

# **Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit**

**Annette Lepschy**

veröffentlicht im Sammelband:

Gisela Brünner / Reinhard Fiehler / Walther Kindt (Hrsg.):  
Angewandte Diskursforschung  
Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche  
Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2002, 50 - 71

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

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

**Alle Texte erhältlich unter**

**[www.verlag-gespraechsforschung.de](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.

# 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.).<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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:<sup>2</sup>

- **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.<sup>3</sup> 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

---

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

<sup>3</sup> 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:<sup>4</sup>

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 Gruppendynamik<sup>5</sup>, der (Wirtschafts-)Pädagogik<sup>6</sup>, der Unterrichtsdidaktik bzw. -methodik<sup>7</sup>, der Sprecherziehung<sup>8</sup> sowie auch in jüngerer Zeit in der Angewandten Gesprächsforschung<sup>9</sup> 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.

---

<sup>4</sup> 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).

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

<sup>6</sup> Vgl. hierzu exemplarisch Keim (1992).

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

<sup>8</sup> 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).

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

Trotz einiger Divergenzen,<sup>10</sup> 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.<sup>11</sup> 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,

---

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

<sup>11</sup> 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.<sup>12</sup> 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 Seminkontext 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

---

<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup>

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.<sup>14</sup> 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,

---

<sup>13</sup> 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).

<sup>14</sup> 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.<sup>15</sup>

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

---

<sup>15</sup> 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.<sup>16</sup> 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.

---

<sup>16</sup> 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 Transkripte<sup>17</sup>

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

---

<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup> 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

---

<sup>18</sup> 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.<sup>19</sup> 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

---

<sup>19</sup> 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.<sup>20</sup> 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,

---

<sup>20</sup> 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.<sup>21</sup> 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

---

<sup>21</sup> 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.