

Bericht über das 34. Treffen des "Arbeitskreises Angewandte Gesprächsforschung" in Schloss Rauschholzhausen vom 13. bis 15. Mai 2004

Berichtsrunde (Anne Berkemeier)

Svenja Sachweh (Bochum) führt nach wie vor Trainings für AltenpflegerInnen durch. Ihre neuesten Aufnahmen betreffen die Kommunikation mit Schwerst-
dementen in einem Altenheim in der Eifel.

Susanne Horstmann (Nairobi, Kenia) ist zur Zeit DAAD-Lektorin an zwei kenianischen Universitäten. Ihr neuestes Datenmaterial betrifft Schulungen für Aids-BeraterInnen, die in drei Sprachen durchgeführt werden.

Reinhard Fiehler (IDS) arbeitet an einem Kapitel "Gesprochene Sprache" für die Neuauflage eines Duden-Bandes. Das Lehrbuch "Angewandte Linguistik", an dem auch andere Arbeitskreis-TeilnehmerInnen mitgearbeitet haben, wird im September zur GAL-Tagung erscheinen.

Carmen Spiegel vertritt z. Zt. Gisela Brüner an der Universität Dortmund. Darüber hinaus gibt sie in einer Schule Migrantenkindern Förderunterricht.

Inga Kohlhepp unterrichtet seit 10 Jahren als Lektorin im Bereich Literaturwissenschaft in Schweden. Sie arbeitet an einer Dissertation über Kleingruppendiskussionen mit dem Gegenstand Literatur. Ein Jahr lang war die Arbeit eingebettet in ein Saarbrücker Graduiertenkolleg zu interkultureller Kommunikation.

Günter Schmale arbeitet an der Universität Metz. Zu seinen Arbeitsgebieten gehören die Untersuchung der Verständnissicherung in deutschen und französischen Telefongesprächen sowie die konversationelle Bearbeitung von Phraseologismen in Talkshows.

Anika Limburg studiert in Bochum Germanistik, arbeitet dort als studentische Hilfskraft und wird ihre Magister-Arbeit zum Thema Mediation schreiben.

Auch *Harald Borkott* studiert in Bochum Germanistik und arbeitet dort ebenfalls als studentische Hilfskraft.

Thomas Spranz-Fogasy (IDS) arbeitet z. Zt. zusammen mit Susanne Ditz im Bereich "Ärztliche Gespräche und Gesprächsschulung in der Gynäkologie".

Susanne Ditz (Gynäkologin und Psycho-Onkologin) arbeitet an der Universitäts-Frauenklinik in Mannheim und führt Gesprächstrainings in ärztlichen Fortbildungsseminaren z. B. zu den Themen Brustkrebsdiagnose und Sterilität durch.

Heike de Boer, Lehrerin, für 5 Jahre als pädagogische Mitarbeiterin an der Universität Frankfurt abgeordnet, beschäftigt sich mit Gesprächsverläufen in Klassenkonferenzen in der Primarstufe.

Karin Bräu arbeitet als wissenschaftliche Assistentin am Institut für Schulpädagogik an der Universität Marburg. Sie untersucht die Lehrertätigkeit bei der Betreuung individualisierten Lernens.

Marc Böhmman ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungs- und Nachwuchskolleg der PH Heidelberg und untersucht im Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede, wie SchülerInnen der 7. bis 9. Jahrgangsstufe literarische Texte diskutieren.

Claudia Pangh ist ebenfalls wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Nachwuchskolleg der PH Heidelberg und erforscht Lesesozialisation unter den Bedingungen eingeschränkter Schriftsprachlichkeit.

Martina Rost-Roth (FU Berlin) begleitet ein Projekt zu DaZ-Förderkursen für Mütter bzw. Eltern in Berlin. Zu den Daten gehören Interviews mit den Lehrenden, Erhebungen der Sprachlernbiographien, der Vorstellungen von Unterricht aus LernerInnensicht sowie der tatsächlichen pragmatischen Kompetenzen.

Ulla Kleinberger-Günther arbeitet an der Universität Zürich, bietet zusammen mit Martin Hartung Weiterbildungskurse nach dem Diplom an und beschäftigt sich mit Soft-communication (= nicht-strukturierte Gespräche). Im WS wird sie eine Vertretung in Basel wahrnehmen.

Michael Becker-Mrotzek (Köln) berichtet von verschiedenen Buchprojekten (Sammelband Gesprächskompetenzen, Lehrbuch Angewandte Linguistik, Praxis-Deutsch-Heft "Präsentieren") und beschäftigt sich z. Zt. mit Sprachförderung für MigrantInnen und der Lesekompetenz von BerufsschülerInnen im Hinblick auf Sachtexte.

