

**Gesprächsführung lernen
Welche impliziten Konzeptualisierungen
des Kommunikationslernens sind in
Methoden zur Entwicklung der
Gesprächsfähigkeit zu finden?**

Annette Mönnich

veröffentlicht in dem Sammelband
Michael Becker-Mrotzek / Gisela Brünner (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.

Gesprächsführung lernen. Welche impliziten Konzeptualisierungen des Kommunikationslernens sind in Methoden zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit zu finden?

Annette Mönnich

1 Einleitung

Indem die Angewandte Diskursforschung die Konzeptionen und Lehrverfahren diskursanalytisch fundierter Kommunikationstrainings reflektiert, treibt sie einerseits diese Konzeptionen für die Anwendung in der Praxis unmittelbar voran; andererseits setzt sie sich kritisch mit grundlegenden Fragen von Kommunikationstrainings auseinander und innoviert dadurch die Kommunikationsdidaktik. (Vgl. zu beiden Aspekten Brünner/Fiehler/Kindt 1999)

So stellt Fiehler fest: „Die Bedingungen und Grenzen der Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten [sind] bisher unzureichend reflektiert und erforscht worden (...). Es gibt zwar eine entsprechende *Praxis*, aber eine *Theorie* des Lehrens und Lernens von Kommunikation liegt bisher nur in Umrissen vor“ (1999, 18). Dem damit angesprochenen Desiderat, diese Theorie weiterzuentwickeln, stellt sich Fiehler anhand der Frage „Kann man Kommunikation lehren?“ (ebd.) und kristallisiert heraus, dass Antworten auf diese Frage „von der jeweiligen Konzeptualisierung von Kommunikation abhängen“ (ebd., 28). So rekonstruiert Fiehler anhand seiner Analyse der Gesprächsführung in Kommunikationstrainings für Beratungs- und Verkaufsgespräche¹ als zugrunde liegende Auffassung der Veränderung von Kommunikationsverhalten „das Bild einer sprecherzentrierten und instrumentellen Auffassung von Kommunikation“ (ebd., 28) – eine Auffassung, die von den Trainings auf diskursanalytischer Basis deutlich divergiert (vgl. ebd., 33f.). Demgegenüber formuliert Fiehler auf der Basis der diskursanalytischen Auffassung von Gesprächen Folgerungen für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in diskursanalytisch fundierten Kommunikationstrainings. Aus der diskursanalytischen Auffassung von Gesprächen „*als interaktive*

¹ Fiehler analysiert 60 sog. „Monita“: Ausschnitte aus Besprechungen, die in den Trainings im Anschluss an Übungsgespräche durchgeführt wurden. „In den Übungsgesprächen sollen (...) problematisch erscheinende Phänomene identifiziert werden, und es müssen Alternativen vorgeschlagen werden.“ (21)

Prozesse“ (ebd., 33) folgt z. B. für gesprächsanalytische Trainings, „dass nicht allein der Sprecher mit seinem Verhalten im Mittelpunkt stehen kann, sondern dass sehr viel stärker der Gesprächspartner mit seinen Möglichkeiten reflektiert und berücksichtigt werden muss“ (ebd.).

„Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen einer (langfristig habitualisierbaren) sprachlich-kommunikativen Verhaltensänderung bei Erwachsenen?“ Im Hinblick auf diese Grundfrage nimmt Antos (1995, 52f.) eine ganz andere „unhinterfragte Prämisse des sprachvermittelnden und kommunikationsfördernden Ausbildungssektors“ kritisch in den Blick: den „Demosthenes-Mythos, durch unermüdliche Übung die eigene Ausdrucksfähigkeit verbessern zu können“ (ebd., 52). Indem er diesen Mythos mit der Theorie der Sprechfähigkeit von Leont’ev konfrontiert, differenziert Antos zunächst zwischen *Fertigkeiten* (*Operationen*) und *Fähigkeit* (*Tätigkeit, Handlung*). Als Thesen Leont’evs fasst Antos zusammen: „Alle (sprachlich-kommunikativ relevanten) *Fertigkeiten* sind ursprünglich automatisierte *Fähigkeiten*.“ „Bei der Substitution von alten durch erwünschte neue Fertigkeiten müssen zunächst die eingeschliffenen Fertigkeiten (als Voraussetzung einer Verhaltensänderung) deautomatisiert werden.“ Die diesen Thesen zugrunde liegende Hypothese lautet nach Antos: „Fertigkeiten können (durch Bewusstwerdung oder durch bewusste Kontrolle), also durch *Deautomatisierung*, wieder in Fähigkeiten umgewandelt werden“ (ebd., 58). Auf dieser Basis definiert Antos das Übungs-Konzept als Zusammenspiel von „Deautomatisierung und Automatisierung“: „die (durch Bewusstwerdung/bewusste Kontrolle) bewirkte Deautomatisierung schon eingeschliffener Verhaltensweisen“ ist „die Voraussetzung für die Automatisierung (neuer, erwünschter) Fähigkeiten“ (ebd., 65). Die Bewusstseinsveränderung als kognitiver Prozess ist also notwendiger Bestandteil des Übungs-Konzeptes. So verstanden, hat das Übungs-Konzept das Potenzial, eine punktuelle „Deautomatisierung mit nachfolgender Re-Automatisierung“ (ebd., 60) bewirken zu können. Als Grenze des Übungs-Konzeptes formuliert Antos: „Die Hypothese jedoch, dass (ontogenetisch verfestigte) Automatisierung von sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten durch Deautomatisierung wieder vollständig reversibel gemacht werden kann, muss negativ beurteilt werden“ (ebd., 65).

Die Rekonstruktion impliziter Annahmen in Kommunikationstrainings findet sich auch in der von Brons-Albert vorgelegten empirischen Studie über die „Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten“ (1995), in der sie ein Verkaufstraining für Buchhändlerinnen analysiert und mit dem Gesprächsverhalten zweier Teilnehmerinnen vor und nach dem Training vergleicht. Brons-Albert deckt auf, dass in den Trainerkommentaren z. B. „das Rollenspiel so behandelt wird, als sei es ein echtes Verkaufsgespräch“ (1994, 121); auch die Kursteilnehmerinnen glauben, dass die Videoaufnahmen vom Rollenspiel „die Realität“ zeigen“ (ebd., 124f.). Im Gegensatz dazu zeigt Brons-Albert gravierende Unterschiede auf zwischen der Gesprächsführung der Buchhändlerinnen in realen Verkaufsgesprächen und den Verkaufsgesprächen im Rollenspiel während des Trainings. Diese Unterschiede sind durch künstliche Spiel-

effekte, sog. Artefakte, zu erklären. Für Brons-Albert liegt „die Vermutung nahe, dass sich anhand von Rollenspielen (...) kaum ein realistischer Eindruck vom tatsächlichen Verhalten der Trainierten gewinnen lässt, der eine geeignete Basis für Trainerinterventionen sein könnte“ (ebd., 124).²

Diese Beispiele aus der Diskussion über das Lehren und Lernen mündlicher Kommunikation verdeutlichen, dass die Rekonstruktionen impliziter Annahmen handlungsrelevant sind; denn sie bergen jeweils Impulse für die Veränderung der didaktisch-methodischen Konzeption von Kommunikationsseminaren.

Der vorliegende Beitrag soll im Hinblick auf die Erarbeitung einer Theorie des Kommunikationslernens *weitere implizite Auffassungen rekonstruieren*, die in Kommunikationstrainings wirksam sind: *implizite Konzeptualisierungen des Lernens von Kommunikation*. Untersucht werden Methoden, die in institutionellen Lehr-/Lernsituationen für das Lernen von Gesprächsführung eingesetzt werden. Zu fragen ist:

- Welche impliziten Annahmen über die Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten bilden die Basis für Methoden?
- Mit welchen lerntheoretischen Konzepten kann der Einsatz von Methoden verknüpft werden? Welche didaktisch-methodischen Muster des Kommunikationslernens sind zu beobachten?
- Welche Methoden weisen zum gesprächsanalytischen Konzept von Gesprächsschulungen eine besondere Affinität auf?

Diese Leitfragen bestimmen die Gliederung der vorliegenden Überlegungen. Da Methoden dem Primat der Ziele untergeordnet sind, gehe ich zunächst auf die Ziele institutioneller Lehr-/Lernprozesse zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit ein.

2 Ziele diskursanalytischer und sprechwissenschaftlicher Fortbildungskonzepte im Bereich Gesprächsführung

Diskursanalytische und sprechwissenschaftliche Fortbildungskonzepte im Bereich Gesprächsführung stimmen darin überein, Gespräche als „situativ gesteuerte intentionale wechselseitige Verständigungshandlungen“ aufzufassen, „d.h., dass das kommunikative Handeln immer in einem sozialen und individuellen Kontext stattfindet, durch den jegliches Miteinandersprechen bedingt und gesteuert wird“ (Lepschy 1999, 51). Analog umfassen beide Konzeptionen als Ziel nicht nur die Förderung der individuellen Gesprächskompetenzen, sondern darüber hinaus die Integration der Kompetenz, strukturelle Rahmenbedingungen der Sprechsituation in der Organisation zu erkennen und sich für deren konstruktive Veränderung einzusetzen. So haben diskursanalytische Fortbildungskonzepte als Ziele, die „sprachlich-kommunikative Kompetenz“ und die „Institutionskompetenz“ zu erweitern (Becker-Mrotzek/Brünner 1999, 36). Mit dieser Zielsetzung stimmen sprechwissenschaftlich basierte Fortbildungskonzepte zur Ge-

2 Vgl. zur Diskussion dieser These Bliesener 1994.

sprachskompetenz überein (Mönnich 1998, 398) • dennoch sind Unterschiede zu beobachten; denn die Sprechwissenschaft betont meistens, Gesprächsfähigkeit im Sinne der Konfliktfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit und Freiheitsfähigkeit zu fördern und Schulungen zur Gesprächs- und Redekompetenz als politische Bildung zu verstehen (Geißner 1999). Die Fortbildungskonzepte auf der Basis Angewandter Diskursforschung betonen den interaktiven Prozess von Gesprächen stärker (Fiehler 1999, 33) und erweitern das Zielspektrum mit der Förderung der „selbstreflexive(n) Kompetenz“ von beruflich Handelnden, damit diese auch den Einfluss der „informellen beruflichen Sozialisation“ auf ihre Kommunikationspraxis reflektieren (Becker-Mrotzek/Brünner 1999, 36). Ein spezifisches Zielspektrum diskursanalytisch fundierter Fortbildungskonzepte entsteht durch den Einsatz der Transkriptanalyse und der Simulation authentischer Fälle (vgl. ebd., 36ff.) – Methoden, auf die ich im nächsten Abschnitt eingehe.

