

Die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation

Kommunikationstrainings als Gegenstand der Gesprächsanalyse

**Reinhard Fiehler
Reinhold Schmitt**

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.

Die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation. Kommunikationstrainings als Gegenstand der Gesprächsanalyse

Reinhard Fiehler / Reinhold Schmitt

1 Gegenstand und Erkenntnisinteresse

Kommunikationstrainings sind zu verstehen als Lehr-Lern-Situationen, in denen in der Regel erwachsene Teilnehmer und Teilnehmerinnen unter Anleitung eines Trainers/Experten bestimmte Aspekte von Kommunikation trainieren bzw. ihre bereits vorhandene Gesprächsfähigkeit ziel- und problemorientiert erweitern und optimieren sollen. Kommunikationstrainings sind so in doppelter Hinsicht interessante Situationen:

- (1) In *inhaltlich-thematischer* Hinsicht kann man sich fragen, *was* das eigentlich ist, was in solchen Situationen trainiert und erweitert werden soll. Hier stellt sich also die Frage nach der *Charakteristik und Spezifik* von Gesprächskompetenz(en) und den *Inhalten* der Vermittlung.
- (2) Unter *empirisch-interaktionistischer* Perspektive kann man sich fragen, *wie*, d.h. in welcher *kommunikativen Gestalt*, die Aspekte von Kommunikation vermittelt werden, die trainiert werden sollen. Hier geht es um die Frage, welche neuen Erkenntnismöglichkeiten es birgt, wenn man Kommunikationstrainings selbst als Kommunikation konzipiert und sich ihnen gesprächsanalytisch nähert.

Wir werden uns im Folgenden mit beiden Fragen beschäftigen, wobei wir als Konsequenz unserer interaktionistischen Perspektive den Schwerpunkt auf den Aspekt „Kommunikationstraining als Kommunikation“ legen werden. Als empirische Grundlage haben wir aus zwei Trainings jeweils eine Sequenz ausgewählt, in der sich die Trainingsgruppe unter Anleitung des Trainers reflexiv-analytisch mit einem konkreten Gespräch beschäftigt.

Unser Erkenntnisinteresse ist, an empirischem Material zu rekonstruieren, in welcher *Form* und zu welchen *Zwecken* die Beteiligten sich mit diesen Gesprächen beschäftigen, und damit – an einem kleinen Ausschnitt aus dem Gesamtgeschehen der Trainings – nachzuzeichnen, wie sich die Vermittlung von Gesprächskompetenz in actu vollzieht.

Angesichts der gesellschaftlichen Relevanz von Kommunikationstrainings der verschiedensten Art (s. Hartung i. d. Bd.) ist es überraschend, dass sie in analytischer Perspektive bisher weitgehend eine terra incognita sind. Dies betrifft insbesondere die Untersuchung, wie das Lehren und Lernen von Gesprächsfähigkeiten in ihnen konkret kommunikativ organisiert sind und welche Folgen – welche Chancen und Risiken – mit den je konkreten Organisationsformen verbunden sind.

Kommen wir jedoch zunächst zur ersten Frage nach der Spezifik des Vermittlungsgegenstandes Gesprächsfähigkeit bzw. Gesprächskompetenz.

2 Zur Spezifik von Gesprächskompetenz(en) und ihrer Vermittlung

Grundlegend für jede Gesellschaft ist, dass zum einen das bestehende Wissen und die vorhandenen Fähigkeiten in ihr ungleich verteilt sind und deshalb distribuiert werden müssen und dass zum anderen Wissen und Fähigkeiten systematisch an die folgenden Generationen weitergegeben werden müssen. Beide Notwendigkeiten konstituieren ein *Universum von Vermittlungsprozessen*. Diese Vermittlungsprozesse betreffen die unterschiedlichsten Inhalte, und sie erfolgen in den unterschiedlichsten Formen. Eine Teilmenge dieses Universums sind Vermittlungsprozesse, die die Weitergabe von Gesprächskompetenz bzw. kommunikativen Fähigkeiten zum Ziel haben. Dabei stellt sich unmittelbar die Frage, ob und ggf. wodurch sich Vermittlungsprozesse, die Gesprächskompetenz zum Gegenstand haben, von solchen unterscheiden, die sich hauptsächlich auf Wissen oder auf Fähigkeiten anderer Art beziehen.

Unter *Gesprächskompetenz* verstehen wir im Sinne einer Arbeitsdefinition diejenigen verbalen und nonverbalen Fähigkeiten, die man benötigt, um sich sozial angemessen und – in Bezug auf die eigenen Handlungsziele – erfolgreich an den vielfältigen alltagsweltlichen und beruflichen Interaktionssituationen beteiligen zu können. Wir benutzen die Singularform des Begriffs in kontrastiver Absicht, um damit Gesprächskompetenz allgemein gegen andere Formen von Kompetenz abzuheben. Dabei sind wir uns natürlich bewusst, dass sich Gesprächskompetenz aus einer Vielzahl sehr unterschiedlicher, speziellerer Kompetenzen zusammensetzt. Die Begriffe ‚Gesprächskompetenz‘ und ‚Gesprächsfähigkeit‘ verwenden wir synonym.

Im Vergleich zu anderen Kompetenzen weist Gesprächsfähigkeit eine Reihe von Spezifika auf:

- (1) Gesprächskompetenz ist – wie schon erwähnt – eine *hochkomplexe* Fähigkeit, die sich aus dem Zusammenspiel sehr unterschiedlicher Komponenten ergibt: Wesentliche Komponenten sind Fähigkeiten der Situations- und Partneinschätzung, die Fähigkeit, die eigenen Absichten in Relation zu den vermuteten Zielen des Gesprächspartners zu setzen, die Fähigkeit zur Planung und Realisierung gesprächsretorisch angemessener Äußerungen durch den Einsatz entsprechender sprachlich-kommunikativer Mittel, die Fähigkeit, die

Äußerungen des Gesprächspartners auf verschiedenen Ebenen zu verstehen, sowie die Fähigkeit zu einem permanenten Monitoring des laufenden Gesprächsprozesses (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner i. d. Bd.). Den Kontrast zu solchermaßen komplexen Fähigkeiten bilden einfache Fertigkeiten wie z.B. das Binden einer Schuhschleife.

- (2) Gesprächskompetenz ist eine Fähigkeit, die sich nicht mit einem *eindimensionalen Maß* messen lässt. Sie ist in dieser Hinsicht mit künstlerischen Fähigkeiten vergleichbar, zu deren Beurteilung mehrdimensionale Bewertungsmaßstäbe herangezogen werden müssen, und unterscheidet sich so von sportlichen Fähigkeiten oder Rechenfähigkeiten, deren Bewertung eindimensional erfolgen kann (Dauer eines Laufs, Höhe eines Sprungs, Richtigkeit einer Lösung).
- (3) Gesprächskompetenz ist *kontextabhängig*. Sie zeigt sich in unterschiedlichen Situationen in unterschiedlicher Weise und besteht nicht notwendig in der Produktion immer gleicher kommunikativer Verhaltensweisen. Darin unterscheidet sie sich von rezeptbasierten Fähigkeiten wie z.B. Backen oder Puzzles-Zusammensetzen.
- (4) Gesprächskompetenz ist eine Fähigkeit, die nicht von einer einzelnen Person ausgeübt werden kann, sondern deren Realisierung immer *kooperativ* erfolgt. D.h. sie erfordert das Zusammenwirken von mehreren Personen. Damit unterscheidet sie sich von Fähigkeiten wie Klavier spielen, Schwimmen, Quadratwurzeln ziehen etc. Sie ist vergleichbar mit Fähigkeiten wie Fußball spielen (in einer Mannschaft) oder Walzer tanzen.
- (5) Die Art des Zusammenwirkens im Gespräch unterliegt dabei nur zum Teil *festen Regeln* und ist deshalb auch nur zum Teil *antizipierbar*. Gesprächskompetenz gleicht darin dem Schach spielen und unterscheidet sich vom Gesellschaftstanz.
- (6) Die Vermittlung von Gesprächskompetenz beginnt nicht an einem Nullpunkt, sondern *setzt auf bereits vorhandenen Fähigkeiten auf*. Sie ist in diesem Sinne immer Fort- bzw. Weiterbildung. Sie gleicht damit der Weiterentwicklung des Zeichnens und Malens oder der Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit, sie unterscheidet sich von Fähigkeiten, deren Erwerb bei einem Nullpunkt beginnt, wie z.B. dem Auto fahren, Kochen oder Nähen.
- (7) Der Erwerb von Gesprächskompetenz ist kein *einmaliger* Vorgang, der zu einem *dauerhaften* Ergebnis führt, sondern sie ist etwas, das sich ungesteuert und auch gesteuert lebenslang verändert. Gesprächsfähigkeit gleicht darin der Steigerung von sportlichen Fähigkeiten durch Training. Beispiele für Fähigkeiten, die einmalig erworben werden und dann permanent beherrscht werden, sind auf der anderen Seite das Fahrrad fahren oder das Schwimmen.