Peter Weber ist Lehrer an einer berufsbildenden Schule und untersucht die Thematisierung und Thematisierbarkeit gärtnerischer Verkaufsgespräche im Unterricht.

Annette Mönnich arbeitet in den Bereichen Sprechwissenschaft, Sprecherziehung und Sprachdidaktik an der Universität Bochum und untersucht kommunikative Formen in Kommunikationstrainings, z. B. Feedbackgespräche. Ihre Veranstaltungsreihe "Dialoge" thematisiert z. Zt. das Thema Assessment-Center.

Anne Berkemeier arbeitet an der Universität Wuppertal im Bereich Sprach- und Literaturdidaktik und untersucht Präsentations- und Moderationsfähigkeiten von Gymnasial-SchülerInnen.

Rüdiger Vogt (Ludwigsburg) startet ein neues Projekt zum Argumentieren in der Schule.

Elke Grundler war 5 Jahre Lehrerin und ist jetzt wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt zum Argumentieren in der Schule an der PH Ludwigsburg.

Elke Grundler / Rüdiger Vogt (Ludwigsburg): Argumentieren lehren und lernen (Annette Mönnich)

Ziel dieses Forschungsprojektes ist eine vergleichende Untersuchung der Argumentationskompetenzen von Schüler/innen der 8. Jahrgangsstufe: Welche Argumentationsfähigkeiten haben Schüler/innen an der Hauptschule, Realschule und am Gymnasium? Weiteres Ziel ist eine vergleichende Untersuchung des Unterrichts im Argumentieren: Gibt es im Deutschunterricht schulformenspezifische Unterschiede (Deutschunterricht an der Hauptschule, Realschule und Gymnasium)? In dieser Erforschung der Argumentationsfähigkeiten der Schüler/innen wird die Korrelation von mündlichen und schriftlichen Argumentationsfähigkeiten ebenso berücksichtigt wie die Prägung durch die jeweilige Schulform. Mit dem Forschungsprojekt ist darüber hinaus ein sprachdidaktisches Anliegen verknüpft; denn auf der Basis der empirischen Untersuchung sollen neue Konzepte für das Argumentieren lernen im Deutschunterricht erarbeitet werden.

In der Diskussion wurden folgende Punkte angesprochen:

- Schwierigkeiten des Projekts: Datenfülle: Ist das Vorhaben, an jeder Schulform jeweils 5 Klassen zu untersuchen (Diskussionen in kleinen Gruppen ohne Lehrer; argumentativer Brief; Dokumentation einer 6-8std. Unterrichtseinheit; Nachtest), machbar?
- Um die Argumentationsfähigkeiten zu untersuchen, ist es wichtig, die mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten zu berücksichtigen. Können die beobachtbaren Unterschiede zwischen Schülern der Hauptschule und des Gymnasiums auch durch eine unterschiedliche Orientierung an Oralität und Literalität erklärt werden?
- Um die Argumentationsfähigkeiten der Schüler/innen zu erheben, werden den Kleingruppen Streitfragen zur Auswahl gestellt. Bei der Auswertung der Daten ist das Thema als Einflussfaktor zu berücksichtigen. Außerdem ist wichtig, dass die zur Auswahl gestellten Streitfragen eine funktionale Relevanz haben; z.B. "Soll die Raucherecke für Schüler/innen ab 12 Jahren geöffnet werden?"
- Nicht unterschätzt werden sollte der Einflussfaktor Lehrerpersönlichkeit: welchen Argumentationsstil wenden die Lehrer/innen an? Die Muster der schulischen Lehrer-Schüler-Interaktion, die auch in der Kleingruppendiskussion ohne Lehrer wirksam sind.
- Desiderat für die Erforschung der Argumentationsfähigkeiten der Schüler/innen sind darüber hinaus Langzeitstudien mit dem Anliegen, weniger Klassen über einen längeren Zeitraum zu beobachten.

Susanne Gölitzer / Claudia Pangh (Heidelberg): "What they think as they are doing what they do" – die Analyse von Unterricht als eine Analyse des *practical professional knowledge* von LehrerInnen
(Marc Böhm)

Der Vortrag gab einen Einblick in zwei Untersuchungen zum Deutschunterricht in der Hauptschule, die im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs "Lese-sozialisation, literarische Sozialisation und Umgang mit Texten" an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg entstanden sind. Dabei wurden die Überzeugungen, Wertvorstellungen, Erwartungen und Handlungsmuster, die das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften mehr oder weniger bewusst prägen, mit Methoden der Gesprächsanalyse erforscht. Das Interesse galt den Praktiken und Normen des Lesens im Deutschunterricht der Hauptschule. Theoretischer Analyserahmen bildet das Konzept des "practical professional knowledge" (ppk) des "International Mother tongue Education Network" (IMEN).

