

"Linguistik goes Hollywood": Angewandte Gesprächsforschung in der Ausbildung von Filmstudenten

Reinhold Schmitt / Daniela Heidtmann

Abstract

In diesem Beitrag berichten wir über eine Kooperation des Institutes für Deutschen Sprache in Mannheim (IDS) mit dem "Filmstudium" der Universität Hamburg. Diese Kooperation beinhaltet zwei unterschiedliche Aspekte: Zum einen haben wir seit 2002 Arbeitssitzungen (sogenannte *Pitchings*), in denen es um die Entwicklung von Filmideen ging, dokumentiert, ausgewertet und Vorschläge für die Neustrukturierungen dieser Situationen gemacht sowie multimediale Lehrmaterialien konzipiert. Zum anderen haben wir für die Drehbuchklasse ein 5-tägiges Dialogtraining für Drehbuchautor/innen entwickelt und durchgeführt.

In diesem Bericht stellen wir vor allem die Studie "Pitching in Teams" (der erste Aspekt) vor: Wir beschreiben dabei unser Verständnis von angewandter Gesprächsforschung, präsentieren unsere Methode und geben über die drei Schritte der Studie (Dokumentation und Auswertung der 5-, 10- und 20-Minuten-Pitchings) Auskunft. In einem Resümee reflektieren wir die Auswirkungen unserer Vorschläge, die wir in unseren Berichten und Ergebnispräsentationen der Universität Hamburg unterbreitet haben. Anschließend skizzieren wir unser Konzept für das Dialogtraining und stellen dessen zentrale Ziele vor (der zweite Aspekt). Nachdem wir – ausgehend von den Erfahrungen unserer Kooperation – den Nutzen gesprächsanalytischer Anwendung für die wissenschaftliche Erforschung von Gesprächen reflektiert haben, schließen wir den Bericht mit einem Fazit und Ausblick.

English Abstract

This article reports a co-operation carried out with the "Filmstudium" of the University of Hamburg. Two different aspects are involved in this co-operation: First, over a period of more than one year we have videotaped and analysed meetings (so called *pitchings*) where students discuss with their teachers ideas for films they are planning to shoot. Due to the global goals of "applied studies of conversation" we argued for a new structure of the pitching situation and also developed a multimedia CD for e-learning. Second, we have conceptualised and held a course "dialog training for script writers" based on the methods of conversation analysis.

In this article we concentrate on the study "Pitching in teams" (the first aspect of co-operation): We describe our approach of "applied studies of conversation", demonstrate our own method the study was based on, and report the three major steps of the study (documentation and analysis of the 5-, 10- and 20-minute *pitchings*). Concluding this aspect we reflect on the impact of our interventions we have proposed in our reports and presentations for the University of Hamburg. We then shortly outline our concept of dialog training (the second aspect of co-operation) pointing out its central goals. We end the report with a reflection of the benefit of those kinds of co-operations for our scientific work.

1. Die Kooperation: Ein Fall "Angewandter Gesprächsforschung"
2. Das Filmstudium
3. Die Studie "Pitching in Teams"
 - 3.1. Unser Vorgehen
 - 3.2. Gesprächsanalytische Grundlagen der Studie
4. Die 5-Minuten-Pitchings
 - 4.1. Pitching als inhaltlich-dramaturgische Aufgabe
 - 4.2. Pitching als Kommunikationsereignis
 - 4.3. Empfehlungen
 - 4.4. Der Prototyp einer multimedialen Lern-CD
5. Die 10-Minuten-Pitchings
 - 5.1. Pitching als inhaltlich-dramaturgische Aufgabe
 - 5.2. Pitching als Kommunikationsereignis
 - 5.3. Empfehlungen
6. Die 20-Minuten-Pitchings
 - 6.1. Pitching als inhaltlich-dramaturgische Aufgabe
 - 6.2. Pitching als Kommunikationsereignis
 - 6.3. Empfehlungen
7. Fazit zur Studie "Pitching in Teams"
8. Dialogtraining für Drehbuchautor/innen
9. Nutzen der Anwendung für die Wissenschaft
10. Fazit und Ausblick
11. Literatur

1. Die Kooperation: Ein Fall "Angewandter Gesprächsforschung"

Seit Anfang 2002 existiert eine Kooperation zwischen dem Institut für Deutsche Sprache in Mannheim und dem "Filmstudium" der Universität Hamburg. Die Kooperation ist von IDS-Seite aus Bestandteil der Abteilung Pragmatik und hier im Projekt "Kooperation in Arbeitsgruppen" verankert. Die Zusammenarbeit besteht darin, dass wir eine zentrale Ausbildungssituation im Laufe von zwei Jahren mehrfach dokumentieren und unter angewandt-gesprächsanalytischen Aspekten auswerten, um die Ergebnisse in die Praxis des Filmstudiums zurückfließen zu lassen. Im Gegenzug können wir die dokumentierten Situationen im Rahmen unseres wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses systematisch auswerten. Es handelt sich um eine klassische Win-win-Situation, bei der beide Seiten profitieren. Wir beschreiben im Folgenden den Teil unserer Gegenleistungen für die Aufnahme- und Auswertungserlaubnis; es geht hier also nicht um den wissenschaftlichen Ertrag der Kooperation.

Mit der Konzentration auf unsere Gegenleistungen, d.h. der Beschreibung des Rücktransfers unserer Ergebnisse, befinden wir uns in einem Erkenntnisbereich, der sich seit Mitte der 80er Jahre in Deutschland unter der Bezeichnung "Angewandte Gesprächsforschung" als Teil der wissenschaftlichen Gesprächsforschung etabliert hat.¹ Der wesentliche Unterschied zwischen der wissenschaftlichen und der angewandten Variante der Gesprächsforschung besteht im jeweiligen zentralen Erkenntnisinteresse: Der Gesprächsforschung als wissenschaftlicher Disziplin geht es darum, die grundlegenden Funktionsweisen von Kommunikation und die hierfür konstitutiven Aktivitäten der Beteiligten zu untersuchen und in Form ver-

¹ Zum aktuellen Stand der angewandten Gesprächsforschung siehe die Sammelbände Brüner/Fiehler/Kindt (1999) und Becker-Mrotzek/Fiehler (2002), Becker-Mrotzek/Brüner (2003).

allgemeinerbarer Regularitäten zu formulieren. Die angewandte Gesprächsforschung ist demgegenüber problemorientiert. Ihr Erkenntnisinteresse besteht im Identifizieren und Analysieren von Kommunikationsproblemen. Für diese Probleme formuliert sie Lösungsvorschläge und konzipiert geeignete Maßnahmen zur Problembeseitigung, die sie beispielsweise als Kommunikationsberatung, Kommunikationstraining oder Coaching selbst durchführt.

Die angewandte Gesprächsforschung nutzt dabei systematisch das Wissen, das in zahlreichen empirischen Untersuchungen über unterschiedlichste Detailspekte von Kommunikation bislang im Kontext der wissenschaftlichen Gesprächsforschung zusammengetragen worden ist, ohne jedoch das strenge methodische Vorgehen der wissenschaftlichen Variante zu reproduzieren. Hierfür besteht in angewandter Hinsicht weder die Notwendigkeit, noch sind im Rahmen angewandter Kooperationen und Projekte hierfür die zeitlichen und personellen Ressourcen gegeben.²

Wegen ihres Forschungsgegenstandes hat die wissenschaftliche Gesprächsforschung im Vergleich zu anderen sprachwissenschaftlichen Ansätzen automatisch einen starken Bezug zur praktischen Anwendung. Da sie authentisches Kommunikationsgeschehen in möglichst unterschiedlichen relevanten gesellschaftlichen Kontexten untersucht (Ausbildung, Wirtschaftsunternehmen, Institutionen etc.), steht sie in diesen Bereichen zwangsläufig hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz auf dem Prüfstand und wird in die Pflicht genommen. Wir meinen, die Gesprächsforschung sollte sich noch dezidierter und konsequenter als bislang dieser Anforderung stellen und diesen Aspekt auch hinsichtlich seiner Konsequenzen für die eigene Wissenschaftsorganisation reflektieren. Dies sollte nicht mit dem Ziel geschehen, mit professionellen Unternehmensberatungen und ihrem Produktsegment "Kommunikationsberatung" zu konkurrieren. Vielmehr ist es für die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Gesprächsforschung wichtig, die Möglichkeiten zu erkennen und die Chancen zu nutzen, die praxisbezogene Kooperationen mit relevanten gesellschaftlichen Handlungsfeldern bieten.³

Wenn wir von angewandter Gesprächsforschung sprechen, verweisen wir damit auf einen Forschungs-(?) und Praxiszusammenhang, der sehr unterschiedliche, in der Gesprächsforschung begründete Interessen und Orientierungen zusammenfasst. Diese Vielfältigkeit zeigt sich nicht nur in den unterschiedlichen Betätigungsfeldern (Schule, Verwaltung, Krankenpflege, Wirtschaftsunternehmen, Medizin etc.), sondern auch im Varianzspektrum der zum Einsatz kommenden Arbeitsmethoden und Vorgehensweisen.

Obwohl eine genauere Sichtung und ein strukturierter Überblick über das Feld der angewandten Gesprächsforschung noch aussteht, lassen sich doch zwei Pole auf einer Skala benennen, die im Ausmaß der praktizierten gesprächsanalytischer Methode und Methodologie sowie dem Ausmaß begründet liegt, in dem kommunikationsbezogene Dienstleistungen als ausschließliche berufliche Tätigkeit betrieben wird.

Der eine Pol wird gebildet durch *gesprächsanalytisch ausgebildete Kommunikationsberater*, die hauptberuflich im kommunikationsbezogenen Dienstleistungsbereich arbeiten. Diese wenden ihr interaktionstheoretisches und analysemetho-

² Zu den Unterschieden von wissenschaftlicher und angewandter Gesprächsforschung siehe Fiehler/Schmitt (i.V.).