In beiden Konzeptionen sind die *Lernziele* auf mehreren Ebenen angesiedelt: Die Teilnehmer/innen sollen z. B. linguistisch-diskursanalytisches *Wissen* über sprachliche Formen und Funktionen *erwerben* und ihre *Reflexionsfähigkeiten* erweitern (Becker-Mrotzek/Brünner 1999, 36); die Zielgruppe soll *sensibler* werden für sprachliches Handeln sowie für die „Rahmenbedingungen ihrer kommunikativen Praxis“ (ebd., 37); die Teilnehmer/innen sollen „das praktische sprachliche Handeln“ (ebd., 52) *verbessern* und „kommunikationsbehindernde Strukturen“ (ebd., 53) *verändern* können. Beiden Konzepten geht es um das Weiterentwickeln von *Gesprächsfähigkeiten* und *-fertigkeiten*.

3 Implizite Annahmen über die Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten beim Einsatz von Methoden

Das Lehren und Lernen von Kommunikation wird durch eine Vielzahl von Methoden unterstützt. Lepschy unterscheidet Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit nach den Aufgaben, die sie in Kommunikationsseminaren erfüllen: „Repräsentationsmethoden“ sind „Verfahren, mit denen die Kommunikationsrealität in den Lehr- und Lernprozess geholt wird, um sie zu bearbeiten und entwickelte Handlungsalternativen in Kommunikationshandeln umzusetzen“ (1999, 54); „Bearbeitungsmethoden“ haben die Funktion, die in der Lehr-/Lernsituation „repräsentierte Kommunikationsrealität“ (ebd., 62) zu bearbeiten – durch die „reflexive Bearbeitungsmethode: Feedback“ (ebd., 63) oder durch „analytische Bearbeitungsmethoden“ (ebd., 64).

Um die impliziten Annahmen über die Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten bewusst zu machen, werde ich im Folgenden exemplarisch Repräsentations- und Bearbeitungsmethoden zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit beleuchten. Im Anschluss an eine kurze Beschreibung einer Methode werde ich jeweils benennen, welche impliziten Annahmen über das Lernen von Gesprächsfähigkeit und -fertigkeit mit der Methode verbunden sind.

3.1 Analyse von Gesprächen (z.B. Transkriptanalyse)

Die Analyse authentischer Gespräche anhand von Transkripten ist signifikantes Merkmal diskursanalytischer Fortbildungskonzepte. Untersucht werden Gespräche anhand linguistischer und gesprächslinguistischer Kriterien, und zwar im Kontext der institutionellen Sprechsituation sowie im sozialen, kulturellen, ökonomischen, politischen Kontext (vgl. z.B. Deppermann 2001).

Der Einsatz der Transkriptanalyse in Kommunikationsseminaren mit dem Ziel, die Gesprächskompetenz der Teilnehmer/innen zu erweitern, geht implizit von der Annahme aus: *Die Veränderung von Kommunikationsverhalten erfolgt durch einen kognitiven Prozess vermittelt Reflexion*. Diese implizite Voraussetzung entspricht dem „Reflexions-Konzept“ (Antos 1992, 52) auf der Basis des „learning by monitoring“ (ebd., 65) aus der Theorie des Zweitspracherwerbs: So wie Lernende einer Zweitsprache sich geltende Regeln bewusst machen und die Anwendung der neu erlernten Regeln überwachen, verändern Lernende professioneller Gesprächsführung ihr Bewusstsein für Formulierungen, Ablaufformen, institutionelle Muster im Gespräch etc. Die Lernenden *erkennen* deren *Formen, Funktionen und Wirkungen* im Gespräch.

Hinzuzufügen ist: Es geht um eine Veränderung von *Gesprächsfähigkeiten und -fertigkeiten* über den Weg, die *Verstehensfähigkeiten* zu erweitern. Verstehen ist aufzufassen als „kognitive Konstruktion“, als „Assimilation bzw. als Integration einer Gegebenheit in die Struktur des subjektiven Weltwissens“; Verstehen ist ein „Prozess der Wissensaktualisierung (Wissensnutzung) und gleichzeitig der (zumindest minimalen) Transformation des bestehenden Wissens“ (Reusser/Reusser-Weyeneth 1994, 17). Zugleich ist Verstehen ein Vorgang, der „auf Sinnvollheit (Intelligibilität), Strukturgüte (Wahrheit, Richtigkeit) und Funktionalität (situative Angemessenheit)“ (ebd., 18) bezogen ist. Daher umfasst der Verstehensprozess nicht nur die Interpretation von Phänomenen, sondern auch die Stellungnahme: Wie ist das zu analysierende Gesprächsverhalten zu bewerten? Der kontroverse Geltungsanspruch „Richtigkeit von Handlungsnormen“ (Habermas 1995, 45) verweist auf die ethische Dimension der Kommunikation.

Verstehen lernen hat darüber hinaus eine personenbezogene Seite im Sinne von ‚Verständnis für jemanden haben‘: „Ich verstehe dich/ich verstehe mich“: Wenn z.B. Schulleiter/innen in einer Fortbildung lernen, ein Transkript eines Kritikgesprächs anhand der Leitfrage zu untersuchen: „Aus welcher Sorge heraus äußert der Schulleiter im aufgezeichneten Gespräch seine Kritik an der Lehrerin nur indirekt?“ (Boettcher 2002), deuten sie die handlungsleitenden Motive und erkennen diese Sorge als Folge eines Rollenkonflikts (vgl. ebd.). Die *Verstehensfähigkeit* umfasst hier nicht nur kognitive Prozesse, sondern auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Empathie. Indem die *Einsicht* einen ersten Schritt für das Schulleitungsmitglied bildet, den eigenen Rollenkonflikt zu lösen und sich für ein stringentes Handeln aus einer klar definierten Rolle heraus zu entscheiden (vgl. ebd.), ist auch das personenbezogene Verstehen dem *Refle-*

xions-Konzept des Kommunikationslernens zuzuordnen und erweitert es zugleich.

3.2 Methoden mit der Funktion: Motivation und Hinführung zur Problemstellung

Emotive Lernziele dominieren in Kommunikationstrainings oft in Anfangssituationen mit der didaktischen Funktion, die Teilnehmer/innen zur Problemstellung hinzuführen. Es werden Methoden und Medien ausgewählt, um die Teilnehmer/innen zu motivieren, sich mit dem Thema auseinander zu setzen und Probleme der Gesprächsführung zu erkennen; außerdem sollen die ausgewählten Methoden und Medien die Teilnehmer/innen motivieren, eigene Probleme der Gesprächsführung zu nennen und zu bearbeiten. Geeignete Methoden sind der Einsatz auditiver, visueller oder audio-visueller Medien als Gesprächsimpuls, z.B. eine Karikatur, die ein Problem der Gesprächsführung fokussiert und zum Widerspruch reizt, oder z.B. der Einsatz eines Filmes, der Probleme eines Gesprächstyps zeigt und zum Vergleich mit der eigenen Gesprächspraxis herausfordert.

Als implizite Annahme des Lernens von Kommunikation ist zu beobachten: Die Veränderung von Kommunikationsverhalten erfolgt durch das Wecken von Gesprächs- und Reflexionsbereitschaft, durch das Sensibilisieren für und Wahrnehmen von Probleme(n) im Kommunikationsverhalten und durch die Motivation, diese Probleme zu bearbeiten, um für sie eine Lösung zu finden.

Deutlich wird: Die *emotiven* Lernziele sind den *kognitiven* Lernprozessen zugeordnet. Das *impliziert* im Hinblick auf das „Reflexions-Konzept“ (Antos 1992, 52), dass Methoden mit primär emotiven Lernzielen dieses Konzept bestätigen, aber auch erweitern; denn für das Lernen von Kommunikation werden nicht nur *Bewusstseinsprozesse*, sondern auch *Motivationsprozesse* als notwendig behauptet.

Diese impliziten Annahmen sind auch beim Einsatz von Kommunikationsübungen in Anfangsphasen von Lehr-/Lernprozessen anzutreffen. Je nach Übung werden zusätzliche Lernziele angestrebt:

- a) Förderung des aktiven, kreativen und spontanen Sprechdenkens (vgl. z.B. die Übungen bei Wagner 1999, 147)
- b) Aktivieren routinierter Kommunikationsstrategien z.B. beim Argumentieren (vgl. ebd., 149ff), genauen Formulieren (vgl. ebd., 142f.), verständlichen Informieren (vgl. ebd., 145); oder im Teamgespräch (z.B. durch die Übung „Notizblöcke herstellen“): Konkurrierende Gruppen mit jeweils 5 Teilnehmer/inne/n haben die Aufgabe, innerhalb einer vorgegebenen Zeit eine vorgegebene Anzahl von Notizblöcken herzustellen, die vorgegebene Normen erfüllen müssen. Jede Gruppe hat mehrere Beobachter/innen, die u. U. spezielle Beobachteraufgaben haben, z.B. den Entscheidungsprozess für den Produktionsablauf zu beobachten. Im Anschluss an dieses Übungsgespräch

erfolgt eine Auswertung, die auch die Perspektive der Beobachter/innen berücksichtigt (vgl. Lepschy 2000).³

Diese Übungen motivieren durch das Aktivieren des eigenen Erlebens. Indem die Übungen anschließend durch eine Reflexion im Hinblick auf das zu bearbeitende Thema ausgewertet werden, ist dieses Aktivieren von Kommunikationsroutinen und dieses Ausagieren der eigenen Vorstellungen von einer gelingenden Kommunikation ein erster Schritt der De-Automatisierung von Fertigkeiten. Insofern sind diese Methoden dem Übungs-Konzept des Kommunikationslernens zuzuordnen – und differenzieren es durch das Anknüpfen an eigenes Erleben. Zu beachten ist, dass dieses Aktivieren erst den Beginn einer De-Automatisierung bildet; denn De-Automatisierung heißt, Fertigkeiten durch *Bewusstseinsprozesse* in Fähigkeiten zu transformieren. Die notwendige Verankerung des Reflexions-Konzeptes in das Übungs-Konzept des Kommunikationslernens (vgl. Antos 1992, 65) wird implizit vorausgesetzt, wenn betont wird: Nicht allein die Durchführung der Kommunikationsübung, „sondern vor allem die anschließende Bearbeitung einschließlich eines Abwägens des Fürs und Widers bestimmter alternativer Handlungsmöglichkeiten ist notwendig, um Handlungsveränderung zu initiieren“ (Lepschy 1999, 58).

