

"ich wollte ja eigentlich mittagessen" – Zur Notwendigkeit und den Möglichkeiten der Didaktisierung gesprächsanalytischer Daten für Fortbildungszwecke

Dorothee Meer

1. Einleitung
2. Mündliche Prüfungen an der Hochschule: Einige grundlegende Aspekte der Konzipierung gesprächsanalytischer Fortbildungsangebote
3. Der erste Fortbildungstag: Datenbasierte Übungen
4. Der zweite Fortbildungstag. Weitere Arbeitsformen und die Grenzen gesprächsanalytischer Datenarbeit
5. Ein Resümee
6. Literatur
7. Anhang
 - 7.1. Transkriptionskonventionen
 - 7.2. Datum 1
 - 7.3. Datum 2
 - 7.4. Datum 3
 - 7.5. Folie 1

1. Einleitung

Schaut man sich Veröffentlichungen aus dem Bereich der Angewandten Gesprächsforschung an, so lassen sich bezogen auf den Bereich der Schulung kommunikativer Fähigkeiten in verschiedenen Berufsfeldern zwei unterschiedlich ausgerichtete Texttypen unterscheiden:¹ Auf der einen Seite finden sich Veröffentlichungen, die man als Grundlagentexte bezeichnen könnte. In diesen Texten geht es vor allem darum, die Möglichkeiten und den Nutzen gesprächsanalytisch fundierter Fortbildungskonzepte für den Bereich der berufsfeldspezifischen Kommunikationsschulung herauszuarbeiten und methodisch zu reflektieren.² Ein Ziel dieser Texte besteht darin, gesprächsanalytisch fundierte Fortbildungen in Abgrenzung zu anderen (häufig eher psychologisch ausgerichteten) Fortbildungsansätzen darzustellen und damit perspektivisch auf dem Markt zu platzieren (Becker-Mrotzek/Brünner 1999; Hartung 2004). Hiervon zu unterscheiden ist ein zweiter Texttyp, mit dem es eher darum geht, konkrete gesprächsanalytische Fortbildungskonzepte oder bestimmte gesprächsanalytische Übungsformen zu beschreiben (Becker-Mrotzek/Brünner 1999a; Bliesener 1992; Lalouschek 2004; Meer 2001; Menz/Novak 1992, Novak/Wimmer-Puchinger 1990; Spranz-Fogasy 1992). Auch diese Texte unterstreichen die Stärken gesprächsanalytischer Verfahren. Deutlich stärker als in Grundlagentexten steht hier jedoch der

¹ Mit der Bezeichnung "Angewandte Gesprächsforschung" beziehe ich mich auf die Richtung innerhalb der Gesprächsforschung, die ihre Analysen von Kommunikationsprozessen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionen gezielt zum Ausgangspunkt für die Konzeptionierung und Durchführung gesprächsanalytisch fundierter Fortbildungskonzepte zu machen (Becker-Mrotzek/Brünner 2004; Becker-Mrotzek/Meier 1999).

² Exemplarisch sei hier auf Brünner/Fiehler/Kindt 1999 verwiesen, die sowohl theoretische Grundlagentexte als auch exemplarische Darstellungen von Fortbildungskonzepten enthalten.

praktische Aspekt der Darstellung konkreter Fortbildungskonzepte im Mittelpunkt.

Neben dieser Differenz zwischen einer eher theoretisch-argumentativen und einer eher praktisch-argumentativen Ausrichtung fällt im Vergleich beider Texttypen ein weiterer Unterschied auf: Während in den theoretischen Grundlagentexten die Tendenz zu beobachten ist, gesprächsanalytische Verfahren eher gegen Ansätze anderer wissenschaftlicher Disziplinen zu profilieren, werden in den Darstellungen konkreter Fortbildungskonzepte datenorientierte Verfahren gesprächsanalytischer Herkunft unkommentiert mit Fortbildungselementen anderer methodischer Herkunft kombiniert. So finden sich hier mit Vorstellungsrunden (Meer 2001); Formen des Brainstormings (Lalouschek 2004), freien Rollenspielen (Bliesener 1992; Flieger/Wist/Fiehler 1992; Lamberti/ten Thije 2004; Lepschy 1999; Spranz-Fogasy 1992; Meer 2001; Menz/Nowak 1992; Nowak/Wimmer-Puchinger 1992), klassischen Feedbackverfahren (Lepschy 1999; Meer 2001) und körperorientierten Selbstwahrnehmungsübungen (Bliesener 1992) Arbeitsformen, die keineswegs genuin gesprächsanalytischer Herkunft sind, sondern auf Elemente anderer theoretischer Herkunft zurückgreifen.³

Diese Tendenz, gesprächsanalytisch fundierte Arbeitsformen in der konkreten Fortbildungspraxis mit nicht genuin gesprächsanalytischen Elementen zu kombinieren, verweist hierbei unausgesprochen auf einen mehrfachen Begründungszusammenhang:

- Zum einen ist es unter Bezug auf gesprächsanalytische Fortbildungskonzepte von entscheidender Bedeutung, dass die Gesprächsanalyse zwar über ein entwickeltes Instrumentarium verfügt, um praktische Handlungen im interaktionellen Detail analytisch nachzuvollziehen, aber sie verfügt über kein genuines Instrumentarium zur Anleitung konkreter Interaktion (siehe dazu Deppermann 2004 zu den normativen Grenzen der Gesprächsanalyse). Für die Entwicklung konkreter Fortbildungskonzepte bedeutet das, dass Trainer/innen ausgehend von ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen Arbeitsformen entwickeln müssen, die mit ihren wissenschaftstheoretischen Annahmen (möglichst weitgehend) kompatibel sind, aber gleichzeitig handlungspraktische, d.h. im weiteren Sinne didaktische Perspektiven auf Lehr-Lern-Prozesse in Fortbildungszusammenhängen eröffnen müssen, die deutlich über einen genuin gesprächsanalytischen Ansatz hinausgehen.
- Hierbei ist es aus der Perspektive der Teilnehmer/innen/orientierung von Bedeutung, dass nicht alle gesprächsanalytisch relevanten Überlegungen und Analyseschritte auch für Fortbildungsteilnehmer/innen von Bedeutung sind (vgl. Spranz-Fogasy 1992; Deppermann 2004; Hartung 2004). Diese stellen zwar durchaus Ansprüche an die Plausibilität von Problembeschreibungen und die Nachvollziehbarkeit konkreter Handlungsempfehlungen, sind vor dem Hintergrund der eher knappen Fortbildungszeit und ihren tendenziell praktisch ausgerichteten Handlungsperspektiven jedoch nicht an allen Teilaspekten einer gesprächsanalytisch orientierten wissenschaftlichen Genese inte-

³ Exemplarisch sei hier auf den Überblicksartikel von Annette Lepschy (1999) verwiesen, die unterschiedliche Repräsentations- und Analysemethoden aus dem Bereich der Sprecherziehung vorstellt, die für Fortbildungskonzepte relevant sein können.

ressiert.⁴ Somit geht es aus fortbildungskonzeptioneller Perspektive darum, ausgehend von den konkreten Problemen von Fortbildungsteilnehmer/inne/n plausible Verhaltenskonzepte zu vermitteln, ohne die Aufnahmebereitschaft der Teilnehmer/innen wissenschaftlich zu sehr zu strapazieren.

- Der hier angedeutete Aspekt der Teilnehmer/innen/zufriedenheit ist vor dem Hintergrund der Platzierung gesprächsanalytischer Fortbildungskonzepte auf dem Markt vor allem deshalb von Bedeutung, weil die erfolgreiche Evaluierung der durchgeführten Schulungen durch die Fortbildungsteilnehmer/innen in vielen Bereichen des Fortbildungsmarkts die entscheidende Voraussetzung für die Vergabe von Anschlussaufträgen darstellt.

Insgesamt machen diese ersten Überlegungen deutlich, dass das Bestreben, gesprächsanalytische Fortbildungskonzepte auf dem Fortbildungsmarkt zu etablieren, nicht nur auf die immer wieder unterstrichenen analytischen Stärken der Konzepte setzen darf. Vielmehr müssen darüber hinaus didaktische und gruppendynamische Überlegungen berücksichtigt werden, die ein für Fortbildungszusammenhänge angemessenes Teilnehmer/innen/design ermöglichen. Dieses muss über rein gesprächsanalytische Überlegungen im engeren Sinne hinausgehen und anders als bisher gezielt nach sinnvollen Formen der Kombination gesprächsanalytischer Arbeitsformen mit denen anderer methodischer Herkunft suchen.

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen wird es mir im vorliegenden Artikel am Beispiel eines Fortbildungsangebots für Hochschullehrende zu "Mündlichen Prüfungen an der Hochschule" (12 bis 15 Teilnehmer/innen) um die Frage gehen, wo *Koppelungen* zwischen *gesprächsanalytischen Fortbildungselementen* und *Überlegungen anderer methodischer Herkunft* sinnvoll und notwendig sind. Leitend wird hierbei die Annahme sein, dass die gesprächsanalytisch fundierte Arbeit an transkriptgestützten Daten trotz ihrer unstrittigen Potenziale alleine keine ausreichende Grundlage für die Etablierung gesprächsanalytischer Fortbildungsangebote auf dem Markt darstellt. Vor diesem Hintergrund besteht eine meiner Zielperspektiven darin, jenseits einer Idee gesprächsanalytischer Schulungskonzepte in Reinform zu einem handlungs- und praxisbezogenen Austausch über konkrete Möglichkeiten der *Didaktisierung gesprächsanalytischer Materials* im Rahmen von Kommunikationsschulungen im Fortbildungsbereich zu kommen.

Konkret sollen im folgenden *Abschnitt 2* zunächst die theoretischen Grundannahmen des Fortbildungskonzepts zu mündlichen Prüfungen im Überblick dargestellt werden. Hierbei werde ich auf einige aus gesprächsanalytischer Perspektive grundlegende Prinzipien der Entwicklung konkreter Fortbildungsangebote eingehen. Im hieran anschließenden *3. Abschnitt* werden die (in unterschiedlichem Umfang gesprächsanalytisch fundierten) Trainingseinheiten des ersten Fortbildungstags entwickelt und im Hinblick auf ihre didaktische Funktion diskutiert. Im anschließenden *4. Abschnitt* wird es anhand der Darstellung der Trainingseinheiten des 2. Fortbildungstags darum gehen zu verdeutlichen, an welchen Stellen es sinnvoll und notwendig ist, auf nicht datengestützte Trainingsformen zurückzu-

⁴ Siehe in diesem Zusammenhang vor allem die Überlegungen Hartungs (2004), der darauf verweist, dass die Umsetzung gesprächsanalytischer Fortbildungskonzepte trotz ihrer immer wieder unterstrichenen Potenziale vor dem Hintergrund der für Schulungen entscheidenden Ressourcen der "knappen Zeit" und "begrenzten Energie" von Auftraggeber/inne/n und Teilnehmer/innen vielfach scheitert.

greifen. Im abschließenden 5. Abschnitt sollen dann die Ergebnisse der dargestellten Beobachtungen erneut im Hinblick auf die Potenziale gesprächsanalytisch fundierter Fortbildungen ausgewertet werden.

2. Mündliche Prüfungen an der Hochschule: Einige grundlegende Aspekte der Konzipierung gesprächsanalytischer Fortbildungsangebote

Ausgangspunkt des vorliegenden hochschuldidaktisch ausgerichteten Fortbildungskonzepts zu "Mündlichen Prüfungen an der Hochschule" bildet eine gesprächsanalytisch angelegte Studie zu diesem Thema (Meer 1998). Über diese empirischen Befunde hinaus bildeten meine eigenen Berufserfahrungen im Rahmen des institutionellen Feldes "Hochschule" die entscheidende Ressource für die schrittweise Entwicklung des vorliegenden Veranstaltungsangebots. Dazu gehören neben Erfahrungen als Hochschullehrerin vor allem meine dreijährige Tätigkeit als Prüfungsberaterin und meine fünfjährige freiberufliche Arbeit als Fortbildnerin in der Hochschuldidaktik. Erwähnenswert sind diese Tätigkeiten insoweit, als im Laufe der weiteren Überlegungen immer wieder deutlich wird, dass gesprächsanalytische Befunde alleine in konkreten Fortbildungssituationen häufig nicht ausreichen, sondern darüber hinausgehendes Feldwissen dringend geboten ist.

Auch wenn es nicht möglich ist, alle relevanten Faktoren der Entwicklung des vorliegenden Fortbildungskonzepts im Detail zu beschreiben, so möchte ich an dieser Stelle doch ausführlich auf drei Aspekte eingehen, die für die Entwicklung der Fortbildung von entscheidender Bedeutung waren. Zu nennen sind hier die *spezifische Aufgabenstruktur* des Gesprächstyps "mündliche Prüfung", die *Analyse rekurrenter Problemstellen* im Rahmen der zu bearbeitenden Gesprächsaufgaben und die sich hieraus ergebende *Entwicklung kommunikativer Empfehlungen*, die auf die Behebung der analysierten Schwierigkeiten abheben.⁵ Alle drei Aspekte möchte ich im Folgenden kurz darstellen.

Zur Aufgabenstruktur mündlicher Prüfungen

Ausgehend von der gesprächsanalytischen Grundannahme, dass Gespräche als interaktionelle Bearbeitung konkreter Aufgaben begriffen werden müssen, erwies es sich für die Teilnehmer/innen der vorliegenden Fortbildung zu mündlichen Prüfungen als sinnvoll, mehr über die Aufgabenstruktur dieses Gesprächstyps zu erfahren. Hintergrund dieser Annahme bildete die Beobachtung, dass Prüfer/innen das "Geschäft des Prüfens" eher undifferenziert als eine einheitliche Tätigkeit wahrnehmen. Erst die Benennung und differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Teilaspekte der Durchführung einer mündlichen Prüfung machte es möglich, die Vielzahl der dahinter verborgenen Detailprobleme zu erkennen und kommunikativ zu bearbeiten.

⁵ Diese Grundstruktur entspricht durchgängig den bisher entwickelten Annahmen zur Konzipierung von datenorientierten Fortbildungskonzepten im Bereich der Angewandten Gesprächsforschung. Siehe dazu exemplarisch Becker-Mrotzek/Brünner 1999b; Becker-Mrotzek/Brünner 2004; Fiehler 2001.

Aus methodologischer Perspektive ist hierbei bezogen auf die Konzeptionierung der Fortbildung von Bedeutung, dass das Konzept der aufgabenorientierter Handlungsschemata, so wie es im Anschluss an Kallmeyer (Kallmeyer 1981; Spiegel/Spranz-Fogasy 2001) entwickelt und bezogen auf die Konzeptionierung von Fortbildungsveranstaltungen aufgegriffen worden ist (Spranz-Fogasy 1992: 70f., 2005:20f.; Fiehler 2001:1698; Fiehler/Schmitt 2002:505ff.), bisher nur für die Beschreibung diskreter Gesprächstypen genutzt worden ist. Bezogen auf die Konzipierung des vorliegenden Fortbildungsangebots war es jedoch aufgrund der Spezifik des Gesprächstyps "mündliche Prüfung" notwendig, nicht nur das Prüfungsgespräch selber, sondern auch die Phase der *Vorbereitung* wie die der *Nachbereitung mündlicher Prüfungen* zu berücksichtigen.

Aus methodischer Perspektive ist dies insoweit relevant, als beide Phasen nicht im engeren Sinne datenorientiert bearbeitbar waren: Die Phase der Vorbereitung ist zeitlich zu umfangreich, als hier eine chronologische Datenerhebung möglich gewesen wäre, die Phase der Nachbereitung (Zensurenfindung und Notenmitteilung) konnte aufgrund juristischer Bedenken nicht aufgenommen werden. Trotz dieser fehlenden Daten gab es jedoch schwerwiegende Gründe auch diese Interaktionsphasen zum Gegenstande des Fortbildungskonzepts zu machen:

- So wurde bei der Analyse der Daten zu mündlichen Prüfungen immer wieder deutlich, dass in den Prüfungsgesprächen selber eine Vielzahl von Krisensituationen entstehen, die vor dem Hintergrund des institutionellen Settings und der damit verbundenen Bewertungssituation häufig nicht gesprächsimmanent gelöst werden konnten. Diese Feststellung lenkte die Aufmerksamkeit auf den Bereich der Problemprophylaxe und die Frage, was Prüfer/innen und Kandidat/inn/en im Vorfeld der Prüfung tun können, um das Auftreten bestimmter Probleme und den damit verbundenen Krisensituationen zu vermeiden. Insofern wurde es im Hinblick auf das Fortbildungsziel einer Verbesserung der Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden in mündlichen Prüfungen notwendig, den Bereich der *Prüfungsvorbereitung* in die Fortbildung aufzunehmen.
- Die Erweiterung der Perspektive um die *Nachbereitung mündlicher Prüfungen*, gemeint sind hier sowohl die Phase der kollegialen Zensurenfindung als auch die der Zensurenmitteilung an die Studierenden, war anders motiviert. Obgleich es hier prinzipiell möglich wäre, die jeweiligen Gesprächstypen (Nachbesprechung, Notenmitteilung) aufzunehmen, ist eine solche Datenerhebung aus juristischen und statusspezifischen Gründen faktisch nicht realisierbar. Da bei Lehrenden jedoch gerade bezogen auf Fragen der Bewertungsfindung eine erhebliche Unsicherheit zu beobachten ist, erschien es auch hier zwingend, diese Bereiche als Teilaufgaben des Gesamtkonzepts "Mündliche Prüfungen durchführen" zu begreifen und als zu lösende Aufgabe in die Fortbildung zu integrieren.

Aus fortbildungskonzeptioneller Perspektive kommen damit bereits an dieser Stelle zwei Gründe dafür in den Blick, dass sich gesprächsanalytisch fundierte Fortbildungskonzepte in der Praxis am Markt vielfach nicht auf datenbasierte Bearbeitungsformen alleine beschränken können: So sind zum einen nicht alle kommunikativ relevanten Fragen (etwa die Frage nach sinnvollen Maßnahmen zur Vorbereitung mündlicher Prüfungen) datenbasiert zu beantworten. Zum anderen

können in einer Vielzahl von Fällen relevante Gesprächsteile oder ganze Gesprächstypen (beispielsweise aus Gründen der Diskretion und/oder juristischen Gründen) nicht aufgezeichnet werden, sodass in der Folge eine datenbasierte Grundlage fehlt. Diese in der Praxis immer wieder zu beobachtenden Grenzen datenbasierter Konzepte gilt es im Rückgriff auf andere, nicht gesprächsanalytisch fundierte Bearbeitungsformen zu ergänzen (siehe in diesem Zusammenhang Abschnitt 3 und 4).

