft an das an, was jedem zur Verfügung steht: Alltagserfahrungen.*" (Weisbach 1992, VII; Hervorhebungen durch mich, R.B.)

Mit diesem Zitat von Weisbach wird gleichzeitig deutlich, in welcher Weise Praxis von den Autoren konzeptualisiert wird: Praxis ist für sie empirisch erlebte und nachvollzogene kommunikative Realität, sie ist erfahrungsbezogen, das heißt sie beruht auf den individuellen Erfahrungen der Trainer und wird von diesen auch bei den Lesern vorausgesetzt.²²

²⁰ Besonders auffällig ist die Arbeit von Birkenbihl (1991), die z.B. auch auf die Angabe von weiterführender Literatur verzichtet.

²¹ Eine Ausnahme machen hierbei Weisbach (1992) und Panzenböck (1979).

²² Diese Einsicht ist auch bei Geißner belegt; er kritisiert: "Das 'Herumtappen in Versuchen und Erfahrungen', das 'trial and error'-Verfahren der Empiriker, bleibt ohne abgeleitete Prinzipien, ohne Denken eines Zusammenhanges über allen Einzelheiten, hinter der (bereichsspezifischen) Theorie zurück und ist somit zufällig." (Geißner 1994, 351)

Erfahrungen sind letztlich auch das, worauf die Autoren selbst und die herausgebenden Verlage ihren Kompetenzanspruch aufbauen. In den Ratgebern ist es meist üblich, möglichst detailliert über die Tätigkeitsfelder der Autoren zu berichten bzw. darauf hinzuweisen. Dies erfolgt sowohl separat im Klappentext als auch im fortlaufenden Text.

3.3 Der Kompetenzanspruch: Verfasserbiographien als Indiz für fachliche Herkunft und Kompetenz

Neben einem sehr großen Erfahrungsschatz im Trainingsbereich, auf den die Autoren zweifellos verweisen können, bleibt die Frage nach der theoretischen Wissensbasis, auf die sich Ratgeberautoren beziehen, bzw. die sie in ihre Arbeit einbeziehen. Damit geht eine genauere Beschreibung der Art von Kompetenz einher, über die Ratgeberautoren tatsächlich verfügen.

Aus linguistischer Sicht ist zudem interessant, inwiefern linguistisches Wissen zur Darstellung sprachlich-kommunikativer Prozesse, besonders auch von Gesprächen herangezogen wird. Um es deutlich zu sagen: Umfassende theoretische Kompetenz zu Kommunikation und Gespräch läßt sich nur über die Kenntnis einschlägiger Arbeiten zum Thema Sprache, Gespräch und Kommunikation herstellen. Hier hat die Linguistik (besonders die Gesprächsanalyse) sehr wichtige Beiträge geleistet. Bereits ein Blick in die Literaturverzeichnisse aber offenbart: Linguistische Themen finden sich kaum; gern zurückgegriffen wird wohl auf Darstellungen der Stilistik, allerdings favorisieren die Ratgeber auch hier wieder nichtlinguistische Literatur, wobei "Volksstilistiken" besonders beliebt sind (z.B. Reiners 1951, 1963).

Die Mehrzahl der Autoren baut auf Arbeiten der Psychologie (Kommunikationsmodelle), der Betriebswirtschaft (Gruppenpsychologie, Führungstheorie), der Kommunikationswissenschaft, der Pädagogik und der praktischen Rhetorik selbst auf.

Der Zusammenhang mit den beruflichen Biographien der Autoren, die - wie ausgewiesen wird - über keine philologische Fachausbildung verfügen, ist offensichtlich; es handelt sich fast ausschließlich um Autoren mit psychologischer, betriebswirtschaftlicher oder pädagogischer Ausbildung. Ihr Wissen hinsichtlich Sprache und kommunikativen Handelns basiert auf den Sichtweisen dieser Fächer, nicht aber auf linguistischem Wissen.

Das Wissen über Gespräch und Sprache resultiert bei diesen als Rhetorik-, Kommunikations-, Management-Trainer oder als Lehrer für Moderationstechniken arbeitenden Autoren hauptsächlich aus praktischen Erfahrungen und aus der Lektüre anderer Ratgeberliteratur. Sie verfügen über Kenntnisse realer Kommunikationsabläufe, verfügen jedoch nicht über das Instrumentarium einer systematischen Erfassung von Gesprächsprozessen und Gesprächselementen. Systematische Zusammenhänge der linguistischen Gesprächsforschung können nicht zugrunde gelegt werden.

3.4 *Der reduzierte Theorieanspruch: Bemerkungen zur Experten-Laien-Kommunikation*

Mit dieser soeben gewonnenen Aussage wird der bereits festgestellte Theorieverzicht aus dem Mangel an (linguistisch basierten) theoretischem Wissen erklärt. Sicher ist dies nicht der einzige Erklärungshintergrund für dieses Phänomen, wurden doch bereits in den Abschnitten 2.3 und 3 hierfür auch wirkungsspezifische Hintergründe, etwa gute Handhabbarkeit, schnelle Auffindbarkeit von Sachinformationen und der Gebrauch der Literatur für einen nur kurz befristeten Zeitraum, genannt.

Es wäre zu einfach, den Theoriemangel als deklassifizierendes Kriterium für eine Bewertung des Expertentums der Ratgeberautoren darzustellen. Es sollte allerdings nicht übersehen werden, daß die Autoren bei den potentiellen Lesern Wissensdefizite beseitigen bzw. verringern wollen, was in der Konsequenz einem Wissenstransfer nahekäme. Ob aber ein Wissenstransfer überhaupt stattfinden kann, wäre eine weitere Frage, die zu überprüfen ist.

Aus der Sicht der Fachsprachenforschung haben Experten aufgrund ihres systematisch erworbenen Wissens zu einem Fachgebiet die Fähigkeit, spezifische Aufgaben in der arbeitsteiligen Welt zu erfüllen. Sie verfügen neben dem systematischen Wissen auch über entsprechende Handlungssysteme, die sprachliches und nichtsprachliches Handeln und Interagieren in diesem fachgebundenen Bereich einschließen. Experten müssen in der Lage sein, geeignete Verfahren und Mittel für die sprachlich-kommunikative Bewältigung ihrer Aufgaben auszuwählen und zu verwenden, um in ihrem Fach kooperationsfähig zu sein. Dazu gehören die Beherrschung einer entsprechenden Terminologie und eine angemessene Textsortenkompetenz. Kooperieren Experten miteinander, ist dies unter diesen Voraussetzungen - theoretisch gesehen - weitgehend unproblematisch, da Experten über vergleichbare Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. Anders verhält sich dies, wenn ein Experte über die Grenzen seines Fachs hinaus kommuniziert. Er muß damit rechnen, daß seine Kommunikationspartner nur teilweise oder gar nicht über das Wissen seines Fachgebietes verfügen und damit nur ein begrenztes bzw. auch ein anders strukturiertes Wissen über Einzelheiten und Zusammenhänge, Begriffe und Handlungsweisen im Fach besitzen.

In der Fachsprachenforschung wurden bislang verschiedene Modelle entwickelt, die versuchen, die unterschiedliche qualitative und quantitative Verteilung fachspezifischer Ausdrucksformen (z.B. Termini) zu erklären,²³ ohne jedoch auf einen wissensbasierten Erklärungshintergrund aufzubauen. Durchgesetzt hat sich die Vorstellung, daß fachsprachliche Mittel auf verschiedenen vertikalen Ebenen in unterschiedlicher Quantität und Qualität verteilt sind. Grundlage dafür ist die Vorstellung einer Gesamtsprache, die jeweils in Subsysteme gegliedert ist, die sich wiederum als vertikal einander zugeordnete Varianten verhalten. Daraus entwickelte Wichter (1994) nun ein wissensbasiertes Vertikalitätsmodell. Demnach ist der Gebrauch sprachlicher Formen an das vorhandene Wissen gebunden. An der Spitze dieser vertikalen Einteilung stehen Experten mit einem umfassenden speziellen, systematischen Wissen. Über mehrere Zwischenstufen wird am unteren Ende die Gruppe der Laien eingeordnet. Der Vorteil dieser Modellvorstellung besteht darin, daß einerseits

²³ Verwiesen sei auf das 5-Schichten-Modell von Hoffmann (1985).

einer Polarisierung zwischen Experten und Laien entgegengearbeitet wird und andererseits die Gruppe der Laien viel differenzierter betrachtet werden kann. Damit wird die Abgrenzung zwischen Experten und Laien zwar nicht gelöst, an die Aufgabe des Wissenstransfers kann jedoch differenzierter herangegangen werden, da das Verhältnis zwischen Experten und Laien an der Qualität des Fachbezugs und damit den vorhandenen Wissensstrukturen gemessen wird.

