

Universität Regensburg
Zentrum für Sprache und Kommunikation,
Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung

M.A. Speech Communication and Rhetoric

Michelle Platt

**Überzeugen im Gesprächszugang – Sprechwissenschaftliche
Perspektiven auf Methoden der empirischen Sozialforschung**

Entwicklung eines Schulungskonzepts zur Förderung der
Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen

Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts in Speech Communication and Rhetoric

WS 21 / 22 | 03.03.2022

Michelle Platt | michelleplatt@posteo.de

Erstgutachten: Dr. Brigitte Teuchert

Zweitgutachten: Prof. Dr. Gunther Hirschfelder

Abstract

Der Gesprächszugang als eine Methode innerhalb der empirischen Sozialforschung unterliegt einem dynamischen Prozess. Interviewer:innen müssen die Situation sowie ihr Gegenüber gut einschätzen können und im gleichen Moment ihr Anliegen überzeugend vermitteln. Diese Arbeit beschäftigt sich theoriegestützt mit Strategien, die Interviewer:innen dabei unterstützen können und eruiert zudem vier zentrale Aspekte, die den Zugang zu potenziellen Gesprächspersonen fördern. Daraufhin wird beispielhaft ein Schulungskonzept entwickelt, das der Vermittlung dieser Strategien dient.

The conversational approach as a method within empirical social research is subject to a dynamic process. Interviewers must be able to assess the situation as well as their counterpart and at the same time convincingly convey their concern. This paper deals with theory-based strategies that can support interviewers in this process and also elicits four central aspects that promote access to potential interviewees. Thereupon, a training concept is developed as an example, which serves to convey these strategies.

Inhalt

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Der Gesprächszugang – unerkanntes Potenzial? | 1 |
| 2 | Begriffsdefinitionen | 6 |
| 2.1 | Der Gesprächszugang in Abgrenzung zum Feldzugang in der empirischen Sozialforschung..... | 6 |
| 2.2 | Der Gesprächszugang als Überzeugungsprozess | 8 |
| 3 | Forschungsstand | 12 |
| 3.1 | Der Gesprächszugang in Forschungsmethoden der empirischen Sozialforschung | 13 |
| 3.2 | Argumentationsfähigkeit und ihre didaktische Vermittlung in der Sprechwissenschaft | 20 |
| 4 | Forschungsinteresse | 31 |
| 4.1 | Forschungsziele und Forschungsfragen | 31 |
| 4.2 | Methodik..... | 32 |
| 5 | Analyse zur Argumentationsfähigkeit im persönlichen Gesprächszugang | 33 |
| 5.1 | Anforderungen an Interviewer:innen im persönlichen Gesprächszugang..... | 33 |
| 5.1.1 | Kosten-Nutzen-Abwägung | 35 |
| 5.1.2 | Frei formulieren..... | 36 |
| 5.1.3 | Beziehungsarbeit leisten | 37 |
| 5.1.4 | Eigenmotivation und Selbstüberzeugung | 38 |
| 5.2 | Argumentationsstrategien für den persönlichen Gesprächszugang | 39 |
| 5.2.1 | Informationsvermittlung | 40 |
| 5.2.2 | Adaptierte Situationsanalyse | 41 |
| 5.2.3 | Perspektivenübernahme durch Paraphrasieren | 46 |
| 5.2.4 | Embodiment..... | 48 |
| 6 | Schulungskonzept zur Förderung der Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen nach dem ADDIE-Modell | 52 |
| 6.1 | Analyse..... | 54 |
| 6.1.1 | Bedarfsanalyse | 55 |
| 6.1.2 | Lehr-/ Lernzielanalyse | 55 |
| 6.1.3 | Zielgruppenanalyse..... | 56 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 6.1.4 | Arbeitsumfeldanalyse | 58 |
| 6.1.5 | Projektmanagementplan | 60 |
| 6.2 | Design..... | 60 |
| 6.2.1 | Teilziele..... | 60 |
| 6.2.2 | Lerntheorie | 61 |
| 6.2.3 | Methodisch-didaktische Gestaltung..... | 63 |
| | 6.2.3.1 Steuerung..... | 64 |
| | 6.2.3.2 Wissensvermittlung..... | 65 |
| | 6.2.3.3 Können..... | 66 |
| | 6.2.3.4 Motivationsvermittlung..... | 67 |
| | 6.2.3.5 Implikation | 68 |
| | 6.2.3.6 Reflexion..... | 69 |
| 6.3 | Entwicklung..... | 71 |
| 6.3.1 | Schulungsinhalt | 71 |
| 6.3.2 | Schulungsphasen..... | 72 |
| 6.3.3 | Methodenauswahl | 75 |
| 6.3.4 | Lehrmaterial und Medienauswahl..... | 82 |
| 6.3.5 | Schulungsablauf..... | 84 |
| 6.3.6 | Testtraining..... | 87 |
| 6.4 | Evaluation | 87 |
| 6.4.1 | Bewertungskriterien | 88 |
| 6.4.2 | Evaluationsmethoden | 89 |
| 6.4.3 | Durchführung der Evaluation..... | 90 |
| 6.5 | Implementierung | 90 |
| 6.5.1 | Rolle der Lehrenden | 90 |
| 6.5.2 | Rolle der Lernenden | 92 |
| 7 | Schlussbetrachtung: Eingrenzung des Anwendungsbereichs und weitere Anwendungsfelder | 93 |
| 8 | Resümee | 95 |
| 9 | Literatur- und Quellenverzeichnis | 97 |
| 10 | Anhang | 106 |

1 Der Gesprächszugang – unerkanntes Potenzial?

„Das Phänomen sinkender Ausschöpfungsquoten beschäftigt die Umfrageforschung schon seit Langem“¹, lautet es im „Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung“ in 2019. Denn, so Buchwald und Lukanow-Arndt: „Die Ausschöpfungsquote gilt als ein wichtiger Qualitätsmaßstab für Umfragen.“² Sozialforschungsinstitute verzeichnen eine immer geringere Teilnahmebereitschaft an ihren Studien. Diverse Faktoren können für diesen Rückgang verantwortlich gemacht werden. Gründe dafür können zum einen das Image von Forschungsinstitutionen und die steigende Zahl an Berufstätigen sein, die sich weniger Zeit für Umfragen nehmen. Zum anderen könnte die zunehmende Mobilität der Gesellschaft dafür verantwortlich sein, dass man potenzielle Gesprächspartner:innen zur Terminvereinbarung zu Hause seltener antrifft und gerade bei Erststudien meistens keine Telefonnummern der Zielpersonen vorliegen, um diese anderweitig zu kontaktieren.³

Da diese gesellschaftlichen Faktoren schwer veränderbar sind, sollte darüber nachgedacht werden, was Menschen zu einer Teilnahme an Studien motivieren könnte. Hierbei kann der Gesprächszugang eine wichtige Rolle spielen. Mit Gesprächszugang ist der Moment gemeint, in dem ein:e Interviewer:in ein:e potenzielle:n Studienteilnehmer:in erreicht und zur Beteiligung bewegen möchte. Dieser kann sowohl schriftlich, als auch mündlich stattfinden. Innerhalb des Mündlichen kann er am Telefon, an der Sprechanlage, virtuell oder als persönliche Begegnung zum Beispiel an der Haustür erfolgen. Der Gesprächszugang kann durch methodisches Vorgehen positiv beeinflusst werden, was bis dato in sozialwissenschaftlicher Methodenliteratur wenig Beachtung fand.

In dieser Arbeit wird das Potential herausgearbeitet, mit methodisch durchdachten Gesprächszugängen Ausschöpfungsquoten zu erhöhen. Es geht in erster Linie um folgende Fragen: *Welche Argumentationsstrategien können innerhalb des persönlichen Gesprächszugang der empirischen Sozialforschung wirken und welche nicht? Welche Strategien sollten Interviewer:innen vermittelt werden?* Dafür werden zunächst Argumentationsstrategien und Anforderungen an Gesprächszugänge analysiert.

¹ Engel, Schmidt, 2019, S. 385.

² Buchwald, Lukanow-Arndt, 2011, S. 325.

³ Vgl. Engel, Schmidt, 2019, S. 389.

Im Zuge dieser Analyseschritte ist es ebenso Ziel der vorliegenden Arbeit dafür zu sensibilisieren, dass sich für den Gesprächszugang erlern- und reflektierbare sprechwissenschaftliche Techniken für den Methodenapparat der empirischen Sozialwissenschaft eignen. Denn während des Gesprächszugangs könnten bewusst eingesetzte Methoden eine Forschung vorantreiben, unbewusste Handlungen jedoch den Forschungsprozess erschweren. Gleichzeitig kann durch den Einsatz von Methoden das eigene Handeln besser reflektiert werden und dadurch auch transparenter für das Gegenüber sein. Daher sollten sich Wissenschaftler:innen mit dem Gesprächszugang auseinandersetzen; und zwar in der Form, in der sich die empirische Sozialwissenschaft mit dem Gesprächsverlauf⁴ eines Interviews beschäftigt. So heißt es bei Lamnek:

„Während nach herkömmlicher Auffassung der Einfluß dieser Interaktionsbeziehung [gemeint ist der Gesprächsverlauf, Anm. d. Verf.] auf das Resultat der Untersuchung als „Störgröße“ zu identifizieren ist, die es durch Verfeinerung der Methode durch Standardisierung zu beseitigen gilt, begreift die qualitative Seite die Kommunikation zwischen Forscher und Beforschem als konstitutiven Bestandteil des Forschungsprozesses.“⁵

Die qualitative empirische Sozialforschung sieht den Gesprächsverlauf als unabdingbaren Prozess innerhalb der Forschung – dies sollte genauso für den Gesprächszugang ins Bewusstsein der Forschung rücken. Daher muss man diesen einer methodischen Analyse unterziehen. So sollte auch für den Gesprächszugang gelten, dass er keine Störgröße ist, sondern ein direkter Teil des Forschungsprozesses.

An dieser Stelle kann die sprechwissenschaftliche Sicht einen großen Beitrag für die empirischen Sozialwissenschaft leisten. Denn sie untersucht Faktoren, die innerhalb eines solchen Gesprächszugangs wirken können. Beispiele dieser Faktoren sind: Die Körperhaltung oder der Gesichtsausdruck der:des Interviewer:in, aber auch Sprechmelodie und Tonalität der Ansprache.⁶ Letztlich lassen sich auch Argumente und Überzeugungsstrategien der Interviewer:innen, um Personen zu der

⁴ Mit Gesprächsverlauf ist in der empirischen Sozialforschung das Interview an sich gemeint. Also der Verlauf des Interviewgesprächs. Es gibt in der empirischen Sozialwissenschaft unzählige Methodenwerke, die sich mit dem Gesprächsverlauf beschäftigen. Vgl. u.a. Maindok, 2003, S. 48 - 174; Stadler Elmer, 2014, S. 183 - 189.

⁵ Lamnek, 1995, S. 23.

⁶ Vgl. Jedinger, Michael, 2019, S. 368 / 369.

Teilnahme an einem Interview zu motivieren, betrachten. Weitere Sprechwissenschaftliche Erkenntnisse, die dieser Arbeit dienlich sind, sind unter anderem, dass es während des Gesprächszugangs wichtig ist, Personen nicht zu einem Interview zu überreden, sondern von dem Forschungsvorhaben zu überzeugen. Dadurch bleibt der Gesprächszugang ein Raum kommunikativer Offenheit und muss nicht als „Störgröße“ deklariert werden. Personen, die von einem Forschungsvorhaben überzeugt sind, weisen zudem eine intrinsische Motivation für ihre Teilnahme auf und stehen dadurch meist langfristig als Gewährsperson⁷ zur Verfügung, was vor allem für Langzeitstudien wichtig ist.⁸ Demnach muss sich die empirische Sozialforschung damit beschäftigen, welche Umstände dazu führen, dass Menschen während des Gesprächszugangs vom jeweiligen Forschungsvorhaben und ihrer Teilnahme überzeugt werden.

Überzeugungsarbeit und Argumentationsfähigkeit im Gesprächszugang sind auch für die Ausschöpfungsquote essenziell. Dies wurde unter anderem für den telefonischen Gesprächszugang einer Studie des PPSM Access Panel⁹, bestätigt. Ziel war es, herauszufinden, warum Menschen an Studien teilnehmen. Dabei wurden fast 37 % aller Zielpersonen als solche eingestuft, die nur mit Überzeugungsaufwand zu einem Interview bewegt werden konnten.¹⁰ Das lässt den Schluss zu, dass der Schulung der Überzeugungsfähigkeit von Interviewer:innen ein enormes Potenzial zur Erhöhung der Fallzahl von Teilnehmenden an Studien zu Teil wird und dies den Grundstein dafür legt, den Gesprächszugang als (Forschungs-)Prozess wahrzunehmen.

Es geht in dieser Arbeit also auch um folgenden Fragen: *Was muss ein:e Interviewer:in beachten, um mit ihren:seinen Argumenten das Gegenüber zur Teilnahme an einer Studie zu überzeugen und nicht zu überreden? Wie kann ein Schulungskonzept für Interviewer:innen aussehen, um Überzeugungsfähigkeit zu vermitteln?* Betrachtet man gängige Schulungskonzepte in der sozialwissenschaftlichen Forschung, fokussieren diese meist den inhaltlichen und nicht den methodischen Teil

⁷ Gewährsperson ist ein in der empirischen Sozialwissenschaft gängiger Begriff und kann mit Informant:in oder Interviewpartner:in gleichgesetzt werden.

⁸ Vgl. Schnell, 2019, S. 331 / 338.

