

## **Bericht über den Themenbereich "Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz(en)" auf der 33. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik in Köln am 19. September 2002**

**Bettina Eltester**

Wenn rund 600 Sprachwissenschaftler zusammenkommen, wird von Laien gerne angenommen, dass geballte Gesprächskompetenz versammelt ist. "Sprachliche Kompetenzen erforschen und vermitteln" war denn auch das Motto der 33. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik vom 19. bis 21. September in Köln. Der vorliegende Beitrag bespricht ausschließlich Themenbereich I "Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz(en)", der von Reinhard Fiehler und Reinhold Schmitt (beide Mannheim) geleitet wurde. Der Themenbereich sollte einem theoretischen und einem praktischen Interesse nachgehen. Aufgrund der Einsicht, dass es in der Gesprächsforschung bisher versäumt wurde, ein spezifisches Konzept von Gesprächskompetenz zu entwickeln und auszuformulieren, sollte zum einen den wissenschaftlich-theoretischen Fragen nachgegangen werden: Was ist Gesprächskompetenz überhaupt? Wie ist das Verhältnis von Gesprächs- und Sprachkompetenz? Passt das Konzept in einen gesprächsanalytischen Rahmen? Andererseits sollte der Themenbereich nach Antworten suchen auf praktisch-anwendungsorientierte Fragen: Wie wird Gesprächskompetenz festgestellt, wie kann sie gegebenenfalls verändert und trainiert werden? Welche Rolle spielt das Konzept in Institutionen des Kommunikationslernens?

Den Auftakt bildete *Arnulf Deppermanns* Vortrag "Gesprächskompetenz?! Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs". In der zahlreich vorhandenen populären Ratgeberliteratur werde, laut Deppermann, geradezu ein Heilsversprechen der Gesprächskompetenz gegeben, ohne vorab den Begriff geklärt zu haben. Dies führe oft zu völlig gegensätzlichen Ratschlägen, was den Rat-suchenden hilflos zurücklasse. Deppermann fragte danach, inwiefern die gängigen Begriffe von 'Kompetenz' in der Sprach- und Kommunikationswissenschaft für die Gesprächsforschung anschlussfähig seien. Er arbeitete heraus, dass – im Gegensatz zu Chomsky oder Habermas – Dell Hymes kommunikative Kompetenz "nicht als eine idealisierte, abstrakte, universale Fähigkeit" sehe. Im Gegenteil: Bei Hymes sei kommunikative Kompetenz "hochgradig milieu- und kontextspezifisch", zudem sei "jeder ihrer möglichen Gehalte sozial ungleich verteilt". Nachdem der Begriff von universalistischen, biologischen und/oder idealisierten Verständnissen "destilliert" sei, bleibt nach Deppermann die Feststellung, dass 'Kompetenz' eine Fähigkeit meine, die individuell zuzuschreiben ist, ein Potenzial bzw. Repertoire von Alternativen beinhalte, generativ sei, kognitiv verankert und normativ abgegrenzt sei. Deppermann zeigte, warum die Gesprächsforschung methodologische Probleme mit dem Kompetenzbegriff habe. Aufgrund des Ansatzpunktes der Gesprächsforschung, Gesprächen Eigenschaften wie Prozesshaftigkeit, Interaktivität, Methodizität, Pragmatizität und Konstitutivität zuzuschreiben, zeige sich schon das Dilemma: Die Gesprächsforschung stelle eben gerade nicht das Individuum ins Zentrum ihrer Analyse, sie untersuche als Beobachtungswissenschaft faktisches Handeln und sehe ihr Ziel zumeist nicht darin, Potenziale auszuleuchten. Deppermann zeigte jedoch, wo sich Ansatzpunkte für einen gesprächsanalytisch fundierten Begriff der Gesprächskompetenz finden ließen. Ge-

rade die empirische Methodologie der Gesprächsforschung verwehre "ideologische Spekulationen", wie Gespräche vorgeblich seien, noch ließe sie eine Orientierung an der Schriftsprache oder Rhetorik zu. Aus den detaillierten Untersuchungen authentischer Gespräche verfüge die Gesprächsforschung schon über einen "reichen Schatz an spezifischen Erkenntnissen über bestimmte Gesprächstypen", diese könnten unter anderem einen wichtigen Beitrag leisten zur Beantwortung der Fragen, was realistischere Gespräche überhaupt leisten können und was nicht, so dass sich danach auch eine Kommunikationsbeurteilung richten könnte.