Betrachtet man es im Überblick, so besteht die Charakteristik und Spezifik der Gesprächskompetenz im Wesentlichen darin, dass sie hochkomplex ist, in unterschiedlichen Situationen sehr Unterschiedliches erfordert (also nicht immer nur im Gleichen besteht) und letztlich eine Fähigkeit ist, die nur im sozialen

Austausch realisiert werden kann. Daher ist es analytisch sehr schwer, ihre einzelnen Komponenten zu rekonstruieren und in ihrem Zusammenspiel aufzuklären. Es ist zu vermuten, dass diese Spezifik der Gesprächskompetenz (im Vergleich zu anderen Fähigkeiten) eine dementsprechende Gestaltung der Vermittlungsprozesse erfordert und zeitigt.

Die Vermittlung von Gesprächskompetenzen kann nun ihrerseits wieder in *verschiedenen Formen* erfolgen. Dies reicht von der Lektüre von Ratgeberliteratur bis hin zu Vermittlungsprozessen, die selbst wieder gesprächsförmig organisiert sind. Die Vermittlung von Gesprächsfähigkeiten erfolgt in diesem Fall *in und durch* Kommunikation in interaktiven Lehr-/Lernsituationen.

Im Rahmen der gesprächsförmigen Vermittlung von Gesprächskompetenzen kommen nun verschiedene *Methoden* zum Tragen (vgl. Mönnich i. d. Bd.). Eine dieser Methoden ist das Lernen aus und an einem *Fallbeispiel*. Zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeiten wird ein singuläres Gespräch genutzt, mit dem sich die Beteiligten reflexiv-analytisch beschäftigen.

3 Zwei reflexiv-analytische Bearbeitungen von Gesprächen

Bei der Auswahl der beiden Sequenzen aus den Trainings, die wir im Folgenden betrachten werden, hat uns die Annahme geleitet, dass bei der Bearbeitung von konkreten Gesprächen im Training die reflexive Struktur dieser Situation besonders deutlich wird und dass sich die De-facto-Konzepte des Trainers über Kommunikation in der unmittelbaren Interaktion mit den Teilnehmer/innen besonders klar erfassen lassen.

Gespräche können nicht nur in unterschiedlicher Weise Bestandteil und analytischer Bezugspunkt von Kommunikationstrainings sein. Auch in typologischer Hinsicht gibt es deutliche Unterschiede. Wir werden uns konkret mit den interaktiven Folgen beschäftigen, die in dem einen Training mit dem Einsatz eines Rollenspiels,¹ in dem anderen Training mit dem Einsatz eines Ernstfall-Gesprächs verbunden sind.² Um gleich einem möglichen Missverständnis vorzubeugen: Wir intendieren hier keinen didaktischen Beitrag, der unterschiedliche Implikationen des Einsatzes bestimmter Lehrmethoden diskutiert. Unser Interesse gilt allein den unterschiedlichen interaktiven Folgen, die im Rahmen unseres Gegenstandes „Kommunikationstraining als Kommunikation“ für die Beteiligten (in erster Linie den Trainer) mit der Entscheidung des Einsatzes eines bestimm-

1 Das Rollenspiel und seine Besprechung sind als Transkripte, die Besprechung auch als Tonaufzeichnung dokumentiert in Redder/Ehlich (1994, 229-271).

2 Uns geht es hier nicht um Fragen der Authentizität, sondern um die unterschiedliche Konstitutionsspezifika dieser beiden Gespräche und ihr unterschiedliches Verhältnis zur aktuellen Trainingssituation. Die von uns synonym benutzten kategorialen Beschreibungen *faktisches Arbeitsgespräch* und *Ernstfall-Gespräch* haben augenblicklich noch den Status von Arbeitsbegriffen. Grundsätzlich zur Vorstellung „Rollenspiele als authentische Gespräche“ s. Schmitt (1999).

ten Gesprächstyps – jenseits der didaktischen Konzeptionen der Trainer – verbunden sind.

Das Rollenspiel wurde im Rahmen eines „modellorientierten“ Verkaufstrainings³ eingesetzt, das neu eingestellte Vertriebsassistenten eines großen Computer- und Telekommunikationsanlagenherstellers durchlaufen müssen. Es wurde als Bestandteil des Trainings von den Teilnehmern realisiert und auf Video aufgezeichnet. Es stellt den Kontakt eines Beraters/Verkäufers mit einem Kunden dar bzw. nach.

Das Ernstfall-Gespräch wurde im Rahmen eines gesprächsanalytischen Kommunikationstrainings zum Thema „Unternehmenskommunikation am Telefon“ bei der Schulung von Sekretärinnen eingesetzt. Es wurde im Rahmen einer Unternehmensstudie auf Tonband aufgezeichnet und für die Zwecke der Schulung verschriftlicht. Es dokumentiert den telefonischen Kontakt eines Anrufers mit der Zentrale und einer Mitarbeiterin einer Niederlassung eines international tätigen Baukonzerns.⁴

Diese beiden Gespräche unterscheiden sich – neben ihrer grundsätzlichen Gemeinsamkeit, dass sie zum Zwecke der Vermittlung und des Lernens von Gesprächsfähigkeiten in Trainings eingesetzt werden – in vielfältiger Weise. In Hinblick auf die (für unsere Zwecke) relevanten Unterscheidungskriterien verhalten sich die beiden Gespräche wie folgt:

Produktionszweck: Das Rollenspiel wird in der aktuellen Trainingssituation von den Teilnehmern durchgeführt, um das betreffende Gesprächsmodell zu üben, und es wird dabei zum Zweck der späteren Auswertung dokumentiert. Das Ernstfall-Gespräch wurde zu einem früheren Zeitpunkt, außerhalb der aktuellen Trainingssituation und unabhängig von den Zielen des Trainers von anderen Personen geführt. Es wurde im Rahmen einer groß angelegten Unternehmensstudie zur Evaluierung der internen Kommunikation aufgezeichnet.

Medialität: Das Rollenspiel liegt als Videodokument der zuvor gespielten Situation vor. Das faktische Arbeitsgespräch steht den Beteiligten als Audioaufzeichnung und in Form eines Transkripts zur Verfügung.

Involvement der Teilnehmer: Bei der Besprechung des Rollenspiels steht das kommunikative Verhalten der spielenden Teilnehmer im Mittelpunkt der Analyse des Trainers und der anderen Teilnehmer. Bei dem Ernstfall-Gespräch hingegen geht es um die Analyse des Kommunikationsverhaltens fremder, in der Situation selbst nicht anwesender Personen.

Analysemethode: Das Rollenspiel wird unter Anleitung des Trainers ad hoc, d.h. ohne Vorbereitungszeit für ihn und die Teilnehmer, ausgewertet. Der Trainer legt dabei fest, welche Segmente der Videoaufzeichnung die Teilnehmer –

3 Der Begriff „modellorientierte Trainings“ besagt, dass es ein vorgängiges Modell gibt (der problematischen Situation, des wünschenswerten Verhaltens etc.), von dem aus andere Situationen beurteilt werden, ohne selbst empirisch untersucht worden zu sein.

4 Das Gespräch wurde von Reinhold Schmitt aufgezeichnet, der auch das gesprächsanalytische Training durchgeführt hat, aus dem die später analysierten Ausschnitte stammen.

der Gesprächsentwicklung folgend – sehen und wie oft bestimmte Sequenzen dabei wiederholt werden. Das faktische Arbeitsgespräch wird in Gruppen ausgewertet, die dafür eine gewisse Vorbereitungszeit bekommen. Die Gruppenmitglieder entscheiden dabei selbst, welchen Aspekten sie ihre besondere Aufmerksamkeit widmen und folgen somit ihren eigenen Relevanzen bei der Rekonstruktion des Gesprächs. Im Plenum werden anschließend die Ergebnisse präsentiert.

Analysezzweck: Das Rollenspiel hat Überprüfungscharakter. Es soll zeigen, inwieweit die Beteiligten (als Spieler) die gelehrteten Verhaltensweisen bereits übernommen haben. Das Ernstfall-Gespräch hat primär Sensibilisierungsfunktion. Es leitet die Teilnehmerinnen an, vom Trainer zuvor behandelte Themen und Aspekte eigenständig an einem konkreten Gespräch zu rekonstruieren.

