Ludger Hoffmann

Rezension von: Brünner, Gisela: *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lernprozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. – Tübingen: Narr Verlag 1987. 424 S. (= Kommunikation und Institution. 16).

Wer sprachliches Handeln erforschen will, kommt um institutionelle Zusammenhänge nicht herum. Schule, Gericht, Therapie, Sozialamt, Krankenhaus sind die in den letzten Jahren eingehend erforschten Institutionen. Offenbar hat das Ausmaß ihrer Sprachgebundenheit sie linguistisch besonders attraktiv gemacht. Die Arbeit von Brünner schlägt eine Brücke zu den Institutionen der Produktion und damit zu „praktischen Tätigkeiten“.

Brünner orientiert sich an der Diskursanalyse bzw. der Theorie sprachlicher Handlungsmuster. Untersucht werden Instruktionsdiskurse in einem Übungsbergwerk der Ruhrkohle AG, in dem die für die Praxis unter Tage erforderlichen Fähigkeiten, Einstellungen und Normen vermittelt werden sollen. Das Lernen imitiert oder simuliert Arbeit, ist aber aufgrund seiner spezifischen Bedingungen von der Praxis stark dissoziiert. Daraus resultieren Probleme und Widersprüche, die in der Kommunikation zu bearbeiten sind.

Im ersten Kapitel ihrer Arbeit stellt Brünner sorgfältig den Untersuchungskontext und das Korpus vor (28 Stunden Videoaufzeichnungen von Instruktionen, ferner unsystematisch herangezogene Nachbesprechungen); sie gibt ferner eine anschauliche, mit Fotos versehene Darstellung der 11 Ausbildungsplätze und der Tätigkeiten.

Kapitel 2 bringt eine erste Beschreibung des Verhältnisses zwischen sprachlichen und „praktischen“ Tätigkeiten. Die für Linguisten typische Vorstellung von der absoluten Priorität des Verbalen wird eindrucksvoll am Material relativiert: Praktisches Handeln kann Reden überflüssig machen, bestimmte Turn-Positionen (z. B. die der Antwort oder gar der Frage) besetzen oder auch als Unterbrechung behandelt werden – es ist integraler Bestandteil kommunikativen Geschehens und bildet eigene Ausdruckseinheiten. Die Spezifik des – praktisch dominierten – Instruktionsdiskurses wird an Turn-Taking, Themeneinführung und -progression, Kohärenz sowie grammatischen Phänomenen überblicksartig verdeutlicht. Dies kann Detailforschungen in diesen Bereichen – gestützt auf eine ausgearbeitete, funktionale Begrifflichkeit – anregen.

Einen zentralen Stellenwert für die Untersuchung hat das dritte Kapitel. Es beschreibt Formen und Bedingungen des Handlungserwerbs im Instruktionsprozeß. Einleitend werden theoretische Ansätze (kognitive Psychologie, Tätigkeitstheorie, Theorie sprachlicher Handlungsmuster) herangezogen, um die wichtigsten Elemente des zu vermittelnden Handlungswissens und des Hand-

lungserwerbs herauszuarbeiten. Für die interne Repräsentation der zu erwerbenden Handlung wird Bruners (1971) Modell („enaktische“, „symbolische“, „ikonische Repräsentation“), für den Erwerb das auf sensumotorisches Lernen bezogene Phasenmodell und die Übungsformen von Volpert (1981) herangezogen, die Handlungsstruktur wird nach Modellen rationaler Planung (Organisationsmodell von Miller/Galanter/Pribram 1973 bzw. Ziel-Programm-Schema von Volpert 1983) und nach der Muster-Theorie analysiert. Dabei ist von sich ergänzenden „Darstellungsweisen“ (77) die Rede, die nebeneinander zu verwenden seien. Tatsächlich handelt es sich nicht einfach um verschiedene Theorien unterschiedlicher Reichweite. Das Modell von Miller/Galanter/Pribram thematisiert praktisches, nicht-kooperatives Handeln unter dem Aspekt der Planbildung, während die Theorie sprachlicher Handlungsmuster das Plankonzept in den Rahmen einer Theorie komplexen, kooperativen Handelns integriert. Bruners und Volperts Auffassungen sind stark zeichenorientiert (Volpert etwa spricht von „Motorik-Superzeichen“ als internem Handlungsregulativ), was zu einer (nicht-additiven) pragmatischen Sprachauffassung im Gegensatz steht. Zwischen solchen Theorien kann kein Inklusionsverhältnis bestehen, das es gestatten würde, je nach Bedarf auf die einfache oder die komplexere Variante zurückzugreifen. Was hier eklektizistisch erscheint, wirkt sich aber kaum nachteilig aus, da faktisch im folgenden die Mustertheorie – mit eher terminologischen Querverbindungen – zugrundegelegt wird. Reizvoll wäre es auch gewesen, eine Verbindung zu funktionalen Spracherwerbstheorien herzustellen; dies hätte aber wohl den Rahmen der Arbeit gesprengt.