Experten, die ein bestimmtes Fach vertreten, repräsentieren hinsichtlich der Wissensform Expertenniveau, sie verfügen über systematisches und begriffliches Wissen. Die Laien lassen sich zunächst grob differenzieren in die Gruppe der "informierten Laien" und die Gruppe der "absoluten Laien". Die Gruppe der "informierten Laien" ist im Umfeld eines Faches anzusiedeln, sie verfügen über einen beschränkten Fachbezug und damit über ein beschränktes oder nur teilweise systemhaft vorhandenes Fachwissen; der "absolute Laie" verfügt nicht über einschlägige Wissens Elemente, es gibt keinerlei Fachbezug. Er befindet sich - entsprechend der Terminologie bei Wichter (1994, 10) - im Fachaußenfeld.

Wichters Konzept bietet, das soll noch einmal betont werden, eine Orientierung, denn es ist von einer vielfältigen Binnendifferenzierung der Laiengruppe auszugehen. Da es zudem zahlreiche Kooperationsformen zwischen Experten und Laien, zwischen Experten unterschiedlicher Wissensgebiete und zwischen den verschiedenen Laiengruppen gibt, sind weitere Differenzierungen von Wissenstransferprozessen vorauszusetzen.

Der zentrale Gedanke dieses Modells bezieht sich jedoch auf die Bewertung des Experten- und Laienwissens, darin liegt auch seine Bedeutsamkeit für die vorliegende Problematik.

Allgemein ist also von einer unterschiedlichen Strukturiertheit von Experten- und Laienwissen auszugehen, m.a.W. konstruieren sich Experten und Laien aufgrund ihres unterschiedlichen Wissens auch unterschiedliche Weltbilder. Während der "Alltagsmensch" Theorien über sich selbst, sein Denken, Fühlen und Handeln innerhalb eines bestimmten, subjektiv erlebten Raumes entwickelt, bemüht sich der Wissenschaftler hingegen um "objektive Theorien". Beide "Theoriegebäude" weisen wohl vergleichbare Strukturen und Funktionen auf, sie sind gleichermaßen komplex, verfügen aber über verschiedene Systemformen. Während Alltagstheorien subjektiv geformt und daher auch vielgestaltig sein können, weisen Expertensysteme eine sachliche und begriffliche Systematik auf, die bis zu systemhaft gebundenen Darstellungs- und Strukturierungsverfahren führt. Das heißt auch, Laien können im Gegensatz zu den systematisch denkenden Experten schneller Beobachtungs- und Verzerrungsfehlern unterliegen, da ihre Erkenntnis in erster Linie von subjektiv gewonnenen Einsichten abhängig ist. Dies führt letztlich zu stark tendenziösen bis lückenhaften Aussagen, die Lücken werden wiederum mit subjektiv entwickelten Zusammenhängen ausgefüllt: Es ist der Versuch, sich selbst Dinge zu erklären. Erfahrungsgemäß bieten diese Arten von Erklärungen durchaus logische Zusammenhänge, die jedoch bei genauerem Hinsehen schnell an Dichte verlieren.

Folgende Konsequenzen haben diese Einsichten nun für Transferprozesse zwischen Experten- und Laienwelten im allgemeinen und für den Transferprozeß zwischen den Ratgeberautoren und ihren Lesern im besonderen:

- Der Experte muß die Zielgruppe seines Transferaktes genau festlegen und kennen. Zielstellung und Inhalte des Transfers sind aufeinander abzustimmen.

- Der Experte muß bewußt eine angemessene Form des Wissenstransfers wählen. Er muß die sprachlichen und wissensbasierten Möglichkeiten und Fähigkeiten der Adressatengruppe sowie deren Interessensspezifik genau kennen, abschätzen und einordnen, um eine angemessene Auswahl kommunikativer Formen und sachdidaktischer Prozeduren vornehmen zu können.
- Für einen angemessenen Wissenstransfer sind komplexe sachlogische und sprach- und textgestaltende Lösungsprozeduren notwendig:
 - Umstrukturierung oder Vereinfachung von Sachzusammenhängen ohne Aufgabe des Systemcharakters; Selektion von Systemelementen ohne Zerstörung des inhaltlichen Zusammenhangs der Einzelelemente;
 - Auswahl einer sach- und zieladäquaten Darstellungsform (Textgliederung, Textfunktion, Sprachhandlungsmuster);
 - Umformulierungen im begrifflichen Sinne, etwa Entlastung von Termini, Fremdwörtern usw.
- Für die Ratgeber wäre noch zu ergänzen: Einschränkung des normativen Charakters durch Darstellung von Handlungsalternativen bzw. durch Eröffnung von Möglichkeiten zu entsprechenden Handlungsalternativen.

In der Praxis werden Zielvorstellungen der potentiellen Rezipienten auf der Grundlage von Trainingserfahrungen bzw. von in Trainings durchgeführten, z.T. tendenziösen Befragungen antizipiert. Da es in den Ratgebern keine verlässlichen Hinweise auf eine Bedarfsanalyse nach objektiven Kriterien gibt, bleibt die Frage nach den Orientierungskriterien für einen angemessenen Wissenstransfer im Raum.

Das Expertentum der Ratgeberautoren und die Qualität ihres Wissenstransfers sollten in den Ratgebern daher etwas genauer betrachtet werden. Da die Autoren vorwiegend auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, handelt es sich folglich um ein erfahrungsbezogenes Expertentum, für das es, wie oben bereits gezeigt wurde, keine linguistische, fachwissenschaftliche Grundlage gibt. Die umfassenden beruflichen bzw. Trainingserfahrungen und ihre zumeist vorhandene psychologische Vorbildung versetzen die Autoren gegenüber der "unerfahrenen" Leserschaft in einen anderen Status. Von Expertentum im fachlichen Sinne kann hinsichtlich Sprache, Gespräch und Kommunikation aus linguistischer Sicht dagegen nicht gesprochen werden. Die herausgehobene Position der Ratgeberautoren läßt sich daher als Expertenstatus beschreiben, der sie in die Lage versetzt, subjektive Erfahrungen weiterzugeben. Eine solche Positionierung gegenüber den jeweiligen Rezipienten macht es den Autoren zudem möglich, neben der eigentlichen Sachdarstellung Werturteile und Geschmacksäußerungen zu Fragen der Kommunikation kommentar- und begründungslos einzubinden.

Die Leistung der Autoren besteht, um das noch einmal zusammenzufassen, in der quantitativen Leistung, gesammelte Erfahrungen weiterzugeben sowie subjektiv (und meist situativ oder institutionell) bewährte Lösungsmöglichkeiten und Tricks anzubieten. Dem Linguisten wiederum eröffnen sich auf diese Weise Einblicke in das allgemeine gesellschaftliche Bewußtsein zu Sprache und Kommunikation, denn in den Rhetorikratgebern findet in den meisten Fällen eine Vermittlungsleistung auf

der Laienebene statt: Bei den Autoren handelt es sich um (Linguistik-)Laien, die - in der Terminologie von Wichter - zum Fachumfeld, und bei den Rezipienten um Laien, die zum Fachaußenfeld gehören.

Der von den Autoren erwogene Defizitausgleich vollzieht sich folglich nicht im Bereich des Wissens über Kommunikation an sich, sondern des Wissens darüber, welche Erfahrungen bei der Bewältigung bestimmter Problemlagen zu machen sind.