*Gisela Brünner* und *Michael Becker-Mrotzek* systematisierten in ihrem Beitrag "Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick" die beteiligten Prozesse beim Erwerben von Fähigkeiten und Fertigkeiten mündlicher Kommunikation. Ausgangspunkt ihrer Systematisierung war die Gesprächssituation und die daraus resultierenden kommunikativen Erfordernisse. Kognitive, kommunikative und affektive Fähigkeiten und Kenntnisse werden bei Brünner/Becker-Mrotzek nach Wissenstypen unterschieden, wobei sie diese in explizites und implizites, prozedurales Wissen einteilen. Darunter fallen zum Beispiel Überzeugungen, Einstellungen (die nach dem weiten Einstellungs-Begriff der funktionalen Pragmatik auch unter Wissen subsumiert werden) und Dispositionen, Wissen über Sprache und Kommunikation sowie über institutionelles Handeln. Diese spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten werden in verschiedenen Stadien des kommunikativen Handlungsprozesses ('Handlungsstadien') benötigt. Insgesamt hänge die Schwierigkeit kommunikativen Handelns ('Schwierigkeitsgrade' als weitere Kategorie) unter anderem von den äußeren Bedingungen und Anforderungen, von widersprüchlichen Handlungsanforderungen und deren Planbarkeit und Kontrolliertheit, von der thematischen Schwierigkeit und den Handlungsspielräumen ab. Anhand eines Transkriptausschnitts ("Rohrbruch") illustrierten sie die verschiedenen Handlungsanforderungen an einen Stadtwerke-Mitarbeiter. Dieser hatte nach einer sehr kalten Nacht eine telefonische Kundenbeschwerde zu bearbeiten. So zeigten Brünner/Becker-Mrotzek, dass der Mitarbeiter aufgrund seiner Positionierung an einer zentralen Schnittstelle zwischen Unternehmen und Kunden bei der vorgebrachten Beschwerde zwangsläufig mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen konfrontiert sieht: Er musste abwägen, was weitergeleitet wird, wie viel Informationen er also vom Kunden erfragen muss, andererseits galt es die Beschwerde zügig abzuwickeln, damit die Telefonleitung für neue Anrufe frei wird. Hinzu kam seine persönliche Involviertheit, da auch er nicht über den genauen Ablauf der Einsatzplanung des Reparaturtrupps informiert war. Die Referenten unterstrichen, dass viele Kommunikationsprobleme nicht (ausschließlich) auf die eventuell ungenügende Sprachkompetenz der Mitarbeiter in Organisationen zurückzuführen sei, sondern dass vielmehr strukturelle Ursachen dafür verantwortlich gemacht werden können. Deshalb verlangten Veränderungen auch immer ein "reformfreudiges Klima" in der jeweiligen Organisation. Und daran mangle es oft, wie Brünner aus eigener Seminarerfahrung berichten konnte. Becker-Mrotzek und Brünner bieten durch ihre Kategorien eine Begrifflichkeit an, die die Komplexität des Kommunikationslernens aufzuschlüsseln im Stande ist.

*Annette Mönnich* beleuchtete in ihrem Vortrag "Gesprächsführung lernen. Theoretische Reflexion von konkreten Übungen zur Förderung von Gesprächs-

kompetenz" die Frage nach den lerntheoretischen Grundlagen von Kommunikationstrainings. Ausgehend von der Fragestellung, welche impliziten Vorstellungen über die Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten die Basis für Übungen bildeten, listete Mönnich Übungen auf, die entweder von primär kognitiven, emotionalen oder pragmatischen Lernzielen ausgehen. Die Analyse und Interpretation von Gesprächen anhand einer Transkriptanalyse soll eine Veränderung des Kommunikationsverhaltens zum Beispiel dadurch erreichen, dass die Kommunikationsfähigkeiten auf Basis des Verstehens erweitert werden. Mönnich stellte fest, dass bei Verhaltenstrainings der Behaviorismus das lerntheoretische Konzept vorgebe: Der Trainer setzt sich dabei als Modell ein, sein Lob bzw. Tadel wird an den Abschluss jeder Übung gesetzt. Die Referentin arbeitete heraus, dass es durchaus Methoden gibt, die zum gesprächsanalytischen Konzept von Gesprächschulungen eine besondere Affinität aufwiesen. Nimmt man wie bisher an, dass eine Handlungsänderung durch Reflexion einsetzt, fungiert der Trainer auch als Modell, jedoch in anderer als oben genannter Weise: Der Kursteilnehmer soll lernen, wie er konstruktiv kritisieren, wie er analysieren kann anstatt nur selbst vom Trainer kritisiert und analysiert zu werden. Das bisherige Primat der kognitiven Prozesse und damit des deduktiven Lernens könne, laut Mönnich, dadurch gebrochen werden, dass der Konstruktivismus als Bezugstheorie (und damit das induktive Lernen) verstärkt eine Rolle spiele.