Vereinfacht erscheint das Schema zur Vermittlung einer Handlungsstruktur (86): Für Lernende erscheint diese Struktur gerade als komplex-vermittelte, schrittweise erst aufzudeckende. Der Text unterschlägt diese Komplexität aber nicht.

Die Tätigkeitsstruktur „Auswechseln einer Arbeitspatrone am Schreitausbau“ wird im Detail rekonstruiert, und zwar aus dem Material, nicht aus Lehrtexten (eine begründete Entscheidung); die Struktur wird auch für Nicht-Bergleute sehr anschaulich gemacht, so daß eine Folie für das Verstehen der konkreten Analysen gegeben ist.

Zunächst werden die verbalen Anteile des entsprechenden Instruktionsdiskurses analysiert (Demonstration, Ausführungsversuche), ihre handlungspraktische Einbettung und Phasierung sowie äußerungsinterne Merkmale (bes. deiktische Lokal- und Temporalangaben, Verbalphrasen); als linguistisch besonders interessant erweist sich das zwischen lokaler und temporaler Interpretation changierende *da*. Relevant ist auch die Behandlung enaktischer Mittel der Repräsentation und Steuerung sowie ihr Verhältnis zu sprachlichen Anteilen. Nach einer Methodendiskussion gibt Brünner eine materialbezogene Klassifikation und Detaildarstellung von Hand- und Armbewegungen, die auf der Bewegungsform, dem Verhältnis zu verbalen Anteilen und der kommunikativen Funktion basiert. Sie kommt zu wichtigen Ergebnissen und liefert der Forschung neue

Impulse, gerade weil die Komplexität des Untersuchungsgegenstands nicht verdeckt wird. Zur Illustration greifen wir die Zeigegesten heraus, die nach Formmerkmalen und nach ihren referentiellen Funktionen differenziert werden. Sie sind auszuführen mit der Hand, in größerer Präzision mit dem Zeigefinger oder mit einem Objekt, als Hindeuten oder Berühren eines Referenzgegenstands, schließlich einfach oder iteriert. Diese Gesten können zu Ausdrücken mit Verweisfunktion komplementär sein („identifizierendes Zeigen“), die Aufmerksamkeit auf ein äußerungsrelevantes Objekt lenken („fokussierendes Zeigen“) oder kommunikativ selbständig auftreten. In der Instruktion unterstützen sie die Vermittlung von Termini (einführend oder in der Anwendung), die Applikation von Darstellungen, die Auslösung von Handlungen oder werden emphatisch verwendet; schließlich können sie auch illokutiv selbständig (z. B. als „Frage“) auftreten. Dies wird im Detail vorgeführt und belegt; vergleichbare Komplexität zeigt sich auch in anderen Bereichen des Nonverbalen.

Der letzte Abschnitt des Kapitels führt vor, wie verbale, nonverbale und enaktische Formen zur Lösung struktureller Probleme im Instruktionsdiskurs eingesetzt werden, und führt auf eine höhere Ebene der Generalisierung. Die sehr plausible Darstellung regt zu Weiterungen an und beinhaltet Vorschläge für die Praxis.

Am Beispiel des Aufgabe-Lösungs-Musters werden im vierten Kapitel Bezüge zur intensiv erforschten Schulkommunikation (vgl. z. B. Ehlich/Rehbein 1986) hergestellt. Es gelingt, die an die institutionellen Zwecke adaptierte Ausprägung dieses Musters, seine Spezifik in der betrieblichen Ausbildung zu verdeutlichen (Bedeutung praktischer Tätigkeit, Einbeziehung der Lerner in die Beurteilung, gegenseitige Unterstützung in der Lösungsphase). Ferner wird die Gefahr einer Pervertierung des Musters (durch dirigistisches Verhalten des Ausbilders) aufgezeigt.

