

Gesprächsführung - Ausbildungsziel der Lehrerqualifikation

Georg Friedrich

veröffentlicht im Sammelband:

Gisela Brünner / Reinhard Fiehler / Walther Kindt (Hrsg.):

Angewandte Diskursforschung

Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche

Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2002, 126 - 147

ISBN 3 - 936656 - 02 - 9 (früher: 3 - 531 - 13077 - 3)

Die PDF-Dateien bewahren die ursprünglichen Seitenumbrüche und Fußnoten-Positionen der ersten Auflage des Buches. Alle Zitationen bleiben also gültig. Bei Zeilenumbrüchen und Layout mussten jedoch Veränderungen vorgenommen werden.

Alle Texte erhältlich unter

www.verlag-gespraechsforschung.de

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Radolfzell 2002

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gesprächsführung - Ausbildungsziel der Lehrerqualifikation

Georg Friedrich

Zusammenfassung

Ausgehend von der Tatsache, daß Schule eine Institution bildet, in der mündliche Kommunikation dominiert, werden jene Bereiche beschrieben, die in besonderer Weise durch Gespräche geprägt werden. Unterrichtsgespräche, Elterngespräche und Gespräche über Unterricht (Unterrichtsanalysen) stehen dabei im Vordergrund. Unterschiedliche Wege zur Kompetenzerweiterung für die Gesprächsführung werden aufgezeigt und einzelne Konzepte kritisch beleuchtet. Ausführlich dargestellt wird ein neues Verfahren, das sich in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern besonders bewährt hat und insbesondere den Ansprüchen einer aktuellen Schulentwicklung nachkommt. Grundsätzliche Überlegungen zur Notwendigkeit einer gesprächsanalytisch fundierten Ausbildung schulischer Lehrkräfte schließen den Beitrag ab.

1. Einleitung

In einem gesellschaftlichen Teilbereich erhält die Fähigkeit zur Gesprächsführung herausragende Bedeutung. Es ist dies die Institution Schule, welche ihre Lehr- und Lernprozesse überwiegend auf mündliche Kommunikation stützt. Von seiten der Diskursforschung sind hierzu umfangreiche empirische Untersuchungen vorgelegt worden, die sich den Besonderheiten des sprachlichen Handelns im Rahmen von Schule und Unterricht zuwenden. Als grundlegend gelten hierbei die Arbeiten von Ehlich und Rehbein (1976, 1977, 1983, 1986)¹. Auch Untersuchungen, wie die von Weingarten (1988) zur Verständigung im Grundschulunterricht widmen sich weitgehend der Problemanalyse vor dem Hintergrund, daß sprachliches Handeln und unterrichtliche Diskurse für lange Zeit allenfalls oberflächlich thematisiert, aber nicht systematisch analysiert wurden. Angewandte Diskursforschung versucht den Anschluß zu finden zwischen der Darstellung der Kommunikationsprobleme und einer handlungsrelevanten Schulung der Gesprächsführung.

Eine Ausgangsfrage, die sich hier zunächst stellt, lautet: Welche Bereiche der schulischen Kommunikation sind in besonderer Weise durch Gespräche geprägt?

Der Schulalltag zeigt diesbezüglich ein sehr differenziertes Bild. Gespräche unter Schülern, Gespräche unter Lehrern und solche zwischen den Vertretern beider Gruppen stehen im Mittelpunkt. Weiterhin sind es Gespräche, die im 'Außenkontakt' der Schule angesiedelt sind. Gespräche der Lehrer mit Eltern und Behördenvertretern charakterisieren den erweiterten Anwendungsbereich diskursiver Praxis (vgl. Hitzinger 1976; Miller 1986).

Eine anwendungsorientierte Diskursforschung ist bemüht, nach einem ersten Schritt empirisch-analytischer Untersuchungen² und dem Aufzeigen der Problemlagen schulischer Kommunikation, auch der Entwicklung von Problemlösungen zuzuwenden. Dies setzt voraus, die besonders 'trainingswürdigen', beziehungsweise 'trainingsbedürftigen' Gesprächssituationen zu erkennen und zu beschreiben.

Im Handlungszusammenhang von Schule betrifft dies zweifellos alle Gespräche, die im unmittelbaren Bereich der Vermittlung von Kenntnissen und Wissen angesie-

¹ Einen frühen Überblick über den Forschungsstand seit Mitte der siebziger Jahre gibt Redder (1983). Aktueller sind die Sammelberichte von Becker-Mrotzek (1993).

² Vgl. Becker-Mrotzek/Brünner (1992), des weiteren deren Beitrag in Bd. 2.

delt sind. Im engeren Sinne dienen sie dem Zweck der Lernprozeßgestaltung. Sie werden im Rahmen der Lehrerausbildung üblicherweise als *Unterrichtsgespräche* bezeichnet. Diese bilden auch den Kern der gesprächsbezogenen Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen, der traditionellerweise verbunden ist mit der Vermittlung einer Anzahl unterschiedlicher Gesprächsprinzipien. Es erscheint uns notwendig, unter anderem zu prüfen, in welcher Weise die dabei zur Anwendung kommenden Prinzipien der Gesprächsgestaltung auf einer systematischen empirischen und diskurstheoretischen Grundlage basieren (Abschnitt 2).

Als trainingsbedürftig sind weiterhin solche Gespräche anzusehen, die als *Gespräche außerhalb von Unterricht* (Abschnitt 3) stattfinden. Gespräche der Lehrer und Lehrerinnen mit Eltern (Elternsprechtag) und Einzelgespräche mit Schülern sind hier zu nennen. Auch für dieses außerunterrichtliche Tätigkeitsfeld von Lehrern und Lehrerinnen besteht ohne Zweifel die Notwendigkeit, eine Professionalisierung der Gesprächspraxis sicherzustellen und zu fördern. Auf seiten der Unterrichtenden ist hierbei eine zunehmende Nachfrage nach Hilfestellung feststellbar.

Qualifikationen zur Beratung sind hierbei gefragt und Überschneidungen mit anderen beruflichen Handlungsfeldern evident. Zu nennen wären im einzelnen Berufsberatung, Konfliktberatung, Familienberatung oder Drogenberatung.

Ein dritter schulbezogener Bereich ist bei der Frage nach dem Bedürfnis nach und der Gestaltung von Gesprächstrainings aufzugreifen: *Gespräche über Unterricht* (Abschnitt 4). Sie sind vorwiegend bedeutsam im Rahmen der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen. Universitäre Ausbildung (unterrichtspraktische Übungen), Referendariat (angeleiteter Unterricht) und spätere Fortbildung (Supervision, Kollegenberatung) werden speziell durch *unterrichtsanalytische Gespräche* geprägt, die von Relevanz für die Ausbildung der Handlungsfähigkeit der Lehrenden sind. Erst in Ansätzen sind solche Gespräche untersucht, Trainingskonzepte zur Gestaltung dieser Gespräche sind rar (vgl. Boettcher/Bremerich-Vos 1986; Bremerich-Vos 1992).

In einem eigenen Abschnitt dieses Beitrages soll deshalb anhand eines konkreten Beispiels ein Vermittlungskonzept zur unterrichtsanalytischen Gesprächsführung (*Kollegiale Unterrichtsberatung*) vorgestellt werden. Dabei geht es darum, Handlungsformen einer gemeinschaftlichen Analyse von Unterricht zu vermitteln und einzuüben. Eigenständiges Ziel ist es, eine kritische und mehrperspektivische Sicht auf das unterrichtliche Handeln und die an ihm Beteiligten zu fördern. Damit kann auch einer kurzgreifenden Technokratisierung bei der Schulung von Gesprächskompetenzen begegnet werden, die lediglich auf die Vermittlung und Anwendung von Handlungsrezepten ausgerichtet ist.

2. Gespräche im Unterricht - Das *Unterrichtsgespräch*

Der Versuch, sich einen Überblick über die vorhandenen Angebote und Verfahren zum Gesprächstraining in schulischen Handlungsfeldern zu verschaffen, wirft ein grundsätzliches Problem auf. Dies besteht darin, daß die vorhandenen Ansätze nicht unmittelbar zugänglich sind, handelt es sich doch in vielen Fällen um Gesprächs- und Kommunikationsübungen, die in den Rahmen umfassenderer Lehrertainingsprogramme eingebettet sind. Infolgedessen finden sich in der Literatur nur wenige Beiträge, die Gesprächstrainings für Lehrer bereits explizit im Titel aus-

weisen³. Es kann davon ausgegangen werden, daß unterschiedliche Verfahren des Gesprächstrainings im Verlauf der Referendarausbildung, zum Teil aber auch bereits im Rahmen des Lehrerstudiums (1. Lehrerausbildungsphase) praktiziert werden, deren Programme in unveröffentlichter Form vorliegen. In Anbetracht dessen soll und kann der vorliegende Beitrag auch keinen vollständigen Überblick erstellen. Jedoch sollen anhand ausgewählter Beispiele die Besonderheiten der jeweiligen diskursbezogenen Trainingsverfahren aufgezeigt werden.