3.3 Bearbeitungsmethoden: Analyse und Feedback

Die im Anschluss an Kommunikationsübungen erfolgende Reflexion kann durch Analyse und Feedback erfolgen. Diese Reflexionsmethoden unterscheiden sich grundlegend: Die *Analyse* z.B. anhand diskurslinguistischer Kriterien ist primär kognitiv orientiert und bestätigt implizit das Reflexions-Konzept des Kommunikationslernens. Mit der Auswertung der Übung durch *Feedback* wird ein anderes Konzept des Kommunikationslernens genannt: das ‚Feed-back‘-Konzept“ (Antos 1992, 52). „In Diskursen können sich jeweils die Kommunikationspartner eine permanente Rückmeldung über inhaltliche, formale und beziehungsrelevante Aspekte der Kommunikation geben.“ (Ebd., 65) Feedbackgespräche basieren auf dem Vergleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie dem Vergleich zwischen intendierter und realisierter Wirkung von Kommunikationsverhalten. Feedback wird hier aufgefasst als „explizite und in der Regel verbale Rückmeldung vom Rezipienten an den Kommunikator, die diesem Aufschluss über die Aufnahme und Interpretation sowie die Wirkung von Kommunikationsvorgängen gibt.“ (Rechtien 1999, 197)

Inwiefern der Auffassung von Antos zuzustimmen ist, dass „das auf Monitoring aufbauende ‚Reflexions-Konzept‘ die *Grundlage* auch für das ‚Feedback-Konzept‘ darstellt (1992, 65; Hervorh. A.M.), ist offen; auf jeden Fall ist Reflexionsfähigkeit ein wichtiger Bestandteil des Feedback; denn aus der Konfrontation von Selbst- und Fremdbild entwickelt sich „ein Problembewusstsein für individuelles Kommunikationshandeln“ (Lepschy 1999, 63); Feedback vermittelt

3 Vgl. zudem weitere „aktivierende Repräsentationsmethoden“ bei Lepschy 1999, 55f.

„Einsicht in Verhalten und seine Folgen“ (Rechtien 1999, 200); und Feedback kann eine „Methode zur Überprüfung von Kodierungs-, Übermittlungs- und Dekodierungsvorgängen und somit zur Aufdeckung etwaiger Kommunikationsstörungen sein“ (ebd., 197).

Hier ist eine *Gemeinsamkeit von Analyse und Feedback* zu beobachten: Beide Bearbeitungsmethoden setzen als *implizite Annahmen für das Lernen von Gesprächsführung* voraus: Wenn es das Ziel ist, Lernende zur Gesprächsführung als *Gesprächsfähigkeit* weiter zu befähigen, und Gesprächsfähigkeit als „Tätigkeit“ aufgefasst wird - „Die Tätigkeit hat ein selbständiges, dem Subjekt der Tätigkeit bewusstes Ziel“ (Leont’ev 1974, 18, zit. nach Antos 1992, 57) -, dann ist es wichtig, das Subjekt in der Steuerung der Zweck-Mittel-Relationen zu stärken. Hinsichtlich des Kommunikationslernens als Lernen von *Kommunikationsfähigkeit* ist also das Bewusstsein für die Wirkungen der kommunizierten Äußerungen besonders relevant. Es ist die Voraussetzung, die eigene Gesprächsführung im Sinne einer *Tätigkeit* zu realisieren.

Wesentlich ist, dass „der Feedbackempfänger das Gesagte produktiv nutzen kann, etwa um (...) ein neues Verhalten, aber auch eine Bestätigung für sich abzuleiten“ (Rechtien 1999, 197). Die Bedeutung der kognitiven Prozesse des Lernens durch Feedbacknehmen wird durch die Methode unterstrichen, dass die Lernenden als Fazit aus Analyse und Feedback eigene, individuelle Lernziele formulieren, die sie in einer nächsten praktischen Übung realisieren können (vgl. Bartsch 1991). Daraus können „Lernzyklen“ entstehen, in deren Verlauf die Lernenden auch ihre Analysefähigkeiten weiterentwickeln. (Berkemeier/Pfennig 2001, 51)

Der Prozess, einander über Wirkungen des Verhaltens Rückmeldungen zu geben und dadurch Verhaltensänderungen bewirken zu können, birgt als *lerntheoretische Implikation* das „Prinzip der Verstärkung“, aber nicht im Sinne des operanten Konditionierens (Rechtien 1999, 200); denn Feedback soll z.B. „Einsicht in Verhalten und seine Folgen“ vermitteln (ebd. Hervorheb. A.M.). Hingegen bestätigt Rechtien eine andere lerntheoretische Implikation des Feedback: Feedback ermöglicht *soziales Lernen*. Zu vermuten ist, dass dieses soziale Lernen dadurch ermöglicht wird, dass explizites verbales *Feedback auf der Basis von Feedbackregeln* eine *besondere Qualität der Kommunikation* konstituiert; denn dieses Feedbackgeben und -nehmen ist eine persönliche, subjektive, personenbezogene Gesprächsform (Slembek 1998; Lepschy 1999; Mönnich 2001), für die bestimmte Regeln gelten und die bestimmte Haltungen erfordert, wie sie z.B. Rechtien nennt: „Der effektive Einsatz von Feedback setzt ein Klima mit einem Mindestmaß an gegenseitiger Unterstützung voraus“ (1999, 201).

3.4 Rollenspiele und ihre Auswertung durch Analyse und Feedback

Rollenspiele treten in Schulungen zur Gesprächsführung typischerweise in zwei Phasen auf: zum einen in der *Motivationsphase* • es handelt sich um Gesprächs-

simulationen, durch die Kommunikationsrealität bearbeitbar wird (vgl. Lepschy 1999, 55f.); die Teilnehmer/innen realisieren z.B. ein Gespräch mit einer bestimmten Problematik •, zum anderen in der *Phase der Anwendung* des Gelernten, um das Gesprächsverhalten zu erproben. Das Rollenspiel ist für Martens die „ideale Lernform“, gelerntes neues Verhalten anzuwenden: Die „Ausübung der erlernten Verhaltensweisen erfolgt weitgehend gesteuert und kontrolliert. (...) In der Spielsituation kann man neue Verhaltensweisen ausprobieren, ohne wie im Ernstfall soziale Nachteile befürchten zu müssen.“ (1993, 184)⁴

Implizite Voraussetzung des Kommunikationslernens ist in beiden Funktionen des Rollenspiels der Nutzen des *Lernens am konkreten Beispiel*. Allerdings divergiert der Umgang mit dem Beispiel: In der Motivationsphase geht der Lernweg *induktiv vom Konkreten zum Abstrakten* • z.B. die Lernenden konstituieren durch das Rollenspiel ein Beispiel für ein Kommunikationsproblem, das im folgenden Seminarverlauf auch auf einer allgemeinen Ebene bearbeitet wird. In der Phase der Anwendung verläuft der Lernweg *deduktiv vom Abstrakten zum Konkreten*, indem das in der Erarbeitung Gelernte in konkrete Beispiele umgesetzt wird. Wenn die Teilnehmer/innen Beispiele für das Gelernte mehrmals ausprobieren können, wird die deduktive Phase durch induktive Prozesse erweitert.

„Anschauung ohne Begriff ist blind“ (Kant) – in Analogie dazu gilt: Rollenspiele ohne Reflexion sind blind; sie entfalten ihr Potenzial erst durch die anschließende Auswertung. Als mögliche implizite Voraussetzung des Rollenspiels in beiden didaktischen Funktionen (Motivation und Erproben/Einüben von Kommunikationsalternativen) ist die Verbindung mit dem *Reflexions-Konzept* und dem *Feedback-Konzept* des Kommunikationslernens zu benennen. Wenn es um das Ziel geht, anhand des Rollenspiels neues Verhalten einzuüben, ist die Verknüpfung mit dem *Übungs-Konzept* gegeben, wie es Antos definiert (1999, 65). Insofern sind mit dem Einsatz des Rollenspiels kognitive Lernziele und • darüber hinaus • pragmatische Lernziele verbunden.

Eine Besonderheit der Verwendung des Rollenspiels ist die Annahme, dass es emotionales Lernen ermöglicht: „Im Rollenspiel kann man die unterschiedlichsten affektiven Lernziele im Bereich des sozialen Lernens erreichen“: „Einfühlungsvermögen“, „Selbsterfahrung“, „Selbstvertrauen und Sicherheit im sozialen Verhalten“ (Martens 1993, 184).