4. Bewertung der Rhetorikratgeber als Form praktischer Lebenshilfe

Wenngleich in der Ratgeberliteratur die eigene Bedeutsamkeit meist sehr deutlich hervorgehoben wird, muß diese Selbstaussage nicht unbedingt den Tatsachen entsprechen. Es ist bemerkenswert, wenn Ratgeberautoren gelegentlich versuchen, ihr eigenes Tun kritisch zu beleuchten. Schoenheit und Weisbach (1988) machen z.B. die interessante Feststellung, daß eine Beratung in den Ratgebern meist wohl gar nicht stattfindet. Beraten als Handlungsmuster ist nach ihrem Verständnis entweder transitiv i.S. von "jemandem mit Rat beistehen" oder intransitiv i.S. von "gemeinsam überlegen und besprechen". Statt dessen finde in den meisten Ratgebern eine Informationsvermittlung über bestimmte Rede- und Verhaltensweisen statt, es dominierten Handlungsmuster des Anweisens, Darstellens und Präsentierens (Schoenheit/Weisbach 1988, 7). Das stützt indirekt die weiter oben formulierte These, es handele sich bei den Ratgebern weniger um Wissensvermittlung zum Zwecke des Ausgleichs eines Wissensdefizits, sondern um die Weitergabe von Erfahrungen zur praktischen Nutzung durch Dritte.

Gleichzeitig wird damit ein Erklärungsansatz zur Dominanz von Normativität gegenüber Alternativität i.S. von Handlungsalternativen geliefert. Da die Autoren über die Grenzen der eigenen Erfahrungen hinaus kaum über systematisches (Kommunikations- und Sprach-)Wissen verfügen, bleibt ihnen der eigene Tätigkeitsbereich als Vermittlungsgrundlage. Wenngleich in den Vorworten der Ratgeber betont wird, man biete lediglich Verhaltensvorschläge, hat der Leser nur die eine Alternative: Er berücksichtigt diese "Vorschläge", oder er tut dies nicht. Handlungsalternativen gibt es kaum, sondern nur die klare Anweisung, in der entsprechenden Situation sich entsprechend den Vorschlägen zu verhalten.

Schließlich sollten die Rhetorikratgeber so verstanden werden, wie sie sich darstellen: als kommerzielles Produkt. Sie müssen handlich sein, gut lesbar und unterhaltend; sie sollten vielversprechend sein; sie sollten von kompetenten Autoren verfaßt sein. Dabei wird von Autoren und Herausgebern ein Kompetenzbegriff zugrunde gelegt, der als Summe von Berufserfahrung (und Trainingserfahrung) und akademischer Bildung verstanden wird.

Rhetorikratgeber sind keine linguistischen Darstellungen und streben dies auch nicht an. Ihre Wirkungs- und Vermittlungsmöglichkeiten sind ausgesprochen begrenzt. Diese Grenzen verstehen sich, wie gezeigt wurde, aus ihrer Natur: Von Ratgebern werden in erster Linie schnelle Ratschläge erwartet und in zweiter Linie tiefgründiges Wissen. Wer ein umgekehrtes Verhältnis wünscht, wer entsprechend Zeit und Vorbildung mitbringen kann und will, muß auf andere Darstellungen zurückgreifen.

Literatur

- Antos, Gerd (1989). Optimales Telefonieren nach Script? Neue Formen des Mediengebrauchs in der Wirtschaftskommunikation. Ein Beitrag zu einer "Bedarfs-Linguistik". In: Antos, Gerd & Augst, Gerhard (Hrsg.), *Textoptimierung. Das Verständlichermachen von Texten als linguistisches, psychologisches und praktisches Problem*. Frankfurt a.M., 125-161.
- Antos, Gerd (1995). Warum gibt es normative Stilistiken? Sprachtheoretische Überlegungen zu einem scheinbar trivialen Phänomen. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.), *Stilfragen. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1994*. Berlin/New York, 355-377.
- Antos, Gerd (1996). *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Tübingen.
- Bartsch, Elmar (Hrsg.)(1994). *Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung: Kommunikation in Unternehmen*. München/Basel.
- Bausch, Karl-Heinz & Grosse, Siegfried (Hrsg.)(1985). *Praktische Rhetorik. Beiträge zu ihrer Funktion in der Aus- und Fortbildung. Auswahlbibliographie*. Mannheim.
- Blumenthal, Andreas (1985a). Scheinalternative, Ja-aber-Taktik, Sokratische Methode. Ansätze zu einer Beschreibung rhetorischer Strategien aus konversationsanalytischer Perspektive. In: Bausch, Karl-Heinz & Grosse, Siegfried (Hrsg.), 51-73.
- Blumenthal, Andreas (1985b). Anleitung zur Gestaltung von Rede und Gespräch - Auswahlbibliographie zur praktischen Rhetorik. In: Bausch, Karl-Heinz & Grosse, Siegfried (Hrsg.), 188-254.
- Bremerich-Vos, Albert (1991). *Populäre rhetorische Ratgeber. Historisch-systematische Untersuchungen*. Tübingen.
- Bremerich-Vos, Albert (1995). (Selbst-)Disziplinierung des Sprechens - Aspekte von praktischer Rhetorik als Kommunikationsberatung. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 75/76*, 45-61.
- Fiehler, Reinhard & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.)(1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Wiesbaden.
- Geißner, Hellmut (1994). Der ungedeckte Scheck. Eine Bilanz marktkonformer Rhetorik. In: Bartsch, Elmar (Hrsg.), 349-357.
- Heinemann, Wolfgang & Viehweger, Dieter (1991). *Textlinguistik*. Tübingen.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (1991). Effektive Gesprächsführung. Evaluationskriterien in der Angewandten Rhetorik. In: Ueding, Gert (Hrsg.), *Rhetorik zwischen den Wissenschaften*. Tübingen, 35-51.
- Hoffmann, Lothar (1985). *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Tübingen.
- Kallmeyer, Werner (1985). Ein Orientierungsversuch im Feld der praktischen Rhetorik. In: Bausch, Karl-Heinz & Grosse, Siegfried (Hrsg.), 23-50.
- Langer, Inghard, Schulz v. Thun, Friedemann & Tausch, Reinhard (1990). *Sich verständlich ausdrücken*. München.
- Neuland, Eva (1995). Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung - Gesprächsförderung. Entwicklungen, Tendenzen und Perspektiven. In: *Der Deutschunterricht*, Heft I, 3-15.
- Reiners, Ludwig (1951). *Der sichere Weg zum guten Deutsch*. München.
- Reiners, Ludwig (1963). *Stilfibel*. München.
- Rentrop, Norman (Hrsg.)(1988). *Der Redenberater. Handbuch für erfolgreiche Reden im Betrieb, in der Öffentlichkeit und im Privatleben*. Bonn.
- Weisbach, Christian-Rainer (1992). *Professionelle Gesprächsführung. Ein praxisnahes Lese- und Übungsbuch*. München.
- Wichter, Sigurd (1994). *Experten und Laienwortschätze. Umriß einer Lexikologie der Vertikalität*. Tübingen.

Liste der untersuchten Rhetorikratgeber

- Ammelburg, Gerd (1988). *Konferenztechnik. Gruppengespräche - Teamarbeit - Workshops - Kreativsituationen*. Düsseldorf.
- Bay, Rolf H. (1988). *Erfolgreiche Gespräche durch aktives Zuhören*. Ehningen bei Böblingen.
- Birkenbihl, Vera F. (1991). *Kommunikation für Könnler schnell trainiert. Die hohe Kunst der professionellen Kommunikation. Weiterbildungsseminar*. München.
- Cohen, Herb (1994). *So bekommen Sie alles, was Sie wollen*. München.
- Crisand, Ekkehard & Pitzek, Andrea (1993). *Das Sachgespräch als Führungsinstrument. Gesprächspsychologische Grundsätze*. Heidelberg.
- Dutfield, Mike & Eling, Chris (1993). *Gesprächsführung für Manager: Mitarbeiter kompetent beraten und beurteilen*. Frankfurt a.M.