Auf der Grundlage dieser ersten Überlegungen lassen sich bezogen auf die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung mündlicher Prüfungen im vorliegenden Fortbildungskonzept folgende konkreten Aufgaben formulieren, die Prüfer/innen erfüllen müssen:

- Zunächst einmal müssen Prüfungen von Prüfer/inne/n in Lehrveranstaltungen und Sprechstundengesprächen (teils fachbereichsspezifisch unterschiedlich) *vorbereitet werden*. Da dies vielfach nicht (angemessen oder ausreichend) geschieht, ist Prüfungskandidat/inn/en häufig nicht klar, was von ihnen in einer konkreten Prüfungssituation sowohl inhaltlich als auch kommunikativ erwartet wird (Meer 2000:14f.).
- In der Prüfungssituation selber fällt es in den Verantwortungsbereich der Prüfenden, die *Startphasen* von Prüfungen zu gestalten, den Studierenden eine (möglichst umfangreiche) *Darstellung ihres Wissens* zu ermöglichen, auftretende *Gesprächskrisen* zu managen und das *Prüfungsgespräch* unter Beachtung der vorgegebenen *Zeit* zu *strukturieren* und zu *beenden*. Prüfer/innen nehmen die Vielzahl der genannten Aufgaben häufig kaum wahr und konzentrieren sich vorrangig auf den inhaltlichen Aspekt der Wissensreproduktion. Hierbei unterschätzen sie nicht selten die grundlegend interaktionelle Bedingtheit studentischer Verhaltensweisen im Rahmen mündlicher Prüfungen (Dederding/Naumann 1986:129; Meer 1998a).
- Diese (Teil-)Abhängigkeit studentischen Verhaltens vom kommunikativen Auftreten der Prüfenden unterliegt aufgrund der *Bewertungsorientierung* von Prüfungen einer besonderen Problematik. So müssen Prüfer/innen Aktivitäten der Studierenden kontinuierlich bewertend mitverfolgen (Steuble 1986:47), bevor sie sich im Anschluss an die eigentliche Prüfung in der gemeinsamen Notenbesprechung mit den anwesenden Kolleg/inn/en auf eine *gemeinsame Note einigen* und diese den Prüflingen in einer abschließenden *Notenmitteilung* bekannt geben. Hierbei kommen aus analytischer Perspektive sehr unterschiedliche interaktionelle Abhängigkeiten in den Blick: Während die Prüfer/innen in der Prüfungssituation die Wissensdarstellung von Studierenden interaktionell (teils erheblich) beeinflussen, nimmt in anschließenden Notenbesprechungen mit den beisitzenden Kolleg/inn/en eher ihr Verhältnis zu diesen Einfluss auf ihre konkrete Notenentscheidung (Hoeth 1979). Da genauer bestimmte fachliche Kriterien für eine konkrete Notenentscheidung hierbei eher selten explizit diskutiert werden, fallen auch die anschließenden Notenteilungen an die Studierenden vielfach vage aus.

Ausgehend von dieser Beschreibung der Aufgaben von Prüfer/inne/n im Zusammenhang mit mündlichen Prüfungen erwies es sich bezogen auf die Konzeptionierung des konkreten Fortbildungsangebots als sinnvoll, den spezifischen Aufgaben

in mündlichen Prüfungen jeweils spezifische Übungen zuzuordnen (vgl. Abschnitt 3). Das Ziel dieses Vorgehens besteht darin, dass die Teilnehmer/innen die unterschiedlichen Anforderungen an ihre Tätigkeit als Prüfende erkennen und im Laufe der Fortbildung konkrete Kompetenzen im Umgang mit diesen Aufgaben entwickeln.

Um die Spezifik dieser Übungen im Weiteren jedoch beschreiben zu können, ist es notwendig, auf den bisher implizit bereits relevanten Aspekt der Problemorientierung gesprächsanalytischer Fortbildungen einzugehen.

Typische Problemstellen mündlicher Hochschulprüfungen

Ogleich der Aspekte der "Problemorientierung" im Hinblick auf die Entwicklung von Fortbildungskonzepten unmittelbar evident ist, ist er unter Bezug auf die im Ansatz empirisch-deskriptive Tradition der Gesprächsforschung methodisch keineswegs unproblematisch, ob und inwieweit die Analyse rekurrenter Problemstellen zum Gegenstand gesprächsanalytischer Untersuchungen gehört (Deppermann 2004:19f.). Aus methodologischer Perspektive problematisch ist die Orientierung auf relevante Problemstellen konkreter Gesprächstypen aus der Perspektive einer im Ansatz deskriptiven Disziplin wie der Gesprächsanalyse, weil die Diagnose von Problemstellen nur unter Bezugnahme auf normativer Vorstellungen darüber möglich ist, wie eine konkrete kommunikative Situation eigentlich hätte verlaufen sollen (Fiehler 199b:26ff.; 2004:1700).

Ohne auf die mit dieser Feststellung verbundenen methodologischen Fragen des Übergangs zwischen deskriptiven und normativen Aspekten gesprächsanalytischen Arbeitens an dieser Stelle ausführlicher eingehen zu wollen, ist es bezogen auf die für Fortbildungen relevante Suche nach *Verbesserungsperspektiven für kommunikative Abläufe* unmittelbar evident, dass die Identifikation von Problemstellen zum genuinen Bestandteil eines Konzeptes zählen muss. Nur wenn es gelingt, fortgesetzt relevante Problemstellen konkreter Kommunikationssammenhänge zu diagnostizieren, ist es möglich, diese gezielt zum Gegenstand der hieran anschließenden Erarbeitung von Verbesserungsperspektiven zu machen (siehe dazu den folgenden Abschnitt).

Als nützlich hat sich in diesem Zusammenhang der von Fiehler eingeführte Begriff der "deskriptiven Norm" erwiesen (Fiehler 1999b:32). Mit diesem Begriff verweist der Autor u.a. darauf, dass es aus anwendungsorientierter Perspektive darum geht, relevant gesetzte Normen von der Analyse des zugrunde liegenden Korpus her zu plausibilisieren und sie nicht a priori gesetzt von Außen an konkrete Kommunikationssituationen heranzutragen. Weiter stellt er heraus, dass Gesprächsanalytiker/innen den Vorteil haben, sich ausgehend von ihren Korpusanalysen auf empirisch ermittelte Beobachtungen beziehen können, die Auskunft darüber geben, ob konkrete kommunikative Verhaltensweisen sich in der Gesprächspraxis als häufig als problematisch erwiesen haben.

Eine solche deskriptive Norm stellt bezogen auf mündliche Prüfungen beispielsweise die Annahme dar, dass es für Prüfer/innen darum gehen sollte, Prüfungskandidat/inn/en mit ihrem Wissen kommunikativ immer wieder neu in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen und das auch dann, wenn das Wissen der Kandidat/inn/en Mängel aufweist. Diese Annahme ist u.a. das Ergebnis der Beobachtung, dass in den aufgezeichneten Gesprächen längere eigene Ausführun-

gen von Prüfer/inne/n regelmäßig zu einem zunehmenden Verstummen der Kandidat/inn/en führen (Meer 1998:196).

Als empirisch unbegründet hingegen stellt sich aus deskriptiver Perspektive die immer wieder formulierte Annahme dar, dass es für Studierende schädlich sei, die ranghöheren Prüfer/innen zu unterbrechen. Hier ist anhand der aufgezeichneten mündlichen Prüfungen ganz im Gegenteil nachvollziehbar, dass gerade im Rahmen sehr guter Prüfungsgespräche zu beobachten ist, dass die Kandidat/inn/en keineswegs immer das Ende der Ausführungen der Prüfenden abwarten. Diese Beobachtung ist es um so evident, als die Prüflinge von den Ranghöheren häufig sogar durch positiv bestätigende Hörrückmeldungen und schnelle Turnabbrüche darin unterstützt werden, das Rederecht zu übernehmen (Meer 1998:129).

Zusammenfassend machen diese Hinweise mit Arnulf Deppermann argumentierend exemplarisch deutlich, dass die Gesprächsanalyse zwar kein genuines Instrumentarium der Bewertung konkreter Verhaltensweisen enthält, dass gesprächsanalytisch fundierte Untersuchungen vor dem Hintergrund der Analyse beobachtbarer Verhaltensweisen der Interaktionspartner/innen aber durchaus plausible Ansatzpunkte liefern können, um rekurrent auftretende Verhaltensweisen deskriptiv zu erfassen (Deppermann 2004:26).

Ausgehend von diesen grundsätzlichen Überlegungen zeigt die Analyse des zugrunde liegenden Korpus mündlicher Prüfungen, dass gerade die Notwendigkeit, Prüfungskandidat/inn/en in den Mittelpunkt des Gesprächsgeschehens zu stellen, in den untersuchten Gesprächen ein zentrales Problem darstellt. Hierfür lassen sich unterschiedliche gesprächsstrukturelle Ursachen nennen:

1. Vor dem Hintergrund der *Dominanz des wissenschaftlichen Diskurses* im Rahmen hochschulischer Prüfungsgespräche ist die erfolgreiche Präsentation studentischer Beiträge in erheblichem Maße abhängig von deren wissenschaftlichen Kompetenzen und ihrer Fähigkeit, diese kommunikativ auch erfolgreich darzustellen. Weisen diese Kompetenzen jedoch nennenswerte Defizite auf oder gelingt es den Kandidat/inn/en nicht, ihr Wissen überzeugend darzustellen, kommt es in den untersuchten Prüfungen regelmäßig zu Krisen (Meer 1998:164ff.; 2000:11f.).
2. Auffällig ist an diesen Krisen vor allem ihr hohes Eskalationspotenzial. So war im Rahmen des untersuchten Korpus immer wieder zu beobachten, dass Prüfende auf Wissensdefizite der Studierenden sehr schnell nicht mehr mit differenzierteren Nachfragen reagieren, sondern dazu neigen, die von den Studierenden nicht dargestellten Aspekte selbst zu referieren. Dieser Bereitschaft von Prüfer/inne/n entspricht auf Seiten der Studierenden eine ebenfalls deutliche Tendenz, den Ausführungen der Ranghöheren mit kommentierenden Hörrückmeldungen aufmerksam zu folgen, ohne diese jedoch zum Anlass zu nehmen, sich wieder ins Gespräch einzumischen (Meer 1998:143; 2000:11f.).
3. Die hieraus resultierende, für mündliche Prüfungen kontraproduktive Verteilung der Redebeiträge der Beteiligten entspricht den in vielen Fachbereichen eingeübten Verhaltensweisen von Lehrenden und Studierenden im hochschulischen Alltag. So ist aus empirischer Perspektive durchgängig zu beobachten, dass die Notwendigkeit für Lehrende, sich im Rahmen ihres beruflichen Aufstiegs an deutschen Hochschulen mit umfangreichen fach-

lichen Ausführungen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu präsentieren, sich auf ihr kommunikatives Verhalten im Kontakt mit Studierenden auswirkt. Hier zeichnet sich fächerübergreifend die Tendenz ab, dass Gespräche zwischen Lehrenden und Studierenden durchgängig durch lange Monologe der Lehrenden geprägt werden, denen Studierende sich in der Regel bereitwillig unterordnen. In der Folge ist der hochschulische Alltag von Studierenden vielfach durch eine eher rezeptive Haltung und fehlende Übung in Formen der fachlichen Selbstdarstellung gekennzeichnet. Ausgehend von diesen Erfahrungen stellen die Anforderung mündlicher Prüfungen, Studierende mit ihrem Wissen möglichst erfolgreich im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu präsentieren, eine Umkehrung habitualisierter Verhaltensstrategien beider Beteiligten dar (Meer 1998:56ff.).

Für die Konzeptionierung des Fortbildungsangebots für Hochschulprüfer/innen zog diese knappe Diagnose die Konsequenz nach sich, dass eines der Hauptziele darin bestehen muss, gemeinsam mit den Prüfer/inne/n auf unterschiedlichen Ebenen nach kommunikativen Strategien zu suchen, um die Studierenden zum Reden anzuhalten und sie auch dann (oder gerade dann), wenn ihre Wissen nicht unkommentiert akzeptiert werden kann, im Mittelpunkt des Gesprächs zu positionieren.

Dabei war es aus fortbildungskonzeptioneller Perspektive von entscheidender Bedeutung, dass sowohl die Problemanalyse als auch die (im folgenden Abschnitt erläuterte) Erarbeitung alternativer Strategien in weiten Bereichen anhand von authentischen Daten erfolgt, die von den Teilnehmer/inne/n und der Trainer/inne/n in der Fortbildungssituation gemeinsam bearbeitet werden. Eine solche gemeinsame Analyse relevanter Problemstellen beinhaltet die Möglichkeit, sowohl das gesprächsanalytisch orientierte Korpuswissen der Fortbildungsleiter/innen als auch die genauen Kenntnisse der konkreten beruflichen Praxis der Teilnehmer/innen für die Analyse des Datenmaterials und die Bestimmung relevanter Problemstellen nutzbar zu machen.

Ein solcher Aushandlungsprozess beinhaltet nicht nur den analytischen Vorteil, das Feldwissen der Fortbildungsteilnehmer/innen zu nutzen, sondern ist darüber hinaus auch aus didaktischer Perspektive bezogen auf die Arbeit mit erwachsenen Lerner/inne/n dringend geboten. So stellt eine solche Arbeitsweise die vorhandenen Kompetenzen der Lerner/innen in den Mittelpunkt und nimmt sie zum Ausgangspunkt der weiteren Arbeitsprozesse. Die Lerner/innen werden damit nicht als inkompetente Rezipient/inn/en eines zu erwerbenden Wissens konzipiert, sondern zum aktiven Gebrauch ihrer vorhandenen Kompetenzen aufgefordert. Ein solches Lerner/innen/konzept ist aus didaktischer Perspektive u.a. deshalb entscheidend, weil es die Fortbildungsteilnehmer/innen so an einer aktiven Bearbeitung der für ihren Alltag relevanten Kommunikationsprobleme beteiligt. Damit wird bereits in der Fortbildungssituation der Tatsache Rechnung getragen, dass es im Hinblick auf die Verbesserung beobachtbarer Kommunikationsprozesse aus gesprächsanalytischer Perspektive nie um den Erwerb von Rezeptwissen geht, sondern um eine systematische Reflektion und kommunikative Auseinandersetzung mit Fragen, die die Beteiligten auch in ihrem beruflichen Alltag leisten müssen.

Diese lerntheoretisch grundlegende Annahme leitet über zu der Frage, wie es im nächsten Schritt gelingen kann, gemeinsam mit den Teilnehmer/inne/n nach

Verhaltensmöglichkeiten zu suchen, um die als problematisch diagnostizierten Situationen zu verhindern bzw. aufzulösen.

Zur empirisch gestützten Entwicklung von Empfehlungen

Auch wenn die Entwicklung konkreter Handlungsempfehlungen noch deutlicher als die Bestimmung relevanter Problemstellen über den deskriptiv-analytischen Ansatz gesprächsanalytischen Arbeitens hinaus geht, gelten hier im Kern die gleichen Überlegungen, die bereits im vorhergehenden Abschnitt herausgestellt wurden. So ist die für Fortbildungszusammenhänge zwingende Entwicklung von Handlungsempfehlungen ganz offensichtlich an normative Setzungen geknüpft. Gleichzeitig ist es aus gesprächsanalytischer Perspektive auch in diesem Zusammenhang dringend geboten, die relevant gesetzten Normen gemeinsam mit den Fortbildungsteilnehmer/innen/n unter Bezug auf deren professionellen Kompetenzen und das zugrunde liegende Datenkorpus zu erarbeiten. Konkret wird es in diesem Zusammenhang im folgenden Kapitel darum gehen zu zeigen, inwieweit sowohl die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen als auch die berufsfeldspezifischen Erfahrungen der Teilnehmer/innen gemeinsam als Grundlage für die Entwicklung konkreter Handlungsempfehlungen genutzt werden können.

Eine solche Kombination aus datengestützten Überlegungen von Trainer/innen/n und Feldkompetenzen der Teilnehmer/innen erweist sich im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Empfehlungen zusätzlich zu den bereits genannten Aspekten der Lerner/innen/orientierung und -aktivierung noch aus einem weiteren Grund als zwingend. So sind real existierende Korpora authentischer Gesprächsdaten selten so groß, dass sie bezogen auf alle relevanten Fragen von Fortbildungsteilnehmer/innen/n empirisch fundierte Antworten ermöglichen würden. Diese Feststellung zieht in der konkreten Fortbildungspraxis immer wieder die Notwendigkeit nach sich, ausgehend von bereits gemachten Beobachtungen und im Rückgriff auf die Erfahrungen aller Beteiligten auch ohne eine ausreichend dokumentierte Datenbasis nach sinnvollen Handlungsempfehlungen zu suchen.

Damit soll dieses Kapitel abschließend ausgehend von den bisher entwickelten theoretischen-methodischen Vorüberlegungen die hier zur Diskussion stehende Fortbildung im Überblick dargestellt werden. Grundlage des Gesamtkonzepts bilden die genannten Aspekte der *Aufgabenstruktur* mündlicher Prüfungen, die *Arbeit an relevanten Problemstellen* und die *Entwicklung von Handlungsempfehlungen*. Während der Aspekt der Aufgabenstruktur vor allem für den Aufbau des ersten Fortbildungstags entscheidend ist, ist die Arbeit an konkreten Problemstellen mit der Perspektive der Entwicklung von Handlungsempfehlungen für alle Trainingseinheiten grundlegend.

Hierbei steht im Mittelpunkt des ersten Fortbildungstags die datengestützte Analyse und Bearbeitung der oben skizzierten Problemstellen der Prüfungsgespräche selber. Konkret werden an diesem Tag folgende Teilthemen behandelt:

Erster Tag: Kommunikation in mündlichen Prüfungen

- *Zentrale Problemstellen mündlicher Prüfungen erkennen I* (eine transkriptgestützte Analyseübung; vgl. *Übung 1*) → 60 Minuten
- *Zentrale Problemstellen mündlicher Prüfungen erkennen II* (Simulation einer mündlichen Prüfung; vgl. *Übung 2*) → 70 Minuten
- *Darstellung der Aufgabenstruktur mündlicher Prüfungen* (Expertinnen-vortrag; vgl. *Übung 3*) → 10 bis 15 Minuten
- *Startphasen mündlicher Prüfungen gestalten* (Satirisches Rollenspiel; vgl. *Übung 4*) → 70 Minuten
- *Wissensdarstellungen von Studierenden anhalten I* (transkriptgestützte Arbeit an Empfehlungen; vgl. *Übung 5*) → 60-70 Minuten
- *Wissensdarstellungen von Studierenden anhalten II* (transkriptgestützte Stop-Übung, vgl. *Übung 6*) → 45 Minuten

Im Rahmen der vorrangig datenorientierten Bearbeitung dieser Punkte werden immer wieder darüber hinausgehende Aspekte wie die Notwendigkeit der *Prüfungsvorbereitung*, Fragen der *Bewertungsfindung* oder Unsicherheiten im Umgangs mit *ängstlichen Prüfungskandidat/inn/en* angesprochen. Diese Fragen werden am ersten Fortbildungstag jedoch vorrangig stationär bezogen auf den konkreten Zusammenhang behandelt und erst am zweiten Tag systematisch bearbeitet.