Die beiden Leiter des Themenbereichs *Reinhard Fiehler* und *Reinhold Schmitt* wollten laut Ankündigung einen "empirischen Beitrag zu einer Didaktik des Gesprächsverhaltens und zu einer Theorie des Kommunikationslehrens und -lernens" leisten. Sie verdeutlichten in ihrem Vortrag "Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation", wie wichtig es ist, dass sich der Trainer beim Besprechen der eingeübten Gesprächssituationen bewusst ist, dass diese Besprechung selbst wiederum ein Gespräch ist und somit den Bedingungen der Interaktion unterliegt. Fiehler/Schmitt analysierten anhand von Aufzeichnungen eines "traditionellen" und eines gesprächsanalytischen Kommunikationstrainings, welche trainerabhängige Interaktionsdynamik den jeweiligen Situationen zu Grunde liegt und welche Chancen und Risiken sich damit für die Teilnehmer ergeben. So bestehen beim traditionellen Rollenspiel unter anderem die Risiken, dass die vom Phasenmodell des Trainers abweichenden Analyseleistungen nicht gewürdigt und die Teilnehmer sogar "infantilisiert" würden. Demgegenüber bestünde jedoch die Chance, Zugang zu den subjektiven Kommunikationstheorien der Teilnehmer zu erlangen. Die Chancen beim gesprächsanalytisch durchgeführten Kommunikationstraining (in Form einer Transkriptanalyse) sahen die Referenten hingegen in der Tatsache begründet, dass einerseits die analytische Distanz das "Erkennen struktureller Zusammenhänge" erleichtere. Zudem seien die Teilnehmer nicht durch Rechtfertigungsaktivitäten abgelenkt, da die normative Beurteilung guten und schlechten Gesprächsverhaltens nicht im Mittelpunkt stehe. Diese Analyseaspekte wurden um einen sehr interessanten Punkt erweitert: die Inszenierung der Trainer. Fiehler/Schmitt konstatierten in beiden Trainings eine Inszenierung der Trainer als Experten als eine "zwangsläufige Folge", da die zwischen Trainer und Teilnehmern partiell geteilte Expertise eine strukturelle Gefährdung des Expertenstatus der Trainer in sich berge. Partiiell geteilt ist die Expertise deswegen, da Fiehler/Schmitt bei der Definition des Begriffs 'Kommunikationstraining' von einer "ziel- und problemorientierten Erweiterung vorhandener Gesprächsfähigkei-

ten" ausgehen. Bei der Inszenierung arbeiteten die Referenten gerade beim Umgang mit der jeweiligen Bewertungskompetenz der Trainer gravierende Unterschiede heraus, die in der Herangehensweise an die strukturellen Bedingungen der Kommunikationssituationen begründet seien. So werden beim Rollenspiel eine Richtig-Falsch-Orientierung vorgenommen, Tipps mit Rezeptcharakter verteilt, die Bewertungskompetenz der Teilnehmer wird also weitgehend bis ganz ignoriert. Gesprächsanalytische Trainer hingegen könnten, da sie sich selbst als Teil der Situation verstehen, die Bewertungskompetenz der Teilnehmer durchaus anerkennen; somit können auch die Teilnehmer selbst Angemessenheitseinschätzungen vornehmen. Als Fazit konstatierten Fiehler/Schmitt, dass Trainings unhintergebar Kommunikationssituationen seien. Es sei unabdingbar, dass der Trainer eine interaktionsanalytische und -theoretische Ausbildung habe. Kritisch aus dem Plenum wurde bei der lebhaften Diskussion angemerkt, dass hier eine Schwarz-Weiß-Einteilung vorgenommen werde nach dem Motto: böser Trainer (traditionelles Kommunikationstraining) *versus* guter, nämlich geschäftsanalytisch ausgebildeter und vorgehender Trainer. Der entscheidende Punkt ist jedoch, dass Fiehler/Schmitt beim Vergleich der Inszenierungen der Kommunikationstrainer als Experten herausarbeiteten, dass beim geschäftsanalytisch ausgerichteten Training durch ein Thematisieren der Voraussetzung genau jenes Expertenstatus, also durch eine Selbsttransparenz, eine "Lehr-Lern-Situation zwischen Erwachsenen mit partiell geteilter Expertise" geschaffen werde.