³ Siehe hierzu Kap. 9.

disches Wissen in ihrer Arbeit an, praktizieren dabei aber nicht zwangsläufig die gesprächsanalytische Methodologie. Da sie auf einen substanziellen interaktions-theoretischen Hintergrund zurückgreifen können, haben sie gegenüber ihren nicht-gesprächsanalytischen "Mitbewerbern" auf dem Dienstleistungsmarkt in Sachen Kommunikationswissen klare Vorteile. Diese zeigen sich nicht zuletzt in der Möglichkeit, ihre analytischen Aussagen empirisch zu begründen, statt sich auf Erfahrung und Intuition zu berufen.

Der andere Pol besteht aus *anwendungsinteressierten wissenschaftlichen Gesprächsforschern*, die in der Regel beruflich abgesichert sind. Sie praktizieren aus ihrem Wissenschaftsverständnis heraus ihre Methode nicht nur wissenschaftlich, sondern auch in problemorientierter Absicht. Hierbei handelt es sich um *angewandte Gesprächsforscher/innen als Freizeit- bzw. Nebenbeschäftigte in Sachen kommunikationsbezogener Dienstleistung*.⁴

Es ist eine offene und ausgesprochen interessante Frage, wie sich das Verhältnis von anwendungsorientierten wissenschaftlichen Gesprächsforschern und gesprächsanalytisch interessierten Vollberufs-Kommunikationsberatern augenblicklich gestaltet und wie es in Zukunft gestaltet sein könnte/sollte.⁵ Welche Voraussetzungen müssen beispielsweise auf wissenschaftlicher Seite gegeben sein, damit es hier - entlastet von konkreten Anforderungen des Trainingsmarktes - zur Entwicklung praktikabler Methoden, Verfahren und Konzepte für den Praxisbereich kommen kann? Was muss unternommen werden, um die angewandte Gesprächsforschung zu einem eigenständigen wissenschaftlichen Gegenstand zu machen und theorie- und praxisrelevante Konzepte sowohl für die Wissenschaft als auch für die Praxis reflektieren und produzieren zu können?

Wir selbst verfügen im Bereich der angewandten Gesprächsforschung über einschlägige Erfahrungen, die wir in den letzten dreizehn Jahren in verschiedenen Kooperationen mit unterschiedlichen Unternehmen und Institutionen gemacht haben. Unsere Tätigkeit als angewandte Gesprächsforscher und Kommunikationsberater geht in die Anfänge der 90er Jahre zurück und umfasst neben dem klassischen Feld der Kommunikationsschulung mit Schwerpunkt Kundenorientierung und Unternehmenspräsentation am Telefon⁶ auch eine mehrjährige Tätigkeit als Industrielektor mit Schwerpunkt Analyse und Verfassen von Gebrauchsanweisungen für medizinische Messgeräte.⁷ Weiterhin speist sich unsere Erfahrung aus einer zweijährigen Forschungsk Kooperation mit einem international führenden Software-Unternehmen,⁸ bei der es um Effektivitätssteigerung von Meetings ging und die sowohl Kommunikationsberatung als auch die Konzeption und Durchführung von Kommunikationsschulungen umfasste. Des Weiteren haben wir eine

⁴ Wir selbst zählen auch zu dieser Kategorie von Freizeitbeschäftigten.

⁵ Es scheint uns dringend nötig und ausgesprochen interessant, die beiden Pol-Positionen einmal an einen gemeinsamen Tisch zu bringen.

⁶ Für den Baukonzern Bilfinger und Berger hat Reinhold Schmitt Anfang der 90er Jahre eine Studie "Unternehmenspräsentation am Telefon" durchgeführt. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Studie wurde eine gesprächsanalytisch fundierte Schulung entwickelt, die von allen wichtigen Niederlassungen durchlaufen wurde.

⁷ An der Kooperation mit Boehringer Mannheim in den Jahren 1994 bis 1998 waren Andreas Liebert und Reinhold Schmitt beteiligt.

⁸ Die Kooperation mit der SAP Walldorf AG wurde in der Zeit von 1998 -2000 von Reinhold Schmitt, Dagmar Brandau und Daniela Heidtmann durchgeführt.

dreijährige Kooperation mit einer international tätigen Unternehmensberatung⁹ mit Schwerpunkt Meeting- und Führungsstilanalyse durchgeführt und dabei Kommunikationsberatung in Form von Einzelcoachings und Gruppentrainings konzipiert und realisiert.¹⁰

Die Zusammenarbeit mit dem "Aufbaustudium Film" der Universität Hamburg stellt also die Erweiterung einer ganzen Reihe von Kooperationen mit sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Praxisfeldern dar.

2. Das Filmstudium

Das Filmstudium der Universität Hamburg wurde 1993 von dem Schauspieler und Regisseur Hark Bohm gegründet. Es ist als ein auf zwei Jahre begrenztes Studium konzipiert, das sich an herausragende filmische Begabungen mit – in der Regel – längerer Erfahrung bei Film und Fernsehen richtet. Nach dem Motto "klein, aber fein" bietet es im zweijährigen Turnus gerade einmal 24 Studenten einen der begehrten Ausbildungsplätze. Von den zahlreichen Bewerbungen werden insgesamt 60 Kandidaten nach einem sorgfältigen Auswahlverfahren zu den Aufnahmeprüfungen eingeladen und schließlich 24 ausgewählt, die während dieser zwei Jahre die einzigen Studenten des Filmstudiums sind. Sie verteilen sich in Sechsergruppen auf die vier Klassen *Drehbuch*, *Kamera/Bildgestaltung*, *Regie* und *Produktion*. Wie die vielen Auszeichnungen und Nominierungen von Studentenfällen unterschiedlicher Kategorien in internationalen Wettbewerben zeigen, ist das Filmstudium mit diesem Konzept ausgesprochen erfolgreich.¹¹

Die Studenten haben einerseits fachspezifischen Unterricht in ihren Klassen und müssen andererseits während ihres zweijährigen Studiums insgesamt drei Filme produzieren: einen 5-Minüter in Schwarz-Weiß ohne Dialoge, einen 10-Minüter und letztlich den etwa 20-minütigen Abschlussfilm. Zur Produktion dieser Filme bilden die Studenten Teams aus jeweils einem Vertreter der Klasse "Drehbuch", "Regie", "Produktion" und "Kamera". Zu Beginn dieser drei Filmprojekte besteht die zentrale Aufgabe der Gruppe jeweils darin, ihre Ideen zu "pitchen", d.h. in wenigen Sätzen auf den Punkt zu bringen, um was es in ihrer Geschichte geht und anschließend den Stoff der Geschichte in detail vorzustellen und gemeinsam mit ihren Dozenten weiter zu entwickeln.

Unsere Kooperation mit dem Aufbaustudium Film bezieht sich auf zwei voneinander unabhängige Aspekte: auf die Struktur der Ausbildung und auf deren Inhalt. Zum einen haben wir die *Studie "Pitching in Teams"* durchgeführt, die im klassischen Sinn eine Kommunikations- und Organisationsberatung darstellt (Kap. 3.). Zum anderen haben wir eine einwöchige gesprächsanalytische Schulung *Kommunikationstraining für Drehbuchautor/innen* konzipiert und durchgeführt, auf die wir in Kap. 8. kurz eingehen werden.

⁹ Der mehrjährige Kontakt mit der Unternehmensberatung Roland Berger & Partner in Frankfurt wurde in den Jahren 1998 – 2001 von Reinhold Schmitt und Daniela Heidtmann realisiert.

¹⁰ Ergebnisse aus den unterschiedlichen Kooperationsprojekten aus wissenschaftlicher und angewandter Perspektive sind dokumentiert in: Fiehler/Schmitt (2002 und i. V.), Schmitt (2000, 2001a, 2001b, 2002), Schmitt/Brandau/Heidtmann (1999) und Schmitt/Heidtmann (2000, 2002a, 2002b).

¹¹ Vorläufiger Höhepunkt ist der Studenten-Oscar, der 2003 für den Abschlussfilm des Jahrganges 2000-2002 "Die rote Jacke" vergeben wurde.

3. Die Studie "Pitching in Teams"

Die Studie "Pitching in Teams" besteht aus drei aufeinander aufbauenden Teilen und begann im Frühjahr 2002. Seit dieser Zeit haben wir von den Projekten der 5-, 10- und 20-Minuten-Filme jeweils die erste Pitching-Situation dokumentiert und ausgewertet. Ein Schwerpunkt der Analyse lag dabei auf der Pitching-Situation zu den 5-Minuten-Filmen: Hier haben wir unser Analysekonzept, die thematischen Schwerpunkte und die Struktur der Ergebnispräsentation entwickelt, auf die wir uns bei den folgenden Auswertungen vergleichend und kontrastierend beziehen konnten. Die Studie wird im Herbst durch eine Vor-Ort-Präsentation der Gesamtergebnisse abgeschlossen.

Ziel der Studie ist es, auf der Basis der Videoaufnahmen einen detaillierten Überblick über die grundlegenden Strukturen der Situation zu erhalten, d.h. über die wichtigsten inhaltlichen und kommunikativen Aspekte, über systematische Verläufe sowie über die Art und Weise der Kooperation zwischen Studenten und Dozenten und die damit verbundenen Chancen und Risiken für kreatives Arbeiten.

3.1. Unser Vorgehen

Bereits während der Video-Dokumentation fertigten wir detaillierte Protokolle an und hielten so erste Eindrücke von wiederkehrenden Fragen und wichtigen inhaltlichen und kommunikativen Aspekten fest. Schon in dieser frühen Phase zeichneten sich zwei relevante Aspekte ab: *Pitching als inhaltlich-dramaturgische Aufgabe* und *Pitching als Kommunikationsereignis*. Die Simultanprotokolle werteten wir nach Ende der jeweiligen Pitching-Sitzung in einem ersten Arbeitsgang aus, um uns über unsere individuellen intuitiven Eindrücke zu verständigen, diese Eindrücke nicht zu vergessen und sie in eine erste Ordnung zu bringen. Nach Abschluss der Gesamtdokumentation sahen wir alle Videoaufzeichnungen mehrfach durch, um die Erstprotokolle zu vervollständigen und unsere dort festgehaltenen voranalytischen Eindrücke mit den nun systematischen Beobachtungen zu vergleichen. Dabei isolierten wir prototypische Stellen, um sie einer weiteren Analyse zu unterziehen.