- Ebeling, Peter (1990). *Rhetorik - der Weg zum Erfolg*. Wiesbaden.
- Fricke, Wolfgang (1985). *Erfolgreich verhandeln: Diskussionsleitung, Verhandlungsvorbereitung, Verhandlungsführung*. Köln.
- Gersbacher, Ursula (1993). *Das erfolgreiche Bewerbungsgespräch. So kriegen Sie den Job, den sie wollen*. München.
- Gourmelon, Andreas, Mayer, Michael & Mayer, Thomas (1992). *Prüfungsgespräche erfolgreich führen. Ein Programm*. Stuttgart.
- Harutunian, Margard (1990). *Erfolgreich telefonieren. Verhaltensfehler abbauen, Konflikte meistern, Gespräche rationell und sicher führen*. München.
- Holtgrewe, Karl-Georg (1989). *Top-Training Geschäftsbesprechungen - rational, ökonomisch, effektiv*. Stuttgart.
- Maeck, Horst (1991). *Das zielbezogene Gespräch*. Düsseldorf.
- Meier, Hermann (1987). *Zur Geschäftsordnung: Technik und Taktik bei Versammlungen, Sitzungen und Diskussionen*. Opladen.
- Neuberger, Oswald (1990). *Miteinander arbeiten - miteinander reden. Vom Gespräch in unserer Arbeitswelt*. München.
- Panzenböck, Martin (1979). *Rede, Gespräch, Diskussion. Theorie und Praxis*. Berlin/New York.
- Rhetorik. Besser reden, mehr erreichen*. (1991). München.
- Rischar, Klaus (1991). *Schwierige Mitarbeitergespräche erfolgreich führen*. München.
- Ruhleder, Rolf H. (1994). *So verkaufen Sie richtig - und setzen Ihre Preise durch*. Bad Wörishofen.
- Schoenheit, Ingo & Weisbach, Christian-Rainer (1988). *Einwand-frei beraten: Ein Übungsbuch zur kundenorientierten Gesprächsführung*. Offenbach.
- Seifert, Josef W. (1994). *Besprechungsmoderation. Mit neuen Techniken effektiv leiten, erfolgreich teilnehmen, Zeit sparen, Ziele erreichen*. Bremen.
- Thiele, Albert (1990). *Die Kunst zu überzeugen: Faire und unfaire Dialektik*. Düsseldorf.
- van Ments, Morry (1992). *Diskussion(en) - aktiv: Leitfaden für den effektiven Einsatz von Diskussionen in Unterricht, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung*. München.
- Weisbach, Christian-Rainer (1992). *Professionelle Gesprächsführung. Ein praxisnahes Lese- und Übungsbuch*. München.
- Wilhelm, Jürgen (1989). *Gespräche erfolgreich führen*. Stuttgart.

Sachregister

- Alltagswissen über Kommunikation 2/116, 157
Alternativentest 1/89
Ambiguitätstoleranz 2/64
Anamnesegespräch 1/47ff, 156ff
Ankündigung/vorgreifende Verdeutlichung 1/135, 201, 202
Anliegenbearbeitung 2/160f
Anliegenformulierung 2/44f, 76, 78
Anwendungsrelevanz 2/114
Arbeitsablauf der Diskursforschung 1/22ff
Arbeitsbesprechung 2/75ff
Argumentation 1/142ff; 2/76, 78, 207f
Artefakt 1/58f, 66; 2/32, 72, 83, 224
Arzt-Patienten-Kommunikation 1/47ff, 155ff, 175ff; 2/43, 102ff
Asymmetrie 1/170, 175ff, 227
Aufgabe, kommunikative/interaktive 1/134, 140, 217
Aushandlung 1/83, 103, 111, 161, 202ff, 227
authentisches Gespräch 1/57ff, 66ff; 2/31, 72, 81, 104, 129
- Bedeutungsaushandlung 1/83, 103
Bedeutungsbegriff 1/72ff
Bedeutungshypothese 1/88ff
Bedeutungskonstruktion, Prinzipien der 1/75ff
Beispiele, konstruierte 1/58f; 2/130
Beobachterparadox 1/49
Beratungsgespräch 1/199ff
Beratungsziele 2/133
Beschreibungskategorie 1/132; 2/66
betriebliche Kommunikation 2/230, 232
Bewertungen, unterschiedliche 1/141, 144
Beziehungskonstitution 1/135, 137, 202; 2/52
- Checkliste 2/233f
- Datenschutz 1/50
demonstratives Verhalten 1/89
Diskurs 1/19f
Dominanz 1/178ff, 230
- Elterngespräch 2/131ff
Emotion/Emotionalität 1/120, 127, 130, 135, 139, 169, 228
Emotionsbearbeitung 1/135, 137, 147, 170, 190ff; 2/132ff
Empirie, Verhältnis zur 2/224
Entscheidungsaufgabe 2/129
Erfahrungswissen 2/117, 157, 219f, 240
Erfolg, kommunikativer/interaktiver 1/104, 217
Erhebungsstrategien 1/53f
- Erlebniswissen 2/157
Eröffnungssequenz/Gesprächseröffnung 1/200ff, 218; 2/87, 105
Erwartung 1/120, 127, 139, 221; 2/163
Erwartungen, unterschiedliche 1/142
Erwartungserwartung 1/101ff
Erzählen 1/149, 150, 165, 167ff
Ethnomethodologie 1/199
Experiment 1/89
Experten-Laien-Kommunikation 2/241ff
explorative Studie 1/53
- Fachsprache 1/152; 2/241
Fachwissen 1/162, 167, 230
Fallbesprechung 2/59, 103
Feedback 2/61, 63f, 68f, 205
Frage-Antwort-Sequenz 1/28ff, 160ff
Fragmentierung (von Beschwerden) 1/168
Fremdanknüpfsprinzip 1/148
Fremdbild/-wahrnehmung 1/202, 220; 2/63
Fremddarstellung 1/219ff
Funktionalität 1/37ff; 2/88ff
- Generalisierbarkeit 1/53, 88; 2/120
Gesprächsorganisation 1/161, 216; 2/52
Gesprächsstil 1/222
Glaubwürdigkeit 1/142, 145, 221, 228
Gliederungssignal 1/61, 164, 166, 169
Gruppenzugehörigkeit 1/210f
- Handlungsalternativen, Konsequenzen von 1/65, 91, 212; 2/120, 166
Handlungskategorisierung 1/71ff, 79ff
Handlungskoordination 1/109
Handlungsmuster/-schema 1/132
Hintergrundwissen 1/140
Hypothesen(-bildung) 1/52, 87, 134
- Illokution 1/81ff
Indexikalität 1/109
Indikator, illokutiver 1/81f
Inferenz/Schlußfolgerung 1/73, 75, 79, 84, 167
informationsorientiertes Training 2/154ff
Informationsübertragung 1/100
Initiative, thematische 1/165, 167, 185
Institutionelle Kommunikation 2/158ff
Institutionenwissen 2/160, 162
Intention/Intentionalität 1/112ff; 2/105
Interaktionsbeteiligung 1/184, 218
Interaktionscharakter von Gesprächen 1/199; 2/33
Interaktionsmodalität 1/216, 229
interaktionsorientiertes Training 2/154ff
Interessen, unterschiedliche 1/141, 151
Interkulturelle Kommunikation 2/150