Am umfangreichsten dokumentiert sind Gesprächstrainingskonzepte, die der Vermittlung von Fähigkeiten zur Führung von *Unterrichtsgesprächen* dienen sollen. Ein Grund für diese Schwerpunktbildung besteht darin, daß die lehrbezogene Gesprächskompetenz als die zentrale Qualifikation des Lehrers angesehen wird. Sie ist quasi Bestandteil seiner Professionalität. Unterrichtsgespräche werden in diesem Sinne auch als ein unterrichtsmethodisches Verfahren verstanden, neben anderen Verfahren, wie dem Lehrervortrag, dem Einsatz von Unterrichtsmedien oder der Gruppenarbeit. Becker (1984) bezeichnet im Rahmen seines Lehrertrainingsprogramms alle Gespräche als "konvergierende Gespräche", die sich dadurch auszeichnen, daß sie auf einen zuvor bestimmten Punkt (Gesprächsziel) zulaufen und ihr Ergebnis weitgehend feststeht (vgl. Becker 1984, 196). Die Aufgabe des Lehrers besteht somit in der gezielten Steuerung dieser Gespräche. Die dazu notwendigen Fähigkeiten sollen im Rahmen eines Trainingsverfahrens erworben werden. Typische Probleme des konvergierenden Unterrichtsgesprächs sollten erkannt und vermieden werden. So ziehen sich nach Becker solche Gespräche oft unnötig in die Länge, da den Schülern notwendige Vorkenntnisse fehlen und das Gespräch zu dem bekannten "einschläfernden Frage- und Antwort-Spiel" (ebd.) werden kann. Dementsprechend richtet sich das Gesprächstraining auf den Erwerb der folgenden Fertigkeiten zur gezielten Gestaltung des Gesprächs:

"Hinweise geben, Gesprächshilfen anbieten, Teilergebnisse überprüfen, festhalten, zur Weiterführung des Gesprächs auffordern, selbst einen Schritt vorgeben, sofern die Zeit drängt."
(Becker 1984, 198)

Von zentraler Bedeutung für das Trainings sind die sogenannten Handlungsindikatoren, mit deren Hilfe der Trainierende seine Gesprächsplanung und die Bewertung des Unterrichtsgesprächs selbständig vornehmen kann. Die gesprächsrelevanten Indikatoren werden bei Becker vorab definiert und zum Teil anhand von Redebeispielen konkretisiert. Zur Erklärung der Indikatoren erfolgen kurze Verweise auf lerntheoretische (Guilford, Bloom) oder psychologische (Tausch/Tausch) Standardwerke (vgl. Becker 1984, Kap. 5.4). Für den Typ des konvergierenden Gesprächs und dessen Ziel, ein Ergebnis im Unterricht zu erarbeiten, nennt Becker unter anderen die folgenden Handlungsindikatoren:

"Das konvergierende Gesprächsthema aufgreifen oder nennen (H-1)
Erforderliche Vorkenntnisse aktualisieren (H-2)
Über den Gesprächsablauf sprechen (H-3)
Mit den Schülern über das Gesprächsziel reden (H-4) ..."
(Becker 1984, 99)

³ Anders verhält es sich mit dem Angebot von Lehrertrainings im allgemeinen. Einen Überblick über verschiedenste Ansätze bietet das Handbuch zum Lehrertraining (Mutzeck/Pallasch 1983) und in aktualisierter Form der Band *Beratung, Training, Supervision* (Pallasch/Mutzeck/Reimers 1992).

Wie erfolgt nun das Gesprächstraining im einzelnen?

Das von Becker vorgelegte Trainingsmaterial dient einmal als Grundlage zum Selbststudium, es kann andererseits aber auch im Rahmen von Trainingskursen im Rahmen des "situativen Lehrtrainings" Anwendung finden (vgl. Becker et al. 1980, 44-58). Der Aufbau der Trainingskurse folgt keinem starren Muster. Das bedeutet, die Diskussion vorbereiteter Thesen, Rollenspiele, Erörterungen von Beispielen, Auswertungen und Planungen spezifischer Gesprächssituationen unter Einsatz vorgegebener Formblätter oder die Bearbeitung von authentischen Unterrichtsdokumenten (Video- und Tonbandmitschnitten) werden auf die Bedürfnisse der Teilnehmergruppe abgestimmt.

In ähnlicher Weise wie das von Becker et al. konstruierte Gesprächstraining sind auch die von Thiele (1981, 1982) entwickelten Trainingsprogramme zur Gesprächsführung im Unterricht und die von Miller (1986) in dessen Arbeitsbuch *Lehrer lernen* vorgestellten Übungskonzepte angelegt.

Wird von Miller die Möglichkeit angesprochen, auch im Kreise einer Teilnehmergruppe die gestellten Aufgaben und Situationsbeschreibungen zu erarbeiten, so verstehen sich die Beiträge von Thiele ausdrücklich als Materialvorgaben für das Selbststudium. Entsprechend umfangreicher sind dort die gesprächstheoretischen Teile innerhalb des Trainingsmaterials. Der Blick auf das Veröffentlichungsjahr macht jedoch deutlich, daß hier die neueren Ansätze der Gesprächs- und Diskursforschung noch keine Berücksichtigung finden konnten.

Auch wenn sich bei Thiele vergleichsweise noch die ausführlichste lerntheoretische Fundierung für das dort entwickelte Gesprächstraining nachlesen läßt⁴, bleiben Zweifel, was die Tragweite des Konzepts angeht. Die ausdrücklich für das Selbststudium entwickelten Trainingsteile (Information, Kategorisierungsaufgaben, Entscheidungsaufgaben) sind gemäß der konzeptionellen Vorgabe quasi 'situationsbereinigt'. Ihre Distanz zur Realität unterrichtlicher Gespräche ergibt sich aus der Tatsache, daß Lösungen am heimischen Schreibtisch erarbeitet werden müssen, wobei die Lösungen selbst nicht notwendigerweise in einem weiteren Trainingsschritt realisiert bzw. dokumentiert und evaluiert werden. Unter dieser Maßgabe ist der Titel *Trainingsprogramm Gesprächsführung* irreführend, handelt es sich doch eher um ein der Anwendung vorgeschaltetes Programm, das insbesondere dem Wissenserwerb im Hinblick auf mögliche Problembereiche der unterrichtlichen Gesprächsführung dient.

Für Kommunikationstrainings gilt, was Boettcher/Kersting fordern:

"Zentrale Lernsituation ist die Situations-/Prozeßanalyse als gemeinschaftliche Verarbeitung der einzelnen Situationsdeutungen unter Einbezug biographischer und gesellschaftlicher/institutioneller Bindungen." (Boettcher/Kersting 1977, 270)

Gemeint ist damit, daß der Trainingsprozeß in der Bearbeitung authentischer Gesprächsbeispiele im Gruppendiskurs stattfindet, wobei die konkreten Unterrichtserfahrungen der Beteiligten und nicht künstliche Situationen im Mittelpunkt stehen. Der Vorteil der Verwendung authentischer Gespräche liegt in der besonderen Moti-

⁴ Diskriminations- und Entscheidungstraining einer kognitivistisch orientierten Lerntheorie stehen im Vordergrund der Bemühung um eine theoretische Fundierung des Trainingsverfahrens. Des weiteren finden sich auch ansatzweise institutionsanalytische Bestimmungen zur Charakterisierung des "Gelenkten Unterrichtsgesprächs" (vgl. Thiele, 1981, 20 ff).

vierung, die von diesen für die Trainingsteilnehmer ausgehen. Dagegen entbehren konstruierte Gesprächsbeispiele zum Teil eines hinreichenden 'Identifizierungspotentials', das der Bearbeitung die notwendige Überzeugungskraft verleiht.

Der überwiegende Teil der Gesprächstrainings bedient sich verschrifteter Gesprächsbeispiele. Die Behandlung der Beispiele - zumeist fiktiver Gespräche - erfolgt auf sehr unterschiedliche Weise. So dienen sie einmal als Daten, die von den Trainingsteilnehmern paraphrasiert und kategorisiert werden sollen (Diskrimination). Oder die Gesprächsbeispiele exemplifizieren die von den Autoren vorgegebenen Gesprächsschritte:

"einen strukturierten oder weiterführenden Hinweis geben, z.B.:

'Ich meine, wir sollten auch noch berücksichtigen...' oder: *'Ich sehe einen Widerspruch zwischen dem, was Barbara und dem, was Markus gesagt hat.'*" (Becker et al. 1980, 135)

Die fiktiven Beispiele werden keiner besonderen diskursanalytischen Betrachtung unterzogen. So entfallen auch die von Becker-Mrotzek/Brünner⁵ beschriebenen analytischen Vorteile: Die Verdeutlichung der eigenen Gesprächspraxis sowie die Nutzung eines 'Zeitlupeneffekts', der einen differenzierten Zugriff auf die einzelnen Gesprächsmuster und Schemata des Unterrichtsgesprächs erleichtert. Ebenso entfällt die Möglichkeit, das Transkript zur Erarbeitung der Regelmäßigkeit des eigenen Gesprächsverhaltens zu nutzen.

Daß die beschriebenen Konzepte zum Training von Unterrichtsgesprächen Wichtiges zur Sensibilisierung für eine bewußtere Gesprächsgestaltung und die Erweiterung des Handlungsrepertoires leisten, dem soll hier nicht widersprochen werden.⁶ Die Ausbildung eigener Kenntnisse über die Strukturen und potentiellen Konsequenzen der Gesprächsführung wären jedoch unter Berücksichtigung der neueren diskurs- und gesprächsanalytischen Verfahrensweisen erheblich zu erweitern und zu vertiefen (vgl. Becker-Mrotzek/Meier in Bd. 1).

3. Gespräche außerhalb des Unterrichts

In diesem Abschnitt möchte ich mich einem Feld zuwenden, das im Vergleich zum vorherigen noch kaum die Aufmerksamkeit gesprächsanalytischer Arbeiten erfahren hat, gemeint sind solche Gespräche, die außerhalb von Unterricht stattfinden. Auch hier lassen sich, ähnlich wie beim Unterrichtsgespräch, verschiedene Gesprächsanlässe nennen. Dazu gehören zum Beispiel informelle Gespräche mit Kollegen im Lehrerzimmer. Solche wären für Gesprächsforscher sicherlich lohnend, wenn auch für Kommunikationstrainings weniger relevant.

Anders verhält es sich mit Gesprächen, die Lehrer mit Vertretern anderer Institutionen führen, wie Schulamt, Stadtverwaltung oder Betriebe, mit denen sie

⁵ "Diskursanalytische Fortbildungskonzepte" (in Bd. 2).

⁶ Erwähnt seien auch die Arbeiten von Fittkau (1989); Müller-Wolf (1989); Schulz von Thun (1981, 1989). Deren Trainingskonzepte entstanden in enger Anlehnung an psychotherapeutische Ansätze. Das Führen von Problemgesprächen, "Aktives Zuhören", "Themenzentrierte Interaktion" bilden ein umfangreiches und weitläufig verbreitetes Trainingsinventarium. Dazurechnen sind auch die Gesprächsprinzipien nach Rogers (1972, 1974) bzw. die von dessen Schüler Gordon (1972, 1977) vorgenommenen modifizierten Formen. Vgl. im Überblick Fittkau et al. (1989).

aus dienstlichen Gründen in Kontakt treten und kooperieren müssen. Hier dominiert weniger der informelle Charakter, wie bei den Kollegengesprächen 'zwischen Tür und Angel', als vielmehr eine mehr oder weniger professionelle Verhandlungs- und Informationskompetenz. Auch hierfür böten sich Gesprächstrainings an, handelt es sich doch nicht um alltägliche Anforderungen, zu denen man ohne weiteres auf vorhandene Fähigkeiten des Argumentierens und Verhandeln zurückgreifen könnte.