Kapitel 5 gibt eine Übersicht zu den für diese Institution zentralen Orientierungsproblemen, die daraus entstehen können, daß unterschiedliche „Bezugswelten“ faktische Ausbildungssituation, Situation unter Tage, spätere Prüfung) herangezogen werden können. In der Ausbildung können z. B. reale Verfahrensweisen imitiert, oft aber müssen sie kontrafaktisch simuliert werden. Für den Handlungserwerb ist entscheidend, daß die mentale Orientierung der Lerner mit der vom Ausbilder unterstellten übereinstimmt, damit nicht Fehler oder nicht übertragbare Verhaltensweisen gelernt werden. Brünner zeigt an Beispielen, daß und wie die Ausbilder die Orientierungsbereiche vertauschen, ohne daß dies deutlich würde. Das kann schwerwiegende Folgen haben. Die Autorin diskutiert, unter welchen Bedingungen Simulationsprobleme entstehen können und gibt eine Klassifikation. Den hier aufgeworfenen Fragen sollte auch für andere Institutionen und im Blick auf sprachliche Formen der „Welt-Orientierung“ (Deixis, Konjunktiv, Konditionalstrukturen etc.) weiter nachgegangen werden.

Thema des sechsten Kapitels ist die interaktive Behandlung von Fehlern, die soziale Position und Selbstbild der Ausbilder tangieren; dabei werden Aufzeich-

nungen von Nachgesprächen herangezogen. Ausgangspunkt ist eine Darstellung von Fehlertypen sowie der Phasenstruktur von Fehlerbehandlungen. Daß das Nachgespräch eine modifizierte Struktur liefert, wird erwähnt, verdiente aber eine eigene Analyse (z. B. erweitert sich der Fehlerbereich um die Nachgeschichte, sind bestimmte Bewältigungsformen ausgeschlossen und spezifische Arten von Rechtfertigungen etc. zu erwarten). Die methodisch schwierige emotionale Seite des Problems wird mit dem Konzept der „Verlegenheit“ eher literatur- als materialbezogen diskutiert. Im Kern sind 35 Verfahren der Fehlerbewältigung aufgeführt und z. T. illustriert. Hervorzuheben ist der Befund, daß institutionelle Muster wie Lehrerfrage oder Aufgabe-Lösungs-Sequenz taktisch zur Bewältigung eingesetzt werden können. Der Stellenwert der Fehlerbearbeitung für die betriebliche Ausbildung wird insgesamt sehr deutlich.

Im Kapitel 7 werden mit Sentenz, Maxime, Tip und Szenario sprachliche Formen behandelt, in denen Ausbilder tätigkeitsbezogenes Wissen vermitteln. Berufliche Erfahrung macht nicht nur aus, was in Lehrbüchern oder offiziellen Programmen steht, sondern auch problemspezifisches Wissen, bewährte Praxismaximen, Lösungsformen für widersprüchliche Anforderungen. Als Formen des „Aktantenwissens“ (Ehlich/Rehbein) werden Sentenzen – kollektive, als weit hin geltend unterstellte Merksätze – und die aus vorgängiger Erfahrung gewonnenen Maximen in ihrer sprachlichen Struktur und Funktion analysiert. Maximen und Sentenzen beziehen sich in dieser Institution – bei unterschiedlichem Fokus – überwiegend auf das Arbeitsverhalten, die Arbeitssicherheit und den Lernprozeß. Die Allgemeingültigkeit signalisieren Partikel wie *nie*, *immer*, *grundsätzlich*, ferner „Pronominalformen“ wie *man*, generalisiertes *wir*, *du* etc., agensloses Passiv und Infinitivkonstruktionen; die Handlungsorientierung wird mittels Modalverben, Imperativen und schlußindizierenden Deklarativen ausgedrückt.