⁹ „Das PPSM Access Panel wurde im Jahr 2009 im Rahmen des DFG Schwerpunktprogramms SPP 1292 *Survey Methodology* aufgebaut. Das übergreifende Ziel des Aufbaus besteht in der Erforschung der Angemessenheit von Access Panels für valide Schlussfolgerungen.“ Vehre, 2011, S. 49.

¹⁰ Vgl. ebd, S. 90.

einer Untersuchung¹¹, obwohl der Methodik, eine wichtige Rolle zugeschrieben wird.¹² Daher sollten sich solche Schulungen zunehmend auch wissenschaftlich fundierter Argumentationsstrategien bedienen. Zudem muss deutlich werden, dass es generell für die empirische Sozialforschung als zielführend gelten sollte, den Gesprächszugang und Argumente, die innerhalb dessen wirken können, dezidiert zu beleuchten und in den Methodenapparat zu integrieren. Gängige Methodenwerke beleuchten, wie in dieser Arbeit noch ersichtlich wird, den Gesprächszugang nicht oder nur bedingt.

Deswegen wird in der vorliegenden Arbeit ein Schulungskonzept entwickelt, das die Interviewerinnen in ihrer Überzeugungsfähigkeit unterstützen soll. Diese Abhandlung wird sich dabei beispielhaft auf den persönlichen Gesprächszugang zu sogenannten Face-to-Face Befragungen¹³ beziehen. Ein:e Interviewer:in sucht während der persönlichen Begegnung eine potenzielle Befragungsperson meist in einem ihr gewohnten Umfeld auf.¹⁴ Der telefonische Kontakt, ein Kontakt an der Sprechanlage, der schriftliche sowie der virtuelle Kontakt werden in dieser Arbeit ausgeklammert. Eine solche Eingrenzung des Themenfeldes hat stattgefunden, um den Fokus auf die sprechwissenschaftlichen Methoden und das entwickelte Schulungskonzept zu legen und nicht dezidiert Anwendungsbereiche in der empirischen Sozialwissenschaft zu erörtern. Auch wenn eine Untersuchung der anderen Bereiche ergiebig wäre, so ist dies, auch dem Umfang dieser Arbeit geschuldet, nicht leistbar. Eine Übertragung des Schulungskonzepts auf diese Bereiche wäre jedoch denkbar.

Es ist außerdem wichtig anzumerken, dass es für die Untersuchung des Gesprächszugangs zunächst nicht notwendig ist zu differenzieren, welche Interviewmethode¹⁵ verwendet wird. Auch wenn die getrennte Betrachtung sicherlich ihre Berechtigung

¹¹ Vgl. u.a. Jacob et al., 2019, S. 209; Brosius et al., 2016, S.124.

¹² Vgl. Schnell, 2019, S. 207.

¹³ Face-to-Face Befragungen sind Befragungen die von Angesicht zu Angesicht geführt werden. Interviewpartner:innen begegnen sich im persönlichen Kontakt. Vgl. Brosius et al., 2016. S. 108 / 109.

¹⁴ Vgl. Schröer, 2015, S. 388 - 396.

¹⁵ Verschiedene Interviewmethoden können beispielsweise ein offenes Gespräch, ein Leitfadengestütztes, teilstrukturiertes oder strukturiertes Interview sein.

hat, so wird im Rahmen dieser Arbeit davon abgesehen. Demnach werden unterschiedliche Interviewmethoden nicht definiert, sondern es wird im Verlauf der Arbeit von Gespräch, Interview oder Befragung synonym gesprochen.

Weiter wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass es sich um einen ersten Zugang zu einer potenziellen Gesprächsperson handelt. Innerhalb der Arbeit von Interviewer:innen kann es durchaus vorkommen, dass sie potenzielle Gesprächspartner:innen mehrfach persönlich kontaktieren. Da dies jedoch nicht die Regel, sondern eher eine Ausnahme darstellt, wird dieser Aspekt nicht untersucht.

Der Entwicklung des Schulungskonzepts vorangehend wird in Kapitel 2 zunächst der Anwendungsbereich, also der Gesprächszugang, untersucht. Dafür werden Begrifflichkeiten der empirischen Sozialwissenschaft sowie der sprechwissenschaftlichen Argumentationsforschung erörtert und der Forschungsstand beider Disziplinen wird in Kapitel 3 beleuchtet. In Kapitel 4 werden daraufhin der Untersuchungsgegenstand in den Fachdiskurs eingeordnet sowie das daran anknüpfende Forschungsziel und die Forschungsfragen definiert. Es folgt die Analyse der Anforderungen an einen persönlichen Gesprächszugang und die sich daraus ableitenden Argumentationstechniken in Kapitel 5. Dafür wird sich einschlägiger Fachliteratur aus der Sozialwissenschaft und der Sprechwissenschaft bedient, weswegen diese Arbeit interdisziplinär angelegt ist. In Kapitel 6 werden Anforderungen an ein Schulungskonzept und die theoretische Konzeptionierung einer Schulung für Interviewer:innen während des persönlichen Gesprächszugangs dargestellt, dafür dient die Analyse von Methoden aus der Sprechwissenschaft und der Pädagogik. In Kapitel 7, der Schlussbetrachtung, wird der Anwendungsbereich eingegrenzt und auf mögliche weitere Anwendungsfelder verwiesen, bevor in Kapitel 8 ein Resümee gezogen wird.

Diese Arbeit will die Wichtigkeit unterstreichen, rhetorische Kompetenzen aus der Sprechwissenschaft in die empirische Sozialforschung zu integrieren. Die Schulungsmaßnahme, die hier beispielhaft entwickelt wird, zeigt einige Möglichkeiten, um Interviewer:innen zu befähigen, den Zugang in ein Gespräch nicht mehr unbewusst, sondern bewusst und mit Hilfe geeigneter Methoden für eine Kontaktaufnahme zu gestalten und dabei adäquat auf unterschiedliche sich ihnen bietende Situationen einzugehen. Dies kann letztlich dazu führen, den Gesprächszugang für

den Methodenapparat der empirischen Sozialforschung sichtbar zu machen und zu einem Phänomen steigender Ausschöpfungsquoten für die empirischen Sozialwissenschaft führen.

2 Begriffsdefinitionen

Da sich die vorliegende Arbeit sowohl Begriffen aus der Sozial- als auch aus der Sprechwissenschaft bedient, ist es sinnvoll, diese zunächst anschaulich darzustellen. Im Folgenden wird daher der Ausdruck Gesprächszugang aus der empirischen Sozialforschung beleuchtet und zu der oft verwendeten Bezeichnung Feldzugang abgegrenzt. Daran anschließend wird die Begrifflichkeit des Argumentierens innerhalb der Sprechwissenschaft betrachtet und dezidiert auf den für diese Arbeit zentralen Terminus argumentativer Gesprächszugang eingegangen.

2.1 Der Gesprächszugang in Abgrenzung zum Feldzugang in der empirischen Sozialforschung

Die empirische Forschung wird in unterschiedlichen Fachbereichen angewendet: zum Beispiel innerhalb der Geschichtswissenschaften, der Soziologie und der Wirtschaftswissenschaften sowie in vielen weiteren Disziplinen.¹⁶ Aeppli et al. definieren empirische Forschung wie folgt:

„Empirische Forschung fordert das gezielte Aufsuchen und Arrangieren von Situationen bzw. Ausschnitten der Wirklichkeit [...] wie [...] der Aufbau eines wissenschaftlichen Experiments, die Arbeit in einem Archiv zwecks Studium [sic] historischer Quellen oder aber die bewusste Gestaltung eines Interviews. Empirische Forschung benötigt Hilfsmittel und den Einsatz besonderer Methoden und methodischer Vorgehensweisen, um Erfahrungen und Informationen über den jeweiligen Ausschnitt der Wirklichkeit zu sammeln.“¹⁷

In der empirischen Sozialforschung bedienen sich sowohl der Feldzugang als auch der Gesprächszugang solcher Methoden. Die meisten empirischen oder qualitati-

¹⁶ Vgl. Aeppli et al., 2014, S. 34 / 35.

¹⁷ Ebd. (Aufzählungsstil geändert).

ven Methodenwerke trennen dabei nicht zwischen diesen beiden Begriffen oder betrachten den Begriff Gesprächszugang gar nicht.¹⁸ Dass in der empirischen Sozialforschung keine Trennschärfe zwischen dem Feldzugang und der Kontaktaufnahme zu potenziellen Auskunftspersonen (Gesprächszugang) vorgenommen wird, scheint unzulänglich. Im Folgenden wird sich daher einer Trennung beider Begriffe angenähert und es werden Beispiele gegeben, um an den Untersuchungsgegenstand dieser Abhandlung – den persönlichen Gesprächszugang – heranzuführen. Der Feldzugang ist der erste Kontakt mit etwas, dass hinsichtlich der Forschungsfrage relevant ist.¹⁹ Der Feldzugang kann dabei sowohl eine teilnehmende Beobachtung, eine Auskundschaftung oder eine persönliche Begegnung im zu untersuchenden Feld sein.²⁰ Es kann sich jedoch auch um einen Brief an das zu untersuchende Feld oder um ein Telefonat handeln. Feldzugang bedeutet in manchen Fällen auch, die bloße Beschäftigung mit einem Thema, das Lesen eines Artikels oder Betrachten eines Bildes mit der sich anschließenden Kontextualisierung in ein Forschungsthema. Es sind aber auch andere Einstiegsoptionen ins Forschungsfeld möglich. „Der Feldeinstieg ist nicht methodisierbar“²¹, heißt es bei Pofertl und Reichertz. Doch ist der Feldzugang definierbar? Breidenstein et al. erläutern den Feldzugang als einen Prozess, weswegen eine klare Definition schwierig scheint:

„Den Zugang zum Feld zu verschaffen, ist eine Anforderung, die den gesamten Forschungsprozess begleitet. Hierbei geht es um die Sicherung und Gestaltung eines sozialen Kontextes, in dem die Forschung überhaupt stattfinden kann. [...] Wie in der Kreditwirtschaft geht es um die Erzeugung von Kreditwürdigkeit sowie darum, einen Wechsel auf die Vertrauenswürdigkeit in die Zukunft zu ziehen.“²²

Der Feldzugang ist also zudem die Sicherung und die immer wieder erneute Herstellung eines sozialen Kontextes. Er muss dann hergestellt werden, wenn er zu schwinden scheint, wenn also die „Kreditwürdigkeit“ bezweifelt wird.²³

Der Gesprächszugang hingegen ist die erste Kontaktaufnahme mit einer oder mehrerer Personen. Diese kann sowohl schriftlich, als auch telefonisch oder mündlich

¹⁸ Vgl. Schröer, 2015, S. 387.

¹⁹ Vgl. Breidenstein et al., 2020, S. 57 / 58.

²⁰ Zum Vergleich wie unterschiedlich sich Zugänge gestalten können vgl. Girtler, 2001, S. 83 - 97.

²¹ Pofertl, Reichertz, 2015, S. 10.

²² Breidenstein et al., 2020, S. 60.

²³ Vgl. ebd.

erfolgen oder auch durch eine Drittperson vermittelt werden.²⁴ Der Gesprächszugang mit einer:inem potenziellen Interviewpartner:in steht jedem Interview voran. Es ist der Moment, wo Menschen zur Teilnahme an einem Interview motiviert werden können. Dabei hat der Gesprächszugang Ähnlichkeiten mit einer Gesprächseröffnung, sollte mit ihr jedoch nicht verwechselt werden, da das Ziel des Gesprächszugangs eine Terminfindung für ein Gespräch und die damit verbundene Gesprächseröffnung ist.²⁵ Wie sich daran anschließend ein argumentativer Gesprächszugang definieren lässt, soll im nachfolgenden Kapitel deutlich werden.

2.2 Der Gesprächszugang als Überzeugungsprozess

Da sich diese Abhandlung mit der Wirkung von Argumentationsfähigkeit im Gesprächszugang beschäftigt, wird zunächst erläutert, wie die Begriffe Argumentation und Überzeugung innerhalb des sprechwissenschaftlichen Diskurses rezipiert werden.

Es gibt mehrere Richtungen in der Sprechwissenschaft, in denen das Thema des Argumentierens beleuchtet wurde und wird. In dieser Arbeit wird es keine umfassende Darstellung dieser Argumentationstheorien geben, zum einen, da dies nicht Ziel der Arbeit ist und zum anderen, da dies bereits in vielen Werken nachzulesen ist.²⁶ Trotzdem sollen einige Theorien grob skizziert werden, um zu erläutern, in welchen Fachdiskurs sich diese Arbeit einordnet.

Neuber führt an, dass:

„*Argumentation* ein zentraler Begriff in der Rede- und Gesprächsrhetorik [ist]. Sie wird als wesentliches Element jeglicher rhetorischer Kommunikation angesehen und praktisch enthalten nahezu jede Rede und jedes Gespräch argumentative Bestandteile. Die Begriffe *Argument* und *Argumentation* werden in der Literatur unterschiedlich definiert, oftmals recht unscharf und unsystematisch.“²⁷

Hier klingt an, dass Argumentation, obwohl sie einen zentralen Begriff innerhalb der Sprechwissenschaft darstellt, unterschiedlich aufgefasst wird und so lassen sich in diverser Literatur unterschiedliche Herangehensweisen finden. Hannken-Illjes

²⁴ Vgl. Sowa, 2015, S. 255 - 258.

²⁵ Weiterführende Literatur und Erläuterungen zur Gesprächseröffnung lassen sich bei Klaus Pawlowski finden. Vgl. Pawlowski, 2005, S. 141- 149.

²⁶ Vgl. u.a. Arend, 2012; Hannken-Illjes, 2018; Schmitz, 1982, S. 43 - 60.