Im Hinblick auf zwei Anwendungssituationen erlangt die außerunterrichtliche Gesprächsfähigkeit von Lehrern besonderes Gewicht. Es ist dies zum einen die Gesprächsführung im Rahmen von Lehrerkonferenzen. Hier steht speziell die Qualifizierung zur Moderation und Verhandlungsführung im Vordergrund. Sie stellen insbesondere für Lehrer mit schulischen Leitungsfunktionen, wie Schulleiter, Konrektoren oder Stufenleiter, einen eigenen Gegenstand der Fort- und Weiterbildung dar. Die zweite außerunterrichtliche Anwendungssituation bildet das Gespräch mit den Eltern. Der Begriff *Elterngespräch* weist bereits darauf hin, daß es sich um einen Gesprächstypus mit eigenen Ansprüchen und Notwendigkeiten handelt. Insbesondere für das Elterngespräch finden sich in der Literatur Ansätze zur Problembeschreibung, einer Gesprächstypisierung und daran anschließend auch konkrete Trainingskonzepte.

Auf sie soll stellvertretend für den Bereich der Gespräche außerhalb von Unterricht nun eingegangen werden.

3.1 Das Elterngespräch - Zweckbestimmung und Strukturierung

Wird der Gesprächszweck von Elterngesprächen unter anderem in der Aufrechterhaltung oder Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus gesehen, so bilden potentielle Gesprächsstörungen, die diesen Zwecken entgegenstehen, den Ausgangspunkt für die Durchführung des Gesprächstrainings. Lehrer fühlen sich nach Hitzinger (1979) beim Elterngespräch häufig überfordert, hilflos und einem erhöhten 'Erwartungsdruck' von seiten der Eltern ausgesetzt. Dieser Erwartungsdruck entsteht beispielsweise dadurch, daß von den Eltern Begründungen für die Leistungsdefizite und Lernschwierigkeiten ihrer Kinder nachgefragt und eingeklagt werden. Nicht selten werden Ratschläge zur Lösung innerfamiliärer Konfliktsituationen erhofft. Als Auslöser für Störungen im Kommunikationsablauf des Elterngesprächs nennt Hitzinger neben der Tendenz, daß Lehrer vorwiegend beschwichtigend auf die Problembeschreibung von Eltern reagieren, daß häufig zu schnell Ratschläge erteilt werden, um so dem Erwartungsdruck von seiten der Eltern nachzukommen. Als typischer gesprächsgefährdender Faktor wird darüber hinaus genannt, daß Lehrer im Verlauf des Gesprächs mit den Eltern schnell in eine Verteidigungsposition geraten. So kann es passieren, daß der Lehrer seine unterrichtlichen und erzieherischen Entscheidungen und Maßnahmen in aggressiver Weise in einer Auseinandersetzung mit Anklagen und Beschuldigungen zu rechtfertigen versucht.

Auch widersprüchliche Mitteilungen im Hinblick auf die Übereinstimmung von inhaltlicher und beziehungspezifischer Gesprächsebene⁷ wirken als Störfaktoren

⁷ Sensu Watzlawick et al. (1972) und deren Double-bind-Theorie.

im Elterngespräch. So kann nach Hitzinger beispielsweise die Aussage, daß eine schlechte Benotung im Fach Deutsch noch lange keinen Weltuntergang bedeute, zu Irritationen beim ratsuchenden Elternteil führen, wenn sie vom Lehrer mit einem Unterton der Resignation vorgetragen wird.

Die zentrale Zielsetzung für die Durchführung von Gesprächstrainings für Lehrer im Hinblick auf die Durchführung von Elterngesprächen besteht für Hitzinger in einer Verbesserung der interaktiven Bedingungen: "Dem Lehrer sollen Wege aufgezeigt werden, sich so zu verhalten, daß Kommunikationsbarrieren im Elterngespräch überwunden werden können." Zugrunde liegt ein spezifisches Konzept "Kommunikativer Kompetenz des Lehrers für das Einzelgespräch mit Eltern" (ebd., 158).

3.2 Das Training des Elterngesprächs

Die kommunikative Kompetenz zur die Durchführung von Elterngesprächen äußert sich für Hitzinger in erster Linie im Erkennen relevanter emotionaler Vorgänge beim Gesprächspartner (a.a.O., 159). Theoretische Bezugspunkte werden im Kommunikationsmodell von Watzlawick et al. (1972) und dem Gesprächskonzept von Gordon (1972, 1977) gesehen.

Im Mittelpunkt des Gesprächstrainings steht der Aufbau eines "elternzentrierten Gesprächsverhaltens" (Hitzinger 1979, 160f). Damit verbindet sich konkret, daß der Lehrer auf die Problemschilderungen der Eltern weder beschwichtigend noch belehrend oder mit Ratschlägen reagiert, sondern zunächst den emotionalen Anteil der Äußerungen der Eltern herausstellt und verbalisiert.

In der Vermittlung der Methode der "niederlagenlosen Konfliktlösung" wird ein wichtiges Ziel des Gesprächstrainings gesehen. Es geht darum, die Gefahr eines Machtkampfes zwischen zwei rivalisierenden Parteien, bei dem das Gesprächsziel allein in der Durchsetzung der eigenen Meinung bestünde, zu verhindern. Soll das Konfliktgespräch einen für beide Seiten befriedigenden Verlauf nehmen, bedarf dies des Bemühens um ein beiderseitiges Verständnis. Die Gesprächsführung sollte so die Möglichkeit zu einem gemeinsamen Lösungsweg ständig offen halten.

Das von Gordon vorgestellte Verfahren folgt eben dieser Zwecksetzung. Es orientiert sich im einzelnen an den folgenden drei Schritten:

- "1. Bemühen um Verständnis für die momentanen anders gelagerten Bedürfnisse des Gesprächspartners im Sinne elternzentrierten Verhaltens.
2. Darstellen der eigenen Bedürfnisse im Sinne offenen Äußerns eigener Gefühle.
3. Strukturierung der Konfliktsituation." (Hitzinger 1979, 161)

Eskalationen und die Verhärtung der Fronten im Gespräch zu vermeiden zeichnet dieses Konzept aus. Es soll zu einem Abbau von Aggression und Ängsten bei den Gesprächsbeteiligten beitragen.

Eine eigene Gesprächsstrategie, die diesem Zweck dienen soll, besteht in der Durchführung metakommunikativer Mitteilungen darüber, wie das Verhalten des Gesprächspartners vom Lehrer aufgefaßt wird. Als Beispiele hierfür nennt Hitzinger die folgenden Äußerungen:

*Im Moment befriedigt mich das Gespräch nicht richtig. Ich höre bei ihnen Ärger heraus und frage mich, ob das mit der Situation oder mit meinem Verhalten etwas zu tun hat.
Ich habe den Eindruck, wir reden schon eine Weile aneinander vorbei.* (Hitzinger 1979, 162)

Das Trainingskonzept geht davon aus, daß die Beschreibung problematischer Gesprächssituationen sowie die Vorstellung transkribierter Gesprächsausschnitte allein für die Vermittlung der erwähnten Gesprächskompetenz nicht ausreichen. Grundlage der Förderung deeskalierender kommunikativer Kompetenzen für die Durchführung von Elterngesprächen bilden deshalb erfahrungvermittelnde Trainingsprozesse. Diese Erfahrungen werden anhand simulierter oder realer Gesprächssituationen erzeugt. Rollenspiele, die denkbare Konfliktsituationen aufgreifen, stehen hierbei im Vordergrund.

Das von Miller (1986) vorgestellte Verfahren zum Training von Gesprächen zwischen Lehrer und Eltern versucht, drei gesprächsrelevante Kompetenzen zu vermitteln: das Erkennen von Gesprächshindernissen, den Abbau von Blockaden und die Fähigkeit, dem Gespräch insgesamt einen konstruktiven Charakter zu geben.

Das Trainingskonzept geht dazu in Stufen vor, die analog dem Aufbau eines idealen Gesprächsprozesses verlaufen. Beginnend mit der Vermittlung von Empathie und Echtheit, soll zunächst eine Bewertung von Konfliktschilderungen oder Vorwürfen der Eltern gegenüber dem Lehrer vermieden werden (Miller 1986, Kap. 2). Nach der Verdeutlichung der Sichtweise des Lehrers wird im dritten Schritt versucht, gemeinsam mit den Eltern eine Lösung zu erarbeiten. Die Umsetzung des gefundenen Lösungsweges wird in weiteren Gesprächen in den Vordergrund gestellt. Für das Training der einzelnen Gesprächsstufen präsentiert Miller zunächst verschiedene Äußerungsbeispiele, die unter den Kategorien "falsch" und "richtig" subsumiert sind.

So wird die folgende Äußerung des Lehrers als falsch angesehen. Auf die Klage einer Mutter, daß ihr Sohn schon wieder eine Sechse erhalten hat, entgegnet er:

Es ist gut, daß Sie gekommen sind, aber wissen Sie, das wird schon wieder. Allerdings muß ich auch sagen, daß Sie sich bisher zu wenig um Peter gekümmert haben. (Ebd., 75)

Der Gefahr, daß der Lehrer das Anliegen der Mutter übergeht, das Problem bagatelisiert und teilweise mit Vorwürfen antwortet, soll nun mit folgender Äußerung begegnet werden:

Ich spüre, daß Sie sehr verzweifelt sind und nicht mehr so recht weiterwissen. Sie machen sich große Sorgen um Peter wegen der schlechten Noten. (Ebd.)

Durch das sogenannte Spiegeln der emotionalen Bestandteile der Äußerung der Mutter soll die notwendige Offenheit für eine gemeinsame Problemlösung erzeugt werden. Die Redebeispiele erscheinen jedoch ausgesprochen gekünstelt, und es erscheint fraglich, ob sie wirklich zum Gelingen des Lehrer-Eltern-Gesprächs beitragen.

