

Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick

**Michael Becker-Mrotzek
Gisela Brüner**

veröffentlicht in dem Sammelband
Michael Becker-Mrotzek / Gisela Brüner (Hg.):
Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz
Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2004
ISBN 3 - 936656 - 12 - 6

<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>

Alle Rechte an der Online-Ausgabe vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Radolfzell 2004

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

Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick

Michael Becker-Mrotzek / Gisela Brüner

In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie Erwachsene neue Fähigkeiten und Fertigkeiten zum mündlichen Kommunizieren erwerben, d.h. aneignen¹. Ziel ist es, die beteiligten Prozesse für Analyse-, Beratungs- und Vermittlungszwecke zu systematisieren, um Antworten auf die folgenden Fragen zu finden: Welche Teilfähigkeiten werden zum mündlichen Kommunizieren überhaupt benötigt? Welche lassen sich leicht – welche nur schwer oder vielleicht gar nicht vermitteln bzw. aneignen? Welche Methoden eignen sich für die Vermittlung welcher Fähigkeiten?

Ausgangspunkt unserer Überlegungen sind praktische Fragen des Kompetenzerwerbs, d.h. des Erwerbs der Fähigkeit, angemessen mündlich kommunizieren zu können. Wir gehen davon aus, dass es sich hierbei um eine spezifische Kompetenz handelt, die sich von anderen Kompetenzen unterscheidet (vgl. Fiehler/Schmitt i.d.Bd.). Ihre Besonderheit liegt in den spezifischen Bedingungen der mündlichen Kommunikation begründet: Gespräche und Diskurse sind immer das Resultat aller daran Beteiligten, so dass die Anteile und beteiligten Kompetenzen des Einzelnen weniger offensichtlich sind als bei individuellen Tätigkeiten. Mündliche Kommunikation ist durch ihre Flüchtigkeit, Prozesshaftigkeit, Interaktivität und Musterhaftigkeit gekennzeichnet (vgl. Deppermann i.d.Bd., Abschn. 3). Die Bewältigung mündlicher Kommunikation erfordert ein spezifisches Ensemble von Wissen und Fertigkeiten, die sich zusammenfassend als Gesprächskompetenz beschreiben lassen. Auch wenn wir uns in diesem Beitrag auf die Gesprächskompetenz konzentrieren, sind wir nicht der Auffassung, dass der faktische Gesprächsverlauf ausschließlich eine Funktion dieser Kompetenz ist. Vielmehr spielen andere Faktoren wie Emotionen und Affekte, Beziehungs- und Rollenfragen ebenfalls eine Rolle.

1 Unser Fokus liegt also auf der Zeit nach dem primären Spracherwerb; wir nehmen jedoch an, dass die Kategorien prinzipiell für die Analyse aller Prozesse des Diskurserwerbs gelten. Es stellt sich hier allerdings die Frage, inwieweit für den kindlichen Spracherwerb noch gesonderte Kategorien erforderlich sind, um der Tatsache gerecht zu werden, dass das System der sprachlichen Mittel und die kognitiven Fähigkeiten erst allmählich ausgebaut werden.

1 Kommunikative Erfordernisse

Wir gehen von einem grundlegenden *Ableitungszusammenhang* aus, wonach sich die *kommunikativen Erfordernisse* aus der Gesprächssituation herleiten. Ausgangspunkt unserer heuristischen Systematik ist die Gesprächssituation, die an die Beteiligten bestimmte Handlungsanforderungen stellt. Diese sind nur dann zu bewältigen, wenn bestimmte Kompetenzen auf beiden Seiten vorhanden sind. Die Gesprächssituation als Handlungsrahmen ist zentral bestimmt durch:

- a) die beteiligten Personen mit ihren Identitäten, ihren Affekten, ihrer sozialen Beziehung und ihren Kognitionen (Wissen und Können);
- b) die kommunikativen Zwecke des jeweiligen Gesprächstyps (z.B. einen Dissens beseitigen, eine Entscheidung herbeiführen).

Beide Faktoren sind wiederum eingebunden in bestimmte institutionelle Bedingungen (z.B. Zeitökonomie, hierarchische Beziehungen). Aus einer so verstandenen Gesprächssituation ergeben sich bestimmte kommunikative Erfordernisse, Beschränkungen und Möglichkeiten. Für den einzelnen beteiligten Akteuren leiten sich daraus jeweils konkrete kommunikative *Handlungsanforderungen* ab. Sie lassen sich als Anforderungen an die kognitiven, kommunikativen und affektiven Fähigkeiten des Handelnden beschreiben. Dazu zählen selbstverständlich auch die praktischen Fähigkeiten, die sich aus Wissens- und Könnenskomponenten zusammensetzen, sowie die sozialen Fähigkeiten, die kognitive, kommunikative und affektive Komponenten aufweisen. Die Interessen der Beteiligten sind abgebildet in der Kognition, nämlich als Bestandteil des Wollens und der Zielsetzung.

Um diese Zusammenhänge zu illustrieren, nehmen wir hier und im Folgenden exemplarisch Bezug auf das *Transkript „Rohrbruch“*, eine Beschwerde bei den Stadtwerken (s. Anhang).

Die beteiligten Personen handeln hier in ihren Rollen und ihrer Beziehung als Klient und Agent der Institution Stadtwerke. Der *Klient* bringt über seine Rolle als zahlender Kunde hinaus auch seine Identität als Bewohner eines Villenviertels zur Geltung. Seine damit verbundenen Ansprüche wie auch seine Umgangsweise mit Frustration und Ärger gehen in das Gespräch ein. Der *Agent* handelt als Mitarbeiter (MA), dessen berufliche Aufgabe u.a. in der Bearbeitung solcher Anrufe besteht. Er bringt seine institutionellen Sichtweisen, Bewertungen und Handlungsmöglichkeiten zur Geltung und zeigt im Gespräch seinen aktuellen beruflichen Stress sowie seine persönlichen Umgangsweisen damit. Die *Gesprächssituation* ist deutlich geprägt durch das unterschiedliche Wissen der beiden: Der Kunde verfügt über Beobachtungswissen, der MA über umfassendes institutionelles Handlungswissen; beiden gemeinsames Wissen über die Aufgaben der Institution Stadtwerke bildet die Grundlage des Gesprächs.

Der dominante *Gesprächszweck* ist die Bearbeitung eines Serviceproblems. Aus ihm resultiert für den Kunden die Handlungsanforderung der Problemdarstellung und für den Mitarbeiter die Anforderung, das Problem dem Kunden zu erläutern sowie die Bearbeitung des Problems zu veranlassen. Hiermit verbunden

sind weitere Implikationen für die beiden Beteiligten im Hinblick auf die erforderlichen kommunikativen Einzeltätigkeiten (z.B. Informieren, Nachfragen, Ansprüche erheben etc.). Man erkennt hier, dass der Ableitungszusammenhang ein handlungslogischer ist, und wir nehmen an, dass dieser generell gilt. Vorausgesetzt ist dabei allerdings eine Prämisse von Rationalität des Handelns, die im empirischen Einzelfall nicht immer gegeben sein muss.