Analysegesichtspunkte: Für die Analyse des Rollenspiels sind klare Mustervorgaben grundlegend. Das Gesehene und Gehörte Verhalten soll bezogen auf ein vom Trainer vorgegebenes Gesprächsmodell evaluiert werden. Das Ernstfall-Gespräch soll von den Beteiligten auf der Grundlage der vom Trainer vermittelten Inhalte zu *Grundlagen von Kommunikation, Telefonkommunikation und Unternehmenspräsentation am Telefon* umfassend ausgewertet werden. Konkret sollen die Gruppen im Transkript alle für „Unternehmenspräsentation“ relevanten Aspekte identifizieren, besprechen und im Plenum vorstellen.

Bei den eben dargestellten Unterscheidungsdimensionen ist zu bedenken, dass sie für ihre Ausgestaltung einen unterschiedlichen Spielraum bieten. *Produktionszweck, Medialität und Involvement* sind Aspekte, die unabhängig von Vorlieben und Schwerpunktsetzungen des Trainers sind: Ist die Entscheidung für den Einsatz eines Rollenspiels erst einmal gefallen, sind Produktionszweck und Medialität durch diese Entscheidung bedingt. Die weiteren Unterscheidungskriterien *Analysemethode, Analysezzweck* und *Analysegesichtspunkte* sind zwar auch durch die grundsätzliche Entscheidung für ein Rollenspiel beeinflusst. Hier gibt es jedoch faktisch eine große Varianzbreite für unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Trainer.

Unsere Aussagen zu den Unterscheidungsdimensionen von Rollenspiel und Ernstfallgespräch fokussieren zwar allgemeine strukturelle Aspekte, ihre Gültigkeit ist jedoch im Rahmen unserer Ausführungen nur fallspezifischer Natur: Sie gelten zunächst nur für die beiden in diesem Beitrag analysierten Gespräche.

Wir werden uns im Folgenden bei der Rekonstruktion der analytischen Beschäftigung mit den beiden Fallbeispielen primär um das Kommunikationsverhalten der Trainer kümmern und dessen Implikationen unter die Lupe nehmen. Dass wir uns trotz einer interaktionistischen Perspektive primär mit dem Verhalten ‚einer Seite‘ des gemeinschaftlich konstituierten Kommunikationsgeschehens beschäftigen, hat zwei Gründe. Zum einen sind die Trainer – qua formellem Status – die Situationsmächtigen. Zum anderen ist das Trainerverhalten insofern besonders folgenreich und bedarf daher einer genaueren Analyse, weil die Situation grundlegend reflexiv ist: Die angestrebte Vermittlung von Gesprächsfähigkeit kann selbst wieder nur durch Kommunikation erfolgen. Daher müssen wir gera-

de das Trainerverhalten in seiner prinzipiell reflexiven Qualität beschreiben. Nur so wird deutlich, wie die Trainer – gemessen an ihren eigenen inhaltlich-theoretischen Aussagen – diese Inhalte kommunikativ „rüberbringen“, und nur so eröffnet sich der Zugang zu den De-facto-Konzepten der Trainer hinsichtlich der Vermittlung von Gesprächskompetenz.

Bezogen auf die Trainer stellt sich dann beispielsweise die interessante Frage: Welche Voraussetzungen schaffen sie selbst durch ihr kommunikatives Verhalten für die von ihnen beabsichtigte Vermittlung von Gesprächsfähigkeit? Dieser Frage sind wir bei der Auswertung der beiden Fallbeispiele nachgegangen.

4 Die Praxis kommunikativer Vermittlung von Gesprächsfähigkeit(en)

Die Analyse der Gesprächsbesprechungen zeigt, dass mit den beiden besprochenen Gesprächen – auf Grund ihrer oben beschriebenen Spezifik und ihrer jeweiligen Beziehung zu den Trainingsteilnehmern und Trainern – bestimmte Chancen und Risiken für die Vermittlung von Kommunikationsfähigkeit verbunden sind. Diesen Chancen und Risiken gilt im Folgenden unser Augenmerk.

Bei der Analyse der beiden Fallbeispiele haben sich folgende Aspekte als besonders zentral herausgestellt:

- die trainerabhängige Interaktionsdynamik (4.1)
- die Betroffenheit der Teilnehmer (4.2)
- die Inszenierung der Trainer (4.3)

4.1 Trainerabhängige Interaktionsdynamik

Bereits die Art und Weise, wie die beiden Trainer die analytische Beschäftigung mit den Fallbeispielen einleiten, zeigt Unterschiede in Hinblick auf Interaktionsstruktur und -dynamik. Diese Unterschiede zeigen sich nicht nur in der Eröffnungsphase, sondern bleiben während der gesamten Auswertung der Fallbeispiele erhalten und sind somit für den Einzelfall spezifisch. Das Interaktionsverhalten der Trainer hat für die Teilnehmer/innen in verschiedener Hinsicht Implikationen. Sie betreffen die thematischen Aspekte der Analyse, die Beteiligungsmöglichkeiten der Teilnehmer/innen und die Beziehungsgestaltung zwischen ihnen und dem Trainer. Wir sprechen hier von Implikationen und nicht von Vorgaben, weil auch unter den strukturellen Bedingungen von Hierarchie die Teilnehmer/innen einen prinzipiell vorhandenen Spielraum der selbstbestimmten Reaktion auf das Trainerverhalten haben.

Chancen: Im Ernstfall-Gespräch wird durch das sich an Partizipation und Dialogizität orientierende Auswertungskonzept des Trainers eine weitgehende Selbstorganisation der Teilnehmerinnen möglich. Dies beinhaltet auch eine relativ freie Auswahl der Auswertungsaspekte durch die Teilnehmerinnen.

Der Trainer eröffnet der zuständigen Gruppe zunächst sehr weitgehend Raum für die Präsentation ihrer Ergebnisse, wobei sich die Gruppenmitglieder in der

Aufgabenbearbeitung selbstbestimmt abwechseln. Der Trainer stellt bei der Ergebnispräsentation inhaltlich bezogene Nachfragen, wodurch eine Problematisierung und Präzisierung erreicht wird. Die in Gang gekommene Interaktionsdynamik wird dadurch jedoch nicht behindert, weil der Trainer der Gruppe sehr schnell wieder die Initiative überlässt.

Grundsätzlich zeigt sich eine Orientierung des Trainers, die darauf zielt – und die dies auch formal repräsentiert –, an den Beiträgen der Teilnehmerinnen anzusetzen und von dort aus die von ihm selbst als wichtig erachteten Spezifizierungen, Problematisierungen und Neueinführungen bislang noch nicht bearbeiteter Aspekte zu realisieren. Durch sein Verhalten erreicht der Trainer von Beginn an die Selbstorganisation der Gruppe und einen dynamischen Einstieg ohne die Notwendigkeit, das Geschehen durch eigene Vorgaben und Fragen zu strukturieren.

Risiken: Eine solche weitreichende Offenheit geht zwangsläufig mit einer potenziellen Gefährdung der Ziele des Trainers einher. Je größer der Freiraum zur Selbstorganisation der Teilnehmerinnen ist, desto wahrscheinlicher ist auch, dass sich der Trainer permanent mit der Kontrolle der aktuellen Interaktionsentwicklung beschäftigen muss. Er muss abgleichen, wie das, was die Teilnehmerinnen in der von ihnen selbst bestimmten Ordnung an inhaltlichen Punkten präsentieren, mit seinen eigenen inhaltlichen Relevanzen zusammenhängt.

Da die Teilnehmerinnen das Angebot zur weitgehenden Selbstorganisation auch zu Diskussionen untereinander nutzen, läuft der Trainer Gefahr, in diesen Phasen an die Peripherie des Geschehens gedrängt zu werden. Für den Trainer ist es schwer, nachdem die Teilnehmerinnen „ihre Punkte“ gemacht haben, seine eigenen Punkte in angemessener Weise zur Geltung zu bringen. So kommt es, dass sich nach einer Diskussion untereinander am Ende ihrer Ergebnispräsentation keine der Teilnehmerinnen noch engagiert an den folgenden Ausführungen des Trainers beteiligt. Für die Teilnehmerinnen ist, nachdem sie ihre Ergebnisse vorgestellt und die Nachfragen des Trainers beantwortet haben, ein Abschlusspunkt erreicht.