Beim Blick auf Unterricht fragt man dort zunächst einmal, welche Wissensbestände über Prozesse des sprachlichen und literarischen Lehrens und Lernens überhaupt existieren. Dabei wird begrifflich zwischen der sogenannten 'Rhetorik' bzw. dem rhetorischen Wissen über Deutschunterricht (man könnte auch vom "offiziellen" Theoriewissen und Konzepten *über* Lehr- und Lernprozesse spre-

chen) und dem des praktischen Wissens, also dem Wissen der Handelnden in der Schulrealität, unterschieden (vgl. Herrlitz 1998:182).

IMEN geht davon aus, dass Handlungen im Unterricht nach einem Modell des Eisberges beschrieben werden können. "Unter" den beobachtbaren Vorgängen liegt demnach eine Aufschichtung von Deutungen und Annahmen zu Lehr-Lernprozessen und dem Unterrichtsgegenstand, die das praktische professionelle Handlungswissen der Lehrerinnen und Lehrer konstituieren. Eine solche (Tiefen-)Bedeutungsstruktur nennt Herrlitz (1994) eine "metonymische Struktur". Als grundlegende Analyseeinheit für das ppk gelten den IMEN-ForscherInnen sogenannten 'key incidents' oder 'key events', was sich ungefähr im Sinne von 'Schlüsselszenen' oder 'bedeutsam erscheinende Unterrichtssequenzen' übersetzen ließe.

Die beiden Referentinnen stellten in ihrem Vortrag die rekonstruktionslogisch verorteten Analyseverfahren vor und gaben einen Einblick in die unterschiedlichen Datenbasen ihrer Untersuchungen, vor allem Unterrichtstranskripte, Interviews und Feldnotizen. An einem Unterrichtsbeispiel ("Mit Informationen arbeiten – Wie kommt das Eis in die Tüte?") wurden die unterschiedlichen "Metonymie"-Ebenen erläuternd vertieft. Zentrale Ebenen waren dabei die Artikulation von Unterrichtsphasen in sprachlichen Handlungsmustern, die Konstruktion des Lehr-Lern-Inhalts sowie die Konstruktion des Lernprozesses.

In der nachfolgenden Diskussion ging es vor allem um einzelne Analyse-Ebenen des metonymischen Modells. Gewürdigt wurde insbesondere die systematische Herangehensweise an unterrichtliche Kommunikation. Mehrere Wortmeldungen bezogen sich auf die offenkundige Differenz zwischen dem, was an den Universitäten im Bereich der Lehrerausbildung vermittelt wird, und dem, was im Unterricht tatsächlich geschieht.

Marc Böhmann (Heidelberg): "was ist denn wohl das ganz große proBLEM" – Erarbeitende Unterrichtsgespräche im Literaturunterricht der Hauptschule (Claudia Pangh)

Beobachtungen darüber, was Lehrkräfte eigentlich tun, wenn sie im Literaturunterricht erarbeitende Unterrichtsgespräche führen, haben sich für den Referenten eher als "Nebenprodukt" im Rahmen seines Dissertationsprojektes "Genderbezogenes Diskutieren und Argumentieren zu literarischen Texten in der Hauptschule"¹ ergeben. Mit der Zielsetzung zu erforschen, ob sich geschlechtsspezifische Varianten bei Hauptschüler/innen im Diskutieren und Argumentieren über literarische Texte in der Anschlusskommunikation nachweisen lassen und ob geschlechtergetrennter Unterricht dazu beitragen kann, stereotype sprachliche Handlungsmuster von Mädchen und Jungen aufzubrechen, das Diskussions- und Argumentationsverhalten gezielt zu fördern und letztlich auch veränderte Zugänge zu Literatur zu ermöglichen, wurde für die Untersuchung an 8 verschiedenen Hauptschulen in den Klassen 7-9 Literaturunterricht teilnehmend beobachtet. In jeder der am Projekt teilnehmenden Klassen wurde jeweils eine Stunde koedukativen Literaturunterrichts zu einem verbreiteten Lesebuchtext sowie je eine Stunde

¹ Die Studie ist ein Teilprojekt im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Lesesozialisation, literarische Sozialisation und Umgang mit Texten“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

in monoedukativem Setting zu einem weiteren Text per Video aufgenommen und transkribiert. Die Lehrkräfte wurden in längeren, leitfadengestützten Interviews zu ihrem Literaturunterricht und ihrer Einschätzung der Schüler/innen befragt und auch die Jugendlichen erhielten Fragebögen, in denen sie zu ihren Lesegewohnheiten und ihrer Einschätzung der nach Geschlechtern getrennten Stunde befragt wurden. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt in zwei Strängen: neben einer Feinanalyse der realisierten Argumentationsformate sollen im Rahmen von Fallstudien zu einzelnen Schüler/innen Veränderungen in deren Argumentationsverhalten vor dem Hintergrund ihrer Lesegewohnheiten und im Kontext des unterrichtlichen Settings qualitativ interpretiert werden.