²⁷ Neuber, 2016, S. 125 / 126.

nennt Argumentation „[...] das Geben und Nehmen von Gründen in Bezug auf einen strittigen Punkt.“²⁸ Ähnlich formuliert es Neuber. Er definiert Argumentation als „[...] das Anführen eines oder mehrerer Argumente zur Begründung einer These.“²⁹ Beide liefern damit zwar eine Definition, die in sich schlüssig ist, doch ist Argumentation nicht mehr als das Anbringen von Argumenten zur Begründung von Thesen? Neuber weist auf einen zusätzlichen wichtigen Punkt hin: „Für die Analyse von Argumentation im Kommunikationsalltag ist allerdings erschwerend, dass auch *antizipierte Strittigkeit* ausreicht, um eine Argumentation einzuleiten.“³⁰ Das bedeutet, dass das Gegenüber bereits von einer These überzeugt sein kann, doch der Argumentationsprozess trotzdem durchgeführt wird, obwohl beide Parteien einer Meinung sind.

Göldi unterstreicht daher nicht die Prozesshaftigkeit der Argumentation, sondern ihr Ziel. Sie erläutert: „Argumentation dient dazu Ansichten zu vermitteln und Überzeugungen zu gewinnen“³¹. Bei Göldi müssen Argumente keine Begründungen sein, sondern können auch Behauptungen und Beweise darstellen.³² Es wäre daher möglich, auch ohne das „Geben und Nehmen von Gründen“³³ jemanden von etwas zu überzeugen. Ebenso lässt diese Definition eine antizipierte Strittigkeit zu. Göldi unterscheidet darüber hinaus zwischen Argumentation und Manipulation:

„[D]as Ziel jemanden zu überzeugen unterscheidet Argumentation von Manipulation. Manipulation zielt auf Vorteile für Manipulierende und bedient sich dazu Mitteln zur Täuschung.“³⁴

Ähnlich lassen sich auch die Begrifflichkeiten Überredung und Überzeugung innerhalb des kommunikationswissenschaftlichen Diskurses unterscheiden. Sie werden oft synonym zu den Antonymen Manipulation und Argumentation verwendet und auch die vorliegende Arbeit verwendet sie gleichbedeutend. Grob vereinfacht stellt die Überredung die Kunst dar, jemanden zu einem Gedanken oder zu einer Sache hin zu beeinflussen und dabei zu manipulieren. Manipulation findet dabei nicht auf Augenhöhe statt und meist nimmt die angesprochene Person nicht aus tatsächlicher

²⁸ Hannken-Illjes, 2004, S. 14.

²⁹ Neuber, 2016, S. 127.

³⁰ Ebd.

³¹ Göldi, 2001, S. 158.

³² Vgl. ebd.

³³ Hannken-Illjes, 2004, S. 14.

³⁴ Göldi, 2001, S. 156.

Überzeugung die Position der anderen an, sondern aufgrund von Druck oder Unsicherheit. Bei der Überzeugung geht es darum, Argumente anzubringen und jemanden dadurch zu einer Sache oder einem Gedanken zu bewegen. Dies nennt sich auch persuasive³⁵ und argumentative Kommunikation.³⁶

Die Unterscheidung in persuasive und argumentative Kommunikation geht auf die Anfänge der Rhetoriklehre und -theorie zurück, die sich in den Bereich der Überredung, vor allem durch die Sophisten geprägt, und in den Bereich der Überzeugung, wie sie Platon lehrte³⁷ und später durch Aristoteles erweitert wurde³⁸, spaltete. Arendt beschreibt die Auffassungen des Sophisten Gorgias und Aristoteles wie folgt:

„Gorgias löste radikal die Wirkung der Rede von ihrem Gegenstand ab und gestand dem Redner die Macht zu, seine Zuhörer von allem überreden zu können, wenn er die Redekunst gut beherrscht. Er verpflichtete das Reden folglich nicht darauf, möglichst von dem ‚Wahren‘ zu überzeugen, wie es Aristoteles in seiner *Rhetorik* fordert. Er rückte nicht die Frage in den Vordergrund, ob die Absicht eines Redners ‚falsch‘ oder ‚richtig‘ sei. Die ethische Komponente des Redens fällt weniger ins Gewicht als die Macht des Redners, der seine Zuhörer in der Hand hat.“³⁹

Die vorliegende Arbeit reiht sich in den Bereich der Überzeugung respektive Argumentation, also innerhalb der platonischen oder aristotelischen Lehre ein. Lumer geht in seinem Aufsatz „Überreden ist gut, überzeugen ist besser!“ ebenso auf diese Unterscheidung ein. Er beschreibt: „In der persuasiven Rhetorik geht es darum, effektive sprachliche Mittel zu entwickeln, mit denen man jemanden etwas glauben machen kann.“⁴⁰ Weiter erläutert er dezidiert, wie eine argumentative Rhetorik zu verstehen ist:

„Die (Standard-)Funktion von Argumentationen ist, den Adressaten der Argumentation zur *Erkenntnis* der These zu führen, genauer: ihn beim Erkennen der Wahrheit oder Akzeptabilität der These anzuleiten. [...] Das besondere [...] ist, dass der Argumentierende dem Adressaten in Form der Argumentation Material liefert, mit dem der Adressat *sich selbst* von der Wahrheit oder Akzeptabilität der These überzeugen kann. Der Argumentierende versucht nicht, den Adressaten zu bereden, zu überreden, um ihn schließlich

³⁵ Aus dem Lateinischen übersetzt bedeutet Persuasion sowohl überreden, als auch überzeugen. Persuasion wird jedoch heutzutage mit überreden gleichgesetzt. Vgl. u.a. Dudenredaktion, 2021; vgl. Geißner, 1979, S. 13 / 14.

³⁶ Vgl. Lumer, 2007b, S. 8.

³⁷ Vgl. Arendt, 2012, S. 11.

³⁸ Vgl. Hannken-Illjes, 2018, S. 76 - 78.

³⁹ Arendt, 2012, S. 15.

⁴⁰ Lumer, 2007b, S. 16.

irgendwie zur Akzeptanz der These zu bringen. Vielmehr übernimmt der Argumentierende hier eine dienende, eine Servicefunktion: er gibt dem Adressaten etwas, womit er eine Erkenntnis gewinnen kann.“⁴¹

Diese Sichtweise des Argumentierens als „Servicefunktion“⁴² ist eine grundlegende Haltung, wenn es um den argumentativen Gesprächszugang geht. Dazu braucht es mitunter viele und individuelle Erklärungen und es sollte dem Gegenüber Raum für Fragen gelassen werden – so entsteht ein Informationsaustausch. Lumer bezeichnet diesen Vorgang als „kooperative Wahrheitssuche“⁴³. Die:der Interviewer:in und die:der potenzielle Interviewpartner:in kooperieren während eines Gesprächszugangs miteinander, um eine passende Lösung, wie beispielsweise einen für beide Seiten passenden Gesprächstermin, zu finden. Hannken-Illjes geht sogar noch weiter. Sie benennt in diesem Zusammenhang, dass es bei einer

„[...] Argumentation nicht nur um die Aufhebung des Strittigen [geht], sondern sie ermöglicht uns auch, Gemeinsames zu entdecken und zu bekräftigen. In einer solchen Situation wäre Effektivität das Verfolgen multipler Ziele, und effektiv wäre eine Argumentation, wenn sie bestmöglich auf die verschiedenen Ziele eingeht und sie weitestgehend erreicht.“⁴⁴

Hannken-Illjes verfolgt in diesem Zitat einen von Völzing entwickelten Gedanken weiter, bei dem es bereits 1979 heißt:

„Man argumentiert dabei so [gemeint ist kooperative Argumentation, Anm. d. Verf.], daß man im Prinzip bereit ist, Werte und Ziele des Anderen zu tolerieren, ja sie sogar zu übernehmen, wenn es sich in der Diskussion herausstellen sollte, daß diese Ziele verfolgungswerter sind.“⁴⁵

Für die vorliegende Arbeit kann die von Hannken-Illjes postulierte Effektivität die Vereinbarung eines Interviewtermins sein. Es könnte sich die Bitte ergeben, etwas Bedenkzeit zu haben oder es könnte die Einigung auf keine Gesprächsvereinbarung mit sich ziehen. Es geht also beim argumentativen Gesprächszugang nicht bloß darum, jemanden von einer Meinung zu überzeugen, sondern darum, dass aus dieser Überzeugung auch eine Handlung folgen soll. Herbig spricht dabei von einem Stufenmodell der Überzeugung⁴⁶ und verweist auf Geißner, der diese Stufen als

⁴¹ Lumer, 2007b, S. 18.

⁴² Für weitere Erläuterungen zur Servicefunktion vgl. ebd., S. 24 / 25.

⁴³ Ebd., S. 28.

⁴⁴ Hannken-Illjes, 2004, S. 73.

⁴⁵ Völzing, 1979, S. 24.

⁴⁶ Albert Herbig verweist lediglich auf drei der von Geißner angebrachten Stufen. Vgl. Herbig, 1992, S. 95.

„zuhören, [...] verstehen, [...] einverstanden sein [...] [und] handeln [...]“⁴⁷ beschreibt.

Lumer fasst diese Stufen als einen Prozess zusammen und zwar als eine „Praktische Begründung“:

„Praktische Begründungen [...] sollen im engeren, motivationspsychologischen Sinn *motivieren*, also [...] die Bildung einer bestimmten Absicht und letztlich die Ausführung einer bestimmten Handlung bewirken.“⁴⁸

Der argumentative Gesprächszugang soll in dieser Arbeit daher als ein kooperativer argumentativer Kommunikationsvorgang verstanden werden, der im engeren Sinne auch als kooperative praktische Begründung definiert werden kann. Für das hier zu untersuchende Forschungsthema geht es also darum zu analysieren, wie sich ein solcher kooperativer argumentativer Kommunikationsvorgang innerhalb des persönlichen Gesprächszugangs von Interviewer:innen und potenziellen Gesprächspartner:innen etablieren lässt.

3 Forschungsstand

Im Folgenden wird die Forschungsfrage in den Fachdiskurs der Sozial- und Sprechwissenschaften eingeordnet. Da es über Analysen zum Gesprächszugang wenig Literatur aus den Sprechwissenschaften gibt, wird sich zunächst sozialwissenschaftlicher Literatur bedient. Der Themenkomplex Argumentieren und die sich daran anschließende Verknüpfung zum Gesprächszugang lässt sich dann mithilfe sprechwissenschaftlicher Werke untersuchen. Dabei wird herausgestellt, wie der Gesprächszugang als sozialwissenschaftliche Methode diskutiert und wie Argumentationsfähigkeit dargestellt und vermittelt werden sowie welche Forschungslücken sich zeigen.

Nicht betrachtet werden im Forschungsstand Werke zum Thema Lehrmethoden oder Didaktik. Denn diese Arbeit legt den Fokus auf die theoretische Betrachtung und Erarbeitung von Methoden zur Förderung der Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen, woran sich die Entwicklung eines praktischen Lehrkonzeptes anschließt, das hier beispielhaft fungiert.

⁴⁷ Geißner, 1986b, S. 7.

⁴⁸ Lumer, 2007a, S. 173.

3.1 Der Gesprächszugang in Forschungsmethoden der empirischen Sozialforschung

Die qualitative, empirische Sozialforschung rückte um die 1980er Jahre vermehrt in den Vordergrund der Erhebungsverfahren.⁴⁹ Bis heute hat dies in sozialwissenschaftlichen Studien seine Gültigkeit.⁵⁰

„In der empirischen Sozialforschung galt das Interview lange Zeit als der »Königsweg«, entsprechend intensiv wurde dort die Auseinandersetzung mit diesem Instrument, seinen verschiedenen Formen, Problemen und Anwendungsmöglichkeiten geführt“⁵¹,

erläutert Brednich. Mittlerweile spricht man von einem Methodenpluralismus und sieht nicht mehr den einen Königsweg.⁵² Trotzdem steht die Methode des Interviews in der empirischen Sozialforschung immer noch an erster Stelle.⁵³ Es wundert demnach nicht, dass die Sozialforschung rund um den Komplex Interview diverse Untersuchungen angestellt hat und sich Methodenwerke einer Vielzahl an Einflussfaktoren widmen. Immer wieder werden Interview-Methoden analysiert, interpretiert, validiert und kritisch betrachtet.⁵⁴

Es gibt sogenannte methodische Einstiegsliteratur für angehende Wissenschaftler:innen, wie den Aufsatz „Mündliche Befragung“ von Stadler Elmer. Sie erläutert hier:

„[W]ie ein Interviewleitfaden erstellt wird, was bei der Durchführung und beim Gesprächsverlauf zu berücksichtigen ist, und wie ein Interview in eine schriftliche Form – ein Transkript – übertragen wird.“⁵⁵

Des Weiteren gibt es unzählige Werke, die die Rolle der Forscher:innen und ihre Einflussnahme während des Interviews diskutieren.⁵⁶ Ein Wegbereiter für diese Art von Methodenreflexionen war der Soziologe Roland Girtler in den 1980er Jahren.⁵⁷ Er ist einer der ersten empirischen Sozialwissenschaftler im deutschsprachigen

⁴⁹ Vgl. Girtler, 1984, S. 37.

⁵⁰ Vgl. Häder, 2019, S. 199.

⁵¹ Brednich, 2001, S. 89.

⁵² Vgl. Gieske, 2001, S. 107 / 108.

⁵³ Vgl. Kromrey et al., 2016, S. 335.

⁵⁴ Vgl. u.a. Hess, Schwertl, 2013, S. 17 - 21; Kaschuba, 2012, S. 209 / 210.

⁵⁵ Stadler Elmer, 2014, S. 177.

⁵⁶ Vgl. u.a. Girtler, 2001, S. 147 - 161; Jedinger, Michael, 2019, S. 371.