- Interkulturelles Training 2/148ff
Interpretation 1/24, 79ff
Interpretationsentscheidung 1/70
Interpretationsfähigkeit 1/91; 2/121
Interview 1/49
intransparenter Handlungsablauf 1/140;
2/163
- Kategorien, soziale 1/221ff
Kategorisierung/Typisierung 1/144, 201,
204ff, 227
Kategorisierungsaufgabe 2/129
Kategorisierungsfähigkeit 2/121
Klärungsgespräch 2/206f
Kommunikationstechnologie 2/233
Kommunikation in Behörden 2/158ff
Kommunikation, reflexive Struktur von
1/104ff
Kommunikation, Wirksamkeit von 1/99ff
Kommunikationsproblem/-störung 1/62,
121ff; 2/26, 159ff
Kommunikationsproblem, strukturelles 1/37;
2/37, 40, 217, 224
Kommunikationsproblem, Lösungsvorschläge
für 1/133, 136, 137, 142ff; 2/42ff
Kommunikationstraining, Planung und
Durchführung von 2/39ff
Kommunikationstraining, zyklisches 2/20,
166
Kommunikationsübungen, strukturierte 2/58ff
kommunikative Einheit 1/19
kommunikative Kompetenz 1/171; 2/36
Kompetenzdemonstration 1/225, 228
konditionelle Relevanz 1/25, 161, 162; 2/43
Konflikt 1/134, 224ff; 2/76, 132ff
Konfliktfähigkeit 2/64, 209
Konsequenztopos 1/79, 91; 2/184
Kontextanalyse 1/85ff
Kontextbedingungen 1/51, 53
Kontextbegriff 1/74ff
Kontextkonstitution 1/74ff
Konzeptualisierung von Kommunikation
1/94ff; 2/19, 33, 221
Kooperation/Kooperativität 1/139, 199, 202,
204, 226ff; 2/83
Korpus, Größe des 1/51, 52
Kritikfähigkeit 2/64
kulturelle Differenzen 2/150ff
- Manifestheitsprinzip 1/84
Maximenwissen 2/157
Methode der Triangulation 1/53
Methoden der Datenerhebung 1/48ff
Monierungsschema 2/21
Monitum 2/21ff, 87
Mündigkeit 2/204
Muster/Schema 1/30, 86, 111, 114, 163,
215, 216
Musteranalyse 1/31ff
Musterwissen 2/157
- Norm 2/26ff
Norm, deskriptive 2/32
Norm, schriftsprachliche 1/63
Normalitätsvorstellung 1/143
Normativität 2/228f
- Objektivität 1/54
- Paarsequenz (adjacency pair) 1/25, 111, 161
Persönlichkeitsveränderung 2/19
Perspektivenübernahme 1/131, 132, 139,
141, 228; 2/51, 110, 164, 165
Phaseneinteilung 1/33
Präferenzorganisation 1/111; 2/89
praktische Rhetorik 2/226ff
Problemanalyse 1/37ff, 66; 2/42, 75, 165
Professionalisierung 2/36, 114ff
propositionaler Gehalt 1/81
Prozeßanalyse 2/66ff, 129
- qualitative empirische Forschung 1/47
Qualitätsanalyse 1/39ff
- Rederechtsverteilung 1/111, 161, 217
reflexive Methode 2/62f
Reformulierung 1/206f; 2/22
Regularitäten (Regelmäßigkeiten) 1/24, 86;
2/32, 34
Reklamationsgespräch 1/120ff
Relevanz(-system) 1/139, 161, 164, 165,
169
Relevanzsetzung 1/161
Reliabilität 1/54
Reparatur (repair) 1/111
Repräsentationsmethode 2/54ff
Repräsentationsmodus 2/186ff
Ressource 1/175ff, 218
restringierte Modellbildung 2/181ff
reziproke Wahrnehmung 1/106ff
Rollenspiel 1/64ff, 198ff; 2/73, 81ff
Rollenverteilung 1/180ff, 202f
Routine (professionelle) 1/61, 65, 140, 156;
2/164, 166
Routinisierung 1/111; 2/160
- Sachproblem 1/133, 135, 144
Schemaanalyse 1/31ff
Schleifenstruktur 1/40, 140
Schlichtungsgespräch 1/223ff
Selbstanknüpfungssprinzip 1/148
Selbstbild 1/202, 210; 2/63
Selbstdarstellung 1/215ff
Selbstwahrnehmung/-reflexion 2/103, 104

- Semantik 1/74
semantischer Test 1/89
Sensibilisierung 2/34, 45, 121, 130, 208
Sätzenwissen 2/157
Sequenzanalyse 1/25ff; 2/105
Sequenzeinleitung 1/187
Simulation 2/55ff, 72ff
Situationsanalyse 2/30, 51, 65f, 129
Situationsmodell 2/200
Slot-Experiment 2/134, 139
Sprechakttheorie 1/81ff
Sprachwissenschaft, Verhältnis zur 2/223
Sprecherziehung 2/198
Sprechhandlungssequenz 1/19, 27
Sprechwissenschaft 2/67, 68, 198f, 229
Stereotyp/Vorurteil 1/165, 210; 2/152, 153
Strategie 1/114, 182ff, 216; 2/43
Streitgespräch 2/207
subjektive Theorie 2/92ff, 143
Supervision 1/198, 212; 2/101
- Tabuthema 1/188ff
teilnehmende Beobachtung 1/49
Teilnehmerinterpretation 1/71, 87
Teilnehmerperspektive 1/103, 120, 166
thematische Organisation 1/161; 2/52
thematische Kontrolle 1/162, 167, 177
Themenwechsel 1/161, 162, 169
Theorie-Praxis-Verhältnis 2/219f, 239
Theorie-Praxis-Widerspruch 1/204
Theorieanspruch 2/220f, 241
Theorievermittlung 2/222
therapeutisches Gespräch 2/193ff
Trainingsbegriff 2/197f
Trainingsevaluation 2/120, 166, 218f
Trainingsmethoden 2/217f
Trainingstypen 2/214
Trainingsziele/Lernziele 2/36f, 52, 153f, 165f
Transkription 1/55ff
Transkriptionssystem 1/55ff
Transkriptverwendung im Training/Seminar
2/38, 42, 45ff, 59ff, 104ff, 140ff, 158,
164ff
- Übergehen von Äußerungen 1/130, 139,
168ff, 185
Umsetzbarkeit von Handlungsempfehlungen
2/29ff, 121
Unterbrechung 1/161; 2/93ff
Unterrichtsbesprechung 2/135ff
Unterrichtskommunikation 1/87; 2/127ff
- Validität 1/54, 88
Verantwortlichkeit 1/145, 146
Verhaltensrezept 1/62ff; 2/30
Verhandlung 1/224ff
Verschiebeprobe 2/90
Verständigungsproblem/Mißverständnis 1/61,
70ff; 2/149f, 159ff
Verständigungssicherung 2/45
Verständlichkeit 2/231, 236ff
Vorwurf-Rechtfertigungs-Sequenz 1/19, 26ff
- Wirkungshypothese 1/63; 2/22, 27
Wissen, Explikation von 1/141
Wissen, unterschiedliches 1/139, 141, 151,
162, 177, 179
wissenschaftliche Fundierung 2/220ff, 228,
240
Wissenstransfer 2/112, 122, 243
- Zeitlupeneffekt 1/55, 110; 2/47
Zielgruppen 2/235
Zuständigkeitsprinzip 1/161f
zyklische Gesprächsstruktur 1/148

Anfragen/Kooperationswünsche

Die beiden vorliegenden Bände können nur einen exemplarischen Einblick in die theoretischen und methodischen Grundlagen der Diskursforschung geben. Auch der Fundus an empirischen Ergebnissen und die Möglichkeiten ihrer praktischen Umsetzung sind nur auszugsweise dargestellt.

Leserinnen und Leser, die mehr über bestimmte Diskurstypen, über spezielle Kommunikationsaspekte, über den Zugang zu Transkripten, über laufende Forschungsprojekte, über Studienmöglichkeiten etc. erfahren möchten, können sich direkt an die AutorInnen unserer Publikation wenden. Dies gilt selbstverständlich auch, wenn Kooperationspartner für die Anfertigung von Expertisen, für die Lösung von Kommunikationsproblemen 'vor Ort', für Aufgaben des Kommunikationsmanagements oder für Mitarbeiterschulungen gesucht werden.

Einschlägige Informationen über Diskursforschung sind außerdem im Internet unter der Adresse <http://www.gespraechsforschung.de> erhältlich, und Informations- wie Kooperationsanfragen können ebenfalls an die dortige Mailliste gerichtet werden. Jeder so zustande kommende erfolgreiche Kontakt trägt selbst zu einer positiven Entwicklung der Angewandten Diskursforschung bei.