Diese emotionalen Lernziele können in bestimmten Formen des Rollenspiels dominieren, die meist in psychologisch-pädagogischen Lernkontexten angewendet werden: Hier ist das Rollenspiel eine pädagogische „*Aktionsmethode zur Erkundung der Erlebensinhalte* eines Menschen“ (Schützenberger 1976, 37) mit dem Ziel, eine „Lernhilfe und Trainingsmöglichkeit in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen, zum indirekten Angehen später zu behandelnder wirklicher Konflikte über fiktive Konflikte, durch Darstellung von vielerlei Rollen meist traditioneller, familiärer oder beruflicher Art“ (ebd.) zu geben. Durch das Spiel realer oder fiktionaler Situationen agieren die Spielenden Gefühle aus

4 Zur Vielzahl von Rollenspielformen vgl. Martens 1993, 182-183.

und unterdrücken sie nicht aufgrund gesellschaftlicher Konventionen. Dadurch entsteht eine Katharsis. „Die Emotion, die zum freien Ausdruck kommt, lässt unbewusste Bestrebungen, verborgene Beweggründe und alte Traumata mit hervortreten, sie setzt Erstarres wieder in Bewegung und ermöglicht so, sich all dessen bewusst und für Änderungen und neue Rollen empfänglicher zu werden.“ (Ebd., 68) Der unbewusste Einfluss von Gefühlen auf das Verhalten wird durch die anschließende Auswertung bewusst. Das Rollenspiel übt darüber hinaus die Fähigkeit ein, „sich an die Stelle des anderen zu versetzen, um sowohl ihn wie auch sich selbst besser zu verstehen“ (ebd., 69). Es ist ein „Mittel, die eigenen Einstellungen oder Haltungen gegenüber denen eines anderen zu erkunden und zu modifizieren, Spontaneität und Kreativität zu trainieren und sich von Konflikten zu befreien“ (ebd., 90). Wichtig ist die Resonanz der Gruppe und die gemeinsame Auswertung des Spiels mit der Gruppe, „indem jeder anschließend äußert, was er dabei erlebt und gespürt hat, welchen Widerhall und welche Probleme das Spiel bei ihm hervorgerufen hat. Das ist der Effekt der ‚indirekten Beteiligung‘“ (ebd., 37). Angedeutet ist hier die *implizite Verknüpfung des Rollenspiels insbesondere mit dem Feedback-Konzept des Kommunikationslernens*.

Das Potenzial von Rollenspielen, die Gesprächsfähigkeit der Teilnehmer/innen zu fördern, indem *die Emotionen der im Gespräch Interagierenden* mit einbezogen werden, kann sich auch in gesprächslinguistisch basierten Schulungen zeigen: Bliesener berichtet von seinen Ausbildungsseminaren für Aidsberater zum Thema Gesprächsführung in der Telefonberatung: „Das Ziel des Trainings besteht in der Bewusstmachung des manifesten Verhaltens *und* des dahinterliegenden emotionalen Erlebens des Beraters“ (1994, 29). Für den Einsatz des Rollenspiels berücksichtigte er folgende Faktoren: „Abschirmung gegen Publikum“; „Einschränkung des Kontakts zum Partner“ nur durch Telefon; „Freistellung der Intimität des Themas“. Diese Faktoren dienten dazu, eine möglichst große Nähe zu den realen Gesprächen zu konstituieren und unerwünschte Spielereffekte (Artefakte) zu vermeiden. Die Auswertung der Rollenspiele zeigte: „Die diesem Setting (...) innewohnende Kraft zur Stiftung authentischer Gespräche gibt die Gewähr, dass der Berater etwas über sein wahres Beraterverhalten lernt, das auch für seine anderen Telefonberatungen Gültigkeit hat.“ Darüber hinaus eignet sich dieses Setting auch zu einem anderen Zweck: „Wenn es nicht darauf ankommt, dass der Rollenspieler ein mit der Praxis möglichst ähnliches Verhalten zeigt, sondern dass er ein möglichst authentisches Erleben hat“, eignet sich die Telefonsimulation zur Fallsupervision. (Ebd.)

Implizite Voraussetzung für das Lernen von Gesprächsführung ist hier, dass die Möglichkeit besteht, *Gesprächsfähigkeit* auch über das Ausagieren und Reflektieren von *Gesprächserleben* zu lernen. Das erweitert das von Antos (1992) beschriebene Reflexionsmodell des Kommunikationslernens, welches sich auf das Bewusstmachen von *Gesprächsverhalten* bezieht.

3.5 Simulation authentischer Fälle (SAF)

Das spezifische Profil diskursanalytischer Fortbildungskonzepte für die Entwicklung der Gesprächsfähigkeiten und -fertigkeiten besteht darin, vor der Durchführung der Schulung authentische Gespräche der Teilnehmer/innen aufzunehmen und zu transkribieren; diese dokumentierten Gespräche analysieren die Trainer/innen vor der Schulung und wählen Schlüsselstellen aus den Transkripten aus, die sie während des Trainings mit der Zielgruppe analysieren. Im Anschluss an die Transkriptanalyse erfolgt eine „Simulation authentischer Fälle“ (SAF) (Becker-Mrotzek/Brünner 1999), die es den Teilnehmer/innen ermöglicht, einerseits die während der Gesprächsanalyse gewonnenen Einsichten nun im Gesprächsverhalten anzuwenden und andererseits die gesuchten Alternativen selbst zu entwickeln (s. auch Lambertini/ten Thije i.d.Bd.).

Die SAF basiert also auf der Dokumentation und Analyse echter Fälle aus dem Berufsalltag der Seminarteilnehmer/innen. „Die hieraus rekonstruierten Problemstrukturen bilden dann die Grundlage für die Settings und die Handlungsanweisungen der Simulationen.“ (Becker-Mrotzek/Brünner 1999, 72) Das Problem der Artefakte in Rollenspielen wird vermieden, indem die Teilnehmer/innen vom realen Beispiel ausgehen: „Die Handlungsbedingungen der Simulation entsprechen weitgehend denen des beruflichen Alltags. ... In den Simulationen selbst spielen die Seminarteilnehmer also ihre eigenen oder zumindest eng verwandte Berufsrollen. Im Idealfall sind Spiel- und Berufsrollen identisch...“ (ebd.); dadurch gewinnt das Handeln in der Simulation „den Charakter eines ins Seminar ausgelagerten authentischen beruflichen Handelns“ (ebd., 74).

Die SAF wird mit Video aufgezeichnet und im Gespräch ausgewertet. Anschließend erfolgt ein Vergleich zwischen dem im Transkript dokumentierten authentischen Fall und der Simulation. „Dabei lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen, auch solche, die sich einem größer gewordenen Problembewusstsein und der gewachsenen sprachlich-kommunikativen Kompetenz verdanken.“ (Ebd., 72) Durch die Verknüpfung der SAF mit der Analyse des authentischen Falles „werden die Handlungskonsequenzen, die sich gerade für den Berufsalltag ableiten lassen, prägnanter erkennbar. Das erleichtert den Transfer auf Einstellungen und Handlungen im Beruf.“ (Ebd., 74)

Als implizite Voraussetzungen für das Kommunikationslernen sind zu beobachten: die SAF hat Verknüpfungen mit dem Reflexions-Konzept und dem Übungs-Konzept des Kommunikationslernens, indem sie deren Annahmen teilt. Zugleich differenziert die SAF diese Konzepte, indem der Lerneffekt einer Simulation mit der Nähe zum konkreten Berufsalltag korreliert wird. Eine weitere implizite Voraussetzung des Kommunikationslernens ist durch den Vergleich zwischen SAF und authentischem Fall zu beobachten: Implizit wird vorausgesetzt, dass die Effektivität des Lernens dadurch gesteigert wird, dass die Lernenden ihre Lernfortschritte erkennen. Eine dritte implizite Voraussetzung des Kommunikationslernens zeichnet sich ab: zuerst Beispielanalysen mit kritischer Reflexion, dann ausgehend von einem anderen Beispiel die Simulation eines au-

thentischen Falles als Alternative, daran anschließend der Transfer auf den Berufsalltag – das ist ein Lernweg ausgehend vom Konkreten.

3.6 Kommunikationsübungen mit dem Ziel des Einübens von Gesprächsführung

Für das Erproben und Einüben von Gesprächsführung gibt es eine Fülle praktischer Übungen für Kommunikationsseminare, einerseits, um *Gesprächstypen* einzuüben (Diskussion, Debatte, moderierte Besprechung, Mitarbeitergespräch u.a.), andererseits, um für *bestimmte Sprechhandlungen* Alternativen zu erproben (z.B. prägnantes Argumentieren - vgl. Wagner 1999, 143f., konstruktives Ansprechen von Problemen - vgl. ebd., 148), oder um *Fähigkeiten des Hörverstehens* einzuüben (vgl. z.B. Berthold 2000, 57ff.). Die Transformation von Fertigkeiten in Fähigkeiten und umgekehrt kann auf zwei Ebenen erfolgen: auf der *Ebene der Oberflächenstruktur der kommunizierten Äußerungen* • z.B. Gewohnheiten im Umgang mit der Satzmelodie zu erkennen und zu verändern, um eine andere Wirkung zu erzielen • und auf der *Ebene der Tiefenstruktur der kommunizierten Äußerungen* • z.B. den Zuhörerbezug zu intensivieren (vgl. Mönnich 1999a). Indem das Erproben und Einüben des *Könnens* jeweils mit der Vermittlung von *Wissen* verbunden wird, entspricht dies den im Übungs-Konzept zu verankernden Bewusstseinsprozessen.

Wenn die Übungen im Anschluss an eine Phase der Deautomatisierung stattfinden, ist es plausibel, dass die Übungen durch die Entwicklung von Handlungsalternativen einen Prozess der Re-Automatisierung einleiten. Wenn aber im Seminar die Phase der Deautomatisierung vorher nicht erfolgt, verändert sich die Funktion der Kommunikationsübung: Das Einüben der neuen Sprechhandlungsmöglichkeiten mit der dazu gehörenden Auswertung durch Analyse und Feedback dient dem Trainieren neuer Fertigkeiten und implizit dem Deautomatisieren alter Fertigkeiten.

Eine Kommunikationsübung kann auch beide Funktionen erfüllen: das Einüben schon gelernter Sprechhandlungen (z.B. zum Präsentieren und Argumentieren) und das Einleiten neuer Lernprozesse zu weiteren Aspekten der Gesprächsführung (z.B. zur Gesprächssteuerung in Konferenzen). Der Transfer des Gelernten in den Berufsalltag wird im Seminar unterstützt, wenn die Teilnehmer/innen praxisnah arbeiten. Dies wird implizit vorausgesetzt, wenn z.B. die Teilnehmer/innen in der im Seminar durchgeführten Konferenz eine Problemstellung aus ihrem Unternehmen bearbeiten und die erarbeiteten Lösungsvorschläge im Unternehmen präsentieren.