Ganz anders ist das Verhalten des Trainers bei der Auswertung des Rollenspielgesprächs. Grundlegend für die gemeinsame Analyse des Übungsgesprächs ist seine Orientierung an dem zuvor vermittelten normativen Phasenmodell für Verkaufs- und Beratungsgespräche. Er spielt die Videoaufzeichnung des Rollenspiels abschnittsweise vor, wobei die einzelnen Segmente dann von ihm und den Teilnehmern in Hinblick darauf kommentiert werden, inwieweit die Realisierung der einzelnen Phasen gelungen ist.

Durch seine dominante Orientierung am Modell und die Beherrschung der Fernbedienung strukturiert der Trainer den Ablauf der Interaktion sehr weitgehend vor und dominiert sie.⁵ Auf Beiträge von Teilnehmern, die sich auf andere

5 In der Handhabung und der exklusiven Zugänglichkeit der Fernbedienung zeigt sich eine deutliche Analogie zu der in Schmitt (2001) beschriebenen Doppelfunktion der Tafel als Arbeitsinstrument und Statusrequisite.

Aspekte des Kommunikationsverhaltens beziehen, geht er lediglich formal ein, oder sie werden übergangen.

Das Auswertungsgespräch selbst wird nicht als grundsätzlich dialogisches Ereignis konstituiert, die Interaktionsdynamik eher blockiert. Die Besprechung trägt so den Charakter einer – gesprächsförmig organisierten – Kritik des Trainers, bei der die Teilnehmer einzelne *slots* füllen sollen.

Chancen: Die Chance dieses Gesprächsverhaltens liegt in der kognitiven und kommunikativen Konzentration auf das vermittelte Phasenmodell, das dem Trainer sehr wichtig ist.

Risiken: Die Risiken dieser kommunikativen Organisation von Training bestehen darin, dass die Teilnehmer in ihren Analyseleistungen nicht ernst genommen werden und dass sie interaktionsstrukturell zu ‚Marionetten‘ des Trainers werden.

4.2 Betroffenheit der Teilnehmer

Vergleicht man die beiden Fallbeispiele in Hinblick auf das *involvement* der Beteiligten, werden Unterschiede deutlich, die ursächlich in den im Training eingesetzten Gesprächen begründet liegen.

In der Besprechung des Rollenspielgesprächs kommt es zu Szenen, in denen das eigene kommunikative Verhalten im Spiel erklärt, gegen Kritik verteidigt und gerechtfertigt wird. Die Fokussierung auf die Analyse des *eigenen* Verhaltens und die kritischen Aussagen des Trainers und der Kollegen führen zu einer Form von Beteiligung, die darauf ausgerichtet ist, das Selbst in verschiedener Hinsicht zu schützen: den Spieler, den grundsätzlich kompetenten Sprecher, den konkurrenzfähigen Kollegen.

Da diese Tendenz zur Rechtfertigung kaum hintergebar ist, ist zu fragen, ob nicht konzeptionelle Schlussfolgerungen aus diesen Verhaltensweisen und der sich darin ausdrückenden Gefährdung der Trainingsteilnehmer gezogen werden sollten.

Chancen: Will man die Betroffenheit der Teilnehmer im positiven Sinne nutzen, wird man den Rahmen modellorientierter Trainings verlassen und grundlegende konzeptionelle Veränderungen solcher Rollenspiel-Seminare vornehmen müssen. Ein positives Eingehen auf die Reaktionen der Spieler, die sie als Folge der Kritik an ihrem Verhalten zeigen, ermöglicht dann beispielsweise den Zugang zu ihren subjektiven Kommunikationstheorien, die ihren Rechtfertigungen zu Grunde liegen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Analyse des Rollenspiels systematisch für eine Kontrastierung mit der faktischen Arbeitswelt der Spieler zu nutzen.

Risiken: Die unmittelbare und sehr weit reichende Betroffenheit der Teilnehmer kann dazu führen, dass es zu einer Relevanzverschiebung kommt: Der Schutz des Selbst drängt die Beschäftigung mit den Inhalten, die vermittelt werden sollen, in den Hintergrund.

Bei dem Ernstfall-Gespräch hingegen lassen sich solche Rechtfertigungssequenzen, die auf das eigene Verhalten bezogen sind, nicht finden. Gleichwohl gibt es auch hier eine spezifische Form von *involvement*, die lokal zu Erklärungen und Richtigstellungen führt. Diese hängen jedoch weder ursächlich mit dem Gesprächstyp zusammen, noch beziehen sie sich auf das eigene kommunikative Verhalten. Vielmehr stützen sie eigene analytische Aussagen zum Verhalten der Unternehmensvertreter in dem Ernstfall-Gespräch.

Chancen: Die analytische Distanz zum kommunikativen Fremdverhalten ermöglicht viel leichter das Erkennen struktureller und systematischer Zusammenhänge sowie die Entwicklung adäquater Alternativen. Das Nachdenken über grundlegende Zusammenhänge von Kommunikation wird nicht durch die Notwendigkeit, sich selbst zu schützen, beeinträchtigt.

Risiken: Die fehlende Betroffenheit der Teilnehmer birgt die Gefahr, dass sich eine abgehobene, rein analytische Beschäftigung mit Kommunikationsstrukturen entwickelt. Dadurch kann der Bezug auf das eigene Kommunikationsverhalten versperrt und der Transfer relevanter Inhalte und Aspekte erschwert werden.

Einige der in 4.1 und 4.2 angesprochenen Aspekte, die sich aus unserer Sicht auf Kommunikationstrainings als Kommunikation ergeben, haben eine gewisse Nähe zu didaktischen Überlegungen hinsichtlich des Einsatzes und der Folgen bestimmter Methoden und Organisationsformen. Der grundlegende Unterschied zwischen einer Didaktik von Kommunikationstrainings und unserer Perspektive besteht jedoch in folgendem Punkt: Didaktische Überlegungen erfolgen immer vom Standpunkt des Trainers aus: Er entscheidet, welche Arbeitsmethoden an welcher Stelle und in welchem Wechsel zum Einsatz kommen sollen, um bestimmte Lernerfolge zu erreichen, und er reflektiert dabei auch die mit seiner Wahl verbundenen Implikationen und Folgen für die Entwicklung der Interaktion.

Wir hingegen konzipieren den Trainer nicht nur als jemanden, der didaktisch-strukturierend die Situation bestimmt, sondern primär als jemanden, der selbst auch – zumindest partiell – von dieser Situation abhängig ist und auf diese Abhängigkeit aktiv reagieren muss. Die Besonderheit unserer „Interdependenz“-Perspektive wird am augenfälligsten beim nachfolgenden Punkt, bei dem es um die Inszenierung des Trainers geht. Die konzeptuell wie empirisch folgenreiche Annahme, dass der Trainer einem strukturellen Inszenierungsdruck unterliegt, kommt von einem didaktischen Standpunkt aus nicht notwendig in den Blick. Dies ist nur bei einer Erkenntnisperspektive der Fall, die aus den Strukturen der Situation selbst auch für den scheinbar situationsmächtigen Trainer Abhängigkeiten rekonstruiert und nach den empirisch wahrnehmbaren Hinweisen für diese Zusammenhänge fragt.

4.3 Die Inszenierung der Trainer

Da die Teilnehmer/innen der Trainings über Gesprächskompetenzen verfügen (die durch das Training modifiziert, erweitert, effektiviert etc. werden sollen), stehen die Trainer in besonderer Weise vor der Aufgabe, ihre Expertise in Szene zu setzen und ihre Rolle zu legitimieren. Mit anderen Worten: Sie müssen sich als diejenigen darstellen, die das Know-how und die Kompetenz haben, den Trainingsteilnehmern Kommunikationswissen und kommunikative Fähigkeiten zu vermitteln.

Wir wollen uns im Folgenden etwas ausführlicher mit der Inszenierung des Trainers beschäftigen, da dieser Aspekt einen zentralen Stellenwert für unser Verständnis von Kommunikationstrainings als Kommunikationspraxis besitzt. Wenn man daran interessiert ist herauszufinden, was in solchen Trainings tatsächlich passiert, d.h., wenn es um die Analyse der De-facto-Konzepte jenseits aller Ideologisierung der Motive, der Notwendigkeit, der Ziele und der Strukturen von Kommunikationstrainings geht, dann stellt die Inszenierung des Trainers ein Schlüsselphänomen dar. Von ihm aus eröffnen sich neue Perspektiven auf den interaktiven Prozess der Vermittlung von Gesprächsfähigkeit.