⁵⁷ Vgl. Girtler, 2001, S. 12 ff.

Raum⁵⁸, der darauf aufmerksam machte, den Feldzugang zu methodisieren. Heute finden sich im Vergleich zu den 1980er Jahren diverse Abhandlungen zum Feldzugang.⁵⁹ Doch immer noch recht wenige Werke behandeln konkret den Bereich der Kontaktaufnahme mit einer:inem potenziellen Interviewpartner:in – den Gesprächszugang. Denn auch Girtler verweist zwar auf die „Einleitung des Kontakts“⁶⁰ beschreibt dabei jedoch vielmehr, wie er sich einem ganzen Forschungsfeld nähert.⁶¹ Eine methodologische Untersuchung zu seinen Gesprächszugängen und die Rolle der:des Forschenden währenddessen findet sich nicht und diese fehlt auch in vielen anderen Werken.⁶² Dies überrascht in Anbetracht der Tatsache, dass das Interview die weit verbreitetste Erhebungsmethode innerhalb der qualitativen Sozialforschung darstellt.⁶³

Ein Werk, das sich mit dem Gesprächszugang als solches beschäftigt ist, die Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft „Qualitätskriterien der Umfrageforschung“. Dort ist eine ausführliche Betrachtung diverser Methoden für Umfrageforschungen zu finden. Die Denkschrift enthält dabei unter anderem auch ein halbseitiges Unterkapitel zur Kontaktaufnahme. „Entscheidend für die Realisierung eines Interviews ist das Verhalten des Interviewers in der Kontaktphase“⁶⁴, lautet es treffend. Es wird ferner darauf verwiesen, wie zentral die:der Interviewer:in im Gesprächszugang mit ihrem:seinem Verhalten die Bereitschaft der:des Gesprächspartners:in, an einem Interview teilzunehmen, beeinflussen kann. Es wird beschrieben, dass jemanden an einer Teilnahme zu überzeugen, unter anderem auch von der Vermittlung der Sinnhaftigkeit und Wichtigkeit der Befragung abhängt, und gleichzeitig auch von der intrinsischen Motivation der:des Interviewers:in. In der Veröffentlichung heißt es:

„In der *Kontaktphase* wirken sich die *Unfähigkeit* oder die *Unwilligkeit* des Interviewers aus, eine korrekt ausgewählte Zielperson zur Teilnahme an der Befragung zu gewinnen. Unfähigkeit bedeutet dabei, daß es dem Interviewer

⁵⁸ Mit „Put simply, no entree, no research.“ war John M. Johnson einer der ersten und ist ein oft zitierter Sozialwissenschaftler, der sich über den methodologischen Zugang zum Feld Gedanken machte. In seinem Werk „Doing Field research“ nennt er unterschiedliche Aspekte, die den Zugang erleichtern oder erschweren können. Vgl. Johnson, 1978, S. 50.

⁵⁹ Vgl. u.a. Pofel, Reichertz, 2015.

⁶⁰ Girtler, 1984, S. 54.

⁶¹ Vgl. ebd., S. 54 - 56.

⁶² Vgl. Schröer, 2015, S. 387.

⁶³ Vgl. Kromrey et al., 2016, S. 335.

⁶⁴ Kaase, 1999, S. 36.

trotz des Versuchs der Umsetzung der entsprechenden Schulungsmaßnahmen⁶⁵ nicht gelingt, die Person zur Teilnahme zu ‚überreden‘⁶⁶; Unwilligkeit bedeutet, daß der Interviewer gar nicht erst versucht, einen Kontakt anzubahnen oder einen angebahnten Kontakt zu einem positiven Ergebnis zu führen, weil er befürchtet oder erkennt, daß eine Überredung mit unverhältnismäßig hohem Aufwand verbunden oder letztendlich gar unmöglich sein könnte.“⁶⁷

Erkannt wird hier, dass es mehrere Determinanten gibt, die während der Kontaktphase wirken können. Trotz der Unterstreichung der Wichtigkeit, Interviewer:innen Fähigkeiten für eine Kontaktaufnahme in Schulungsmaßnahmen zu lehren, werden in dieser Denkschrift keine Praxen vorgestellt, die sich auf diese positiv auswirken können. Ebenso wenig beschreibt das Werk Handlungsvorschläge zur Optimierung der Überzeugungsarbeit, noch analysiert es diesen Prozess – es unterstreicht lediglich die Wichtigkeit.

Den Stellenwert von Schulungsmaßnahmen, sowohl methodisch, als auch inhaltlich kommentieren Jedinger und Michael in „Interviewereffekte“. Sie erläutern, dass „Eigenschaften ausschlaggebend sind, die sich potentielle Interviewer aneignen können und die sich durch sorgfältiges Interviewertraining modifizieren lassen.“⁶⁸ Unter den Eigenschaften, die zu einer Erhöhung der Teilnahmebereitschaft führen, nennen sie Stimmmerkmale, aber auch Erfahrung der Interviewer:innen sowie die eigene Überzeugung jemanden zu einer Teilnahme zu bewegen.⁶⁹ Einen anderen Aspekt, der das Feld der Argumentation beinhaltet, unterbreiten Jedinger und Michael an anderer Stelle in ihrem Aufsatz. Sie erläutern einen Zusammenhang zwi-

⁶⁵ Sofern solche Schulungsmaßnahmen dies implizieren. Die meisten Schulungen scheinen das Interviewen, also den Umgang mit den Fragen, den dazugehörigen Materialien und der Technik, sowie Frageformulierungen und Verhalten im Interview in den Fokus zu nehmen. Vgl. Maindok, 1996, S. 33 - 36.

⁶⁶ Wichtig anzumerken ist, dass in diesem Werk vom „Überreden“ gesprochen wird. Auch wenn das Wort mit Anführungszeichen gekennzeichnet ist, so impliziert es eine Art Zwang und spricht Interviewer:innen die Kernkompetenz ab, Menschen zu einer Teilnahme zu überzeugen und beachtet ebenso wenig, dass Menschen schon vor der Kontaktphase von einer Teilnahme überzeugt sein können. Weiterhin begrenzt das Wort Überredung die generelle Offenheit der Sozialforschung, die Partizipation ermöglichen und nicht erzwingen will. Daher distanziert sich diese Arbeit klar von dem Begriff Überredung und wird im weiteren Verlauf immer von Überzeugung sprechen.

⁶⁷ Kaase, 1999, S. 30.

⁶⁸ Jedinger, Michael, 2019, S. 370.

⁶⁹ Vgl. ebd., S. 369 / 370.

schen Teilnahmebereitschaft der potenziellen Gesprächspartner:innen und dem Inhalt sowie der Länge der Einleitung eines Gesprächszugangs.⁷⁰ Weiter führen sie aus, dass Überzeugungsversuche immer an die jeweilige Gewährsperson angepasst werden sollten.⁷¹

Auch „Das qualitative Interview“ von Froschauer und Lueger stellt sich für diese Arbeit als erkenntnisreich dar. Sie erläutern das Forschungsdesign qualitativer Interviews und gliedern es in eine „Planungsphase“, eine „Orientierungsphase“, eine „zyklische Hauptforschungsphase“ und die „Phase der Ergebnisdarstellung“.⁷² In der Orientierungsphase unterstreichen sie die Wichtigkeit der „Eröffnung des Kontakts“ und der Führung „erster Gespräche“.⁷³ Sie formulieren konkrete Fragen, die sich Wissenschaftler:innen innerhalb der empirischen Sozialforschung während des Gesprächszugangs stellen sollten:

„Wann erscheint der Zeitpunkt zur Kontaktaufnahme geeignet und welche Zeitstrukturen können hier von Bedeutung sein? [...] Auf welche Weise könnte das System bereits bei der Kontaktaufnahme Systeminformationen produzieren (z.B. Umgang mit einem Forschungsansinnen) und was muß daher bei der Strukturierung der ersten Kontaktsituation beachtet werden? Welche Informationen sollte man dem untersuchten System über das Forschungsvorhaben geben, um ein Vertrauensverhältnis zu den potentiellen GesprächspartnerInnen aufzubauen?“⁷⁴

Sie erläutern hier nicht nur, dass es um die Herstellung eines Vertrauensverhältnisses zu potenziellen Interviewpartner:innen geht, sondern implizieren auch, dass sich alles Gesagte auf den Forschungsprozess auswirken kann und dadurch auch auf die Datenqualität. Der Gesprächszugang kann also die Datenqualität beeinflussen, daher sollten Interviewer:innen hier sensibel und offen mit den Kontaktpersonen umgehen, sonst könnten sich diese möglicherweise gezwungen fühlen, während des Interviews bestimmte Aussagen zu treffen oder Themenbereiche auszulassen. „Insofern ist das Kontakt- und Interviewsetting auf mögliche Konsequenzen hin zu prüfen.“⁷⁵

⁷⁰ Vgl. Jedinger, Michael, 2019, S. 370.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 371.

⁷² Vgl. Froschauer, Lueger, 2003, S. 19 - 28.

⁷³ Vgl. ebd., S. 23.

⁷⁴ Ebd., S. 26 / 27. (Aufzählungsstil geändert).

⁷⁵ Ebd., S. 65.

Froschauer und Lueger gehen außerdem darauf ein, wie, wann und wo man Gatekeeper⁷⁶ am besten kontaktiert. Dass dies ebenso relevante Fragen für potenzielle Gesprächspartner:innen sein können, formulieren sie zum Teil im Unterkapitel „Die **Kontaktaufnahme**“⁷⁷. Sie erläutern fünf zentrale Aspekte, die bei einer Kontaktaufnahme der Gewährsperson gegenüber erklärt werden sollten: Die Darstellung der kontaktierenden Person und ihrer Institution, Zielsetzung der Untersuchung, Grund für die Kontaktierung, Erwartung an die kontaktierte Person, Gewinn für die befragte Person beziehungsweise ihr Umfeld oder die repräsentierte Gruppe.⁷⁸ Froschauer und Lueger formulieren auch, dass Fragen nach dem wie und wo wichtig sind. Mit welchen Methoden der Gesprächszugang gut funktioniert und wie sich diese für Interviewer:innen schulen lassen, kommt allerdings nicht zur Sprache.

Das umfangreichste Werk hinsichtlich des Untersuchungsthemas liefern Engel et al. mit „Wissenschaftliche Umfragen“. Hier findet sich eine Betrachtung von Komponenten, die den Gesprächszugang beeinflussen, welche dem sprechwissenschaftlichen Forschungsbereich zugeordnet werden können.⁷⁹ Denn Engel et al. untersuchen in ihrer Abhandlung welche Effekte sich auf wissenschaftliche Umfragen auswirken. Einer seien die Interviewer:innen, da sie die Bereitschaft zu einem Gespräch erheblich beeinflussen können. Im Verlauf ihrer Arbeit erläutern sie, was den Zugang in ein Gespräch begünstigen oder erschweren kann. Unter anderem beleuchten sie stimmliche und kommunikative Merkmale, Einstellungen, Interview- und Verkaufserfahrung sowie Alter und Geschlecht von Interviewer:innen.⁸⁰ Jeder dieser Komponenten wird in ihrem Werk ein Unterkapitel gewidmet. Zur kommunikativen Beeinflussung etwa fassen sie unterschiedliche Aspekte, wie zum Beispiel ein heiterer oder trauriger Stimmungseindruck, ein freundliches oder unfreundliches Auftreten, eine persönliche oder unpersönliche Ansprache der Person, eine frei formulierte oder wie abgelesene Gesprächseröffnung oder auch, ob die Stimme als angenehm oder unangenehm empfunden wird.

⁷⁶ Als Gatekeeper werden in der empirischen Sozialforschung Personen bezeichnet, die als Vermittler:innen fungieren. Sie stellen beispielsweise den Kontakt zu einer:m Interviewpartner:in her.

⁷⁷ Froschauer, Lueger, 2003, S. 66.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 66 / 67.

⁷⁹ Vgl. Engel et al., 2012, S. 33 ff.

⁸⁰ Vgl. ebd., S.33 / 34 und S. 173 - 200.

Sie untersuchten anhand der Einschätzung von Dritten, wie diese die oben genannten Faktoren wahrnehmen und was sie bei ihnen bewirken.⁸¹ Auch formulieren Engel et al. ein Kapitel mit dem Titel „Überzeugung zögerlicher Personen: Aufwand und Strategien“.⁸² Hier wurde das subjektive Empfinden von Interviewer:innen untersucht, wie leicht oder schwer sie zögerliche Personen für ein Gespräch gewinnen konnten. Engel et al. räumen dabei ein:

„Interviewern kann es aufgrund unterschiedlicher Interviewerfahrung, Persönlichkeitseigenschaften und kommunikativer Kompetenz leichter oder schwerer fallen, eine Person von einer Teilnahme am Interview zu überzeugen.“⁸³

Zudem untersuchten sie 19 verschiedene Überzeugungsstrategien und gewichteten diese nach ihrer Wirksamkeit, anhand der Erfahrung ihrer Untersuchungsgruppe von 31 Interviewer:innen. Engel et al. erläutern dabei, dass das Anbringen von Argumenten kontextabhängig ist und es ebenso darauf ankommt, wie sie formuliert werden.⁸⁴

Das Werk „Wissenschaftliche Umfragen“ kann einen Anhaltspunkt liefern, einige der genannten Kategorien und Überzeugungsstrategien in den Fokus zu nehmen und weitere Untersuchungen anzuschließen. Leider lassen es Engel et al. aus, zu beschreiben, wie Interviewer:innen ihre argumentative Kompetenz schulen können und versäumen es, ihre eigene studienspezifische Schulung zu analysieren oder diese zu beschreiben. Es finden sich lediglich Verweise, dass es eine solche gegeben hat.⁸⁵ Für einen Erkenntnisgewinn hinsichtlich des argumentativen Gesprächszugangs wäre dies sicherlich aufschlussreich gewesen.