Zunächst orientierten wir uns an *Pitching als inhaltlich-dramaturgische Aufgabe* und erstellten eine Liste aller relevanten Aussagen zur Stoffentwicklung. Hier stand das *dramatische Grundschema* im Mittelpunkt sowie allgemeine dramentheoretische Aspekte und deren konkrete filmisch-szenische Umsetzung. In diesem Zusammenhang betrachteten wir die dokumentierten Pitchings auch unter dem Aspekt "*Teamwork*". Dabei ging es einerseits um die Kooperationsgeschichte als Ressource für die inhaltlich-dramaturgische Qualität des präsentierten Pitches, andererseits um das von den Teammitgliedern praktizierte Modell der Gesprächsorganisation und die Integration der einzelnen Teammitglieder. Im Folgenden fokussierten wir den organisatorischen und *kommunikativen Aspekt der Pitching-Situation*. Hier kamen typische Verläufe, wiederkehrende Aktivitäten, die Kooperation zwischen Studenten und Dozenten sowie die Form und die Auswirkungen der Arbeitsteilung der Dozenten ins Blickfeld.

Die Ergebnisse unserer Auswertungen kommunizierten wir den Beteiligten sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form. Auch bei der Ergebnisprä-

sensation lag der Schwerpunkt – gewissermaßen naturwüchsig – auf den 5-Minuten-Pitches. Die hier entwickelte Struktur der Präsentation konnte bei der Auswertung der 10- und 20-Minuten-Filmen als kontrastive Bezugsfolie genutzt werden. Da wir die Ergebnisse der 5-Minuten-Pitches im ersten Bericht sehr detailliert präsentiert und auch die Struktur der Studie und unser methodisches Vorgehen umfassend dargestellt haben, konnten die nachfolgenden Ergebnispräsentationen wesentlich kürzer gehalten werden.

3.2. Gesprächsanalytische Grundlagen der Studie

Obwohl wir als Gesprächsanalytiker/in bei unserer wissenschaftlichen Arbeit Transkripte als zentrale empirische Grundlage benutzen, haben wir bei der Studie "Pitching in Teams" unsere Analyse auf Grundlage der Videoaufzeichnungen durchgeführt. Die Entscheidung, auf die Anfertigung von Transkripten und deren sequenzanalytische Auswertung zu verzichten, hängt primär mit folgenden Punkten zusammen:

- Zum einen sind wir davon überzeugt, dass gesprächsanalytisch fundierte Kommunikationsberatung (in Abhängigkeit von der spezifischen Problemlage) grundsätzlich auch ohne Transkripte erfolgreich durchgeführt werden kann.
- Zum anderen gibt es für Kommunikationsberatung in relevanten Praxisfeldern in der Regel relativ enge zeitliche Vorgaben, die ein an der wissenschaftlichen Methodologie im engeren Sinne orientiertes Arbeiten nicht zulassen.

Wir sind jedoch nicht grundsätzlich für den Verzicht von Transkripten in anwendungsbezogenen Kontexten.¹² Wir wenden uns jedoch gegen die prinzipielle, problemunabhängige Forderung nach Transkripten bei angewandten Fragestellungen. Eine solche Position des *akademischen Purismus* scheint zuweilen eher in dem Versuch begründet zu liegen, den Einsatz von Transkripten als Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Ansätzen zu betonen als in der spezifischen Problemlage eines gesellschaftlichen Handlungsfeldes.

Die Charakterisierung *akademisch* verweist (etwas augenzwinkernd) darauf, dass es in der Regel gerade keine Vollzeitpraktiker sind, die sich für den Einsatz von Transkripten stark machen, sondern anwendungsinteressierte wissenschaftliche Gesprächsforscher. Wir selbst vertreten die Position eines *anwendungsbezogenen Pragmatismus*, der sich durch die problembezogene Flexibilität seiner Methode auszeichnet. Die Frage, mit welcher Methode und mit welchem Anteil an gesprächsanalytischer Grundlage eine Kommunikationsberatung jeweils durchgeführt wird, ist unseres Erachtens bereits ein erstes Ergebnis der Beschäftigung mit den spezifischen Anforderungen des Praxisfeldes.

Die wissenschaftliche Gesprächsforschung orientiert sich an dem zentralen methodologischen Aspekt der sequenziellen Konstitution und besitzt eine strukturanalytische Perspektive. Diese ist darauf ausgerichtet, scheinbar statische interaktive Ordnungsstrukturen im Prozess ihres zeitlichen Entstehens zu rekonstruieren. Will sie diese zentrale methodologische Position nicht verlassen, ist die Se-

¹² Vgl. hierzu die Kurzdarstellung des Dialogtrainings in Kap. 8.

quenzanalyse die einzige Möglichkeit, den schrittweisen Konstitutionsprozess und die dabei von den Beteiligten hergestellten Ordnungsstrukturen zu beschreiben.

Dies ist zwangsläufig ein langwieriger und zeitaufwändiger Prozess, für den auch die phasenweise Produktion von analytischem Überschuss konstitutiv ist. Solche, für die Einhaltung der methodischen Standards notwendigen Voraussetzungen (dokumentieren, transkribieren und sequenziell analysieren) sind für den wissenschaftlichen Kontext unabdingbar. Sie können eingehalten werden, weil für die Produktion wissenschaftlicher Ergebnisse nur sehr bedingt die Anforderung existiert, Erkenntnisse zeitnah zur Datendokumentation zur Verfügung zu stellen.¹³ Solche Arbeitsbedingungen sind jedoch im angewandten Bereich nicht gegeben.

Bei der problemorientierten Perspektive der angewandten Gesprächsforschung ist eine im engeren Sinne wissenschaftlich-sequenzanalytische Vorgehensweise auf Grund des andersartigen Fokus nicht nur nicht erforderlich, sondern bei manchen Fragestellungen auch teilweise inadäquat. Die Übersetzung wissenschaftlich produzierter strukturanalytischer Befunde führt nämlich nicht automatisch zu brauchbaren Aussagen über kommunikative Problemstrukturen und produziert noch weniger automatisch Ansatzpunkte zur Problembhebung.

Wir können wegen rechtlicher Verpflichtungen und aus Datenschutzgründen nicht en detail darstellen, welche Aspekte bei der Auswertung der dokumentierten Situationen besonders in den Fordergrund traten. Wir wollen nachfolgend aber in einem Resümee die Spezifik der Pitching-Situationen für die drei Filmformate ziehen. Wir werden uns dabei primär auf den Aspekt *Pitching als Kommunikationsereignis* konzentrieren, weil dies unter angewandt-gesprächsanalytischer Sicht der interessante Aspekt ist.

4. Die 5-Minuten-Pitchings

Die Studie begann im Mai 2002 mit der Dokumentation der Pitching-Sitzungen zu den 5-Minuten-Filmen. Die nachfolgenden Ausführungen geben den wichtigsten Teil der relevanten Aspekte wieder, die wir bei der Auswertung systematisch bearbeitet haben.

4.1. Pitching als inhaltlich-dramaturgische Aufgabe

Die zentrale Vorgabe für die Studenten war, ihre *Geschichte als dramatischen Konflikt* zu entwickeln, was nicht gänzlich ohne Schwierigkeiten über die Bühne ging. Dies zeigte sich in dreierlei Hinsicht:

1. Die Studenten wussten nicht hinreichend, was ein dramatischer Konflikt ist (*Wissensproblem*).
2. Sie wussten theoretisch, was ein dramatischer Konflikt ist, orientierten sich jedoch auf Grund der Dynamik der Gruppenarbeit sowie der eigenen thematischen Ansprüche, Vorlieben und Relevanzen bei der Entwicklung ihrer eigenen Geschichte nicht daran (*Relevanzproblem*).

¹³ Äußerungs- und Interaktionsstrukturen haben - was ihre Konstitutionslogik betrifft - vom Blickwinkel wissenschaftlicher Erkenntnis betrachtet, keine ausgesprochen sensiblen Verfallsdaten.

3. Sie wussten, was ein dramatischer Konflikt ist, orientieren sich bei der Entwicklung ihrer Geschichte auch daran, konnten dies jedoch nicht szenisch umsetzen (*Umsetzungsproblem*).

Das didaktische Konzept *learning by doing* führe dazu, dass in der Pitching-Situation Grundfragen (z.B. dramatisches Schema) geklärt werden mussten, die im Vorfeld bereits geklärt werden könnten. Dies kostete viel Zeit und führte bei den Studenten zu Irritations- und Frustrationserfahrung. Wären die Studenten stärker auf die Erwartungen der Dozenten orientiert gewesen, hätten die dreistündige Pitching-Situation effektiver für die Entwicklung des Stoffes und für Fragen der konkreten szenischen Umsetzung genutzt werden können.

4.2. Pitching als Kommunikationsereignis

Da die inhaltlich-dramaturgischen Lernziele nur über Interaktion erreicht werden können, wobei die Form der Kommunikation das Erreichen der gesetzten Lernziele beeinflusst, kommen die Pitching-Situationen nur dann angemessen in den Blick, wenn man die gemeinsame Arbeit von Dozenten und Studenten als eine kommunikativ-soziale Situation begreift.

Asymmetrie der Interaktionsgestaltung und Situationskontrolle

Der auffälligste interaktionsstrukturelle Aspekt war ein deutliches Ungleichgewicht zwischen Studenten und Dozenten bei der interaktiven Gestaltung und der thematischen und sozialen Steuerung der Pitching-Situation. Die Studenten befanden sich in einer grundsätzlich reaktiven Position und ihre Chancen, sich in eigener Regie Darstellungsmöglichkeiten zu sichern und aktiv an der Ausgestaltung des Geschehens mitzuwirken, waren gering.

Die Teams litten unter der etablierten Interaktionsstruktur und der für sie damit verbundenen Passivität: Einzelne Mitglieder zogen sich zurück, nahmen nur noch körperlich, nicht jedoch kognitiv teil, ließen das Geschehen eher an sich vorbeiziehen als dass sie aktiv zuhörten oder gar aktiv teilnahmen. Dies zeigte sich vor allem bei längeren dramentheoretischen Ausführungen der Dozenten.