2 Kenntnisse und Fähigkeiten

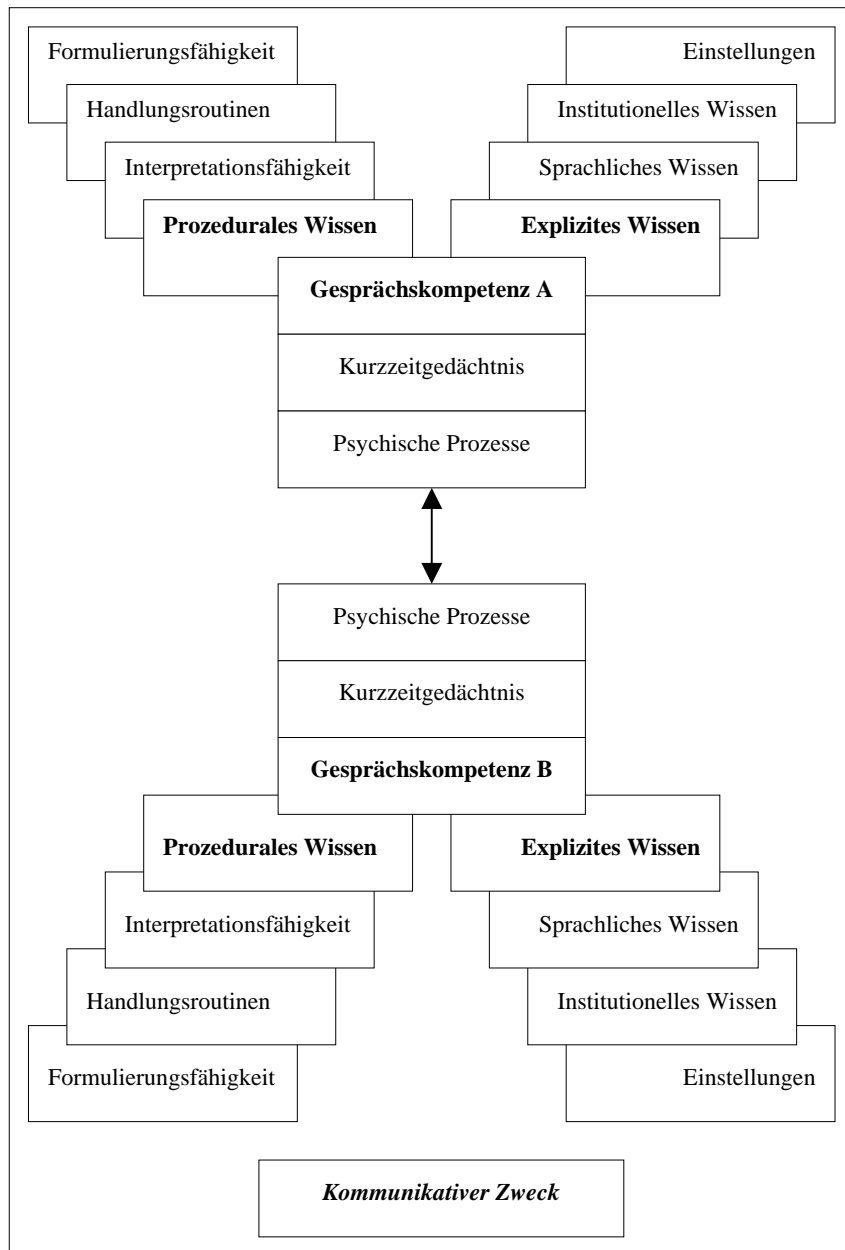
Für die Bewältigung der unterschiedlichen Handlungsanforderungen sind je spezifische *Kenntnisse und Fähigkeiten* erforderlich, die sich nach den beteiligten *Wissenstypen* unterscheiden lassen². Ausgeblendet sind dabei Aspekte wie das innere Management der Affekte (Ärger beherrschen, Umgang mit Angst oder Freude etc.) oder der eigenen Identitäten (Anspruchshaltung, Statusfragen etc.). Zu diesen psychischen Prozessen kann aus linguistischer Perspektive lediglich gesagt werden, wie sie sprachlich zum Ausdruck kommen, nicht aber, wie sie psychisch zustande kommen und bearbeitet werden können. Das folgende Schaubild illustriert die beteiligten Wissenstypen vorausgreifend: (siehe Abbildung 1, Seite 32)

Bei den Wissenstypen unterscheiden wir explizites und implizites (prozedurales) Wissen. „Wissen“ verwenden wir also im Sinne der Funktionalen Pragmatik als Oberbegriff, unter den auch Fähigkeiten subsumiert sind. Im Einzelnen haben wir es in der Kommunikation mindestens mit den folgenden *Wissenstypen* zu tun:

- Überzeugungen, Einstellungen und Dispositionen: Hierbei handelt es sich um ein Set relativ fester, expliziter oder prinzipiell explizierbarer Wissensstrukturen, die jeder Gesprächsbeteiligte mit in das Gespräch einbringt, beispielsweise die Überzeugung, dass Behörden langsam arbeiten oder dass man seine eigenen Interessen immer durchsetzen sollte.
- Wissen über Sprache und Kommunikation: Hiermit ist das explizite bzw. prinzipiell explizierbare Wissen darüber gemeint, wie Sprache und insbesondere Kommunikation funktionieren. Hierzu gehört etwa das Wissen, wie in unterschiedlichen Situationen das Rederecht wechselt oder welches sprachliche Register angemessen ist.

Wissen über institutionelles Handeln: Die Kenntnisse der Professionellen und Laien über die Institution unterscheiden sich in der Regel beträchtlich. Während die Professionellen über ein ausgebildetes Institutionenwissen (Ehlich/Rehbein 1977) und genaue Kenntnisse der konkreten Abläufe verfügen, haben die Laien hierüber nur allgemeine und vage Kenntnisse. Auch dieser Wissenstyp ist prinzipiell explizierbar.