3.7 Gemeinsame Gesprächspraxis mit dem Ziel, Gesprächsfähigkeiten weiter zu entwickeln

Gesprächsfertigkeiten und -fähigkeiten werden in Fortbildungen auch geschult durch das gemeinsame Konstituieren einer Gesprächspraxis anhand bestimmter Gesprächsregeln oder Haltungen. In Kursen zur Gesprächsführung wird z.B. durch das praktizierte Feedback eine andere Gesprächskultur konstituiert als durch Kritik (vgl. Slembek 1998). Da Bewusstwerdung auf der Ebene der Fähigkeit angesiedelt ist (vgl. Antos 1992, 59), fördert das *bewusste* Anwendenkönnen z.B. von Feedbackregeln die Gesprächsfähigkeit.

Eine Schulung der Gesprächsfähigkeit durch die gemeinsame *Gesprächspraxis im Bewusstsein spezieller Handlungsmaximen* erfolgt auch durch Seminare zu speziellen Formen der Gesprächsführung, z.B.:

- In Seminaren zur Einübung des philosophischen Gesprächs in Form des *Neosokratischen Dialogs nach Leonard Nelson* ist z.B. die Regel handlungsleitend, Phänomene (z.B. „Was ist Freiheit?“) nur ausgehend von einem konkreten Beispiel aus der Erfahrung eines Seminarteilnehmers zu definieren (vgl. Nelson 2002, Horster 1994), um im gemeinsamen Gespräch den Weg vom Konkreten zum Abstrakten zu gehen. Im Anschluss an die Durchführung der neosokratischen Gespräche anhand der speziellen Regeln erfolgt jeweils eine Metakommunikation, um die spezielle Methode bewusst zu machen. Zu beachten ist: Die neosokratische Gesprächsführung ist dem primären Ziel zugeordnet, miteinander denken zu lernen und konsensfähige Einsichten in philosophische Probleme zu finden, und zwar in einem herrschaftsfreien Dialog (vgl. Raupach-Strey 2002a, 2002b; Heckmann 1993, 84ff.; Mönnich 1997).
- In Seminaren zum *Offenen Dialog nach David Bohm* geht es insbesondere um das Einüben bestimmter *Haltungen*, z.B. auf Überzeugung und Überredung zu verzichten. „Der Sinn des Dialogs ist nicht, etwas zu analysieren, eine Auseinandersetzung zu gewinnen oder Meinungen auszutauschen. Das Ziel ist vielmehr, die eigenen Meinungen in der Schwebelage zu halten und sie zu überprüfen, sich die Ansichten aller anderen Teilnehmer anzuhören, sie in der Schwebelage zu halten und zu sehen, welchen Sinn sie haben.“ (Bohm 2000, 66) Für dieses nicht-lineare Gespräch ist z.B. die Haltung eines Lernalters entscheidend (vgl. Findeis-Dorn 2002).

Als *implizite Annahmen für das Kommunikationslernen* kann festgehalten werden: Die Veränderung von Kommunikationsverhalten und -kompetenzen erfolgt durch das Erfahren einer alternativen Dialogpraxis; Erfahren meint: Erleben *und* Reflexion. Das Erfahren ist zugleich ein Einüben. Eingeübt werden das Realisieren von Handlungsmaximen und das Realisieren von Haltungen in Handlungen.

4 Didaktisch-methodische Muster des Lehrens von Gesprächsführung in Kommunikationstrainings und ihre lerntheoretischen Implikationen

Mit welchem lerntheoretischen Konzept sind Methoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeiten und -fertigkeiten besonders verknüpft? Dieser komplexen Fragestellung gehe ich im Folgenden nach, indem ich didaktisch-methodische Muster des Lehrens von Kommunikation in Kommunikationstrainings skizziere.⁵ Charakteristisch für diese Lehrmuster ist einerseits, aus welchen Methoden sie bestehen und welche typischen Settings für diese Methoden konstituiert werden. Andererseits ist für diese didaktisch-methodischen Muster charakteristisch, auf welche Lerntheorien sie sich implizit beziehen. Als Bezugstheorien des Lernens wähle ich die Paradigmen Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus, zudem die Theorie des Modell-Lernens (sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura) sowie die Kontroverse über Entdeckendes Lernen (Bruner) versus Rezeptives Lernen (Ausubel). Darüber hinaus berücksichtige ich Lerntheorien als Handlungstheorien. Die Lerntheorien, auf die ich im Folgenden Bezug nehme, werden zunächst in Umrissen zusammengefasst:

Wenn der *Behaviorismus* auf der Außendeterminiertheit des Lernens basiert und ein „Paradigma der Verhaltenskontrolle“ konstituiert, so ist dieses „behavioristische Denken in der auf Unterricht bezogenen Lernpsychologie faktisch überwunden. An seine Stelle ist die kognitive Lernpsychologie getreten, die Lernen als einen bedeutungsvollen Prozess der Informationsverarbeitung, oder allgemeiner: als Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner Umwelt betrachtet“ (Terhart 1997, 54). Der *Kognitivismus* begreift Lernen als aktiven „Wechselwirkungsprozess zwischen Lernsubjekt und Umwelt“; die „selbständigen, internen Prozesse der Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen sowie die Entscheidung über Handlungen“ werden besonders betont (ebd., 56): Es entsteht ein „Paradigma der Informationsverarbeitung“ (ebd.). Verändert wird dieses Paradigma durch den *lern- und instruktionspsychologischen Konstruktivismus*: Der „Eigenanteil des lernenden Subjekts“ wird weit höher angesetzt als im Kognitivismus; denn die „Vorstellung eines durch Lehren, durch methodisches Arrangieren äußerer Bedingungen punkt- und zielgenau zu steuernden Lernens“ verliert mehr und mehr ihre Basis. Es ist ein Wandel hin zu einem „Paradigma der Informationserzeugung“ zu beobachten (ebd.).

Lerntheorien als Handlungstheorien: „Handlungstheorien sind auch kognitive Theorien“ (ebd., 8). Lernen als „Handeln lernen“ zu verstehen, fokussiert den Kern der Theoriebildung auf das Phänomen des „*Handlungskonzepts*“ (ebd., 9) und verweist damit „auf das zentrale Merkmal psychologischer Handlungstheorien, dass nämlich der Mensch als *Subjekt* gesehen wird, das sich selbst Ziele setzen kann und Mittel zur Erreichung dieser Ziele bereitstellt“ (ebd.). „Je deutlicher die Merkmale ‚bewusster und absichtlicher Einsatz der Handlung zur Zielerreichung‘, ‚Abwägen von Handlungsalternativen‘, ‚Erkennen eines subjektiven

5 Vgl. zu unterschiedlichen Seminarformen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit von Studierenden Mönnich 1999b.

Sinnes', ‚Erleben der Verantwortlichkeit', ‚Entwicklung eines flexiblen Handlungskonzeptes' feststellbar sind", desto eher liegt kein Verhalten, sondern „eine Handlung" vor. (Ebd., 293)

Modell-Lernen: Bandura (1976) zeigt auf, wie Menschen Verhalten lernen, indem sie Vorbilder beobachten. Entscheidend ist, dass kein blindes Nachahmen erfolgt, sondern dass beim Erlernen kognitive Verarbeitungsprozesse stattfinden und daher das Modell-Lernen als sozial-kognitive Lerntheorie aufgefasst werden muss. Diese kognitiven Verarbeitungsprozesse umfassen bei den Lernenden die genaue Beobachtung und Reflexion der Folgen des modellierten Verhaltens. Ob die beobachteten Konsequenzen negativ oder positiv sind, beeinflusst jedoch nicht das *Lernen* dieses Verhaltens, sondern die Ausführung des modellierten Verhaltens. Dieses Phänomen nimmt Bandura zum Anlass, den Prozess des Modell-Lernens in zwei Phasen zu differenzieren. Er unterscheidet 1. die Aneignungsphase (Akquisition), in der er speziell Aufmerksamkeitsprozesse und Gedächtnisprozesse untersucht; und 2. die Ausführungsphase (Performanz), in der er motorische Reproduktionsprozesse sowie Verstärkungs- und Motivationsprozesse untersucht (vgl. auch die Zusammenfassung bei Edelmann 1996, 285f.).

Rezeptives Lernen (Ausubel) versus Entdeckendes Lernen (Bruner): Ausubel betont: Es ist wichtig, Lernenden den „Aufbau einer klar gegliederten kognitiven Struktur" zu ermöglichen (ebd., 213), und zwar am besten durch ein sinnvoll rezeptives verbales Lernen. Diese Form des Lernens ist ein höchst aktiver Vorgang: „Dargebotene Informationen werden inhaltlich gelernt und mit Vorwissen assimiliert" (ebd., 212). Dieses rezeptive Lernen ist sehr geeignet, Sachwissen in großem Umfang zu lernen. „Als Konsequenzen für die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen ergibt sich hieraus, dass eine sorgfältig abgestimmte Sequenz von Lehrinhalten vorrangig das Prinzip der progressiven Differenzierung (Fortschreiten vom Allgemeinen zum Besonderen; unterordnendes Lernen, [*deduktives Lernen*, A.M.]) zu beachten hat." (Ebd., 214) Demgegenüber stellt Bruner heraus: Entscheidend ist ein Lernen, das zum Problemlösen befähigt. Daher ist in organisierten Lernprozessen *induktives Lernen* zu ermöglichen, das die Techniken des Problemlösens vermittelt, d.h. „Fähigkeiten, die Problemstellung zu analysieren, Hypothesen zu formulieren und zu prüfen" (ebd., 216). „Unter optimalen Bedingungen führt ein Unterricht, der das entdeckende Lernen betont und den allgemeinen Transfer fördert, den Schüler dazu, zu lernen, wie man lernt." (Ebd.) Zum entdeckenden Lernen gehören darüber hinaus die Weiterentwicklung des intuitiven Denkens und der intrinsischen Motivation.

Um lerntheoretische Implikationen in Fortbildungen zur Gesprächsführung aufzuzeigen, nutze ich für die Skizzierung der didaktisch-methodischen Muster eine typische Phasenstruktur von Unterricht: Phase der Motivation und Problemstellung, Phase der Erarbeitung der Lerninhalte, Phase der Anwendung und des Transfers (vgl. Müller-Michaels 1991).