Arbeitsteilung der Dozenten

Die beiden Dozenten praktizierten eine Arbeitsteilung, die mit den beiden primären Lernzielen korrespondiert: 1) Die Studenten sollen lernen, im Team den Stoff für ein konkretes Filmprojekt zu entwickeln. 2) Sie sollen dabei die Geschichte in der Form des Dramas als Kunstform konzipieren.

Daraus ergeben sich zwei Grundanforderungen: Zum einen muss eine interessante Geschichte entwickelt werden, die in der Lage ist, das Interesse des Zuschauers zu wecken und diesen zu fesseln (primär Dozent 1). Zum anderen müssen die Studenten lernen, was das Drama als Kunstform ausmacht und ihre eigene Geschichte als Kunstform sehen (primär Dozent 2).

Die Ausführungen zu wichtigen Aspekten der Dramaturgie führten von der konkreten Bearbeitung der Geschichte weg und nahmen in einigen Fällen die für

das gemeinsame Arbeiten notwendige Dynamik aus der Situation. Je länger solche Exkurse dauerten und je direkter dabei Kritik vorgebracht wurde, desto schwieriger wurde es für die Studenten, selbst wieder aktiv zu werden.

Pitching in Teams als "Initiationsritus"

Die beiden Dozenten vermittelten nicht nur relevante inhaltlich-dramaturgische Punkte und leiteten die Studenten zur systematischen Stoffentwicklung und szenischen Umsetzung an. Sie nutzten die Situation auch für die Initiierung der Studenten in die Welt der Filmproduktion und der Ausbildung am Filmstudium.

Den Studenten wurde dabei erkennbar die Rolle von "Novizen" zugeschrieben. Bei dieser Einsozialisierung wurde ihnen die Bereitschaft und Entwicklung einer Neuorientierung abverlangt: Sie sollten erkennen, dass sie sich – als Voraussetzung für ihre spätere künstlerische Gestaltung – zunächst auf das scheinbar Einfache und Handwerkliche, also die Umsetzung der dramatischen Erfahrungsregeln, konzentrieren müssen.

Irritations- und Frustrationserfahrungen

Die Pitching-Sitzung ist eine Situation, die das Verhältnis von Inhalt und Person in einem besonderen Ausmaß relevant macht. Die Fähigkeit der Studenten, sich auf den Inhalt von Äußerungen zu konzentrieren und die Verhaltensweisen der Dozenten und ihre Ausführungen nicht persönlich zu nehmen, wurde dabei in besonderer Weise gefordert. Da die Geschichten – wie später der fertige Film – für das kreative und künstlerische Potenzial der Studenten stehen, verstärkt sich die Tendenz, Kritik an der Geschichte als Kritik an der eigenen Person zu interpretieren und dementsprechend darauf zu reagieren.

Das spannungsreiche Verhältnis von Inhalt und Person wurde von Studenten vereinzelt in "Behauptungskämpfen" verarbeitet. Sie setzten sich nicht mehr mit der inhaltlichen Kritik der Dozenten auseinander, sondern fühlten sich als Person angegriffen und "rieben" sich an den Dozenten. Für die inhaltliche Arbeit war das unproduktiv und beeinträchtigte zudem die Möglichkeiten der anderen Gruppenmitglieder.

4.3. Empfehlungen

Bei den 5-Minuten-Pitchings haben wir die Ergebnisse unserer Auswertung in einem 50-seitigen Bericht festgehalten und zudem für die sechs Pitching-Teams und die Dozenten an zwei Tagen in jeweils zweistündigen Präsentationen vorgestellt. Die Vor-Ort-Präsentationen basierten auf einer multimedialen Power-Point-Präsentation, die es ermöglichte, prototypische Stellen aus den dreistündigen Videoaufzeichnungen vorzuspielen, um unsere Ergebnisse an konkreten Beispielen zu verdeutlichen.

Wir haben konzeptionelle Vorschläge zu folgenden Aspekten formuliert:

- *Für die Umstrukturierung der Pitching-Situation in organisationsstruktureller Hinsicht:* Unsere Vorschläge zielen hier primär auf die systematische Vorbe-

reitung der Pitching-Situation. Die Studenten sollen durch unsere Vorschläge besser als bislang in die Lage versetzt werden, sich zielorientiert und systematisch auf die Aufgaben der Situation einzustellen und die Anforderungen seitens der Dozenten bereits im Vorfeld der Situation detailliert zu kennen, um diese ihrer Vorbereitung zu Grunde zu legen.

- *Für die Optimierung der Pitching-Situation als kommunikatives Ereignis:* Unsere Vorschläge beziehen sich hier in erster Linie auf eine Modifikation der Asymmetrie in der Interaktionsgestaltung zwischen Studenten und Dozenten. Die Auswertung verdeutlicht die Notwendigkeit, selbstbestimmte Beteiligungsmöglichkeiten der Studenten zu verbessern und die Einseitigkeit der Situationsgestaltung durch die Dozenten aufzubrechen. Hierdurch werden die Voraussetzungen zur Erreichung der gesetzten Ziele und den dafür erforderlichen kreativen Arbeitsprozess deutlich verbessert.

Neben diesen konzeptionellen Hinweisen haben wir *Lehrmaterialien* entwickelt und Vorschläge für deren Einsatz in der Vorbereitung und Durchführung zukünftiger Pitching-Situationen gemacht.

4.4. Der Prototyp einer multimedialen Lern-CD

Der Grundgedanke bei der Entwicklung der Lehrunterlagen war: "Aus der Praxis für die Praxis". Deshalb haben wir uns - wie bei der gesamten Studie - daran orientiert, das De-facto-Handeln der Beteiligten in seiner wechselseitigen Bedingtheit zu rekonstruieren, um dann genau an den inhaltlichen Punkten anzusetzen, die in der Situation zu Problemen führen. Dies bedeutet, dass sich die Lehrunterlagen eng an den zentralen Lernzielen und Kernaufgaben der speziellen Pitching-Situationen orientieren, außerdem an dem rekonstruierten Pitching- und Stoffentwicklungs-Konzept der Dozenten sowie an den zentralen Aspekten und Problemen, die bei den Pitching-Situationen aller Gruppen immer wieder deutlich wurden.

Dies führte bei der Auswertung der Pitching-Situationen zu den 5-Minuten-Filmen zum Prototyp einer multimedialen Lern-CD mit Hypertextstruktur, die inhaltlich ihren Schwerpunkt auf dem *Dramatischen Schema* hat. Das Dramatische Schema und die mit ihm zusammenhängenden Fragen und Probleme wurden als *die* dominanten inhaltlichen Aspekte in allen Gruppen deutlich und strukturierten somit auch den inhaltlichen und didaktischen Aufbau der Lern-CD.¹⁴

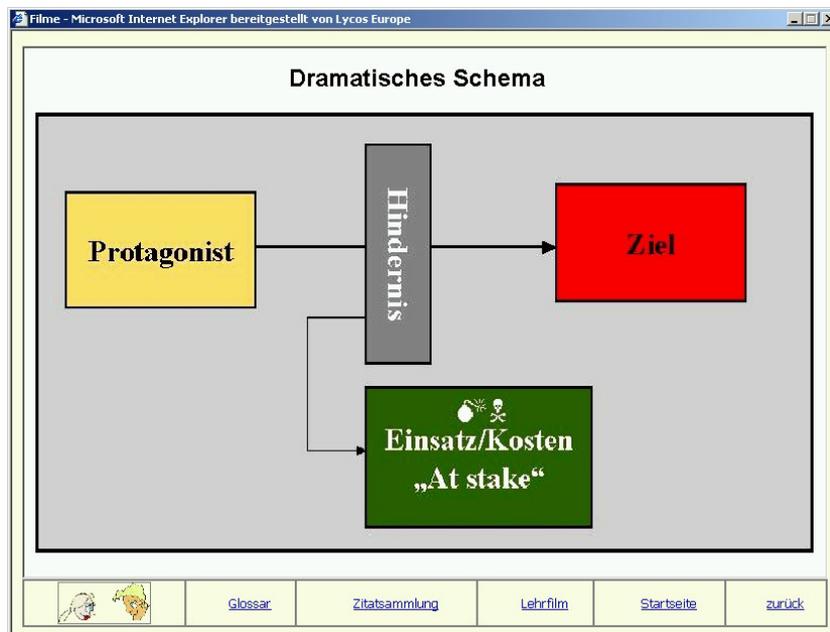
Aber nicht nur inhaltlich, sondern auch von der Präsentationsform sollten sich die Lehrunterlagen eng an unser "Zielpublikum" anlehnen. Deshalb entwarfen wir eine multimediale Lern-CD, die eine weitgehende optische Orientierung der Nutzer - wie sie im Filmkontext normal ist - erlaubt. Die CD integriert verschiedene Bausteine: Neben rein textlichen Elementen finden sich kleine Videoausschnitte aus den Pitching-Situationen, animierte Grafiken und ein kleiner Zeichentrickfilm. Die CD soll in exemplarischer Weise Möglichkeiten multimedialen Lernens speziell im Bereich Pitching und Stoffentwicklung demonstrieren und hauptsächlich als Vorbereitung auf die gemeinsame Arbeit in der Pitching-Situation dienen.

¹⁴ Die Lern-CD haben wir mit technischer Unterstützung von Yasar Özdemir realisiert.