In der Folge führt dies bezogen auf den zweiten Fortbildungstag zu einer Mischung aus Fragen der Rahmung mündlicher Prüfungen und verbleibenden Aufgaben hinsichtlich der Prüfungssituation selbst:

Zweiter Tag: Rahmenbedingungen mündlicher Prüfungen

- *Funktionen mündlicher Prüfungen* (Resümierende Diskussion über Vor- und Nachteile mündlicher Prüfungen; Kleingruppengespräche mit anschließender Plenumgespräch; vgl. *Übung 7*) → 90 Minuten
- *Umgang mit Prüfungsangst* (Typische Ängste von Studierenden; Expert/inn/envortrag und Plenumgespräch; vgl. *Übung 8*) → 30 Minuten
- *Vorbereitung mündlicher Prüfungen* (Sammlung von Empfehlungen; Gruppen- und Plenumsarbeit; vgl. *Übung 9*) → 60 Minuten
- *Bewertungsfindung in mündlichen Prüfungen* (Präsentation eines Bewertungsmodells und Transfer auf die unterschiedlichen Fachbereiche; Expert/inn/envortrag und moderierte Einzelarbeit; vgl. *Übung 10*) → 60 Minuten
- *Zensurenmitteilungen nach mündlichen Prüfungen* (Eine Simulation mit 'Reflecting Team'; vgl. *Übung 11*) → 90 Minuten

Insgesamt verdeutlicht der vorgestellte Ablaufplan, dass gesprächsanalytische Daten im engeren Sinne für die Durchführung des ersten Tages von entscheidender Bedeutung sind (siehe Kapitel 3), während die Bearbeitung von Aufgaben wie der Umgang mit Prüfungsangst oder die Vorbereitung mündlicher Prüfungen am zweiten Tage keineswegs nur datenorientiert von statten geht. Zwar sind hier weiterhin Ergebnisse der datengestützten Beobachtungen von Bedeutung, darüber hinaus werden jedoch auch anders fundierte Erkenntnisse und Überlegungen für die Gestaltung der Arbeitsformen dieses Tags genutzt (siehe Kapitel 4).

3. Der erste Fortbildungstag: Datenbasierte Übungen

Ausgehend von den konzeptionellen und gesprächstypspezifischen Überlegungen des vorherigen Abschnitts wird es mir nun im Folgenden darum gehen, am Beispiel des empirischen Materials aus mündlichen Prüfungen in einem weiteren Sinne datenbasierte Übungsformen darzustellen, die sich potenziell auch auf andere institutionelle Kontexte und Gesprächstypen übertragen lassen. Als datenbasiert sollen hierbei sowohl Übungsformen begriffen werden, die in einem engen gesprächsanalytischen Sinne auf der Grundlage authentischer Gesprächsdaten arbeiten, als auch solche, die auf simulierte Gespräche aufbauen, die zu Übungszwecken im Rahmen der Fortbildungssituation "produziert" werden. Die Gründe für diese Entscheidung sollen im Verlauf der Beschreibung der einzelnen Übungen offen gelegt werden.

Übung 1: Transkriptgestützte Arbeit an zentralen Problemstellen

Den Ausgangspunkt der Fortbildung (im Anschluss an eine kurze Vorstellungsrunde sowohl der Trainerin als auch der Teilnehmer/innen) stellt die Arbeit an einem Transkriptauszug aus einer mündlichen Prüfung im Fach Germanistische Philologie dar, in dem mehrere zentrale Probleme hochschulischer Prüfungsgespräche exemplarisch deutlich werden (Datenmaterial siehe Anhang: *Datum 1*). Insgesamt ist dieser Auszug als Einstieg vor allem deshalb geeignet, weil beide Beteiligten in erheblichem Umfang an der Entstehung einer Krisensituation mitwirken: Die Ausführungen der Kandidatin weisen erhebliche fachliche Defizite auf und sind deutlich zu kurz. Der Prüfer auf der anderen Seite lässt eine Vielzahl von Möglichkeiten, sie zum Reden anzuhalten, ungenutzt. Stattdessen übernimmt er immer wieder ihre Aufgabe der Wissensdarstellung, indem er selber redet. Ohne auf den Transkriptauszug an dieser Stelle jedoch detailliert einzugehen,⁶ soll im Weiteren dargestellt werden, in welcher Form ich ihn im Rahmen des konkreten Fortbildungskonzepts einsetze und welche Schlussfolgerungen die Teilnehmer/innen daraus ziehen.

Da die Tondaten im vorliegenden Fall nicht freigegeben sind, lesen die Teilnehmer/innen den Auszug im Plenum mit verteilten Rollen vor. Im Anschluss hieran sammeln sie zunächst einmal zu Zweit 10 Minuten lang alles, was ihnen beim Lesen aufgefallen ist. Bereits während dieser Partnerarbeit ist ein auffällig hoher Grad an emotionaler Beteiligung in Form von Lebhaftigkeit, Verärgerung

⁶ Siehe dazu Meer (1998:64-689).

über den Prüfenden, Lachen über einige seiner Verhaltensweisen und Erinnerungen an eigene Prüfungserfahrungen zu beobachten.

Konkret werden bei der an die Partnerarbeit anschließenden Sammlung der zusammengetragenen Beobachtungen im Plenum von den Teilnehmer/inne/n immer wieder folgende Beobachtungen genannt: Der Prüfer rede zu viel, er stelle unklare Frage, die eigentlich gar keine Fragen sind. Er fordere die Kandidatin nach zu kurzen Antworten nicht auf, ihre Überlegungen weiter auszuführen, er unterbreche sie mehrmals und gebe ihr kein ausreichendes Feedback. Sein gesamtes Verhalten wird als "schnöselig" und der Situation "mündliche Prüfung" nicht angemessen eingestuft, es zeuge von Desinteresse, ja sogar Ignoranz und Unverschämtheit, gegenüber der Situation im Allgemeinen und der Kandidatin im Speziellen. Als besonders "dreist" werden seine Verspätung, das Essen während der Prüfung und die Bemerkung in Zeile 561ff. ("schuldigung dass ich Ihnen das alles so aus der nase zieh, nech, | (1) also; (0) ich wollte eigentlich ja mittagessen;) empfunden. Über diese typischen Beobachtungen des Prüferverhaltens hinaus wird aber auch herausgestellt, dass die Kandidatin nicht vorbereitet sei, dass ihr Wissen große Defizite aufweise und sie zu wenig rede. Allerdings nehmen die Kommentare zur Kandidatin deutlich weniger Raum ein.

Ich sammel die genannten Aspekte der Teilnehmer/innen weitgehend unkommentiert in Stichpunkten am Flipchart. Allerdings fordere ich die Teilnehmenden kontinuierlich auf, ihre Beobachtungen an konkreten Transkriptstellen zu verdeutlichen. Mit dieser Intervention geht es mir darum, die geäußerte Kritik inhaltlich zu präzisieren und hiermit gleichzeitig auch die Differenz zwischen konkret Beobachtbarem und eigenen Bewertung zu markieren. In diesem Zusammenhang kommt es immer wieder auch zu kurzen kontroversen Diskussionen unter den Fortbildungsteilnehmer/inne/n, die bezogen auf den vorliegenden Transkriptauszug in der Regel jedoch mit einer Einigung hinsichtlich der als angemessen empfundenen Lesart einer konkreten Transkriptstelle enden. Wenn nicht, notiere ich den jeweiligen Punkt als strittig.

Bereits während der Sammlung von Transkriptbeobachtungen, spätestens gegen deren Ende, kommt es zu Diskussionen, in deren Rahmen die Fortbildungsteilnehmer/innen den Transkriptauszug mit ihren eigenen Erfahrungen als Prüfer/innen vergleichen. Hierbei wird die Relevanz des analysierten Transkriptauszugs aus einer doppelten Perspektive bestätigt: Zum einen verweisen die Teilnehmenden auf ähnliche Situationen mit Kolleg/inn/en, zum andern markieren sie aber auch, dass sie eigene Verhaltensweisen im ausgewählten Auszug wiedererkennen. Eben dieser Schritt *von der Analyse fremden Materials hin zur Reflexion eigenen Verhaltens* ist für die Fortbildungssituation entscheidend. Nur wenn es gelingt, bei den Fortbildungsteilnehmer/inne/n Prozesse der kritischen Selbstreflexion in Gang zu setzen, ist die Voraussetzung – zumal bei erwachsenen Lerner/inne/n – dafür gegeben, nachhaltige Veränderungsprozesse zu initiieren.

Insoweit kommt an dieser Stelle der zentrale Nutzen eines Fortbildungseinsteigs über die *datenbasierte Arbeit an zentralen Problemstellen* in den Blick: Indem die Teilnehmer/innen die Bedeutung der präsentierten Daten für die Betrachtung typischer Problemstellen mündlicher Prüfungen von sich erkennen (und nur dann), wird in der Fortbildungssituation eine Kombination aus *analytischer Präzision* und *Reflexionsbereitschaft* bezogen auf die zugrunde liegenden Problembereiche bei den Teilnehmer/inne/n erreicht.

Beide Aspekte unterstütze ich durch einen kurzen Expertinnenvortrag am Ende der Übung. Hierbei verdeutliche ich anhand von zwei Folien die von den Teilnehmer/inne/n angesprochenen Probleme des Verhaltens des Prüfenden und der Prüfungskandidatin noch einmal, indem ich den institutionellen Hintergrund herausarbeite, der diese immer wieder beobachtbaren Verhaltensweisen erklärt. Dieses Vorgehen hat zum einen eine resümierende Funktion, da ich mich hierbei durchgängig auf die vorhergehenden Transkriptbeobachtungen stütze und diese zusätzlich institutionstheoretisch untermauern kann. Zum anderen ist dieses Vorgehen nützliche Imagearbeit in einem doppelten Sinn: Es wertet die Beobachtungen der Fortbildungsteilnehmer/innen noch einmal aus einer als "wissenschaftlich fundiert" wahrgenommenen Perspektive (als Ergebnis eines empirischen Forschungsprojekts zu mündlichen Prüfungen) auf und unterstreicht damit gleichzeitig meinen Status als Expertin mit eigenem wissenschaftlichen Hintergrund. Dies ist gerade im Umgang mit Hochschullehrenden in seiner Bedeutung für das Gelingen von Fortbildungen von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Übung 2: Simulation mündlicher Prüfungen

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt die Arbeit an authentischen Gesprächsdaten im Mittelpunkt stand, sollen nun in einem zweiten Schritt die Möglichkeiten diskutiert werden, Gesprächsmaterial in Form von Simulationen mündlicher Prüfungen in der Fortbildungssituation zu produzieren.

Die Durchführung der Simulationen von berufsfeldspezifischen Gesprächen unter Fortbildungsbedingungen gehört zu den in der Angewandten Gesprächsforschung umstrittensten Arbeitsformen. Ohne auf die sich hier anschließende Diskussion ausführlich eingehen zu wollen, möchte ich kurz begründen, warum Simulationen in Fortbildungszusammenhängen sowohl als *freie Simulationen* als auch als *Simulationen anhand authentischer Daten*, so wie Michael Becker-Mrotzek und Gisela Brünner es in ihrem Modell der Simulation authentische Fälle (SAF) entwickeln, sinnvoll sein können.⁷

Mit Becker-Mrotzek/Brünner gehe ich davon aus, dass Simulationen (in Fortbildungszusammenhängen) mit mehr oder weniger relevanten Spieleffekten verknüpft sind, die nur einen indirekten Blick auf die jeweilige berufliche Wirklichkeit ermöglichen (1999b:73). Anders als die Autor/inn/en bin ich jedoch nicht davon überzeugt, dass sich die prinzipielle Differenz zwischen Fortbildungssituation und beruflichem Alltag dadurch beheben lässt, dass Simulationen ausschließlich anhand von authentischen Daten durchgeführt werden. Entscheidend an der Idee der Autor/inn/en zum Verfahren der SAF scheint mir vielmehr zu sein, dass sie nach den Bedingungen fragen, unter denen die Spieleffekte von Simulationen soweit reduziert werden können, dass die Durchführung von Simulationen überhaupt mit einem (Erkenntnis-)Gewinn für die Fortbildungsteilnehmer/innen verbunden ist.⁸

⁷ Ausführlich siehe dazu Becker-Mrotzek/Brünner 1999b, Lepschy 1999 und Schmitt 1999.

⁸ Dies ändert aber nichts daran, dass Simulationen oder Rollenspiele genau das sind, was der Name bereits sagt: Simulationen oder Rollenspiele, auf keinen Fall jedoch berufliche Realität. Insoweit geht es mit Reinhold Schmitt darum, sie in der Fortbildungssituation als eine Realität eigener Qualität zu behandeln (Schmitt 1999).

Aus einer solchen Perspektive bieten sich Simulationen in Fortbildungen unter bestimmten Bedingungen aus mehreren Gründen an: Grundlegend für eine erfolgreiche Durchführung der Simulation mündlicher Prüfungen, d.h. eine Durchführung, die den Teilnehmer/inne/n einen Erkenntnisgewinn ermöglicht, ist es, dass die Simulation als Erkenntnismethode erst eingesetzt wird, nachdem die Arbeit an authentischen Daten eine Atmosphäre der Konzentration auf die real beobachtbaren Problemen etabliert hat. Ausgehend von einem solchen inhaltlich fundierten Blick auf die Praxis des mündlichen Prüfens gelingt es den Beteiligten meiner Erfahrung nach durchgehend, ihre *biographisch doppelten Erfahrungen als Prüflinge wie als Prüfer/innen* in der Simulation zu aktivieren.

Diese Tendenz stütze ich in der Fortbildungssituation zusätzlich dadurch, dass die Prüfungssimulationen von *Prüfer/inne/n aus gleichen oder benachbarten Fachbereichen* durchgeführt wird. Diese *suchen sich selbständig ein Thema*, dem sie sich inhaltlich gewachsen fühlen. Bei diesem Aushandlungsprozess achte ich darauf, dass für den Fall, dass eine/r der Beteiligten über höhere Fachkompetenzen verfügt, diese/r die Rolle des/der Prüfenden übernimmt. Darüber hinaus kündige ich an, dass ich die Simulation nach 8 bis 10 Minuten unterbrechen werde. Diese Zeitspanne hat sich als sinnvoll erwiesen, da sie einerseits in jedem Fall ausreicht, um relevantes Material zu produzieren, andererseits die Möglichkeit enthält, die Spieldauer je nach Nützlichkeit des produzierten Materials kürzer oder länger zu gestalten. Ansonsten lautet meine Simulationsanweisung an die Spieler/innen lediglich: "Verhalten Sie sich im Rahmen der Simulation so, wie Sie es aus Ihrem Fachbereich kennen."

Dieses Setting führt in der Fortbildungssituation zu einer der beiden folgenden Entwicklungen:

- Die eine Möglichkeit besteht darin, dass beide simulierenden Wissenschaftler/innen gleich kompetent sind und die Simulation zu einer weitgehend krisenfreien Interaktion auf hohem fachlichem Niveau führt. In diesem Fall betonen die Fortbildungsteilnehmer/innen in der Rückmeldung völlig zu Recht, dass das Niveau des Gesprächs nur mit sehr wenigen mündlichen Prüfungen vergleichbar sei. Dennoch wird dieser Spieleffekt kaum als störend empfunden, da das so entstandene Anschauungsmaterial aus normativer Perspektive als Gegenkonzept zu dem eher als problemhaltig eingeschätzten Prüfungsauszug des vorher analysierten Transkripts (vgl. Übung 1) empfunden wird. Eine solche, eher krisenfreie Interaktion lasse ich in dem an die Simulation anschließenden Plenumgespräch vor allem als ein Beispiel von *Best-Practice* auswerten, indem ich immer wieder die Frage forcieren, welche der Strategien des "Prüfenden" besonders geeignet waren, um dem jeweiligen "Prüfling" eine produktive Darstellung seines Wissens zu ermöglichen.
- Die zweite Möglichkeit besteht jedoch darin, dass es in der Simulation aufgrund deutlicher Kompetenzunterschiede zwischen "Prüfender/m" und "Prüfling" durchaus zu Krisensituationen kommt, die denen realer Prüfungsgespräche an der kommunikativen Oberfläche ähneln. Diese sind in der anschließenden Feedbackrunde immer wieder Anlass, bereits konkreter zu überlegen, welche Verhaltensspielräume Prüfer/innen auch in Phasen des reduzierten Wissens ihrer Kandidat/inn/en haben, positiv Einfluss auf den Verlauf einer Prüfung zu nehmen.

In beiden Fällen betonen die simulierenden Kandidat/inn/en in der an die Simulation anschließende Feedbackrunde durchgängig, dass sie den Positionswechsel vom Prüfenden zum Prüfling als hilfreich wahrnehmen, da er sie an ihre eigenen Perspektiven als Prüfungskandidat/inn/en erinnert habe. In diesem Zusammenhang berichten selbst fachlich sichere Spieler/innen immer wieder über "komische Gefühle" wie Nervosität oder Herzrasen vor allem zu Beginn der Simulation. Entscheidend dürfte in diesem Zusammenhang sein, dass die Anwesenheit von Zuschauer/inne/n in der Fortbildungssituation und die Bearbeitung eines wissenschaftlich tatsächlich relevanten Gegenstandes gerade für die Simulation mündlicher Prüfung strukturell günstig ist, da auf diese Weise die auch in der Realität relevanten Faktoren der "Dominanz des wissenschaftlichen Wissens" und die "kollegialen Überprüfung" auch in der Spielsituation relevant gesetzt werden.

Aus analytischer wie aus didaktischer Perspektive ist es im Zusammenhang mit der Durchführung von Simulationen entscheidend, dass diese in der Fortbildungssituation sowohl durch eine *Feedbackrunde* als auch durch ein *resümierendes Plenumgespräch* ausgewertet wird. Meiner Erfahrung nach ist es hierbei sinnvoll, die Feedbackregeln so einfach wie möglich zu gestalten. Konkret bitte ich alle Zuschauer/innen bereits vor Beginn der Simulation, in einer Spalte stichpunktartig ihre Beobachtungen zu als nützlich empfundenen Verhaltensweisen der Prüfer/innen zu notieren, in einer zweiten Spalte die als problematisch oder verbesserungswürdig befundenen Verhaltensweisen. In der Feedbackrunde im Anschluss an die Simulation nennen alle Beobachter/innen zunächst in zwei getrennten Durchgängen ihre positiven und im Anschluss daran ihre kritischen Anmerkungen. Anschließend berichtet der "Prüfling" von seinen Beobachtungen während der Simulation, bevor die "Prüfenden" ihre Perspektive offen legen.