Wie sich in der Analyse bislang zeigt, beeinflussen spezifische Handlungsmuster im Literaturunterricht (vgl. Ehlich/Rehbein 1986 bzw. Wieler 1989) letztlich auch entscheidend das Diskussions- und Argumentationsverhalten der Schüler/innen. Diskursive und erarbeitende Sequenzen lassen sich häufig nicht trennscharf unterscheiden und sind wohl für die Lehrkräfte meist nicht klar voneinander getrennt. Der Referent präsentierte zur Illustration als Beispiel das gesprächsstrukturierende Verhalten einer Lehrerin aus der Fallanalyse einer 7. Hauptschulklasse in einem sozialen Brennpunktgebiet. Im Ablauf der Sequenz lässt sich im routinierten Gesprächsmanagement der Lehrerin auf den ersten Blick ein "didaktischer Zweischritt" festmachen, indem die Lehrkraft zunächst im unmittelbaren Anschluss an die Textbegegnung Leseindrücke frei äußern lässt, um dann im nächsten Schritt in einem lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch ihr zentral erscheinende Aspekte des Textes herauszuarbeiten. In der Kontrastierung des Lehrerinnenhandelns mit dem eher offensiven, genderunspezifischen Diskussionsverhalten einer Schülerin machte Böhmann deutlich, dass die Gesprächsstrukturierung der Lehrerin nicht immer am Rezeptionsprozess der Schüler/innen orientiert ist und häufig andere Intentionen verfolgt. Die Lehrkraft scheint darum bemüht, zielorientiert die aus ihrer Sicht "eigentliche" Textdeutung herauszuarbeiten, und scheint dafür mit Blick auf ihre Lerngruppe einen zum Teil kleinschrittigen Lehrervortrag mit verteilten Rollen für geeignet zu halten. Selbst offene Gesprächsphasen gestaltet sie nicht dialogisch, sondern letztlich als Sammelphase. Es scheint ihr Schwierigkeiten zu bereiten, auf divergente Schüleräußerungen mit Hypothesen, die über ihre angestrebte Textdeutung hinausweisen, adäquat zu reagieren. Solche Hypothesen werden auch nicht am literarischen Text selbst überprüft, sondern lediglich durch die Reaktion der Lehrerin als zutreffend oder weniger zutreffend evaluiert. Damit wird ein wesentliches Ziel literarischen Lernens, die Vielstimmigkeit literarischer Texte zu erfahren, durch die Art und Weise der Gesprächsstrukturierung tendenziell eher verhindert als gefördert. Für die Schüler/innen führt das dazu, statt sich diskursiv über Verstehenshorizonte auszutauschen eher zu versuchen, die von der Lehrerin intendierte Textdeutung im Muster des "Ratespiels" herauszubekommen.

In der anschließenden Diskussion wurde zum Teil hinterfragt, ob das in den Transkriptausschnitten ersichtliche Lehrerinnenverhalten tatsächlich auf einen reduzierten Textverstehensbegriff schließen lässt, oder ob die Lehrerin sich vielleicht eher durch pädagogische Maximen denn durch fachliche bei ihrer Gesprächsstrukturierung leiten lässt. Problematisiert wurde dabei auch das Beobachterdilemma fachdidaktischer Unterrichtsforschung, die sich gesprächsanalytischer Methoden bedient und sich dabei immer im Konflikt befindet, über die ei-

gentliche Beschreibung hinaus auch normative Bewertungskriterien an Sequenzen aus Unterrichtskommunikation heranzutragen. Ausgehend von dem im Beispiel porträtierten untypischen Diskussionsverhalten einer Schülerin wurde zudem diskutiert, welche Effekte monoedukative didaktische Settings tatsächlich zur Förderung von Diskussions- und Argumentationskompetenzen haben können. Der Referent konnte an seinem Datenmaterial zumindest punktuell belegen, dass die Qualität der Gespräche in den reinen Jungen- und Mädchen-Gruppen deutlich differenzierte und auch unterschiedliche geschlechtstypische Formate zu beobachten waren. Allerdings wurde hier auch auf mit Bezug auf "doing gender" darauf hingewiesen, dass Gesprächsstile funktional und situationsgebunden eingesetzt werden und Mädchen beispielsweise durchaus gleichfalls ein kompetitives Gesprächsverhalten entwickeln können, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum in getrenntgeschlechtlichen Gruppen befinden.