4.3.1 Partiiell geteilte Expertise

Wir haben eingangs unseren Gegenstand als Bestandteil der allgemeinen Strukturen von Lehr-Lern-Situationen bestimmt. Wir haben auch auf die notwendige Spezifizierung verwiesen, dass es sich a) um eine Lehr-Lern-Situation *im Bereich der Erwachsenenbildung* handelt und dass es b) um die Vermittlung von *prinzipiell bei den Teilnehmern vorhandenen Fähigkeiten* geht. Auf Grund dieser Bedingungen ergibt sich, dass der Trainer – der vermeintliche oder faktische Experte, dessen Wissen dem Anspruch nach signifikant über das der Teilnehmer hinausgeht – seinen Expertenstatus in der Situation interaktiv verdeutlichen und kontinuierlich sichern muss. Ein Leichtathletiktrainer oder Klavierlehrer muss das nicht in vergleichbarer Weise tun.

Wir sehen in der prinzipiell geteilten Expertise hinsichtlich der zu vermittelnden Gesprächsfähigkeiten eine strukturelle Gefährdung für den Status des Trainers. Dass die Trainer dies – de facto, d.h. nachweisbar an ihrem konkreten Verhalten im empirischen Material – auch so sehen, zeigt sich in der Antwort, die sie auf diese strukturelle Statusgefährdung parat haben: in dem Phänomen ihrer Inszenierung als Experte in Sachen Kommunikation und Vermittlung von Gesprächsfähigkeit. „Inszenierung“ bezieht sich hier auf alle Verhaltensweisen, die dazu beitragen, den Status des Trainers als Kommunikationsspezialist zu verdeutlichen, zu festigen und zu verteidigen.⁶

⁶ Zu einem Verständnis von „Inszenierung des Trainers“, das sich an der Frage von Authentizität des Trainingsgeschehens orientiert, s. Nothdurft (1994); zu Inszenieren als gesprächsretorisches Konzept siehe Schmitt (2003).

Ausgehend von dieser theoretischen Annahme lassen sich eine Reihe interessanter Fragen stellen:

- Bei welcher Konzeption von Kommunikationstraining ist der Trainer in seinem Expertenstatus mehr gefährdet?
- Mit welchem Typus von Fallbeispielen und mit welcher Form der analytischen Beschäftigung mit ihnen sind für ihn größere Inszenierungserfordernisse und -möglichkeiten verbunden?
- Wie groß ist der Anteil der Trainer-Inszenierung bezogen auf das gesamte Kommunikationstraining?
- Welche prototypischen Inszenierungsformen lassen sich finden und was sind deren situative Grundlagen?

Vor allem die letzte Frage ist ausgesprochen produktiv, was das Aufdecken verdeckter, aber strukturprägender Situationsmerkmale angeht. Welche Zusammenhänge hierdurch in den Blick kommen und wie so neue Erklärungsmöglichkeiten für bekannte Phänomene eröffnet werden, wollen wir abschließend exemplarisch an Hand eines „versteckten“ Situationsmerkmals von Kommunikationstrainings skizzieren: deren Intersituativität.⁷

4.3.2 Kommunikationstraining als Lehr-Lern-Situation

Kommunikationstrainings sind nicht einfach nur ein spezieller Fall von Lehr-Lern-Situationen im Bereich der Erwachsenenbildung, sie stehen in einem wesentlich komplexeren – mit Hilfe der Vorstellung von „Intersituativität“ theoretisch beschreibbaren – Verhältnis zu dem Archetyp aller Lehr-Lern-Situationen: dem Lernen in der Schule.

Im aktuellen Kommunikationstraining kann sich ein so starkes assoziatives Potenzial entwickeln, dass Strukturen und Orientierungen, die dem Archetyp assoziiert sind und in diesem Zusammenhang sozialisatorisch erworben worden sind, dominant werden und das Verhalten der Beteiligten weitreichend bestimmen.

Trainer können diese grundsätzlich intersituative Qualität für ihre Inszenierung nutzen und von einsozialisierten Mechanismen schulischer Lehr-Lern-Situationen profitieren. Dies wird ihnen zumindest partiell durch eine Tendenz der Teilnehmer zur Regression leicht gemacht. Diese schlüpfen teilweise bereitwillig in die Schülerrolle und produzieren in Ausschnitten schülerspezifische Verhaltensweisen. Auch die Teilnehmer verdeutlichen also durch bestimmte Verhaltensweisen, dass für sie solche archetypische Vorstellungen und Orientierungen handlungsbestimmende Qualität besitzen. Deutlichster Hinweis ist hier ihre Orientierung an der objektiven – eindeutig positiven oder negativen – Bewertbarkeit kommunikativer Verhaltensweisen.

⁷ Die Vorstellung der intersituativen Qualität singularer Situationen weist Entsprechungen zu dem Konzept der Intertextualität auf. Zum Konzept der Intersituativität und ihrer orientierungs- und interpretationsleitenden Funktion s. Schmitt (2001).

4.3.3 Inszenierungen im Vergleich

Betrachtet man die Inszenierungsleistungen der Trainer in den von uns analysierten Ausschnitten, so betreffen sie vor allem drei Bereiche:

- den Umgang mit Bewertungskompetenz,
- die Gestaltung der Beziehung zwischen Trainer und Teilnehmern und
- die Situationsdefinition.

Beide Trainer inszenieren sich in diesen Bereichen in sehr unterschiedlicher Weise. Es kommt uns bei der nachfolgenden Rekonstruktion dieser unterschiedlichen Inszenierungsformen nicht auf einen wertenden Vergleich an, sondern auf die möglichst detaillierte Deskription der Inszenierungsformen sowie die Reflexion der damit verbundenen Chancen und Risiken. Wie bereits deutlich wurde, gehen wir von der grundsätzlichen *Inszenierungsnotwendigkeit* der Trainer aus. Diese kann durch unterschiedliche Situationsbedingungen und/oder organisationsstrukturelle Vorkehrungen teilweise institutionalisiert sein, wodurch die Trainer inszenatorisch entlastet werden. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die Teilnehmer wissen oder befürchten, dass ihre Trainingsleistungen „nach oben“ kommuniziert werden und dass sich ihre Bewertung durch den Trainer auf das Weiterkommen auswirken kann. Grundsätzlich ändern solche situations- oder organisationsstrukturellen Bedingungen jedoch nichts an den Inszenierungsnotwendigkeiten für die Trainer.

Kommen wir nun zur empirischen Verdeutlichung der unterschiedlichen Inszenierungsformen bezogen auf die oben bereits angeführten Vergleichsaspekte.

Umgang mit Bewertungskompetenz

In der Besprechung des Rollenspielgesprächs stellt sich der Trainer als jemand dar, der mit großer Bestimmtheit weiß, welche Verhaltensweisen *richtig* und welche *falsch* sind.⁸

T1: das wär=s idealtypische vo"rgehen gewesen↑ * zu sagen

T1: was ha"t er für=n ta"tsächlichen bedarf↓ * wa"s hat er

T1: möglicherweise auch für=n a"ngedeuteten↓ bedarf * sind

T1: diese fa"kten schon so kla:r verständlich aufn tisch↓

Seine Urteile über das Verhalten im Rollenspiel äußert er dezidiert und unmodalisiert. Er inszeniert seine Bewertungskompetenz, indem er sie in dieser Weise akzentuiert.

Aufgrund seines Wissens ist er angesichts ‚falscher‘ Verhaltensweisen in der Lage, Tipps und Empfehlungen für solche zu geben, die (aus seiner Sicht) eindeutig besser sind.

8 Die Transkriptionskonventionen befinden sich im Anhang.

T1: der ti"p oder die empfehlung↓ * wenn der ku"nde sie
 T1: überrollt↑ ** das |gespräch * zu stoppen↑
 K |ABGEHACKTES SPRECHEN, DEZIDIERT,
 T1: | * damit sie" die gesprächsführung
 K UEBERDEUTLICH |
 T1: überne"hmen können- * |und neu * zu beginnen↓ * zu
 K |ABGEHACKT
 T1: sagen↑| * ich möchte jetzt a"ll diese dinge einmal
 K |
 T1: aufnehmen damit ich daten und fakten habe↓ denn so"nst
 T1: wird es ein * |verkaufs * plausch↓| und kein
 K |UEBERDEUTLICH |
 T1: verkaufs*gespräch↓

Bei der Besprechung des Ernstfall-Gesprächs verzichtet der Trainer auf die Bewertung der Ausführungen der Teilnehmerinnen in Kategorien von richtig oder falsch. Er lässt vielmehr die Teilnehmerinnen selbst die Angemessenheit und Situationsabhängigkeit der zu analysierenden Verhaltensweisen einschätzen. An Stelle von Tipps und Ratschlägen operiert er mit inhaltlichen Nachfragen, die es den Teilnehmerinnen ermöglichen, selbstbestimmt eine Einschätzung zu treffen.