Auch der Aufsatz „Qualitatives Interviewen als Beziehungsarbeit“ von Schröer unter Mitarbeit von Nwokey und Zerisenai, zwei angehenden Kulturwissenschaftler:innen, behandelt den Gesprächszugang. Dabei kommen Hürden und Probleme jedoch auch Erkenntnisse zur Sprache.

Nwokey und Zerisenai realisierten 40 Kontaktaufnahmen zu potenziellen Interviewpartner:innen im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes.⁸⁶ Die Herstellung

⁸¹ Vgl. Engel et al., 2012, S. 173 - 181.

⁸² Vgl. ebd., S. 142 - 155.

⁸³ Ebd., S. 146.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 154 / 155.

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 150.

⁸⁶ Vgl. Schröer, 2015, S. 388.

des Kontakts wird zwar nicht für jede dieser 40 Gesprächspersonen beschrieben, doch Nwokey und Zerisenai stellen unterschiedliche Zugänge vor. Dabei besprechen sie auch Kontaktaufrechterhaltung oder Kontaktwiederaufnahmen per E-Mail oder über soziale Netzwerke.⁸⁷

Sie erläutern detailliert, wie sensibel und unterschiedlich der Zugang in ein Gespräch verlaufen kann. Immer wieder kommt der Aspekt der Beziehungsarbeit zur Sprache, deren Wichtigkeit sie vor allem unterstreichen. Diese Beziehungsarbeit wird als grundlegend für einen Gesprächszugang formuliert und der Aufsatz verweist darauf, dass dieser Bereich gerade in der empirischen Sozialforschung oft zu Unrecht ausgeklammert wird.⁸⁸ Weiter beschreiben sie, wie zentral für potenzielle Gesprächspersonen Informationen zum Forschungsprojekt und zur Verwendung der Daten, aber auch zum:zur Interviewer:in sind und stellen dar, mit welchen Argumenten eine Teilnahme verweigert wird.⁸⁹

Es ließen sich noch weitere Aufsätze anbringen, die auf die Bedeutung von Schulungsmaßnahmen verweisen oder auch den Gesprächszugang und seine Methodisierung als wesentlich erachten und dazu einzelne Anmerkungen machen. Da eine Vielzahl der Abhandlungen diesbezüglich wenig konkret sind, wird davon abgesehen alle dezidiert aufzulisten, da sie dem Erkenntnisgewinn kaum zuträglich wären.

Die Betrachtung vorangehender Methodenliteratur der empirischen Sozialforschung hat gezeigt, dass sich Wissenschaftler:innen der Wichtigkeit von Gesprächszugängen bewusst sind. Es wird allerdings deutlich, dass die wenigsten den argumentativen Gesprächszugang konkret methodisieren. Es werden Einflüsse wie kommunikative Kompetenz oder der Inhalt des Gesagten angebracht, nicht aber, wie diese Einflüsse aktiv durch die Schulung von Interviewer:innen gesteuert werden können. Vorliegende Arbeit widmet sich dieser Thematik, möchte wissenschaftliche Erkenntnisse zusammenbringen und um ein Schulungskonzept erweitern. Damit reiht sie sich als Ergänzung in die bereits bestehende Methodenliteratur ein und füllt eine Lücke.

⁸⁷ Vgl. Schröer, 2015, S. 388 - 396.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 387 / 397.

⁸⁹ Vgl. ebd., S. 389 / 390.

Auf die Zusammenfassung der Methodenwerke in der empirischen Sozialforschung folgt nun eine Auseinandersetzung mit Theorien aus der Sprechwissenschaft zum Gesprächszugang als Überzeugungsprozess. Denn dieser stellt Anforderungen für Argumentations- und Überzeugungsstrategien, die innerhalb der Sprechwissenschaft rezipiert werden.

3.2 Argumentationsfähigkeit und ihre didaktische Vermittlung in der Sprechwissenschaft

Nach der Darlegung des Anwendungsbereiches dieser Arbeit – dem Gesprächszugang in der empirischen Sozialforschung – und wie dieser im Fachdiskurs verortet werden kann, wird im Folgenden eine Darstellung der sprechwissenschaftlichen Theorien um die Vermittlung von Argumentationsfähigkeit erfolgen. Dabei werden Werke in den Blick genommen, die das Thema Argumentationsfähigkeit theoretisch erörtern, sowie solche, die eine didaktische Herangehensweise zur Vermittlung von Argumentationsfähigkeit formulieren. Werke, die sich hauptsächlich mit Argumentationstheorie und / oder dem Argumentationsaufbau beschäftigen, werden ausgeklammert.

Hannken-Illjes stellt dar, dass sich der Wissenschaftsdiskurs zum Thema Argumentation häufig mit der Form von Argumentationen beschäftigt, es „scheint für die deutsche Sprechwissenschaft noch heute zu stimmen: Rhetorik kümmert sich zu sehr um die Form, zu wenig um die Substanz [...]“⁹⁰ Die Berechtigung der Analyse hinsichtlich der Form soll an dieser Stelle nicht bestritten werden, vielmehr soll diese Arbeit daran anknüpfen, um den Fachdiskurs mit Analysen hinsichtlich der *Substanz* zu erweitern. Denn der Bereich der didaktischen Vermittlung von Argumentationsfähigkeit in Hinblick auf die empirische Sozialforschung, mit dem sich die vorliegende Arbeit beschäftigt, wird innerhalb des sprechwissenschaftlichen Diskurses in diesem Umfang nicht rezipiert. Somit muss sich die vorliegende Arbeit hauptsächlich Literatur mehrerer Teildisziplinen bedienen, die sich mit Fragen der *Substanz* beschäftigen. Dabei wird zwischen ausschließlich wissenschaftlicher Fachliteratur und zwischen wissenschaftlicher Populärliteratur unterschieden. Zentrale Werke

⁹⁰ Hannken-Illjes, 2004, S. 102.

und ihre Thesen in Bezug auf den hiesigen Untersuchungsgegenstand werden im Folgenden dargestellt.

Zur wissenschaftlichen Fachliteratur zählt Kopperschmidts Werk „Methodik der Argumentationsanalyse“. Er erklärt hier zunächst unterschiedliche Argumentationstheorien und beschäftigt sich damit, wie und unter welchen Kriterien sich Argumentationen analysieren lassen.

Dabei geht er darauf ein, dass die Überzeugungskraft eines Arguments „von seiner sprechhandlungsspezifischen *Gültigkeit*, von seiner argumentationsspezifischen *Eignung* [und] von seiner problemspezifischen *Relevanz*“⁹¹ abhängt. Argumentieren im Gesprächszugang bedeutet also so zu kommunizieren und zu argumentieren, dass das Gesagte in der jeweiligen Situation gültig sowie für das Gegenüber relevant ist und sich als Argument eignet. Kopperschmidt betont: „daß Argumente im strikt logischen Sinn selten zwingend oder gültig sind,“⁹² denn unterschiedliche Faktoren wie beispielsweise „*Alter* [,][...] *Geschlecht* [und] *Gruppenzugehörigkeit*“⁹³ des Gegenübers beeinflussen die Argumentation und „so können Argumente auch nur für den zwingend sein, der sie für zwingend hält.“⁹⁴ Für den Gesprächszugang, der immer wieder mit einer:m neuen Kommunikationspartner:in geführt wird, kann dies bedeuten, immer anders argumentieren zu müssen.

Völzing geht in „Begründen, Erklären, Argumentieren“ ebenfalls auf diesen Aspekt ein. Er beschäftigt sich mit der „Technik, Argumente zu finden und zu platzieren“⁹⁵, also damit, wie Argumente situationsadäquat eingesetzt werden können. Dabei verweist er darauf, dass nie eine ideale Sprechsituation gegeben ist.⁹⁶ Daher können Argumente in ihrer Form, zum Beispiel in ihrer Schlüssigkeit, noch so gut sein, wenn sie innerhalb der Sprechsituation, in ihrer Substanz versagen, zum Beispiel, weil sie für das Gegenüber irrelevant sind. Völzing erklärt, dass es sinnvoll sein kann, das Gegenüber in einer Gesprächssituation nicht mit Fakten zu überfordern, sondern einem Prinzip der Machbarkeit zu folgen:

⁹¹ Kopperschmidt, 1989, S. 113. (Aufzählungsstil geändert).

⁹² Ebd., S. 114.

⁹³ Ebd., S. 175.

⁹⁴ Ebd., S. 115.

⁹⁵ Völzing, 1979, S. 129.

⁹⁶ Vgl. ebd.

„«Wahrheit» muß auch realisierbar sein, die Argumentierenden müssen in der Kommunikationssituation abschätzen, ob hier «volle Wahrheit» zu einem Erfolg führen kann. Jeder Alltagsargumentation liegt somit ein Prinzip der Machbarkeit [...] zugrunde, weil eben nicht geschichtslose Roboter Argumentationspartner sind, sondern Menschen mit speziellen Erfahrungen und Einstellungen und bestimmten sozialpsychologisch definierten Grenzen der Belastbarkeit wie etwa Toleranz- und Frustrationsgrenzen. Jede Alltagsargumentation ist in diesem Sinne strategisch, weil es darum geht, beim Kommunikationspartner Wirkung zu erreichen.“⁹⁷

Völzing betont in diesem Zitat, dass Alltagsargumentationen, wie der Gesprächszugang, immer strategische Kommunikationsvorgänge sind, für die zwar eine schlüssige Argumentation hilfreich sein kann, doch wichtiger das strategische Anbringen von Argumenten ist. Viele Argumentationstheorien, so Völzing, würden zudem davon ausgehen, dass immer ein strittiger Punkt vorliegt und beide Seiten das Gegenüber von ihrer Sicht überzeugen wollen.⁹⁸ Doch dass man im Gesprächszugang nicht von einem strittigen Punkt ausgehen muss, wurde bereits erörtert. Völzing erklärt in seiner Abhandlung daher:

„In der Praxis sind solche Umkehrungen von Einstellungen äußerst selten, sie stellen in konkreten Fällen nur die Minderheit dar, viel eher geht es um Bekräftigung, Abschwächung, Bestätigung oder auch um Neubildung von Einstellungen.“⁹⁹

Eine Situation, in der es darum geht, sich mit der Einstellung des Gegenübers auseinanderzusetzen, stellt der Gesprächszugang dar und daher kann es innerhalb dessen auch überzeugend sein, wenn die Motivation des Gegenübers zur Teilnahme an einer Studie bekräftigt oder bestätigt wird. Die generelle Überzeugung zu einer Studienteilnahme muss also mitunter gar nicht erfolgen. Im Gesprächszugang kann es daher auch darum gehen, das Gegenüber zu einer Handlung zu bewegen. Damit ist also nicht die Neubildung einer Einstellung gemeint, sondern eine Handlungsaufforderung. Dabei müssen sich Interviewer:innen darüber im Klaren sein, wie sie die Handlung erreichen, also wie sie auf ihr Gegenüber wirken wollen. Auch dies erläutert Völzing:

„Will man jemanden [...] überzeugen, entsteht sofort die Frage, was man beim Kommunikationspartner beeinflussen will, lediglich seine Einstellung oder auch zusätzlich noch sein Verhalten [...]. Die nächste Frage ist dann, wie man wirken will und wie man eine optimale Wirkung erreicht. Man kann

⁹⁷ Völzing, 1979, S. 129.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 137 / 138.

⁹⁹ Ebd., S. 138.

jemandem(n) mit Argumenten drohen, einschüchtern, aufmuntern oder auf etwas aufmerksam machen [...].“¹⁰⁰

Zu erkennen, wie die optimale Wirkung erreicht und ein Verhalten angestoßen wird, kann für Interviewer:innen eine große Herausforderung sein. Auf diesen Aspekt wird daher in Kapitel 5 näher eingegangen.

Ein weiteres zentrales Werk für die hier behandelte Forschungsfrage ist Hannken-Illjes Dissertation „Gute Gründe geben“. Sie erörtert darin sowohl eine theoretische Fundierung des Begriffs Argumentation als auch argumentative Kompetenz – also die Fähigkeit zu argumentieren. Sie zeigt dabei Fragen und Antworten für ein Training dieser Kompetenz auf. Für Hannken-Illjes bedeutet argumentative Kompetenz,

„dass die Akteurin in der Lage ist, das Strittige oder die verschiedenen strittigen Punkte zu benennen. Um auf die Notwendigkeiten der Situation eingehen zu können, muss sie aber auch in der Lage sein, die Situation zu analysieren.“¹⁰¹

Sie formuliert hier, ähnlich wie Völzing und Kopperschmidt, was für Interviewer:innen der empirischen Sozialwissenschaft sehr bedeutsam zu sein scheint. Jeder Gesprächszugang stellt eine neue Situation dar und bietet die Möglichkeit immer wieder neue argumentative Lösungsansätze zu formulieren. Hannken-Illjes schlägt dabei vor, dass

„die Akteurin antizipiert, welche strittigen Punkte ihre Partnerinnen in der Argumentation sehen und inwiefern das Strittige gemeinsam ist oder unterschiedliche strittige Punkte bestehen.“¹⁰²

Dafür fordert sie an solcher Stelle eine Perspektivübernahme der:des Akteurs:in respektive der:des Interviewers:in ein.¹⁰³ Was Perspektivenübernahme meint formuliert Pawlowski treffend:

„Bei der Suche nach der passenden Argumentation sollten Sie die Perspektive Ihres Partners übernehmen, also von seinen Denk- und Handlungsmustern ausgehen, ihn da abholen, wo er ist.“¹⁰⁴

¹⁰⁰ Völzing, 1979, S. 137.