Günter Schmale (Metz): Zum Nutzen der Konversationsanalyse für den Fremdsprachenunterricht (Susanne Horstmann)

Der Referent kritisiert die fehlende Authentizität von Lehrbuchdialogen und vertritt die Ansicht, dass die Erfahrungen der Konversationsanalyse genutzt werden könnten und sollten, um die DaF-Lernziele der kommunikativen Kompetenz und der interkulturellen Kompetenz zu erreichen.

Die Konversationsanalyse hat interaktive Phänomene verschiedenster Art erfasst und beschrieben, deren Ergebnisse sind aber noch nicht in die Fremdsprachenunterrichtsdidaktik aufgenommen worden.

Um zu entscheiden, inwiefern eine Integration dieser Erkenntnisse sinnvoll wäre, sind einige Fragen zu klären: Kann es die Aufgabe von Fremdsprachenunterricht sein, Dialoge in ihrer Komplexität zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht zu machen? Nach Ansicht des Referenten sollten Schimpfwörter, elliptische Äußerungen, gleichzeitig Gesprochenes sowie thematische Nebensequenzen prinzipiell ausgeblendet werden. Stimmt man damit überein, so stellt sich die Anschlussfrage, welche "authentischen" Gespräche dann für eine Aufnahme in Lehrbücher geeignet wären. Privatgespräche könnten nicht als Modell gelten, Dienstleistungsgespräche nur in bearbeiteter Form entweder zur Illustration bestimmter Phänomene oder als Hörverstehensaufgabe.

Für Lehrwerke sollten also - wie bisher - Modelle entwickelt werden. Diese sollten sich aber - anders als bisher - in stärkerem Maße an authentischen Situationen orientieren.

Der Referent analysiert und kritisiert verschiedene aus fremdsprachlichen Lehrwerken entnommene Dialoge und leitet daraus folgende Forderungen ab:

- Alle Schritte des jeweiligen Konversationsmusters sollten vollständig und in richtiger Reihenfolge vorhanden sein. Nichts sollte hinzugefügt worden. Für die Entwicklung solcher Dialoge ist Transkriptarbeit unerlässlich.
- Darstellung der Dialoge sollten mit SprecherInnenbezug in ihrem chronologischen Ablauf.
- Berücksichtigung dialektaler Varianten.

- Berücksichtigung von Folgeaktivitäten bei der Darstellung kommunikativer Funktionen.
- Aufnahme situativer Elemente.
- Aufnahme von Informationen über die soziale Beziehung zwischen den an der Interaktion Beteiligten.
- Aufnahme von Aspekten der Partnerorientierung und Höflichkeit.
- Orientierung an den künftigen Interaktionsrollen des Lerners.
- Aufnahme von Kulturspezifika, ebenso wie von Aspekten nonverbaler Kommunikation.
- Die Modelle sollten kommunikative Realität beschreiben; Nonsensdialoge sollten nicht abgedruckt werden.

Um diesbezüglich die Analysefähigkeit der zukünftigen Lehrenden zu stärken, sollten konversationsanalytische Anteile in die Fremdsprachenlehrkraftausbildung integriert werden.

Anne Berkemeier (Wuppertal): Schüler moderieren (Susanne Horstmann)

Besprechungsmoderation ist als Gegenstand des Lernbereichs Mündlichkeit zu sehen, sie stellt eine Schüleraktivierung dar und ist letztlich eine beruflich relevante Schlüsselqualifikation. Die erste Frage ist nun: Kann diese Schlüsselqualifikation modelliert werden, kann man sie systematisch fördern? Um diese Frage zu beantworten, muss man versuchen, diese Gesamtheit aufzuschlüsseln: Welche Fähigkeiten erfordert Moderieren? Wie können diese Fähigkeiten gefördert werden?

Das von der Referentin erstellte Korpus besteht aus Besprechungsstunden in einem siebten und in einem weiteren Schuljahr eines Gymnasiums. Das Konzept ist das folgende: Die SchülerInnen beantragen, bestimmte, für sie jeweils relevante Themen zu besprechen. Es handelt sich dabei immer um Themen, bei denen ein Handlungsbedarf zu klären ist. Die jeweiligen Antragstellenden wählen die Moderatoren. Es findet ein Meinungsaustausch zwecks Entscheidungsfindung statt und abschließend wird geklärt, wie die praktische Umsetzung realisiert werden soll. Die besprochenen Themen waren: Umtopfen, Neuanschaffung einer Uhr bzw. eines Schrankes und die Klassenraumgestaltung.