Während der Feedbackrunde achte ich lediglich darauf, dass die Trennung zwischen positiven und kritischen Anmerkungen eingehalten wird und die Teilnehmer/innen sich nicht bereits während der Feedbackrunde gegenseitig in Diskussionen verwickeln. Diese beiden Regeln haben sich gerade aus analytischer Perspektive als sinnvoll erwiesen, weil sich sicherstellen, dass zunächst einmal alle relevanten Beobachtungen und Bewertungen formuliert werden, bevor sich die Teilnehmenden im anschließenden Plenumgespräch in strittige oder bedenkenswerte Diskussionen zu einzelnen Aspekten verwickeln.

Auf eine Aufzeichnung der Simulation mit Audio- oder Videogeräten, was einer gesprächsanalytischen präzisen Auswertung des Materials durchaus entsprechen würde, verzichte ich im vorliegenden Fortbildungszusammenhang aus zweierlei Gründen: Zum einen ist eine solche Auswertung deutlich zeitaufwendiger als das von mir genutzte Feedbackverfahren. Zum anderen bringt es personenbezogene Details zum Vorschein, die im Rahmen des vorliegenden Konzepts (ebenfalls aus Zeitgründen) kaum bearbeitbar sind. Eine solche personenbezogene, individuelle Schulung einzelner bzw. aller Fortbildungsteilnehmer/innen könnte eine sinnvolle Anschlusschulung darstellen. Sie ist jedoch nicht der Schwerpunkt der hier geschilderten Veranstaltung, die auf eine Mischung aus Erkenntnis über die Mechanismen mündlicher Prüfungen und Selbstreflektion setzt.⁹ Insoweit geht

⁹ Ich habe eine solches zweigliedriges Schulungskonzept im Zusammenhang mit "hochschulischen Sprechstundengesprächen" entwickelt und durchgeführt. Hier bestand der erste Teil der Fortbildung aus einer 1,5-tägigen Einheit auf gesprächsanalytischer Basis und einer weiteren 1,5-tägigen Einheit, in der an dem konkreten Material der beteiligten Einzelpersonen gearbeitet

es bei der durchgeführten Simulation auch nicht so sehr um ein Einüben konkreter Verhaltensweisen durch die Simulierenden, sondern um Problemerkennen und Reflektion.¹⁰

Diese Anmerkung leitet über zum Aspekt des an die Feedbackrunde abschließenden Plenumgesprächs. Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit der Entwicklung von Handlungsempfehlungen und der damit verbundenen Notwendigkeit der Aushandlung relevanter Normen ist es keineswegs möglich, die Auswertung der Simulation auf der Ebene der gleichwertigen individuellen Kommentierung zu belassen. Vielmehr geht es darum, die generellen Schlussfolgerungen und die sich andeutenden Handlungsempfehlungen in einem Prozess der Diskussion einer Überprüfung zu unterziehen.

Ausgehend von dieser Annahme lässt sich bezogen auf die Auswertung solcher Prüfungssimulationen im Rahmen des anschließenden Feedbacks durch Spielende wie Zuschauer/innen festhalten, dass die Fortbildungsteilnehmer/innen das Gesehene durchgängig zu einer weiteren Reflektion eigener Einstellungen und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit mündlichen Prüfungen nutzen. Deutlicher und häufiger als während der ersten Übung (Arbeit an authentischem Material) werden im Anschluss an solche Simulationen bereits konkrete Empfehlungen für sinnvolle Prüfer/innen/strategien formuliert.

Zusammenfassend lässt sich damit entgegen der unter Gesprächsanalytiker/innen verbreiteten Vorbehalte gegenüber Simulationen in gesprächsanalytischen Fortbildungen festhalten, dass die Produktion von simuliertem Datenmaterial unter den geschilderten Bedingungen eine sehr unaufwendige Möglichkeit darstellt, Betroffenheit zu erzeugen und (Selbst-)Reflektionsprozesse unter den Fortbildungsteilnehmer/innen auszulösen.

Übung 3: Expertinnenreferat zur Aufgabenstruktur mündlicher Prüfungen

Nachdem in den ersten beiden Übungen der Fortbildung eine eher synthetisierende Arbeit an relevanten Problemstellen mündlicher Prüfungen im Mittelpunkt stand, ermöglicht die folgende Übung eher einen systematischen Blick auf die spezifische Aufgabenstruktur mündlicher Prüfungen und die Entwicklung spezifischer Handlungsempfehlungen. Beide Aspekte werden mit dem nun folgenden kurzen Expert/innen/vortrag angestoßen und eingeleitet.

Konkret verdeutliche ich den Teilnehmer/innen auf der Grundlage einer Überblicksfolie (siehe Folie 1 im Anhang) die unterschiedlichen Aufgaben, die sie als Prüfende in mündlichen Prüfungen erfüllen müssen. Hierbei orientiere ich mich an der in Kapitel 2 geschilderten chronologischen Abfolge dieser Aufgaben von der Vorbereitung mündlicher Prüfungen bis hin zu ihrem Abschluss in Form von Zensurenmitteilung und Nachbesprechung.

wurde. So erfolgreich dieses Vorgehen aus der Perspektive der Beteiligten war, so wurde doch mehr als deutlich, dass eine solche Kombination aus datenorientierter Analyse und individueller Schulung aller Teilnehmenden nur bei einer Verdopplung der Fortbildungszeit realisierbar ist.

¹⁰ Dies entspricht über das hier vorgestellte Fortbildungskonzept hinaus allerdings auch einer deutlichen Tendenz in der Angewandten Gesprächsforschung, die – meiner Einschätzung nach völlig zu Recht – auf die Anleitung von Selbstregulierungsfähigkeiten erwachsener und berufsfelderfahrener Fortbildungsteilnehmer/innen setzt.

Ziel dieses kurzen (5- bis 10minütigen) Vortrags ist es, den Teilnehmer/inne/n die Komplexität der von ihnen erwarteten Verhaltensweisen zu verdeutlichen und ihnen gleichzeitig eine (chronologische) Strukturierung anzubieten, die hervorhebt, dass die Bearbeitung der beschriebenen Aufgaben von ihnen nicht in einem großen Zugriff geleistet werden muss. In diesem Zusammenhang stelle ich heraus, dass die verbleibende Fortbildungszeit entlang der Chronologie der dargestellten Aufgabenstruktur organisiert ist und wir im Weiteren Schritt für Schritt die spezifischen Probleme der einzelnen Aufgabenbereiche bearbeiten und hierbei nach konkreten Handlungsempfehlungen suchen werden.

Übung 4: Satirische Inszenierungen

Entsprechend der referierten Abfolge der zu erfüllenden Aufgaben geht es in der folgenden Übung um die Gestaltung der *Startphasen mündlicher Prüfungen*. Dieses Vorgehen erwies sich vor dem Hintergrund des empirischen Materials in mehrfacher Hinsicht als sinnvoll: So ist beispielsweise unmittelbar vor dem Beginn mündlicher Prüfungen immer wieder zu beobachten, dass Prüfer/innen ihren Prüfungskandidat/inn/en entweder zu wenig Aufmerksamkeit zukommen lassen und sich mit den gleichzeitig anwesenden Kolleg/inn/en unterhalten oder ihre Aufmerksamkeit mit scherzhaft gemeinten Kommentaren wie "na schauen wa mal obs bei Ihnen gut geht" in eine eher problematische Form bringen. Auch fürsorglich gemeinte Bemerkungen wie "mein gott, Sie sehen aber blass aus." sind aus der Perspektive der Studierenden nicht unbedingt hilfreich, da sie eher die Unsicherheit der Studierenden als ihre Potenziale in den Mittelpunkt stellen. Da jedoch gerade in den Startphasen von Gesprächen grundlegende Formen des Umgangs zwischen den Gesprächspartner/inne/n interaktionell festgelegt werden, ist es sinnvoll, gemeinsam mit den Fortbildungsteilnehmer/inne/n über die Möglichkeiten ihrer Gestaltung zu sprechen.

Ausgehend von dieser Annahme hätte es sich angeboten, die Fortbildungsteilnehmer/innen transkribierte Startphasen mündlicher Prüfungen analysieren und auf der Grundlage der Überlegungen von Becker-Mrotzek und Brünner als Simulation authentischer Fälle inszenieren zu lassen.¹¹ Allerdings erwies sich dieses Vorgehen bezogen auf das vorliegende Datenmaterial als schwierig, da das Aufnahmegerät in mündlichen Prüfungen aus juristischen Gründen häufig erst ange stellt werden konnte, nachdem die Beteiligten die schriftliche Einverständniserklärung zu den Aufnahmen unterschrieben hatten. In der Folge fehlten die Startphasen vielfach ganz oder in Teilen.

Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, erneut die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer/innen zu nutzen und sie in einer ersten Phase der Übung in Dreier- oder Vierergruppen eigene Schwierigkeiten bzw. ihnen bekanntes Fehlverhalten von Kolleg/inn/en (10 Minuten lang) sammeln zu lassen. In einem zweiten, hieran anschließenden Schritt (von ebenfalls 10 Minuten) erhält die eine Hälfte der Arbeitsgruppen den Auftrag, eine kleine Inszenierung (im Sinne eines Theaterstücks) vorzubereiten, in dem sie die denkbar schlechteste Einstiegsphase in eine mündliche Prüfung gestalten, während die übrigen Kleingruppen den Auftrag er-

¹¹ Siehe dazu beispielweise Meer 2001, wo dieses Vorgehen für die Bearbeitung der Startphasen von Sprechstundengesprächen in Fortbildungszusammenhängen beschrieben wird.

halten, ausgehend von den gesammelten Fehlerquellen in Startphasen eine möglichst gelungene Startphase zu inszenieren.

Die auffälligste Beobachtung bei dieser Übung ist zunächst einmal ihr gruppendynamischer und interaktioneller Nutzen für die Fortbildungssituation: Sowohl die Sammlung beobachtbarer Verhaltensweisen als auch die Einübung der Inszenierung ist kontinuierlich gerahmt von lautem Gelächter und einem deutlichen Mehrwert auf der "Spaßseite". Dies führt nicht nur kontinuierlich zu einer Auflockerung der Gesamtatmosphäre, sondern es ist in einer Vielzahl von Fällen mit einer deutlich erhöhten Bereitschaft verbunden, im weiteren Fortbildungsverlauf eigene Unsicherheiten anzusprechen. Gleichzeitig hebt die Erfahrung des gemeinsamen Lachens über einige der in Teilen unstrittig absurden hochschulischen Rituale erkennbar die Bereitschaft der Teilnehmer/innen, nach konkreten Handlungsempfehlungen jenseits etablierter Gewohnheiten zu suchen.

Eben diese Benennung konkreter Handlungsempfehlungen ist das erklärte Ziel dieser Übungen. Konkret sieht dies so aus, dass eine Gruppe zunächst eine problematische Startphase im Plenum vorspielt. Im Anschluss hieran benennen die Teilnehmer/innen sämtliche problematischen Verhaltensweisen, die ihnen aufgefallen sind. Diese werden direkt positiv reformuliert auf Metaplankarten gesammelt. Konkret bedeutet das, dass ich die Feststellung "Prüfling wird nicht begrüßt" als Empfehlung festhalte "Prüfungskandidat/inn/en direkt begrüßen". Die Beobachtung, dass sich Prüfer vorrangig mit anwesenden Kolleg/inn/en unterhalten, verschriftliche ich als Empfehlung: "Prüfling hat Vorrang vor Kolleg/inn/en" usw.

Das geschilderte Verfahren, Handlungsempfehlungen mit der Methode der satirischen Inszenierung zu entwickeln, ist zweifelsfrei nur für eine begrenzte Anzahl von Gesprächssituationen geeignet und aus (gesprächs-) analytischer Perspektive vertretbar. Wichtig ist, dass die gewählten Gesprächssituationen kommunikativ nicht komplex sein dürfen. Besonders bieten sich in diesem Zusammenhang Situationen an, die aus der Perspektive des "gesunden Menschenverstands" oder ansonsten üblicher Höflichkeitsformen eine eindeutige Wertung nahe legen. In diesen Fällen scheint die Schärfung des Blicks auf diese institutionsspezifischen Phänomene auszureichen, um die notwendigen Schlüsse hinsichtlich angemessener Verhaltensweisen ziehen zu können.

Nichts desto trotz gibt es auch in diesen analytisch nicht sehr komplexen Situationen vereinzelt Aspekte, die im Anschluss an die Auswertung des satirischen Rollenspiels im Plenum länger diskutiert werden (müssen). Hierzu gehören im Zusammenhang mit mündlichen Prüfungen beispielsweise Befindlichkeitsfragen von Prüfer/inne/n an die Kandidat/inn/en ("wie geht es Ihnen?" o.Ä.). Hier ist es entweder notwendig die interaktionellen Folgen der Formulierung einer solchen Frage im Rahmen der Fortbildung einmal gedanklich durchzuspielen oder anhand von vorliegendem konkreten empirischen Materials zu demonstrieren, dass diese gut gemeinten Fragen in einer Vielzahl von Fällen zu (für die Kandidat/inn/en) problematischen (und keineswegs entspannenden) Interaktionsverläufen führen. Dies ist eine der Stellen, an denen das empirische Mehrwissen von Trainer/inne/n in Form eines kurzen Expert/inn/envortrags sinnvoll eingesetzt werden kann und muss.

Die Übung insgesamt abschließend führt eine weitere Gruppe ihre Inszenierung vor, die als positives Beispiel einer Startphase geplant wurde. Hierbei ist es einerseits möglich, dass die Inszenierung nur noch einmal in komprimierter Form

zusammenfasst, was zuvor bereits am Metaplan erarbeitet wurde, andererseits kann es passieren, dass sich Teilwidersprüche zwischen den entwickelten Empfehlungen und der Inszenierung auftun. Diese werden dann abschließend im Gespräch geklärt.

Übung 5: Transkriptgestützte Arbeit an Empfehlungen (Best-Practice-Übung)

Während mit der vorhergehenden Übung eine Form der "Arbeit an Handlungsempfehlungen" vorgestellt wurde, die vorrangig auf die Berufserfahrung der Fortbildungsteilnehmer/innen aufbaut, bildet die Grundlage der nächsten Übung erneut Transkriptdaten. Hierbei handelt es sich in der Umkehrung des in Übung 1 geschilderten Verfahrens der Arbeit an Problemstellen um einen Transkriptauszug, in dem es einer Prüferin im Sinne eines Beispiels für "Best-Practice" besonders gut gelingt, den Prüfungskandidaten mit seinen Kompetenzen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu präsentieren.

Anders als in Übung 1 ist hier bezogen auf das vorliegende Fortbildungskonzept die Audioversion des ausgewählten Auszugs aus einer mündlichen Prüfung für Fortbildungszwecke freigegeben, sodass den Teilnehmer/innen zu Beginn der Prüfung sowohl die Ton- als auch die Transkriptfassung vorliegt (vgl. Datum 2 im Anhang.). Im Anschluss an das Vorspielen der Audioaufnahme sammeln die Teilnehmer/innen in Dreier- oder Vierergruppen alle Interventionen der Prüferin, die ihnen hilfreich erscheinen. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden anschließend im Plenum zusammengetragen und an einer Moderationswand auf Metaplankarten festgehalten. Im Verlauf dieser Sammlung kommt es immer wieder zu kürzeren Plenumgesprächen, die sich aus konkreten Nachfragen oder Anregungen der Teilnehmer/innen ergeben. Abschließend werden die Empfehlungen ergänzt, die in den Übungen vorher bereits unsystematisch gesammelt wurden. Darüber hinaus werden weitere, bisher unerwähnte Vorschläge der Teilnehmer/innen diskutiert.¹²

Insgesamt fällt bei der Sammlung von konkreten Empfehlungen auf, dass die Teilnehmer/innen sich in der Diskussion im Wechsel auf eigene Erfahrungen, die bis zu diesem Zeitpunkt diskutierten Transkriptdaten und die diskutierten institutionstheoretischen Überlegungen beziehen. In der Folge sind aus sachlichen Gründen erforderliche Interventionen der Leiterin die Ausnahme. Diese sind an solchen Punkten gefragt, an denen nur ein umfangreicheres Korpuswissen Antworten auf konkrete Fragen ermöglicht. Dies ist beispielsweise bezogen auf die Frage der Fall, wie lange man als Prüfer/in auf Antworten der Kandidat/inn/en warten soll. Diese Frage lässt sich ausgehend von den wenigen Transkriptauszügen, die in der Fortbildung behandelt werden, nicht beantworten.

Im Gegensatz zu den vorherigen Übungen fällt in dieser Übung auf, dass das Augenmerk der Fortzubildenden weniger im Bereich der Selbstreflektion liegt, sondern deutlich auf hieraus resultierende konkrete Handlungsempfehlungen ausgerichtet ist. Damit bedient diese Übung im Hinblick auf die (in die Fortbildung mitgebrachten) konkreten Handlungsperspektiven der Teilnehmer/innen einige ihrer zentralen Wünsche. Aus diesem Grund schließe ich an dieser Stelle eine

¹² Zu vorliegenden Empfehlungen für Prüfer/innen in mündlichen Prüfungen siehe Meer (1998a:182ff.).

zweite (erneut datengestützte) Übung an, in der es darum geht, die entwickelten Empfehlungen auf weitere konkrete Prüfungssituationen anwenden zu können.

Übung 6: Transkriptgestützte Stop-Übung

Mit dieser erneut transkriptgestützten Stop-Übung geht es darum, die vorher gesammelten Empfehlungen auf einen konkreten Fall anzuwenden. Zu diesem Zweck spiele ich den Teilnehmer/inne/n einen Auszug aus einem durchschnittlich problemhaltigen Prüfungsgespräch vor, den sie gleichzeitig auch in transkribierter Form vor sich liegen haben (vgl. dazu Datum 3 im Anhang). Anders als bei den vorhergehenden transkriptgestützten Übungen bitte ich sie, das vorliegende Transkript bis auf die erste Frage-Antwort-Sequenz mit einem Blatt abzudecken. Ist dies geschehen, spiele ich ihnen die ersten beiden (nicht abgedeckten) Gesprächsbeiträge des Prüfers und der Prüfungskandidatin vor.