¹⁰¹ Hannken-Illjes, 2004, S. 74.

¹⁰² Ebd.

¹⁰³ Vgl. ebd.

¹⁰⁴ Pawlowski, 2005, S. 245.

Für Hannken-Illjes ist die Effektivität von Gründen also, gleichsam wie bei Kopperschmidt und Völzing, personen- und kontextabhängig.¹⁰⁵ „Was in dem einen Kontext für die eine Partnerin als guter Grund zählt, mag in anderem Kontext als inakzeptabel abgelehnt werden.“¹⁰⁶ Dies soll jedoch nicht implizieren, dass keine Schulungskonzepte für Interviewer:innen formulierbar wären. Vielmehr soll es unterstreichen, dass ein Repertoire an Gründen und Methoden für den argumentativen Gesprächszugang entwickelt werden muss, welches situativ eingesetzt werden kann. So macht Hannken-Illjes in ihrer Dissertation an mehreren Stellen deutlich, dass es kaum methodische Ansätze zur Argumentationsschulung der Topik geben würde.¹⁰⁷ Dort wo diese zu finden sind, sieht sie einen problematischen Argumentationsbegriff gegeben.¹⁰⁸ Denn Hannken-Illjes begreift das Überzeugen des Gegenübers als Ziel einer Argumentation.¹⁰⁹ Diese Arbeit distanziert sich davon, weil das Argumentieren eher als Servicefunktion und ergebnisoffener Prozess definiert wird.

Hannken-Illjes formuliert am Ende ihrer Dissertation mögliche Ansätze für ein Schulungskonzept der argumentativen Kompetenz und nennt dabei neben Kommunikationsmodellen als Grundlage auch die Wissensvermittlung „ethischen Argumentierens“¹¹⁰. Weiterhin erklärt sie, dass

„Teilnehmerinnen eines Argumentationstrainings [...] sowohl in der Lage sein [müssen], die angemessenen Topoi zu verwenden, wie auch die Argumentation strukturell, sprachlich und sprecherisch angemessen zu gestalten.“¹¹¹

Hannken-Illjes leitet das Konzept einer Argumentationsschulung lediglich theoretisch her. Sie formuliert, dass sich Rollenspiele zur methodischen Implikation eignen, doch beschreibt sie keine Übung im Konkreten.¹¹² Die vorliegende Arbeit wird an der Stelle ansetzen, denn sie wird praxisnahe Methoden herleiten und in ein Schulungskonzept integrieren.

¹⁰⁵ Vgl. Hannken-Illjes, 2004, S. 113.

¹⁰⁶ Hannken-Illjes, 2003, S. 122.

¹⁰⁷ Vgl. Hannken-Illjes, 2004, S. 159.

¹⁰⁸ Hannken-Illjes verweist hier auf Pawlowski et al., 1995 sowie Herbig, 1992.

¹⁰⁹ Hannken-Illjes schlussfolgert ebenso, dass eine Zielsetzung keine Ergebnisoffenheit implizieren kann. Doch kann ein:e Interviewer:in das Ziel haben, alle potenziellen Gesprächspartner:innen zu einem Gespräch zu motivieren doch gleichzeitig offen dafür sein, dass nicht alle teilnehmen wollen.

¹¹⁰ Hannken-Illjes, 2004, S. 172.

¹¹¹ Ebd., S. 173.

¹¹² Vgl. ebd., S. 177 / 178.

Ein weiteres Werk, das für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist, ist „Sie argumentieren doch scheinheilig!“ von Herbig. Er referiert auf die bereits bei Schröer angebrachte Wichtigkeit der Beziehungsarbeit beim Argumentieren:

„Wie dargestellt, spielt im Rahmen idealtypisch- und logikorientierter argumentationstheoretischer Arbeiten der Bezug zu Bewerten und Emotionalität keine Rolle. Dies erklärt auch den Mangel an Arbeiten, die Zusammenhänge zwischen ARGUMENTIEREN und Beziehungsarbeit herstellen.“¹¹³

Auch bei Herbig wird also deutlich, dass Abhandlungen, die das logische Argumentieren behandeln, meist von einer Idealsituation ausgehen. Weiter formuliert er, dass diese Abhandlungen überwiegend das Argumentieren in Debatten oder Diskussionen vor Publikum behandeln.¹¹⁴ Hier liegt also, wie es bereits bei Völzing dargelegt wurde, ein strittiger Punkt vor. Für das Argumentieren in alltäglichen Situationen seien diese Untersuchungen jedoch nur bedingt verwertbar, so Herbig, denn:

„Hinzu kommt, daß sich die Argumentierenden normalerweise nicht unter Diskurs-Bedingungen über Sachverhalte auseinandersetzen, sondern daß sie vielmehr in gemeinsamen Lebenszusammenhängern stehen und deshalb auch gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten suchen müssen.“¹¹⁵

In Alltagssituationen kommt es, im Gegensatz zu Debatten, nicht auf das Gewinnen oder Verlieren an, sondern darauf, eine passende Lösung zu finden. Dies gilt somit auch für den Bereich des Gesprächszugangs.

Herbig räumt ein, dass, auch wenn das Gegenüber von der Teilnahme einer Studie überzeugt werden würde, dies nicht unbedingt auch zu einer Handlung führen muss. Somit sollte zwischen Überzeugung und Folgehandlung unterschieden werden. Herbig beschreibt dies als einen aufeinander folgenden Prozess. Er erläutert:

„In vielen Argumentationssituationen wird beim Adressaten zwar Akzeptanz als einfache Stufe der Überzeugung erreicht, die intendierten Folgehandlungen realer Art bleiben aber aus.“¹¹⁶

Hier scheint er sich an der bereits erwähnten praktischen Begründung von Lumer oder dem Stufenmodell von Geißner zu orientieren, die der Stufe der Handlung eine Stufe der Akzeptanz voraussetzen.

¹¹³ Herbig, 1992, S. 102.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 103.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Ebd., S. 98.

Stellt man weitere Untersuchungen im Bereich der Argumentationsforschung an, so wird man auch auf den Teilbereich der Überzeugungsreden stoßen, die in diesem Abschnitt betrachtet werden.

Grießbach und Lepschy erörtern in ihrem Werk „Rhetorik der Rede“ unterschiedliche Redegattungen. Dabei benennen sie die Überzeugungsrede, die sie wiederum in vier Kategorien einteilen: eine redner- und eine hörerezentrierte Überzeugungsrede, sowie die jeweiligen Untergruppen erkenntnisorientiert oder handlungsorientiert.¹¹⁷ Auch wenn der argumentative Gesprächszugang nicht als Rede bezeichnet werden sollte, so lässt sich die Untergliederung der Redegattungen doch für seine Analyse nutzen. Durch Grießbach und Lepschy's Einteilung wird klar, dass der Gesprächszugang hörerezentriert und handlungsorientiert sein muss, da eine potenzielle:r Gesprächspartner:in zu einer Teilnahme an einem Interview motiviert werden soll. Diese Einteilung kann, so postulieren es Grießbach und Lepschy, nützlich sein, um sich der Redesituation, oder im vorliegenden Fall der Gesprächssituation, bewusst zu werden. Denn, so Grießbach und Lepschy, es ist wichtig, sich die „Ausgangssituation und Problemsicht der Hörer zunächst bewusst zu machen.“¹¹⁸ Sich also darüber im Klaren zu werden, was die:der Hörer:in bereits weiß, in was für einer Lebenswelt sie:er sich befindet und ob sie:er ggf. für sich schon eine Problemlösung formuliert hat, kann erheblich zu einem Überzeugungsprozess beitragen.¹¹⁹ Dies „setzt auf Seiten des Redners eine empathische Haltung voraus,“¹²⁰ formulieren Grießbach und Lepschy weiter – also eine Perspektivenübernahme. Beim Gesprächszugang kann sich, mitunter ein Argumentations- oder Meinungsaustausch entwickeln, weswegen von einem kooperativen Prozess gesprochen werden sollte. Grießbach und Lepschy formulieren diese Prozesshaftigkeit auch für die Überzeugungsrede:

„Überzeugungsreden lassen von ihrem Selbstverständnis her dem Hörer stets die Freiheit, auf unterschiedliche Weise auf die Überzeugung des Redners reagieren zu können. Sie sind somit als kooperativer Prozess zu verstehen, in dem eine Einigung angestrebt, aber nicht erzwungen wird.“¹²¹

¹¹⁷ Vgl. Grießbach, Lepschy, 2015, S. 195 / 196.

¹¹⁸ Ebd., S. 192.

¹¹⁹ Vgl. ebd.

¹²⁰ Ebd., S. 193.

¹²¹ Ebd., S. 194.

An dieser Stelle wird deutlich, wie effektiv eine kooperative Prozesshaftigkeit für die Überzeugungsrede sein kann und erneut kommt auf, dass dies auch der Gesprächszugang als kooperativer argumentativer Kommunikationsvorgang intendiert.

Grießbach und Lepschy gehen im Verlauf ihres Werkes auf die didaktische Vermittlung der Überzeugungsrede ein. Dabei werden auch Übungen vorgestellt, die sich jedoch auf einen Redeanlass beziehen und daher auf eine Gesprächssituation schlecht übertragbar sind.

Interessant ist es, sich für diese Arbeit zusätzlich Fachliteratur aus dem Bereich der Verkaufsrhetorik anzusehen, auch wenn diese nur bedingt zum Thema passt, da der argumentative Gesprächszugang eben keine Verkaufssituation darstellt. Trotzdem sei der Aufsatz „Zum Ansatz einer kooperativen Verkaufsrhetorik“ von Pabst-Weinschenk erwähnt, da er das kooperative Element innerhalb einer Verkaufssituation unterstreicht. Pabst-Weinschenk beschreibt es wie folgt:

„Absicht des Anbieters ist es, den Kunden zu überzeugen. Die Annahme des Angebots liegt aber beim Kunden. Er hat die Freiheit zuzustimmen, abzulehnen oder ggf. zu modifizieren. Über die Annahme oder Ablehnung solcher Veränderungswünsche entscheidet der Anbieter. Ein Verkaufsgespräch ist ein wechselseitiger Überzeugungsprozess.“¹²²

Mitunter stellt auch ein Gesprächszugang einen wechselseitigen Überzeugungsprozess dar. So kann sich eine Situation ergeben, in der ein:e potenzielle:r Gesprächspartner:in vom Thema einer Untersuchung und ebenso ihrer Teilnahme überzeugt ist. Sie:er könnte allerdings anbringen, dass sie:er nicht lange Zeit für ein Gespräch habe, der Handlungsaufforderung zu einem Interview also nicht ohne Weiteres nachgekommen werden kann. Hier wäre es für die:den Interviewer:in möglich, den zeitlichen Rahmen ggf. zu modifizieren und das Gespräch beispielsweise an zwei Terminen stattfinden zu lassen. Nun ist es wieder an der:dem potenziellen Gesprächspartner:in dies anzunehmen oder wiederum Änderungen vorzuschlagen – es entsteht ein wechselseitiger Überzeugungsprozess.

¹²² Pabst-Weinschenk, 1999, S. 160 / 161.

Weiter geht auch Pabst-Weinschenk auf die Perspektivübernahme in einem Überzeugungsprozess ein. Sie fordert eine kooperative Gesprächshaltung, bei der ethische und ökonomische Werte aufeinandertreffen.¹²³ Sie betont: „Denn wer Kunden manipuliert und bekämpft, schafft kein Vertrauensverhältnis und verspielt die Zufriedenheit.“¹²⁴ Dabei referiert sie auf die bereits angesprochene Beziehungsarbeit, sowie auf die Erwirkung einer intrinsischen Motivation. Gegen Ende ihres Aufsatzes betont sie:

„Für den Umgang mit Einwänden gibt es kein Patentrezept. Falsch ist grundsätzlich vorschnelles Argumentieren, weil es blind für die Perspektive des Kunden ist. [...] [E]ine Überzeugungs- bzw. Verkaufsgarantie gibt es nicht.“¹²⁵

Setzt man Kund:innen mit potenziellen Gesprächspartner:innen gleich, lässt sich dieser Satz auf den argumentativen Gesprächszugang anwenden. Ausschlaggebend ist also innerhalb des Gesprächszugangs eine Überzeugung nicht zu erwarten, sondern sich diese zum Ziel zu setzen, jedoch immer die Perspektive des Gegenübers im Blick zu haben. Dies führt zu einer grundlegend offenen Haltung von Interviewer:innen.

Zum Abschluss dieses Kapitels sollen Werke aus der wissenschaftlichen Populärliteratur angebracht werden, da sie den sprechwissenschaftlichen Diskurs um das Thema Argumentation komplettieren. Im Rahmen dieser Arbeit werden daher die Werke „Die Psychologie der Überzeugung“, sowie „Überzeugen mit einfachen Kniffen“ und „Yes!“ rezipiert.

In „Die Psychologie der Überzeugung“ formuliert Cialdini grundsätzliche psychologische Erkenntnisse, die dabei helfen können, andere zu überzeugen. Er nennt sieben Einflussgrößen auf Gesprächspartner:innen. Das „Kontrastprinzip“¹²⁶, die „Reziprozität“¹²⁷, „Commitment und Konsistenz“¹²⁸, „soziale Bewährtheit“¹²⁹, „Sympathie“¹³⁰, „Autorität“¹³¹ und „Knappheit“¹³². In seinem Buch stellt Cialdini diese sieben

¹²³ Vgl. Pabst-Weinschenk, 1999, S. 160 / 161.

¹²⁴ Ebd., S. 162.

¹²⁵ Ebd., S. 164 / 165.

¹²⁶ Vgl. Cialdini, 2013, S. 34 - 40.