2 Einen aktuellen Überblick zum Thema Wissen, Können, Reflexion gibt der Sammelband von Neuweg (Hg.) (2000).



Becker-Mrotzek/Brüner, Abb. 1: Beteiligte Wissenstypen

- Formulierungs- und Artikulationsfähigkeit: Hierzu gehört das zumeist implizite Wissen über die angemessenen lexikalischen Mittel sowie die prozedurale Fähigkeit, komplexe Sachverhalte syntaktisch angemessen darzustellen. Relevant wird dieses Wissen etwa beim Kommunizieren in der Fremdsprache oder über komplizierte und unvertraute Sachverhalte.
- Interpretationsfähigkeit meint die prozedurale Fähigkeit, die je aktuelle Situation angemessen zu interpretieren, also etwa das Wissen und die Handlungsmöglichkeiten des Gesprächspartners und den Stand des Gesprächsverlaufs richtig einzuschätzen.
- Handlungsroutinen: Mit Handlungsroutinen sind alle Formen des automatisierten Handelns gemeint. Sie zählen ebenso zum impliziten, prozeduralen Wissen. Durch die Ausbildung von Handlungsroutinen werden kognitive Kapazitäten für andere Anforderungen frei.

Wissen über Sprache, Kommunikation und institutionelles Handeln setzt sich immer aus expliziten und impliziten Wissensanteilen zusammen. Das bedeutet, dass wir es in der Empirie stets mit Mischformen zu tun haben. Es variiert in der Wirklichkeit der jeweilige Umfang, in dem vom expliziten Wissen Gebrauch gemacht wird und das implizite Wissen bewusstseinsfähig und explizierbar ist. Handlungsroutinen sowie Formulierungs-, Artikulations- und Interpretationsfähigkeit gehören stärker zum impliziten, prozeduralen Wissen, im Sinne eines Könnens. Es stellt eine Form des Wissens dar, das in angemessenem Handeln resultiert und eben daran zu erkennen ist.

Im (kommunikativen) Handlungsprozess kommen die Wissenstypen in folgenden *Stadien* zum Einsatz:

- Einschätzung: Bei der Einschätzung einer Situation kommen vor allem Überzeugungen, institutionelles Wissen und Interpretationsfähigkeiten zum Einsatz.
- Motivation und Zielbildung: Sie sind wesentlich beeinflusst durch Überzeugungen und Einstellungen sowie institutionelles Wissen.
- Handlungsplanung: In die Planung gehen vor allem das institutionelle und sprachliche Wissen ein.
- Handlungsausführung: Hier spielen mit der Interpretations-, Formulierungs- und Artikulationsfähigkeit die impliziten Wissenstypen eine zentrale Rolle.

Jedes dieser Stadien fordert also von den Aktanten spezifische Fähigkeiten und Kenntnisse. Wir wollen diese Unterscheidungen am Beispiel des Transkripts „Rohrbruch“ konkretisieren und verdeutlichen. Methodologisch schließen wir dabei von den Äußerungen auf die zugrunde liegenden kognitiven Prozesse; vor allem bei den frühen Handlungsstadien sind dabei relativ weite Inferenzen erforderlich.

Beginnen wir mit dem *Kunden*: Seine objektive Situation ist gekennzeichnet durch das längere Ausbleiben von Wasser aufgrund eines witterungsbedingten Rohrbruchs und die damit verbundenen Unannehmlichkeiten. In die subjektive Einschätzung dieser Situation gehen die individuellen Einstellungen und Erwartungen ein, in diesem Fall die konkrete Einstellung zu Mangelsituationen. Die

Äußerungen lassen darauf schließen, dass die Mangelsituation zu einer Verärgerung führt: so in Partiturfläche F1 die unmittelbare, uneingeleitete Frage nach der Zuständigkeit oder in F2 die pointierte, minimal formulierte Nachfrage „*Sie?*“. Verantwortlich für die Verärgerung ist jedoch nicht nur der Mangel selbst, sondern auch eine spezifische Erwartungshaltung und die Einschätzung der Verantwortung. So zeigt sich in F4 die Erwartung, aufgrund der privilegierten Wohnlage bevorzugt behandelt zu werden (, *Villenberg, nicht Arbeiterstadt*‘). Des Weiteren sieht der Kunde die Schuld für das ausbleibende Wasser nicht primär im Frost, sondern im mangelnden Arbeitseinsatz der zuständigen Stadtwerke, wie F2 zeigt: „*Die Leute die tun dort gar nicht*“. Aus diesen Einstellungen und Einschätzungen leitet sich die konkrete Zielsetzung her, nämlich auf eine schnelle Behebung des Schadens zu drängen. Wir sehen, dass in die Zielsetzung mehrere Faktoren einfließen.

Die Planbildung des Kunden ist stark beeinflusst durch seinen Ärger über die aktuelle Situation, weniger durch sein institutionelles Wissen über die konkreten Reparaturmöglichkeiten. Ein allgemeines institutionelles Wissen zeigt sich in den Fragen nach der Zuständigkeit. Die Planbildung mündet in die Absicht eine Beschwerde vorzubringen, im Wesentlichen über den scheinbar mangelnden Einsatz der Bauarbeiter vor Ort. Auch die Handlungsausführung selbst ist deutlich durch die Verärgerung geprägt, was sich in unangemessenen Formulierungen zeigt, vor allem in den F1-3 (minimalistisch und laut). Im Detail zeigt sich die Unangemessenheit in F1/2 etwa im Gebrauch der deiktischen (zeigenden) Mittel. Der Kunde benutzt zweimal die Lokaldeixis „*da*“ sowie einmal „*diesen*“ („*Wer ist **da** zuständig für den Villenberg, für **diesen** Rohbruch **da**?*“). Damit fokussiert er die Aufmerksamkeit des Mitarbeiters überdeutlich auf sein Thema und signalisiert bereits an dieser Stelle seine Verärgerung. Deutlich wird die Verärgerung aber auch im Ausbleiben einer expliziten Forderung, den Mangel möglichst schnell zu beheben. Anstatt ausdrücklich auf einer unverzüglichen Behebung zu bestehen, bringt der Kunde nur seinen Ärger zum Ausdruck. Handlungsroutinen finden wir etwa in der Reaktion auf die Vorwürfe in F5: „*Ja das ist kein Quatsch*“ und in der schnellen Zurückweisung der Aussagen des Mitarbeiters in F10-12: D.h., der Kunde nimmt jeweils nur Bezug auf den unmittelbaren, expliziten propositionalen Gehalt, ohne die mitgemeinten kontextuellen Bedeutungen zu berücksichtigen.