In dem folgenden Ausschnitt trägt CC, eine der Teilnehmerinnen, Ergebnisse aus ihrer Gruppe vor. Konkret geht es um die Einschätzung der Praktikabilität der gemeinsam entwickelten Maximallösung, wonach die Zentrale alle wichtigen Informationen des Anrufers an den zuständigen Mitarbeiter weitergeben sollte, an den sie das Gespräch weiterleitet.

CC: * also ich denk des is
 CC: nich immer zu machen dass man also die die
 TR: ja
 CC: volle vorinformation da weitergibt ** obwohl=s
 CC: doch wünschenswert wäre dass der nich sein
 CC: ganzes ding nochmal runterbeten muss↓

CCs Position besteht aus einer Perspektivierung, bei der sie zunächst aus Sicht der Zentrale und aus ihrer eigenen Arbeitserfahrung das Maximalmodell als nicht immer realisierbar charakterisiert. Gleichwohl hält sie es aus Sicht des

Anrufers für wünschenswert, dass er sein Anliegen nicht noch einmal vollständig formulieren muss. Auf diese Einschätzung reagiert der Trainer wie folgt:

CC: ganzes ding nochmal runterbeten muss↓

TR: mhm * was

TR: würden sie sagen was wär so=ne art minimalprogramm

TR: * was man vielleicht auch scho=mal in der

TR: situation wo=s en bischen eng is äh en bischen

TR: stressig ist↓

Er adressiert CC mit *was würden sie sagen* und spricht damit explizit ihre Kompetenz an. Danach gibt er mit dem Hinweis auf *so=ne art minimalprogramm* und den sich daran anschließenden Spezifizierungen den Rahmen vor, in dem sich die Beurteilung von CC realisieren soll. Der Trainer folgt damit einer Doppelstrategie, bestehend aus Einholen der Fremdexpertise (Selbstbestimmung) und Rahmenvorgabe (Fremdbestimmung). Die Rahmenvorgabe hat dabei die Funktion, die prinzipielle Offenheit der Einschätzung von CC in thematischer und interaktionsdynamischer Sicht zu kontrollieren. Das Äußerungsformat des Trainers reagiert also auf die potenzielle Gefährdung seiner eigenen Bewertung und Relevanzen. Auch wenn er diese nachliefern kann, verschafft er CC dadurch, dass er ihr den Vortritt lässt, einen sequenziellen Vorteil.

Die *Chancen* seines Verhaltens liegen für CC in einer lokalen Selbstbestimmung und Würdigung ihrer Kompetenzen und in der gemeinsamen Erarbeitung des Ergebnisses.

Die *Risiken* seines Verhaltens werden im Negativfall deutlich. Widerspricht der von CC eingeforderte Beitrag seinen eigenen Relevanzen und der auf Grund seiner Voranalyse empirisch abgesicherten Einschätzung, muss der Trainer diese nachfolgend gegen CCs Beurteilung formulieren und durchsetzen. Hierdurch kann es zur interaktiven Rückstufung der Teilnehmerin kommen. Interaktionsdynamisch und lernpsychologisch ist das sicherlich von Nachteil. Er selbst erscheint dann im Zweifelsfalle als schlechter Pädagoge und als „So-tun-als-ob-Agent“, der – aus Sicht der Teilnehmerinnen – doch auch gleich hätte sagen können, was er für richtig hält.

Beziehungsgestaltung

Die Besprechung des Rollenspiels ist dadurch gekennzeichnet, dass der Trainer sie nicht nur inhaltlich sehr weitgehend strukturiert, sondern dass er auch das Monopol für die Gestaltung der Beziehung zu den Teilnehmern inne hat. In dem Maße, wie er sich als beurteilungskompetenter Experte darstellt, stuft er die

Teilnehmer zurück und infantilisiert sie. So beurteilt er z.B. die Vorstellungssequenz im Rollenspiel mit den Worten: *ja hat er ordentlich gemacht muß man ihn loben (...) Vorstellung is anständig gelaufen*. Er nimmt die Teilnehmer nicht als erwachsene Personen ernst, sondern behandelt sie durch Äußerungen dieser Art als Schüler. In dieses Bild fügt sich auch das Stellen von typischen Lehrerfragen.

Bei der Besprechung des Ernstfall-Gesprächs behandelt der Trainer die Teilnehmerinnen prinzipiell als sozial gleichberechtigte Erwachsene. Als Folge dieser Haltung ermöglicht er ihnen sehr weitgehende Selbstorganisation, was Inhalt und Strukturierung ihrer Ergebnispräsentation betrifft. Gesprächsorganisatorisch baut er auf das Prinzip der Selbstwahl der Beteiligten beim Sprecherwechsel und überlässt es ihnen, wie sie in der Gruppe die gestellte Aufgabe bearbeiten. Der Trainer bezieht sich bei seinen eigenen Beiträgen nicht nur formal, sondern konkret inhaltlich auf die vorangegangenen Ausführungen der Teilnehmerinnen.

Die Teilnehmerinnen kommen in den Besprechungsraum zurück, den sie zuvor für die Gruppenarbeit verlassen hatten. Sie nehmen ihre Plätze ein, unterhalten und arrangieren sich für die erste Ergebnispräsentation. Der Trainer (TR) ist mit der Platzierung eines Overhead-Gerätes beschäftigt, mit dem er das Transkript mit dem ersten Fallbeispiel an die Wand projiziert, und fragt dabei in die Runde: *ist das einigermaßen ** zu lesen [↑] *3* ich kann ja mit dem overhead noch ein bisschen weiter weg*. Danach macht er eine Pause (*2*), die er mit dem Aufruf zur Ergebnispräsentation des ersten Fallbeispiels beendet:

TR: *2* ja" ** äh das erste gespräch ** wer möchte ** aus

TR: der gruppe das machen[↑] das äh * die
AA: das was[↑]

TR: |buben| * und zwar dieser mitarbeiter der nicht
K: |DIE GRUPPEN WURDEN MITTELS SPIELKARTEN GEBILDET|

TR: äh nicht da is weil der in urlaub ist[↓] ** was ist

TR: was ist den buben aufgefallen[↓] *1,5*
AA: soll ich

AA: mal anfangen[↑] |ich| fang mal an[↓] * also **
BB: |ja[↓]|

Der Trainer versucht, die Teilnehmerinnen mit dem akzentuierten und laut gesprochenen Gliederungssignal *ja*“ auf die anstehende Aufgabe zu orientieren. Dann folgt der Hinweis, um was es dabei konkret gehen soll *äh das erste gespräch*. Danach macht er eine kurze Pause (**). Diese beendet er mit der zweiteiligen Frage *wer möchte ** aus der gruppe das machen [↑]*. Er beginnt seine Frage als zunächst unbestimmt adressierte mit *wer möchte*, schiebt dann – noch bevor er sie inhaltlich füllt – nach einer kurzen Pause die Spezifizierung *aus der gruppe* nach und bestimmt erst dann mit *das machen [↑]* die inhaltliche Aufgabe.

Die inhaltliche Benennung der Aufgabe mit *das* ist sehr knapp und unspezifisch. Zwar hat der Trainer zum Abschluss seines Vortragsgesprächs, bevor er die Gruppen aufgeteilt hat und diese sich an die Arbeit gemacht haben, erklärt, was die Aufgabe der Gruppen ist. Dieser Kontext liegt jedoch zu weit zurück, als dass er den Teilnehmerinnen noch gegenwärtig wäre. Dies wird an der Nachfrage von AA *das was* ↑ deutlich.

Der Trainer reagiert auf diese Nachfrage mit *das äh * die buben * und zwar dieser mitarbeiter der nicht äh nicht da is weil der in urlaub ist* ↓. Mit *das äh* greift er zunächst die Formulierung von AA auf, macht dann eine kurze Pause (*), die er mit dem Verweis auf die für das erste Gespräch zuständige Gruppe *die buben* beendet, ehe er erneut eine kurze Pause macht. Diese beendet er mit einer Spezifizierung auf das in Frage stehende Gespräch, die er mit *und zwar* als solche markiert. Der inhaltliche Teil dieser Spezifizierung ist über weite Strecken ein wörtliches Zitat aus dem behandelten Ernstfall-Gespräch.

Danach wiederholt er mit der Frage *was ist * was ist den buben aufgefallen* ↓ seine anfängliche Aufforderung, mit der Ergebnispräsentation zu beginnen, und überlässt, nachdem die zuständige Gruppe und deren Aufgabe klar sind, dieser das Wort. Dabei ist die Frage *was ist den buben aufgefallen* ↓ im Hinblick auf das, was er als Ergebnis erwartet, sehr offen.