Miller differenziert das Elterngespräch weiterhin in Anteile "direktiver" und "nicht-direktiver" Beratung. Im Sinne der von Rogers (1972, 1974) entwickelten personenzentrierten Kommunikation sollte der beratende Lehrer dabei vermeiden, den Eindruck zu erwecken, daß allein er als Fachmann in der Lage sei, den richtigen Lösungsweg zu finden. Für die Elternberatung gilt nach Miller:

"Das Ziel jeder Beratung bleibt die Förderung und Ermöglichung der Selbstverwirklichung, Selbständigkeit, Selbstentscheidung und Gewinnung eigener Einsichten des Klienten, letztlich also das 'Überflüssigsein des Beraters'". (Miller 1986, 78)

Das Trainingsverfahren zur Vermittlung der genannten Gesprächsfähigkeiten sieht bei Miller das Bearbeiten verschiedener Aufgaben in einer Gruppe von mehreren Lehrern vor. Vorgegebene (falsche) Äußerungsbeispiele sollen diskutiert und verbessert werden. Auch die Wirkungen vorgestellter Äußerungen (*Hätten Sie ihr Kind lieber nicht auf die Realschule geschickt!*) sollen eingeschätzt und bewertet werden. Darüber hinaus gilt es, in der Art von Slot-Experimenten, angemessene Rede-beiträge ("Antworten Sie einführend und verstehend") zu konstruieren und niederzuschreiben.

Im Rahmen der angesprochenen Konzepte zur Gestaltung des Gesprächs zwischen Lehrern und Eltern wird versucht, bei den Beteiligten eine 'Grundhaltung' zu sichern, die das Einleiten von Problemlösungen erleichtert und fördert. Hitzinger beschreibt dabei nicht, wie die Gesprächsgestaltung in der Phase der konkreten Problembearbeitung auf der argumentativen Ebene ablaufen könnte und sollte. Er entwirft eher ein Konzept zur Abwehr von Verständigungsstörungen und zur Verbesserung des Gesprächsklimas. Dies mag sicherlich auch durch einen bewußten Umgang mit emotionalen Prozeßanteilen zu beeinflussen sein. Fraglich ist jedoch, ob die Sicherstellung emotionaler Gesprächsgrundlagen auch dann ausreicht, wenn Konflikte aufgrund von unüberwindbaren, manifesten Widersprüchen bestehen. Das wäre zum Beispiel im Rahmen einer Schullaufbahnberatung der Fall, wo bei der Entscheidung, ob ein Schüler das Gymnasium oder die Realschule besuchen soll, die Beurteilung der Fähigkeiten des Schülers durch Eltern und Lehrer grundsätzlich differieren. Der Dissens über die Entscheidung für oder gegen den Besuch des Gymnasiums wird unter diesen Voraussetzungen nur schwer aufzulösen sein. Das von Hitzinger vorgestellte Gesprächsmodell des Konfliktmanagements im Elterngespräch kann deshalb auch nur begrenzt Wirksamkeit beanspruchen.

Das bedeutet, neben emotionssteuernden Gesprächsstrategien auch die Argumentationsfähigkeit zu fördern. Sie erst bildet die entscheidende Grundlage für eine geglückte Gesprächsführung und letztendlich für eine überzeugende Lösungsstrategie.

Positiv läßt sich hervorheben, daß in den angesprochenen gesprächsbezogenen Trainingsansätzen der Versuch gemacht wird, möglichst realitätsnah durch die Einbeziehung konkreter Gesprächsäußerungen zu arbeiten. Trotzdem entbehren die Ansätze gesicherter empirischer Grundlagen und der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Gespräche zwischen Lehrern und Eltern. Die in den Übungskonzepten genannten Gesprächsbeispiele sind eher als lehrreiche Prototypen zu verstehen, anhand deren die möglichen Probleme und Störungen von Gesprächen verdeutlicht und erkannt werden können. Trotzdem bleiben Zweifel, ob allein in der Verwendung fiktiver Gesprächsbeispiele die für den konkreten Fall entscheidenden Phänomene vollständig und hinreichend erfaßt werden können.

Auch hinsichtlich des Lehrer-Eltern-Gesprächs erscheint es notwendig, zukünftige Trainingsprogramme auf das Fundament einer Analyse authentischer Diskurse zu stellen.

4. Gespräche über Unterricht

Gespräche über Unterricht finden in den unterschiedlichsten Settings statt. Sie bilden den Stoff der Kommunikation unter Lehrerkollegen und sind häufigster

Bestandteil der Gespräche im Lehrerzimmer. Als 'Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche' dienen sie nicht selten dazu, kurzfristig den eigenen 'Frustr' und das eigene Unbehagen meist spontan und unsystematisch zu verarbeiten. Gespräche über Unterricht sind darüber hinaus zentraler Bestandteil der schulinternen Konferenzen und damit eines Ausschnitts professioneller Tätigkeit der Lehrer und Lehrerinnen. In systematischer Form finden sie auch in gelegentlichen, gezielten Konsultationen kompetenter Berater des schulpсихologischen Dienstes oder dem pädagogischen Leiter der Schule statt. Einen festen Platz haben Gespräche über Unterricht aber auch im Rahmen der Lehrerausbildung, worauf im folgenden Kapitel schwerpunktmäßig eingegangen werden soll.

4.1 Zur Ausbildung gesprächsbezogener Kompetenzen von Fach- und Seminarleitern

Im Rahmen der Ausbildung von Lehrern durch die zuständigen Fach- und Seminarleiter bildet die Gesprächsführung einen wichtigen Bestandteil. Die Ausbildungsordnungen für Lehramtsanwärter sehen vor, daß in den verschiedenen Phasen der Ausbildung Gespräche zu führen sind, die schwerpunktartig im Dienste der Erörterung des unterrichtlichen Handelns der Referendare stehen. Aus diesem Grund eröffnet sich auch hier ein sinnvoller Einsatzbereich für Gesprächstrainings.

Die offizielle Zwecksetzung von Gesprächen über Unterricht im institutionellen Rahmen der Lehrerausbildung zeichnet sich durch eine typische Ambivalenz aus. Die sogenannten 'Unterrichts(nach-)besprechungen' zielen nämlich einerseits auf die Beratung und Qualifizierung des Referendars. Mittels der Thematisierung verschiedenster Aspekte seines Unterrichts soll der Kandidat im Gespräch mit dem Fach- oder Seminarleiter auf Probleme hingewiesen und auf alternative Handlungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht werden. Parallel zu diesem ausbildungsbezogenen Zweck der Unterrichtsanalyse muß der Ausbilder aber immer auch eine Beurteilung der Unterrichtskonzeption und des konkreten unterrichtlichen Handelns abgeben.⁸

Aus dieser Ambivalenz entstehen Probleme und Störungen, die es sinnvoll und notwendig erscheinen lassen, die gesprächsbezogene Qualifikation der Ausbilder gezielt in den Blick zu nehmen und zu fördern.

Besonders transparent werden die gesprächsspezifischen Probleme des unterrichtsanalytischen Diskurses zwischen Fachleitern und Referendaren in Aussagen, wie sie von Schäfer (1981) in einem Beitrag zu den Problemen der Lehrerausbildung zitiert werden. Auf der Seite der Lehramtsanwärter entsteht nicht selten der Eindruck, in der Unterrichtsbesprechung überfordert zu werden, wobei das Gespräch nicht selten zum Monolog des Fachleiters verkommt:

Der Seminarleiter redet mich meistens total voll, daß ich kaum was aufnehmen kann; nur aus Angst vor einer negativen Bewertung höre ich krampfhaft zu. (Bremerich-Vos 1992, 301)

⁸ In seinem grundlegenden Artikel über die Besonderheiten der Unterrichtsbesprechung geht Bremerich-Vos (1992) auch auf diese Doppelrolle des Fachleiters aus diskursanalytischer Sicht ein.

Vorstellungen darüber, wie ein solches Gespräch idealerweise verlaufen sollte, werden aus der folgenden Bemerkung deutlich:

Ich brauche, um in einem Analysegespräch selbständig und eingehend meinen Unterricht zu reflektieren, Augenblicke der Besinnung, Gesprächspausen zum Nachdenken. Ich traue mir zu, wenn ich sparsame Anregungen erhalte, vieles selbst zu erkennen und auszudrücken, was mein Seminarleiter atemlos und eilig über mich ergießt. (Ebd.)

Für die Notwendigkeit einer speziellen Qualifizierung zur Durchführung von unterrichtsanalytischen Gesprächen spricht in besonderer Weise, daß auch die Fachleiter Probleme bei der Gestaltung von Unterrichtsgesprächen sehen. Unzufriedenheit mit der konkreten Gesprächspraxis artikuliert sich in der folgenden Aussage eines Seminarleiters:

Ich will lernen, mich besser in die Sprachebene und Begriffswelt von jungen Menschen einzufühlen. Ich möchte ihnen helfen, ihre zum Teil abgehobenen und oft klischeehaften Redewendungen mit persönlichen Erfahrungen zu füllen. (Schäfer 1981, 301)

Ähnlich wie in den Aussagen der Referendare, liegen auch bei den befragten Seminar- und Fachleitern bereits Vorstellungen über die Gestaltung eines idealen Gesprächsverlaufs vor. Der Wunsch nach Rückmeldungen über die eigene Gesprächspraxis wird hervorgehoben. Daraus läßt sich auch die grundlegende Motivation zur Durchführung von Gesprächsanalysen und darüber hinaus das Interesse an einer systematischen Gesprächsausbildung erkennen:

Ich brauche daher möglichst oft Rückmeldung darüber, wie ich als Berater und Leiter erlebt werde, damit ich mich selbst weiterentwickeln kann und die Lernprozesse meiner jungen Kollegen zunehmend günstig beeinflussen kann. (Ebd., 302)

Trotz der teilweisen Skepsis, die Bremerich-Vos (1992) im Hinblick auf den Erfolg von Gesprächstrainings für Seminar- und Fachleiter zum Ausdruck bringt, sieht auch er die Bedeutung und Notwendigkeit der Ausbildung einer Gesprächskompetenz für diesen Personenkreis.