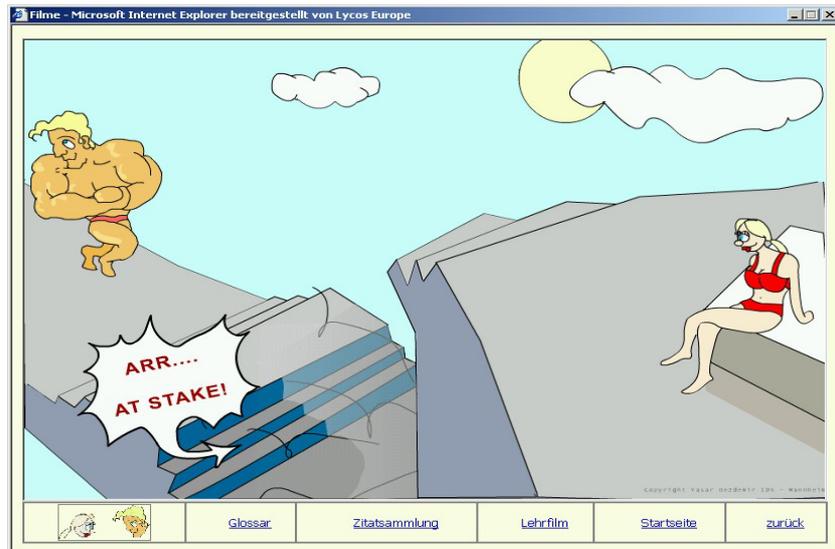
Screenshot 1: "Startseite"

Das Lernprogramm teilt sich in zwei Bereiche: Der Einstieg ist festgelegt. Die Nutzer treffen zuerst auf das Dramatische Schema in Form einer Grafik und können von dort aus zu einem Cartoon gelangen, der als kleiner Zeichentrickfilm die vier relevanten Kategorien des Dramatischen Schemas ausfüllt: Protagonist, sein Ziel, ein zu überwindendes Hindernis und die Kosten für ihn, sollte er an dem Hindernis scheitern.



Screenshot 2: "Dramatisches Schema"

Innerhalb des Cartoons können die Nutzer entscheiden: Lässt man den Protagonisten sein Ziel erreichen und was passiert dann? Lässt man es ihn nicht erreichen und was passiert dann?



Screenshot 3: "Cartoon"

Nach diesem kurzen festgelegten Einstieg über das dramatische Schema ist nun eine freie spielerische Navigation möglich. Sie soll die Studenten dazu motivieren, sich auf ihre erste Pitching-Sitzung und das, was als zentrale Aspekte auf sie zukommen wird, vorzubereiten. Sie treffen dabei auf unterschiedliche Lern- und Informationstypen:

1. Das "*Pitch-Formular*", das die Produktionsvorgaben der Filme beinhaltet (z.B. Länge, Format etc.), die unterschiedlichen Positionen des Dramatischen Schemas auflistet und nach jeder Position eine Zeile frei lässt, auf der man die Kategorie für seine spezifische Filmidee ausfüllen kann, und ein Textfenster mit Raum für einen etwa fünfzeiligen Pitch. Das Textfenster ist mit fünf Zeilen recht knapp gewählt, weil die Studenten lernen sollen, ihre Idee kurz zusammen zu fassen, eben zu pitchen.
Neben diesem unausgefüllten Pitch-Formular, das ausgedruckt und als "Rohling" für alle anstehenden Pitches im Studium verwendet werden kann, existiert auch ein von uns ausgefülltes Muster, das in exemplarischer Weise den Cartoon pitch, über den die Studenten beim Einstieg in die CD geleitet wurden.
2. Das *Glossar* hängt eng mit dem Pitch-Formular zusammen, da es die zentralen Aspekte eines Pitches sowie sein Verhältnis zur dramatischen Struktur erklärt. Für die Vorbereitung auf die gemeinsame Arbeit mit den Dozenten in zukünftigen Pitching-Situationen enthält es zudem einige zentrale Leitfragen (*Liste Erwartbarer Fragen der Dozenten*), auf die die Dozenten mit großer Wahrscheinlichkeit zu sprechen kommen werden. Sie fasst Fragen der Dozenten zur Stoffentwicklung und szenischen Umsetzung der Filmstoffe zusammen, orientiert sich an den von uns ausgewerteten Sitzungen und beinhaltet deren Diskussionsschwerpunkte.
3. Als Ergänzung des Glossars zum Nachlesen ist eine *Zitatsammlung* gedacht. Sie beinhaltet zum einen weitere wichtige Begriffe (z.B. Exposition, Spannung), zum anderen sind darin die wichtigsten Ausführungen der Dozenten zum Wesen der Dramaturgie in größerer Ausführlichkeit dargestellt.

Glossar und Zitatsammlung bestehen nicht nur aus textlichen Beschreibungen, sondern auch aus kleinen *Lehrfilmen*: ausgewählte Videoausschnitte im Originalton, in denen zentrale Probleme der Stoffentwicklung behandelt werden. Diese Ausschnitte haben wir analytisch aufbereitet und bezogen auf die Vorstellungen der Dozenten didaktisiert. So erhalten die Studenten nicht nur inhaltlich-dramaturgische Informationen, sondern bekommen auch einen ersten Eindruck, was sie kommunikativ und atmosphärisch erwartet und wie das Verhaltensspektrum der Dozenten und deren Arbeitsteilung ist. Sie können sich so anhand der kleinen Ausschnitte besser auf die Erwartungen der Dozenten einstellen und auch antizipieren, wie ihr erstes Pitching als soziales Ereignis organisiert sein wird.

Die CD leitet die Vorbereitung der Studenten an und verringert die Notwendigkeit, Grundfragen in der gemeinsamen Pitching-Situation mit den Dozenten zu klären. Sie strukturiert zudem auch die Entwicklung der Geschichte in der Pitching-Situation selbst. Die relevanten Positionen des dramatischen Grundschemas können dann als bekannt vorausgesetzt werden, die Studenten können Schwachstellen ihrer Geschichte selbst erkennen und Diskussionspunkte antizipieren bzw. selbst einbringen.

Die Ergebnispräsentationen in den einzelnen Gruppen hat die Wichtigkeit eines solchen multimedialen Lerninstruments demonstriert. Es wurde auch deutlich, dass das Konzept mit den kleinen Lehrfilmen aufgeht und dass vor allem der von uns entwickelte Zeichentrickfilm gerade in seiner didaktisch motivierten Überzeichnung bei den Studenten einen hohen Erinnerungseffekt erzielte.¹⁵

5. Die 10-Minuten-Pitchings

Unsere Perspektive bei der Auswertung der 2. Pitching-Runde war bewusst kontrastiv und baute auf den Ergebnissen des bereits vorliegenden detaillierten Berichtes auf. Da wir das aktuelle Geschehen immer vor dem Hintergrund unserer Beobachtung und Analysen zu den 5-Minuten-Filmen interpretiert haben, werden die Beobachtungen gleich in ihrer Qualität als Veränderung bzw. Stagnation deutlich.

5.1. Pitching als inhaltlich-dramaturgische Aufgabe

Bei der Auswertung der 10-Minuten-Pitchings wurde deutlich, dass sich die Studenten seit den 5-Minuten-Filmen inhaltlich ein großes Stück weiter entwickelt haben und bereits vielfach eine konkrete Vorstellung und präzise Intuition für die Anlage und die Entwicklung eines Dramas haben. Da die Kenntnisse um das dramatische Schema und das strukturanalytische Denken wesentlich gefestigter waren, konnten sich auch die Dozenten zielgerichteter auf die konkrete Stoffentwicklung konzentrieren und unbelasteter von der Notwendigkeit zu handwerklich-dramaturgischen Eingriffen im Dienste der Teams an der stofflichen Entwicklung der Geschichte (mit-)arbeiten.

¹⁵ Grundsätzlich sehen wir in dem von uns realisierten Konzept "aus der Praxis für die Praxis", bei dem das faktische Geschehen in zentralen Situationen des Arbeitsalltags als Grundlage für die Entwicklung von Lehrmaterialien genommen wird, eine übertragbare Möglichkeit für praxisorientierte Ausbildungen auch in ganz anderen Bereichen.

Insgesamt zeigte sich eine deutliche Problemverlagerung, die wir als Ausdruck der inzwischen stattgefundenen Entwicklung der Teams verstehen. Neue, inhaltlich-dramaturgische Problemaspekte waren nun: der dramatische *Charakter des Protagonisten* und die *Grundzüge der dramatischen Situation*.

5.2. Pitching als Kommunikationsereignis

Was die Interaktionsdynamik und Arbeitsatmosphäre der Pitching-Situationen betrifft, zeigten sich sehr positive Veränderungen, und es war deutlich zu sehen, dass Studenten und Dozenten gleichermaßen Anteil an diesem Ergebnis haben. Die für die 5-Minüter strukturprägende Asymmetrie hinsichtlich Situationskontrolle, Beziehungsdefinition und Redeanteilen sowie der Organisation selbstbestimmter Darstellungsgelegenheiten zu Ungunsten der Studenten hat sich weitgehend zum Positiven verändert.

Strukturierung der Situation

Eines der auffälligsten Merkmale war die Neustrukturierung der Eröffnungsphase der Pitching-Situation. Hier stellte es sich als positiv heraus, den Studenten genügend Raum zur Verfügung zu stellen, ohne Zeitdruck ihre Geschichte entwickeln zu können.

Durch den Verzicht auf vorab schriftlich eingereichte Pitches wurde eine Situation verhindert, bei der die verbalen Ausführungen sofort an Hand der schriftlichen Versionen "überprüft" wurden. Dass es die Autoren waren, die in der Regel zu Beginn die Geschichte präsentierten, war als positives Zeichen hinsichtlich eines zunehmenden Rollen- und Zuständigkeitsbewusstseins zu verstehen.

Auf Grund der Entwicklung des dramentheoretischen Wissens der Studenten entfiel die Notwendigkeit, relevante theoretische Aspekte in Form von Diskursen zu thematisieren und einzuspeisen. Dies produzierte einen kleinschrittigen, dynamischen Grundrhythmus, der für kreatives Arbeiten eine wichtige Voraussetzung darstellt. Als eine Folge dieser Grunddynamik konnten sich die Studenten leichter als bisher als Sprecher etablieren.

Arbeitsteilung der Dozenten

Die beiden Dozenten haben ihre noch für die 5-Minüter charakteristische Arbeitsteilung modifiziert. Die Zuständigkeiten und Grenzen waren flexibler, beide positionierten sich erkennbar als Team, das sich gemeinsam auf die inhaltliche Entwicklung der Stoffe konzentriert. Dadurch, dass die Dozenten nun auch ihr eigenes Tun – die Richtung, in die sie denken, das Problem, das sie bearbeiten, die Schwierigkeiten, die sie antizipieren – systematisch thematisierten, waren die Studenten besser auf den Gang der Dinge orientiert und konnten sich leichter auf die inhaltlichen Ausführungen einstellen und einlassen.