Die Autorinnen und Autoren

Gerd Antos, geb. 1949; Prof. Dr. phil. M.A., Universität Halle; seit 1994 Vizepräsident der "Gesellschaft für Angewandte Linguistik" (GAL e.V.), seit 1998 deren Präsident; Vizepräsident des "Görlitzer Kreises" Gesellschaft für deutsch-polnische Wissenschaftskooperation"

Arbeitsgebiete: Gesprächsanalyse, Schreibforschung, Text-, Sozio- und Psycholinguistik sowie Wirtschaftskommunikation

Publikationen (Bücher): *Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache*, Tübingen: Niemeyer 1982; (Hrsg.): *"Ich kann ja Deutsch!"*. *Studien zum "fortgeschrittenen" Zweitspracherwerb von Kindern ausländischer Arbeiter*, Tübingen: Niemeyer 1988; Gerd Antos/Hans-Peter Krings (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, Tübingen: Niemeyer ("stiller Nachdruck" der 1. Auflage von 1989); Gerd Antos/Gerhard Augst (Hrsg.): *Textoptimierung. Das Verständlichermachen von Texten als linguistisches, psychologisches und praktisches Problem*, Frankfurt a.M.: Lang (1. Auflage) 1989; Hans-Peter Krings/Gerd Antos (Hrsg.): *Textproduktion. Neue Wege der Forschung*, Trier (FOKUS) 1992; Gerd Antos/Karl-Heinz Pogner: *"Studienbibliographie Sprachwissenschaft": Schreiben*, Heidelberg: Julius Gross 1995; *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*, Tübingen: Niemeyer 1996; Gerd Antos/Heike Tietz (Hrsg.): *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen - Transformationen - Trends*, Tübingen: Niemeyer 1997; Kirsten Adamzik/Gerd Antos/Eva-Maria Jakobs (Hrsg.): *Kultur- und domänenspezifisches Schreiben*, Frankfurt a.M./Bern 1997

Anschrift: Germanistisches Institut der Martin-Luther-Universität Halle (Saale), Luisenstr. 2, 06099 Halle; E-mail: antos@germanistik.uni-halle.de

Michael Becker-Mrotzek, geb. 1957; HDoz. Dr. phil., Universität Münster, Institut für deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik; nebenberufliche Tätigkeit als Trainer und Berater

Arbeitsschwerpunkte: Angewandte Linguistik und Diskursforschung, Schreibforschung und Textlinguistik

Publikationen: u.a. *Schüler erzählen aus ihrer Schulzeit. Eine diskursanalytische Untersuchung über das Institutionswissen*, Frankfurt/Bern 1989; *Kommunikation und Sprache in Institutionen. Ein Forschungsbericht zur Analyse institutioneller Kommunikation*. In: *Deutsche Sprache 1990-1993*; *Professionelles Sprechhandeln in Institutionen*, Duisburg 1991; *Diskursforschung und Kommunikation in Institutionen*, Heidelberg 1992; *Schreibenlernen. Die Entwicklung der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*, Opladen 1997

Anschrift: Lönsberg 1 B, 45136 Essen; E-mail: becker.mrotzek@uni-muenster.de

Regina Bergmann, geb. 1960; Dr. phil., Dipl.-Germanistin, Technische Universität Dresden

Arbeitsschwerpunkte: Mündliche Kommunikation und Gesprächsanalyse, Fachsprachen, Experten-Laien-Kommunikation, Textlinguistik

Publikation: *Sprachwissenschaft und studienbegleitender Fremdsprachenunterricht - Voraussetzungen und Wege der Befähigung ausländischer Studenten zur Teilnahme an mündlichen Kommunikationsereignissen*. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der TU Dresden*. Dresden 1989, 133-136

Anschrift: TU Dresden, Institut für Germanistik, Lehrstuhl Angewandte Linguistik und Fachsprachenforschung, Mommsenstraße 13, 01062 Dresden

Albert Bremerich-Vos, geb. 1951; Prof. Dr. phil., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg; Supervisor (Deutsche Gesellschaft für Supervision)

Arbeitsschwerpunkte: Sprachdidaktik (vor allem Grammatikunterricht), Rhetorik, Gesprächsanalyse, politische Semantik

Publikationen: u.a. *Zur Kritik der Sprechakttheorie - Austin und Searle*, Weinheim/Basel 1981; *"Kollegiale Beratung" in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung* (mit W. Boettcher als Ko-Hrsg.), Frankfurt a.M. etc. 1987; *Textanalyse*, Frankfurt a.M. 1989; *Populäre rhetorische Ratgeber - Historisch-systematische Untersuchungen*, Tübingen 1991; *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext* (als Hrsg.), Frankfurt a.M. 1993; *Zur Praxis des Grammatikunterrichts* (als Hrsg.), Freiburg 1997

Anschrift: Purweider Weg 28, 52070 Aachen; E-mail: bremerich-vos.albert@ph-ludwigsburg.de

Gisela Brünner, geb. 1951; Prof. Dr. phil., Universität Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Linguistische Pragmatik, Diskursanalyse, Kommunikation in Institutionen, Fach- und Wirtschaftskommunikation
Publikationen: u.a. *Studien zur Verwendung der Modalverben* (mit A. Redder). Tübingen 1983; *Berufsfelder außerhalb von Schule und Hochschule* (mit R. Fiehler und B. Herlemann), Osnabrück 1983 (= OBST Beiheft 6); *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*, Tübingen 1987; *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik* (Hrsg. mit G. Graefen), Opladen 1994
Anschrift: Universität Dortmund, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Emil-Figge-Straße 50, 44221 Dortmund; E-mail: bruenner@mail.fb15.uni-dortmund.de

Reinhard Fiehler, geb. 1949; Prof. Dr. phil., Institut für deutsche Sprache, Mannheim
Arbeitsschwerpunkte: Gesprochene Sprache, Gesprächsanalyse mit den Schwerpunkten: Arbeitskommunikation, Emotionalität, Kommunikationsberatung und -training
Publikationen: u.a. *Kommunikation und Kooperation*, Berlin 1980; *Kommunikation und Emotion*, Berlin 1990; *Technisierte Kommunikation* (mit R. Weingarten, als Hrsg.), Opladen 1988; *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining* (mit W. Sucharowski, als Hrsg.), Opladen 1992; *Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur* (mit D. Metzinger, als Hrsg.), Bielefeld 1995; *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation* (als Hrsg.), Opladen 1997; *Sprache und Kommunikation im Alter* (mit C. Thimm, als Hrsg.), Opladen 1998
Anschrift: Institut für deutsche Sprache, Postfach 10 16 21, 68016 Mannheim; E-mail: fiehler@ids-mannheim.de

Georg Friedrich, geb. 1952, Prof. Dr. phil., Universität Münster
Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtliche Kommunikation, Kollegiale Beratung, Videogestützte Lehrhandlungsanalyse.
Publikationen: u.a. *Methodische und analytische Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers*, Frankfurt a.M. etc. 1991; Begründungshandlungen in echter und simulierter Unterrichtskommunikation. In: Bliesener, T. & Brons-Albert, R. (Hrsg.), *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*, Opladen 1994, 91-105; Zur Funktionalen Pragmatik der Kommunikation im Unterricht mit sehgeschädigten Schülern. In: Brünner, G. & Graefen, G. (Hrsg.), *Texte und Diskurse*, Opladen 1994, 374-385
Anschrift: Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaft, Institut für Geistes- und Sozialwissenschaften des Sports, Westfälische Wilhelms-Universität, Horstmarer Landweg 62b, 48149 Münster

Hellmut K. Geißner, geb. 1926; Prof. em. Dr. phil., Sprechwissenschaft/Sprecherziehung; Leiter des wissenschaftlichen Beirats des (von ihm 1968) gegründeten Instituts für Rhetorik und Methodik an der Europäischen Akademie Otzenhausen; Mitglied des Beirats im Hernstein International Management Institute, Österreich
Arbeitsschwerpunkte: Theorie der mündlichen Kommunikation
Veröffentlichungen 1955-1985 in: E. Slembek (Hrsg.)(1986), *Miteinandersprechen und Handeln*, Frankfurt a.M., 351-360; Veröffentlichungen 1986-1996 in: H. Barthel (Hrsg.)(1996), *Logon didonai. Gespräch und Verantwortung*, München, 180-184; jüngste Publikation (1997): *Wege und Irrwege der Sprecherziehung. Personen, die vor 1945 im Fach anfangen und was sie schreiben*, St. Ingbert
Anschrift: Chemin de la Coudrette 231, CH-1012 Lausanne