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 89 / 90.

¹²⁸ Vgl. ebd., S. 159 - 161.

¹²⁹ Vgl. ebd., S. 224 / 225.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 272 / 273.

¹³¹ Vgl. ebd., S. 309 / 310.

¹³² Vgl. ebd., S. 353 / 354.

Prinzipien anschaulich dar und verweist mit Beispielen darauf, wie man andere überzeugen kann. Viele seiner Beispiele lassen sich jedoch nur bedingt für die empirische Sozialwissenschaft nutzen. Außerdem wirkt die Trennschärfe zwischen Überzeugung und Überredung in diesem Werk nicht immer klar gegeben.

In „Yes!“ sowie in „Überzeugen mit einfachen Kniffen“ werden die Erkenntnisse Cialdinis genutzt, um anknüpfend an die Einflussgrößen, Handlungsanweisungen für bestimmte Situationen zu formulieren.¹³³ So wird zum Beispiel in „Yes!“ erläutert, „[w]arum beim Überzeugen weniger manchmal mehr sein kann“¹³⁴ oder warum das Wort *weil* die Überzeugungskraft steigert.¹³⁵ Insgesamt finden sich in beiden Büchern 112 Tipps zur Verbesserung der eigenen Überzeugungsfähigkeit, die alle auf einer argumentativen, also nicht persuasiven Grundhaltung beruhen. In „Yes!“ gibt es dabei für jedes Kapitel mehrere Quellenverweise und Angaben zu einzelnen Studien, die darüber hinaus Informationen liefern. In „Überzeugen mit einfachen Kniffen“ fehlen diese Angaben. Auch wenn in beiden Werken die empirische Sozialwissenschaft nicht explizit genannt wird, können dort aufgeführte Methoden im Rahmen dieser Arbeit Anwendung finden und liefern Erkenntnisse für die Analyse und Entwicklung des Schulungskonzepts.

Ryboz formuliert in „Beeinflussen, Überzeugen, Manipulieren“ unterschiedliche Ansätze, wie sich das Gegenüber von etwas überzeugen lässt. Sein Buch ist anschaulich gestaltet, da er an mehreren Stellen Tipps einbindet. Im Text wird manchmal auf einzelne Werke verwiesen und es gibt ein Literaturverzeichnis. Direkte Quellenangaben lassen sich nicht finden. Trotzdem werden Erkenntnisse aus seinem Buch in dieser Arbeit beispielhaft zitiert.

Mögliche Schulungsansätze, die methodisch dezidiert durch Übungen, um die eigene Argumentationsfähigkeit zu verbessern, aufgearbeitet werden, zeigt Pawlowski in „Du hast gut reden!“. Auch wenn sich Pawlowskis Übungen nicht auf die empirische Sozialwissenschaft beziehen, können sie in dieser Abhandlung Anklang finden. Zusätzlich erläutert Pawlowski in seinem Werk die Bedeutung der Analyse einer Sprechsituation und somit auch die des Gesprächszugangs. Er beschreibt:

¹³³ Vgl. Goldstein et al., 2018; Martin et al., 2015.

¹³⁴ Goldstein et al., 2018, S. 35.

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 142 - 144.

„Das, was ich sage und wie ich es sage, richtet sich nach dem Partner, meinen Motiven und Zielen, dem Gegenstand, über den ich rede und den äußeren Umständen, die ich eventuell verändern kann, um zum Ziel zu gelangen.“¹³⁶

Pawlowski liefert eine geeignete Methode um sich dessen innerhalb eines Gesprächszugangs bewusst zu werden; nämlich die Sprechsituation mit Hilfe der Lasswell Formel¹³⁷ zu analysieren, die sich mit den Fragen „WER?, zu WEM?, WORÜBER?, WARUM?, WOZU?, WANN?, WO?, WAS?, WIE?“¹³⁸ innerhalb einer Sprechsituation befasst.

Beim persönlichen Gesprächszugang können sich also diese Fragen gestellt werden: Wie ist die Wirkung auf das Gegenüber? Wann sollte das Gegenüber am besten konsultiert werden? Was wird gesagt und wie wird es gesagt?¹³⁹ Pawlowski gibt eine Übung für eine solche Situationsanalyse an und erläutert dabei jede W-Frage der Lasswell Formel dezidiert.¹⁴⁰ Weiterhin verweist er darauf, dass sich eine Situation jederzeit ändern kann und sich gerade innerhalb der Sprechsituation immer entwickelt.¹⁴¹ Für Interviewer:innen bedeutet dies, dass nicht nur die Fähigkeit ausgebaut werden sollte, sich auf unterschiedliche Gesprächszugänge vorbereiten zu können, sondern auch innerhalb einer Situation flexibel in der eigenen Argumentation zu sein. Diese Erkenntnisse werden in Kapitel 5 nochmals aufgegriffen.

Die Beschäftigung mit der Literatur hinsichtlich des Themenkomplexes Argumentation innerhalb der sprechwissenschaftlichen Forschung zeigt, dass sich die Sprechwissenschaft vor allem in jüngerer Zeit mit der didaktischen Vermittlung von Argumentationsfähigkeit auseinandergesetzt hat. Weiter wird deutlich, dass sich die Sprecherziehung trotzdem mit der Entwicklung von Trainingskonzepten für die Schulung von argumentativer Kompetenz schwertut. Dies hat sicherlich den Hintergrund, dass die Argumentation einen Themenkomplex darstellt, der in vielen Teildisziplinen der Sprechwissenschaft greift, die hier nur skizziert werden konnten. Diese Arbeit stellt sich der Aufgabe der Vermittlung von Argumentationsfähigkeit an

¹³⁶ Pawlowski, 2015, S. 10.

¹³⁷ Vgl. Lasswell, 1948, S. 37 - 51.

¹³⁸ Pawlowski, 2015, S. 10. (Stil geändert)

¹³⁹ In den meisten sozialwissenschaftlichen Studien spielt das Worüber, Warum, Wozu für die Interviewer:innen keine Rolle, da es durch die Institutionen vorgegeben ist.

¹⁴⁰ Vgl. Pawlowski, 2015, S. 10 - 13.

¹⁴¹ Vgl. ebd., S. 61.

einem konkreten Beispiel – dem persönlichen Gesprächszugang. Dies lässt eine fokussierte Betrachtung von Anforderungen an Argumentationsfähigkeit zu, als auch die Beschäftigung mit konkreten Methoden der Vermittlung und ihrer didaktischen Implikation in ein Schulungskonzept.

4 Forschungsinteresse

Nach eingehender Darstellung der für diese Untersuchung relevanten Fachbegriffe, wie dem Gesprächszugang sowie der Erörterung von Theorien zur Argumentation und des Fachdiskurses sowie einschlägiger Methodenliteratur aus der empirischen Sozialforschung und der Sprechwissenschaft, sollen im folgenden Kapitel Forschungsziele und die sich daran anschließenden Forschungsfragen, sowie die Methodik vorliegender Arbeit Erläuterung finden.

4.1 Forschungsziele und Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit möchte Anforderungen an Interviewer:innen im persönlichen Gesprächszugang stellen und für diese Argumentations- und Überzeugungsstrategien entwickeln. Denn diese Untersuchung vertritt die These, dass ein geschulter Umgang im Kontaktgespräch ein Mehrgegninn für die empirische Sozialforschung darstellt. Dieser Mehrgegninn könnte sich dadurch zeigen, dass die Analyse des Gesprächszugangs und konkrete Handlungsvorschläge in den Methodenapparat der empirischen Sozialforschung – also innerhalb der Grundlagenforschung – aufgenommen werden. Diese Arbeit möchte dafür Anknüpfungspunkte bieten. Daher wird in den nachfolgenden Kapiteln ein Schulungskonzept entwickelt. Die Schulung von Interviewer:innen in Argumentationsstrategien hat zum Ziel, dass diese sich eines Methodenrepertoires bedienen können und sich in ihrer Argumentationsfähigkeit sicherer fühlen. Dies, so die These, würde dazu führen, dass sich das Image von Forschungsinstitutionen verbessert und ihre Ausschöpfungsquoten steigen.

Dafür müssen in vorliegender Abhandlung Anforderungen an Schulungen dargelegt werden, um anschließend ein Konzept für Interviewer:innen der empirischen Sozialwissenschaft zur Unterstützung der Argumentationsfähigkeit zu entwickeln. Es

lassen sich also folgende Forschungsfragen formulieren: *Welche, die Argumentationsfähigkeit betreffende, Anforderungen an Interviewer:innen ergeben sich für den persönlichen Gesprächszugang in der empirischen Sozialforschung? Welche Übungen aus der Sprechwissenschaft können diesen unterstützen? Wie kann ein sich daran anschließendes Schulungskonzept für Interviewer:innen skizziert werden?* Diesen Forschungsfragen wird in den nachfolgenden Kapiteln nachgegangen.

4.2 Methodik

Mithilfe einer „systematischen Literaturanalyse“¹⁴² werden für die vorliegende Abhandlung einzelne Forschungsarbeiten aus der Sprechwissenschaft und der empirischen Sozialwissenschaft zusammengetragen. Diese werden dabei nicht nur auf die Untersuchungsgegenstände Argumentation und Gesprächszugang analysiert, sondern ebenso in Beziehung zueinander gesetzt. Denn, um ein Schulungskonzept zur Unterstützung der Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen zu skizzieren, bedarf es sowohl der Analyse des Anwendungsbereichs – dem persönlichen Gesprächszugang – als auch der Analyse der Methoden – der Argumentationsübungen. Für dieses Schulungskonzept lassen sich dann, erneut mithilfe einer Literaturanalyse, Anforderungen entwickeln. Diese orientieren sich zum einen an der Zielgruppe und am Schulungsziel, zum anderen an der didaktischen Vermittelbarkeit. Daher werden für diesen letzten Bereich der Arbeit zusätzlich relevante Konzepte aus dem Bereich der Pädagogik genutzt. Die Entwicklung der Übungen orientiert sich an Argumentationsstrategien. Das Schulungskonzept stützt sich auf Methoden aus der Pädagogik.

Sich einer Literaturanalyse, anstelle einer Primäruntersuchung zu bedienen, erscheint aus zwei Gründen zwingend. Die beiden Fachtermini, mit denen sich diese Arbeit zentral beschäftigt, die Argumentation und der Gesprächszugang, entstammen aus zwei unterschiedlichen Fachdisziplinen. Eine Verknüpfung beider Disziplinen in Bezug auf den Gesprächszugang scheint bisher in der Forschung nicht untersucht worden zu sein. Daher müssen Synergien, die sich zwischen der Argumentationsanalyse und dem Gesprächszugang als Methode innerhalb der empirischen Sozialforschung ergeben, herausgestellt und dabei mögliche Forschungslücken

¹⁴² Vgl. Jungnickel, 2017, S. 44 - 50.

aufgezeigt werden. Daraufhin können Anwendungsfelder sichtbar werden. Ein Anwendungsfeld – die Entwicklung eines Schulungskonzeptes für Interviewer:innen – skizziert diese Arbeit. Eine daran anknüpfende Primärstudie, die dieses Anwendungsfeld oder weitere verifizieren oder falsifizieren würde, scheint sinnvoll.

5 Analyse zur Argumentationsfähigkeit im persönlichen Gesprächszugang

Im nachfolgenden Kapitel wird erläutert, welche Anforderungen sich innerhalb eines Gesprächszugangs im Allgemeinen und an Interviewer:innen im Speziellen ergeben. Darauf aufbauend werden passende Argumentationsstrategien für den persönlichen Gesprächszugang vorgestellt. Zusätzlich soll skizziert werden, wie sich diese Strategien vermitteln lassen, also mithilfe welcher Übungen sie geschult werden können. Denn in Anlehnung an einzelne hier angebrachte Argumentationsstrategien werden in Kapitel 6 Übungen und ein sich darauf aufbauendes Schulungskonzept entwickelt.

5.1 Anforderungen an Interviewer:innen im persönlichen Gesprächszugang

Die Anforderungen an den persönlichen Gesprächszugang gestalten sich für Interviewer:innen kontextuell, denn: „Jeder Versuch, einen anderen zu einer Handlung zu bewegen, unterliegt den Bedingungen der Situation“¹⁴³, so Pawlowski. Diese Situation stellt sich in jedem Zielpersonen-Kontakt neu dar. Interviewer:innen könnten mit schreienden Kindern im Hintergrund rechnen müssen, sie könnten auch Menschen begegnen, die ihnen keine Zeit einräumen wollen. Ihr Gegenüber im Gesprächszugang kann gut gelaunt oder auch wütend sein. Daher postuliert Gutenberg, wenn es um die Vermittlung von Argumentation geht, diese als sozialpragmatischen Prozess zu begreifen:

„Ganz offensichtlich ist in den Lernzielformulierungen Argumentation nicht auf den Aspekt der sach- und formallogischen Struktur von Argumenten reduziert, sondern wird komplett verstanden als sozialpragmatischer Prozeß, zu dem man erst befähigt ist, wenn man außer der Argumentationslogik als notwendige Voraussetzung der Fähigkeit, Argumente zu konstruieren, auch über die Fähigkeit verfügt, Argumente zu situieren, also aus psychischen und

¹⁴³ Pawlowski, 2015, S. 10.

sozialen Gegebenheiten der Gesprächssituation zu entwickeln und diese Situation damit zu verändern.“¹⁴⁴

Für Interviewer:innen während eines persönlichen Gesprächszugangs bedeutet dies, dass sie fähig sein müssen, Argumente logisch zu konstruieren, sowie diese den Gegebenheiten der Situation anzupassen oder aus der Situation heraus neue zu entwickeln, wodurch sie gleichzeitig die Situation verändern. Dies beinhaltet nicht, dass sich Interviewer:innen auf den Gesprächszugang nicht vorbereiten können, vielmehr, dass sie unterschiedliche Argumentationsstrategien kennen sollten, um diese gezielt anbringen und gleichzeitig flexibel in ihrer Handhabung sein zu können, sollte sich die Situation während des Gesprächszugangs ändern. Sie müssen also kompetent sein. Eine solche argumentative Kompetenz setzt sich laut Hannken-Illjes aus „Wissen, Können und Motivation/Selbstüberzeugtheit“¹⁴⁵ zusammen. Diese oder eine ähnliche Einteilung nehmen in der Sprechwissenschaft viele Forscher:innen für den Kompetenzbegriff vor.¹⁴⁶ Der Gesprächszugang stellt sowohl inhaltliche, methodische als auch persönliche, sozusagen Interviewer:in-spezifische Anforderungen. Mit dem Kompetenzbegriff zu arbeiten, kann auch im Rahmen der Entwicklung eines Schulungskonzeptes, welches die Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen fördern soll, sinnvoll sein. Daher wird dieser in Kapitel 6 nochmals aufgegriffen.