Die Dozenten boten den Teams nicht nur in der Anfangsphase, sondern insgesamt wesentlich mehr Raum für eigene Ausführungen und Darstellungen. Durch ihren lokalen Rückzug verdeutlichten sie auch die Verantwortung der Teams für

ihre Stoffe. Durch den Wegfall aller Aspekte, die Assoziationen mit der Schülerrolle aktivieren könnten, zeigten die Dozenten, dass sie auf die zunehmende Professionalisierung der Studenten reagierten und diese durch angemessene Beziehungsangebote förderten. Für die Stoffentwicklung war es ausgesprochen dienlich, dass die Dozenten wichtige dramaturgische Aspekte in der konkreten Auseinandersetzung mit der Geschichte der Studenten bearbeiten. Hierdurch wurden "Belehrungen" weitgehend vermieden und die Geschichte der Studenten als der zentrale Fokus immer wach gehalten.

Partizipation der Studenten

Die Studenten waren interaktiv präsenter, engagierter und auch kämpferischer. Sie trugen hierdurch zur dynamischen Grundatmosphäre bei. Die Teams überließen den Dozenten nicht mehr fraglos die alleinige Situationsstrukturierung, sondern suchten sich selbst aktiv Darstellungsmöglichkeiten. Die stärkeren Strukturierungsversuche der Studenten finden in gesprächsorganisatorischer Hinsicht ihren Niederschlag: Sie versuchten, sich in Konkurrenz mit ihren Lehrern als Sprecher/innen durchzusetzen und fragen gezielt und fordernd nach, wenn sie Ausführungen nicht verstanden hatten.

Die insgesamt positive Grunddynamik zeigt sich auch darin, dass einige Gruppen keine Pause während der dreistündigen Veranstaltung brauchten. Zwei der Gruppen "forderten" von sich aus zwar eine Pause. Nicht jedoch aus dem Grund, um sich von der Kritik der Dozenten zu erholen (das war bei den 5-Minütern teilweise der Fall), sondern um die Unterbrechung für die interne Abstimmung zu nutzen. Nach der Pausenbesprechung kamen sie als gestärkte Teams zurück.

Auf Grund der positiven Grunddynamik und kooperativen Atmosphäre unterblieben manifeste Frustrationen: Verarbeitungsstrategien wie individuelle Fluchten, Distanzierung von der gemeinsamen Geschichte und Ad-hoc-Entwicklungen alternativer Geschichten (wie bei den 5-Minütern) waren diesmal nicht zu beobachten. Die Teams leisteten vielmehr stärkeren produktiven Widerstand gegen die Angebote der Dozenten, sich über Alternativen Gedanken zu machen bzw. alternative Geschichten vorzutragen.

Die positive Interaktionsdynamik zeigte sich auch im Fehlen längerer Schweigephasen. Solche Phasen stellten für das zurückliegende Pitching der 5-Minüter eine nicht unerhebliche Hypothek dar, die für gemeinsame kreative Arbeit offensichtlich kontraproduktiv war. Dass es auch keine Behauptungskämpfe gab, konnte als positives Zeichen zunehmender Professionalisierung gewertet werden, die sich in der Fähigkeit zeigt, sich auf die inhaltliche Seite und auf das gemeinsame Produkt zu konzentrieren.

5.3. Empfehlungen

Anders als bei den 5-Minuten-Auswertungen konzentrierten sich unsere Empfehlungen nahezu ausschließlich auf den Aspekt *Pitching als inhaltlich-dramaturgische Aufgabe*. Hier bestand unsere zentrale Empfehlung darin, auch die deutlich gewordenen problematischen inhaltlich-dramaturgischen Aspekte in vergleichbarer Weise wie das *dramatische Schemas* bei den 5-Minuten-Pitches systematisch

aufzubereiten, angemessene Lehrunterlagen zu konzipieren und die begonnene multimediale Lern-CD zu erweitern.

6. Die 20-Minuten-Pitchings

Als vorläufigen Abschluss der Studie "Pitching in Teams" haben wir im Juni 2003 auch die erste Sitzung zur Konzeption der 20-minütigen Abschlussfilme dokumentiert und ausgewertet.

6.1. Pitching als inhaltlich-dramaturgische Aufgabe

Während die Entwicklung von den 5- zu den 10-Minütern mit dem damit einhergehenden Wechsel des dominanten dramaturgischen Problems (ursprünglich *dramatisches Schema*, dann *dramatische Situation* und *dramatischer Charakter*) durchaus als Entwicklung gesehen werden konnte, kommen nun bei den 20-Minütern diese Aspekte teilweise wieder zusammen als problematisch zum Vorschein.

Die Teams schienen insgesamt noch ein eher ambivalentes Verhältnis zu den handwerklichen Grundlagen ihrer kreativen Tätigkeit zu haben. Diese können von den Teams noch nicht als notwendige Basis für ihre Kreativität gesehen werden. Sie werden noch eher als Behinderung des künstlerischen Schaffens erfahren. Aspekte, die sich in inhaltlich-dramaturgischer Sicht als problematisch erwiesen, waren: der *dramatische Charakter*, das *dramatische Schema*, *dramatische Geschichte* und gewisse Ungenauigkeiten hinsichtlich der Bedeutung und des Verhältnisses der Begriffe *Geschichte*, *Backstory*, *Situation*, *Thema*, *Bild* und *Szene*.

Ein moralisch-aufklärerischer und sozialkritischer Anspruch, den die Teams mit ihrer Geschichte verbinden, verhinderte zuweilen die im Sinne einer dramatischen Geschichte notwendige Konzentration auf einen einfachen und klar strukturierten Konflikt.

6.2. Pitching als Kommunikationsereignis

Unser Eindruck hinsichtlich der Interaktionsdynamik und der Arbeitsatmosphäre war durchweg positiv. Der bereits bei den 10-Minütern beobachtbare Abbau der Asymmetrie hat sich in einem positiven Sinne fortgesetzt. Zum Einen geben die Dozenten den Studierenden größere Freiräume zur interaktiven Mitgestaltung der Situation, zum Anderen kämpfen die Studierenden auch verstärkt darum, strukturierend auf die Situation einzuwirken.

Die zunehmende Professionalisierung der Studierenden zeigte sich auch in einem größeren Anteil, den sie zur Gesprächsorganisation beitragen. Erfolgreiche Versuche, sich gegen die Dozenten als Sprecher zu behaupten, waren ein positives Zeichen für die Etablierung einer neuen Kooperationsform. Bestehende Wissens- und Kompetenzunterschiede zwischen Dozenten und Studierenden führten nicht mehr zu einer negativen Interaktionsdynamik mit relativer Einseitigkeit der Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Die Dozenten haben an dieser Entwicklung großen Anteil. Die schon bei den 10-Minütern beobachtbare Tendenz zu mehr Transparenz und zur vorausgreifenden Beschreibung des eigenen Tuns und der damit verbundenen Ziele zeigte sich sehr deutlich in der rahmenden Eröffnung der Pitching-Situation. Dass zu Beginn noch einmal Sinn und Zweck der Veranstaltung als gemeinsames Arbeiten formuliert wurde, ist ein wichtiger Aspekt für die gemeinsame Orientierung auf den Arbeitsaspekt und den inhaltlichen Fokus.

Weiter konturiert zeigte sich auch die didaktische Orientierung der Dozenten. Hier fiel uns vor allem die erkennbar stärkere Modalisierung inhaltlicher Kritik auf. Die wenigen "ungemütlichen" Situationen, die in den Teamsitzungen entstanden, wurden vorsichtig und unter weitgehender Wahrung des "Gesichts" der Betroffenen aufgelöst.

Wir beobachteten eine konvergierende Orientierung, die sich auf Seiten der Dozenten in einem *recipient design* zeigt, das auf die zunehmende Professionalisierung der Studierenden reagiert. Auf Seiten der Studierenden zeigte sich diese Orientierung am deutlichsten im produktiven Umgang mit Kritik und Nachfragen der Dozenten. Für die Studierenden besteht scheinbar keine Notwendigkeit mehr, aus Angst vor dem Verlust ihrer vorgestellten Geschichte unproduktiven Widerstand zu leisten.

6.3. Empfehlungen

Wie schon bei den 10-Minuten-Pitches beziehen sich unsere Empfehlungen ausschließlich auf den Aspekt *Pitching als inhaltlich-dramaturgische Aufgabe*. Hier gilt unser Augenmerk neben den *handwerklichen Grundlagen für kreatives Arbeiten* vor allem dem Fehlen einer strukturanalytischen Sicht auf die eigene Arbeit. Dies ist eine wichtige Voraussetzung dafür, strukturelle Schwächen der eigenen Arbeit erkennen und beheben zu können, sei es bereits bei der Konstruktion der Geschichte oder bei deren Überarbeitung. Die Studierenden sollen sich jedoch zunächst nicht mit ihren eigenen Geschichten analytisch auseinandersetzen. Der erste Schritt in diese Richtung sollte in der Analyse von fremden Beispielen bestehen. Dies erleichtert die Einnahme der analytischen Perspektive und das Erkennen struktureller Defizite, da sie nicht automatisch als Verantwortliche thematisiert werden.

Die Teams sollten ihre "Angst" vor den handwerklichen Grundlagen des Filmschaffens verlieren und das Handwerkszeug als eine positive Absicherung ihres kreativen Schaffens und nicht als Bedrohung oder Beeinträchtigung erleben.

7. Fazit zur Studie "Pitching in Teams"

Die Studie "Pitching in Teams" stellt in einem wichtigen Punkt einen besonderen Glücksfall anwendungsbezogener Gesprächsforschung dar: Sie ermöglicht nämlich die systematische Überprüfung der Richtigkeit und Brauchbarkeit der unterbreiteten Empfehlungen in der Praxis selbst. Mit anderen Worten: Sie ermöglicht eine Evaluation, inwieweit die Kommunikationsberatung die beabsichtigten bzw. erhofften positive Folgen gebracht hat oder nicht. Der Erfolg kommunikationsbezogener Entwicklungsmaßnahmen zeigt sich in der Praxis und muss folglich auch

dort überprüft werden.¹⁶ Ohne eine zyklische Struktur kommunikationsbezogener Weiterbildung versandet das Potenzial einmaliger Interventionen sehr schnell. Nur auf der Grundlage einer Evaluation in der Praxis hat man die Möglichkeit, den Nutzen solcher kommunikationsbezogenen Dienstleistungen beurteilen zu können.