Da Besprechen als eine Form interaktiver Problemlösung anzusehen ist, könnten die Gespräche dem von Ehlich/Rehbein erstellten Idealmuster folgen. Die Phasen dieses Musters sind als durchlässig anzusehen.

Die Referentin hat den tatsächlichen Verlauf der Gespräche mit diesem Idealmuster verglichen und die Aufgaben des Moderators untersucht: Dieser hat in einem solche Gespräch komplexe Anforderungen zu erfüllen. Er muss das Gespräch erstens organisatorisch und zweitens inhaltlich strukturieren und er muss drittens die Abstimmungen durchführen.

Die erste Aufgabe, die Rederechtsorganisation, verlief im erhobenen Korpus üblicherweise reibungslos. Probleme traten eher auf der Ebene der inhaltlichen Organisation auf: Es fanden Sprünge zwischen den Ablaufschritten des Musters

statt und der Problemlösungsweg unterschied sich von dem in Ehlich/Rehbein (1986) skizzierten. Die Sprünge waren stark sprachlich markiert, sowohl beim Wechsel zwischen Ebenen als auch, wenn inhaltlich zwischen Aspekten gewechselt wurde. Sie fehlten allerdings,

- wenn ein Aspekt ausreichend besprochen war,
- wenn unbewusste Themenwechsel stattfanden,
- wenn verschiedene Dinge gleichzeitig besprochen wurden und der Moderator thematisch rückführte,
- wenn nicht eindeutig argumentiert wurde und Thesen nicht erkannt wurden.

Ursache vieler war nicht Unwissenheit des Moderators, sondern die Reihenfolge der Lösungsschritte war teilweise tatsächlich umgekehrt zu der des Ehlich/Rehbein'schen Musters. Schwierigkeiten hingegen zeigten sich bei

- der Verknüpfung von Einzelaspekten,
- der Erkennung und Klärung offener Fragen,
- der Zusammenfassung von Alternativen,
- der Vorabstrukturierung von Abstimmungen,
- der Formulierung von Abstimmungsfragen und zwar sowohl auf der inhaltlichen Ebenen als auch auf der der Versprachlichung.

Eine Möglichkeit, um die entsprechenden Tätigkeiten zu erleichtern und die Fähigkeiten in den oben genannten Problembereichen zu fördern, ist die Visualisierung von Propositionsgefügen, die helfen, Problem- und Besprechungsstrukturen zu verknüpfen. Bei deren Erstellung helfen spontane Notizen der SchülerInnen sowie Mitschriften. Dieser sinnvolle Rückgriff auf schriftliche Medien zur Förderung mündlicher Sprachkompetenz zeigt, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit weniger weit voneinander entfernt sind als oft angenommen. Die Tätigkeit "moderieren" ist letztlich gar nicht als rein mündlich zu sehen, sondern es zeigt sich eine "Intermedialität arbeitsprozessbezogener Handlungsformen".

Festzuhalten ist, dass Schlüsselqualifikationen linguistisch beschreibbar und didaktisch modellierbar sind, und dass sie spezifisch vernetzt sind. Weiterhin lassen sich Moderationsstile individuell und funktional beschreiben.

Moderieren ist als eine komplexe Tätigkeit anzusehen, die erstens Geübtheit verlangt, zweitens geeignete Verfahren und drittens die Fähigkeit zur Reflexion und zur Bewusstmachung von Moderationsstilen. Bei der Analyse der aufgezeichneten Besprechungsmoderation im Deutschunterricht stellte sich heraus, dass SchülerInnen oft weit mehr können als häufig angenommen wird. Um die Kompetenz weiterhin zu verbessern, sollte Visualisierung systematisch genutzt und als vierte Teilqualifikation integriert werden.

Christa Heilmann: Körpersprache und Stimme als Teile der Lehrerkompetenz Mündlichkeit - Bericht aus einem Projektvorhaben (Heike de Boer)

Im interdisziplinären Marburger Verbundprojekt "Lehrerkompetenzen" arbeiten Erziehungs- und Sozialwissenschaftler/innen, Psychologen/innen und Gesundheitsmediziner/innen zusammen. Ziel der Untersuchung ist den Zusammenhang von Gesundheit, sozialer Einbindung sowie Arbeits- und Lebenszufriedenheit von Lehrern und Lehrerinnen zu erforschen.

Geplant sind Erhebungen in Mittelstufenklassen unterschiedlicher Schultypen und Schulen während thematisch festgelegter Unterrichtsreihen.