Die objektive Situation des *Mitarbeiters* unterscheidet sich von der des Kunden deutlich: Er ist von der Mangelsituation nicht unmittelbar betroffen, sondern für ihre Bewältigung mitverantwortlich. Das bedeutet konkret: Es gehen permanent entsprechende Kundenanrufe ein, Anrufer in der Warteschleife werden signalisiert, neue Informationen müssen an die zuständigen Stellen weitergeleitet werden, neue Informationen, die auf dem Bildschirm erscheinen, müssen zur Kenntnis genommen werden. Insgesamt kann die Arbeitssituation in solchen Lagen als äußerst intensiv und belastend beschrieben werden. Die allgemeinen Einstellungen und Zielsetzungen des Mitarbeiters lassen sich nur teilweise aus seinen Äußerungen rekonstruieren, z.B. die Gleichbehandlung der Bürger („*Sie*

werden gleich behandelt von uns", F6) oder die schnellstmögliche Behebung der Schäden in der gesamten Stadt („*Vierundzwanzig Stunden*“-Einsatz, F9; „*aber in Hauptstadt sind zwanzig*“ (Schäden), F12). Die spezifischen Einstellungen und Ziele in dem Gespräch sind stark durch solche professionellen Anforderungen und Planbildungen bestimmt. Hierzu gehört etwa, neue Informationen herauszufiltern, denn vielfach sind gemeldete Störungen bereits bekannt, die Kunden über sie betreffende Störungen zu informieren und sie möglichst rasch aus der Leitung zu bekommen (s. Gesprächsabbruch F12).

Die Analyse der Handlungsausführung erfolgt im nächsten Punkt, gemeinsam mit der Bestimmung der Schwierigkeitsgrade kommunikativen Handelns.

3 Schwierigkeitsgrade kommunikativen Handelns

Die kommunikativen Erfordernisse der Gesprächssituation und die entsprechenden Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten können leichter oder schwerer zu erfüllen sein, d.h., es gibt einfachere und schwierigere Gesprächstypen bzw. -konstellationen. Die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade lassen sich auf polaren Skalen angeben. Dabei sind die folgenden *Dimensionen* relevant:

- Komplexität der Gesprächsfunktionen und -strukturen: Hierzu gehören die äußeren Bedingungen und Anforderungen, die Vielfalt der zu bewältigenden Aufgaben, Muster und Zwecke. So stellen beispielsweise Verhandlungen über schwierige und strittige Sachverhalte in Mehrpersonen-Gesprächen höhere kognitive und kommunikative Anforderungen als einfache Absprachen mit nur einem Partner.
- Widersprüchliche Handlungsanforderungen: Gespräche enthalten in bestimmten Fällen widersprüchliche Anforderungen, die sich herleiten aus konkurrierenden Interessen oder widerstreitenden Aufgaben. So steht die Leitung einer Diskussion einerseits unter der Maxime, alle Diskutanten ausreichend zu Wort kommen zu lassen, andererseits aber auch unter der Maxime, das Zeitbudget einzuhalten.
- Planbarkeit, Bestimmtheit und Kontrollierbarkeit der Anforderungen: Gespräche sind von ihrer Struktur her unterschiedlich gut plan- und kontrollierbar. Ein Lehrervortrag im Unterricht ist beispielsweise besser zu planen und zu kontrollieren als ein freies Unterrichtsgespräch oder eine Verkaufsverhandlung.
- Thematische Schwierigkeit: In Gesprächen werden – in Abhängigkeit vom themenbezogenen Wissen der Beteiligten – unterschiedlich komplexe Sachverhalte behandelt. Gespräche über einfache, bekannte Themen sind demnach einfacher als solche über schwierige, unbekannte Themen.
- Handlungsspielräume: Gespräche weisen für die Beteiligten unterschiedlich große Handlungsspielräume auf. Diese können die Anforderungen in Abhängigkeit von Situation und Fähigkeiten erhöhen oder verringern. Bei der Tele-

fonauskunft stellen die relativ geringen Spielräume sicherlich eine Erleichterung dar. Bei einer Zwangsberatung etwa im Arbeitsamt sind reduzierte Handlungsspielräume der Mitarbeiter möglicherweise ein Erschwernis. Dabei spielt sicherlich eine Rolle, ob die kommunikativen oder die inhaltlichen Handlungsspielräume begrenzt sind.

- Anzahl der beteiligten Gesprächspartner: Mit der Anzahl der Gesprächspartner steigen in der Regel die Anforderungen, weil unterschiedliche Personen mit je spezifischen Voraussetzungen zu adressieren und Äußerungen von unterschiedlichen Personen zu interpretieren sind.
- Grad der persönlichen Involviertheit der Beteiligten: Hier sind affektive Nähe oder Distanz zu den kommunikativen Zielen sowie zu den Gesprächspartnern die zentralen Größen. Wir nehmen an, dass positive Involviertheit, d.h. positive Affekte und Beziehungen, eine Erleichterung darstellen und negative eine Erschwernis.

Am Beispiel des Transkripts „Rohrbruchs“ lässt sich das für den Mitarbeiter wie folgt illustrieren. Die Störungsannahme stellt die zentrale Schnittstelle zwischen dem Unternehmen und seinen Kunden dar. Daraus ergeben sich widerstreitende Anforderungen: den aktuellen Anruf angemessen führen – vs. wartende Anrufe (die technisch signalisiert werden) möglichst bald entgegennehmen – vs. organisieren und Informationen weiterleiten. In stark frequentierten Zeiten, und das ist in den sog. Call-Centern fast durchgehend der Fall, müssen parallel zur Gesprächsführung permanent Abwägungsentscheidungen getroffen werden: Welche der genannten Aufgaben ist vorrangig zu behandeln? Kundenfragen ausführlich zu beantworten verlängert automatisch die Wartezeit der wartenden Anrufer, mit der Gefahr, dass diese bereits verärgert das Gespräch beginnen. Diese Dauerbelastung führt ihrerseits zu einer stark negativen Involviertheit (Stress), wodurch der Schwierigkeitsgrad auch aller anderen kommunikativen Anforderungen steigt.

Ein besonderes Problem von Telefongesprächen stellt die Ungewissheit über den Verlauf des nächsten Anrufs dar. In Schulungen thematisieren Mitarbeiter immer wieder ihre Angst vor unangenehmen Anrufern, obwohl diese nur einen Bruchteil aller Anrufe ausmachen. Damit sind insbesondere Anrufer gemeint, die unsachlich argumentieren oder aufgrund eines vermeintlich privilegierten Status eine Vorzugsbehandlung erwarten. Gespräche wie das vorliegende werden über Wochen von den Mitarbeitern immer wieder thematisiert und so in der Erinnerung wach gehalten. Die Ungewissheit macht die Gespräche weitgehend unplanbar. Zusammen mit der Angst vor unangenehmen Anrufern hat das zur Folge, dass der Gesprächseröffnung eine entscheidende Bedeutung zukommt. Hier werden – nach den Erfahrungen der Diskursforschung – die Weichen für den weiteren Gesprächsverlauf gestellt. Konfliktäre Gespräche weisen vielfach bereits in den ersten Segmenten unangemessene Äußerungen auf.