Bereits bei den von Boettcher und Bremerich-Vos (1987) durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen für Seminar- und Fachleiter besteht ein wesentliches Ziel darin, daß sich die Teilnehmer darüber klar werden, worin ihre - partiell impliziten - eigenen Vorstellungen zur Durchführung von Beratungen und Beurteilungen der Referendare bestehen.

Das von Boettcher/Bremerich-Vos praktizierte Verfahren sieht, nach der Einführung grundlegender gesprächsanalytischer Kategorien, die Erörterung von Videobeispielen von Unterrichtsgesprächen vor. Eine Einbeziehung von Transkripten in die Kleingruppenarbeit oder im Plenum erfolgt nicht prinzipiell, sondern richtet sich nach der jeweiligen Materiallage. Die Deskription einer ausgewählten Szene durch die Beteiligten bildet einen zentralen Arbeitsschritt, wobei insbesondere der Vergleich mit dem jeweils eigenen Vorgehen im Unterrichtsgespräch angestrebt wird.

Ein weiterer Verfahrensschritt besteht in der Realisierung möglicher Alternativformen der Gesprächsgestaltung. Gearbeitet wird hierzu mit Rollenspielen. Die dabei erstellten Videoaufnahmen bilden wiederum eine Grundlage für die Erörterung im Plenum.

Das im Rahmen der Analysen zur Anwendung gebrachte "gesprächsanalytische Instrumentarium"⁹ bekommt nach Aussage von Bremerich-Vos dort besondere Bedeutung, wo das eigene Gesprächsverhalten mit den davon abweichenden Videobeispielen konfrontiert und verglichen wird. Fragen, die für die Teilnehmer hierbei im Vordergrund stehen, sind unter anderem, ob denn die eigene Gesprächspraxis noch als "non-direktiv" zu bezeichnen wäre. Dazu gehört auch die Beantwortung der Frage, ob man wirklich in der Lage ist, "heikle Gesprächsphasen zu reparieren und Störungen der Verständigung z.B. via Metakommunikation nachzuspüren" (Bremerich-Vos (1992, 166)).

Als Orientierungsregeln zur Durchführung von Unterrichtsbesprechungen nennt Bremerich-Vos die folgenden drei Punkte:

1. Entscheidungsfragen sind zu vermeiden, um eine Erörterung von Gründen und Ursachen zu ermöglichen.
2. *Vorwurfs-Rechtfertigungs-Kommunikation* führt zu Abwehrreaktionen und blockiert häufig die gewünschte 'Selbstauseinandersetzung'.
3. Um den 'roten Faden' bei der Nachbesprechung nicht zu verlieren, sollte vermieden werden, sich isoliert auf Einzelsituationen zu beziehen.

Kritisch weist Bremerich-Vos in seinem Beitrag auf die Probleme hin, die aus einem technologischen Verständnis der Anwendung von Gesprächs-'Regeln' erwachsen können. Durch rezeptbezogenes Trainieren einzelner Gesprächsstrategien (Antworten geben, Fragen stellen, Ergebnisse zusammenfassen u.ä.) wird die Komplexität realer kommunikativer Prozesse in unzulässiger Weise auf scheinbar situationsunabhängige Erfolgsstrategien reduziert.

Dagegen wirkt der Lehrende im wirklichen Unterricht in seiner Gesamtheit als Person. Das bedeutet aber, "der pädagogische Prozeß ist, im zeitgenössischen psychologischen Jargon gesprochen, Beziehungsarbeit und damit als Technologie gerade nicht zu begreifen." (Bremerich-Vos (1992, 164))

Hier stellt sich bereits die grundlegende Frage, was vor dem Hintergrund einer Kritik an sozialtechnologischen Verfahrensweisen¹⁰ Kommunikationstrainings leisten müßten bzw. überhaupt leisten können. Das im folgenden beschriebene Konzept versucht hierauf eine Antwort zu geben. Es wurde auch mit der Zielsetzung der Berücksichtigung eines technologiekritischen Standpunkts entwickelt.

4.2 Die Vermittlung unterrichtsanalytischer Gesprächskompetenz in der Referendar- ausbildung

Ein zentrales Problem bei der Gestaltung von Gesprächen über Unterricht im Rahmen der Lehrerausbildung besteht in der bereits angesprochenen institutionell bedingten Rollenverteilung zwischen Fachleitern und Referendaren, was sich

⁹ Bremerich-Vos spricht von einem "Leitfaden für die Fachleiterfortbildung" (a.a.O., 168). Ausführlich: "Gesprächsanalytischer Leitfaden" in Boettcher/Bremerich-Vos (1987, 333-348).

¹⁰ Vgl. dazu Becker-Mrotzek/Brünner sowie Antos (in Bd. 2 bzw. Bd. 1).

üblicherweise in einer komplementären Kommunikationsstruktur ausdrückt. Diese Bedingungen schlagen sich unter anderem in künstlichen und gespielten Gesprächsverläufen nieder. Der Referendar stellt seine Äußerungen in den Unterrichtsbesprechungen dabei auf die vermeintlichen Erwartungen des jeweiligen Ausbilders ab. Dies führt zu Gesprächen, die zwar vom Anspruch und der Ausbildungsordnung her Beratungscharakter besitzen sollten, in denen jedoch echte 'Problemoffenbarungen' und Problemerkörterungen selten sind.

Ein auf Beratung abzielendes Gespräch kann dagegen nur dann erfolgreich verlaufen, wenn die Authentizität der Problemerkörterung den Gesprächsprozess prägt. Das bedeutet, daß nicht vorgebliche - aus der Sicht des Unterrichtenden eher untergeordnete -, sondern zentrale Probleme des unterrichtlichen Handelns offen thematisiert werden.¹¹ Nur die Beschäftigung mit realen und handlungsentscheidenden Situationen liefert die Motivation für ein offenes Beratungsgespräch. Hierzu muß sichergestellt sein, daß ein auf Autonomie und Wahrhaftigkeit gestützter Austausch stattfinden kann.

4.3 Das Marburger Projekt "Kollegiale Unterrichtsberatung KUB"

Die Entwicklung und Durchführung solcher problembezogener Gespräche zur Förderung der individuellen Handlungskompetenz des Referendars wird im Rahmen des Marburger Konzepts zur Kollegialen Unterrichtsberatung in der Lehrerbildung angestrebt. In Anlehnung an das Verfahren der Kollegialen Beratung¹² wird versucht, im Kreise der am Fachseminar beteiligten Lehramtsanwärter möglichst unbelastet und frei von Fremdbewertungsprozessen das eigene unterrichtliche Handeln zu erörtern.¹³

Entwickelt hat sich das Konzept aus einer praxisgerechten Anpassung gesprächskonstruktiver Prinzipien von Beratungsprozessen an die Durchführung von Unterrichtsbesprechungen. Dazu wurden zunächst die Vorstellungen der beteiligten Referendare hinsichtlich des Ablaufs eines solchen Gesprächs im Rahmen von problemzentrierter Interviews (vgl. Mayring 1990) ermittelt. Die Ergebnisse wurden anschließend in Form von Gesprächsleitlinien in die Gruppe zurückgegeben.¹⁴ Im Mittelpunkt standen dabei Hinweise zum Sprecherwechsel, allgemeine Prinzipien von Beratungsgesprächen sowie Beispiele zur sinnvollen Nutzung von Transkripten der unterrichtlichen Kommunikation.

¹¹ Zum Phänomen gespielter Beratungsbedürftigkeit im Rahmen der Referendarausbildung vgl. Bremerich-Vos (1992, 165).

¹² Grundlegende Beiträge zum Konzept der Kollegialen Beratung liefern Boettcher/Bremerich-Vos (1987); Priebe (1991); Schlee (1992).

¹³ Die Durchführung der Moderation lehnt sich an die von Pallasch (1990) skizzierte Vorgehensweise einer "pädagogischen Moderation" an. Der Moderator unterstützt dabei die zunehmend autonom durch die Gruppe gesteuerte Erörterung. Die gemeinsame Bearbeitung von Problemen wird durch die Bereitstellung von Hilfsmitteln und Materialien durch den Moderator unterstützt.

¹⁴ Dieser Schritt der 'Didaktisierung' kommunikationswissenschaftlicher Verfahren läßt sich sicherlich auf unterschiedliche Weise gestalten. Für die anwendungsbezogene Gesprächsforschung stellt er jedoch eine konstruktive Notwendigkeit dar. Vgl. dazu Becker-Mrotzek/Brünner (in Bd. 2).

Es zeigte sich, daß Unterrichtsberatungen im Rahmen der Lehrerausbildung dann als besonders effektiv empfunden werden, wenn es sich um die Behandlung selbsterlebter, authentischer Fälle handelt. Die oft praktizierte Besprechung von fiktiven kritischen Unterrichtsvorfällen wurde dagegen als weniger hilfreich eingestuft. Insbesondere der strukturierte Einstieg in die Kollegiale Unterrichtsberatung wird für den erfolgreichen Verlauf des unterrichtsanalytischen Verfahrens von den Teilnehmern als richtungsweisend angesehen.¹⁵

Die Datengrundlage für die Kollegiale Unterrichtsberatung bilden mehrere ton-technisch und zumeist auch bildtechnisch aufgezeichnete Stunden der an einem Fachseminar beteiligten Referendare.¹⁶ Der jeweils Unterrichtende erhält im Gesamtablauf zunächst die Gelegenheit, sich die Stundenaufzeichnung allein anzusehen und sich danach selbständig für jene Ausschnitte zu entscheiden, die er den Kollegen für die Besprechung im Lehrerseminar vorstellen möchte.

Der Vorteil einer eigenständigen Auswahl der Stundenausschnitte besteht hauptsächlich im Schutz vor ungewollter Thematisierung bestimmter Situationen und der Sicherstellung der für eine Beratung unumgänglichen Freiwilligkeit.