Dazu werden Unterrichtsaufzeichnungen, Befragungen von Lehrenden und Schülern/innen sowie Selbstkommentare der Lehrer/innen zu Videoaufzeichnungen des eigenen Unterrichts vorgenommen.

Ein Teilbereich im Verbundprojekt beschäftigt sich mit para- und extralingualen Kompetenzen von Lehrern/innen. Dabei werden Stimme und Körpersprache als Gestaltungselemente sozialer Beziehungen verstanden; der Zusammenhang zwischen Stimme/Körpersprache, Macht und Geschlecht rückt ins Blickfeld. Auch die semiotischen Aspekte von Körpersprache und die Triade der Grundfunktionen unterrichtlicher Kommunikation werden erforscht.

Eine zentrale Frage ist, ob es eindeutige Zuordnungen zwischen Stimme und Körpersprache gibt. Außerdem soll die Mehrdeutigkeit unterrichtlicher Kommunikation interpretativ erfasst werden. Hier stellt sich die Frage nach einer sinnvollen Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Methoden.

In einem weiteren Teilbereich werden Osers (2001) Qualitätsstandards für Lehrerprofessionalität berücksichtigt. Hier geht es u.a. darum, wie Stimme und Körpersprache die Umsetzung der Standards beeinflussen können.

Das Marburger Verbundprojekt "Lehrerkompetenzen" befindet sich zur Zeit noch im Diskussionsstadium und ist offen für Anregungen.

In der anschließenden Diskussion stellte sich der Aspekt "Funktionalität" als verbindendes Element von Körpersprache und Stimme heraus. Die Diskussion verwies auf die Notwendigkeit, die Rezeption durch die Schüler/innen zu berücksichtigen. Angeregt wurde, den Zusammenhang von Gestik und Inhalt mit in die Untersuchungsfragestellung aufzunehmen und die Wirkung von Inkongruenzen zu überprüfen.

Margarete Imhof: Zuhöranforderungen an Schüler und Schülerinnen im Unterricht (Reinhard Fiehler)

In ihrem Vortrag stellte Margarete Imhof (Pädagogische Psychologie, Frankfurt) eine empirische Untersuchung vor, bei der die "Zuhöranforderungen an Schüler und Schülerinnen im Unterricht" quantitativ ermittelt wurden. Sie definierte 'Zuhören' als intentionale Selektion, Organisation und Integration von verbalen und nonverbalen Aspekten mündlich vermittelter Botschaften und wies darauf hin, dass Zuhören ein aktiver und konstruktiver Prozess sei. Zuhören ist im Vergleich mit den anderen Formen der Sprachverarbeitung (Sprechen, Schreiben, Lesen) die häufigste Tätigkeit im Tagesablauf.

Ziel der Untersuchung war zu ermitteln, wie lange und in welchen Kontexten (lehrerzentriertes Unterrichtsgespräch, Instruktion, Lehrervortrag, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, medienunterstützte Arbeit, Schülerpräsentation, Spiele) Zuhöranforderungen an die SchülerInnen der Klassen 1 bis 5 gestellt werden, und ob die Anforderungen mit der Jahrgangsstufe variieren. Dazu wurden 48 Unterrichtsstunden in den Klassen 1 bis 4 und 36 Stunden in den Klassen 4 und 5 teilnehmend beobachtet und kodiert. Ermittelt wurde, dass in den Klassen 1 bis 4 im Durchschnitt pro 45minütiger Unterrichtsstunde 27 Minuten Zuhöranforderungen bestehen (60%). In der Klasse 5 steigt der Anteil auf 31 Minuten (69%). Die Zuhöranforderungen gingen zu 53% von den LehrerInnen aus, zu 41% von anderen SchülerInnen und zu 6% von Unterrichtsmedien. Ganz überwiegend verteilten sich die Zuhöranforderungen auf die Kontexte lehrerzentrierter Unterricht und Lehrervortrag. Die Zuhöranforderungen steigen stetig mit der Klassenstufe. In der 5. Klasse nehmen die Anforderungen nicht nur quantitativ zu, sondern zugleich wächst der Anteil, der von den LehrerInnen ausgeht.

Sowohl Anteil wie Verteilung entsprachen dabei nicht den Einschätzungen der LehrerInnen, die geringere Werte vermuteten.

In der Diskussion wurde darauf verwiesen, dass Zuhöranforderungen und faktisches Zuhören nicht zusammenfallen müssen und dass es sinnvoll ist, verschiedene Modalitäten des Zuhörens zu unterscheiden (Zuhören vorgeben, mit einem Ohr zuhören, an den Lippen hängen etc.). Zuhören sei eine Fähigkeit, die kulturelle Unterschiede aufweise (Kulturen des Zuhörens) und die systematisch geschult werden könne und müsse (Erziehung zum Zuhören). Zugleich wurden auch die Machtimplikationen der Anforderungen zum Zuhören thematisiert. Als einen Nebeneffekt belege die Untersuchung die ungebrochene Dominanz des lehrerzentrierten Unterrichts. Ein weiterer Diskussionsbeitrag betraf die Tatsache, dass mit wachsender Gruppengröße der individuell mögliche Sprechanteil immer geringer werde und die Zuhöranforderungen systematisch stiegen.