Der Trainer verzichtet darauf, selbst eine Teilnehmerin aus der Gruppe namentlich zu bestimmen oder zu wählen, sondern überlässt es der Gruppe, wer von ihnen die Ergebnisse vorträgt. Er macht nur sehr offene Vorgaben für die Ergebnispräsentation. Konkret verzichtet er darauf, sowohl was den Inhalt der Ergebnispräsentation als auch deren Struktur betrifft, zu spezifizieren oder nahe zu legen, was er erwartet.

Die Situationseröffnung durch den Trainer ermöglicht der zuständigen Gruppe eine weitgehende Selbstorganisation hinsichtlich ihrer Ergebnispräsentation. Damit ist die *Chance* verbunden, ein egalitäres Beziehungsmodell zu etablieren, welches der Tatsache Rechnung trägt, dass die Teilnehmerinnen das bessere Insiderwissen und mehrjährige Erfahrungen in dem Bereich haben, den sie zusammen analysiert haben. Das Verhalten des Trainers trägt so grundlegend der Tatsache Rechnung, dass er es mit in ihrem Beruf erfahrenen Erwachsenen zu tun hat.

Die *Risiken* seines Verhaltens liegen darin, dass er mit dem sehr weit gehenden Angebot zur Selbstorganisation und der Aushandlungsmöglichkeit für die Gruppe auch weitgehend die Kontrolle über die Interaktionsentwicklung aus der Hand gibt. Er nimmt zwangsläufig in Kauf, dass es zu Lehrlauf oder langatmigen Aushandlungen innerhalb der Gruppe kommt. Durch seine kommunikative Inszenierung – Formulierung eines Angebots/einer Frage, statt als Weisungsbefugter jemanden aus der Gruppe zu benennen – begibt er sich in Abhängigkeit von den Teilnehmerinnen. Im Negativfalle muss er unter wesentlich schlechteren Voraussetzungen reparieren, was er zuvor in die falsche Richtung hat laufen lassen. Im Zweifelsfalle erscheint er als strukturierungs- und führungsschwach und

handelt sich für die Folgezeit damit Aufmerksamkeitsprobleme, vielleicht sogar Autoritätsprobleme ein.

Situationsdefinition

Charakteristisch für die Besprechung des Rollenspielgesprächs ist, dass der Trainer die ‚Schuld‘ für Fehler ausschließlich bei den spielenden Personen sucht und sie personal zuschreibt.

T1: (da hat) der kunde (abgenommen) * is ja auch logisch↓ *

T1: s=is ja * gar nich schlimm↓ * is gar nich schlimm Herr

T1: (Name 12) das sind die norma:len abläufe↑ * und dann

T1: wird das verkaufsgespräch letztendlich zu einem

T1: vergleichen zwischen fax a und b↑ * und nicht zu einem

T1: problemlösungsgespräch↓ * das möcht ich nur bewu"sst

T1: machen↑ * und is die aufgabe des vertrie"bsmannes da

T1: rechtzeitig rauszukommen sie wo"llten das zwar↑ * aber

T1: sie sind in diese strukturen reingerutscht↓ ** deutlich

T1: geworden↑ * bewusst geworden allen↑ *

Der Trainer zieht andere, möglicherweise bei ihm liegende Ursachen für die Fehler, z.B. eine unzureichende Vorbereitung des Rollenspiels oder eine fehlende Prüfung, ob das erforderliche Sachwissen überhaupt vorliegt, nicht in Betracht. Dadurch, dass er seine Handlungen und eine Analyse der Gesamtsituation aus der Reflexion ausblendet, definiert er die Situation in spezifischer Weise und inszeniert sich aus der Verantwortung für sie heraus.

Für den Trainer, der die Analyse des Ernstfall-Gesprächs anleitet, spielt bei seiner Situationsdefinition die eigene Beteiligungsweise, die eigenen Möglichkeiten und die Vorarbeiten, die seinen Expertenstatus in der Situation sichern, interaktiv eine wichtige Rolle. Er thematisiert sich und die Grundlagen seiner Expertise explizit und schafft dadurch eine gewisse Form von Transparenz.

Nachdem die Gruppe gemeinsam ihre Ergebnisse vorgetragen hat, geht der Trainer selbst noch einmal durch das Gespräch und thematisiert dabei Aspekte, die übersehen wurden, stellt Zusammenhänge zwischen einzelnen Beobachtungen her, die zuvor nicht gesehen wurden, und gelangt so zu einer eigenen Analyse und Relevanzeinschätzung des kommunikativen Verhaltens. Bevor er jedoch mit seinem Gang durch das Gespräch beginnt, macht er die nachfolgende Vorankündigung:

TR: ich hatte natürlich auch en bisschen mehr
TR: zeit als sie des durchzucken und ** äh hier
TR: sind so die * die relevanten punkte * die
TR: finden sie dann auch hinterher in ihren
TR: unterlagen↓ * wir wollten die nur nicht mit
TR: austeilten weil sonst wär=s ja für sie
TR: zu einfach gewesen↓

Zunächst verweist er darauf, dass er für die eigene Analyse des Gesprächs mehr Zeit zur Verfügung hatte als die Teilnehmerinnen. Dann kommt er auf die Analysekatoren zu sprechen, die links neben seinem Transkript, das er als Folie auf den Overheadprojektor gelegt hat, an den relevanten Gesprächsstellen stehen (*äh hier sind so die * die relevanten punkte * die finden sie dann auch hinterher in ihren unterlagen*). Schließlich fügt er noch eine Erklärung an, warum sich die Analysekatoren nicht auch in den Transkriptunterlagen der Teilnehmerinnen finden (*wir wollten die nur nicht mit austeilten weil sonst wär=s ja für sie zu einfach gewesen*).

Die erzeugte Transparenz entspricht auch seinem sonstigen Verhalten, das weitgehend auf eine egalitäre Beziehung abzielt. Diese Orientierung geht so weit, dass er die zwischen ihm und den Teilnehmerinnen bestehenden Kompetenz- und Expertiseunterschiede hinsichtlich des Transkripts thematisiert und auszugleichen sucht.

Genau in diesem Punkt stecken die *Risiken*. Er arbeitet nämlich an einer Selbstdarstellung, in der er nur deswegen als Experte erscheint, weil er etwas mehr Zeit zur Vorbereitung gehabt hatte als die Teilnehmerinnen. Wenn er aber nicht wirklich ein substanzieller Experte ist, sondern nur jemand, der einen Zeitvorsprung hat, dann ist sowohl seine thematisch-inhaltliche Glaubwürdigkeit als auch seine Autorität prinzipiell gefährdet. Fast möchte man diesem Trainer raten, in Zukunft mit solchen Aussagen etwas zurückhaltender zu sein.

Fazit: Betrachtet man die beiden Trainerinszenierungen und spitzt sie prototypisch zu, so ergibt sich für die drei betrachteten Bereiche (Umgang mit Bewertungskompetenz, Gestaltung der Beziehung zwischen Trainer und Teilnehmern sowie Situationsdefinition) das folgende Bild:

Bei der Analyse des Rollenspiels reklamiert der Trainer eine alleinige Beurteilungskompetenz, seine Beziehungsgestaltung besteht darin, die Teilnehmer ‚klein‘ zu machen und zu halten, und bei der Situationsdefinition hält er seine eigene Person aus der Verantwortung für die Situation heraus.

Bei der Analyse des Ernstfall-Gesprächs geht der Trainer davon aus, dass auch bei den Teilnehmerinnen eine Bewertungskompetenz besteht, seine Beziehungsgestaltung orientiert sich an einem Modell gleichberechtigter Erwachsener

und bei der Situationsdefinition reflektiert er seine Rolle und Mitverantwortung für das Gesamtgeschehen.

Um gleich einem interpretativen Kurzschluss vorzubeugen, sei Folgendes gesagt: Es kommt uns bei der Analyse der beiden Fallbeispiele und der Inszenierung der beiden Trainer nicht auf eine wertende Gegenüberstellung modellorientierter und gesprächsanalytischer Trainer an. Auf der Ebene der beiden analysierten Gespräche könnten wir sowieso nur auf den Einzelfall bezogene Aussagen machen. Uns kommt es vielmehr darauf an, ausgehend von der theoretischen Annahme der für die Trainer strukturell notwendigen Inszenierung ihrer Expertise, nach den positiven und negativen Implikationen unterschiedlicher Inszenierungstypen zu fragen. In dieser Hinsicht sind die beiden Beispiele zwar Einzelfälle, repräsentieren jedoch zwei Pole einer Skala: Sie zeigen zwei grundsätzliche Möglichkeiten, wie man sich als Trainer zu der strukturellen Inszenierungsnotwendigkeit verhalten kann und welche Vor- und Nachteile damit jeweils verbunden sind.