In einem hieran anschließenden Bearbeitungsschritt bitte ich die Zuhörer/innen zu beschreiben, was der Prüfende ihrer Wahrnehmung nach gemacht hat und welche Reaktion er ihrer Einschätzung nach bei der Prüfungskandidatin hervorruft. Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass der Gruppe in ihrer Gesamtheit deutlich mehr Aspekte am Verhalten der Gesprächsbeteiligten auffallen als jedem/r Einzelnen alleine. Hiermit verbunden ist die Einsicht, dass das kommunikatives Verhalten häufig mehrdeutig bzw. unterschiedlich interpretierbar ist, ohne dass es in jedem Fall möglich wäre, sich auf eine Lesart einer Äußerung festzulegen.

Diese Beobachtung ist im weiteren Verlauf der Übung deshalb relevant, weil ich die Fortbildungsteilnehmer/innen nun im nächsten Schritt auffordere, ausgehend von ihrer Interpretation konkrete Vorschläge zu machen, wie sie an Stelle des Prüfers nun im nächsten Gesprächsschritt weiter vorgehen würden. Auch bei der gemeinsamen Sammlung konkreter Fortsetzungsmöglichkeiten für das Gespräch zeigt sich, dass es je nach Lesart der vorhergehenden Äußerung der Prüfungskandidatin jeweils unterschiedliche Möglichkeiten gibt, das Gespräch fortzusetzen. Entscheidend ist an dieser Beobachtung, dass den Fortbildungsteilnehmer/inne/n bewusst wird, wie stark sie mit ihren eigenen, zwangsläufig selektiven Entscheidungen Einfluss auf den konkreten Ablauf einer Prüfung nehmen. Positiv formuliert wird ihnen bewusst, dass es zu ihren in der Regel spontan getroffenen Entscheidungen für eine ganz bestimmte Anschlussfrage fast immer eine Alternative gibt, die ihnen und den jeweiligen Kandidat/inn/en eine alternative Fortsetzung des Gesprächs ermöglicht.

Erst wenn alle Fortsetzungsmöglichkeiten, die die Teilnehmer/innen sehen, benannt worden sind, bitte ich sie, die nächste Sequenz ihres Transkripts aufzudecken und spiele ihnen diese erneut bis zum Ende der nächsten studentischen Äußerung als Audioversion vor. Hieran schließt sich erneut eine Runde der Beschreibung des Gehörten und ein weiterer Durchgang des Sammelns von Fortsetzungsmöglichkeiten an. Dieses Prozedere ist beliebig oft wiederholbar. Ein sinnvolles Ende der Übung ist dann erreicht, wenn Beschreibung und Sammlung von Fortsetzungsmöglichkeiten anfangen sich zu wiederholen und keine neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden.

Insgesamt ist die Übung bei Fortbildungsteilnehmer/inne/n äußerst beliebt. Dies liegt u.a. daran, dass hier analytische und praktische Fähigkeiten in einem geschult werden, wobei die übliche Geschwindigkeit realer Prüfungsgespräche

durch die Zwischenstopps künstlich verlangsamt wird. Der hieraus resultierende gesprächsanalytisch fundierte "Zeitlupeneffekt" lässt beliebig viel Raum für Reflektion und Handlungsplanung und scheint damit der für Lern- und Umlernprozesse sinnvollen Langsamkeit näher zu kommen als Simulationen oder Realzeitbeobachtungen.¹³

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Übung auf kognitiver Ebene für die Teilnehmer/innen mit der Erkenntnis verknüpft ist, dass sie selbst zu jedem Zeitpunkt des Gespräches (selektive) Entscheidungen über den weiteren Handlungsverlauf treffen und dass es zu ihren Entscheidungen in der Regel Alternativen gibt. Darüber hinaus enthält die Übung stärker als die vorhergehenden Übungen konkrete Trainingselemente, da der Entwicklung eigener Handlungsmöglichkeiten für die Fortbildungsteilnehmer/innen Raum gegeben wird. Bezogen auf mündliche Prüfungen stellen die Teilnehmer/innen hierbei in der Regel fest, dass ihre Steuerungsmöglichkeiten in hochschulischen Prüfungsgesprächen darin bestehen, den vorhergehenden thematischen Fokus zu verschieben, ihn auszuweiten oder zu verengen. Aus didaktischer Perspektive ist hierbei entscheidend, dass es je nach Leistungsstand der Studierenden bezogen auf alle drei Operationen möglich ist, das geforderte Komplexitätsniveau der nächsten Frage zu senken, gleich zu halten oder zu steigern. In diesem Zusammenhang schließen sich bezogen auf konkrete Empfehlungen nicht selten Diskussionen um die Frage an, wann welche dieser Strategien aus didaktischer Perspektive sinnvoll ist.

Ich beende den ersten Fortbildungstag mit einer zusammenfassenden Folie zu den wesentlichen Ergebnissen des ersten Tags und bitte die Teilnehmer/innen abschließend reihum, mit je einem Satz zu formulieren, was am zweiten Tag so bleiben soll und was sie sich für den kommenden Tag an Veränderung wünschen. Ein solches kurzes "Blitzlicht" ist für Leiter/innen vor allem dann wichtig, wenn es aufgrund der merklichen Erschöpfung der Teilnehmer/innen gegen Ende des Tages nur schwer möglich ist, ein genaues Bild von deren Zufriedenheit zu bestimmen. Auch wenn in diesen Abschlussrunden nur selten grundsätzliche Wünsche nach Veränderungen geäußert werden, so ziehen sie doch regelmäßig kleinere Modifikationen hinsichtlich der Planung des zweiten Tags nach sich. Dies hat seinen Grund zum einen darin, dass die Rückmeldungen die Wahrnehmung von einzelnen (häufig stilleren) Teilnehmer/inne/n schärft, sodass Leiter/innen begründeter entscheiden kann, ob und wo solche Teilnehmer/innen am zweiten Tag gezielter angesprochen oder einbezogen werden können. Zum anderen ergeben sich aus diesem Stimmungsbild immer wieder wertvolle Hinweise auf die Spezifik der verbleibenden Wünsche für den zweiten Tag.

¹³ Die Arbeit an transkribierten Gesprächen erfüllt natürlich auf der Ebene der Beschreibung der Handlungsverläufe ähnlich verlangsamende Funktionen. Hier dürfte im Vergleich lediglich entscheidend sein, dass die Komponente der eigenen Handlungsplanung (nach jedem Stopp) wegfällt.

4. Der zweite Fortbildungstag. Weitere Arbeitsformen und die Grenzen gesprächsanalytischer Datenarbeit

Vor dem Hintergrund der stark datenorientierten und auf die konkrete Gesprächssituation ausgerichteten Detailarbeit des ersten Veranstaltungstags geht es nun am zweiten Tag der Fortbildung darum, auch die Fragen der Fortbildungsteilnehmer/innen zu bearbeiten, die sich nicht oder nur eingeschränkt unter Bezug auf konkrete Gesprächsdaten beantworten lassen. Hierzu gehört gerade vor dem Hintergrund der am ersten Tag beobachteten vielfältigen Probleme des Interaktionstyps "mündliche Prüfung" zunächst einmal die Frage, ob und warum man überhaupt mündlich prüfen soll (Übung 7), wie mit dem Problem der Prüfungsangst von Studierenden (vor und während der mündlichen Prüfung) umgegangen werden kann (Übung 8) und was in der Vorbereitung mündlicher Prüfungen zur Vermeidung von Prüfungsangst getan werden sollte (Übung 9). Darüber hinaus werden Strategien bei der Zensurenfindung und der Zensurenmitteilung erarbeitet (Übung 10 und 11). Bereits diese Aufzählung macht deutlich, dass für die Behandlung des Gegenstands "mündliche Prüfung" eben nicht nur gesprächsanalytische Aspekte relevant sind, sondern auch soziologische, pädagogische und psychologische Überlegungen von Bedeutung sind.

Übung 7: Kleingruppenarbeit und moderiertes Plenumgespräch: Funktionen mündlicher Prüfungen

Da am ersten Fortbildungstag eine Vielzahl von Problemstellen mündlicher Prüfungen angesprochen werden, stellen sich die Fortbildungsteilnehmer/innen nicht selten die Frage, ob es nicht sinnvoller wäre, ganz auf die Durchführung dieser Art der Überprüfungen zu verzichten. Diese Frage greife ich zu Beginn des zweiten Fortbildungstags auf, indem ich die Teilnehmer/innen auffordere, in Kleingruppen (3er- oder 4er-Gruppen) Vor- und Nachteile mündlicher Prüfungen zu sammeln und auf einer Folie zu visualisieren (30 – 40 Minuten Arbeitszeit).

Dieses Vorgehen ist aus unterschiedlichen Gründen sinnvoll: Zum einen weist die Didaktik immer wieder auf die Notwendigkeit hin, gerade in der Startphase Arbeitseinheiten mit Formen der teilnehmer/innen/orientierten Aktivierung zu arbeiten (Winteler 2004:126). Über diese prinzipielle Überlegung hinaus bietet sich aber auch die hier gewählte Fragestellung für eine solche (aktivierende) Kleingruppenarbeit zu Beginn des zweiten Tages an, da die Fragestellung es erlaubt, ausgehend von dem Vorwissen der Teilnehmer/innen die Erkenntnisse des Vortages noch einmal aus der spezifischen Perspektive der Güterabwägung zu resümieren. Zusätzlich spricht für die Fragestellung, dass inhaltliche "Einmischungen" Trainer/inne/n an dieser Stelle absolut überflüssig sind, da die Teilnehmer/innen aufgrund ihrer Berufserfahrungen ausnahmslos selbst in der Lage sind, die Vor- und Nachteile mündlicher Prüfungen zusammenzutragen.

So kommen die Kleingruppen durchgängig zu dem Ergebnis, dass neben den angesprochenen Problemen mündlicher Prüfungen die Vorteile dieser Prüfungsform vor allem in den interaktionellen Potenzialen von Gesprächen zu suchen sind. Diese erkennen sie vor allem in der Möglichkeit der Prüfenden, nachzuzufragen, den Fokus des Gesprächs umzulenken und damit den thematischen Ablauf des Gesprächs zu steuern. Sie stellen heraus, dass diese gesprächssteuernden Ein-

flussmöglichkeiten es Prüfenden erlauben, das Niveau mündlicher Prüfungen je nach Leistungskapazität der Prüflinge zu variieren und so entlang der Leistungsgrenzen der Kandidat/inn/en zu genaueren Diagnosen zu kommen. Darüber hinaus wird die Möglichkeit der punktuellen Unterstützung der Prüfungskandidat/inn/en herausgestellt sowie die Möglichkeit, die Leistungskapazitäten von Studierenden im oberen Notenspektrum mit dem Mittel der gezielten Konfrontation zu prüfen. Als ein weiterer Punkt wird regelmäßig die größere Nähe mündlicher Prüfungssituationen zu erwartbaren beruflichen Anforderungen angeführt.

Im Anschluss an die Kleingruppenarbeit stellt zunächst eine der Arbeitsgruppen ihre visualisierten Ergebnisse im Plenum vor und diese werden diskutiert. Anschließend entscheiden die übrigen Gruppen selbständig, ob sie ihre Visualisierungen ebenfalls noch vorstellen möchten oder ob sie die fehlenden Aspekte lediglich ergänzen wollen. Insgesamt ist im Rahmen dieser Diskussionen zu beobachten, dass sich eine andere Gesprächsatmosphäre etabliert als am Vortag. So dominieren im Rahmen dieser Arbeitseinheit weniger problemorientierte Detaildiskussionen. Vielmehr erweitern die Teilnehmenden das Themenspektrum auf umfassendere Überlegungen zum Thema Prüfung, indem sie nach dem Zusammenhang zwischen Prüfungszielen und erwartbaren beruflichen Arbeitsfeldern fragen, auf den Zusammenhang zwischen Lehre und Prüfung eingehen und hierbei häufig auch die Legitimation der eigenen Prüfungstätigkeit ansprechen.

Aus fortbildungskonzeptioneller Perspektive stellt die vorliegende Trainingseinheit deshalb eine Schlüsselstelle dar, weil hier die Potenziale und Grenzen datenorientierter Fortbildungskonzepte ex negativo deutlich werden: Einerseits nutzen die Teilnehmer/innen in diesen Diskussionen die datengestützten Detailerkennnisse des ersten Tages, andererseits sind sie durch den offenen Gesprächsrahmen der relativ freien Gruppenarbeit erkennbar entlastet, um über kommunikative Details hinaus relevante Fragen zu diskutieren.

Insoweit spricht ausgehend von dieser Beobachtung einiges für eine Konzeptionierung, die von der Arbeit an konkreten Gesprächsdaten hin zu allgemeinen (hier: vor allem didaktischen und pädagogischen) Fragestellungen bezüglich des Fortbildungsgegenstands geht. Eine solche Abfolge stellt sicher, dass die Teilnehmer/innen auch bei der Diskussion übergreifender Fragestellungen selten in unbegründete Allgemeinplätze abgleiten und sich stattdessen an eigenen Erfahrungen und Detailerkennnissen orientieren.

Übung 8: Expert/inn/envortrag: Umgang mit Prüfungsangst

Im Anschluss an die eher weite Fragestellung der vorhergehenden Arbeitseinheit ist der Blick in der nun folgenden Übung auf den Umgang mit dem spezifischen Phänomen der Prüfungsangst gerichtet. Die Bearbeitung dieser Fragestellung bietet sich an dieser Stelle an, weil der Aspekt in der vorhergehenden Übung regelmäßig im Zusammenhang mit den Belastungen von Prüfungskandidat/inn/en in mündlichen Prüfungen angesprochen wird.

Zur Bearbeitung des Problems ist es von entscheidender Bedeutung, mehr über die spezifischen Entstehungsbedingungen von Prüfungsangst in hochschulischen Zusammenhängen zu wissen. Da eine solche Frage jedoch deutlich über die einzelfallorientierte Arbeit gesprächsanalytischer Methoden hinausgeht, ist es notwendig, auf Kompetenzen aus anderen Bereichen zurückzugreifen. Aus diesem

Grund wähle ich Arbeitsform des *Expertinnenvortrags mit anschließendem Plenumgespräch*. Grundlage des Vortrags (ca. 10 Minuten) bilden zum einen pädagogische und psychologische Untersuchungen zur Angstenstehung in Prüfungssituationen, zum anderen eigene Erfahrungen im Rahmen meiner dreijährigen Tätigkeit im Bereich der hochschulischen Prüfungsberatung.

Im anschließenden Plenumgespräch formulieren die Teilnehmer/innen vor allem zwei Fragen: Die eine ist die nach ihren Verhaltensmöglichkeiten, wenn sie *im Vorfeld* von mündlichen Prüfungen den Eindruck haben, dass einzelne Studierende tatsächlich weiterreichende Unterstützung brauchen, die andere bezieht sich auf ihre Spielräume im Fall eines Blackouts *während der Prüfung*. Die erste Frage kann durch den Verweis auf die Beratungsangebote der zentralen hochschulischen Studienberatungsstellen beantwortet werden. Dieser Hinweis wird in der Mehrzahl der Fälle von anwesenden Teilnehmer/inne/n unterstützt, die in diesem Bereich bereits Erfahrungen gemacht haben. Häufig ist es darüber hinaus wichtig herauszustellen, dass es nicht in den Aufgabenbereich von Prüfenden fällt, Studierenden quasi-therapeutische Hilfsangebote zu machen, da es sich hierbei um eine Vermischung sich widersprechender institutioneller Aufgaben handelt, mit denen Prüfende Studierende eher schaden als helfen.

Bezogen auf die zweite Frage nach den Verhaltensmöglichkeiten von Prüfenden bei Blackouts von Studierenden während der Prüfung werden unter Bezug auf eigene Erfahrungen im Gespräch die unterschiedlichen Verhaltensstrategien erörtert, die Prüfenden in (schleichenden und manifesten) Blackoutsituationen ihrer Prüflinge haben. Auch hier gelingt es im Rahmen des Plenumgesprächs unter Bezug auf die datengestützten Beobachtungen des Vortrags und die Erfahrungen der Anwesenden durchgängig zu angemessenen Empfehlungen zu kommen.

Prinzipiell wäre es an dieser Stelle denkbar, zumindest den letzten Aspekt der Diskussion datengestützt zu bearbeiten. Gleichzeitig wäre eine solche Datenarbeit mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden. Insoweit ist es an dieser Stelle entscheidend, dass es in der Kombination aus daten- und erfahrungsgestützten Kompetenzen der Fortbildungsleiterin und den eigenen Erfahrungen der Lehrenden durchgängig gelingt, die aufgeworfenen Fragen im Gespräch angemessen und zügig zu klären. Hierbei ist es für die Fortzubildenden entscheidend, die zur Diskussion stehenden Situationen gedanklich einmal durchgegangen zu sein. Eine zeitaufwendige Bearbeitung der Fragen an konkreten Fällen, würde an dieser Stelle kaum zu anderen oder fundierteren Ergebnissen führen.

Übung 9: Gruppenarbeit und Plenumgespräch: Sammlung von Empfehlungen zur Prüfungsvorbereitung

Ausgehend von den vorgetragenen Überlegungen zu den institutionell mitbedingten Formen der Verstärkung von Prüfungsangst sammeln die Lehrenden in der nun folgenden Übung in Vierergruppen 15 Minuten lang konkrete Maßnahmen der Prüfungsvorbereitung, die geeignet sind, den vorher bestimmten Ursachen von Prüfungsangst entgegenzuwirken. Ich unterstreiche hierbei, dass sie sich auf Maßnahmen konzentrieren sollen, deren Umsetzung realistisch ist und nicht bereits im Ansatz an institutionellen Zwängen oder dem eigenen Zeitbudget scheitert. Den Grund für diese einschränkende Vorgabe bildet die Beobachtung, dass Lehrende im Rahmen von Fortbildungssituationen in einer "gruppenbedingten

Euphorie" dazu neigen, sich Veränderungen in einem Umfang vorzunehmen, denen ihr Alltag nicht standhält. Die Konzentration auf realistische Formen der Prüfungsvorbereitung verdeutlicht darüber hinaus, dass es bereits eine Vielzahl von Möglichkeiten einer sinnvollen Vorbereitung von Studierenden gibt, die im hochschulischen Alltag nur nicht gezielt und konsequent genug genutzt werden.

Zu nennen wären hier Formen der Aktivierung in hochschulischen Lehrveranstaltung, die zu einer deutlich höheren kommunikativen Beteiligung einer größeren Gruppe von Studierenden führt und damit dem Eindruck vorbeugt, dass sich in hochschulischen Zusammenhänge nur einige wenige "sehr gute" Studierende mündlich äußern dürfen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin im Seminarge-spräch aus gegebenem Anlass auf typische Prüfungsfragen hinzuweisen und dabei gleichzeitig zu markieren, was sie als Lehrende im Anschluss an solche Fragen erwarten. Genannt werden darüber hinaus natürlich die Durchführung vorbereitender Sprechstundengespräche, die teils in Gruppenform organisiert werden, die Nutzung der Möglichkeit der Hospitation mündlicher Prüfungen, das Verteilen von knappen Handouts mit den Prüfungsanforderungen und vieles mehr.