Im Folgenden werden fünf didaktisch-methodische Muster für die Entwicklung von Gesprächsfähigkeiten und -fertigkeiten skizziert, ausgehend von fünf Beispielen.

4.1 Gesprächsführung lernen – durch Verhaltenstraining (,enges deduktives Übungs-Konzept')

Beispiel 1: Im Anschluss an eine Problemstellung (z.B. „Wie stelle ich mich jemandem vor?“) erklärt und modelliert der Trainer/die Trainerin das ‚richtige‘ Verhalten. In der Phase der Anwendung üben die Teilnehmer/innen dieses Verhalten ein, indem sie das modellierte Verhalten nachahmen. Erfolgt diese Phase primär mit Lob und Tadel, wird m.E. ein „Verhaltenstraining“ konstituiert; denn es passiert eine Außensteuerung des Verhaltens vermittels positiver oder negativer Verstärkung. Als *Bezugstheorien des Lernens* sind zu beobachten: In der Phase der Erarbeitung dominiert das *rezeptive Lernen* und das *Modell-Lernen*. In der Phase der Anwendung dominiert der *Behaviorismus*, sofern nur Lob oder Tadel erfolgt.

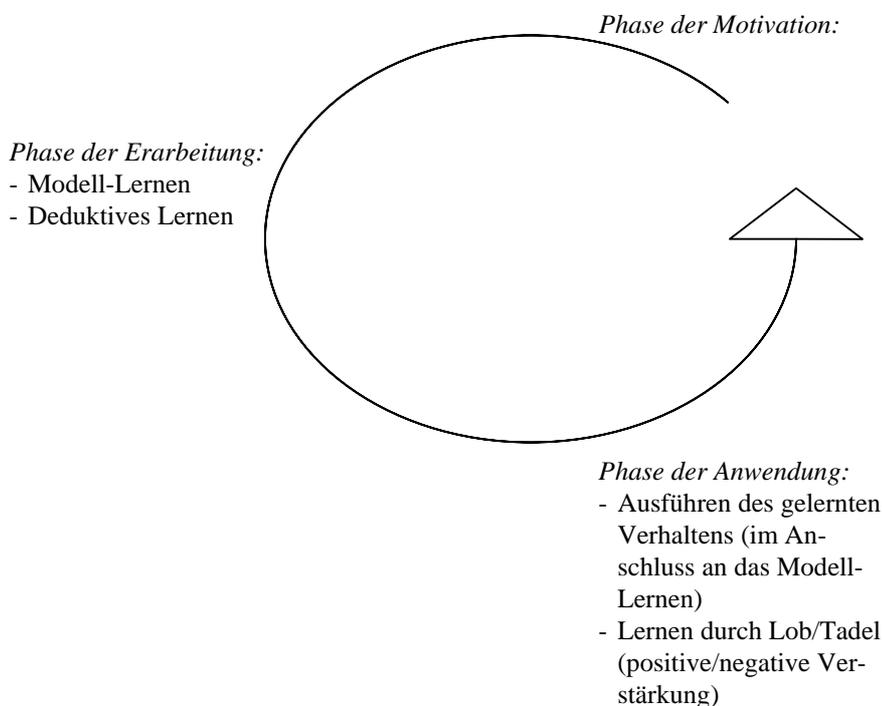


Abb. 1: Implizite Bezugstheorien im engen deduktiven Übungs-Konzept des Kommunikationslernens

4.2 Gesprächsführung lernen • durch Handlungstraining („deduktives Übungs-Konzept, erweitert durch das Reflexions-Konzept“)

Beispiel 2: Wenn wir wie in *Beispiel 1* davon ausgehen, dass der Trainer/die Trainerin ein erfolgreiches Verhalten modelliert, aber in der Phase der Anwendung zum Einüben des neuen Verhaltens primär die Schulung der Reflexionsfähigkeit und Kritikfähigkeit hinzu nimmt, korrespondiert dies mit einem „Handlungstraining“ (zum Begriff des Handelns s.o.). Wirksam sind als Bezugstheorien des Lernens in der *Phase der Anwendung*: Wird beim Erproben und Einüben großen Wert auf die Reflexion gelegt, wird der Behaviorismus durch den *Kognitivismus* abgelöst. Wenn die Lernenden als Fazit aus Feedback und Analyse ihre individuellen Lernziele formulieren, entspricht dies dem Konstrukt von *Lerntheorien als Handlungstheorien*. Für die *Phase der Erarbeitung* gilt: Wenn die Trainerin/der Trainer als Vorbild für das richtige Verhalten fungiert, wird das *Lernen am Modell* genutzt. Wenn die Trainerin/der Trainer zudem deduktiv vorgeht, dominiert *rezeptives* Lernen. Aber die Orientierung am Handeln-Lernen wird vermutlich dazu führen, dass der Trainer/die Trainerin auch in der Erarbeitungsphase den *Kognitivismus* stärker berücksichtigt und daher auch das *induktive* Lernen nutzt.

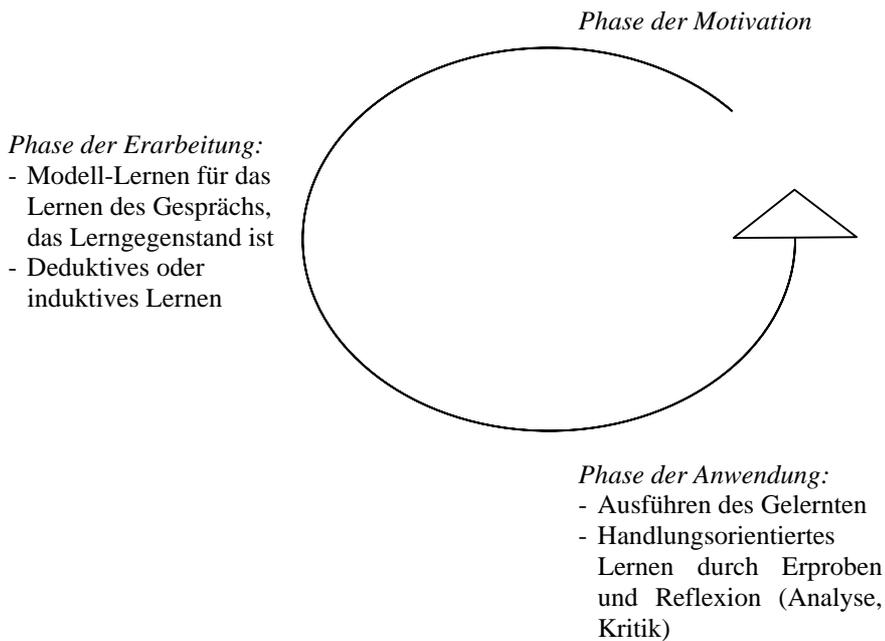


Abb. 2: Implizite Bezugstheorien im deduktiven, durch das Reflexions-Konzept erweiterten Übungs-Konzept des Kommunikationslernens

4.3 Gesprächsführung lernen – nur durch die Förderung der Analysefähigkeit
(,enges Reflexions-Konzept')

Beispiel 3: Ein Seminar zur Gesprächsführung kann sich auf die Analyse von Transkripten authentischer Gespräche konzentrieren, mit dem Ziel, die Analysefähigkeit und Kritikfähigkeit der Teilnehmer/innen zu schulen – beides im Sinne von Methodenkompetenzen: Analysefähigkeit wird geschult durch die Fähigkeit, gesprächslinguistische Kriterien für das Verstehen von Gesprächen zu nutzen; Kritikfähigkeit durch die Reflexion über die handlungsleitenden Normen (Welche Gesprächsführung ist „richtig“?). Die Phase der Anwendung erfolgt im Seminar lediglich durch eine Zusammenfassung und ein kognitives Fazit für den Transfer.

Als *Bezugstheorien des Lernens* werden in der Phase der Erarbeitung je nach methodischem Vorgehen das *rezeptive* Lernen und/oder *entdeckende* Lernen eingesetzt. Deutlich ist darüber hinaus der *Kognitivismus* als Bezugstheorie. Beim *Lernen am Modell* gibt es eine deutliche Veränderung gegenüber dem genannten Verhaltenstraining: Die Trainerin/der Trainer fungiert nicht als Modell für die Gesprächsführung, die Lerngegenstand ist, sondern als Modell für die Anwendung der Kompetenzen: Analysefähigkeit und Kritikfähigkeit.

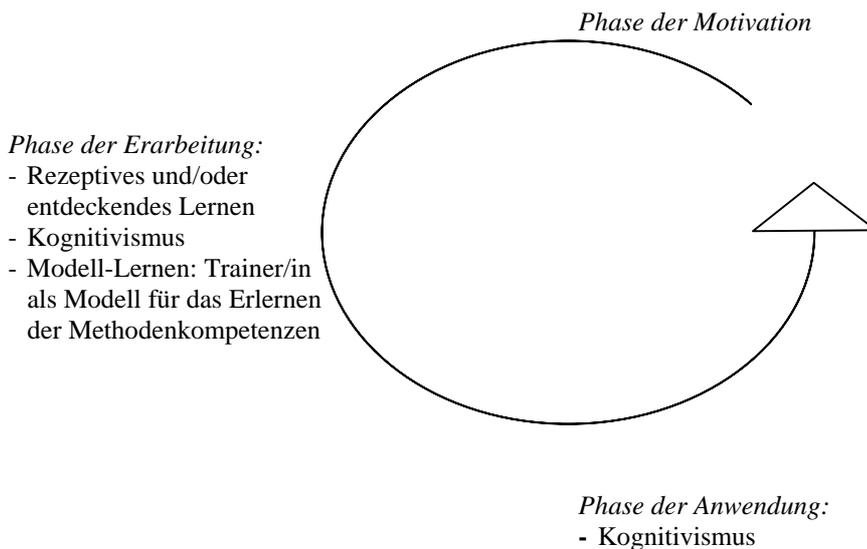


Abb. 3: Implizite Bezugstheorien im engen Reflexions-Konzept des Kommunikationslernens

4.4 Gesprächsführung lernen – durch die Schulung der Analysefähigkeit und durch das Erproben von Handlungsalternativen (,Reflexions-Konzept, erweitert um das Übungskonzept')