Die spezifische Qualität der Einzelfälle wird dabei besonders deutlich, wenn man die oben eingeführte Intersituativität von Kommunikationstrainings in Betracht zieht. Dann wird klar, dass beide Trainer sich in sehr unterschiedlicher Weise zu dieser intersituativen Qualität verhalten und sie einsetzen. Fragt man unter dem Aspekt der Intersituativität weiter nach den grundlegenden Modellen, die in den Inszenierungen der beiden Trainer zum Ausdruck kommen, so ergibt sich folgende Bild:

Im Falle der Besprechung des Rollenspiels ist es letztlich das bekannte Modell einer bestimmten Form *schulischen Unterrichts*, an dem sich der Trainer orientiert. Seine Inszenierung stellt die Intersituativität in Rechnung und aktualisiert Teile der für den schulischen Unterricht typischen Strukturen in der aktuellen Situation des Trainings.

Grundlegend für die Besprechung des Ernstfall-Gesprächs ist die Orientierung an einem Modell einer *Lehr-Lern-Situation* zwischen im Grundsatz gleichberechtigten *Erwachsenen mit partiell geteilter Expertise*. Der Trainer trägt durch sein Verhalten nicht dazu bei, auf die archetypische Situation zurückgehende Assoziationen zu fördern und für sich zu nutzen.

Auf der Basis der beiden Einzelfallanalysen lässt sich ein grundsätzlicher Unterschied zwischen den polaren Beispielen feststellen: Auf der einen Seite hat man die Möglichkeit, die intersituative Qualität als Inszenierungsressource und die damit strukturell verbundenen Implikationen zu nutzen (Machtgefälle, Hierarchie, explizite Kontrolle, tendenzielle „Verschulung“ der Teilnehmer, einseitige Bewertungskompetenz, einseitige Strukturierungsgewalt). Auf der anderen Seite hat man die Möglichkeit, auf die Ausnutzung der intersituativen Qualität der Trainingssituation zu verzichten und sich an einem egalitären Modell der Situationsstrukturierung zu orientieren, was auch heißt, sich mit den damit verbundenen Implikationen abzufinden (Aushandlungsnotwendigkeit, Kontroll- und Aufmerksamkeitsverlust, potenzielle Destabilisierung des Expertenstatus, latente Selbstgefährdung).

Ausgehend von diesem Befund kann man nun fragen, welche Trainerinszenierung mit Statusgewinn oder mit Statusbedrohung verbunden ist. In welcher Form kann man sich also glaubwürdiger als Experte in Sachen Kommunikation und Vermittlung von Gesprächskompetenz darstellen? Und man kann weiter danach fragen, welche der beiden Inszenierungsformen für die Vermittlung von Kommunikationswissen und die Bereitschaft zum Kommunikationslernen förderlicher ist. Auf Grund welcher Inszenierung sind also die Teilnehmer/innen eher bereit, auf die angebotenen Inhalte einzusteigen?

Die Antworten auf diese Fragen sind – selbst für diese deutlich unterschiedlichen Fälle – alles andere als evident. Die Fragen verweisen vielmehr auf interessante und notwendige Forschungsprojekte, die u.E. das ergänzen können, was bisher Gegenstand der empirischen Unterrichtsforschung und der Arbeiten zur Erwachsenenbildung war.

5 Resümee und Ausblick

Kommunikationstrainings sind Lehr-Lern-Situationen in der Erwachsenenbildung, die selbst wieder kommunikative Situationen und insofern grundsätzlich reflexiver Natur sind. So evident dies ist, so wenig werden aus dieser Evidenz in Hinsicht auf die Konzeption solcher Trainings bislang die notwendigen Konsequenzen gezogen. Das geflügelte Wort „die Teilnehmer da abholen, wo sie stehen“ in einem positiven Verständnis⁹ ernst zu nehmen, würde unter anderem Folgendes bedeuten:

Der Trainer sollte die Teilnehmer als Erwachsene mit einer bereits ausgebildeten kommunikativen Kompetenz betrachten und behandeln. Er sollte diese vorhandene Kompetenz zu seinen eigenen Gunsten nutzen und sie nicht als minderwertig betrachten bzw. ignorieren.

Der Trainer sollte systematisch darüber reflektieren, mittels welcher Formen der Inszenierung er sich interaktiv den Status des Experten erwirbt und erhält und welche Folgen dies für die Vermittlung von Gesprächsfähigkeit hat.

Er sollte sich der Implikationen bewusst sein, die mit seiner Entscheidung verbunden sind, bei seiner Inszenierung die Intersituativität des Kommunikationstrainings zu nutzen oder darauf zu verzichten.

9 Es ist interessant, sich die Metaphorik der im Trainingskontext weit verbreiteten Redeweise „die Teilnehmer/innen dort abholen, wo sie stehen“ hinsichtlich der impliziten Annahmen über die Teilnehmer/innen genauer anzuschauen: Sie sind inaktiv und statisch (sie stehen), sie sind – wie Kinder – unmündig und subaltern (sie werden abgeholt) und sie wissen nicht, wo es hingehen soll (wüssten sie es, müssten sie nicht abgeholt werden). In dieser Metaphorik drückt sich eine Teilnehmerkonzeption aus, die sich mühelos zum Schülerstatus im Rahmen schulischer Lehr-Lern-Situationen in Beziehung setzen lässt.

In wissenschaftlich-analytischer Hinsicht wird es Zeit, sich der systematischen empirischen Untersuchung der unterschiedlichsten Situationen kommunikativer Vermittlung von Gesprächsfähigkeit im Training zu widmen. Neben interessanten Erkenntnissen im Bereich der Vermittlungspraxis würden sich automatisch für den Bereich der Trainerausbildung auf der Hand liegende Möglichkeiten der Anwendung ergeben.

Diese Empirie könnte dann auch dazu beitragen zu überprüfen, ob in Kommunikationstrainings de facto – und nicht nur dem Anspruch nach – Gesprächskompetenzen vermittelt werden und was neben bzw. anstatt Gesprächsfähigkeiten sonst (noch) vermittelt wird.

Literatur

- Nothdurft, Werner (1994): Die Inszenierung des Trainers. Betrachtungen zu einem Film über eine Kommunikationsschulung von Führungskräften. In: Bliesener, Thomas/Brons-Albert, Ruth (Hgg.): Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Opladen, 129-140.
- Redder, Angelika/Ehlich, Konrad (1994): Gesprochene Sprache. Transkripte und Tondokumente. Tübingen.
- Schmitt, Reinhold (1999): Rollenspiele als authentische Gespräche. Überlegungen zu deren Produktivität im Trainingszusammenhang. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walter (Hgg.): Angewandte Gesprächsforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Opladen, 81-99. Kostenloser Download unter „www.verlag-gespraechsforschung.de“.
- Schmitt, Reinhold (2001): Die Tafel als Arbeitsinstrument und Statusrequisite. In: Iványi, Zsuzsanna/Kertész, András (Hgg.), Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. (= *Metalinguistica* 10). Frankfurt a. M., 221-242.
- Schmitt Reinhold (2003): Inszenieren. Struktur und Funktionen eines gesprächs rhetorischen Verfahrens. In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 4 (2003), 186-250 (www.gespraechsforschung-ozs.de).

Anhang*Liste der verwendeten Transkriptionszeichen*

K	Sigle für einen Kommentar bezogen auf eine Sprecherin
Sabine: ja aber Renate: nein nie	simultan gesprochene Äußerungen stehen untereinander
*	kurze Pause
**	etwas längere Pause (bis max. 1 Sekunde)
3,5	längere Pause mit Zeitangabe in Sekunden
=	Verschleifung eines Lautes oder mehrerer Laute zwischen Wörtern (z.B. sa=mer für sagen wir)
/	Wort- oder Konstruktionsabbruch
(...)	unverständliche Sequenz
+	sehr schneller Anschluss
↑	steigende Intonation (z.B. kommst du mit↑)
↓	fallende Intonation (z.B. jetzt stimmt es↓)
-	schwebende Intonation (z.B. ich sehe hier-)
ˆ	auffällige Betonung (z.B. aber geˆrn)
:	auffällige Dehnung (z.B. ich war so: fertig)
←immer ich→	langsamer (relativ zum Kontext)
→immerhin←	schneller (relativ zum Kontext)
>vielleicht<	leiser (relativ zum Kontext)
<manchmal>	lauter (relativ zum Kontext)
Sabine: ach so: K IRONISCH	Kommentar zur Äußerung (auf der Kommentarzeile)