So zeigt sich im vorliegenden Transkript, dass der Mitarbeiter auf die Frage des Kunden nach der Zuständigkeit in F1/2, die wir oben u.a. wegen des Gebrauchs der Deixis als unangemessen interpretiert hatten, ebenfalls unange-

messen reagiert, indem er seine Antwort auf das propositionale Minimum reduziert und intonatorisch mit einiger Bestimmtheit vorträgt. Er reagiert also bereits an dieser Stelle abweisend auf die Gereiztheit des Anrufers. Das findet seine Fortsetzung in der Unterbrechung des Kunden in F3, in der wiederholten unsachlichen Zurückweisung der Vorwürfe des Kunden in F5: „*Was soll der Quatsch denn?*“ und in F6: „*Und das ist Quatsch!*“ sowie in der unangemessenen und unhöflichen Aufforderung in F8/9: „*Ja, passen Sie mal auf!*“. Und schließlich findet die Verärgerung des Mitarbeiters einen abschließenden Höhepunkt in der einseitigen Gesprächsbeendigung. Insgesamt zeigt der Gesprächsverlauf eine zunehmende Eskalation des Konflikts, die ihren Ausgang in den ersten beiden Flächen nimmt.

Eine weitere Schwierigkeit in Gesprächen stellen reduzierte sachliche Handlungsspielräume dar. Der Idealfall besteht sicherlich darin, dass ein Problem unmittelbar gelöst werden kann, beispielsweise indem eine gewünschte Auskunft direkt erteilt wird. Häufig sind die Konstellationen jedoch dergestalt, dass der Mitarbeiter nur mittelbar zu einer Problemlösung beitragen kann, beispielsweise indem er den Kunden weitervermittelt oder eine Bearbeitung durch Dritte zusagt. Im vorliegenden Fall bestehen für den Mitarbeiter keine inhaltlichen Handlungsspielräume, weil er für die Reihenfolge und die Details der Schadensbehebung nicht zuständig ist; darüber hinaus ist ihm bekannt, dass an der Schadensbehebung bereits mit maximalem Einsatz gearbeitet wird, so dass keine weiteren Maßnahmen veranlasst werden können. Infolgedessen bleibt ihm nur eine kommunikative Bearbeitung des Kundenanliegens; diese könnte etwa so aussehen, dass er ihn von der Ernsthaftigkeit der Schadensbehebung überzeugt, ihn über die voraussichtliche Dauer informiert oder ihn auf eventuelle Hilfsangebote (bereitstehende Wasserwagen etc.) hinweist. Genau diesen Weg hat sich der Mitarbeiter durch sein unangemessenes kommunikatives Handeln zu Gesprächsbeginn verbaut.

4 Lernerfordernisse

Der Erwerb der behandelten Kenntnisse und Fähigkeiten stellt an die (potentiell) Handelnden bestimmte Lernerfordernisse. Dies gilt unabhängig von der Frage, ob sich alle genannten Fähigkeiten in gesteuerter Form vermitteln lassen. Auf welche unterschiedlichen Weisen die verschiedenen Wissens- bzw. Fähigkeits-typen jeweils erworben werden können, sprechen wir weiter unten noch an.

Es lassen sich generelle Dimensionen des Lernprozesses unterscheiden, die hierarchisch aufeinander aufbauen und teilweise auch eine zeitliche Entwicklung darstellen. Eine hierarchische Stufung, die jedoch nicht notwendig zeitliche Stadien repräsentiert, sehen wir in folgenden *Dimensionen des Lernprozesses*, die wir mit der Darstellung des expliziten bzw. explizierbaren Wissens beginnen:

Verstehen

Wenn Wissen über Sprache und Kommunikation vermittelt und erworben werden soll, muss der Lerner die betreffenden Sachverhalte und Zusammenhänge verstehen. Dem MA der Stadtwerke muss z.B. klar werden, was es denn heißt, sachlich zu reagieren, und in welchen sprachlichen Formen sich dies ausdrückt. Erst das Verstehen der Kategorien und ihre jeweilige Operationalisierung ermöglichen es, den Unterschied zum eigenen faktischen Handeln zu erkennen. Dabei wird oft das Problem auftreten, dass im jeweiligen empirischen Fall Interpretationsspielräume bestehen: Welche Äußerung oder Formulierung stellt in einer bestimmten Gesprächssituation z.B. eine sachliche oder schon eine unsachliche Reaktion dar?

Einsicht / Überzeugung gewinnen

Der Lerner muss auf der Grundlage seines Verstehens ferner die Einsicht oder Überzeugung gewinnen, dass ein bestimmtes Handeln für bestimmte Zwecksetzungen sinnvoll ist. Denn erst eine solche Überzeugung bildet das Motiv für eine Veränderung der eigenen Kommunikationspraxis. Der Mitarbeiter könnte z.B. auch die Position vertreten, bei Anrufern wie dem im Transkript führe Sachlichkeit gerade nicht zum Ziel oder er brauche sich solches Verhalten von Kunden nicht bieten zu lassen. Einsicht und Überzeugung vom Sinn eines Handelns ergeben sich aus dem angenommenen Erfolg des Handelns im Gespräch, hängen aber auch von personenspezifischen Einstellungen und Dispositionen ab. Z.B. können eigene Bedürfnisse nach Imagewahrung oder Machtausübung Vorrang haben vor einem erfolgreichen Gespräch im Sinne der institutionellen Zwecke. Einsicht hängt also auch davon ab, ob Gesprächserfolg als ein wichtiges Ziel eingeschätzt wird, das andere persönliche Interessen unterstützt oder zumindest mit ihnen verträglich ist.

Behalten

Lernprozesse mit dauerhafter Wirkung erfordern das Behalten des Gelernten. Die Speicherung von Fakten, Begriffen und Zusammenhängen im Langzeitgedächtnis ist durch Verstehen allein noch nicht gesichert. In Trainings werden häufig eine Vielzahl unterschiedlicher, auch komplexer Informationen und Empfehlungen samt den zugehörigen operationalen Verfahren gegeben, die in der Situation zwar verstanden, aber nur kurze Zeit behalten werden. Dasselbe gilt für die gewonnenen Erfahrungen, Einsichten und Überzeugungen. Sie langfristig präsent zu halten, ist eine keineswegs triviale Aufgabe.

Umsetzen / Anwenden

Da kommunikative Lernprozesse auf Veränderungen im Handeln zielen, muss das Gelernte angewendet und in der Praxis umgesetzt werden können. Dies bedeutet die Ausbildung prozeduraler Fähigkeiten. In der Anwendung besteht die zentrale Schwierigkeit bei der Adaptation des erworbenen Wissens auf die jeweils nächste konkrete Situation. Der Lerner muss u.a. einschätzen, ob eine Situation ein Anwendungsfall für eine im Training erarbeitete Handlungsempfehlung darstellt oder nicht, in der praktischen Umsetzung des Gelernten Flexibilität zeig-

gen und insgesamt eine Reorganisation seines Wissens leisten statt einer bloßen (rezepthaften) Reproduktion.

