

"So, das nimmt ja gar kein Ende heute, is ja furchbar" – Ein gesprächsanalytisch fundiertes Fortbildungskonzept zu Sprechstundengesprächen an der Hochschule

Dorothee Meer

Abstract

Mit der "Angewandten Diskurskursanalyse" hat sich eine Gruppe von Linguist/inn/en etabliert, denen es u.a. darum geht, die Arbeitsweisen der linguistischen Gesprächsforschung für Kommunikationstrainings nutzbar zu machen. In diesem Zusammenhang geht es mit dem folgenden Beitrag darum, die Stärken und Potenziale dieses Ansatzes konkret am Beispiel einer Fortbildungsveranstaltung für Hochschullehrende zu verdeutlichen. Gegenstand dieser Trainings sind Sprechstundengespräche zwischen Lehrenden und Studierenden einer deutschen Universität. In diesem Zusammenhang wird im vorliegenden Beitrag zunächst das Problemprofil dargestellt, das ausgehend von einer gesprächsanalytischen Auswertung von 120 Sprechstundengesprächen entwickelt wurde. Im Anschluss soll im Detail verdeutlicht werden, wie die so gewonnenen analytischen Erkenntnisse unter Nutzung der Gesprächsdaten für Trainingseinheiten und Übungen genutzt werden können.

Keywords: Angewandte Diskursanalyse; institutionelle Kommunikation; Sprechstundengespräche an der Hochschule; transkriptbasierte Fortbildungsmaßnahmen.

Abstract

One of the main goals of those linguists collectively known as *Applied Discourse Analysts* is the application of discourse analysis methods within the communications field. The following article aims to exemplify the potential and strength of this goal with the help of a training course for university instructors. Subject of the course are office hour conversations between instructors and students of a German university. Based on 120 conversations recorded during office hours, the first part of the article illustrates the main problems within this conversational setting. The second section shows in detail how the findings and data of this analysis could be used for (communication) training sessions and exercises.

Keywords: applied discourse analysis; communication in organizations; office hour conversations at university level; databased training courses.

1. Vorbemerkungen
2. Zur Funktion gesprächsanalytischer Verfahren für den Fortbildungsbereich
3. Detailergebnisse der Vorstudie zu "hochschulischen Sprechstundengesprächen"
4. Elemente einer eintägigen Fortbildungsveranstaltung mit Hochschullehrenden
5. "Es is wie ein Durchlauf durch eine Sprechstunde" – Auswertung und Perspektiven
6. Literatur
7. Anhang

1. Vorbemerkungen

Vorgestellt werden soll im Folgenden das Konzept einer eintägigen *Fortbildungsveranstaltung für Hochschullehrende*, die sich mit *hochschulischen Sprechstundengesprächen zwischen Lehrenden und Studierenden* beschäftigt. Ziel dieses Fortbildungsangebots ist es, Lehrende für die (häufig übersehenen) Problemstellen von Sprechstundengesprächen mit Studierenden zu sensibilisieren, um ihnen ausgehend von einem genaueren Blick auf die eigenen Gesprächspraktiken einen differenzierteren Umgang mit diesem Typ hochschulischer Kommunikation zu ermöglichen.¹

Dabei versteht sich das hier vorgestellte Veranstaltungskonzept als gesprächsanalytisch fundiert und ist somit dem Bereich der "Angewandten Diskursforschung" zuzuordnen (Becker-Mrotzek/Brünner 1999a und 1999b; Fiehler 1999). Eine solche Zuordnung verweist darauf, dass die Grundlage sowohl des Konzepts als auch der sich hieraus ergebenden Veranstaltungselemente gesprächsanalytische Daten bilden, also Transkriptionen realer (d.h. nicht zu Aufnahmезwecken simulierter) Sprechstundengespräche, die auf Tonträger aufgezeichnet und zum Zweck ihrer analytischen und praktischen Nutzung verschriftlicht wurden. Dabei sollen im Laufe der weiteren Überlegungen sowohl die für den vorliegenden Zusammenhang relevanten Ergebnisse der Datenanalyse skizziert als auch die sich hieraus ergebenden Konsequenzen für das sich anschließende Fortbildungskonzept verdeutlicht werden.

Die hier dargestellte Fortbildungsveranstaltung ist ein Teilergebnis eines zweistufigen Projekts zu "Sprechstundengesprächen an der Hochschule", das vom Wissenschaftsministerium in NRW im Rahmen des Programms zur "Verbesserung der Qualität der Lehre" finanziert wurde. Insgesamt bestand das Projekt aus einer fünfzehnmonatigen empirischen Vorstudie zu hochschulischen Sprechstundengesprächen, die am Germanistischen Institut der Ruhr-Universität in Bochum angesiedelt war (Boettcher/Meer 2000) und einem zweiten (zweijährigen) Projektabschnitt, in dem die erzielten empirischen Ergebnisse zu einem konkreten Fortbildungskonzept ausgearbeitet und am Weiterbildungszentrum der Ruhr-Universität in Bochum in seiner Umsetzung erprobt wurden (www.ruhr-uni-bochum.de/wbz).

Inhaltlich war der erste Projektteil ausschließlich darauf ausgerichtet, Daten zu Sprechstundengesprächen zu erheben und zu analysieren. Das Ziel dieser Vorstu-

¹ Das Angebot richtet sich sowohl an Hochschullehrende in ihrer Funktion als Lehrende als auch an Studienfachberater/innen. Obgleich es aus inhaltlichen Gründen notwendig ist, zwischen "normalen" Sprechstundengesprächen, in denen es vorrangig um Fragen geht, die sich aus konkreten Lehrsituationen ergeben, und Studienfachberatungen, in denen vor allem formale und studienorganisatorische Aspekte im Mittelpunkt stehen, zu unterscheiden, sollen diese Differenzen im vorliegenden Fall nur in Form von einigen Fußnoten Berücksichtigung finden.

die bestand darin, die *institutionellen Gewohnheiten und das konkrete Kommunikationsverhalten* von Lehrenden und Studierenden in ihren *positionsspezifischen Unterschieden* möglichst präzise beschreiben zu können, um auf diesem Weg gleichzeitig mehr über die *Wahrnehmungen und Einstellungen der an Sprechstunden Beteiligten* zu erfahren.

Hierbei stützte sich die Untersuchung sowohl auf sozialwissenschaftliche als auch auf (linguistische) gesprächsanalytische Verfahren der Datenerhebung zu Sprechstundengesprächen in vier verschiedenen Fachbereichen einer deutschen Hochschule. Es handelte sich um eine geowissenschaftliche, eine ingenieurwissenschaftliche Fakultät (Elektrotechnik), eine medizinische und eine philologische Fakultät. Methodisch wurde die Sprechstundensituation in einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Verfahren erhoben: Erstens anhand eines standardisierten Fragebogens, der an Lehrende und Studierende verteilt wurde, zweitens anhand von (nicht-standardisierten) Einzelinterviews und drittens anhand von Aufnahmen und Transkriptionen realer, d.h. nicht simulierter Sprechstundengespräche.²

Insgesamt erwies sich dabei die Kombination aus qualitativen und quantitativen Verfahren zwar als hilfreich, da es möglich war, die Ergebnisse der unterschiedlichen Erhebungsformen miteinander zu konfrontieren, gleichzeitig zeigte sich jedoch in weiten Bereichen, dass den gesprächsanalytischen Daten aufgrund der spezifischen Fragestellung die höhere Bedeutung zukam.

Diese Einschätzung bestätigte sich vor allem im zweiten Projektabschnitt (Laufzeit: März 2000 bis Februar 2002), in dem es unter dem Titel "Sprechstundengespräche – effektiv gestalten" darum geht, das gewonnene analytische Vorwissen für den hochschulischen Fortbildungsbereich nutzbar zu machen. Einen der entscheidenden Schwerpunkte dieses Projektabschnitts bildet die Entwicklung eines Fortbildungsdesigns, das der Weiterqualifikation von Hochschullehrenden bezogen auf ihre kommunikativen Kompetenzen im Umgang mit Studierenden in Sprechstunden dienen sollte. Von den hier erarbeiteten Angeboten soll nun im Folgenden exemplarisch das Konzept einer eintägigen Fortbildungsveranstaltung herausgegriffen, dargestellt und in seinen methodischen Grundüberlegungen diskutiert werden.

Ignoriert werden sollen an dieser Stelle die (teils erheblichen) fakultätsspezifischen Unterschiede, die bei der Analyse der empirischen Daten deutlich wurden (Filla/Meer 2000). Insgesamt hat die Fortbildungspraxis bezogen auf diesen Aspekt gezeigt, dass sich die beobachteten Probleme zwar in besonderem Maße in den großen gesellschaftswissenschaftlichen und philologischen Studiengänge finden, gleichzeitig bedeutet dies jedoch nicht, dass die Schwierigkeiten (in abgeschwächter Form) nicht auch für andere Fächer relevant sind.

Ausgehend von diesen Rahmenbedingungen sollen nun zunächst einige grundlegende Annahmen und Überlegungen aus dem Bereich der Angewandten Diskursanalyse skizziert werden, die den Hintergrund des vorliegenden Fortbildungskonzepts bilden.

² Zur genauer Beschreibung der erhobenen Daten: siehe Filla (2000).

2. Zur Funktion gesprächsanalytischer Verfahren für den Fortbildungsbereich

Da die prinzipiellen Möglichkeiten der Nutzung gesprächsanalytischer Arbeitsweisen für den Fortbildungsbereich bereits in früheren Arbeiten ausführlich dargestellt und diskutiert wurden (Fiehler/Sucharowski 1992, Brüner/Fiehler/Kindt 1999), kann ich mich an dieser Stelle darauf beschränken, auf einige entscheidenden Aspekte zu verweisen. So stützte sich meine folgenden Überlegungen im Grundsatz auf die Ausführungen von Becker-Mrotzek/Brüner (1999a und b) und Fiehler (1999), in denen die Autor/inn/en die Vorteile transkriptgestützten Arbeitens in Abgrenzung zu einer Vielzahl traditioneller Fortbildungsmaßnahmen verdeutlichen.