Beispiel 4: Die *Erarbeitungsphase* stellt (wie in Beispiel 3) die Analyse von Gesprächen in den Mittelpunkt – *Bezugstheorie des Lernens* ist der *Kognitivismus*; zudem kann die Transkriptanalyse sowohl das deduktive als auch das induktive Lernen nutzen. Wenn es sich um eine Transkriptanalyse handelt, in der die Teilnehmer/innen ihre eigenen Gespräche untersuchen, wird damit das erfahrungsorientierte Lernen unterstrichen. Die *Phase der Anwendung* unterscheidet sich grundlegend von Beispiel 3: Sie wird so gestaltet, dass die Teilnehmer/innen entweder ausgehend von der erarbeiteten Fehleranalyse selbst Handlungsalternativen entwickeln, oder die Trainer/innen geben Anweisungen für ein Übungsgespräch vor, so dass die Teilnehmer/innen die alternative Gesprächspraxis zunächst konstituieren und anschließend reflektieren (vgl. das Verfahren der Simulation authentischer Fälle (SAF) bei Becker-Mrotzek/Brünner 1999). Beide Anwendungsmethoden nutzen das *induktive, entdeckende Lernen*. Das *handlungsorientierte Lernen* wird gestützt, indem Fragen des Transfers des Gelernten in den Berufsalltag explizit thematisiert werden. Möglich ist, im Anschluss an das Seminar wiederum Gespräche der Teilnehmer/innen in ihrem Berufsalltag

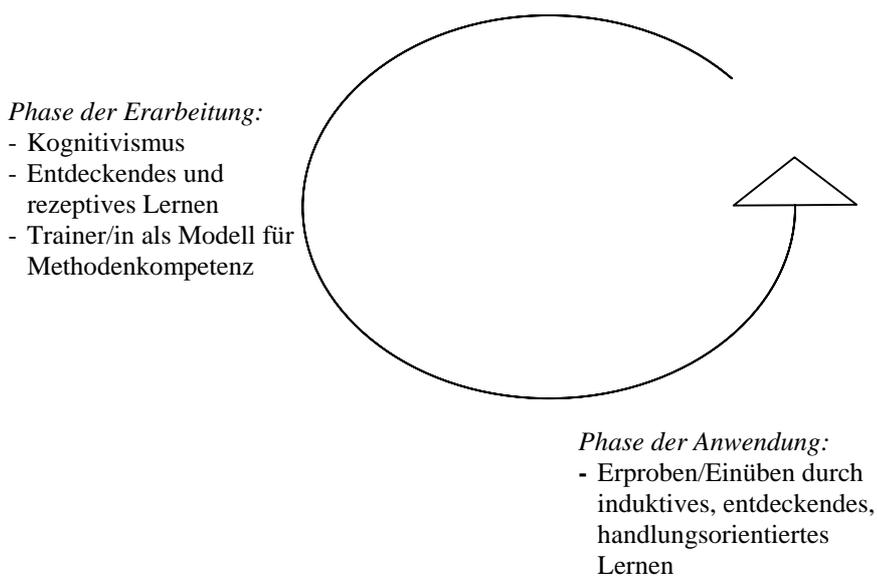


Abb. 4: Implizite Bezugstheorien im Reflexions-Konzept des Kommunikationslernens, das durch das Übungskonzept erweitert ist

aufzunehmen, zu transkribieren und zum Gegenstand einer weiteren Schulung zu machen, so dass ein Trainingszyklus entsteht.⁶

4.5 Gesprächsführung lernen durch ein Handlungstraining (,induktives Übungskonzept, erweitert um Reflexions- und Feedback-Konzept')

Beispiel 5: Ein anderes Muster für die Schulung der Kommunikationsfähigkeit in einer institutionellen Lehr-/Lernsituation ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden in der Erarbeitungsphase eine Übungsanleitung für das Erproben einer Rede- oder Gesprächsform erhalten (z.B. für das Üben von Moderationen, Diskussionen, Debatten, Präsentationen, Überzeugungsreden oder -statements); die Teilnehmer/innen erproben eine Rede- oder Gesprächsform und werten diese anschließend durch Analyse und Feedback aus. Analyse, Kritik und Feedback münden in die Bestimmung individueller Lernziele, die sich die Lernenden für die folgende Übung setzen (vgl. Bartsch 1991), so dass „Lernzyklen“ (Berke-meier/Pfennig 2001, 51) entstehen können.⁷ In diesem Konzept haben die Auswertungsgespräche einen eigenen Stellenwert für die Vermittlung der Gesprächsfähigkeit; denn sie sind nicht nur Instrument für die Reflexion der durchgeführten Übung, sondern zugleich eine handlungsorientierte Einführung in eine spezielle kommunikative Praxis des Kritik- und Feedbackgesprächs als Beratungsgespräch mit ihren möglichen Diskursen (vgl. Mönnich 2001).

Als *Bezugstheorien des Lernens* dominieren *handlungsorientiertes Lernen* und *Kognitivismus*, ergänzt durch das *soziale Lernen* und das *selbstgesteuerte Lernen*. Die Bedeutung des *Modell-Lernens* verändert sich: Auch die Teilnehmer/innen fungieren füreinander als Modell – sowohl für das Rede- oder Gesprächsverhalten während der Übung (z.B. eine Präsentation zu gestalten) als auch für die Praxis von Kritik- und Feedbackgespräch (siehe Abb. 5, S. 107).

5 Welche Methoden weisen zum gesprächsanalytischen Konzept für Gesprächsschulungen eine besondere Affinität auf?

Die Transkriptanalyse authentischer Gespräche, besonders solcher Gespräche, die die Teilnehmer/innen in ihrem Berufsalltag selbst geführt haben, ist eine signifikante Methode gesprächsanalytischer Konzepte für Gesprächsschulungen; sie weist auf den Primat kognitiver Prozesse in diskursanalytisch fundierten Schulungen hin. Die Arbeit mit der Simulation Authentischer Fälle (SAF) erweitert das Reflexions-Konzept des Kommunikationslernens um das Übungs-

6 Vgl. zur Organisation von Schulungen zur Gesprächsführung auf diskurslinguistischer Basis in einem sich „zyklisch wiederholende(n) Prozess“ Fiehler 1999, 34.

7 Vgl. zur Integration von praktischer Übung und Feedbackgespräch in Lernzyklen für Schüler/innen Berkemeier/Pfennig 2001, 51f.

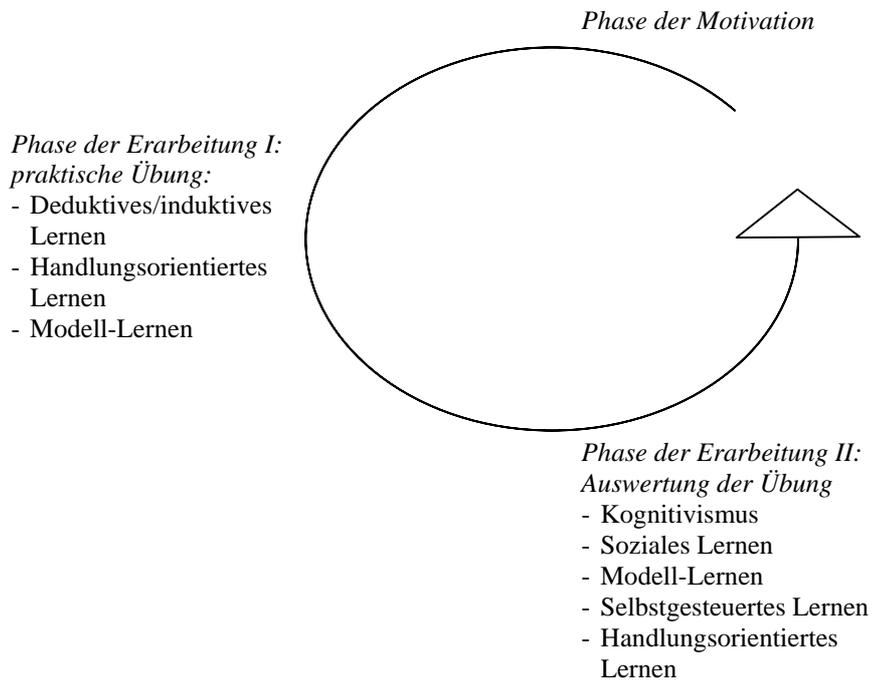


Abb. 5: *Implizite Bezugstheorien im induktiven, durch das Reflexions- und Feedback-Konzept erweiterten Übungskonzept des Kommunikationslernens*

Konzept. Durch den sich anschließenden Vergleich zwischen Simulation und authentischem Fall werden kognitive Kompetenzen und die Fähigkeit des reflektierten Lernens geschult. Transkriptanalyse und SAF bilden ein für diskursanalytisch fundierte Fortbildungskonzepte zur Gesprächsführung typisches Muster: das ‚Reflexions-Konzept, erweitert um das Übungskonzept‘. Demgegenüber ist das ‚induktive Übungs-Konzept, erweitert um das Reflexions- und Feedback-Konzept‘, eine Möglichkeit, sprechwissenschaftlich fundierte Kommunikationsschulungen durchzuführen. Das ‚enge deduktive Übungs-Konzept‘ sowie das ‚deduktive Übungs-Konzept, erweitert um das Reflexions-Konzept‘, die in der Praxis von Seminaren zur Gesprächsführung anzutreffen sind, werden vermutlich weder von Diskursanalytiker/innen noch von Sprechwissenschaftler/innen angewandt.

Diskursanalytisch fundierte Kommunikationsschulungen gehen aus vom Primat der kognitiven Prozesse, betonen das Reflexions-Konzept des Kommunikationslernens und integrieren auch das Übungskonzept. Verglichen mit den in diesem Aufsatz diskutierten Methoden für das Lernen der Gesprächsführung entsteht für die diskursanalytisch ausgerichteten Konzepte der Impuls zu prüfen, welchen weiteren Annahmen über das Kommunikationslernen (s.o. Abschnitt 3)

sie zustimmen bzw. in ihrem Konzept berücksichtigen wollen. Kommunikationsübungen können beispielsweise in diskursanalytisch fundierten Fortbildungskonzepten das Ausschöpfen des Übungs-Konzeptes erweitern, denn Kommunikationsübungen mit anschließender Reflexion unterstützen den Prozess der Transformation von Verhalten in Handeln sowie den sich anschließenden Prozess der Transformation bewussten Handelns in Routinen.