Diese Voraussetzung war bei unserer Studie dadurch gegeben, dass wir mit den 5-, 10- und 20-Minuten-Pitchings drei unmittelbar vergleichbare Situationen mit identischem Aufgabenprofil, gleichem Zeitbudget und den selben Teilnehmer/innen untersuchen konnten. Durch den kontrastiv-vergleichenden Blick kamen Veränderungen in den zeitlich auseinander liegenden Situationen sehr deutlich in den Blick.

Am auffälligsten waren die Entwicklungen zwischen den 5- und 10-Minuten-Pitchings. Hier gab es eine tiefgreifende Veränderung v.a. im kommunikativen Bereich, die – das wissen wir von den Beteiligten – zeitlich unmittelbar mit dem detaillierten Bericht und unserer Ergebnispräsentation vor Ort zusammenfällt.

Da wir die Möglichkeit gleich zur zweifachen Evaluation hatten, konnten wir sehen, dass unsere Empfehlungen zur Umstrukturierung der Situation im kommunikativen wie im organisatorischen Bereich sehr weitgehend umgesetzt wurden. Zentrale Voraussetzung hierfür war das professionelles Selbstverständnis und die am Erfolg der eigenen Arbeit orientierte Perspektive der Dozenten und eine intensive Lernbereitschaft aller Beteiligten.¹⁷

Die zweifache Evaluation verdeutlichte auch eine Ungleichzeitigkeit der Veränderungen in den beiden Bereichen *Pitching als Kommunikationsereignis* und *Pitching als inhaltlich-dramaturgische Aufgabe*. Hier zeigte sich, dass kommunikationsbezogene Interventionen zwar eine notwendige Voraussetzung für kreatives inhaltliches Arbeiten darstellen, dass dies aber nicht ausreicht. Damit ist der inhaltlich-dramaturgische Bereich als zentraler Ansatzpunkt weiterer Veränderungen identifiziert, und es können gezielt Anstrengungen unternommen werden, hier eine vergleichbare Lernkurve wie bei dem kommunikativen Aspekt zu erreichen.

8. Dialogtraining für Drehbuchautor/innen

Ein zweiter Aspekt der Kooperation mit dem "Aufbaustudium Film" ist das im Juni 2003 erstmals durchgeführte *Dialogtraining für Drehbuchautor/innen*. Es handelt sich um eine einwöchige Veranstaltung, die zusammen mit den Studierenden der Drehbuchklasse durchgeführt wurde.

Die Idee, auf der das gesprächsanalytisch fundierte Dialogtraining für Drehbuchautoren aufbaut, sieht wie folgt aus: Drehbuchautoren konstruieren Film-Dialoge, Gesprächsforscher hingegen re-konstruieren authentische Alltagsgespräche. Drehbuchautoren setzen ihr Wissen über Sprechen und die signalisierenden, symbolisierenden, charakterisierenden Implikationen von kommunikativem Verhalten in der Regel mehr oder weniger intuitiv und mit Phantasie und Kreativität ein. Ge-

¹⁶ In der Regel belassen es die Unternehmen, wenn sie sich überhaupt zu kommunikationsbezogenen Maßnahmen durchringen, jedoch bei einmaligen Veranstaltungen. Dadurch kann aber deren Erfolg nicht in der Praxis überprüft werden. So ist es bezeichnend, dass es kaum Untersuchungen zum Erfolg von Kommunikationstrainings gibt; vgl. hierzu Brons-Albert (1995).

¹⁷ Wie wichtig dieser Punkt ist, betont auch Hartung (2003), der Lernbereitschaft als eine wesentliche Voraussetzung für Erfolg im Bereich kommunikative Dienstleistung ausweist.

sprächsforscher hingegen sammeln auf der Grundlage ihrer empirischen Arbeit kontinuierlich Wissen über all die Aspekte, Verfahren und Mechanismen, die Kommunikation ermöglichen und den sozialen Austausch und die Vergesellschaftung im Kleinen wie im Großen zu Stande bringen und aufrecht erhalten.

Was liegt nun näher, als dass beide Dialogschaffende, Konstrukteure wie Re-Konstrukteure wechselseitig voneinander lernen und profitieren? Drehbuchautoren können beispielsweise, wenn sie die Ergebnisse gesprächsanalytischer Forschung und wichtige interaktionstheoretische Prinzipien kennen, diese bewusst bei der Konstruktion ihrer Dialoge einsetzen. Drehbuchautoren können also Rekonstruktionswissen konstruktiv einsetzen. Gesprächsforscher wiederum können den Vorgang des Dialogschreibens und dessen Spezifik (eine für die Verbalisierung bzw. Vermündlichung produzierte schriftliche Vorlage zu sein und die Unterschiede zwischen Drehbuchtext und dem von den Schauspielern tatsächlich Verbalisierten) zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung machen. Dies würde einen spannenden Gegenstand zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit konstituieren. Gesprächsforscher können also die Konstruktionspraxis wissenschaftlich rekonstruieren. Wir wollen hier jedoch nur die Vorteile für die Drehbuchautoren in den Blick nehmen, die sie aus dem Kontakt mit der Gesprächsforschung ziehen können.

Wenn Drehbuchautoren mit Gesprächsforschern kooperieren und deren Wissen über Interaktion zur Kenntnis nehmen, können sie:

1. ihr intuitives Gespür für authentische Gespräche entwickeln oder verfeinern,
2. einige der alltagsweltlichen Konstruktionsprinzipien in ihrer Praxis des Drehbuchschreibens bewusst einsetzen und überprüfen und ihre Dialoge dadurch "dichter" machen und sie intensiver zur Charakterisierung ihrer Protagonisten nutzen,
3. das eigene intuitive Tun in empirisch gewonnenen Kategorien explizit reflektieren und sich dadurch mehr Transparenz hinsichtlich ihrer eigenen Konstruktionsfähigkeit verschaffen und
4. sich sensibilisieren für die Sprech- und Interaktionsweisen bestimmter sozialer Milieus, in bestimmten sozialen Situationen oder bestimmter sozialer Typen; sie können sich dadurch von der Tradierung befreien, bei der ein nicht unerheblicher Teil des Wissens für das Schreiben von Filmdialogen aus der Rezeption von Filmdialogen selbst stammt.

Das Dialogtraining zielt darauf ab, den Drehbuchautor/innen zu zeigen, was die Gesprächsforschung zu *situationsbezogenem Sprachgebrauch* weiß und mit ihnen zu diskutieren, wie dieses Wissen eingesetzt werden kann, um im Drehbuch über eine bestimmte Sprech- und Kommunikationsweise Personen zu charakterisieren und soziale Situationen zu gestalten. Die Kompetenzen, die wir dabei einbringen können, beziehen sich ausschließlich auf die *dialogischen Teile der Drehbücher*. Betrachtet man gängige Ratgeber zum Drehbuchschreiben, so fällt auf, dass der Dialog ausgesprochen "stiefelnerlich" behandelt wird, um nicht zu sagen, dass er fast gänzlich fehlt.

Unser zentraler Ansatz bei dem Dialogtraining ist die Sensibilisierung für die Besonderheiten gesprochener Sprache sowie für die Strukturen authentischer

Dialoge/Gespräche. Diese Sensibilisierung wird im Rahmen des Trainings durch drei aufeinander aufbauende Schritte erreicht:

1. durch einführende Vorträge, die in praxisbezogener Weise relevantes Wissen über gesprochene Sprache und Kommunikation vermitteln,
2. durch die sequenzielle Rekonstruktion authentischer Dialoge, die als Ton-, Videoaufnahme und als Transkripte vorliegen,
3. durch das angeleitete Schreiben von Dialogen nach unterschiedlichen Situationsvorgaben.

In didaktischer Hinsicht ist die Woche so gestaltet, dass es zu einer aufeinander bezogenen Folge unterschiedlicher kognitiver Anstrengungen kommt. Dabei steht die *Rezeption* am Anfang (hier eignen sich die Studenten relevantes Wissen an), diese wird gefolgt von der *Rekonstruktion* (hier wenden die Studenten das Gelernte bei der Analyse authentischer Gespräche an und verfestigen dadurch ihr Wissen), ehe am Ende die *Produktion* steht (hier bringen die Studenten ihr neues Wissen mit ihrer Phantasie und Kreativität zusammen, indem sie selbständig Dialoge schreiben).

Um noch einmal auf den Aspekt des *akademischen Purismus* (siehe S. 6) bei der Frage des Einsatzes von Transkripten zurück zu kommen: Bei dem Dialogtraining für Drehbuchautor/innen haben wir sehr intensiv mit Transkripten von Gesprächen aus unterschiedlichen sozialen Milieus gearbeitet. Die Teilnehmer/innen arbeiteten sich dabei nicht nur in die Notationen und das Lesen von Transkripten ein, sondern produzierten selbst bereits am zweiten Tag transkriptähnliche Filmdialoge mit den für gesprochene Sprache und freies Formulieren typischen Phänomenen. In diesem Trainingskontext erwies sich die intensive Arbeit mit Transkripten als gleichermaßen sinnvoll und erfolgreich.

9. Nutzen der Anwendung für die Wissenschaft

Bislang haben wir uns auf die Frage konzentriert, was die angewandte Gesprächsforschung für gesellschaftlich relevante Berufs- und Praxisfelder (hier: Ausbildung von Filmstudenten) tun kann und welche Voraussetzungen dafür gegeben sein müssen und welche Vorgehensweisen dabei sinnvoll sind. Wir wollen nun zum Abschluss am Beispiel unserer Kooperation auch danach fragen, welchen Nutzen die wissenschaftliche Gesprächsforschung aus ihrer anwendungsbezogenen Praxis ziehen kann.