In einem ersten Schritt unterstreichen die Autor/inn/en die analytische Fundierung des eigenen Ansatzes, der ihr Vorgehen deutlich von einer Vielzahl verhaltenstheoretisch orientierter, aber auch handlungstheoretisch fundierter Fortbildungskonzepte (vor allem psychologischer Herkunft) unterscheidet. In Abgrenzung zu diesen bilden den Ausgangspunkt diskursanalytischer Fortbildungen nicht vorrangig kontextunspezifische Annahmen über psychische Dispositionen oder allgemeine Verhaltensweisen, sondern *problemorientierte Analysen kommunikativer Daten*, die *im realen Arbeitsumfeld* der Fortbildungsnutzenden erhoben und anschließend transkribiert werden (vgl. Becker-Mrotzek/Brüner 1999a:38; 1999b:75ff.).

Diese transkriptbasierte Analyse kommunikativer Strukturen des konkreten Arbeitsumfelds bildet anschließend zum einen den Ausgangspunkt zur Entwicklung des Fortbildungskonzepts, zum andern werden die *Daten* (in aufgearbeiteter Form) *als konkretes Lehrmaterial* genutzt. Damit steigt nicht nur die Wahrscheinlichkeit, dass die tatsächlichen Probleme der Betroffenen auch zum Gegenstand der Fortbildung werden, sondern gleichzeitig erhöhen die Wiedererkennungseffekte bekannter Situationen und Schwierigkeiten die Bereitschaft der Fortzubildenden, sich mit alltagsrelevanten Aspekten eigenen Verhaltens auseinander zu setzen (Becker-Mrotzek/Brüner 1999a:38). Der Mehrwert eines solchen Vorgehens zeigt sich unter anderem im Zusammenhang mit *transkriptgestützten Simulationen (authentischer) Problemsituationen*, in denen die ansonsten in Simulationen immer wieder beobachtbaren unrealistischen "Spieeffekte" aufgrund der hohen Realitätsnähe der zu bearbeitenden Problemstruktur weitgehend verhindert werden können (dies. 1999b:75).

Ein weiterer Vorteil des Ansatzes bezieht sich auf die in Fortbildungen (häufig) angestrebten Formen der Veränderung und Effektivierung eigenen Verhaltens. Indem die Analyse des empirischen Materials dazu genutzt wird, immer wieder auftretende *Probleme als die Folge von konkreten Einstellungen und Verhaltensweisen der Agierenden* zu verdeutlichen, werden willkürliche Normierungen vom Typ "Du darst nicht ..." oder "Du musst immer ..." überflüssig. In diesem Zusammenhang stellt Fiehler heraus, dass an die Stelle solcher unnachvollziehbaren und häufig schwer haltbaren Verhaltensmaximen *empirisch fundierte Problemdarstellungen konkreter Verhaltensweisen* treten können. Diese bilden den Ausgangspunkt der gemeinsamen Suche nach alternativen Verhaltensweisen, bei der die *Kompetenzen der Teilnehmer/innen für Problemlösungen* genutzt werden können (Fiehler 1999:32ff.).

Abschließend unterstreichen Becker-Mrotzek und Brüner, dass die datenbedingten Gemeinsamkeiten zwischen dem beruflichen Alltag und der Fortbildungssituation die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen *Transfers* erarbeiteter Verhaltensstrategien aus dem Fortbildungszusammenhang *in den konkreten beruflichen Alltag* erleichtern (Becker-Mrotzek/Brüner 1999b:80). Für eine solche Annahme spricht nicht nur der Verweis auf die analytisch fundierte Problemorientierung des Ansatzes und auf die Authentizität des in den Fortbildungen genutzten Datenmaterials, sondern vor allem die daten- und situationsbezogene Ausrichtung auf grundlegende handlungsstrukturierende Einstellungen der Teilnehmenden.³

Allerdings dominieren im Zusammenhang mit bisherigen Überlegungen zu den Möglichkeiten diskursanalytisch fundierter Fortbildungen bisher entweder grundsätzliche Überlegungen zu den Möglichkeiten dieses Ansatzes aus gesprächsanalytischer Perspektive oder sprechwissenschaftliche Übungselemente, die die Frage nach der Relevanz genuin gesprächsanalytischer Verfahren (vor allem der Datenerhebung und Nutzung) unbeantwortet lassen. Vergleichsweise selten entwickelt wurden jedoch konkrete Umsetzungsmöglichkeiten bzw. gesprächsanalytisch fundierte Veranstaltungselemente. Insoweit sollen die bisherigen Überlegungen im Folgenden durch die detaillierte Darstellung eines Fortbildungskonzepts zu hochschulischen Sprechstunden konkretisiert werden.

Hierzu sollen in einem ersten Schritt zunächst einige entscheidende Beobachtungen aus der erwähnten empirischen Vorstudie zu Sprechstundengesprächen skizziert werden, um hieran anschließend auf die Frage einzugehen, wie diese für die Entwicklung eines konkreten Fortbildungskonzepts im Detail genutzt werden können.

3. Detailergebnisse der Vorstudie zu "hochschulischen Sprechstundengesprächen"

Für die Entwicklung der vorliegenden eintägigen Fortbildung zu Sprechstundengesprächen war ausgehend von der Auswertung der 120 Sprechstundengespräche unseres Korpus aus gesprächsorganisatorischer Perspektive entscheidend, dass *bestimmte Problemtypen* innerhalb der untersuchten Sprechstunden *in bestimmten Phasen des Gesprächs* gehäuft und mit besonderer Prägnanz an der kommunikativen Oberfläche sichtbar wurden. Insoweit erwies es sich als sinnvoll, die für eine konkrete Gesprächsphase typischen Problembereiche zunächst möglichst konkret zu beschreiben und diese phasenspezifische Struktur der Problemanalyse in einem zweiten Schritt zum Ausgangspunkt des Veranstaltungskonzepts zu machen.⁴

³ Hier muss allerdings ergänzt werden, dass diese – keineswegs abwegige Annahme – bisher (wie bei anderen Fortbildungsmaßnahmen auch) kaum überprüft wurde und insoweit zur Zeit noch eine einleuchtende Arbeitshypothese darstellt. So stellen Becker-Mrotzek /Brüner völlig zu Recht heraus, dass die Entwicklung eines Evaluationsinstrumentariums in diesem Zusammenhang ein dringendes Desiderat der weiteren empirischen Forschung zu Fortbildungsmaßnahmen darstelle (Becker-Mrotzek/Brüner 1999a:48).

⁴ Im Hinblick auf den hier verwandten Begriff der "Gesprächsphase" sei angemerkt, dass es sich nicht um ein normativ-idealtypisches Phasenverständnis in dem Sinne handelt, dass hier präskriptiv eine bestimmte Phasenstruktur festgeschrieben werden soll. Vielmehr soll die hohe (und potenziell ineffiziente) Uniformität der Mehrzahl der untersuchten Gespräche unterstrichen werden, in denen immer wieder an den gleichen Stellen ähnliche Probleme zu beobachten waren.

Insoweit soll es nun zunächst darum gehen, die anhand des empirischen Materials beobachtbare phasenspezifische Problemstruktur einer Vielzahl von Sprechstunden zu verdeutlichen.

1. Phase: Begrüßung

In der überwiegenden Mehrzahl der untersuchten Transkriptauszüge beginnen Sprechstundengespräche mit einer kurzen Begrüßung. Diese besteht in der Regel aus einem kurzen Austausch von Grußformeln, dem teils eine mehr oder weniger ausführliche Selbstidentifikation der Studierenden folgt. Diese nennen ihren Namen (*mein Name ist helge evers*) und rufen sich beim jeweiligen Lehrenden ins Gedächtnis, indem sie den institutionellen Ort angeben, von dem die/der Lehrende sie kennen könnte (*ich bin in ihrem proseminar zu interkultureller kommunikation*). Letzteres gilt vor allem für Hausarbeitsabsprachen, da die in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle im Zusammenhang mit konkreten Seminaren stehen.

Insgesamt können die Begrüßungen als stark formalisiert beschrieben werden. Dieser Eindruck entsteht u.a. dadurch, dass nur die Studierenden sich dazu verpflichtet fühlen, sich zu identifizieren und ihre Anwesenheitsberechtigung zu belegen. Die Aufgabe der Lehrenden besteht hingegen nur darin, den Gruß der Rangniedereren zu beantworten und den Studierenden (in einzelnen Fällen) zusätzlich einen Sitzplatz anzubieten.

Neben diesen positionsspezifisch unterschiedlich verteilten Verpflichtungen finden sich auf beiden Seiten eine Vielzahl von auf die Studierenden gerichteten kleinen Abwertungsgesten: Diese bestehen teils aus *Selbstabwertungen der Studierenden*, mit denen diese darauf verweisen, dass sie "kaum Zeit benötigen" (*ich hab nur ne ganz kurze frage, nur ganz kurz* oder *ich brauch auch nich lange*) oder die eigenen Inkompetenzen zum Ausgangspunkt des Gesprächs machen (*ich weiß auch nich wie das so genau gehen soll, aber ich würde gerne ...* oder auch *ich hab ma ne ganz doofe frage*). Ebenso finden sich jedoch *auf die Studierenden gerichtete Abwertungen der Lehrenden*. Diese bestehen aus Hinweisen auf die (zu große) Menge der wartenden Studierenden (*mein gott das wird ja gar nicht weniger*), äußern sich in Form von sehr reduzierten Begrüßungen konkreter Studierender (*kommen Se rein (0) ich schreib das hier noch schnell zu ende*) oder werden im begrenzten Platz deutlich werden, der den Studierenden am Schreibtisch oder an einem Besuchertisch zuerkannt wird (*augenblick ich schieb die sachen ma eben zur seite*).

Deutlich verstärkt wird das sich hier andeutende Ungleichgewicht jedoch erst in der Folge durch die interaktionelle Ausgestaltung des weiteren Gesprächsverlaufs.