Die Gruppen halten ihre Vorschläge auf Metaplankarten mit je einem Schlagwort fest. Im Anschluss an die Gruppenarbeit fordere ich eine Gruppe auf, ihre Überlegungen nach Clustern sortiert an einer Moderationswand zu befestigen, während die übrigen Gruppen anschließend nur die Vorschläge ergänzen, die ihrer Einschätzung nach fehlen.

Die Übung hat im Hinblick auf das Vorhergehende insgesamt eine resümierende Funktion, indem Sie deutlich macht, dass es eher darum geht, bereits bestehende Möglichkeiten der eigenen Institution dahingehend zu nutzen, mündliche Prüfungen im Kontakt mit Studierenden regelmäßig zum Thema zu machen und Studierenden damit gleichzeitig die Erlaubnis zu geben, Dinge zu erfragen, über die sie ansonsten nur mäßig erfolgreich spekulieren.

Ich schließe die Übung ab, indem ich alle Teilnehmenden auffordere, mit zwei Sätzen zu sagen, welcher der Vorschläge für neu waren und welche Veränderung im Bereich der Prüfungsvorbereitung sie sich vornehmen. Während dieser Runde behalte ich mir das Recht vor, einzelne oder mehrere Teilnehmer/innen aufzufordern, ihre Veränderungsperspektiven zu konkretisieren. Ziel dieser Interventionen ist es, die Prägnanz der eigenen Absichten zu verstärken und damit die Diskrepanz zwischen Fortbildungssituation und Arbeitsalltag (zumindest) gedanklich zu überwinden. Inwieweit solche symbolischen Integrationsversuche tatsächlich eine Hilfe darstellen, bleibt jedoch vorläufig eine empirisch weiterhin unbeantwortete Frage.

Aus methodischer Perspektive lässt sich ausgehend von dieser Übung festhalten, dass sich Gruppenarbeiten wie die vorhergehende in Fortbildungssituationen immer dann anbieten, wenn berechtigter Grund zu der Annahme besteht, dass die Teilnehmenden im Zusammenhang mit einer zu bearbeitenden Frage über hinreichende Kompetenzen verfügen, die Bearbeitung dieser Frage selbstorganisiert in die Hand zu nehmen. Dies trifft in Fortbildungssituationen immer dort zu, wo es darum geht, bereits bearbeitete Aspekte aus einer neuen Perspektive (hier: Prüfungsvorbereitung) auszuwerten.

Übung 10: Moderierte Einzelarbeit: Leistungsbeurteilungen

Die nun folgende Übung leitet thematisch den Komplex "Beurteilungsfindung und Zensurenmitteilung" ein. Dieses Thema ist für die Fortbildungsteilnehmer/innen durchgängig von zentraler Bedeutung, da viele Prüfende ihren eigenen Leistungsbeurteilungen stark misstrauen und bereits zu Beginn der Fortbildung den Wunsch formulieren, Hinweise und Tipps für einer "gerechtere" und "objektivere" Zensurenfindung zu erhalten. Dass auf dieses zentrale Bedürfnis erst so spät im Fortbildungsprogramm reagiert wird, hat seinen Grund vor allem darin, dass sich die Teilnehmenden die vorhergehenden Überlegungen zu den konkreten Interaktionsbedingungen mündlicher Prüfungen zunächst vergegenwärtigen müssen, bevor es sinnvoll ist, über Möglichkeiten der Bewertungsfindung zu sprechen.

Das Problem der fehlenden Validität von Leistungsbeurteilungen vor allem von mündlichen Prüfungen ist in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen immer wieder formuliert worden, ohne dass es bisher gelungen wäre, für die Situation hochschulischer Massenprüfungen geeignete Konzepte für eine weniger fehlerhaltige Bewertungsfindung zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund stelle ich zu Beginn der hier dargestellten Arbeitseinheit heraus, dass ich den nachvollziehbaren Wunsch vieler Fortbildungsteilnehmer/innen nach eindeutigen und unstrittig objektivierbaren Beurteilungskriterien ebenfalls nicht erfüllen kann. Stattdessen biete ich den Teilnehmenden ein Orientierungsschema an, das meiner Erfahrung nach eine Hilfe für eine gesprächsbegleitende Bewertungsfindung darstellt. In diesem Zusammenhang mache ich deutlich, dass es mir eher darum gehen wird, sie als Prüfende darin zu unterstützen, ihre eigenen Bewertungseindrücke kollegial zu überprüfen, um in der Folge die gefundenen Bewertungen den Studierenden gegenüber plausibel darstellen zu können.

Ausgehend von diesen Vorbemerkungen greife ich im Folgenden auf das in der Schulpädagogik und Hochschuldidaktik genutzte Differenzierungsschema im Anschluss an den amerikanischen Pädagogen Bloom zurück (Bloom 1956). In Anlehnung an Bloom werden vier unterschiedliche Komplexitätsebenen von Wissen unterschieden. Diese reichen von der reinen *Reproduktion von Wissen* ("Kennen") über dessen *reorganisierende Darstellung* ("Verstehen"), die *Anwendung vorhandenen Wissens* ("Anwenden") auf andere Kontext oder Fallbeispiele hin zu der diskutierenden *Bewertung des Gewussten* ("Bewerten"). Dieses Schema ist in der Regel einigen Teilnehmenden bekannt. Dennoch fordere ich alle Fortbildungsteilnehmer/innen zunächst auf, in einer 5- bis 10-minütigen Einzelarbeit für ihren Fachbereich typische Prüfungsfragen/-aufträge zu formulieren, die den vier eingeführten Ebenen entsprechen. Hierfür gebe ich ihnen fünf Minuten Zeit.

Im Anschluss an diese erste Einzelarbeit werden einzelne Klärungsfragen zu den Begrifflichkeiten im Plenum gestellt. Hierbei dominiert insgesamt der Eindruck, dass die Bloomsche Differenzierung eigene innere Bewertungen auf nützliche Weise systematisiert. Immer wieder wird in diesem Zusammenhang festgestellt, dass diese Differenzierung jenseits der Frage der Bewertungsfindung eine sinnvolle Strukturierungshilfe für die eigene Vorbereitung auf mündliche Prüfungen darstellen könnte. Zu Recht wird vermutet, dass das Schema helfen könne, mündliche Prüfungen so vorzubereiten, dass man die relevanten fachlichen Inhalte gleich auch nach unterschiedlichen Komplexitätsgraden unterscheiden könne.

An dieses Plenumsgespräch anschließend fordere ich die Fortbildungsteilnehmer/innen auf, sich nun zu überlegen, welche Anforderungen Prüfungskandidat/inn/en im Rahmen ihres Fachbereichs auf den unterschiedlichen Komplexitätsebenen erfüllen müssen, um eine Prüfung zu bestehen bzw. um die Noten befriedigend, gut und sehr gut zu erreichen. Ausgehend von diesem Arbeitsauftrag (ca. 10 Minuten) stellt sich im hieran anschließenden Plenumsgespräch regelmäßig heraus, dass sich die Bloomschen Differenzierungen gut mit dem üblichen Notenspektrum verbinden lassen. Allerdings wird gleichzeitig deutlich, dass die Anforderungen fachspezifisch stark differieren. Diese Beobachtung stellt auch den Grund dafür dar, dass die Fortzubildenden die Arbeitsaufträge jeweils alleine bearbeiten.

Hierbei ist es jedoch mehr als nützlich, dass die fachspezifisch unterschiedlichen Anforderungen im anschließenden Plenumsgespräch deutlich werden. Spätestens an dieser Stelle fällt den Teilnehmenden auf, dass der Kern jeder Leistungsbewertung aus normativen Setzungen besteht, die nicht auf einen unangreifbar objektiven Kern zurückgeführt werden können. In der Folge wird ihnen deutlich, dass ihre Aufgabe als Prüfende darin bestehen, die eigenen Ansprüche vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse der fachspezifischen Anforderungen für sich selber und in einem zweiten Schritt für die Studierenden explizit zu formulieren.

Der nächste Schritt im Rahmen dieser moderierten Einzelarbeit, besteht darin, dass ich den Teilnehmer/inne/n vorschlage, ihre mündlichen Prüfungen bereits im Vorhinein als eine schrittweise Steigerung der Komplexität der Fragen zu planen. Auf diese Weise ist bereits während der Prüfung für sie selbst nachvollziehbar, auf welchem Komplexitätsniveau sie an die jeweiligen Grenzen der Prüfungskandidat/inn/en stoßen. Erreichen sie eine solche Kompetenzgrenze, können sie diese Beobachtung in einem nächsten Schritt bei verändertem thematischem Fokus ein weiteres Mal überprüfen und so weiter. Auf diese Weise ergibt sich bereits während der Prüfung ein relativ strukturiertes Bild hinsichtlich des Leistungsniveaus der Prüfungskandidat/inn/en.

Ich plädiere in der Fortbildungssituation dafür, diesen Gesamteindruck im Anschluss an die Prüfung anhand eines zügigen Durchgangs durch das Protokoll zu überprüfen und zu differenzieren. In diesem Zusammenhang rate ich den Teilnehmenden dazu, die Protokollant/inn/en knapp ihre Mitschriften referieren zu lassen, während sie als Prüfende parallel überprüfen, ob ihr sukzessive gesammelter Gesamteindruck mit den Notizen des Protokolls übereinstimmt. Meine Erfahrungen als Prüferin haben in diesem Zusammenhang immer wieder gezeigt, dass mir vor dem Hintergrund der Mehrfachbelastungen während einer mündlichen Prüfung keineswegs alle relevanten Aspekte im Gedächtnis haften bleiben. Darüber hinaus erleichtert ein Durchgang durch das Protokoll die anschließende Notenmitteilung und -begründung den Prüfungskandidat/inn/en gegenüber, da die Gründe für die getroffene Notenentscheidung durch das systematische kollegiale Gespräch bewusster wird als ohne eine solche systematische Kontrolle. Der gesamte Prozess dauert in der Regel zwischen 5 und 10 Minuten und ist meiner Erfahrung nach wesentlich zielorientierter als ansonsten häufig beobachtbare Nachbesprechungen, in denen sich die Beteiligten nicht selten lediglich auf einen diffusen "Gesamteindruck" stützen.

Eines der Argumente, das in der anschließenden Diskussion gegen meinen Verfahrensvorschlag eingebracht wird, ist, dass eine solche Nachbesprechung zu

aufwendig sei und von einigen Kolleg/inn/en sicher nicht akzeptiert würde. In meiner Reaktion stelle ich heraus, dass ich beide Argumente in vielen Fällen für berechtigt halte, aber dennoch mit ihnen nach Möglichkeiten der Realisierung oder Teilrealisierung suchen möchte. In den sich daraus ergebenden Gesprächen stellt sich nicht selten heraus, dass nur von einem Teil der mitprüfenden Kolleg/inn/en Widerstand zu erwarten ist, dass zeitliche Strukturen keineswegs immer unverrückbar sind und dass – selbst wenn an eine Nachbesprechung nicht zu denken ist – alleine die vorstrukturierte Form der Prüfungsvorbereitung und -durchführung eine Hilfe für die anschließende Notenfindung darstellt.

Jenseits dieser inhaltlichen Aspekte stellt die vorhergehende Arbeitseinheit eine Mischung aus empirischen Beobachtungen zur Problematik der Notennachbesprechung, eigenen Erfahrungen und pädagogisch-didaktischen Überlegungen dar. Eine solche Kombination von Elementen unterschiedlicher Herkunft ist an dieser Stelle zwingend notwendig, da keine der genannten Bezugsquellen alleine ansonsten befriedigend Auskunft über mögliche Lösungen geben könnte. Ob das von mir vorgeschlagene Modell eine solche Lösungsperspektive eröffnet, bitte ich die Teilnehmer/innen nun in der abschließenden Arbeitseinheit zu überprüfen.

Übung 11: Simulation mit 'reflecting-team': Beurteilungsfindung und Zensurenmitteilung

Inhaltlich erfüllt diese abschließende Übung die Funktion, die in der vorherigen Einheit erarbeiteten Überlegungen in Form einer Simulation zu testen und dabei gleichzeitig den inhaltlich noch offenen Aspekt der Notenmitteilung an die Prüfungskandidat/inn/en zu bearbeiten. Hierbei werden einige der bereits erwähnten Verfahren der Simulation, Beobachtungsschulung und des Feedbacks kombiniert. Generell ist diese Übung dazu geeignet, längere und damit in der Regel zwangsläufig komplexere Handlungsverläufe in der Fortbildungssituation selber im Zusammenhang zu betrachten.

Aus empirischer Perspektive ist bezogen auf Notennachbesprechungen und Zensurenmitteilungen erneut entscheidend, dass aus juristischen Gründen keine Aufnahmen vorliegen und es somit kein empirisches Material gibt, an dem in der Fortbildung gearbeitet werden könnte. Insoweit ist es hier notwendig, eigenes Gesprächsmaterial in Form einer Simulation zu produzieren. Vergleichsweise lang und komplex wird diese Simulation deshalb, weil Prozesse der Nachbesprechung und der Notenmitteilung nur dann simulierbar sind, wenn es vorher ein Prüfungsgespräch gab, auf das sich die Spieler/innen in ihrer Nachbesprechung beziehen können.

Hierbei hat es sich im Laufe der Zeit gezeigt, dass eine einteilige Simulation aller drei Teilbereiche (Prüfungsgespräch, Notenfindung und Notenmitteilung) zu lang und damit im Feedback zu undifferenziert ist, ein je einzelnes Feedback nach jedem Teil die Übung diese jedoch zu sehr in die Länge zieht. Hier ließ regelmäßig die Konzentration der Teilnehmer/innen (am Ende des zweiten Fortbildungstags) so sehr nach, dass gerade die wichtigen Aspekte Notenfindung und -mitteilung kaum noch aufmerksam wahrgenommen wurden. Insoweit ging es darum, ein Verfahren zu finden, dass die einzelnen Gesprächsteile bearbeitbar macht, ohne zu langwierig zu werden.

Zu diesem Zweck habe ich die üblichen Feedbackverfahren zwischen den einzelnen Simulationsteilen in Anlehnung an eine Methode aus der systemischen Familientherapie durch ein Feedbackverfahren unter Nutzung eines so genannten "Reflecting-Teams" ersetzt. Ohne an dieser Stelle ausführlicher auf die Funktion eines solchen "Rückmeldeteams" in der systemischen Familientherapie eingehen zu wollen, besteht die Idee für die vorliegende Übung darin, dass alle nicht an der Simulation beteiligten Fortbildungsteilnehmer/innen sich im Sinne einer Einwegkommunikation im Anschluss an die Prüfungssimulation darüber unterhalten, was ihnen bezogen auf den Prozess der Notenfindung Relevantes aufgefallen ist. Wichtig sind in diesem Gespräch Hinweise der Art "wenn ich über die Note entscheiden müsste, würde ich vor allem berücksichtigen, dass ...". Die Spieler/innen hören sich den kurzen Austausch ihrer Fortbildungskolleg/inn/en an, notieren sich, was ihnen wichtig erscheint, ohne jedoch direkt darauf reagieren zu dürfen.

Unmittelbar hier anschließend setzen sie die Simulation mit der Notennachbesprechung fort. Hierbei dürfen sie Hinweise des *Reflecting-Teams* nutzen, müssen dies jedoch nicht tun. Dies gilt auch für die nächsten beiden Runden, in denen das Reflecting-Team sich zunächst im Anschluss an die Notenbesprechung und ein weiteres Mal im Anschluss an die Notenmitteilung darüber zu unterhalten, was ihnen aufgefallen ist. In allen Fällen dürfen die Spieler/innen nur simulierend handelnd, nicht jedoch diskutierend auf die Überlegungen ihrer Kolleg/inn/en eingehen. Das Wort im Plenum erhalten sie erst nach Abschluss der gesamten Simulation, wobei ich sie darum bitte, ihre Eindrücke und Schwierigkeiten im Rahmen der Simulation zu beschreiben und ihre sich hieraus ergebenden Fragen zu formulieren. Dieses Vorgehen führt in der Regel dazu, dass in der Gruppe nicht mehr die Vielzahl von Details der Gesamtsimulation diskutiert werden, sondern ausgehend von der Simulation und eigenen Erfahrungen vielmehr konkrete *Empfehlungen für Nachbesprechungen* und *Notenmitteilungen* formuliert werden.

Aus methodischer Perspektive lässt sich damit festhalten, dass diese Übung zum einen eine Alternative zu den üblichen Feedbackverfahren nach Simulationen darstellt. Zum anderen bietet sie sich für die Simulation längerer Interaktionsprozesse an, indem sie dazu führt, dass nicht alle interessanten Aspekte des gespielten Materials im Detail bearbeitet werden, sondern die abschließende Auswertung auf bestimmte Punkte (hier: Nachbesprechungen und Notenmitteilungen) reduziert werden kann. Der Vorteil dieses Verfahrens im Vergleich zu einer ebenfalls denkbaren theoretischen Diskussion zum gleichen Thema besteht in dem deutlich erhöhten Grad an Anschaulichkeit und den damit verbundenen Wiedererkennungseffekten.

5. Ein Resümee

Ausgangspunkt für die Darstellung des vorliegenden Fortbildungskonzepts bildete die Annahme, dass eine Platzierung gesprächsanalytisch fundierter Fortbildungsangebote am Markt nur dann gelingen könne, wenn die Grenzen gesprächsanalytischer Erkenntnisse akzeptiert und unter Hinzunahme von fortbildungsrelevanten Überlegungen anderer Herkunft ergänzt werden. Konkret wurde anhand der Beschreibung unterschiedlicher Übungen verdeutlicht, dass sich hierfür sowohl aus fortbildungsmethodischer als auch aus inhaltlich-sachlicher Perspektive eine Viel-

zahl von Anknüpfungspunkten zu den Bereichen "Pädagogik", "Didaktik" und "Psychologie" anbieten.