Beibehalten

Das langfristige Beibehalten des Gelernten ist ebenfalls keine triviale Aufgabe, denn der Lerner muss frisch erworbene Formen des Handelns zu neuen Routinen ausbilden. Das bedeutet, sie auch unter Alltagsdruck und Stress durchzuhalten und dann nicht in die alten Routinen zurückzufallen. Erst wenn die neuen Handlungsformen routinisiert sind, haben sie auch die Flüssigkeit und Unangestrengtheit, die sie wirklich alltagstauglich machen. Die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs hängt also davon ab, ob es gelingt, solche Routinen auszubilden.

Wenn wir noch einmal den MA in unserem Beispiel betrachten, so müsste er nach den bisherigen Analysen Folgendes lernen:

- höflich und sachlich sprechen, auch bei Ärger und Stress, Musterpositionen nicht nur minimalistisch ausführen wie in der Anfangssequenz
- Verständnis für die Situation des Kunden zeigen
- Vorwürfe und Zumutungen sachlich zurückweisen.

In den Dimensionen Verstehen, Einsicht / Überzeugung gewinnen und Behalten würde der Lernprozess vermutlich ohne größere Probleme vonstatten gehen, aber das Umsetzen und Beibehalten dürften nicht ohne Friktionen verlaufen. Denn für diese sind angemessene Arbeitsbedingungen ebenso wichtig wie eine Organisationskultur, die zu den erforderlichen Anstrengungen motiviert, sie unterstützt und den Mitarbeitern einen unmittelbaren Vorteil garantiert.

5 Lerninhalte und -methoden

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, wie die erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse zum erfolgreichen Kommunizieren erworben bzw. gezielt vermittelt werden können. Aus den kommunikativen Anforderungen leiten sich, wie gezeigt, bestimmte Lernerfordernisse in verschiedenen Dimensionen her. Hierauf sind die Lerninhalte und -methoden abzustimmen; dabei entsprechen den Lerndimensionen je spezifische Inhalte und Lern- bzw. Vermittlungsmethoden. Wir versuchen, den systematischen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Dimensionen und möglichen Lehr-Lern-Formen herzustellen.

Vorab soll auf den gewichtigen Unterschied zwischen einem *Neulernen* und einem *Umlernen* kommunikativer Fähigkeiten hingewiesen werden. Da hierzu bislang keine systematischen Untersuchungen vorliegen, beschränken wir uns darauf, die Unterschiede bzw. jeweiligen Besonderheiten thesenartig zu skizzieren:

- Neulernen finden wir vor allem im Kindergartenalter und in der Schule. In der Zeit bis zum Eintritt in die Schule dominieren Lehr-Lern-Prozesse, die auf dem Kompetenzgefälle von Erwachsenen und Kind basieren. Kognitionstheoretisch ausgerichtete Ansätze gehen davon aus, dass die Kinder in der Kommunikation Unzulänglichkeitserfahrungen machen, die dann in einer

Art Äquilibrationsprozess (Piaget) dazu führen, sich neue Handlungsformen anzueignen (vgl. etwa Boueke et al. 1995 zum kindlichen Erzählerwerb). Interaktionstheoretisch orientierte Ansätze wie etwa der von Bruner (1987) oder Hausendorf/Quasthoff (1996) gehen dagegen davon aus, dass gerade die kommunikativen Erfolgserfahrungen der Motor der Entwicklung sind. Durch das sog. *Scaffolding*, die kommunikative Stützung des Kindes durch den Erwachsenen, lernen die Kinder sukzessive, ihre Aufgaben im Gespräch zu übernehmen. In der Schule dominieren dann stärker instruktive Verfahren, etwa bei der Vermittlung von Diskussionsregeln oder von Verfahren zum Vortragen von Referaten. Allerdings spielt die gezielte Vermittlung von Gesprächskompetenz in der Schule nach wie vor eine untergeordnete Rolle (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2001).

- Beim Umlernen muss vorhandenes Wissen aufgegeben und durch neues ersetzt werden. Das betrifft vor allem eingeschliffene Routinen der Handlungsausführung, aber auch Verfahren der Einschätzung und Interpretation. Vom Umlernen sind naturgemäß vor allem Erwachsene betroffen, vom Neulernen Kinder und Jugendliche. Das Neulernen kann man daher auch als einen eher beiläufigen Prozess der kommunikativen Sozialisation beschreiben, während das Umlernen stark durch Prozesse des De-Automatisierens und des Ausbildens neuer Routinen geprägt ist. Ein solcher Prozess kann nur schwer durch Scaffolding gestützt werden.

Unsere Annahme ist, dass Kommunikationslernen von Erwachsenen in der Regel ein Umlernen darstellt. Denn es wird üblicherweise nicht einfach additiv neues Wissen hinzugefügt, sondern es handelt sich immer um verändernde Eingriffe in die bisherigen Handlungsweisen, um eine Reorganisation des Wissens und Handelns.

- Neulernen basiert in der Regel auf einer größeren Motivation, weil es die Handlungsspielräume für die Lernenden vergrößert und zugleich in den kommunikativen Alltag integriert ist, also weitgehend ohne zusätzlichen Lernaufwand auskommt. Umlernen erfordert dagegen stärkere reflexive Anteile und eine größere Einsicht in die Notwendigkeit zum Lernen. Aus diesem Grund spielt die Motivation bzw. ihr Aufbau beim Umlernen eine gewichtigere Rolle.

Am Beispiel des Transkripts „Rohrbruch“ soll nun gezeigt werden, welche *Inhalte und Methoden* uns geeignet erscheinen, die Lernprozesse in den oben genannten Dimensionen in Gang zu setzen. Wenn wir nun der Systematik der Lerndimensionen folgen, so bedeutet das nicht, dass auch der Vermittlungsprozess (Training etc.) in dieser Reihenfolge stattzufinden hätte.

- Systematisch stehen das *Verstehen* und die *Einsicht in kommunikative Zusammenhänge* am Anfang. Diese können durch die Analyse eines Transkripts vermittelt werden, im Idealfall in Form einer Konfrontation mit eigenen Gesprächen. In unserem Beispiel veranschaulicht ein solches Transkript unmittelbar die Folgen eigenen unsachlichen Verhaltens: Vorwürfe erzeugen Gegenvorwürfe, Schleifenbildung, Eskalation der Emotionen, die Gesprächs-

dauer verlängert sich. Andere Formen der Repräsentation von kommunikativen Prozessen sind nach Lepschy (1999) etwa die Gesprächssimulation, strukturierte Kommunikationsübungen oder auch Fallbesprechungen. Gemeinsames Ziel all dieser Verfahren ist es, das vorhandene intuitive Wissen über Kommunikation bewusst und begrifflich verfügbar zu machen.