2. Phase: Anliegenformulierung

Der Übergang zwischen der Begrüßung und der Anliegenformulierung durch die Studierenden verläuft zwar nicht in allen Gesprächen trennscharf – so kommt es vor, dass Studierende ihr Anliegen beispielsweise bereits im Zusammenhang mit der Selbstidentifikation formulieren – dennoch ist insgesamt aufgrund der deutlich anderen kommunikativen Funktion von Begrüßungen und Anliegenformulierung

gen zu unterscheiden. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass Lehrende dort, wo Studierende beide Aspekte vermischen, sich in Nachformulierungen wie *sie wollen also ne hausarbeit schreiben* des Anliegens und damit des Gesprächsthemas im Nachhinein versichern. Diese Beobachtungen unterstreichen die Bedeutung von Anliegenformulierungen für Lehrende, da sie erst jetzt eine Vorstellung vom konkreten Gegenstand des anstehenden Gesprächs entwickeln können.

Weiter zeigen sich einige der im Zusammenhang mit der Begrüßung beobachtbaren Schwierigkeiten auch in diesem Gesprächsabschnitt deutlich. Dies gilt vor allem für die bereits zu Beginn vielfach beobachtbaren Formen der Selbstreduktion der Studierenden selbst. Diese reichen in einer Vielzahl von Sprechstundengesprächen so weit, dass Studierende sich nur sehr begrenzt Raum für die Formulierung ihres Anliegens nehmen. Das führt nicht selten dazu, dass das eigene Anliegen so reduziert formuliert wird, dass es entweder als marginal erscheint oder schwer bis gar nicht verständlich ist. Entscheidend bezogen auf die Position der Lehrenden ist hierbei, dass diese reduzierten Anliegenformulierungen der Studierenden selbst dann, wenn der Grund des Kommens unklar bleibt, die wenigsten Lehrenden unseres Korpus dazu veranlassen, mit differenzierteren Nachfragen Genaueres zu erfahren. Auf die Gründe hierfür soll weiter unten eingegangen werden.

3. Phase: Anliegensbearbeitung

Die konkrete Ausgestaltung der Anliegensbearbeitungen ist nun in erheblichem Umfang abhängig vom Thema der jeweiligen Sprechstunde. So unterscheiden sich Gespräche in dieser Phase natürlich, je nachdem ob Studierende ein Hausarbeitsthema absprechen, eine Unterschrift erbitten oder Fragen ihrer weiteren Studienplanung erörtern wollen. Doch trotz dieser unterschiedlichen Anliegenarten sind bezogen auf die Ausgestaltung dieser Gesprächsphase einige typische (erneut: problematische) Charakteristika zu nennen.

So werden Anliegensbearbeitungen deutlich dominiert durch teils umfangreiche Ausführungen der Lehrenden, mit denen diese ihr Wissen im angesprochenen Zusammenhang zur Verfügung stellen. Für die interaktionelle Ausgestaltung dieser Phase (und damit für den Nutzen, den Studierende hieraus ziehen) ist es dabei entscheidend, dass sich die Lehrenden nur sehr begrenzt auf das konkrete, wie erwähnt häufig diffuse Anliegen der Studierenden beziehen. Eher weisen sie auf all das hin, was ihnen im erwähnten Zusammenhang einfällt.⁵ Die Einseitigkeit der hieraus resultierenden Gesprächssituation zeigt sich nicht nur in den sehr reduzierten kommunikativen Aktivitäten der Studierenden in dieser Gesprächsphase (vorrangig Hörrückmeldungen oder Nachfragen, die der Verständnissicherung dienen), sondern vor allem auch in den meist fehlenden Vergewisserungen der Lehrenden, ob ihre Ausführungen überhaupt die jeweiligen Gesprächspartner/innen erreichen.

⁵ Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Sprechstundengesprächen und Studienfachberatungen: Während die Anliegensbearbeitungen von Lehrenden im Rahmen von Sprechstundengesprächen vor allem durch ihr Fachwissen geprägt sind, dominiert in Studienfachberatungen das formelle Wissen der jeweiligen Berater/innen.

Dass dies häufig nicht der Fall ist, deutet die Vielzahl von kleinen Gesprächssignalen auf Seiten der Studierenden an, mit denen diese andeuten, dass sie die Ausführungen der Lehrenden tatsächlich nur in begrenztem Umfang für sich nutzen können. Hierfür sprechen teils unnachvollziehbar gestreute Hörrückmeldungen von Studierenden ebenso wie Nachfragen, die kaum einen inhaltlichen Zusammenhang zu den vorherigen Ausführungen des Lehrenden erkennen lassen. Aber auch unvermittelt von Studierenden eingeleitete Gesprächsbeendigungen lassen Zweifel an der beidseitigen Effizienz dieser Art der Gesprächsverläufe aufkommen.

4. Phase: Schlussphase

Ähnlich wie bereits in der Begrüßungsphase fällt auch an den Schlussphasen von Sprechstundengesprächen deren knappe Prägnanz auf. Häufig werden in diesen Gesprächsabschnitten nach der Vorankündigung von Gesprächsbeendigungen noch einmal "Reste" des Gesprächs mit Äußerungen wie *Sie sind also in den ferien zu erreichen so dass ich die arbeit reinreichen kann?* kurz angerissen oder es finden sich vereinzelt Aufforderungen von Lehrenden, *im zweifelsfall* noch mal vorbeizukommen. Insgesamt verdeutlichen diese Gesprächsabschlüsse jedoch den eher institutionell-formell geprägten Charakter der Kommunikationssituation. Dies zeigt sich zusätzlich an den auch in diesem Abschnitt des Gesprächs eher beiläufig und knapp ausfallenden informellen Passagen.

Zusammenfassende Auswertung

Diese phasenspezifischen Beobachtungen zusammenfassend hebt die kurze Skizze immer wieder beobachtbarer Verlaufsstrukturen die Bereitschaft der Studierenden hervor, sich innerhalb der Sprechstunde in ihre untergeordnete Position weitgehend einzufügen, u.a. indem sie sich vorrangig ausgehend von ihren Inkompetenzen präsentieren. Mit dieser Grundhaltung rücken Studierende fast zwangsläufig die Kompetenzen und das Wissen der Lehrenden in den Mittelpunkt. Diese Bewegung trifft auf Seiten der Lehrenden auf eine hohe (berufs- und positionsspezifische) Bereitschaft, ihr eigenes Wissen in den Mittelpunkt zu stellen. Diese Fähigkeit ist nachvollziehbar, da sie eine der entscheidenden Voraussetzungen ihrer beruflichen Etablierung ist. Die Kehrseite der daraus resultierenden Dominanz des eigenen wissenschaftlichen Wissens bildet jedoch die in unseren Daten immer wieder zu beobachtende fehlende Beachtung der interaktionellen und didaktischen Anforderungen der Situation. Dieses Verhalten ist zum einen nicht nur selten dazu geeignet, die Probleme der Studierenden zu lösen, sondern bestätigt diese zusätzlich in ihrer häufig unproduktiven Unterordnungsbereitschaft.

Die aus diesen komplementären Gesprächshaltungen resultierende (weitgehend) konfliktlose Interaktionsstruktur hochschulischer Sprechstunden erweist sich nicht nur unter Berücksichtigung didaktischer Überlegungen, sondern vor allem auch unter Einbezug der quantitativen Daten als deutlich problematischer als dies an der Oberfläche erscheinen mag. So unterstreicht die Auswertung der durchgeführten Fragebogenerhebung, dass die Einschätzungen der Lehrenden und

der Studierenden (vor allem in den großen Fachbereichen heutiger Hochschulen) teils erheblich divergieren. So sind sich zwar die Lehrenden in allen befragten Fakultäten darüber einig, dass die von Ihnen angebotenen Sprechzeiten ausreichen (die Daten streuen hier fakultätsabhängig zwischen 89,7% und 100%) und schätzen die Betreuungssituation in ihrem Fachbereich mehrheitlich als "eher gut" ein (hier streuen die Daten zwischen 67,3% und 100%). Dem widersprechen (mit Ausnahme der elektrotechnischen Fakultät) die Angaben der Studierenden jedoch deutlich: Diese fühlen sich fakultätsabhängig zu zwischen 56,1% und 70,6% "eher schlecht" betreut und geben zu zwischen 59% und 70,9% an, dass die angebotene Beratungszeit "eher nicht" ausreicht. Hierbei handelt es sich somit um positionsspezifisch deutlich unterschiedliche Einschätzungen, die sich auch bezogen auf andere Parameter immer wieder bestätigen (Filla/Meer 2000).

Obgleich diese Unterschiede aufgrund der weitgehend fehlenden Konflikte an der Gesprächsoberfläche von Sprechstundenkontakten überraschen könnten, sind sie auch bezogen auf die qualitativen Daten nachvollziehbar. Indem sich – wie beobachtet – die Mehrzahl der Studierenden widerstandslos in die geschilderten habitualisierten Gesprächsmuster der Sprechstundensituation einfügen, gibt es für Lehrende – zumindest auf den ersten Blick – keinen zwingenden Grund, an der Zufriedenheit der Studierenden zu zweifeln.

Diese Einschätzung wird zusätzlich dadurch unterstützt, dass sich die Studierende betreffenden Beurteilungen einer Vielzahl von Hochschullehrenden in den letzten Jahren immer deutlicher zu einem "2/3- vs. 1/3-Urteil" zu verfestigen scheinen. Entsprechend dieser Tendenz gehören etwa 2/3 der realen Studierenden nach Einschätzung vieler Lehrender nur begrenzt bis gar nicht an die Hochschule (und sind insoweit eher Anlass für Verärgerung als für Sorge), während das verbleibende Drittel der Studierenden als die eigentliche Klientel begriffen wird, mit der Lehre (wie Sprechstunden) "Spaß macht".⁶ Somit wird die Mehrzahl der Studierenden von vielen Lehrenden eher aus der Perspektive erheblicher zeitlicher Belastung wahrgenommen, während ihnen die wenigen "positiven" Sprechstundenerfahrungen mit "leistungsstarken" Studierenden häufig ausreichen, um sich in ihrer prinzipiell positiven Selbsteinschätzung bestätigt zu fühlen (Boettcher/Hellermann/Meer 2001).

Insoweit wird es mit dem nun im folgenden dazustellenden Fortbildungskonzept darum gehen, die sich hier andeutenden grundlegenden Einstellungen von Lehrenden und Studierenden ausgehend von den erhobenen Gesprächsdaten zugänglich, und damit verhandelbar zu machen.