Das weitere Vorgehen in der Kollegialen Unterrichtsberatung beginnt mit einer Schilderung der Situationszusammenhänge durch den Unterrichtenden. Die *Unterrichtsbesprechung* orientiert sich zusammengefaßt an folgenden Schritten:

1. Schilderung der Situationszusammenhänge (Einordnung)
 - Welches waren die Ziele?
 - Was ging der Situation voraus?
 - Was erscheint als zentrales Problem?
2. Gemeinsames Ansehen der Videosequenz
3. Einbeziehung der Gruppe
 - Nachfragemöglichkeit an die/den Unterrichtende(n)
 - Eindrucksschilderungen durch die Kollegen
 - Austausch der unterschiedlichen Situationsauffassungen
 - Durchführung von 'Slot-Experimenten' (Bandstop bei Entscheidungssituationen und Einholen der Handlungskonzepte der Teilnehmer - "Wie würden Sie an dieser Stelle entscheiden und handeln?")
4. Erörterung der Situation anhand des Transkripts
 - Auffälligkeiten beim Einsatz der sprachlichen Mittel
 - Erörterung von Verständlichkeit, Angemessenheit, Strategie

¹⁵ Zu den Wünschen von Referendaren hinsichtlich der Durchführung von Unterrichtsberatungen vgl. Bovet/Frommer (1995).

¹⁶ Im Fall des Marburger Projekts handelt es sich um Gruppen angehender Sportlehrer. Richtungsweisend für die Konstruktion von Verhaltenstrainings für Sportlehrer gilt bisher das Heidelberger Verfahren zur Diagnose und Veränderung von Sportlehrerverhalten (HDVL) des Autorenteamts Treutlein/Janalik/Hanke. Grundlage deren Trainingskonzeption bilden jedoch nicht sprachwissenschaftliche, sondern in erster Linie psychologische Ansätze. Im Zentrum steht dort die Psychologie des reflexiven Subjekts (vgl. Treutlein et al. 1992).

5. Thematisierung alternativer Handlungsweisen und deren mögliche Konsequenzen
6. Ergebnisfixierung und Resümee
 - Diskussion der 'Passung' zwischen dem Handlungsziel und den in der Gruppe erörterten Handlungsalternativen

Ein Beispiel:

Die Situation, die der betreffende Referendar für die Unterrichtsbesprechung ausgewählt hat, betrifft eine Szene, die er unmittelbar vor Beginn der Unterrichtsstunde beim Betreten des Umkleideraums erlebt. Zwei Schüler liegen am Boden und kämpfen miteinander, wobei der Größere den Kleineren bedrohlich im Schwitzkasten hält, während dieser verzweifelt und weinend versucht, sich aus der Umklammerung zu befreien. Die anderen Schüler scheinen die Szene zu ignorieren. Der Lehrer versucht beide Schüler zu trennen.

- (01) Lehrer: (emotional erregt) *Hey! Was ist denn hier los, David?*¹⁷
 (02) *Hört mal, seid Ihr verrückt geworden?*
 (03) *Ihr könnt Euch doch hier nicht prügeln!*
 (04) David: (weinend) *Der geht einfach auf mich los!*
 (05) Boris: (erregt) *Ich soll auf Ihn losgegangen sein? Der hat doch angefangen!*
 (06) David: *Ich hab gar nichts gemacht!*
 (07) Lehrer: *Das kann man doch auch mit Worten lösen!*
 (08) Boris: (ironisch) *Ja, ja mit dem oder was!*
 (09) David: *Warum? Ich hab gar nichts gemacht, der ist auf mich losgegangen!*
 (10) Lehrer: *Ich möchte, daß ihr Euch wieder vertragt und Euch gegenseitig entschuldigt, sofort!*
 (11) *entschuldigt, sofort!*
 (12) David: *Der hat mir doch den Finger ... so hochgedreht!*
 (13) Boris: *Ja toll, du hast mir voll gegen den Kopf geschlagen!*
 (14) Lehrer: *Bitte vertragt Euch jetzt, wenn nicht jetzt, dann nach der Stunde, und das will ich sehen!*
 (15) *das will ich sehen!*

(Unterdessen findet die Szene die Aufmerksamkeit von Mitschülern)

- (16) Lehrer: (immer noch aufgeregt) *Also wirklich Leute! Das will ich hier nicht mehr sehen! Das ist wie im dritten Schuljahr!*
 (17) *mehr sehen! Das ist wie im dritten Schuljahr!*
 (18) Carsten: (lachend) *Pack schlägt sich – Pack verträgt sich!*
 (19) Boris: (lacht)
 (20) Lehrer: (zu Boris:) *Da gibt's doch gar nichts bei zu lachen!*
 (21) Boris: *Ich muß nur lachen, weil der Carsten das gesagt hat! Außerdem krieg's ich wieder ab, nur weil ich der Größere bin.*
 (22) *krieg's ich wieder ab, nur weil ich der Größere bin.*
 (23) Lehrer: *Das stimmt doch nicht. Ich weiß leider nicht, was passiert ist, und kann es daher auch nicht beurteilen. Aber ihr braucht Euch nicht mehr zu prügeln, das habt Ihr in Eurem Alter doch nicht mehr nötig!*
 (24) *kann es daher auch nicht beurteilen. Aber ihr braucht Euch nicht mehr zu prügeln, das habt Ihr in Eurem Alter doch nicht mehr nötig!*
 (25) *zu prügeln, das habt Ihr in Eurem Alter doch nicht mehr nötig!*
 (Lehrer verläßt den Umkleideraum)

¹⁷ Die Namen der Schüler wurden geändert.

In seiner Begründung der Szenenauswahl weist der Unterrichtende die Teilnehmer der Unterrichtsberatung darauf hin, daß er insbesondere deshalb mit seinem Konzept der Konfliktbewältigung nicht zufrieden war, weil er die angekündigte erneute Thematisierung des Problems (Z. 14f: ... *vertragt Euch jetzt, wenn nicht jetzt, dann nach der Stunde, und das will ich sehen*) ausgelassen habe. Die Erklärung dafür sieht er darin, daß er wohl unbewußt gehofft hatte, daß mit dem Verschwinden der Schüler am Schluß der Stunde sich auch die schwierige Aufgabe der Problemlösung selbst verflüchtigt hätte.

Die Eindrucks schilderungen der Kollegen zu der vorgestellten Situation bezogen sich im Kern auf das besonders auffällige emotionale Engagement des Lehrers, der in der Szene wiederholt seine Überraschung zum Ausdruck bringt. Erst auf der Grundlage der Bearbeitung des Transkripts ist dies dem Lehrer überhaupt deutlich geworden. Im Unterrichtsgespräch entwickelte sich hierauf eine Diskussion darüber, wieviel Emotionalität der Lehrer in ähnlichen Situationen zeigen sollte, um einerseits nicht den Eindruck der Gleichgültigkeit und Nichtbetroffenheit aufkommen zu lassen, andererseits aber auch nicht zur Eskalation der aggressiven Situation beizutragen.

Ein 'Slot-Experiment' wurde auf Wunsch des Referendars in diesem Zusammenhang nicht durchgeführt. So hätte zum Beispiel die Möglichkeit bestanden, das Band zu dem Zeitpunkt anzuhalten, zu dem der Lehrer mit seinem Versuch der Konfliktbewältigung ansetzt, um zunächst die Teilnehmer nach deren Handlungsvorschlägen zu fragen.

Die Rekonstruktion der einzelnen Gesprächsschritte anhand der Transkription konnte deutlich machen, daß insbesondere Elemente der Ursachenermittlung (*Was ist denn hier los, David?*) sowie globale Schuldzuweisungen (*Hört mal, seid ihr verrückt geworden? - Das ist wie im dritten Schuljahr.*) das sprachliche Vorgehen auszeichnen. Beschuldigungsmuster in den Lehreräußerungen dominieren die Szene und wechseln ab mit Legitimationsmustern der Schüler (*Der hat doch angefangen!*) und Verhaltensvorschriften durch den Lehrer (*Bitte vertragt Euch jetzt, wenn nicht jetzt, dann nach der Stunde, und das will ich sehen.*).

Die weitere Stundenbesprechung orientierte sich an verschiedenen Vorschlägen alternativen Konfliktmanagements. Die Bandbreite zwischen gelegentlichem bewußten Ignorieren handgreiflicher Auseinandersetzungen und dem Einschalten 'externer Autoritäten' wie Klassenlehrer, Schulleiter oder Eltern bestimmten die Debatte im Kollegenkreis.

Die Erörterung alternativer Lösungen (5. Schritt) erbrachte einen Konsens unter den Kollegen. Der ursprüngliche Versuch, den Konflikt am Ende der Stunde nach einer gewissen emotionalen Distanz erneut aufzugreifen, wurde als grundsätzlich sinnvoll angesehen. In einem gezielten Konfliktgespräch mit den beteiligten Schülern wurde auch eine 'Passung' zu den eigenen pädagogischen Zielen gesehen. Diese bestanden in der Vermittlung eines gewaltfreien Verhaltens und der Durchführung eines auf soziales Lernen ausgerichteten Unterrichts.¹⁸

Die Orientierung des Unterrichtsgesprächs an den oben dargestellten Schritten wurde im Rahmen des Marburger Modells zur Kollegialen Unterrichtsanalyse durch

¹⁸ In Anlehnung an Glasersfeld (1987) geht es dabei darum, nachzuvollziehen, ob Handlungen passend ("fit") zu den Zielsetzungen des Handelnden erscheinen oder im Widerspruch zu diesen stehen.

einen externen Gesprächsmoderator¹⁹ unterstützt. Die gesprächsstrukturierende Funktion der vorgegebenen Schritte der Unterrichtsbesprechung tritt jedoch zunehmend in den Hintergrund, sobald erste Erfahrungen mit dem Konzept der Kollegialen Unterrichtsberatung gemacht werden. Demzufolge ist das Konzept selbst auf eine schrittweise Übernahme durch die Teilnehmer angelegt, so daß die Durchführung weiterer Unterrichtsbesprechungen in autonomer Weise durch die Lehramtskandidaten übernommen werden kann.

Das Verfahren stellt auf diesem Wege insgesamt den Versuch dar, Gespräche über Unterricht als reflexiven und zunehmend selbstbestimmten Prozeß zu gestalten. Den beratenden Charakter des unterrichtsanalytischen Gesprächs hervorzuheben, im Gegensatz zur reinen Bewertungsfunktion, bildet dabei ein zentrales konstruktives Element des gesamten Konzepts.