- Auch für das *Behalten* ist das Erinnern an einen konkreten Fall besser als eine abstrakt vermittelte Einsicht, weil sich diese Einsicht am konkreten Fall immer wieder rekonstruieren lässt. Die Gedächtnisforschung zeigt, dass eine positive emotionale Besetzung oder affektive Aufladung hilft, Wissen besser zu speichern.
- Den nächsten wichtigen Lernschritt bildet das *Umsetzen* der neu gewonnenen Einsichten. Hierzu bedarf es grundsätzlich anderer, nämlich aktivierender oder nach Lepschy (1999, 62) „bearbeitender“ Verfahren. Dabei geht es darum, die Teilnehmer kommunikativ aktiv werden zu lassen, um die Ausführung und Wirkung bestimmter kommunikativer Verfahren erfahrbar zu machen. Wir selber haben hierzu das Verfahren der „Simulation authentischer Fälle“ vorgeschlagen (Becker-Mrotzek/Brünner 1999). Die Grundidee besteht darin, dass ein authentischer, in der Praxis aufgezeichneter und transkribierter Fall das Setting für eine Simulation liefert. Die Schulungsteilnehmer haben dann die Aufgabe, entsprechend der authentischen Vorgaben zu agieren und damit quasi ihre eigene Praxis zu simulieren. Der Vorteil besteht darin, dass Spiel- und sonstige verzerrende Effekte weitgehend vermieden werden. Allerdings sind die Einsatzmöglichkeiten wegen des hohen Aufwands beschränkt. Andere Methoden sind das Feedback, kontrollierte Kommunikationsübungen (z.B. der kontrollierte Dialog) oder Rollenspiele und ihre Analyse.
- Das *Beibehalten* des neu Gelernten stellt für jede Schulung eine besondere Herausforderung dar. Denn wie die Untersuchung von Verkaufstrainings (Brons-Albert 1995) zeigt, sind oft bereits wenige Wochen nach einem Training keine Veränderungen in der Kommunikation mehr festzustellen. Allerdings liegen zur langfristigen Veränderbarkeit des kommunikativen Handelns noch keine systematischen Analysen vor. Sinnvoll erscheinen jedoch ein zyklisches Training, eigenständiges Reflektieren und Coachen.

Für alle Schulungsformen gilt, dass in der jeweiligen Organisation Bedingungen herrschen müssen, die das Lernen unterstützen und die offen sind für das Ändern von Routinen und gewohnten Abläufen. Oder bildlich ausgedrückt: Es muss ein *reformfreudiges Klima* herrschen. Denn eines hat die Diskursforschung der letzten 20 Jahre ganz deutlich gezeigt: Es sind bei weitem nicht nur die mangelnden kommunikativen Kompetenzen der Mitarbeiter, die zu Kommunikationsproblemen führen, sondern sehr oft strukturelle Unzulänglichkeiten wie Zeitmangel oder widersprüchliche Handlungsanforderungen.³

3 Zur Analyse solcher widersprüchlicher Handlungsanforderungen in verschiedenen Diskursarten der Wirtschaft s. Brünner 2000.

Mit dem Kategoriensystem, das wir hier vorgestellt haben, wollen wir eine Begrifflichkeit anbieten, die die Komplexität des Kommunikationslernens analytisch aufzuschlüsseln vermag und eine Übersicht über die Dimensionen dieses Prozesses ermöglicht. Damit lässt sich nach unserer Erwartung auch die *Praxis* des Kommunikationslehrens unterstützen – z.B. die Konzeption konkreter Trainings. Die Kategorien können als eine Art Checkliste dienen, um die speziellen Lernerfordernisse, Lernvoraussetzungen und Schwierigkeiten zu bestimmen, die in einem Training jeweils zu berücksichtigen sind.

6 Evaluation des Lernerfolgs

Schließlich stellt sich die Frage, wie der Lernerfolg zu evaluieren ist. Methodisch kann eine Evaluation durchgeführt werden mittels Beobachtung und Dokumentation der kommunikativen Praxis, durch Befragung der Lerner und durch Befragung ihrer Gesprächspartner (z.B. der Klienten). Das gängige Verfahren, weil einfach durchzuführen, ist die Befragung der Lerner nach einem Training durch Feedback-Runden oder Fragebögen (Brünner/Fiehler 1999). Es ist jedoch bekanntermaßen sehr unzuverlässig (sozial erwünschte Antworten, mangelnde bzw. falsche Selbsteinschätzung usw.).

Der Erfolg einer Kommunikationsschulung ist systematisch zu beziehen auf das Kriterium der kommunikativen Erfordernisse der Gesprächssituation und zu messen an der kommunikativen Praxis, d.h. daran, ob und welche Veränderungen nach einer Schulung im kommunikativen Alltagshandeln zu beobachten sind. Die Evaluation muss also in dieser kommunikativen Praxis selbst stattfinden.

Das authentische Handeln vor und nach dem Training diskursanalytisch zu untersuchen ist bisher ein ganz und gar unübliches Verfahren (s. aber Brons-Albert 1995, allerdings auf sehr schmaler Datenbasis). Es ist aufwändig und verlangt von den Beteiligten Mut, dafür verspricht es aber realistische Einschätzungen von Trainingsqualität und -erfolg, die für Trainer, Auftraggeber und Teilnehmer hochinteressant wären. Nicht nur traditionelle, auch diskursanalytisch fundierte Trainings können und sollten auf diese Weise evaluiert werden.

Mit diskursanalytischen Methoden der Trainingsevaluation lassen sich problematische wie auch gelungene Interaktionssequenzen und Handlungsformen bestimmen und es wird abschätzbar, wie bestimmte linguistische Erkenntnisse und Empfehlungen zur Gesprächsführung umsetzbar sind bzw. faktisch umgesetzt werden. Über die Umsetzung konkreter Empfehlungen hinaus lassen sich auch Nebeneffekte von Trainings, z.B. gewachsene allgemeine Sensibilisierung für soziale Prozesse, erkennen. Durch diskursanalytische Evaluationen erhält zugleich auch die Linguistik wichtige Rückmeldungen und Impulse für ihre (selbst)kritische Reflexion und Weiterentwicklung.