⁶ Siehe dazu auch die Ergebnisse einer Befragung des "Instituts der deutschen Wirtschaft" von 1435 Hochschullehrenden zur Frage, wie sie die Studierfähigkeit von Studierenden (ihr analytisches Können, ihr Abstraktionsvermögen, ihre Kreativität und ihre sprachlichen Kompetenzen) einschätzen. Diese Befragung kommt in einigen Fächern zu noch schlechteren Einschätzungen. So halten die Befragten aus dem Bereich der Philologie gerade einmal 9% der Studienanfänger/innen für gut bis sehr gut geeignet, während sie 53% der eigenen Klientel eine ausreichende Studierfähigkeit vollständig absprechen (UniSPIEGEL 4/2001:13).

4. Elemente einer eintägigen Fortbildungsveranstaltung mit Hochschullehrenden

4.1. Gesamtaufbau der Fortbildung

In einem ersten Schritt soll der gesamte Ablaufplan des Tages skizziert werden. Hierbei werden die Elemente, die nicht genuin gesprächsanalytisch motiviert sind, kurz vorgestellt, ohne sie im Einzelnen zu diskutieren. Gesprächsanalytisch fundierte Übungen hingegen werden hier zunächst einmal nur genannt und erst im Folgeabschnitt ausführlich vorgestellt.

1. Begrüßung

Die Veranstaltung beginnt mit einer Begrüßung durch die/den Leitende/n. Hieran schließt sich eine Vorstellungsrunde der Teilnehmer/innen an. Leitfragen dieser Begrüßungsrunde sind 1. wer bin ich, 2. Gründe für meine Teilnahme und 3. die Erwartungen an diesen Tag. Abgeschlossen wird dieser erste Abschnitt mit Informationen über Hintergrund und Aufbau der Veranstaltung, die zeitlichen Rahmenbedingungen und Pausenzeiten.

2. Reflexion der eigenen Erfahrungen mit Sprechstunden

Im nächsten Schritt geht es darum, dass die Teilnehmenden sich in Form von Partner/innen/arbeit über ihre Erfahrungen und Schwierigkeiten mit Sprechstunden austauschen. Dieser Austausch wird abgeschlossen, indem alle Beteiligten drei Aspekte auf je einer Karteikarte festhalten, die sie im Zusammenhang mit Sprechstunden als problematisch empfinden. Diese Karteikarten werden anschließend an einer Metaplanwand thematisch sortiert zusammengetragen. Das Sortieren geschieht in einem ersten Schritt, indem die Teilnehmer/innen ihre Karteikarten in Relation zu bereits hängenden Karten zuordnen, so dass sich im Laufe der Abfrage strukturierte Cluster bilden, für die anschließend im Plenum thematische Oberbegriffe gesucht werden.

Der nun anschließende Abschnitt der Veranstaltung ist entscheidend geprägt durch die weiter oben geschilderten Beobachtungen zur phasenspezifischen Problemstruktur von Sprechstundengesprächen. Diese Beobachtung aufgreifend schließen sich im Folgenden entsprechend des Ablaufs realer Sprechstunden Übungen und Informationseinheiten zu den einzelnen Phasen von Sprechstunden an, die erst im nächsten Abschnitt dargestellt werden:

3. Eingangsphasen von Sprechstunden – Eine transkriptbasierte strukturierte Übung

4. Phasenspezifische Problemstellen von Sprechstunden – Eine Informationseinheit

5. Anliegenklärungen in Sprechstundengesprächen – Eine transkriptgestützte Übung mit Handlungsempfehlungen

6. Anliegenbearbeitungen in Sprechstundengesprächen – Eine Simulation

7. Vollständigkeitsklärungen/Schlussphasen in Sprechstundengesprächen – Eine Informationseinheit

8. Reflexion der Veranstaltung

In dieser Übung, die den Abschluss der eintägigen Fortbildung einleitet, geht es darum, dass jede/r Einzelne für sich bestimmt, 1. was für ihn/sie wichtige Erkenntnisse/Ergebnisse der zurückliegenden Fortbildung sind und 2. festlegt, was er/sie sich für die nächste Sprechstunde konkret vornimmt. Diese Reflexion erfolgt in Form einer ersten Abschlussrunde, in der alle Teilnehmenden beide Aspekte explizit im Plenum formulieren.

9. Feedback zur Veranstaltung

Von diesem ersten Durchgang zu unterscheiden ist eine zweite abschließende Runde, in der die Fortbildungsbeteiligten ihr Feedback zu Nutzen und Schwächen der Fortbildungsveranstaltung selbst formulieren. Es ist sinnvoll Reflexion und Feedback von einander zu trennen (auch wenn Doppelungen vorkommen), da die potenzielle Kritik an einzelnen Veranstaltungselementen nicht zwangsläufig den Blick auf den eigenen Nutzen verstellen soll.

4.2. Darstellung einzelner Übungen

Im Folgenden sollen nun die Übungen 3 bis 7 in chronologischer Reihenfolge vorgestellt und diskutiert werden. Dabei geht es darum, sowohl den Nutzen ihrer gesprächsanalytischen Fundierung zu verdeutlichen als auch die handlungstheoretischen Anschlussstellen (möglichst konkret) zu markieren.

Übung 3: Eingangsphasen von Sprechstunden – Eine transkriptbasierte strukturierte Übung

Ausgangspunkt der folgenden ersten gesprächsanalytisch fundierten Übung zu Sprechstundengesprächen ist die weiter oben ausgeführte Beobachtung, dass sich vor allem in Eingangsphasen von Sprechstunden immer wieder Formen der Abwertung von Studierenden durch Lehrende finden. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass eine Vielzahl dieser kleinen Kommentare von den Lehrenden weder bemerkt noch mit dem Ziel einer konkreten Abwertung ausgesprochen werden. Vielmehr deuten die Ergebnisse unserer Analyse darauf hin, dass es sich um weitgehend habitualisierte Formen der Eingangsgestaltung von Sprechstunden handelt, die ihren Ursprung nicht in der konkreten Interaktionssituation haben.

Insoweit geht es mit der folgenden Übung darum, die in dieser Phase beobachtbaren Routinen ausgehend vom transkribierten Material für die Lehrenden deutlich werden zu lassen. Angeregt werden soll damit ein Nachdenken über die eigenen Einstellungen zu Kontakten mit Studierenden, dem die Erarbeitung anderer Formen der Eingangsgestaltung folgt. Konkret ist die Übung wie folgt aufgebaut:

- Das erste Arbeitsblatt (vgl. im Anhang Arbeitsblatt 1) wird verteilt und der erste Transkriptauszug (Transkriptauszug 1) wird von zwei Teilnehmer/innen (mit verteilten Rollen) vorgelesen. Da die Teilnehmenden in der Regel noch nicht mit transkribierten Gesprächen gearbeitet haben, werden die relevanten Transkriptionskonventionen während des Vorlesens kurz erläutert. Im Anschluss hieran werden die Auffälligkeiten des gemeinsam gelesenen Auszugs in der Gruppe gesammelt. Aufgrund der hohen Prägnanz der Probleme, die im gelesenen Auszug deutlich werden, ist es für Leitende kaum notwendig, pointierend in das Gespräch einzugreifen. Die problematischen Aspekte des Auszugs fallen den Teilnehmenden unmittelbar auf.
- Im Anschluss an diesen ersten Schritt bearbeitet jede/r Gruppenteilnehmer/in (der Sitzreihenfolge nach) ein weiteres Transkriptbeispiel in Eigenarbeit (lesen, Auffälligkeiten markieren). Im Anschluss an diese Bearbeitung simuliert jede/r die Anfangsphase des von ihm/ihr gelesenen Auszugs in der Rolle des Lehrenden mit jemandem (in der Rolle des/der Studierenden), die/der den Transkriptauszug nicht kennt. Wichtig ist nicht, das Transkript wortgetreu "nachzuspielen", entscheidend ist, dass die auf Seiten des Lehrenden beobachteten Probleme in der Simulation deutlich werden. Die einzelnen Simulationen werden zunächst nicht kommentiert, sondern der Reihe nach simuliert.
- Ein Feedback schließt sich erst an die letzte Einzelsimulation an und wird in zwei Schritten durchgeführt: Zunächst sagen die "Studierenden" der Reihe nach, was Ihnen an "ihrem Lehrenden" aufgefallen ist. Im Anschluss hieran werden weitere Beobachtungen aller Beteiligten gesammelt. Auch hier sind die Wiedererkennungseffekte eigener Verhaltensweisen durchgehend so prägnant, dass es als Leiter/in kaum notwendig ist zu intervenieren.
- In der Regel geht diese Feedbackrunde automatisch über in eine Reflexion der beobachteten (häufig eigenen) Verhaltensstrategien und ein Gespräch über die Gründe für diese Verhaltensweisen. Hieran schließt sich (von selbst oder gesteuert) ein Austausch über die Frage an, welche kommunikativen Verhaltensweisen vermutlich immer problematisch sind, welche situationspezifisch zum Problem werden können.
- Zeitrahmen insgesamt: zwischen 45-60 Minuten

Einer der Vorteile dieser Art der transkriptbasierten Übung besteht darin, dass die genutzten Transkriptauszüge vor dem Hintergrund der erfolgten Problemdiagnosen ausgewählt werden. Insoweit sind diese Auszüge dazu geeignet, regelmäßig beobachtbare Schwierigkeiten zu verdeutlichen. Gleichzeitig wird durch die Vorauswahl des Transkriptmaterials von den Teilnehmer/innen nicht verlangt, dass sie sich zunächst zu Gesprächsanalysen entwickeln, bevor sie über ihr Verhalten in Sprechstundengesprächen reflektieren können. Für die Arbeit mit

Gesprächsausschnitten des geschilderten Umfangs ist es weder notwendig gesprächsanalytische Arbeitsweisen noch Termini einzuführen.