Elisabeth Gülich, geb. 1937; Prof. Dr. phil., Universität Bielefeld
Arbeitsschwerpunkte: Gesprochene Sprache (Französisch), Textlinguistik, Erzählanalyse, Konversationsanalyse
Publikationen (nur Bücher): *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*, München 1970; *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*, hrsg. zus. mit Wolfgang Raible, Frankfurt a.M. 1972, 2. Aufl. 1975; *Linguistische Textanalyse. Überlegungen zur Gliederung von Texten*, zus. mit Klaus Heger und Wolfgang Raible, Hamburg 1974, 2. Aufl. 1979; *Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten*, zus. mit Wolfgang Raible,

München 1977; *Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistentag 1983*, hrsg. zus. mit Thomas Kotschi, Tübingen 1985; *Narrative Analysis: An Interdisciplinary Dialogue*, hrsg. zus. mit Uta M. Quasthoff. *Poetics. International Review for the Theory of Literature* 15, 1-2 (1986); *Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*, hrsg. zus. mit Ulrich Dausendschön-Gay und Ulrich Krafft, Tübingen 1991; *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa* (zus. mit Marek Czyzewski, Heiko Hausendorf, Mary Kastner), Opladen 1995
Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Postfach 100131, 33501 Bielefeld

Mary Kastner, geb. 1955; M.A. (Hauptfach Linguistik) und Dipl.-Soz.; seit 1985 als Gruppenleiterin in der Telefonseelsorge Bielefeld tätig
Anschrift: Stennerstraße 67, 33613 Bielefeld

Walther Kindt, geb. 1945; Prof. Dr. rer. nat. Dipl. Math., Universität Bielefeld
Arbeitsgebiete: Grammatiktheorie, Semantik, Kommunikationsanalyse
Publikationen: u.a. Arbeiten im Bereich der Kommunikationsanalyse über Argumentation, Bedeutungskonstitution, Erzählen, Inferenzen, Interpretationsmethoden, Reparaturen, Reklamationsgespräche, Therapiesgespräche, Verhandlungen, Verständigungsprobleme
Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Postfach 100131, 33501 Bielefeld; E-mail: kindt@nov1.lili.uni-bielefeld.de

Johanna Lalouschek, geb. 1958; Mag. phil., Dr. phil., seit 1984 Wissenschaftliche Mitarbeiterin in linguistischen, psychologischen, medizinischen und medizinsoziologischen Forschungsprojekten, ab 1992 Assistentin am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien; 1998/99 Humboldt-Stipendiatin an der Universität Bielefeld
Arbeitsschwerpunkte: Gesprächsanalyse in den Bereichen medizinische, therapeutische und schulische Kommunikation, Medienkommunikation und Tiefeninterviews; aktuelles Forschungsvorhaben: Gesundheitskommunikation im Fernsehen. Zur diskursiven Konstruktion von Gesundheit, Krankheit und Normalität in Gesundheitssendungen und Talkshows
Publikationen: *Ärztliche Gesprächsausbildung*. Opladen 1995. *Alltag in der Ambulanz* (mit F. Menz und R. Wodak), Tübingen 1990; *Sprachbarrieren. Die Verständigungskrise der Gesellschaft* (mit F. Menz und R. Wodak), Wien 1989; *Changing Identities in a Changing Europe* (mit A. Przyborski und C. Schmidt), Wien 1995. Mediale Enthüllungen und Instant-Therapie. Zur Inszenierung von Emotionalität und Nähe in TV-Talkshows. In: *Die Psychotherapeutin* 6 (1997), 93-113
Anschrift: Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft, Angewandte Sprachwissenschaft, Berggasse 11/1/8, A-1090 Wien; E-mail: johanna@ling.univie.ac.at

Annette Lepschy, geb. 1962; Dr. phil., Sprecherzieherin (DGSS); Lehrbeauftragte an den Universitäten Münster und Siegen im Bereich Sprecherziehung und Rhetorik; Inhaberin eines Unternehmens für Personal- und Organisationsentwicklung
Publikationen: *Das Bewerbungsgespräch. Eine sprechwissenschaftliche Studie zu gelingender Kommunikation aus der Perspektive von Bewerberinnen und Bewerbern*, St. Ingbert 1995; Zum Verhältnis von Sprechwissenschaft und linguistischer Gesprächsforschung. Ein Kooperationsversuch. In: *Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft* 13/I (1995), 4-23; Entwurf eines aufgabenorientierten Gesprächssteuerungsmodell. In: *Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft* 14/II (1996), 68-74; Ein analytisches und didaktisches Modell für die Situations- und Prozesssteuerung in Gesprächen, in: Pabst-Weinschenk, M./Wagner, R./ Naumann, C.L. (Hrsg.), *Sprecherziehung im Unterricht*, München/Basel 1997, 159-173 (Sprache und Sprechen 33)
Anschrift: Augustastr. 70, 48153 Münster, Tel. 0251/775367; E-mail: lepschy@t-online.de

Martina Liedke, geb. 1962; Dr. phil., Universität München

Arbeitsschwerpunkte: Linguistische Pragmatik, Kontrastivik, Interkulturelle Kommunikation, Deutsch als Fremdsprache

Publikationen: u.a. *Die Mikro-Organisation von Verständigung. Diskursuntersuchungen zu griechischen und deutschen Partikeln*, Frankfurt a.M. etc. 1994; Partikeln und interkulturelles Verstehen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 24/1995; *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit* (mit A. Knapp-Potthoff als Hrsg.), München 1997; Kommunikationsstörung als Normalität. In: Fiehler, R. (Hrsg.), *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*, Opladen 1998

Anschrift: Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwig-Maximilians-Universität, Ludwigstr. 27/1, 80539 München

Christoph Meier, geb. 1963; Dr. rer. soc., Wiss. Mitarbeiter im DFG-Forschungsprojekt "Telekooperation" an der Universität Gießen

Arbeitsschwerpunkte: ethnomethodologische Konversationsanalyse, Mehr-Personen Interaktion, Organisations- und Arbeitsfeldforschung

Publikationen: u.a. "Konversationsanalyse als Supervision". In: Jakob, G. & Wensierski, H.-J. v., *Rekonstruktive Sozialpädagogik: Konzepte und Methoden pädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*, München: Juventa 1997, S. 161-176; *Arbeitsbesprechungen - Interaktionsstruktur, Interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen Form*, Opladen: Westdeutscher Verlag 1997

Anschrift: Justus-Liebig Universität Gießen, FB Gesellschaftswissenschaften, Institut für Soziologie, Karl-Glöckner Str. 21/E, 35394 Gießen; E-mail: christoph.meier@sowi.uni-giessen.de; www: <http://www.uni-giessen.de/~g312>

Florian Menz, geb. 1960; Mag. phil., Dr. phil., seit 1992 Universitätsassistent und Lehrbeauftragter am Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien; Mitherausgeber der *Wiener linguistischen Gazette*

Arbeitsschwerpunkte: Kommunikation in Institutionen, Kommunikation und Massenmedien, Sprache und Vorurteil, Wirtschaftskommunikation und Organisationskommunikation

Publikationen: u.a. Manipulation strategies in newspapers: a program for critical linguistics. In: Wodak, R. (ed.), *Language, Power, and Ideology*, Amsterdam, Philadelphia 1989; "Der Kampf geht weiter." *Der publizistische Abwehrkampf in Kärntner Zeitungen seit 1918. Eine sprachwissenschaftliche Analyse von Vorurteilen und Feindbildern* (mit J. Lalouschek und W.U. Dressler), Klagenfurt 1989; "Alltag in der Ambulanz". *Gespräche zwischen Ärzten, Schwestern und Patienten* (mit J. Lalouschek und R. Wodak), Tübingen 1990; Der geheime Dialog. Medizinische Ausbildung und institutionalisierte Verschleierungen in der Arzt-Patient-kommunikation. Bern 1991; Der "Historikerbericht" und das Gedenkjahr 1988. Zwischenbericht einer sozio- und textlinguistischen Studie zu Österreichs Diskurs über seine Vergangenheit. In: *Wiener Linguistische Gazette*, Beiheft 9/1991; *Die Sprachen der Vergangenheiten* (gem. mit Ruth Wodak, Richard Mitten und Frank Stern), Frankfurt: Suhrkamp 1994