Tips unterscheiden sich von Maximen in ihrem direkten Praxisbezug, ihrer geringen Generalisierbarkeit und Verbindlichkeit; typische Formen sind konditionale, finale und konsekutive Strukturen. Mit Szenarios werden Situationen entworfen, um eine bestimmte Handlungsweise begründen zu können („Begründungsszenarios“), das Verständnis der Instruktion zu sichern („Verständnisszenarios“) oder ein Handeln zu kontrafaktischen Bedingungen in Beziehung zu setzen („Simulationsszenarios“ – der Begriff ist weniger glücklich, da die Funktionen spezifischer bestimmt werden könnten, etwa eine „suppletive“, „insertive“ etc. Funktion). Die Szenarios werden sprachlich und in der Art ihres Fiktionsaufbaus materialbezogen-konkret analysiert und in ihren Funktionen geklärt.

Die in diesem Kapitel untersuchten Vermittlungsformen liefern erwünschte Konkretionen zu den Ausführungen im Kapitel 5 („Simulation und Orientierungsprobleme“). Es entsteht ein konturiertes Bild dieser für den Transfer im Lernprozeß entscheidenden Mittel, zugleich aber auch von den differenzierten und partiell widersprüchlichen Anforderungen an die Ausbilder (z. B. Spannung zwischen Ausbildungs- und Betriebsorientierung).

Besonders bemerkenswert ist das abschließende Kapitel: Es enthält analytisch

reflektierte Anwendungshinweise für die Praxis betrieblicher Ausbildung. Dabei werden nicht normative Aspekte (methodisch unzulässig) aus der Deskription abgeleitet, sondern die Autorin zeigt materialbezogen auf, welche Verfahrensweisen sich lokal günstig und welche sich ungünstig auswirken; sie konfrontiert ihre Ergebnisse mit der einschlägigen Literatur und schränkt ein, wo die Erfahrungsbasis nicht ausreicht oder über die Ausbildung von Dispositionen nur Hypothesen formuliert werden können. Die diskursanalytische Fundierung führt zu sehr konkreten und spezifischen Hinweisen für die Praxis; die Leistungsfähigkeit des Analyseverfahrens bestätigt sich hier gerade auch im Vergleich mit der herangezogenen berufspädagogischen Literatur. Und bei der Theorie bleibt es nicht: erste Erfahrungen bei der Umsetzung in Fortbildungsseminaren liegen schon vor; der Einsatz authentischen Materials (Video) hat sich dabei bewährt: anders als stereotype Handlungsregeln fördert er distanzierte Reflexion der Ausbildungspraxis.

Insgesamt wird der Instruktionsdiskurs unter verschiedenen und unterschiedlich gewichteten Perspektiven betrachtet. Sie sind sorgfältig ausgewählt, gut begründet und konkret am sprachlichen Material entfaltet. Das Buch ist gut geschrieben und (mit vorgreifenden Orientierungen, Zusammenfassungen, Zwischenfazits etc.) übersichtlich aufgebaut. Es liefert nicht nur plausible Ergebnisse und wichtige Einblicke in einen (Kopfarbeitern wohl eher unbekannten) Praxisbereich, es ist auch als eindringliches Plädoyer für eine eingehendere Erforschung des Verhältnisses zwischen sprachlichem und nicht-sprachlichem Handeln zu lesen. Nicht zuletzt liefert es methodisch reflektiert Anwendungsaspekte für die Praxis und nährt die Hoffnung, eine Linguistik des Gebrauchs könne sich als Linguistik erweisen, die tatsächlich gesellschaftlich gebraucht wird.

Literaturnachweis

- [Bruner 1971] Bruner, Jerome S./Olver, Rose R./Greenfield, Patricia M.: *Studien zur kognitiven Entwicklung*. – Stuttgart: Klett 1971.
- [Ehlich/Rehbein 1986] Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen: *Muster und Institution*. – Tübingen: Narr 1986.
- [Miller/Galanter/Pribram 1973] Miller, George A. G. A./Galanter, Eugene/Pribram, Karl H.: *Strategien des Handelns*. – Stuttgart: Klett 1973.
- [Volpert 1981] Volpert, Walter: *Sensumotorisches Lernen*. – Frankfurt: Fachbuchhandlung für Psychologie 1981.
- [Volpert 1983] Volpert, Walter: *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. – Köln 1983.

Eingereicht am 22.6.1988.