Dass das in der vorgestellten (möglichst prägnanten) Form aufbereitete empirische Material vor dem Hintergrund der vielfältigen eigenen Sprechstundenerfahrungen ausreicht, um bei den Teilnehmenden Wiedererkennungseffekte auszulösen, belegen nicht nur konkrete Erfahrungen mit dieser Art der Fortbildungsarbeit. Vielmehr leuchten diese Erfahrungen auch methodisch ein: Wenn es aus analytischer Perspektive gelingt, die entscheidenden Problemstellen eines kommunikativen Bereichs zu erschließen, dann wird das Datenmaterial, das die Grundlage dieser Analysen bildet, in der Regel auch für gesprächsanalytische Laien signifikant genug sein, um sie zu einer (möglichst) produktiven Auseinandersetzung mit eigenen kommunikativen Praktiken anleiten zu können.

Gleichzeitig verhindern die Erfahrungen der Fortbildungsteilnehmer/innen aber, dass diese der (natürlich durch gezielte Selektion verstärkten) Prägnanz der ausgewählten Daten allzu schnell und widerspruchslos vertrauen. Das zeigen die beobachtbaren Auseinandersetzungen zwischen den Teilnehmer/innen, die sich an diese Art der Arbeit mit Gesprächsdaten anschließen. Dies gilt sowohl für Detaildiskussionen des Typs *darf ich wirklich nie sagen 'mein gott das nimmt ja gar kein ende heute', wenn doch das Ende der Sprechstunde aufgrund der Anzahl der wartenden Studierenden wirklich nicht abzusehen ist* als auch für Grundsatzfragen vom Typ, *aber was ist, wenn Studierende meiner Einschätzung nach wirklich nicht an die Uni gehören*. All diese Fragen dienen einerseits als angemessenes Kontrollregulativ im Hinblick auf die Selektivität der Daten, können andererseits unter Bezug auf die Daten wesentlich differenzierter und vor allem auch studierendenorientierter diskutiert werden als dies in vielen Fällen in Gesprächen zwischen Hochschullehrenden ansonsten der Fall ist.

Ein letzter Vorteil soll nicht übergangen werden: Gerade weil (problematische) Berufsroutinen von außen betrachtet so häufig fast komische Züge annehmen, gelingt es Fortbildungsteilnehmer/innen häufig, eigene Verhaltensweisen ausgehend vom fremden Transkriptmaterial selbstironisch anzusprechen, ohne allzu viel Angst vor Bloßstellungen zu haben. Dies zeigen die vielfältigen pointierten Überspitzungen, mit denen Lehrende im Rahmen von Simulationen des vorgestellten Typs eigenes Verhalten "auf die Schippe nehmen" und damit nicht selten die Grundlage für eine eher entspannte Atmosphäre in der Fortbildung legen.

Übung 4: Phasenspezifische Problemstellen von Sprechstunden – Eine Informationseinheit

Das folgende Veranstaltungselement erfüllt im Rahmen der Gesamtfortbildung eine doppelte Funktion: Zum einen geht es darum, den Teilnehmenden die Analyseergebnisse der Gesprächsdaten in wichtigen Aspekten zugänglich zu machen, zum anderen soll der Aufbau der Fortbildung selbst nachvollziehbar gemacht werden. Zu diesem Zweck werden die weiter oben zusammengefassten Analyseergebnisse zu phasenspezifisch typischen Problemstellen von Sprechstundengesprächen anhand einer Überblicksfolie dargestellt. Im Anschluss an diese Informationen wird verdeutlicht, dass die weitere Tagesplanung mit jeweils einer spezifischen Übung chronologisch entlang der vorgestellten phasenspezifischen Problemtypen verlaufen wird.

Bezogen auf die vermittelten Analyseergebnisse ist zunächst einmal festzuhalten, dass diese Informationen durchgängig mit erheblichem Interesse zur Kenntnis genommen werden. Ohne entscheiden zu wollen, inwieweit dies vorrangig eine Folge der berufsspezifischen Wissensorientierung von Hochschullehrenden darstellt, fällt gerade im Hinblick auf "eher skeptische" Teilnehmer/innen im Zusammenhang mit dieser Informationseinheit immer wieder die hohe Akzeptanz gegenüber den hier vorgestellten Beobachtungen auf. So ist deutlich erkennbar, dass gerade die Präsentation der Analyseergebnisse keine Reaktionen vom Typ "bei mir ist das alles ganz anders" provoziert, sondern vielmehr präzisierende Nachfragen und nachdenkliche Anschlusskommentare nach sich zieht. Neben einem solchen, natürlich auch strategisch motivierten Einsatz vorhandenen Wissens unterstreichen die Rückmeldungen der Lehrenden vor allem ihr Interesse an diesen für sie grundlegenden Ergebnissen, die sie zum einen als "sehr interessant", zum anderen aber als "erschreckend" wahrnehmen.

Vor dem Hintergrund dieser Reaktionen scheint diese Einheit bezogen auf die gesamte Veranstaltung mit einem doppelten Effekt verbunden zu sein: Einerseits trägt sie erkennbar dazu bei, dass die Beteiligten sich mit ihren intellektuellen Kapazitäten ernstgenommen und informiert fühlen, zum anderen sind die präsentierten Ergebnisse in jeder Beziehung dazu geeignet, die kritische Reflexion des eigenen Gesprächsverhalten weiter zu unterstützen und zu motivieren. Insoweit scheinen solche Veranstaltungsteile (mindestens bezogen auf die vorliegende Berufsgruppe) ein sinnvolles Gegengewicht zu stärker handlungstheoretisch orientierten Veranstaltungsteilen zu bilden.

Übung 5: Anliegenklärung in Sprechstundengesprächen – Eine transkriptgestützte Übung mit Handlungsempfehlungen

Diese Übung, die sich mit den Anliegenformulierungen der Studierenden in Sprechstundengesprächen befasst, geht erneut von konkreten Transkriptdaten aus. Sie ist jedoch nicht auf das "Durchspielen" konkreter Interaktionselemente ausgerichtet, sondern ausgewählte Transkriptauszüge bilden den Ausgangspunkt für Reflexionen der Lehrenden über notwendige Verhaltensstrategien in dieser Phase von Sprechstundengesprächen. Insoweit greift diese Einheit aufgrund der transkribierten Daten zwar konkrete Erfahrungen der Lehrenden auf, ihre hieran anschließenden Aktivitäten sind jedoch eher rationaler Art.

Aus analytischer Perspektive bildet den Ausgangspunkt der Übung die Beobachtung, dass Studierende ihre Anliegen (aus sehr unterschiedlichen Motiven) häufig verkürzt und/oder weitgehend unverständlich formulieren. Zum Problem werden solche unzureichenden Anliegenformulierungen immer dann (und das ist der Regelfall), wenn Lehrende nicht mit gezielten und differenzierenden Nachfragen zu klären versuchen, was den Kern des angesprochenen Problems bildet. Auf dieser Diagnose baut die folgende Übung auf, die hier zunächst in ihrem Ablauf vorgestellt werden soll:

- Die Grundlage der Übung bilden zwei transkribierte Anliegenformulierungen von Studierenden (siehe im Anhang Arbeitsblatt 2). Die Gruppe wird zweigeteilt, so dass jeweils eine Hälfte eins der beiden Transkriptbeispiele des Arbeitsblatts bearbeitet. Die Auszüge werden zunächst leise gelesen und die

Teilnehmenden überlegen (jede/r für sich), was ihnen an ihrem Auszug auffällt. Im Anschluss hieran tauschen sich jeweils zwei Teilnehmende (mit gleichem Transkriptauszug) über ihre Beobachtungen aus und diskutieren, welche Fragen sich ihnen im Anschluss an die untersuchte Anliegenformulierung stellen.

- In einem nächsten Schritt werden die beobachteten Problembereiche der untersuchten Anliegenformulierungen im Plenum gesammelt und die erstellten Diagnosen diskutiert. Anders als in Übung 3 zu Startphasen von Sprechstunden fällt den Beteiligten die Problem diagnose im Zusammenhang mit Anliegenformulierungen deutlich schwerer. Hier ist innerhalb der Veranstaltung anhand der Kommentare nachvollziehbar, was bereits das empirische Material verdeutlicht: Lehrende sind sehr schnell mit Anliegenformulierungen zufrieden, in der Regel ohne sich aus diagnostischer Perspektive zu fragen, was wohl den Kern des oder der formulierten Anliegen ausmacht. So sind bei dieser Übung sehr häufig problematisierende Nachfragen der/des Leitenden notwendig, um zu verdeutlichen, wie viel Unklarheiten und Doppeldeutigkeiten die Anliegenformulierungen von Studierenden enthalten.
- An diese analytische Phase schließt sich ein weiterer Schritt an, in dem die Teilnehmer/innen im Plenum möglichst konkrete Verhaltensstrategien sammeln, die es ihnen in zukünftigen Sprechstunden ermöglichen sollen dazu beizutragen, dass die Anliegen von Studierenden ausreichend deutlich werden bzw. sich zu vergewissern, ob sie die formulierten Anliegen hinreichend erfasst haben.
- Gesamtdauer: ca. 45 Minuten

Dass diese Übung im Rahmen der vorgestellten Veranstaltung nicht mit einem weiteren Trainingselement in Form der Simulation einer (möglichst) problematischen Anliegenformulierung abschließt, hat ausschließlich zeitliche Gründe: Eine solche Simulation würde weitere 30 bis 40 Minuten in Anspruch nehmen, die im vorliegenden Rahmen nicht zur Verfügung stehen. Insoweit gibt das Konzept in der hier vorgestellten Form der vollständigen Bearbeitung aller Gesprächsphasen den Vorrang vor einer vertiefenden Beschäftigung mit speziellen Gesprächsabschnitten.

Jenseits dieser konzeptionellen Entscheidung stellt die Übung die Beteiligten wie erwähnt vor merklich größere Schwierigkeiten als beispielsweise Übung 3 (zu Startphasen von Sprechstunden). Während es dort tendenziell auszureichen schien, eigenes Verhalten aus der Außenperspektive zu betrachten, sind die Schwierigkeiten im Umgang mit Anliegenformulierungen von Studierenden komplexerer Natur. So trägt zum einen die (berufs-)biographisch zunehmende Entfernung von Hochschullehrenden von studentischen Problemen erheblich dazu bei, dass Lehrende die Schwierigkeiten von Studierenden in all ihrer "Einfachheit" sehr häufig nicht mehr erkennen. Dies führt nicht selten dazu, dass sie die Fragen der Studierenden auf einer Komplexitätsstufe beantworten, die mit der eigentlichen Schwierigkeit wenig gemein hat. Zum andern sind Hochschullehrende es gewöhnt, zu (nahezu) jeder Frage "etwas" sagen zu können. Diese karriereentscheidende Fähigkeit hat jedoch im Umgang mit Studierenden die Konsequenz, dass sie den Studierenden – wie gewohnt – das Wissen zur Verfügung stellen,

über das sie im Zusammenhang mit dem Anliegen verfügen. Ungeklärt bleibt hierbei nicht selten die Frage, ob diese "Einfälle" die Fragen der Studierenden tatsächlich klären.