Susanne Ditz (Mannheim): Nicht nur Verständnis, sondern auch Verstehen – Krankheitsbezogene Patienteninteraktion und Kommunikationstraining im Rahmen der Weiterbildung zum Facharzt / zur Fachärztin für Frauenheilkunde und Geburtshilfe (Peter Weber)

Frau Ditz ist Frauenärztin, Fachärztin für Psychotherapeutische Medizin, Psychoanalytikerin und Leiterin des Funktionsbereichs Psychoonkologie an der Universitätsfrauenklinik Mannheim.

In ihrem Vortrag stellte sie dar, wie Ärztinnen und Ärzte in der Weiterbildung zum Facharzt für Gynäkologie unter anderem in den Bereichen Beratung und Gesprächsführung mit Patientinnen geschult werden. Frau Ditz ist selbst als Dozentin in verschiedenen Kursen dieser Art tätig.²

Da Frauenärztinnen und -ärzte sehr häufig bei den Beschwerden ihrer Patientinnen mit seelisch-körperlichen Wechselwirkungen konfrontiert sind, ist es Ziel

² Vgl. Neises, Mechthild / Ditz, Susanne: Psychosomatische Grundversorgung in der Frauenheilkunde. Ein Kursbuch nach den Richtlinien der DGPPG und DGGG, Stuttgart 2000; Neises/Ditz/Spranz-Fogasy: Patientenorientiert reden (erscheint demnächst; siehe Bericht AAG 33, Dortmund 2003).

der Weiterbildung, sie zur psychosomatischen Grundversorgung zu befähigen. Das bedeutet, die Ärztin bzw. der Arzt soll psychogene Störungen erkennen, den psychosozialen Anteil von körperlichen Erkrankungen gewichten, grundlegende Beratung und Betreuung im ärztlichen Gespräch leisten und Patientinnen den Weg im psychosozialen Versorgungssystem weisen können. Um diese Aufgaben bewältigen zu können, muss die Ärztin bzw. der Arzt nicht nur über entsprechende medizinische Kenntnisse verfügen, sondern auch in der Lage sein, eine vertrauensvolle Beziehung zur Patientin aufzubauen. Nur wenn es der Ärztin bzw. dem Arzt gelingt, die Patientin zu verstehen und sich ihr verständlich zu machen, ist es möglich, die richtige Diagnose zu stellen und den angemessenen Behandlungsplan zu entwerfen und umzusetzen.

Der Förderung kommunikativer Kompetenz dienen innerhalb des ärztlichen Kommunikationstrainings die Vermittlung von Gesprächstechniken und das Training im Umgang mit Verständigungsstörungen. Wesentliche Schulungsinhalte sind dabei die Analyse sprachlicher Mittel, die Vermittlung kommunikativer Verfahren (aktives Zuhören, Strukturieren, Warten, Wiederholen, Spiegeln, Zusammenfassen) und die Vorstellung unterschiedlicher Formen der Veranschaulichung (Metaphern, Vergleiche, Beispiele, Konkretisierungen, Beispielerzählungen, Szenarios).

In der Weiterbildung wird zum einen mit Originaldokumenten der Kursteilnehmer gearbeitet (Protokolle, Bänder, Videos), zum anderen wird adäquates Gesprächsverhalten in Rollenspielen trainiert. Typisch für das Weiterbildungskonzept ("Freiburger Curriculum") ist, dass es die Behandlung des Individuums (Patientin) durch den Blick auf den Partner und das System (Familie) erweitert. Den Ablauf eines Programmblocks ("Das Paar") stellte Frau Ditz exemplarisch dar.

In der anschließenden Diskussion wurde die große Bedeutung des Kommunikationstrainings für Ärztinnen und Ärzte unterstrichen und nach den Reaktionen der Kursteilnehmer gefragt. Frau Ditz berichtete, dass die Seminararbeit meistens sehr intensiv verläuft. Es gibt zwar mitunter Widerstände gegen Rollenspiele, die persönliche Betroffenheit der Kursteilnehmer ist aber oft hoch. Eine Evaluation der Weiterbildungsmaßnahme ergab insgesamt ein positives Ergebnis.

Veröffentlicht am 19.1.2005

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.