Anschrift: Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft, Angewandte Sprachwissenschaft, Berggasse 11/1/8, A-1090 Wien; E-mail: florian@ling.univie.ac.at

Angelika Redder, geb. 1951; Prof. Dr. phil., Universität München

Arbeitsschwerpunkte: Linguistische Pragmatik (Diskursanalyse, Kommunikation in Institutionen), Funktionale Grammatik, Interkulturelle Kommunikation

Publikationen: u.a. *Modalverben im Unterrichtsdiskurs*, Tübingen 1984; *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation* (mit J. Rehbein als Hrsg.), Bremen 1987; *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: "denn" und "da"*, Tübingen 1990; *Medizinische und therapeutische Kommunikation* (mit K. Ehlich, A. Koerfer und R. Weingarten als Hrsg.), Opladen 1990; *Gesprochene Sprache. Transkripte und Tondokumente* (mit K. Ehlich als Hrsg.), Tübingen 1994; *Medizinische Kommunikation: Diskurspraxis, Diskursethik, Diskursanalyse* (mit I. Wiese als Hrsg.), Opladen 1994; *Diskursanalysen in praktischer Absicht* (als Hrsg.), *OBST* 49/1994; "Stereotyp" - eine sprachwissenschaftliche Kritik. In: *Jahrbuch DaF* 21/1995

Anschrift: Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwig-Maximilians-Universität, Ludwigstr. 27/1, 80539 München

- Susanne Scheiter**, geb. 1964; M.A., Universität München
Arbeitsschwerpunkte: Linguistische Pragmatik, Interkulturelle Kommunikation, Wirtschaftskommunikation
Publikationen: u.a. *Instruktion durch Text und Diskurs* (mit K. Ehlich und C. Noack als Hrsg.), Opladen 1992; Sozialberatung für Migranten. In: Ehlich, K. (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation. Bedingungen und Möglichkeiten ihrer Untersuchung* (i. Vorb.)
Anschrift: Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwig-Maximilians-Universität, Ludwigstr. 27/I, 80539 München
- Reinhold Schmitt**, geb. 1954; Dr. rer. soc., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für deutsche Sprache in Mannheim; daneben Tätigkeit als Kommunikationstrainer und Industrielektor
Forschungsschwerpunkte: Konversationsanalyse, interkulturelle Kommunikation, Gesprächsrhetorik und Formulierungstheorie; weitere aktuelle Forschungsinteressen: Kooperation in Arbeitsgruppen
Anschrift: Institut für deutsche Sprache, R5, 6-13, 68161 Mannheim; E-Mail: schmitt@ids-mannheim.de
- Carsten Schultze**, geb. 1961; 1. Staatsexamen (Germanistik und Sozialwissenschaften), Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Psychosomatik an der Uniklinik Göttingen; zur Zeit Doktorand im Fachbereich Linguistik (Göttingen) mit dem Forschungsschwerpunkt Therapeutische Kommunikation; Dozent, Trainer und Moderator
Arbeitsschwerpunkte: Beratung, Didaktik von Kommunikation, Kommunikationstrainings
Publikationen: u.a. *Göttinger Biographie-Inventar. Ein Verfahren zur deskriptiven Inhaltsanalyse biographischer Anamnesen* (mit U. Rüger, K. Fassl, J.C. Haase), Göttingen 1996
Anschrift: Kolberger Weg 5, 37083 Göttingen; Tel. 0551/706407
- Guido Schnieders**, geb. 1963; M.A., DAAD-Lektor an der József-Attila-Universität Szeged
Arbeitsschwerpunkte: Linguistische Pragmatik, Diskursanalyse, Textlinguistik, Intonationsforschung
Publikationen: u.a. Authentische und zitierte Reklamationsgespräche - ein exemplarischer Vergleich. In: Rehbein J. (Hrsg.)(1997), *Spektrum der Funktionalen Pragmatik*
Anschrift: József-Attila-Tudományegyetem Szeged, Német tánszek, Egyetem u. 2, H-6722 Szeged (Ungarn); E-mail: schniede@cc.u-szeged.hu
- Carmen Spiegel**, geb. 1956; M.A., Dr. phil, Mitarbeit im Institut für deutsche Sprache in Mannheim im SFB 245 (Sprechen und Situation); zur Zeit an der PH Heidelberg Wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem Forschungsprojekt über die Argumentation von Jugendlichen
Forschungsschwerpunkte: Konversationsanalyse, Ethnomethodologie, Problem- und Konfliktbearbeitung in der verbalen Interaktion, Bedeutungskonstitution im Dialog, Argumentation, Perspektive in Gesprächen
Publikationen: u.a. *Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache* Bd. 75, Tübingen 1995; Bedeutungskonstitution im Dialog - Die Geschichte eines Ledersofas. In: Grabowski, J./Harras, G./Herrmann, T. (Hrsg.), *Bedeutung - Konzepte - Bedeutungskonzepte*, Opladen; Selbst- und Fremdstilisierungen in umweltpolitischen Auseinandersetzungen. In: Sandig, B./Selting, M. (Hrsg.), *Sprech- und Gesprächsstile*, Berlin, New York
Anschrift: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fak. II, Deutsch, Keplerstr. 69, 69120 Heidelberg; E-mail: spiegel@ph-com.ph.uni-heidelberg.de
- Thomas Spranz-Fogasy**, geb. 1955; PD Dr. phil., Institut für deutsche Sprache, Mannheim
Arbeitsschwerpunkte: Linguistische Gesprächsanalyse (theorie- und praxisbezogen), linguistische Argumentationsforschung, Rhetorik
Publikationen: u.a. 'widersprechen' - *Zu Form und Funktion eines Aktivitätstyps in Schlichtungsgesprächen*, Tübingen 1986; *Interaktionsprofile - Die Herausbildung individueller Handlungstypik in Gesprächen* (Habil.schrift, Wiesbaden/Opladen ersch.); verschiedene Aufsätze zu ärztlicher und juristischer Kommunikation, ökologischer Diskussion, familialen Konflikten

Anschrift: Institut für deutsche Sprache, Postfach 10 16 21, 68016 Mannheim; Email: spranz@ids-mannheim.de

Sabine Streeck (geb. Stitz), geb 1953; Dr. phil., Linguistin und Gestaltpsychotherapeutin; psychotherapeutische Arbeit in eigener Praxis und in der Klinik; Forschung im Rahmen eines DFG-Forschungsprojektes zur Interaktion in Kurzzeittherapien, innerhalb eines Public Health Projektes zur Rekonstruktion prä- und postnataler Diagnosemitteilungen bei Behinderung anhand von Interviews. Mitarbeiterin der Kinderklinik des Virchowklinikums der Humboldt Universität seit 1992

Arbeitsschwerpunkte: Untersuchungen zur Kommunikation, Kommunikationsberatung

Publikationen: u.a. *Therapiegespräche. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 1987 (hrsg. mit A. Speck und J. Gessinger); Zur Fokussierung in der Kurzzeittherapie. Eine konversationsanalytische Studie, 1989; *Der Diagnoseprozeß bei Spina bifida: Elterliche Wahrnehmung und Sicht des klinischen Personals* (mit G. Herb), 1995, in: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*; Was ist das eigentlich - Supervision? Zur konversationellen Aushandlung eines unbekanntem Begriffs in klinischen Interviews. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 1996, 52

Anschrift: Virchow Klinikum der Humboldt Universität zu Berlin, Sozialpädiatrisches Zentrum. Augustenburger Platz 1, 13353 Berlin