Auch im Zusammenhang mit dieser Übung werden die Vorteile transkriptbasierter Verfahren unmittelbar deutlich. Obgleich es in der Regel allen Teilnehmer/innen unmittelbar einleuchtet, dass unklare Anliegensformulierungen geklärt werden müssen, fällt ihnen unter Bezug auf ihre eigene Praxis keineswegs selbstverständlich auf, wie selten und wie oberflächlich sie dies selbst tun. Insoweit verhindern die zugrunde liegenden Transkriptdaten hier ein zu rasches Übergehen der studentischen Probleme in dieser Phase des Gesprächs und ermöglichen gleichzeitig schrittweise erneut einen deutlich differenzierteren Zugang zu eigenen Gesprächspraktiken.

Übung 6: Anliegensbearbeitungen in Sprechstundengesprächen – Eine Simulation

An die Überlegungen im letzten Abschnitt anschließend ist für die nun folgende Beschäftigung mit Anliegensbearbeitungen die empirische Beobachtung entscheidend, dass Anliegensbearbeitungen in Sprechstunden sehr oft einseitig durch Ausführungen und Exkurse der Lehrenden dominiert werden. In der Folge führt diese Dominanz des Wissens der Lehrenden oftmals dazu, dass die Kompetenzen der Studierenden gar nicht oder nur aus defizitärer Perspektive in den Blick kommen (durch Verstehensfragen, Vergewisserungsfragen, die Lehrenden bestätigende Hörrückmeldungen oder aber als Schweigen).

Lehrende scheinen diese Einseitigkeit der Kommunikationssituation in Sprechstundengesprächen allerdings nur selten als problematisch zu empfinden und übersehen dabei die Effekte, die diese Form der Interaktion für viele Studierende nach sich zieht. Interaktionell "lernen" Studierende durch diese Praxis, dass ihre eigenen Überlegungen und Fragen "nicht zählen", inhaltlich lernen sie aufgrund von Überforderung oder der für sie fehlenden Relevanz der Ausführungen der Lehrenden häufig nichts und im Ergebnis verlassen sie die Sprechstunde oft in einer unproduktiven Mischung aus Inkompetenzerfahrung, Ratlosigkeit und Resignation. Insoweit kommt der folgenden Übung eine entscheidende Bedeutung zu, da die Konsequenzen dieser Gesprächsphase für die Studierenden besonders folgenreich sind: Denn inhaltlich sinnvoll ist der Besuch einer Sprechstunde für sie nur dann, wenn sie diese handlungskompetenter (und nicht resignierter) verlassen als sie sie betreten haben.

Vor diesem Hintergrund bot sich als nächste Übung eine (umfangreichere) Simulation einer Anliegensbearbeitung an. Eine solche Konkretisierung dieser offensichtlich problematischen Gesprächsphase schien vor allem deshalb notwendig, weil Lehrende auch dann, wenn sie die aufgezeigten Schwierigkeiten ihrer Gesprächsführung sehen, aufgrund der hohen Defensivität studentischen Verhaltens häufig ratlos vor der Frage stehen, was sie zu einer Veränderung der Gesprächssituation beitragen können. Der konkrete Ablauf der Simulation ist folgender:

- Eingeleitet wird die Übung zunächst durch einige zusammenfassende Informationen zu den typischen Problemstellen von Anliegensbearbeitungen,

so wie sie sich anhand des empirischen Materials gezeigt haben. Je nach noch zur Verfügung stehender Zeit können diese Beobachtungen an ein oder zwei Transkriptauszügen verdeutlicht werden, die von der/dem Leitenden kurssorisch kommentiert werden

- An diese ersten Informationen schließt sich ein zweiter, die eigentliche Simulation vorbereitender Teil an, in dem sich die Teilnehmer/innen inhaltlich auf die im Folgenden zu simulierende Sprechstunde vorbereiten. Aufgrund der unterschiedlichen fachlichen Herkunft der Lehrenden besteht die Schwierigkeit darin, ein Sprechstundenthema zu finden, zu dem sich alle Beteiligten äußern können. Bei der Festlegung dieses Themas ist möglichst darauf zu achten, dass entweder niemand "Experte" in diesem Bereich ist oder die "Experten" während der Simulation in jedem Fall nur die Position der Lehrenden einnehmen. Als Sprechstundenthemen bieten sich Hausarbeits- oder Prüfungsabsprachen zu Themen wie "Sprechstundengespräche an der Hochschule" (Sprach- und Kommunikationswissenschaft), "Neugestaltung des Campus" (Gartenbau/Architektur), "Verkehrsplanung in Ballungszentren" (Geographie) oder Ähnliches an. Diese Themen werden in 3er- oder 4er-Gruppen inhaltlich vorbereitet, d.h. es wird gesammelt, welche inhaltlichen Aspekte bezogen auf das Thema von Bedeutung sein könnten.
- Erst im Anschluss an diese Vorbereitung findet die eigentliche Simulation einer Sprechstunde statt. Die Vorgaben der Studierenden bestehen darin, dass ihnen das Thema der Sprechstunde ("Hausarbeitsabsprache zu ...") vorgegeben wird, die Lehrenden sollen die Fragen und Schwierigkeiten der Studierenden gemeinsam mit ihnen möglichst weitgehend bearbeiten. Die Simulation wird nach etwa 10 Minuten unterbrochen.
- Die Auswertung erfolgt anhand eines mehrstufigen Verfahrens. Zunächst berichten die Spieler/innen, wie sie die Simulation erlebt haben, was ihnen an sich selbst und am Gegenüber aufgefallen ist und welche Situationen für sie problematisch waren. Hierbei ist darauf zu achten, dass diese Erfahrungsberichte höchstens durch Nachfragen vervollständigt, nicht jedoch diskutiert werden. Im Anschluss hieran schließt sich ein zweifaches Feedback an: Zunächst beschreibt die eine Hälfte der Gruppe, was sie konkret beobachtet hat, ohne ihre Beobachtungen zu werten. Das Vornehmen von Bewertungen beobachteter Verhaltensweisen ist Aufgabe der übrigen Gruppenteilnehmer/innen, wobei bei beiden Feedbacktypen darauf zu achten ist, dass Beobachtungen und Bewertungen zunächst noch nicht zum Diskussionsgegenstand werden. Eine solche Diskussion festgestellter (möglicherweise strittiger) Verhaltensstrategien bildet den dritten Schritt der Auswertung: Hierbei geht es darum, zunehmend allgemeiner Interaktionsprobleme zu sammeln und vor allem Lösungsstrategien zu bestimmen. Die Aufgabe der Leitung besteht während dessen darin, immer wieder die Frage aufzuwerfen, inwieweit Verhaltensweisen dazu beitragen, mit den Studierenden ins Gespräch zu kommen bzw. im Gespräch zu bleiben. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, als positiv erkannte kommunikative Aktivitäten schriftlich (auf Folie, Flipchart o. Ä.) festzuhalten.
- Gesamtdauer: 60 - 90 Minuten

In der Regel ist diese Simulation mit einem doppelten Effekt verbunden: Zum einen hilft sie den Teilnehmer/inne/n, sich die Folgen ihrer inhaltlichen und rhetorischen Dominanz für Studierende konkret zu vergegenwärtigen. Zum andern macht sie die erheblichen Schwierigkeiten erfahrbar, die mit dem Versuch verbunden sind, "es anders zu machen". In diesem Zusammenhang wäre ein gezielteres Training konkreter Problemsituationen und ein "simulierendes Ausprobieren" neuer/anderer Verhaltensformen mehr als wünschenswert. Jedoch ist auch eine solche Ausweitung dieser Übung im Rahmen des vorliegenden eintägigen Konzepts aus zeitlichen Gründen nicht möglich. Das gleiche gilt für die Nutzung von Videoaufzeichnungen im vorliegenden Rahmen.

Trotz dieser zeitlich motivierten Reduktionen deuten bisherige Erfahrungen darauf hin, dass die vorgestellte Form der Simulation durchaus mehr als eine erste Problematisierung routinierter Verhaltensweisen leistet: Vor allem das Sammeln alternativer Verhaltensstrategien macht deutlich, dass Lehrende potenziell durchaus über kommunikative Kompetenzen verfügen, um mit Studierenden "ins Gespräch zu kommen". Dies gilt auch für solche Studierende, die ihrer Einschätzung nach über unzureichende Kompetenzen verfügen. Sehr häufig zeigt sich in diesem Zusammenhang vielmehr, dass eine differenziertere Wahrnehmung studentischer Anliegen und Fragestellungen keineswegs (wie von Lehrenden häufig befürchtet) zu einem Senken eigener Anforderungen führen muss, sondern dass es vielmehr darum geht, eigene Anforderungen unter Bezug auf konkrete Studierende konkret zu formulieren und die damit verbundenen Folgeschwierigkeiten für Studierende anzusprechen, anstatt sogenannte "wissenschaftliche Standards" als "normative Keule zu schwingen". Insofern unterstreicht auch diese Übung die Notwendigkeit, eigene Grundeinstellungen zu Studierenden im Fortbildungsrahmen zu thematisieren, um somit Möglichkeiten einer differenzierteren Wahrnehmung von Studierenden und ihren tatsächlichen Schwierigkeiten zu ermöglichen.