Die Einübung in kollegiale Formen der Unterrichtsbesprechung und gegenseitigen Beratung muß, um dauerhaft erfolgreich zu sein, begleitet werden von einer Neuorientierung der Ausbildungskonzeption. Das Projekt der Kollegialen Unterrichtsberatung trifft dabei auf aktuellste Bestrebungen zur Reformierung der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Danach sollen autonome Erfahrungs- und Lernprozesse und ein 'forschendes Lernen' vermehrt mit in die Ausbildung der Lehramtsanwärter einbezogen werden (vgl. Bunte/Wolf 1995; Dohnke 1995; Gaude 1995; Kolb 1995).

Die Reformbestrebungen zur Anpassung der Lehreraus- und Weiterbildung an die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen von Schule verlangen ausdrücklich die Vermittlung berufsspezifischer Kommunikationsfähigkeiten. Das Ziel besteht im

"... Erwerb von Fähigkeiten in der Beratung sowie der Gesprächsführung und -moderation (dabei geht es insbesondere um die Ausbildung der Selbst- und Fremdwahrnehmung). Darüber hinaus sollen selbstorganisierte Gruppen der Referendarinnen und Referendare aus bestehenden Seminaren durch Moderations- oder Supervisionsangebote unterstützt werden, um ihre Praxisprobleme aufarbeiten zu können. (Hilfe zur Selbsthilfe)." (Warm 1993, 2)²⁰

Die Aufgaben des Ausbildungs- oder Fachleiters sind im Rahmen des Marburger Projekts zur Kollegialen Unterrichtsberatung in besonderer Weise auf diese Zielsetzung abgestimmt. Seine Rolle entwickelt sich sukzessive vom Ausbilder zum Berater. Die für die Beratung unverzichtbare Freiwilligkeit wird verfahrensmäßig schrittweise erweitert und sichergestellt.

Wird im Laufe der ersten Unterrichtsbesprechungen das Gespräch noch deutlicher durch eine aktive und anleitende Beteiligung des Fachleiters bestimmt, so tritt diese zunehmend zugunsten des Gesprächs unter den Referendariatskollegen zurück. Bereits bei der wiederholten Durchführung des Verfahrens in der sogenannten Intensivphase wird der Fachleiter nurmehr auf Initiative der Referendare zu ausgewählten Problemen konsultiert.

Auch durch die selbständige Aufzeichnung des eigenen Unterrichts, gegebenenfalls unter Mithilfe eines Referendariatskollegen, wird die Eigenständigkeit schon in der Phase der Materialerstellung gefördert. Gleiches gilt für die Erstellung der Transkripte zu bestimmten problematischen Unterrichtssituationen (Stundeneinleitung, Durchführung von Konfliktschlichtungen, Verbalisierung komplexer Aufga-

¹⁹ In diesem Fall hatte der Autor des Beitrags die Funktion der Gesprächsmoderation übernommen.

²⁰ Des weiteren: Freie und Hansestadt Hamburg - Amt für Schule (1996, 6).

benstellungen, Motivationsverluste im Unterrichtsablauf etc.). Das Material kann weiterhin nach der Analyse im Kreis der Ausbildungskollegen dem Fachleiter mit der Bitte um Stellungnahme und Beratung vorgestellt werden.

5. Resümee - Konsequenzen für die Konstruktion der geschätsanalytisch fundierten Ausbildung von Lehrern

Bei der Betrachtung der zur Zeit angebotenen Trainingskonzepte zur Vermittlung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen für Lehrer zeigen sich sehr unterschiedliche Ausprägungen geschätsstheoretischer Fundierung. Das Spektrum bewegt sich zwischen erfahrungsgeliteter Meisterlehre ("was sich immer bewährt hat, wird sich auch heute und in Zukunft bewähren") und eingehenden Bemühungen, gestützt auf unterschiedliche Theorien, das Gesprächsverhalten gezielt und planmäßig zu verbessern. Das theoretische Schwergewicht liegt zur Zeit noch deutlich auf sozialpsychologischen und dem therapeutischen Arbeitsfeld entlehnten Konstruktionen. Der Ansatz der linguistischen Pragmatik und im engeren Rahmen die Angewandte Diskurs- und Gesprächsanalyse erscheinen hier immer noch von untergeordneter Bedeutung (vgl. Becker-Mrotzek/Meier in Bd. 1).

Das vorgestellte, auf geschätsstheoretischen Ansätzen beruhende Marburger Konzept macht aber bereits deutlich, daß das hierbei zum Einsatz kommende methodische Inventar für die systematische Datenerfassung und Datenanalyse Maßgebliches zu leisten vermag. Um die Lehrerausbildung im Hinblick auf die Vermittlung von Gesprächskompetenzen dem Vorwurf der Meisterlehre und der Beliebigkeit zu entziehen, bedarf es dringend eines verstärkten Einsatzes wissenschaftlich fundierter Methoden aus dem Bereich der Gesprächsforschung.

Notwendig wäre darüber hinaus, die jeweils vorhandenen Vorstellungen und Implikationen vom 'guten' und 'erstrebenswerten' Gesprächsverhalten des Lehrers in den einzelnen Trainingsverfahren transparent und nachvollziehbar zu machen. Es zeigt sich nämlich, daß eine latent normative Diktion in den Gesprächstrainings wirksam ist. Die vorhandenen Leitfäden zur Gesprächsführung stellen mit anderen Worten ein eigenes Idealbild der Kommunikation in der Schule dar. Dazu gehört insbesondere die Vorstellung von der Rolle des Lehrers als eines immer verständnisvollen, auf Schlichtung bedachten Pädagogen, der seine eigenen Perspektiven und Interessen in den Hintergrund zu stellen hat. Gelingt ihm dies nicht, gilt es, weitere Schlichtungskompetenzen zu erlernen, die der Harmonisierung aller gegen die Institution Schule gerichteten Entwicklungen dienlich sein müssen. Der möglichst reibungslose Ablauf schulischer Kommunikation bildet somit das Idealbild. Die damit verbundenen geschätsbezogenen Normen selbst werden in den Trainingskonzepten jedoch selten expliziert und bilden, wie Fiehler es bezeichnet hat, den "heimlichen Lehrplan solcher Trainings" (Fiehler 1993, 145).

Die alltägliche Gesprächspraxis von Lehrern ist traditionell an subjektiven Theorien orientiert und wird durch solche geprägt.²¹ Eine Erklärung dafür liegt im erwähnten weitgehenden Fehlen wissenschaftlich orientierter Gesprächstrainings für die Lehrerausbildung. Diesen Mangel zu beseitigen und eine theoretische Konstruk-

²¹ Wie im Rahmen der Psychologie des reflexiven Subjekts dargelegt, unterscheiden sich wissenschaftliche und subjektive Theorien nicht prinzipiell. Beide bezwecken, Sachverhalte zu beschreiben, zu erklären und zu gestalten (Schlee 1992, 189).

tionsbasis bereitzustellen bildet also eine eigene Aufgabe der aktuellen Gesprächsforschung. Deren Ergebnisse vermehrt in die Konzipierung der Gesprächsausbildung und der Gesprächstrainings von Lehrerinnen und Lehrern einzubringen, ist noch zu leisten.

Des Weiteren müssen Gesprächstrainings für Lehrer offen sein für die Komplexität und die ständigen Veränderungen der im Handlungsfeld Schule auftretenden Ansprüche und Gesprächsbedingungen. Die Summe der möglichen Störfaktoren ist kaum zu überblicken. Dies erfordert auch, sich zu verabschieden von der Einübung isolierter Skills und einer Orientierung an Prototypen einer idealisierten Gesprächspraxis. Erforderlich ist dagegen eine Ausrichtung an offenen und variablen Anwendungssituationen.

Die grundlegende Frage, ob bei den daraus abzuleitenden Vermittlungskonzepten zur Gesprächskompetenz überhaupt noch von Training und Trainieren gesprochen werden kann, ist so zu beantworten:

Verfolgt das Gesprächstraining im engeren Sinne ein Konzept (und hier deckt sich übrigens die Definition exakt mit dem im Sport verwendeten Trainingsbegriff), das sich auszeichnet durch eine gezielte Wiederholung sprachlichen Handelns in simulierten Belastungssituationen, wobei es im Verlauf des Trainingsprozesses zu einer zunehmenden Steigerung des Belastungsumfanges und der Belastungsintensität kommt, so scheint dieses Verfahren zwar die Wünsche nach einer griffigen Technologie zu erfüllen, der Vielfältigkeit der kommunikativen Wirklichkeit wird ein solches Vorgehen jedoch nicht gerecht.

Gehen wir dagegen von einem weiten Trainingsbegriff aus, bei dem Trainieren auf flexibles und situationssensibles Handeln abzielt, so versprechen solche Gesprächstrainings eher erfolgreich zu sein. Grundsätzlich zu beachten ist dabei, daß zu jeder Zeit für alle Teilnehmer die Ernsthaftigkeit und Authentizität der Anwendungssituation im Sinne einer ständigen Zweckerfahrung präsent sein muß. Die Erfahrung der Selbstwirksamkeit der Beteiligten und die Selbststeuerung des Trainingsprozesses haben dabei erheblichen Einfluß auf die Motivation der Trainingsteilnehmer. Sie stellen deshalb unverzichtbare konstruktive Bestandteile der für Lehrer zu entwickelnden und anzubietenden Gesprächstrainings dar.

Nicht übersehen werden sollte das folgende Problem: Ein erheblicher Teil der Gesprächstrainings leidet deshalb bei der Zielgruppe der Lehrer unter einem Mangel an Akzeptanz, weil diesen Ansätzen ein 'Image des Therapeutischen' anhängt. Von einer Therapeut-Klient-Beziehung loszukommen, die das Verhältnis zwischen Gesprächstrainer und Lehrer häufig markiert, muß bei der Konstruktion der Trainingsverfahren dringend Berücksichtigung finden.

Eine letzter Aspekt kann an dieser Stelle nur angedeutet werden. Es ist die Frage zu beantworten, wie der Schritt von der Diskursanalyse zum Diskurstaining für das Handlungsfeld Schule legitimiert und abgeleitet werden kann.