In diesem Zusammenhang ist das vorliegende Fortbildungsangebot ein guter Beleg dafür, dass gerade eine solche Kombination unterschiedlicher methodischer Ansätze dazu beitragen kann, den vielfältigen Wünschen von Auftraggeber/innen und Fortbildungsteilnehmer/innen auf dem Markt gerecht zu werden. Hierfür spricht zum einen der ökonomische Erfolg des vorgestellten Konzepts über viele Jahre. Zum anderen dürfte es jedoch im Hinblick auf die hier diskutierten Fragen von entscheidender Bedeutung sein, dass gerade die routinemäßig am Ende hochschuldidaktischer Fortbildungen durchgeführten Teilnehmer/innen/evaluationen konstant eine überdurchschnittlich positive Bewertungen im Bereich des Items "Wie schätzen Sie den Nutzen dieser Fortbildung für ihren Alltag ein" ergeben haben. Diese Einschätzung bestätigt gesprächsanalytische Ansätze in ihrem genuinen Anliegen, die prinzipielle Diskrepanz zwischen beruflichem Alltag und Fortbildungssituation datengestützt zu überwinden. Sie ermutigt sie aber auch darin, die Grenzen ihres eigenen Ansatzes zu akzeptieren und unter Nutzung zusätzlicher Möglichkeiten zu erweitern. Dabei deutet die hohe Akzeptanz der Teilnehmer/innen im Hinblick auf das vorliegende Konzept darauf hin, dass ein solcher Weg das Ziel, alltagrelevante Lösungsangebote zu machen, nicht aus dem Auge verliert, sondern den Weg dorthin vielmehr ermöglicht.

6. Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael / Brüner, Gisela (1999): Diskursanalytische Fortbildungskonzepte. In: Brüner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walter (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung, Bd.2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Opladen / Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 36-49.
- Becker-Mrotzek, Michael / Brüner, Gisela (1999): Simulation authentischer Fälle (SAF). In: Brüner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walter (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung, Bd.2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Opladen / Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 72-80.
- Becker-Mrotzek, Michael / Brüner, Gisela (Hrsg.) (2004): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Bliesener, Thomas (1992): Ausbildung und Supervision von Aidsberatern. Weiterentwicklung eines Modells zur Anwendung von Telefonsimulation und Gesprächsanalyse. In: Fiehler, Reinhard / Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 126-141.
- Bloom, Benjamin S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: McKay.
- Brüner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walter (Hrsg.) (1999): *Angewandte Diskursforschung, Bd.1: Grundlagen und Beispielanalysen*. Opladen / Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Brüner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walter (Hrsg.) (1999): *Angewandte Diskursforschung, Bd.2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Opladen / Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Dederding, Hans-Martin / Naumann, Bernd (1986): Gesprächsaktivitierende Steuerungsmittel in Prüfungsgesprächen. In: Hundsnurscher, Franz / Weigand,

- Edda (Hg.), Dialoganalyse. Referate der 1. Arbeitstagung. Tübingen: Narr, 129–141.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung 1, 96-124.
- Deppermann, Arnulf (2004): 'Gesprächskompetenz' - Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (Hrsg.), Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 15-28.
- Fiehler, Reinhard (2001): Gesprächsanalyse und Kommunikationstraining. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven (Hrsg.), Text und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin / New York: De Gruyter, 1697-1710.
- Fiehler, Reinhard / Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.) (1992): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fiehler, Reinhold / Schmitt, Reinhold (2002): Das Potenzial der angewandten Gesprächsforschung für Unternehmenskommunikation: Das Beispiel 'Kundenorientierung'. In: Haß-Zumkehr, Ulrike / Kallmeyer, Werner / Zifonun, Gisela (Hrsg.), Ansichten der deutschen Sprache. Eine Festschrift für Gerhard Stickle zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr Verlag, 501-527.
- Flieger, Erhard / Wist, Georg / Fiehler, Reinhard (1992): Kommunikationstrainings im Vertrieb und Diskursanalyse. Erfahrungsbericht über eine Kooperation. In: Fiehler, Reinhard / Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 289-328.
- Hartung, Martin (2004) Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (Hrsg.), Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 47-66.
- Hoeth, Friedrich (1979): Zur Sozialpsychologie des Hochschulprüfers. In: Gruppendynamik. Forschung und Praxis. Jg. 10. Heft 4, 231–248.
- Kallmeyer, Werner (1981): Zur Handlungsstrukturanalyse von Beratungen. Mannheim (Ms.).
- Lalouschek, Johanna (2004): Kommunikatives Selbst-Coaching im beruflichen Alltag. Ein sprachwissenschaftliches Trainingskonzept am Beispiel der klinischen Gesprächsführung. In: Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (Hrsg.), Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 137-158.
- Lamberti, Lucia / ten Thije, Jan (2004): Die Vermittlung interkulturellen Handlungswissens mittels der Simulation authentischer Fälle. In: Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (Hrsg.), Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 175-198.
- Lepschy, Annette (1999): Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner / Fiehler / Kindt (Hg.), Angewandte Diskursforschung, Bd.1: Grundlagen und Beispielanalysen. Opladen / Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 50-71.

- Meer, Dorothee (1998): *Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlussprüfungen in der Hochschule*. Tübingen: Niemeyer.
- Meer, Dorothee (2000): *Möglichkeiten angewandter Gesprächsforschung: Mündliche Prüfungen an der Hochschule*. In: *Gesprächsforschung: neue Entwicklungen/Conversation analysis: New developments* (Download unter: Linguistik.online 5, 1/00).
- Meer, Dorothee (2001): "so, das nimmt ja gar kein Ende, is ja furchbar" – Ein gesprächsanalytisch fundiertes Fortbildungskonzept zu Sprechstundengesprächen an der Hochschule. In: *Gesprächsforschung* 2, 90-114.
- Menz, Florian / Novak, Peter (1992): *Kommunikationstraining für Ärzte und Ärztinnen in Österreich*. In: Fiehler, Reinhard / Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 79-86.
- Nowak, Peter / Wimmer-Puchinger, Beate (1990): *Die Umsetzung linguistischer Analyseergebnisse in ein Kommunikationstraining mit Ärzten – Ein Modellversuch*. In: Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (Hrsg.), *Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 137-155.
- Schmitt, Reinhold (1999): *Rollenspiele als authentische Gespräche. Überlegungen zu deren Produktivität im Trainingszusammenhang*. In: Brünner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walter (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung, Bd.2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Opladen / Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 81-99.
- Spiegel, Carmen / Spranz-Fogasy, Thomas (2001): *Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen*. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven (Hrsg.), *Text und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin / New York: De Gruyter, 1241-1252.
- Spranz-Fogasy, Thomas (1992): *Ärztliche Gesprächsführung – Inhalte und Erfahrungen gesprächsanalytisch fundierter Weiterbildung*. In: Fiehler, Reinhard / Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.), *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 68-78.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2005): *Kommunikatives Handeln in ärztlichen Gesprächen - Gesprächseröffnungen und Beschwerdenexploration*. In: Neises, Mechthild / Ditz, Susanne / Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.), *Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde. Ein interdisziplinärer Ansatz zur verbalen Intervention*. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 17- 47.
- Steuble, Annette (1983): *Zur Integration von nonverbaler Kommunikation (NVK) in die Gesprächsanalyse – exemplarische Analyse eines Prüfungsgesprächs*. In: Keseling, Gisbert / Wrobel, Arne (Hgg.): *Latente Gesprächsstrukturen. Untersuchungen zum Problem der Verständigung in Psychotherapie und Pädagogik*. Weinheim/Basel, 175–231.
- Winteler, Adi (2004): *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

7. Anhang

7.1. Transkriptionskonventionen

Die Verschriftlichung erfolgt anhand einer standardsprachlichen Umschrift in Kleinschreibung. Lediglich die direkte Anrede einer oder mehrerer Personen mittels eines Personal- oder Possessivpronomens ("Du" / "Dein", "Sie" / "Ihr" usw.) wird groß geschrieben.

- Simultanes Sprechen wird durch Unterstreichen in beiden Spalten markiert. Fällt dabei die Äußerung eines der Sprechenden (teilweise) in die Zeit zwischen zwei Wörter des/r anderen Sprechenden, wird der dortige Leerschritt bzw. die Pausenangabe (mit) unterstrichen. Wird innerhalb einer Zeile mehrfach simultan gesprochen, werden die Unterstreichungen in beiden Spalten entsprechend oft portioniert.
- Zahlen in runden Klammern "(3)" entsprechen Pausen / Schweigephasen in Sekunden. Pausen / Schweigephasen unter 1 Sekunde werden dabei durch "(0)" wiedergegeben.
- "(solchen)" entspricht dem vermuteten Wortlaut.
- "(...)" entspricht unverständlichen Passagen.
- "<schreibt>" oder "<das telefon klingelt>" usw. entspricht nonverbalen Parallelaktivitäten einer nicht sprechenden Person oder gesprächsexternen Auffälligkeiten. Diese werden durch "< >" in beiden Spalten markiert. In einem solchen Fall dauern die Parallelaktivitäten bzw. gesprächsexternen Auffälligkeiten so lange an, bis ihr Ende auf der Seite der/s Sprechenden durch das Schließen der spitzen Klammer markiert wird.
- "[lacht]" oder "[hustet]" usw. entspricht einer para- oder nonverbalen Aktivität.
- "[lacht: (3)]" oder "[blättert: (5)]" usw. entspricht einer para- oder nonverbalen Aktivität ab einer Dauer von 3 Sekunden.
- "[lachend:] Idiot |" usw. bedeutet, dass para- oder nonverbale Akte die verbalen begleiten.
- "[laut:] oder etwa nicht |" oder "[schnell:] das finde ich schon |" usw. kommentiert Veränderungen von Lautstärke oder Sprechgeschwindigkeit.
- Stark auffällige Akzentuierungen werden durch Großbuchstaben der entsprechenden Silbe markiert, also "GROSSartig".
- ":" oder "::" oder ":::" entspricht einer Dehnung je nach deren Dauer. ":" usw. wird direkt nach den gedehnten Laut gesetzt; dies betrifft häufig Vokale; wenn Dehnung als Anzeichen oder auch Zeichen von Zögerlichkeit fungiert, betrifft es manchmal auch stimmhafte Konsonanten, im Einzelfall auch stimmlose: "ich will das:: lieber nicht haben"
- Abbrüche im Wort werden durch einen Schrägstrich ohne Leerzeichen markiert, also "ich werde bald anf/ anfangen".
- Bei nichtlexikalischen Hörrückmeldungen sind die Varianten auf vier reduziert:
 - zweigipfliges "mhm",
 - eingipfliges, erst in den Nasal *einschwingendes* "hm" und
 - eingipfliges, *direkt* (= mit Glottisschlag startendes) nasales "m"
 - zweigipfliges (= jeweils mit Glottisschlägen startendes) nasales "mm" (in verneinender Bedeutung)
- Intonation wird bei Einheiten, die prosodisch und zugleich syntaktisch begründet sind, folgendermaßen gekennzeichnet:
 - " ? " entspricht hoch steigender Intonation (Frageintonation).
 - " , " entspricht leicht steigender Intonation.
 - " ; " entspricht leicht fallender Intonation.
 - " . " entspricht tief fallender Intonation.
- Fehlen Intonationshinweise am Ende von Einheiten, vor allem von Hörrückmeldungen, so konnte die intonatorische Charakteristik akustisch nicht identifiziert werden.

7.2. Datum 1

Es handelt sich um einen fünfminütigen Auszug aus einer insgesamt 30minütigen Magisternebenfachprüfung des Fachbereichs "Germanistik", in der es um Heines Reiseliteratur geht. Anwesend sind im vorliegenden Fall der Prüfer (Professor im Fachbereich Literaturwissenschaft), ein Vorsitzender (Professor in einem benachbarten philologischen Fach), ein Protokollant (Assistent im gleichen Fach) und die Aufnehmende (mit einem MD-Aufnahmegerät). Zum näheren Verständnis des folgenden Auszugs ist es wichtig zu wissen, dass der Prüfer die Prüfung vergessen hatte und von der Dekanatsassistentin aus seiner Mittagspause zum Prüfungszimmer gerufen werden musste. In der Folge bringt er seine Butterbrote mit und isst sie während der Prüfung. Eine zweite zu ergänzende Information bezieht sich auf den "Text" bzw. das "Papier", dass der Prüfer im Rahmen des vorliegenden Auszugs zweimal erwähnt. Hierbei handelt es sich um ein kurzes Thesenpapier der Kandidatin, mit dem sie den Prüfer vor der Prüfung stichpunktartig über die Inhalte ihrer Prüfungsvorbereitung informiert hat.¹⁴ Der folgende erste Turn des Prüfers stammt aus siebten Minute der Prüfung:

Prüfer	Kandidatin
493 [... gekürzt ...]	
494 [setzt an] (3) warum REIST	
495 heine eigentlich. (1) ent-	
496 <schuldigung; (0) [lachend; mit_	<lacht>
497 vollem mund:] is ne blöde	
498 FRAge; >(0) [lacht] aber müssen	
499 wa doch mal FRAGEN; nich, ehm,	
500 also; (1) warum? (0) ne reise	<u>eh,</u>
501 war im frühen neunzehnten	
502 jahrhundert (0) [schluckt]	
503 ein sehr beSCHWERliches unter-	
504 NEHmen, und heine reist ja	
505 nicht, also, (0) um; weiß ich	
506 nicht; von frankfurt nach WEI-	
507 mar zu kommen, oder, (0) warum	
508 REIST er eigentlich,	
509	um seine revolutionären IDEEN
510	irgendwie vorher vor/ vor/ vorwärts zu bringen;
511	
512 und warum gerade, (0) warum is	
513 gerade das REIsemotiv nach	
514 SEIner meinung, (0) dafür so	
515 wichtig, also probAT, oder (0)	
516 wie man das NENNen will, (1)	
517 warum schreibt er nicht eh, (0)	
518 FLAMmende AUFrufe nich wie	
519 BÜCHner zur selben zeit oder,	
520	weil weil er eh, (0) weil er
521	EINdrücke sammelt und auch
522	eh (0) eh a/ an den jeweiligen
523	orten WEItergeben will, er
524	will die menschen erREichen(.)
525 <u>ja-a? (0) mhm?</u>	<u>i/ (1)</u>
526 (0) nun is ja das reisen als	
527 TÄtigkeit und das reisen als	

¹⁴ Dieses Einreichen von kurzen Exposees stellt eine durchgängig übliche (wenn auch inoffizielle) Praxis in gesellschaftswissenschaftlichen und philologischen Studiengängen dar. Dass solche Exposees im Rahmen konkreter Prüfungen angesprochen werden, ist eine Ausnahme im Rahmen meines Korpus.

528	SCHREIBen (1) <u>noch</u> ein UNter-	<u>das</u> ,
529	<u>schied</u> ,	<u>eh</u> ,
530		das (0) eh das reisen hat
531		AUßerdem den sinn der, (0)
532		der SELBST(0)erkenntnis; also
533		quasi eine reise ins ins eigene
534		ICH;
535	geNAU. [geschirrkloppern]	
536	genauso IS es. (0) könnten sie	
537	das auch (noch) n bisschen; was	
538	TRIFFT er denn da; wen er auf	
539	sein eigenes ICH [lacht leise]	
540	[gedehnt:] REIsend stößt.	
542		seine SEEle.
543	hm. (7) sie haben auf ihrem	
544	ZETTel noch geschrieben dass es	
545	auch ne poLItische bedeutung	
546	hat; (0) ich meine, (1) eh eh	
547	auf seine eigene SEEle zu kom-	
548	men; (0) im REIsen is nicht un-	
549	bedingt nen polit(...) nicht	
550	unbeDINGT was (...) <u>polit</u> isches;	
551		eh; eh; der poLItische aspekt
552		is sicherlich der, dass er eh
553		(0) eh egal woHIN er gereist
554		is, überall versucht hat, eh,
555		(0) die bestehenden verhält-
556		nisse nicht nur zu analySIE-
557		ren, sondern auch seine ideen
558		dort EINzubringen;
559	mhm; (0) und welche SIND das, (0)	
560	[leise:] welche ideen. (0)	
561	heftig und lauter:] schuldi-	
562	gung dass ich Ihnen das alles	
563	so aus der NAsE ziehe, nech,	
564	(1) also; (0) ich wollte	
565	eigentlich ja MITTAgessen;	
566	[lacht] <u>ne</u> , (0) [lachend:] was	[lacht]
567	SIND denn das für ideen, die er	
568	(0) die er versucht ehm (2)	
569	[zögernd:] zu paPIER zu brin-	
570	gen; (0) und warum gerade	
571	beim REIsen; [geschirrkloppern]	
572	(0) weil heine is ja nicht der	
573	ERste der reist, und nicht der	
574	erste der (reisen ... be-	
575	schreibt). wenn man das etwa	
576	vergleicht, mit (0) ach ich	
577	weiß nich etwa mit Goethe (0)	
578	in iTAlien, oder (0) oder eh	
579	wer auch IMMer da, (0) eh man	
580	verbindet doch sehr speZifi/	
581	(0) was Sie übrigens in ihrem	
582	text auch SCHREIBen; also	
583	[raschelt mit blättern] in ihrem	
584	Papier. er verbindet er ver-	
585	bindet doch <sehr (1)>speZI-	<mehrere personen lachen>
586	fische [lacht] (0) VORstel-	
587	lungen; (0) eh DAMit; eh (1)	
588	was nun das (0) die MITTei-	
589	lungen seiner reisen (0) eh	

590	beWIRken soll, (0) und (0)	
591	was er sich davon verSPRICHT,	
592	<(7)> ich glaub ich muss Sie	<teilweise gemurmel>
593	selbst mal ziTIEren, ne? (2)	
594	nech? Sie SCHREIben hier, STICH-	
595	worte; UNgebundenheit, beFREIung,	<u>ach so? ja? genau:</u>
596	<u>AUFbruch</u> , (0) WEIterschrei-	<u>ja, ja,</u>
597	<u>ten</u> . Aber auch isolaTION, HEI-	<u>mhm,</u>
598	matlosigkeit, UNbehaustheit; (1)	<u>mhm,</u>
599	kritik an bürgerlichen konven-	
600	TIONen, (1) das k/ das ANdere	
601	geht dann noch (raus). (1)	
602	könnten Sie uns das, die den	
603	heine vielleicht doch nicht	
604	SO vor augen haben wie SIE,	
605	(0) uns nicht etwas da/ sozu-	
606	sagen mit FLEISCH (0) verse-	
607	hen, diese etwas eh (1) KNOchi-	<u>eh,</u>
608	gen bemerkungen,	
609	[... gekürzt ...]	