Wichtig erscheint im Hinblick auf eine Erweiterung des genutzten Reflexions- und Übungs-Konzeptes darüber hinaus,

- das „Lernen lernen“ der Teilnehmer/innen zu erweitern: z.B. Methodenkompetenzen nicht nur für die Analyse von Gesprächen zu vermitteln, sondern auch für die Gesprächsform Kritik sowie eine Gesprächskultur des Feedbacknehmens und -gebens (vgl. Slembek 1998) und dadurch das Feedback-Konzept des Kommunikationslernens einzubeziehen.
- die Rezeption der konstruktivistischen Lerntheorie zu erweitern: Lernen wird aufgefasst als eine Selbsttätigkeit, die „in einem selbstreferentiellen System erfolgt“ (Arnold/Siebert 1995, 91). „Der/die Lehrende schafft ‚lediglich‘ Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden. Mit anderen Worten ‚erzeugt‘ der Lehrer nicht mehr das Wissen, das ‚in die Köpfe der Schüler soll‘, er ‚ermöglicht‘ ... Prozesse der selbsttätigen und selbständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung.“ (Ebd.) Ein Beispiel konstruktivistischer Lernumgebungen bildet die „Cognitive Apprenticeship“: „Das Vorbild für diesen Ansatz ist die traditionelle Handwerkslehre, bei welcher der Lerner von Anfang an authentische Aktivitäten beobachtet und nachahmt, wobei er allmählich unter Anleitung eines Meisters selbst zum Experten wird. Die *kognitive* Variante einer Handwerkslehre simuliert deren typische Handlungsabläufe und Interaktionen, weist als Lernobjekt jedoch intellektuelle (und nicht manuelle) Fertigkeiten auf [...]. In allen Fällen dient der Lehrer anfänglich als Vorbild, zieht sich dann jedoch immer stärker zurück und überlässt die Durchführung der Lerngruppe. Natürlich steht er weiter als *coach* zur Verfügung, falls Probleme auftauchen. Die Lerner werden dazu angehalten, ihre Denkprozesse zu artikulieren und mit den anderen zu diskutieren und zu reflektieren. Am Ende soll die Fähigkeit zum selbständigen Explorieren stehen, wozu Prozesse der eigenständigen Problemerkennung und -lösung gehören.“ (Meixner/Müller 2001, 27) (Vgl. das Konzept des kommunikativen Selbstmanagements; Lalouschek i.d.Bd.)
- Wie kann eine solche Lernumgebung in Schulungen zur Gesprächsführung einsetzt werden? Förderung individueller Gesprächskompetenzen mit Konzepten der Organisationsentwicklung zu verbinden: Gesprächsschulungen z.B. auf der Basis der linguistischen Gesprächsforschung (und/oder auf der Basis der Sprechwissenschaft) stärken das handelnde Subjekt. Im Kontext der Organisationsentwicklung ist jedoch eine zunehmend systemische Betrachtungsweise gefragt. Daher stellt sich als Aufgabe, wie die Förderung der individuellen Gesprächskompetenz z.B. mit der Fähigkeit vermittelt werden kann, in einer lernenden Organisation zu agieren und welche Gesprächskompetenzen in ler-

nenden Organisationen besonders relevant sind. Es entsteht z.B. der Impuls, eine Aufmerksamkeit nicht nur für das funktionale Gesprächshandeln, sondern auch für die Haltungen der miteinander sprechenden Personen zu entwickeln.

Literatur

- Antos, Gerd (1992): Demosthenes oder: Über die „Verbesserung der Kommunikation“. Möglichkeiten und Grenzen sprachlich-kommunikativer Verhaltensänderungen. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hgg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Opladen, 52-67.
- Arnold, Rolf/ Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Hohengehren.
- Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.
- Bartsch, Elmar (1991): Rhetorik der Rede. In: Hernsteiner Heft 3/1991, 19-24.
- Baumann, Gisela (1994): „Sprech ich JETZ endlich mit der TeleFONseelsorge?“ Beobachtungen und Überlegungen zur Simulationsinteraktion. In: Bliesener, Thomas/Brons-Albert, Ruth (Hgg.): Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Opladen, 141-154.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (1999): Simulation authentischer Fälle (SAF). In: Brünner, Gisela/ Fiehler, Reinhard/ Kindt, Walther (Hgg.): Angewandte Diskursforschung Bd. 2. Opladen, 72-80. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Berkemeier, Anne/Pfennig, Lothar (2001): Gesprächsformen innerhalb schulischer Lehr-Lern-Kultur. In: Der Deutschunterricht Heft 6/2001, 48-57.
- Berthold, Siegwart (2000): Im Deutschunterricht Gespräche führen lernen. Unterrichtsarrangements für das 5.-13. Schuljahr. Essen.
- Bliesener, Thomas (1994): Authentizität in der Simulation. Möglichkeiten des Trainers zur nachträglichen Behandlung und zur vorsorglichen Verhinderung von Artefakten in Rollenspielen. In: Bliesener, Thomas/Brons-Albert, Ruth (Hgg.): Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Opladen, 13-32.
- Boettcher, Wolfgang (2002): Vom aufrechten Gang in Kritikgesprächen – Gesprächsschulungen für Schulleitungsmitglieder. Vortrag im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Dialoge. Forum für professionelle Kommunikation“ an der Ruhr-Universität Bochum, 9.7.2002.
- Bohm, David (2000): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart.
- Brons-Albert, Ruth (1994): Artefakte in simulierten Verkaufsgesprächen und ihre Behandlung durch den Trainer. In: Bliesener, Thomas/Brons-Albert, Ruth (Hgg.) Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Opladen, 105-127.
- Brons-Albert, Ruth (1995): Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten. Tübingen.
- Brünner, Gisela/ Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hgg.) (1999): Angewandte Diskursforschung. Bd. 1 und 2. Opladen. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Deppermann, Arnulf (2001): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen.
- Edelmann, Walter (1996): Lernpsychologie. Weinheim.

- Fiehler, Reinhard (1999): Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hgg.): *Angewandte Gesprächsforschung*. Bd. 2. Opladen, 18-35. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Findeis-Dorn, Christine (2002): Der offene Dialog nach David Bohm – ein Weg zu einer neuen Unternehmenskommunikation. Vortrag im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Dialoge. Forum für professionelle Kommunikation“ an der Ruhr-Universität Bochum, 5.2.2002.
- Geißner, Hellmut (1999): Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikations’trainings’. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hgg.) *Angewandte Gesprächsforschung*. Bd. 2. Opladen, 197-210. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Habermas, Jürgen (1995): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt.
- Heckmann, Gustav (1993): *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Frankfurt.
- Horster, Detlef (1994): *Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis*. Opladen.
- Lepschy, Annette (1999): Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hgg.) (1999): *Angewandte Gesprächsforschung*. Bd. 2. Opladen, 50-71. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Lepschy, Annette (2000): „Notizblöcke herstellen“ • eine praktische Übung zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. Arbeitskreis Angewandte Gesprächsanalyse, Rauschholzhausen.
- Martens, Jens Uwe (1993): *Verhalten und Einstellungen ändern*. Hamburg 3. Aufl.
- Meixner, Johanna/Müller, Klaus (Hgg.) (2001): *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*. Neuwied, Kriftel.
- Mönnich, Annette (1997): Konzept einer Sokratischen Gesprächsdidaktik im Deutschunterricht. In: Pabst-Weinschenk, Marita/Wagner, Roland/Naumann, Carl Ludwig (Hgg.) *Sprecherziehung im Unterricht*. München, 124-137.
- Mönnich, Annette (1998): Schulung und Beratung in mündlicher, rhetorischer Kommunikation für das Handlungsfeld Pastoral – auch für die Katechese. In: Tebartz-van Elst, Franz-Peter (Hg.) *Katechese im Umbruch*. Freiburg, 393-407.
- Mönnich, Annette (1999a): Kooperation in der Kommunikation – realisiert durch akustische Zeichen. In: Jaskolski, Ernst/Dies. (Hgg.): *Kooperation in der Kommunikation*. München, 37-51.
- Mönnich, Annette (1999b): Zwischen Workshop und Wissenschaft: Rhetorik für Studierende der Germanistik. In: Dies. (Hg.): *Rhetorik zwischen Tradition und Innovation*. München, 227-236.
- Mönnich, Annette (2001): Mündliche Kommunikationsfähigkeit weiterentwickeln. In: *Deutschunterricht* Heft 3/2001, 21-28.
- Müller-Michaels, Harro (1991): Produktive Lektüre. In: *Deutschunterricht* Heft 4/1991, 584-594.
- Nelson, Leonard (2002): Die sokratische Methode. In: Birnbacher, Dieter/ Krohn, Dieter (Hgg.): *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart, 21-72.
- Raupach-Strey, Gisela (2002a): Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Münster Hamburg London (zugl. Diss. Univ. Marburg).
- Raupach-Strey, Gisela (2002b): Das sokratische Paradigma und seine Bezüge zur Diskurstheorie. In: Birnbacher, Dieter/Krohn, Dieter (Hgg.): *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart, 106-139.

- Rechtien, Wolfgang (1999): *Angewandte Gruppendynamik*. Weinheim, 3. Aufl.
- Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (1994): Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe: Einführung und Überblick. In: Dies. (Hgg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern, 9-35.
- Schützenberger, Anne (1976): *Einführung in das Rollenspiel*. Stuttgart.
- Slembek, Edith (1998): Feedback als hermeneutischer Prozess. In: Dies./Geißner, Hellmut (Hgg.): *Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder*. St Ingbert, 55-72.
- Terhart, Ewald (1997): *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim München, 2. überarbeitete Aufl.
- Wagner, Roland (1999): Praktische Übungen zum kooperativen und effektiven Gespräch. In: Mönnich, Annette (Hg.): *Rhetorik zwischen Tradition und Innovation*. München, 137-151.