Allerdings wird im Zusammenhang mit dieser Übung immer wieder deutlich, dass aufgrund der fachlichen Heterogenität der Fortbildungsgruppen es im vorgegebenen Setting nicht möglich ist, Spieleffekte ganz zu vermeiden, die sich aus der fehlenden alltagsweltlichen Relevanz der simulierten Themen ergeben. Insofern ist die Konstruktion von Sprechstundenthemen auf dem niedrigsten gemeinsamen Nenner deutlich als Problem zu werten.⁷ Andererseits deuten unsere Erfahrungen in diesem Bereich darauf hin, dass die hohe kommunikative Routine von Lehrenden bezogen auf die Darstellung von Fachkompetenz trotz der konstruierten Gesprächsthemen dazu führt, dass auch in den Simulationen bekannte Dominanzstrategien deutlich werden. Somit wird das Gesamtbild der Simulation nicht so verzerrt, dass sie nicht doch mit einem erheblichen Erkenntnisgewinn verbunden wäre. Dies ist vermutlich eine Folge der Tatsache, dass die eigentlichen Probleme im Zusammenhang mit Anliegenbearbeitungen nicht der Umfang des zur Verfügung stehenden Wissens bildet, sondern interaktionelle Faktoren wie die Frage, wie viel nachfragende Aufmerksamkeit Lehrende Studierenden zuerkennen oder wie risikofreudig sie bezogen auf das Fokussieren grundlegender studentischer

⁷ Vermieden werden kann dieses Problem in Fortbildungen mit Studienfachberater/inne/n, bei denen sich jenseits der fachspezifischen Unterschiede einige Standardsituationen finden lassen, die eine Konstruktion "fremder" Themen überflüssig machen (beispielsweise Beratung von Schüler/inne/n und Studieneingangsberatungen).

scher Fragen sind. Insoweit überwiegt der positive Nutzen der vorgestellten Simulation deutlich genug, um an ihr festzuhalten.

Damit soll nun abschließend kurz auf die letzte gesprächsanalytisch orientierte Einheit des vorliegenden Konzepts eingegangen werden.

Übung 7: Vollständigkeitsklärungen/Schlussphasen in Sprechstundengesprächen – Erneut eine Informationseinheit

Bei dieser Übung handelt es sich (wie bereits bei Übung 4) um eine reine Informationseinheit, die noch dazu nur auf einige wenige Hinweise beschränkt ist. Den Grund für diese Kürze bildet die Tatsache, dass sich Schlussphasen von Sprechstundengesprächen ausgehend von den empirischen Ergebnissen alles in allem als deutlich unwichtiger erwiesen haben als die übrigen Gesprächsphasen. Insoweit reicht es hier aus, auf einige potenzielle Problemstellen hinzuweisen. Diese sollen hier kurz benannt werden:

- Ausgehend vom empirischen Material fallen nach problematischen Sprechstundenverläufen immer wieder abrupte Gesprächsabbrüche durch die Studierenden auf. Diese deuten sich u.a. in zusammenhanglosen Themenwechseln (vom Typ *wie lang soll die arbeit eigentlich sein*) oder in unvermittelten Äußerungen wie *ja gut ich denk dann ers ma darüber nach und komm dann noch ma wieder* an. Solche Gesprächsabbrüche stellen häufig Krisenhinweise dar und sollten von Lehrenden nicht unhinterfragt akzeptiert werden.
- Entgegen dieser Empfehlung weisen die Gesprächsdaten bezogen auf das Verhalten der Lehrenden eher darauf hin, dass Lehrende die Ergebnisse des bisherigen Gesprächs nur sehr selten noch einmal zusammenfassen. Ebenso selten vergewissern sie sich bei Studierenden, ob alle relevanten Aspekte hinreichend geklärt sind. Solche fehlenden Vollständigkeitsklärungen erweisen sich vor allem in Gesprächen, die stark durch die Lehrenden selbst dominiert werden, als problematisch. Hier bietet sich als Gegenstrategie ein gemeinsames Resümieren der bisherigen Ergebnisse an, das durchgängig durch die explizite Frage von Lehrenden abgeschlossen werden sollte, ob es aus der Perspektive der Studierenden noch wichtige ungeklärte Fragen gibt.
- Abschließend bleibt noch der Hinweis, dass es in der Regel nicht gelingt, "verkorkste" Sprechstunden durch lange oder betont herzliche informelle Abschlussphasen "zu retten". Solche informellen Phasen können sich zwar durchaus harmonisch an entspannte Gesprächsverläufe anschließen. Sind jedoch die Gespräche selbst eher einseitig oder wenig studierendenorientiert verlaufen, so zeigen die empirischen Daten deutlich, dass auch abschließende informelle Versöhnungsgesten der Lehrenden eher einseitig bleiben und nicht dazu geeignet sind, entstandene Defizite auszugleichen.

Allerdings ergeben sich diese Beobachtungen vorrangig aus Gesprächsverläufen, die insgesamt als eher unbefriedigend beschrieben werden müssen. Insoweit setzt das vorgestellte Fortbildungskonzept eher darauf, dass die hier angesprochenen Abschlusshinweise aufgrund von insgesamt kooperativen Gesprächsverläufen entweder als überflüssig oder selbstverständlich wahrgenommen werden.

Damit soll das Gesamtkonzept der Veranstaltung nun abschließend ausgehend von den Rückmeldungen der Teilnehmer/innen und eigenen Beobachtungen zusammenfassend diskutiert werden.

5. "es is wie ein durchlauf durch ne sprechstunde" – Auswertung und Perspektiven

Regelmäßig verweisen Fortbildungsteilnehmer/innen in ihren Rückmeldungen zum vorgestellten Konzept auf die Nützlichkeit des chronologischen Aufbaus des Trainings entlang der phasenspezifischen Struktur von Sprechstunden. Mit dem Hinweis, die Fortbildung sei "wie ein durchlauf durch ne sprechstunde", unterstreichen sie, dass die gewählte Abfolgestruktur ihnen den Zugang zu eigenen Erfahrungen erleichtere und es ihnen ermögliche, bezogen auf anstehende Veränderungen eigener Verhaltensweisen sich konkrete Ziele für einzelne Sprechstundenphasen zu setzen, ohne auf "alles gleichzeitig achten zu müssen".

Ebenfalls als positiv herausgestellt wird die analytische Fundierung des Trainings so wie die Art der Nutzung der empirischen Daten. In diesem Zusammenhang wird unterstrichen, dass sowohl die Informationen hinsichtlich der Projektergebnisse als auch die transkriptbasierten Übungen den teilnehmenden den Zugang zu eigenen Sprechstundenpraktiken aus einer veränderten Perspektive ermöglicht hätten.

Vor dem Hintergrund dieser Rückmeldungen bestätigt sich somit zunächst einmal die Annahme, dass analyse- und transkriptorientierte Fortbildungsmaßnahmen den Teilnehmer/inne/n sowohl den Bezug zur eigenen beruflichen Realität erleichtern als auch handhabbare Anschlussstellen für gezielte Veränderungen anbieten können. Zusätzlich untermauern die Rückmeldungen die Hypothese, dass Transkriptdaten in aufgearbeiteter Form gleichermaßen rationale und handlungstheoretische Anschlussmöglichkeiten eröffnen, die von den Betroffenen akzeptiert und in dieser Kombination als sinnvoll und hilfreich wahrgenommen werden.

Dabei ist allerdings von entscheidender Bedeutung, dass die genutzten Transkriptdaten soweit aufgearbeitet sind, dass sie Erkenntnisprozesse der Beteiligten anregen und unterstützen, ohne dass sich die Betroffenen in Grundfragen gesprächsanalytischer Datenanalysen einarbeiten müssen. So scheint gerade der vergleichsweise leichte Zugang zu den Daten einen erheblichen Anteil an der Effektivität der weiteren Diskussionsprozesse zu haben. Die mit einer solchen (natürlich sehr selektiven) Vorauswahl verbundenen Gefahren einer unangemessenen Beeinflussung der Beteiligten (die aber auch bei umfangreicheren Datenmenge gegeben wäre), hat sich ausgehend von den reichhaltigen eigenen Erfahrungen der Hochschullehrenden als unbegründet erwiesen. Vielmehr unterstreichen die Reaktionen der Lehrenden, dass gerade die Begrenzung der Daten dazu führt, dass andere eigene Erfahrungen oder Einschätzungen angesprochen und diskutiert werden. Gleichzeitig verhindern jedoch sowohl die benutzten Gesprächsdaten wie die übrigen Analyseergebnisse ein allzu schnelles Abwehren eigener Anteile an den beobachteten Problemstellen von Sprechstundenverläufen.

Insoweit unterstreichen die Erfahrungen mit dem vorliegenden Konzept deutlich den Nutzen von transkriptgestützten Formen der Arbeit an eigenen "Einstellungen" und Wahrnehmungen".

Damit stellt sich abschließend die Frage, inwieweit sich das hier vorgestellte Konzept dazu eignet, auf Fortbildungen in anderen Bereichen übertragen zu werden. Hier ist zu vermuten, dass die vorgestellten Formen der Transkriptarbeit in den Institutionen eingesetzt werden können, in denen eine Orientierung an vergleichsweise externen "Klient/inn/en" einen notwendigen, aber vergleichsweise vernachlässigten Teil des beruflichen Alltags der Institutionsmitarbeiter/innen darstellt. Dies gilt natürlich nur unter Beachtung aller analytisch zu überprüfenden Unterschiede zwischen unterschiedlichen Institutionen. Insoweit ist ein mechanischer Transfer des Wissens über Sprechstundengespräche auf andere institutionelle Kontexte sicher nicht möglich. Ein solches Überspringen des analytisch ersten Schritts des vorgestellten Konzepts würde die grundlegenden Potenziale und den Mehrwert des vorliegenden Konzepts "verspielen".

6. Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael / Brüner, Gisela (1999a): Diskursanalytische Fortbildungskonzepte. In: Brüner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hg.), *Angewandte Diskursforschung*. Bd. 1. Opladen: Westdeutscher Verlag, 36-49.
- Becker-Mrotzek, Michael / Brüner, Gisela (1999b): Simulation authentischer Fälle (SAF). In: Brüner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hg.), *Angewandte Diskursforschung*. Bd. 1. Opladen: Westdeutscher Verlag, 72-80.
- Boettcher, Wolfgang / Meer, Dorothee (Hg.) (2000): "Ich hab nur ne ganz kurze Frage" Umgang mit knappen Ressourcen. *Sprechstundenkommunikation an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Boettcher, Wolfgang / Hellermann, Klaus / Meer, Dorothee (2001): "Ich hab nur ne ganz kurze Frage und zwar ..." – Sprechstundengespräche an der Hochschule. In: *Handbuch Hochschullehre*. Loseblattsammlung, Stuttgart: Raabe-Verlag, E 2.14.
- Brüner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hg.) (1999): *Angewandte Diskursforschung*. 2 Bde. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fiehler, Reinhard / Sucharowski, Wolfgang (Hg.) (1992): *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining: Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fiehler, Reinhard (1999): Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstrainings. In: Brüner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hg.), *Angewandte Diskursforschung*. Band 1. Opladen: Westdeutscher Verlag, 18-35.
- Filla, Manfred (2000): "Projekt Sprechstundengespräche an der Hochschule" – Projektbeschreibung und Untersuchungsdesign. In: Boettcher, Wolfgang / Meer, Dorothee (Hg.), "Ich hab nur ne ganz kurze Frage." *Umgang mit knappen Ressourcen*. *Sprechstundenkommunikation an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand Verlag, 9-18.
- Filla, Manfred / Meer, Dorothee (2000): Fakultätsspezifische Aspekte von Sprechstundekommunikation. In: Boettcher, Wolfgang / Meer, Dorothee (Hg.), "Ich hab nur ne ganz kurze Frage." *Umgang mit knappen Ressourcen*. *Sprechstundenkommunikation an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand Verlag, 67-113.
- Willig, aber schwach. In: *UniSPIEGEL* 4/2001, 13.

7. Anhang

Arbeitsblatt 1: Startphasen in Sprechstunden

Transkriptauszug 1:

Beginn einer Sprechstunde zwischen einer Studentin des Grundstudiums und einem Wissenschaftlichen Mitarbeiter im Fachbereich Germanistische Linguistik:

Lehrender (Professor)	Student (Grundstudium)
001 so dass nimmt ja gar kein ende heute is	
002 ja furchbar [lacht] tach	
003	guten tach
004 wollen Sie auch eine bescheinigung?	
005	nein
006 na <u>gott sei dank</u>	<u>keine bescheinigung</u>
005 setzen Sie sich bitte da am besten da	
006 hinten hin oder da ja weil ich hier meine	
007 sachen liegen habe moment ich muss	
008 ich muss mich hier etwas ja so	
	[... gekürzt ...]
(aus dem Korpus des IDS)	

Transkriptauszug 2:

Beginn einer Sprechstunde zwischen einer Studentin des Grundstudiums und einem Wissenschaftlichen Mitarbeiter im Fachbereich Germanistische Linguistik:

Lehrender (Wissenschaftlicher Mitarbeiter)	Studentin (Grundstudium)
001 hal <u>LO</u> (0) guten tag (0) bitte schön	<u>hallo herr sommer</u> <u>tag</u>
002	hallo herr sommer
003 tag	
004 [schrittgeräusche, tür wird geschlossen]	
005 <u>nehm Sie platz ja</u>	(...) <u>ja ich hab</u> nur ne ganz KURze frage
006 <u>ja</u>	<u>und</u> zwar hab ich Ihn anfang des
007 <u>ja</u>	semesters ne hausarbeit reingereicht (0)
008 <u>ja</u>	ähm s/ ich häng noch nich an der tür <u>ich</u>
009	hatte Sie gebeten die: ähm
010 ich weiß (1) alle arbeiten die jetzt noch	
011 nicht durchgesehen sind bis zur	<u>ja</u>
012 nächsten woche (0) korrigiert (2)	<u>ja?</u> <u>super</u>
[... gekürzt ...]	
	(in: th-sp-53)

Transkriptauszug 3:

Startphase einer Sprechstunde aus dem Bereich Literaturwissenschaft:

Lehrender (Professor)	Studentin (Hauptstudium)
halLO	
004 [tür wird geschlossen; schrittgeräusche]	tag
005 ja (0) worum gehts bei Ihn	
006	ja ich war schon mal bei Ihnen
007 <u>mhm</u>	wegen meiner be a prüfung (<u>1</u>) und
008	äh Sie hatten gesagt ich sollte anfang
009 <u>ja</u>	september noch mal wieder <u>komm</u>
010 <u>mhm</u>	(0) und (0) [lächelnd:] <u>das</u> hab ich
011 <u>sagen Sie mir Ihrn NAM</u>	<u>jetz hiermit getan</u>
012 nochmal?	
012 <u>mhm</u>	grothe <u>susanne</u> [<i>name geändert</i>]
[... gekürzt ...]	(in: th-sp-56)

Transkriptauszug 4:

Startphase einer Sprechstunde aus dem Bereich Literaturwissenschaft:

Lehrender (Wissenschaftlicher Mitarbeiter)	Studentin (Grundstudium)
001 so (0) ging wirklich schnell nich?	
002	ja
003 bitte nehm Sie platz	
004 [schritte; tür wird geschlossen]	
005 ich schließe nur hier ebn die tür ja?	
006	ja
007 [tür wird geschlossen]	
008 so	
009	ja ich bin bei Ihn im proseminar
010 <u>ja.....ja</u>	<u>sprichwörter</u> und rednsarten <u>und</u> (ich)
011	hab noch kein thema für eine hausarbeit
012	und da war ich jetz n bisschen ratlos
013	weil dazu gibts auch nich soviel themen
014 <u>mhm</u>	also fand ich persönlich jetz (<u>1</u>) also ich
015	hatte da das referat zu sprichwörter und
016 <u>ja</u>	prosaliteratur <u>gemacht</u> und das würd
017	mich eigentlich schon intressiern
[... gekürzt ...]	(in: th-sp-56)

Arbeitsblatt 2: Anliegenformulierungen in Sprechstunden

Transkriptauszug 1:

Auszug aus der Anfangsphase einer Sprechstunde im Bereich germanistische Literaturwissenschaft:

Lehrender (Professor)	Student (Grundstudium)
008	<i>[... gekürzt ...]</i> also [holt luft] >ähm ich
008	war schon ma am anfang der
009	semesterferien hier und wollte mir ne a/
010 <u>hm</u>	hausarbeit holn oder (<u>halt</u>) geben lassen
011	und dann äh sachten SIE mir dass Sie
012 <u>mhm</u>	erst in urlaub fahrn und <u>erst</u> jetzt
013	wiederkomm würden [hustet]
014	tschuldigung und ich hab mich äh (0) s
015	letzte mal hab ich mich dann etwas
016	vertan da war ich am donnerstag hier
017	und genau um einen tach verpasst (0)
018	und jetzt wollt ich: fragen ob ich noch ne
019 <u>ja kla:r ich</u>	hausarbeit [leiser:] <u>bei Ihn (machen</u>
020 <u>meine</u> das is ja gar kein problem ich äh	<u>kann)</u>
021 setze ja keine (0) deadlines also keine	
022 termine (0) ä/ für die abgabe die man	
023 dann nich überschreiten dürfte Sie könn:	
024 wenn Sie jetzt sich: irgend etwas	
025 <zurechtgelegt> haben	<holt luft>
026	ja wir wolltn wir ham da s/ drüber
027	gesprochen also ich sollte mög/ mich
028 <u>mhm</u>	mal umschaun und mal <u>kucken</u> und mir
029	n drama raussuchen und also s is meine
030	erste hausarbeit und ich: bin einglich
031	noch nich so sicher wie ich da rangehn
032 <u>hm</u>	muss (1) un mit dem thema also (2) ich
033	ich hab da keine richtige vorstellung
034	also was man da so nehmen könnte ich
035	möchte (wohl) über den äh prinz
036 <u>mhm</u>	friedrich von homburg schreiben (0)
037	und dann äh: am besten was ingdwas
038	mit zu s/ tu:n hat mit ähm (0) ja mit nem
039	historischen hintergrund oder mit
040 <i>[... gekürzt ...]</i>	geschichtlicher (0) <u>verbindung</u>

(in: th-sp-65)

Transkriptauszug 2:

Auszug aus einer Sprechstunde zwischen einem Studenten (Grundstudium) und einem Lehrenden, bei dem der Student eine Proseminararbeit schreiben möchte:

Lehrender (Professor)	Student (Grundstudium)
[... gekürzt ...]	
0013	eh es geht noma um die hausarbeit und
0014	zwar ausm (1) letzten seminar da wollt
0015	ich nochma (1) ich hab mir da jetzt
0016	schon so n paar sachen (1) rauskopiert
0017	(2) eh moment is noch nich alles hier (4)
0018	und zwar wollt ich da ja über wortarten
0019 <u>hm hm</u>	schreiben (0) und hab jetzt einmal hier
0020 <u>hm</u>	aus diesem sprachbuch beispiele (2) und
0021	eh ja dann eben noch sekundärliteratur
0022	dazu rausgesucht
0023 osner is doch n artikel der in dem	
0024 aktenordner hängt (0) oder nich?	
0025	ja
0026 okay <u>gut</u> weil ich denselben artikel auch	<u>ja</u>
0027 eben <u>anders schon empfohlen hatte</u>	(...) <u>hab ich den</u> schon soweit
0028 <u>hm</u>	durchgelesen (0) und jetzt wollt ich im
0029	prinzip nur fragen wie ich weil ich jetzt
0030	noch nich ne genaue vorstellung hab
0031	wie ich da vorangehen soll (1) also ich
0032	hab jetzt hier mir diese beispiele ma alle
0033 <u>ehe</u>	durchgeguckt wie <u>ehm</u> wie es en den
0034	kindern hier in der (0) in dieser in den
0035	schulen beigebracht wird und eh (0) ja
0036	ich weiß nich soll ich dann ers mit so
0037	ner einleitung beginnen wie das im eh
0038	(1) bei den leuten eh beschrieben wird
0039	wie man also oder wie die kinder am
0040	besten an an grammatik herangeführt
0041	werden oder eben an an wortarten
[... gekürzt ...]	
	(in: th-sp-22)

Dr. Dorothee Meer
Germanistisches Institut
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstr. 150
44780 Bochum

Veröffentlicht am 7.12.2001

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.