Nach der Kaffeepause ging es praxisorientiert weiter. *Martin Hartung* zeigte "Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung von Gesprächskompetenz" auf und illustrierte seinen Vortrag mit Beispielen aus eigener Trainingserfahrung. Hartung veranschaulichte die Möglichkeiten eines geschäftsanalytischen Trainings: So ginge jedem geschäftsanalytischen Training eine Bedarfsanalyse voraus, wodurch der (Berufs-)Alltag im Training selbst durch die ethnografisch erhobenen Informationen simuliert werden und überhaupt erst gezielt die notwendigen Fähigkeiten trainiert und auf die tatsächlich kritischen Kommunikationsanforderungen eingegangen werden können. Dabei gehe es laut Hartung darum, Potenziale der Teilnehmer aufzudecken, Handlungsalternativen anzubieten und diese einzuüben. Die Teilnehmer entschieden selbst, ob die vorgeschlagenen Alternativen in ihrem (Berufs-)Alltag anwendbar seien. Zur unabdingbaren Trainingskonzeption gehöre auch, so Hartung, die Nachhaltigkeit des Erlernten zu gewährleisten. Hierbei stelle sich jedoch das größte Problem: Nur eine konstante Auffrischung in weiteren Kommunikationstrainings könne das Gelernte sicher stellen. Meistens fehle jedoch dazu das Geld von Seiten der Auftraggeber oder schlichtweg die Einsicht. Dabei lägen die Grenzen des geschäftsanalytischen Trainings laut Hartung nicht nur in der Knappheit des Budgets der Auftraggeber, oft scheiterten Trainings gerade an der Lernfähigkeit bzw. -willigkeit der Teilnehmer selbst. Einerseits würden oft "Patentrezepte" eingefordert, die griffig formuliert und unreflektiert übernommen werden können. Andererseits wird die Notwendigkeit zum nachhaltigen Lernen nicht eingesehen, da Kommunikationsseminare sowohl von den Auftraggebern als auch den Teilnehmern häufig als so genannte Incentives angesehen werden, die eben nicht länger als ein Wochenende dauern dürften, wie Hartung aus eigener Erfahrung bedauernd berichtete. Hartung verwies zudem branchenkritisch darauf, dass immer noch viel zu selten von Seiten der Trainer auf die wis-

senschaftlich fundierten Ergebnisse der Gesprächsforschung zurückgegriffen werde.

Ein Beispiel dafür lieferte der Vortrag von *Stefan Goes*, der sich selbst als "Sprachingenieur" und dezidiert nicht als "Gesprächsanalytiker" bezeichnete. Goes berichtete in seinem Beitrag "In freier Wildbahn: der Gesprächsanalytiker im Firmen-Einsatz" aus eigener Beratungserfahrung, dass linguistisch ausgefeilte Trainingskonzeptionen von den Unternehmern ob des Zeitaufwands (sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung) nicht bezahlt würden. Goes lässt daher in seinen Seminaren "Simultan-Gesprächsanalysen" durchführen, die freilich nicht mit dem Handwerkszeug der Gesprächsanalyse bewerkstelligt werden. So stellt Goes unterschiedlichen Seminarteilnehmern die Aufgabe während seines Einführungsvortrags, jeweils auf seinen Satzbau und Lexik, seine Gestik und Mimik und seine Intonation zu achten. Damit könne den Teilnehmern in einer "rezipientenorientierten" Art und Weise, ohne fachsprachliche Termini, eine Sensibilisierung für sprachliches Miteinander angetragen werden. Die interessierten Nachfragen aus dem Plenum belegen, dass einigen der anwesenden Wissenschaftler ein mögliches Berufsfeld aufgezeigt wurde. Im Vortrag blieben jedoch leider die von Hartung zuvor aufgezeigten Probleme der Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnisse bei der Umsetzung in konkrete Trainings von Goes unbearbeitet.