Ein objektiver Standpunkt, der die Trainingsziele und damit die Gestaltung des Kommunikationstrainings 'per se' begründet, ist nicht in Sicht. Liegt dieser Standpunkt in der Person des Ausbilders oder in der des Auszubildenden oder zwischen beiden, also im Gespräch und dessen innerer Logik und Stringenz? Wann kann ein Gespräch als geglückt angesehen werden? Nur, wenn dessen verlaufstypische Muster nachvollziehbar sind? Im schulischen Gespräch wird es wohl auch eine Logik der Parteilichkeit sein, einer Parteilichkeit des Beraters für den Ratsuchenden, also eine Parteinahme der Klienten gegenüber der Institution. Und schließlich: Wie ist der Widerspruch zu lösen, wenn der Berater ein Lehrer ist?

Die Klärung auch der geschäftsethischen Fragen muß integrierter Bestandteil angewandter Gesprächsforschung sein, sobald diese nach Lösungsangeboten strebt. Nur so können die "Elemente des Zwischenmenschlichen" (M. Buber) im Rahmen des Gesprächstrainings für Lehrerinnen und Lehrer begründetermaßen mit Inhalt gefüllt werden.

Literatur

- Becker, G.E. (1983). Handlungskompetenzen im Gesprächsbereich. In: Becker, G.E. (Hrsg.), *Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik Teil II*. Weinheim, 182-228.
- Becker, G.E., Clemens-Lodde, B. & Köhl, K. (1980). *Unterrichtssituationen. Ein Trainingsbuch für Lehrer und Ausbilder*. München/Wien.
- Becker-Mrotzek, M. (1993). Sammelberichte "Kommunikation und Sprache in Institutionen". Teil IV: Arbeiten zur schulischen Kommunikation. In: *Deutsche Sprache* 21, 264-282.
- Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (1992). Angewandte Gesprächsforschung: Ziele - Methoden - Probleme. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), 12-23.
- Bremerich-Vos, A. (1992). Diskursanalytische Arbeit mit Fach- und Seminarleitern. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), 161-172.
- Boettcher, W. & Bremerich-Vos, A. (1984). Die Beratung des Referendars. In: *Supervision* 5, 26-42.
- Boettcher, W. & Bremerich-Vos, A. (1986). Pädagogische Beratung. Zur Unterrichtsnachbesprechung in der 2. Phase der Lehrerausbildung. In: Kallmeyer, W.(Hrsg.), *Kommunikationstypologie* (IDS-Jahrbuch). Düsseldorf, 245-279.
- Boettcher, W. & Bremerich-Vos, A. (1987). Beratungsanalytische Kategorien und Empfehlungen für die Arbeit im Fachseminar. In: Boettcher, W. & Bremerich-Vos, A. (Hrsg.), *"Kollegiale Beratung" in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung*. Frankfurt a.M., 333-348.
- Boettcher, W. & Kersting, H.J. (1977). Kommunikationstraining für Deutschlehrer. Vorschläge für Design und Steuerung. In: *Unterrichtswissenschaft* 3, 266-277.
- Bovet, G. & Frommer, H. (1995). Neue Wege der Unterrichtsberatung und -beurteilung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: *Neue Sammlung* 35, Heft 3, 105-128.
- Brünner, G. (1987). *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Tübingen.
- Buber, M. (1954). Elemente des Zwischenmenschlichen. In: *Merkur, Februar*, 116-121.
- Bünthe, M. & Wolf, E. (1995). Beratung als Aufgabe der schulpraktischen Ausbildung im Berufsbildenden Bereich. In: *Seminar* 2, 107-113.
- Dahms, G. (1979). *Nachdenken im Unterricht. Fragemethoden und Anleitung zum argumentativen Gespräch*. Königstein/Ts.
- Dohnke, H. (1995). Der Referendar als autonomer Lernen. In: *Seminar* 4, 7-18.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1976). Sprache im Unterricht - linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit. In: *Studium Linguistik* 1, 47-70.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, H.C. (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht*. München, 36-114.
- Ehlich, K. & Rehbein, J.(Hrsg.)(1983). *Kommunikation in der Schule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution*. Tübingen.
- Fiehler, R. (1995). Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderung von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In: *Finlance Vol. XV*, 137-156.
- Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.)(1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen.
- Fittkau, B. et al. (1989). *Kommunizieren lernen (und umlernen)*. 2. Aufl. Braunschweig.
- Freie und Hansestadt Hamburg - Amt für Schule (Hrsg.)(1996). *Richtlinien über Ziele, Gestaltung und Organisation der Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Hamburger Schulen vom 24. Januar 1996*.
- Friedrich, G. (1991). *Methodologische und analytischen Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers*. Frankfurt a.M./Bern/New York.
- Friedrich, G. (1992). Allgemeine Bestimmungen von Beratung und deren Bedeutung für den Sportunterricht mit Sehgeschädigten. In: Hildenbrandt, E., Friedrich, G. & Schwier, J., *Unterricht als Beratungssituation. Motorik* 2, 69-73.

- Friedrich, G. (1994). Begründungshandlungen in echter und simulierter Unterrichtskommunikation. In: Bliesener, T. & Brons-Albert, R. (Hrsg.), *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Opladen, 91-104.
- Friedrich, G. (1996). Selbstausswertung und Diskursorientierte Analyse. In: *Körpererziehung 1*, 3-8.
- Friedrich, G. (1997). Kollegiale Beratung. In: *Sportunterricht 6*.
- Friedrich, G. & Hartmann, K. (1996). Konflikte gemeinsam besprechen. In: *Sportpädagogik 4*, 54-58.
- Gaude, P. (1995). Beratung von Lehramtsstudenten auf der Basis von Selbstbewertung. In: *Seminar 2*, 82-92.
- Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG) (Hrsg.)(1987). *Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik*. München.
- Glaserfeld, E. v. (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. Braunschweig.
- Göppner, H.-J. (1984). *Hilfe durch Kommunikation in Erziehung, Therapie, Beratung*. Bad Heilbrunn.
- Gordon, T. (1972). *Familienkonferenz*. Hamburg.
- Gordon, T. (1977). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg.
- Gudjons, H. (1983). Berufsbezogene Selbsterfahrung durch Fallbesprechungen in Lehrergruppen - mit einem Leitfaden. In: Mutzeck, W. & Pallasch, W. (Hrsg.), 258-266.
- Hitzinger, H. (1979). Das Elterngespräch: Lehrer lernen mit Eltern sprechen. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge 31/4*, 157-162.
- Keseling, G. & Wrobel, A. (Hrsg.)(1983). *Latente Gesprächsstrukturen. Untersuchung zum Problem der Verständigung in Psychotherapie und Pädagogik*. Weinheim.
- Költze, H. et al. (1990). *Lehrertraining. Theorie und Praxis verschiedener Modelle*. Bad Heilbrunn.
- Kolb, R. (1995). Von der Partnerzentrierten Beratung zu Beratungsstrategien in der schulpraktischen Ausbildung? In: *Seminar 2*, 38-55.
- Lorenz, R., Molzahn, R. & Teegen, F. (1977). *Verhaltensänderung in der Schule. Systematisches Anleitungsprogramm für Lehrer. Verhaltensprobleme erkennen und lösen* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.
- Mayring, P. (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München.
- Miller, R. (1985). Gespräche mit gewalttätigen Schülern. In: Bäuerle, S. (Hrsg.), *Schülerfehlverhalten*. Regensburg, 135-150.
- Miller, R. (1986). *Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch für Lehreranwärter, Referendare, Lehrer und Lehrergruppen*. Weinheim.
- Müller-Wolf, H.-M. (1989). Kommunikations- und Interaktionstraining für Lehrer und Schüler in Verbindung mit curricularen Reformen. In: Fittkau et al. (Hrsg.), 156-210.
- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (Hrsg.)(1983). *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim.
- Pallasch, W. (1982). Lernziel Zuhören. In: *betrifft: erziehung 1*, 20-27.
- Pallasch, W. (1987). *Lehrverhalten und Problemlösen. Lern- und Trainingsprogramme zur Schulung pädagogischer Fertigkeiten und Reflexion des Selbstkonzepts*. Weinheim.
- Pallasch, W. (1990). *Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz*. Weinheim.
- Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.)(1992). *Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim.
- Pallasch, W. & Reimers, H. (1990). *Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur*. Weinheim.
- Priebe, B. (1991). Unterrichtsstörung als gemeinsame Aufgabe. In: *Pädagogik 12*, 20-23.
- Redder, A. (1983). Kommunikation in der Schule - zum Forschungsstand seit Mitte der siebziger Jahre. In: Redder, A. (Hrsg.): *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 24*, 118-144.
- Rogers, C.R. (1972). *Die klienten-zentrierte Gesprächspsychotherapie*. München.
- Rogers, C.R. (1974). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München.
- Schäfer, M. (1981). Das Lehren als Prozeß der Selbsterfahrung. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge (WPB) 7*, 300-303.
- Schlee, J. (1992). Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen. In: Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.) 188-199.
- Schollmeyer, D. (1981). *Lehrertraining und Verhaltensmodifikation. Grundlagen - Modelle - Methoden*. Düsseldorf.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen*. Reinbek.
- Schulz von Thun, F. (1989). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Reinbek.
- Tausch, R. & Tausch, A.M. (1979). *Erziehungspsychologie* (9. Aufl.). Göttingen.

- Textor, M.R. (1987). Beratung, Erziehung, Psychotherapie. Eine Begriffsbestimmung. In: *Psychologie, Erziehung, Unterricht* 34, 1-13.
- Thiele, H. (1981). *Lehren und Lernen im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht*. Bad Heilbrunn.
- Thiele, H. (1982). *Trainingsprogramm Gesprächsführung im Unterricht*. Bad Heilbrunn.
- Treutlein, G., Janalik, H. & Hanke, U. (1992). *Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln* (2. Aufl.). Köln.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1972). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern/Stuttgart/Wien.
- Warm, U. (1983). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg* (Amt für Schule der Freien und Hansestadt Hamburg - 8.10.1993).
- Weingarten, R. (1988). *Verständigungsprobleme im Grundschulunterricht*. Opladen.