7.3. Datum 2

Es handelt sich um einen Auszug aus einer Prüfung zum Thema "Stochastik" im Fachbereich Mathematik an einer deutschen Fachhochschule (5./6. Semester): Der Auszug bildet die Startphase einer halbstündigen, studienbegleitenden Modulabschlussprüfung. Außer der Prüferin sind eine Protokollantin und die Aufnehmende (mit einem DV-Aufnahmegerät) anwesend. Der Auszug beginnt mit dem Eintreten des Kandidaten zu Beginn der Prüfung:

Student	Prüferin
0001	dann kommse mal REI; (0) nehme PLATZ, (10)
0002	[leise:] ja; (0) wir hatten (gesagt) daHINten;
0003 <u>HOFFentlich</u>	Sie sind geSUND, (1) und einverstanden, dass (0)
0004	die prüfung AUFgezeichnet wird; (1)
0005 ja.	
0006	das is PRIma; (0) dann könn wir gleich
0007 <u>[atmet deutlich hörbar aus]</u>	LOSlegen; (0) wolln Sie noch sachen
	RAUS(0)nehmen, (1)
0008 <u>mhm,</u>	ehm; (0) ich hatte ja Ihnen ein (0) testverfahren
0009	geGeben, (0) das Sie (0) vorher noch nich
0010	KANNten, sollten Sie sich mal ANsehen, und
0011	mir dann (0) beRIChten wie (das) funktioniert.
	(1)
0012 eh; (0) soll ich das anhand der UNterlage,	
0013	das DÜRfen Sie gerne so machen; (0) ja; (2)
0014 (...)	
0015	geNAU;
0016 [gerumpel: (18)]	
0017 <und zwar handelt es sich das (0) (vermutlich)	<gerumpel>
0018 um den konogorof smirnof ANpassungsTEST,	<u>mhm,</u>
0019 (2) eh; anpassungstest allgeMEIN,> ist eh, ein	
0020 TEST, (0) bei dem überPRÜFT wird, (0) ob eine	
0021 GRUNDgesamtheit ehm; (1) einer (0)	
0022 hypothetischen verteilungsfunktion FOLGT; (0)	<u>ja,</u>

- (2)
- 0023 und, ehm; (0) dieser test wird dann immer
 0024 genommen, wenn der chiquadratanpassungstest
 0025 ehm; (0) nicht geNOMMen werden kann, zum
 0026 beispiel weil zu (0) ein zu geringer
 0027 STICHprobenumfang vorhanden ist, (0) oder, (0)
 0028 eh; weil keine KLASSen gebildet werden
 0029 können; oder keine KLASSenbildung (0) ehm;
 keine
- 0030 VORgaben dafür (0) stehen; (1) (1) eh:m; (1) ja,
 0031 VORgaben für den test sind, dass ehm; (0) die
 0032 nullhypo/ hypo/ these ist, dass, ehm; (1) ehm; (0)
 0033 die grundgesamtheit (0) ehm; der hypothetischen
 0034 verteilungsfunktion FOLGT, (0) (1) und (0) ehm; ja;
 0035 das testverfahren ist eigentlich relativ EINFach,
 0036 (1) das is hier, (0) aufgebaut wie eine taBELLE,
 0037 (0) oder, (0) man kanns auch GRaphisch
 0038 machen; (0) eh; man zieht erst mal eine
 0039 STICHprobe? (0) ORDnet ehm; die stichprobe
 0040 dann (0) danach und bildet dann die ehm; (0)
 relativen SUMMenhäufigkeiten;
- 0041 (0) (2) und; (0) DANach bildet man ehm; den ja;
 0042 ABstand, (0) von ehm; (wies) JETZT gebildet ist,
 0043 (0) ehm; (0) ix i(.) (0) und (0) hypo/ eh; den
 0044 abstand von der hypoTHEsischen (1)
 0045 verteilungsfunktion(.) (0) zur relativen
 0046 SUMMen(0)häufigkeits(0)funktion, (0) und auch ja,
 0047 (1) noch mal zu dem vorherigen WERT; (1) ja;
 0048 und eh; (0) TESTgröße ist jetzt ehm; (1) also
 0049 ehm; (0) die testfunktion ist das supremum (0)
 0050 dieses ABstandes; (1) (1) und; (0) ehm; (1) über mhm;
 0051 die verTEilung wird ehm; (1) wird hier die ver-
 0052 teilungsfunktion dieser ehm; (2) eh::; (2) test-
 0053 funktion, wurde hier; eh; wird hier direkt nichts
 0054 geSACHT, ehm; (0) es ist is indirekt vorgegeben
 0055 durch die (1) ANnahmekennzahlen; (die hier) (2) ja; (0) das is RICHTig;
 0056 eh; (0) termiNIERT sind, (0) für die ja,
 0057 verschiedene (2) eh; signifiKANZ/ ni/ /niveaus, [sehr leise:] ja,
 0058 (0) ehm; (0) also; alpha null komma EINS, oder
 0059 alpha null komma null FÜNF, (0) und eh; (0) für
 0060 en größer (0) fünfundsreisig, (is) au noch bei null
 0061 komma NULL eins, und null komma null null
 0062 eins; (1) wirds VORgeben; mhm,
 0063 (1) also aus der stichprobengröße kann man ja;
 0064 dann ehm; (0) den grenzwert, (0) für an/
 0065 zwischen annahme und ablehnungsbereich (0)
 0066 erKENNen. (0) und ehm; (1) ha NULL wird
 0067 DANN verworfen, (0) wenn ehm; (0) dieser(;
 0068 der SCHÄTZwert, [schnell:] von dieser
 0069 schätzfunktion, (0) [zieht die Nase hoch] ehm; (0)
 0070 GRÖßer ist, (0) als die grenze;
- 0071 mhm, (0) das is RICHTig; (1)
 0072 und; (1) SONST noch fragen? (0) ja. (0)
 0073 voraussetzung is(:) dass es eben (0) mess/ eh;
 0074 metrisch MESSbar is; also; (0) [leise:] (...) |
 0075
 0076 hm,
 0077 ja; (0) RICHTig; (1) wenn Sie sich jetzt, (0) ehm;
 da für ha EINS entschieden haben, also der
 grenzwert ist überSCHRITTen; (0) können Sie

- 0078 dann sicher sein, dass ha eins (0) STIMMT? (1)
- 0079 nein. (0) es gibt ja [schnell:] immer noch dieses |
- 0080 RESTRisiko; von diesen ehm; (0) ehm; (0)
- 0081 ALpha; den alpha/ [schnell:]den ALphafehler zu machen; |
- 0082 ja., (0) können Sie das mal so in taBELLenform
- 0083 darstellen, (0) mit diesem ALphafehler? (0)
- 0084 welche MÖglichkeiten es da gibt, n fehler zu
- 0085 machen, oder auch ne richtige entSCHEIdung zu treffen,
- 0086 (war das mit der) RIsikoüberlegung?
- 0087 geNAU;
- 0088 [atmet deutlich hörbar aus] [schreibend:]
- 0089 [hauchend, langsam:] ALso; (1) das war HIER, |
- 0090 (2) die reali(2)TÄT, (0) da ham wir einmal (1)
- 0091 [langsam :] ef von | IX, das soll die (0) ehm; (0)
- 0092 zufallsvariable sein die eh; (0) der GRUND(1)-
- 0092 gesamtheit entspricht, (1) (1) ist gleich ja.;
- 0094 (1) dieser hypoTHEtischen (1) verteilung, (0) ist
- 0095 gleich eff NULL von ix, (1) und einmal (2) ef ja,
- 0096 von (1) ix; (3) UNgleich; (0) das is eben dieser
- 0097 (0) ha EINS fall, (0) is ha NULL; (1) (1) und eh; geNAU;
- 0098 (0) mögliche entSCHEIdungen wären dann (2)
- 0099 [hauchend:] also; | (0) wir hatten das hier so
- 0100 gesagt, dass hier entscheidung FÜR ha null is, (1) mhm,
- 0101 was das auch SEIN mag(.) (0) also; (0)
- 0102 entscheidung für ha null kann ja prakt/ (0) kann
- 0103 ja praktisch NUR sein, ehm; (0) im einfachsten
- 0104 fall, wir nehm jetzt AN dass das so is, (0) und im mhm,
- 0105 WEIteren so an oder, (0) ehm; wir SAgen einfach
- 0106 so, (0) (...) machen unsere forschungen (und was
- 0107) wir eh; damit WEIter, (0) (unterabteilung FÜR)
- 0108 eins ist eh; (1) wir müssen ehm; (0) ne neuere
- 0109 verTEIlungsfunktion suchen; (2) und ehm; (0) RICHTig; (0)
- 0110 hier MACHT man keinen fehler, (0) (...) (1) und mhm,
- 0111 ehm; (1) wie macht man den alphaFEHler? (1)
- 0112 entscheidung für ha EINS (1) wenn man NULL,
- 0113 (0) und hier den BEtafehler; |
- 0114 [leise:] ja.; (3) so; (0) was können Sie (0) über die
- 0115 wahrSCHEINlichkeiten für diese beiden fehler
- 0116 sagen; (3)
- 0117 über den alphaFEHler, ehm; (2) eh.; (0) die
- 0118 wahrscheinlichkeit (0) für den alphafehler is ja
- 0119 höchstens ehm; (1) d/ das ALpha, (0) (also) ja.;
- 0120 signifiKANZniveau, (0) und eh; (0) für den
- 0121 betafehler (1) eh; (1) kann man HIER (0)
- 0122 NICHTS sagen, weil man die mhm,
- 0123 verteilungsfunktionen der
- 0123 ehm; TESTgröße nicht hat, (2) man kann
- 0124 eh; (0) höchstens sagen, bei sehr kleinen
- 0125 stichproben wird der ehm ehm GRÖßer sein;
- 0126
- 0127
- 0128 eh.; ja: (0) RICHTig;
- 0129 indem man ehm; (2) [langsam:] diesen
- 0130 GRENZwert, | den man haben möchte, ehm; so
- 0131 setzt, ehm; (0) dass die wahrscheinlichkeit eh; (1)

0132	ehm; mit diesem GRENZwert (...) den sich für ha	
0133	eins (0) zu entscheiden gleich ALpha is;	
0134		genau RICHTig. (0) also über den
0135	<u>hm</u> ,	ABLehnungsbereich legt man das fest; (0)
0136		RICHTig. (1) dann gucken wir mal und jetzt mal
0137		stochastik EINS an, gehn wir mal (so) ganz weit
		zuRÜCK, (1)
0138		(in) stochastik eins haben wir (0) diskrete und
0139	<u>hm</u> ,	stetige ZUfallsvariablen betrachtet; (0) was is
0140		denn der UNterschied dazwischen; (1)
0141	eh; diskrete (0) zufallsvariablen sind ABzählbar,	
0142	(0) also es gibt (0) EInen festen abstand (0)	
0143	zwischen (0) den einzelnen ehm;	
0144	zufallsvariablen, also; man kanns	
0145	RUNter(brechen) auf ein zwei drei vier,	
0146	<u>mhm</u> ,	wir ham EIne einzige zufallsvariable; (1)
0147		mhm, (0) und was ABzählbar? (1)
0148	die realisaTION;	
0149		RICHTig. (0) und bei ner STETigen?
0150	bei ner STETigen, ehm; (0) ja; (0) da gibt es ja (1)	
0151	Über/ Überabzählbar, (0) es gibt unendlich viele	<u>mhm</u> ,
0152	(1) ZAHlen zwischen ein/ eins und zwei;	
0153		geNAU. (0) dann nehm wir uns mal als
0154		BEIspiel(,) wenn Sie schon mal sagen, zwischen
0155		eins und ZWEI, (0) eine GLEICHverteilung auf
0156	<u>hm</u> ,	dem intervall von eins [langsam :] bis ZWEI. (0)
0157		können Sie die irgendwie GRAphisch
		darstellen; (0) gibts
0158	(die STETige da,)	da ne <u>MÖglichkeit</u> ;
0159	[... gekürzt ...]	

7.4. Datum 3

Es handelt sich um einen Auszug aus der ersten Prüfungshälfte einer einstündigen mündlichen Abschlussprüfung im Rahmen des Aufbaustudiengangs DAF/DAZ. Die Prüfungszeit teilen sich zwei Prüfer, die jeweils zwei Prüfungsthemen prüfen. Der jeweils nicht Prüfende, führt während dieser Zeit das Protokoll. Während es beim ersten Thema dieses Prüfungsteils um die "Rolle des Religionsunterrichts in multikulturell geprägten Schulen" ging, wechselt der Prüfende mit dem nun folgenden ersten Turn des Transkriptauszugs zum zweiten Prüfungsthema, der "frühkindlichen Zweisprachigkeit":

Prüfer	Prüfungskandidatin
0377	[... gekürzt ...]
0378	
0379	
0380	
0381	
0382	
0383	ja; (10) da gibts einmal die behavioRISTische?
0384	(3) SKINNeR; (5) ich glaub so ende der dreis-
0385	siger vierziger jahre ne?_kreIERT, (3) sehr (3)
0386	mechaNISTisch ablaufend, also so die begrif-
0387	fe- der Input ist gleich OUTput, und eh (6) ja

0388
0389
0390 mhm,
0391
0392 mhm,
0393
0394
0395 mhm,
0396
0397
0398
0399 mhm,
0400
0401
0402
0403 mhm,
0404
0405 (saLOtza.) hm,
0406
0407 was LEHRT lenneberg zum beispiel;
0408
0409
0410
0411
0412
0413
0414
0415
0416 ein bißchen geNAUER; die biologische barri
0417 Ere; oder die kritische periode des ZWEIT-
0418 spracherwerbs; wie wie be/ beSCHREIBT
0419 lenneberg die; bioLOGisch sagen Sie ja. die
0420 KRItische periode des zweitspracherwerbs; ja;
0421 wie wie defiNIERT er die; (3)
0422
0423 sie sagen von zwei bis ZWÖLF; das ist ein
0424 bißchen eh UNScharf; er sagts ja noch
0425 geNAUER. was er damit-
0426
0427
0428 also pubertät zunächst mal ist eine cruCIAle
0429 zone; das ist eine- was geSCHIEHT da nach
0430 meinung lennebergs; zum zeitpunkt der
0431 puberTÄT; (5)
0432
0433 was nimmt der AN- sagen wir mal mit dreizehn
0434 vierzehn JAHren. kulturspezifisch vielleicht ein
0435 bißchen FRÜher, aber sagen wir mal so im
0436 alter von zwölf bis vierzehn oder dreizehn bis
0437 vierzehn JAHren. zum zeitpunkt der puber-
0438 TÄT; was nimmt lenneberg zu diesem
0439 zeitpunkt AN; (12) lateraliSIERungsprozess. die
0440 laterariSIERungsphase.
0441
0442
0443 mhm,
0444

das alles also das sprachlernen läuft ab nach diesem reiz-reakTIONS-schema; ne,
und dann gibts den natiVISTischen, das ist also diese theorie, CHOMSky, und der dann eben sagt dass die sprache sozusagen ANgeboren sei, und das kind eben im laufe des (2) der er sten jahre gar nicht anders kann als SPRE-chen zu lernen, also so was er RAUSstellt ist so diese SCHEINbare (0) LEICHTigkeit des (0) SPRACHenlernens; (3) dann gibts diesen (5) [schlucken] KOGnitiv psychoLOGischen an satz? piaGET, roSANSky? und eh- (2) DA wird eben gesagt dass die sprache mit dem (4) mit der fähigkeit des erKENNens, ja einfach mit der erkenntnisfähigkeit sich entWICKelt? und dann gibts den (5) neurophysioLOGischen ansatz? und der ja äh PENNfield und LENneberg, tippalska als vertreter, und eh das is eben
ja lenneberg spricht- also das das ist irgendwie so glaub ich so bioLOGisch determiniert; ne? dass also ein KIND ehm die leichtigkeit des ERSTsprachenlernens wird übertragen auf die ZWEItE sprache? und eh es ist WICHTig, zwischen dem zweiten und dem ZWÖLFten lebensjahr; ne ZWEITsprache zu lernen, weil das gehirn da; also die plastiziTÄT; und ja weil das besonders gut entWICKelt ist,
[lachansatz; entschuldigend:] hm,
ja;
eh- (3)
ja er- hm (4) er geht eigentlich über die pubertät hiNAUS; (3)
hm,
hm- ja;
hm- (7)
[erleichtert:] ach ja- | naTÜRlich, dass also da genau dass diese cereBRAle lateraliSIERung- die ist also eh der SPRACHfunktion- die ist also abgeschlossen- mit dem eh zwölfen lebensjahr?

0445	sagen wir mal zwölf <u>bis VIERzehn</u> ;	<u>ja also mit</u>
0446	<u>mhm</u> ,	DIEsem, <u>und</u> zum beispiel deNAkis? eh-
0447	was heißt das ist ABgeschlossen. was ist da ge-	
0448	SCHEHN nach Meinung von lenneberg. die la-	
0449	teraliSIErung. können Sie das mal ins DEUT-	
0450	sche übersetzen? cereBRAle lateralisierung, sie	
0451	sind ja nicht hier bei der mediZIN, sondern	
0452	<u>bei der philoloGIE</u> ,	<u>ja also die</u> lateraliSIErung, also man geht ja
0453		davon aus dass eh in der LINke sprachhälfte?
0454		ehm-
0455	HIRNhälfte;	
0456	<u>mhm</u> ,	eh in der linken <u>HIRN</u> hälfte, eh der ganze die
0457		ganze ehm- ja so diese das LERnen stattfindet.
0458		ne? das SPEIchern und das LERnen; also ja
0459	SPRACHlernen.	
0460		SPRACHlernen.
0461	mhm,	
0462		und in der RECHten gehirnhälfte, da spielt sich
0463		DAS ab; also zum beispiel der SPRACHrhyth-
0464	<u>mhm</u> ,	mus- und so weiter; <u>also</u> ehm ich krieg das jetzt
0465		nich so auf die REIthe-
0466	also die proSOdischen die LAUTElemente	<u>und-</u>
0467	<u>und so weiter</u> ; mhm, (...)	<u>geNAU. ja.</u>
0468		also zum beispiel auch dass kinder überhaupt
0469		keine keine schwierigkeiten mit akZENten ha-
0470	<u>mhm</u> ,	ben; dass die also akzentFREI, egal jetzt wel-
0471		che sprache SPREchen; ne? und äh ähm- (3)
0472	was nimmt der an was nach der pubertät nur	
0473	noch MÖglich is; beim SPRACHenlernen.	
0474	das ist <u>die</u> konsequenz der lateraliSIErungs-	<u>ja:</u>
0475	frage. was SAGT lenneberg dazu.	
0476		[ausatmen]
0477	was; wie kann man fremdsprachen oder zwei-	
0478	tsprachen NACH der pubertät noch lernen oder	
0479	erWERben.	[... gekürzt ...]

7.5. Folie 1: Teilaufgaben in mündlichen Prüfungen

- die Prüfung vorbereiten
- den Einstieg in die Prüfung gestalten (Anfangsphase)
- Studierende zur Wissensdarstellung anhalten
- Studierende zur Diskussion/Kontroverse anhalten
- Krisen managen
- eine Bewertung finden
- das Prüfungsergebnis mitteilen

Dr. Dorothee Meer
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut
Johannisstraße 1-4
48143 Münster
Mail@MeerLehre.de

Veröffentlicht am 11.12.2007

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.