Nicht der ökonomisch ausgerichtete Bereich, sondern der pädagogisch-sozialisatorische Bereich der Vermittlung von Gesprächskompetenzen in Bildungsinstitutionen wurde von *Rüdiger Vogt* beleuchtet. Er referierte über "In der Schule Sprechen und Schreiben lehren: Über die institutionelle Förderung sprachlicher Kompetenz". Vogts Ausgangsthese besagte, dass ein Primat der schriftsprachlichen Kompetenzförderung in Schulen herrsche. Vogt geht davon aus, dass die Förderung von Sprechen und Schreiben zusammen gehöre. So nachvollziehbar die stärkere Gewichtung der Schriftlichkeit auch sei, immerhin liefere sie "nachprüf- bare und vergleichbare Produkte" der Schüler, so unvereinbar ist jene Gewichtung mit den sprachlichen Anforderungen, denen sich die Schüler im Alltags- und im späteren Berufsleben stellen müssen. Vogt demonstrierte, dass es ausreichend Möglichkeiten gäbe, öffentliches Sprechen und individuelles Schreiben miteinander zu verknüpfen. In "Schreibkonferenzen" werde beispielsweise ein Text eines Schülers nach einer inhaltlichen und formalen Besprechung in einer Arbeitsgruppe überarbeitet, um abschließend im Klassenplenum präsentiert werden zu können. Vogts ausgearbeitete Formate von Argumentationsbeiträgen in Schülerdiskussionen zeigen mögliche Wege der nachvollziehbaren Bewertung mündlicher Beiträge auf sowie Ausbildungsmöglichkeiten der Diskussions- und Moderationskompetenz von Lehrern.

Am Ende des Themenkreises ist aus theoretischer und anwendungsbezogener Sicht einiges deutlich geworden: Die Reflexion darüber, was überhaupt unter 'Gesprächskompetenz' zu verstehen sei, steckt im Rahmen der Gesprächsforschung noch immer in den wissenschaftlichen Kinderschuhen. So stellten die meisten Referenten ihren Ausführungen vage oder arbeitsdefinitorische Überlegungen zum Begriff voran. Deppermanns Vortrag hat hierzu einen wichtigen Denkanstoß geliefert und gezeigt, warum und wie die Gesprächsforschung sich durchaus (und gerade sie) mit der Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenzen beschäftigen sollte. Es wurde zudem klar, dass das Entwickeln von Abläufen, Standards für gesprächsanalytisch fundierte Kommunikationstrainings mit zielgrup-

pen-, problemspezifischen Formen (vgl. Fiehler/Schmitt und Hartung) vorangetrieben werden muss. Auch die Tatsache, dass immer noch sehr wenige ausgebildete Gesprächsanalytiker im Trainings- und Beratungsbereich tätig sind, lässt die fehlende Platzierung in der öffentlichen Wahrnehmung und die fehlende professionelle sowie berufspolitische Profilierung der Gesprächsforschung im Bereich von Training und Beratung erkennen. Dies ist umso bedauerliche, als der Themenkreis durchaus zeigte, dass die Gesprächsforschung über reiche Wissensbestände (siehe Becker-Mrotzek/Brünner) und methodisch fundierte Vorgehensweisen (siehe Fiehler/Schmitt und Hartung) verfügt, durch die sie herkömmlichen Trainings überlegen sein kann. Zusätzlich notwendig erscheint aber eine eigenständige Reflexion auf die Frage, wie gesprächsanalytisch fundierte Kenntnisse zu vermitteln sind (vgl. dazu Mönnich), ebenso erforderlich wie didaktische Konzepte. Diese sind sicherlich aus der Gesprächsforschung als solcher nicht abzuleiten, könnten jedoch auf die besondere Art ihrer Erkenntnisse und Vermittlungsziele zugeschnitten werden.

Insgesamt war die Zusammenstellung der Vorträge eine gelungene Mischung aus theoretischen Überlegungen und praxisorientierten und -fundierte Ausführungen. Das große Interesse am Themenkreis belegten nicht nur die angeregten Diskussionen im Anschluss an die jeweiligen Vorträge, sondern auch die überwältigende Teilnehmerzahl von 80 Personen. Ein kleiner Wermutstropfen hierbei: Viele Teilnehmer mussten stehend den wirklich interessanten Vorträgen folgen. Hier gälte es zu überlegen, ob Themenkreise, die in der Vergangenheit auf eine derartige Resonanz gestoßen sind und es erfahrungsgemäß in Zukunft auch tun werden, nicht in einen angemessen großen Raum abzuhalten sind.

Ein Themenband, hervorgehend aus dem Themenkreis, wird von Gisela Brünner und Michael Becker-Mrotzek veröffentlicht in Printversion bei Peter Lang und als Online-Version im Verlag für Gesprächsforschung.

Bettina Eltester  
Rheingoldplatz 5  
68199 Mannheim  
eltester@pragmatik.ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 4.2.2003

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.