Der Nutzen für die wissenschaftliche Gesprächsforschung besteht zunächst einmal im *Zugang zu neuen sozialen Welten* mit allen Implikationen, die damit verbunden sind. Hat man die Erlaubnis und Möglichkeit, die dokumentierten Situationen teilweise oder gar vollständig wissenschaftlich auswerten zu können, ist dies in der Regel mit der *Entdeckung neuer Untersuchungsgegenstände* verbunden. So wurden im Laufe der Auswertungen der Videobänder eine ganze Reihe wissenschaftlich interessanter Aspekte, Ausschnitte und Fragen deutlich.

Es hat sich inzwischen gezeigt, dass die Aufnahmen:

- unter dem Aspekt *multimodaler Interaktion*, d.h. der systematischen Integration aller relevanten Ausdrucksebenen (Verbalität, Gestik, Proxemik etc.) hochspannend sind,
- die systematische Untersuchung der interaktionsstrukturellen Voraussetzungen und Hindernisse für Kreativität¹⁸ und
- die empirische Analyse kommunikationsdidaktischer Situationen ermöglichen.

Daneben ist die Besonderheit des entstandenen Korpus auf Grund der großen Stabilität sehr unterschiedlicher Situationsmerkmale (Aufgabe, Zusammensetzung der Gruppe, Zeit, Ablauf etc.) hervorragend für systematische Vergleiche sehr unterschiedlicher Aspekte geeignet.

Als erstes konkretes wissenschaftliches Ergebnis liegt inzwischen ein Manuskript zur *interaktiven Struktur einer 12-sekündigen Sprechpause* vor.¹⁹ Der dabei analysierte Ausschnitt ist von prototypischer Qualität und als solches hervorragend geeignet, methodologische Reflexion zu multimodaler Interaktion anzuleiten und konzeptionelle Arbeiten hierzu anzuregen.

Als weiteres konkretes Projekt im Bereich multimodaler Kommunikation werden wir Ende des Jahres zwei Regiestudenten bei ihrer Arbeit mit Schauspielern und Kameramann/-frau am Set dokumentieren. Dieses Material ist hervorragend geeignet, um *spezifische interaktive Leistungen des körperlichen Ausdrucks* systematisch zu beleuchten.

Die Vorarbeiten, in die man für das dokumentierte Praxisfeld leisten muss, um sich die Erlaubnis für die wissenschaftliche Auswertung zu "verdienen", hat sich in unserem Fall als ausgesprochen sinnvolle Investition herausgestellt.

10. Fazit und Ausblick

Kooperationen zwischen Gesprächsforschern und Unternehmen oder Institutionen in relevanten gesellschaftlichen Praxisfeldern entstehen mehr oder weniger zwangsläufig. Die Gesprächsforschung ist auf authentische Aufnahmen aus möglichst unterschiedlichen Bereichen angewiesen, und wenn man nicht gerade in der eigenen Familie oder im eigenen Freundeskreis Aufnahmen macht, bewegt man sich automatisch in irgendeinem Praxisfeld. Unternehmen und Institutionen haben jedoch – im Gegensatz zu Freizeitgruppen, die schon allein durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihnen einen Gewinn in Form sozialer Anerkennung und Aufwertung für sich selbst sehen – in der Regel kein originäres Interesse daran, sich und ihre Arbeitspraxis dokumentieren und untersuchen zu lassen.

Für ihre Einwilligung wird in der Regel eine Gegenleistung in Form eines Ergebnistransfers in das untersuchte Praxisfeld erwartet. Diese Gegenleistung kann von allgemeinen und unspezifischen Rückmeldungen bis hin zur konkreten Kommunikationsberatung und der Durchführung von Schulungsaktivitäten reichen. Was das jeweilige Praxisfeld im Einzelfall fordert, ist von unterschiedlichen

¹⁸ Diesen Themenbereich bearbeitet Daniela Heidtmann in ihrer Dissertation.

¹⁹ Siehe Schmitt (i.V.).

Bedingungen abhängig, u.a. auch davon, welche Kompetenz und Expertise es den Gesprächsforschern zuschreibt. Wenn eine Kooperation seitens des Unternehmens oder der Institution völlig ohne Transferforderungen über die Bühne geht, sollte man als anwendungsinteressierter Gesprächsforscher eher betroffen als glücklich sein.

Solche Transfererwartungen müssen als Chance gesehen werden und dürfen auf gar keinen Fall als notwendiges Übel abgetan oder nur halbherzig zugestanden werden. Kooperationen mit gesellschaftlich relevanten Praxisfeldern sind eine gute Möglichkeit, die Leistungsbreite und Kompetenz der Gesprächsforschung als angewandte Wissenschaft kontrastiv und in Konkurrenz zu etablierten kommunikationsbezogenen Professionen zu demonstrieren. Gerade in Zeiten knapper finanzieller Ressourcen und damit verbundener Kämpfe um Zukunftschancen für den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs sind solche Kooperationen wichtige Arenen, die angewandte Gesprächsforschung im Bewusstsein gesellschaftlicher Praktiker als für sie selbst relevanten Ansatz zu verankern.

Für die Organisation des wissenschaftlichen Forschungsprozesses bedeutet dies allerdings, den angewandten Teil von Beginn an als integrierten Bestandteil des Forschungsdesigns zu definieren und den damit verbundenen Aufwand dementsprechend zu kalkulieren. Es bedeutet darüber hinaus, Fragen des Adressatenzuschnitts und der Didaktisierung der Ergebnisse als eine ernsthafte Herausforderung und Aufgabe zu begreifen. Letzteres ist zwangsläufig mit der Aneignung einer notwendigen Vermittlungskompetenz verbunden.

Das, was auf den ersten Blick vielleicht als zusätzliche Aufgabe aussehen mag, entpuppt sich beim zweiten Hinsehen als einmalige Chance zu völlig neuen wissenschaftlichen Untersuchungsbereichen, Fragestellungen und Kooperationsgelegenheiten. Diese wirken nicht nur zurück auf die zentralen Bereiche der Wissenschaft selbst, indem sie die Theorie- und Konzeptentwicklung beeinflussen. Ernst genommen führen sie letztlich zur Etablierung eines neuen und wichtigen Wissenschaftsbereichs. Aufgabe dieses neuen Wissenschaftsbereichs ist es, Prozesse der Vermittlung kommunikationsbezogenen Wissens und kommunikationsbezogener Fähigkeiten systematisch mit den Mitteln der Gesprächsforschung zu untersuchen und die für die Vermittlung notwendigen Theorien und Konzepte zu entwickeln.

11. Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael / Brüner, Gisela (Hg.) (2003): Gesprächskompetenz analysieren und vermitteln. Frankfurt.
- Becker-Mrotzek, Michael / Fiehler, Reinhard (Hg.) (2002): Unternehmenskommunikation. Tübingen.
- Brons-Albert, Ruth (1995): Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten. Tübingen.
- Brüner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hg.) (1999): Angewandte Diskursforschung. Band 1 und 2. Opladen/Wiesbaden.
- Fiehler, Reinhard / Schmitt, Reinhold (2002): Das Potenzial der angewandten Gesprächsforschung für Unternehmenskommunikation: Das Beispiel "Kundenorientierung". In: Haß-Zumkehr, Ulrike / Zifonun, Gisela / Kallmeyer, Werner (Hg.): Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerd Stickel zum 65. Geburtstag. Tübingen, 501-527.

- Fiehler, Reinhard / Schmitt, Reinhold (i.V.): Gesprächstraining. In: Deppermann, Arnulf et al. (Hg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch.
- Hartung, Martin (2003): Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung von Gesprächskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael / Brüner, Gisela (Hg.): Gesprächskompetenz analysieren und vermitteln. Frankfurt, 43-62.
- Schmitt, Reinhold (2000) unter Mitarbeit von Dagmar Brandau und Daniela Heidtmann: Abschlussbericht der Studie "Kommunikation in Arbeitsgruppen: Die Analyse von Kommunikationsprozessen in Meetings". Mannheim, Manuskript, 142 Seiten.
- Schmitt, Reinhold (2001a): Die Tafel als Arbeitsinstrument und Statusrequisite. In: Ivanyi, Zsuzsanna / Kertesz, Andras (Hg.): Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. (= Metalinguistica 10). Frankfurt am Main, 221-242.
- Schmitt, Reinhold (2001b): Von der Videoaufzeichnung zum Konzept "Interaktives Führungshandeln": Methodische Probleme einer inhaltlich orientierten Gesprächsanalyse. In: Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion 2, 141-192 (www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Schmitt, Reinhold (2002): Hierarchie in Arbeitsgruppen als stilbildender Aspekt. In: Keim, Inken / Schütte, Wilfried (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für W. Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen, 113-135.
- Schmitt, Reinhold (i. V): Silent machinery: Turn-taking organization in a 12-seconds speech pause. To appear in: Gesture.
- Schmitt, Reinhold / Heidtmann, Daniela (2002a): Die interaktive Konstitution von Hierarchie in Arbeitsgruppen. In: Becker-Mrotzek, Michael / Fiehler, Reinhard (Hg.): Unternehmenskommunikation. Tübingen, 179-208.
- Schmitt, Reinhold / Heidtmann, Daniela (2002b): Abschlussbericht der Studie "Pitching in Teams" – Bestandsaufnahme und erste Vorschläge. Erstellt für das Filmstudium der Universität Hamburg. Mannheim, Manuskript, 48 Seiten.
- Schmitt, Reinhold / Brandau, Dagmar / Heidtmann, Daniela (1999): Gruppenstil in Arbeitsmeetings. In: Sprachreport 1/99, 20-25.
- Schmitt, Reinhold / Heidtmann, Daniela (2000): Die Analyse von Meetings: Ein Bericht über ein gesprächsanalytisches Transferprojekt in einem Software-Unternehmen. Verfügbar unter:
http://www.germanistik.uni-halle.de/tagungen/transfer_2000/index2.htm, 70-79. Erscheint in: Antos, Gerd / Wichter, Sigurd (Hg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Frankfurt.

Dr. Reinhold Schmitt
Daniela Heidtmann
Institut für deutsche Sprache
R5, 6-13
68161 Mannheim
schmitt@ids-mannheim.de
heidtmann@ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 27.10.2003

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.