Um auch die Lerndimension *Beibehalten* zu berücksichtigen, sollte dieses Verfahren der Evaluation auch im Längsschnitt angewendet werden. Wenn über

einen längeren Zeitraum hinweg die Transferprobleme, Erfolge und Misserfolge untersucht werden, gewinnt man auch Erkenntnisse über den Verlauf des Lernprozesses und kann in ihn gezielter intervenieren, z.B. durch die passgenaue Entwicklung aufbauender Trainingseinheiten.⁴

7 Aufgaben der Diskursforschung

Abschließend möchten wir stichwortartig einige für die Trainingspraxis wichtige Zukunftsaufgaben der Diskursforschung ansprechen (vgl. Becker-Mrotzek/Brüner 1999a, 1999b).

- Ein Desiderat ist noch immer die *Didaktisierung linguistischer Kategorien, Modellbildungen und Ergebnisse*. Denn die den Trainingsteilnehmern verfügbare analytische Begrifflichkeit für Sprache und Kommunikation ist häufig sehr eingeschränkt und muss in Fortbildungen erst aufgebaut werden. Notwendig sind Begriffe und Benennungen für sprachlich-kommunikative Phänomene, die Alltagsbegriffen kritisch Rechnung tragen und dennoch analytisch scharf sind, sowie prägnante Modelle und Visualisierungen diskursanalytischer Konzepte.
- Eine weitere Aufgabe besteht darin, einen *Transkript-Pool* verfügbar zu machen, der geeignete Transkripte speziell für Lehr- und Lernzwecke bereitstellt und der sich nach unterschiedlichen Kriterien durchsuchen lässt, z.B. nach professionellen Bereichen, kommunikativen Handlungsformen oder Problemtypen.
- Eine solche Datenbank müsste – an die Transkripte angebunden – auch *praxisrelevante linguistische Ergebnisse* archivieren: Muster- und Strukturbeschreibungen, besondere sprachliche Mittel, misslingende und gelingende Formen sprachlicher Handlungen, generalisierte Hypothesen (wie die, dass Gespräche häufig schon am Anfang schiefgehen) und empirisch abgesicherte Handlungsempfehlungen.
- Für die Praxis nützlich wären auch konkrete *Dokumentationen diskursanalytischer Trainings* – unter solchen Aspekten wie Lernziele, Zugang zum Feld, Art der vorgängigen Analysen, Materialauswahl, verwendete Methoden und Übungsformen sowie Einschätzungen der Ergebnisse.

Die Lösung dieser Aufgaben, die nur gemeinsam in unserer Disziplin angegangen werden kann, ist eine wichtige Grundlage für die kontinuierliche Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung diskursanalytischer Trainingsarbeit.

4 In diesem Sinne „zyklische“ Trainings haben schon Fiehler/Sucharowski (1992) vorgeschlagen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2001): Vermittlung von Diskurswissen und kommunikativen Fertigkeiten. In: Antos, G./Wichter, S. (Hgg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Frankfurt/Bern, 331-346.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (1999): Simulation authentischer Fälle. In: Brünner, G./Fiehler, R./Kindt, W. (Hgg.) (1999): Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Opladen, 72-80. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (1999a) Diskursanalytische Fortbildungskonzepte. In: Brünner, G./Fiehler, R./Kindt, W. (Hgg.) (1999): Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Opladen, 36-49. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (1999b) Gesprächsforschung für die Praxis: Ziele - Methoden - Ergebnisse. In: Stickel, G. (Hg.): Sprache, Sprachwissenschaft, Öffentlichkeit. Berlin/New York, 172 - 193.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen.
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut u.a. (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München.
- Brons-Albert, Ruth (1995): Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten. Tübingen.
- Brünner, Gisela (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen.
- Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard (1999): KommunikationstrainerInnen über Kommunikation. Eine Befragung von TrainerInnen zu ihrer Arbeit und ihrem Verhältnis zur Sprachwissenschaft. In: Brünner, G./Fiehler, R./Kindt, W. (Hgg.): Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Opladen, 211-225. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Bruner, Jerome (1987) Wie das Kind sprechen lernt. Bern usw.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, H. C. (1977) (Hg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrern und Schülern in der Unterrichtssituation. München, 36-114.
- Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (1992): Diskursforschung und Modelle von Kommunikationstraining. In: Fiehler, R./Sucharowski, W. (Hgg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen, 24 - 35.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): Interaktion und Entwicklung. Eine Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeit bei Kindern. Opladen.
- Lepschy, Annette (1999): Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner, G./Fiehler, R./Kindt, W. (Hgg.) (1999): Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Opladen, 50-71. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Neuweg, Georg Hans (Hg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck/Wien/München.

Transkript *Rohrbruch*

Aufnahme: Winter 1997 - Transkription: Jaskolka - Korrektur: Becker-Mrotzek/Brüner
 Situation: Nach einer sehr kalten Nacht sind in der Stadt viele Wasserleitungen geplatzt und zahlreiche Wasserrohre in den Häusern eingefroren. Die zuständigen Stellen haben alle verfügbaren Leute im Einsatz. Dennoch kommt es zu längeren Wartezeiten, bis die Schäden behoben werden.
 Sprecher: M = Mitarbeiter der Stadtwerke (Störungsannahme) K = Kunde

M ()	Guten Morgen.
K	Ja, Meier, Guten Morgen. Wer ist da zuständig für den Villenberg,
1	
M	Wir! Ja.
K	für diesen Rohrbruch da? Sie? Die Leute die tun dort gar nicht! Sie sitzen im ((Beide Teilnehmer werden ab hier lauter))
2	
M	Äh, wissen Se/
K	Auto und wärmen sich auf einfach. Es ist mittlerweile halb eins und wir sind hier
3	
K	äh äh in katastrophalen Verhältnissen. Dat is Villenberg, dat is nicht Arbeiterstadt, ne!
4	
M	Was soll der Quatsch denn? Ach! Ob Sie in Villenberg wohnen
K	Ja das is kein Quatsch, da/ äh
5	
M	oder in Arbeiterstadt, Sie werden gleich behandelt von uns. Und das is Quatsch!
6	
M	Die Leute arbeiten da in Arbeiterstadt, da haben wir genauso Arbeit!
7	
M	Ja, passen Se
K	Ich war jetzt gerade da gewesen. Die sitzen im Auto und tun gar nichts!
8	
M	mal auf! Wissen Sie, wie lange die schon draußen sind? Vierundzwanzig Stunden!
9	
K	Vierundzwanzig Stunden? Und da haben die nur erst ma da zwanzig Zentimeter ausge-
10	
M	Ja, meinen Sie, das wär der erste Rohrbruch da?
K	graben? Auf em Villenberg ist eine nur
11	
M	Ja is klar, aber in Hauptstadt sind zwanzig! Ja? Wiederhörn!
K	eine Baustelle. Ja gut, aber?
12	