Wird der Gesprächszugang innerhalb der empirischen Sozialforschung nicht im Konkreten, also situationsbedingt, sondern im Allgemeinen betrachtet und werden dabei Aspekte, die sich auf die von Gutenberg postulierten „sach- und formallogisch[e] Struktur von Argumenten“¹⁴⁷ beziehen, vorausgesetzt¹⁴⁸, so ist auffällig, dass sich bestimmte Anforderungen an den persönlichen Gesprächszugang herauskristallisieren, die in unterschiedlichen Werken der empirischen Sozialforschung immer wieder zur Sprache kommen. Diese werden im Folgenden erläutert.

¹⁴⁴ Gutenberg, 1990, S. 15.

¹⁴⁵ Hannken-Illjes, 2004, S. 170.

¹⁴⁶ Vgl. ebd.

¹⁴⁷ Gutenberg, 1990, S. 15.

¹⁴⁸ Diese Arbeit beschäftigt sich wie in Kapitel 3.2 erwähnt nicht mit der Analyse und Vermittlung von Theorien oder Übungen zur Logik der Argumentation, sondern setzt die Logik als grundlegend voraus.

5.1.1 Kosten-Nutzen-Abwägung

Viele Werke verweisen darauf, wie essenziell es für potenzielle Gesprächspartner:innen ist, die Wichtigkeit der jeweiligen Umfrage einordnen zu können.¹⁴⁹ Respektive ist es für Interviewer:innen empfehlenswert, die gesellschaftlich-wissenschaftliche Bedeutung von Umfragen zu benennen. Dabei kann der Verweis auf das Studienthema eine Rolle spielen, sowie die Erläuterung des persönlichen Gewinns für die befragte Person, ihr Umfeld oder die repräsentierte Gruppe.¹⁵⁰ Denn, so formulieren es Buchwald und Lukanow-Arndt, Zielpersonen nehmen immer eine Kosten-Nutzen-Abwägung vor, bevor sie einer Umfrageteilnahme zusagen.¹⁵¹ Dies wird auch als Rational-Choice-Theorie bezeichnet.¹⁵² Daher sollten Kosten und Nutzen von der:dem Interviewer:in deutlich gemacht werden.¹⁵³ Bei den Untersuchungen von Engel et. al. hat sich gezeigt, dass Zielpersonen von der Teilnahme an einer Umfrage eher überzeugt werden können, wenn das Thema der Studie genannt wird und zudem darauf verwiesen wird, „dass das Thema die kontaktierte Person interessieren könnte.“¹⁵⁴ Weiterhin hat sich bewährt, darauf zu verweisen, dass die Fragen nicht schwer zu beantworten sind¹⁵⁵ sowie dass die:der Befragte mit ihrer:seiner Teilnahme Hilfe leistet.¹⁵⁶

Es wird ersichtlich, dass ein Gesprächszugang nicht dafür da sein sollte, zu der Teilnahme an einer Studie zu überreden, sondern dass er als Servicefunktion fungiert, innerhalb dessen Informationen weitergegeben werden, ohne die eine Kosten-Nutzen-Abwägung nicht möglich wäre. Interviewer:innen müssen sich also studien-spezifisches Wissen aneignen, um in einer Gesprächssituation die Wichtigkeit oder Sinnhaftigkeit der Studie erläutern zu können, sowie, um Eckdaten, wie beispielsweise die Länge des Interviews oder die Komplexität der Fragen, benennen zu können.

¹⁴⁹ Vgl. Kaase, 1999, S. 38 / 39.

¹⁵⁰ Vgl. Froschauer, Lueger, 2003, S. 66 / 67.

¹⁵¹ Vgl. Buchwald, Lukanow-Arndt, 2011, S. 326.

¹⁵² Vgl. Vehre, 2011, S. 42.

¹⁵³ Vgl. Buchwald, Lukanow-Arndt, 2011, S. 326.

¹⁵⁴ Engel et al., 2012, S. 154.

¹⁵⁵ Vgl. ebd.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 151.

5.1.2 Frei formulieren

Interviewer:innen die Informationen, die beispielsweise eine Kosten-Nutzen-Abwägung möglich machen sollen, vermitteln, können dies auf unterschiedliche Art und Weise tun. Sie können sich im Vorfeld an den Gesprächszugang Argumente überlegen und diese bei jeder potenziellen Gesprächsperson anbringen. Sie würden dadurch nicht nur Argumente einstudieren, sondern auch deren Wortwahl und gegebenenfalls ebenso die Sprechgeschwindigkeit. Dies kann für Interviewer:innen ein geeignetes Mittel sein, um sicherzustellen, dass sie die ‚richtigen‘ Argumente anbringen. Doch sind Argumente immer die ‚richtigen‘, wenn sie formal korrekt und in einem logischen Zusammenhang stehen und zudem immer auf die gleiche Art und Weise vorgetragen werden?

Untersuchungen zum Gesprächszugang von Engel et. al. dementieren dies. Sie erörtern, dass sich zur Vermittlung von Informationen das freie Formulieren bewährt hat¹⁵⁷, also eine Informationsweitergabe, die situativ entsteht und daher nicht einstudiert werden kann und sollte. Es zeigt sich,

„dass Interviewer, die mehr Freiheit bei den *Einleitungen* haben und einige Kernpunkte als Leitfaden verwenden, höhere Ausschöpfungen erzielen, während Interviewer, die sich sehr stark an geskriptete [sic] Vorlagen halten, weniger erfolgreich sind.“¹⁵⁸

Zudem seien kurz und prägnant¹⁵⁹ sowie positiv¹⁶⁰ formulierte Informationen beim Überzeugen ausschlaggebend.

Doch auch situativ angebrachte Argumente werden kein Gegenüber überzeugen, wenn kein Vertrauen hergestellt wird.

¹⁵⁷ Vgl. Engel et al., 2012, S. 175.

¹⁵⁸ Jedinger, Michael, 2019, S. 370.

¹⁵⁹ Vgl. ebd.

¹⁶⁰ Vgl. Grießbach, Lepschy, 2015, S. 207 / 208.

5.1.3 Beziehungsarbeit leisten

Ein zentraler Aspekt, der in vielen Werken rezipiert wird, ist die von Schröder postulierte „Beziehungsarbeit“¹⁶¹. Für Költringer ist das die Förderung des Vertrauens, die den argumentativen Gesprächszugang zwischen potenzieller:m Gesprächspartner:in und Interviewer:in unterstützt.¹⁶² Beziehungsarbeit braucht es zum einen, da durch Vertrauen und die damit einhergehende Empathie für das Gegenüber der Prozess des gegenseitigen Austauschs von Gründen – also die Argumentation – gestärkt wird. Zum anderen schafft es die Grundvoraussetzung für viele Zielpersonen, Fragen zu stellen, oder sich überhaupt zu äußern.¹⁶³ Durch Vertrauen kann sich ein argumentativer Prozess auf Augenhöhe mit den Gesprächspartner:innen entwickeln. Wie bereits erwähnt, ist diese Prozesshaftigkeit, also das wechselseitige Anbringen von Fragen und Informationen, für die Überzeugung eine Grundvoraussetzung. Vertrauensfördernde Maßnahmen können den Gesprächszugang daher nicht nur erleichtern, sondern helfen, diesen überhaupt einzuleiten. Schröder formuliert:

„Wenn ein gelungener Beziehungsaufbau im Vorfeld des Interviews [...] und dann weiter während des Interviews ausschlaggebend dafür ist, dass brauchbare Daten erhoben werden können, dann meint das, dass erst mit diesem Beziehungsaufbau der interaktive Raum geschaffen ist, in den hinein der Interviewee [gemeint ist die Gesprächsperson, Anm. d. Verf.] seine Erzählung entwickelt.“¹⁶⁴

Ohne Beziehungsarbeit kann es also sein, dass gar keine brauchbaren Daten erhoben werden können, da entweder kein Kontakt stattfindet oder sofern trotzdem ein Interview zu Stande kommt, sich kein Raum darbietet, der auf Augenhöhe erzählen lässt und dies gegebenenfalls auch zur Fälschung von Angaben führen kann.

Um Vertrauen zu erwecken, sollte die:der Interviewer:in daher zunächst eigene Daten preisgeben, wie beispielsweise der Name der eigenen Person, der Institution oder der allgemeinen Zielsetzung der Studie.¹⁶⁵ Auch auf die Vertraulichkeit der

¹⁶¹ Schröder, 2015, S. 387.

¹⁶² Vgl. Költringer, 1992, S. 96.

¹⁶³ Vgl. Schröder, 2015, S. 396 / 397.

¹⁶⁴ Ebd., S. 397.

¹⁶⁵ Vgl. Froschauer, Lueger, 2003, S. 66 / 67.

Umfrage hinzuweisen oder die Seriosität der Institution zu betonen, sichert Empathie und stärkt dadurch die Argumentation.¹⁶⁶ Welche methodischen Aspekte darüber hinaus die Beziehung zum Gegenüber stärken können, wird in Kapitel 5.2.3 dargelegt.

Froschauer und Lueger warnen davor, dass Probleme durch Beziehungsarbeit entstehen können. Sie formulieren die Frage, wie ein Vertrauensverhältnis zum Gegenüber hergestellt werden kann, ohne zu viel vom Forschungsansinnen preiszugeben und damit die Daten möglicherweise zu verfälschen.¹⁶⁷ Gleichzeitig lässt sich die Problematik von zu wenig wissenschaftlicher Distanz zwischen Interviewer:in und Forschungsfeld anbringen. Dies sollte während der Beziehungsarbeit innerhalb des Gesprächszugangs immer mitbedacht werden.

Vertrauen zum Gegenüber wird besser aufgebaut, wenn Interviewer:innen im Gesprächszugang motiviert und von ihrer Argumentationsfähigkeit überzeugt sind, daher sollten beide Aspekte gestärkt werden.

5.1.4 Eigenmotivation und Selbstüberzeugtheit

Um im Rahmen des Gesprächszugangs gut argumentieren zu können, bedarf es der eigenen Überzeugung und Motivation durch die:den Interviewer:in. Die Willigkeit von Interviewer:innen – eine intrinsische Motivation – überhaupt empirische Sozialforschung betreiben oder im konkreten Gesprächszugänge führen zu wollen, ist Teil dessen.¹⁶⁸ Engel et al. nennt dies Überzeugungsorientierung, also die Erwartung von Interviewer:innen, ob sie Personen überzeugen werden oder nicht.¹⁶⁹ Sind Interviewer:innen also intrinsisch motiviert und zudem davon überzeugt, Personen für die Teilnahme an einem Interview zu gewinnen, stärkt dies ihre Argumentationsfähigkeit. Jedinger und Michael führen die Fähigkeit zu überzeugen auch auf die Berufserfahrung zurück und die damit verbundene eigene Selbstsicherheit.¹⁷⁰ Schnell empfiehlt Interviewer:innen von Face-to-Face Befragungen:

„Nehmen Sie immer zunächst an, dass die Zielperson willig ist, befragt zu werden und es lediglich um einen günstigen Zeitpunkt geht. [...] Entschuldigen Sie sich nicht für ihre Anwesenheit oder Ihr Anliegen.“¹⁷¹

¹⁶⁶ Vgl. Engel et al., 2012, S. 154.

¹⁶⁷ Vgl. Froschauer, Lueger, 2003, S. 65.

¹⁶⁸ Vgl. Kaase, 1999, S. 30.

¹⁶⁹ Vgl. Engel et al., 2012, S. 34.

¹⁷⁰ Vgl. Jedinger, Michael, 2019, S. 369 / 370.

¹⁷¹ Schnell, 2019, S. 208. (Aufzählungsstil geändert).

Mit dem Verweis, sich nicht zu entschuldigen, unterstreicht Schnell zudem die Servicefunktion von Interviewer:innen. Denn wer ein Angebot macht, braucht sich dafür nicht zu entschuldigen. Hier wird also nochmals auf die Grundhaltung beim Argumentieren verwiesen, die somit scheinbar auch die eigene Überzeugung bestärken kann. Insgesamt lässt sich feststellen, dass erfahrene Interviewer:innen motivierter sind und durch ihre Motivation einen positiven Effekt auf ihr Gegenüber erzielen. Doch wie können Motivation und eigene Überzeugung und die damit einhergehende Argumentationsfähigkeit noch gestärkt werden?

5.2 Argumentationsstrategien für den persönlichen Gesprächszugang

Im folgenden Kapitel wird dargelegt, welche Argumentationsstrategien oder gezielt Argumentationsübungen aus der Fachliteratur sich für den persönlichen Gesprächszugang innerhalb der empirischen Sozialforschung eignen. Dabei sollen die den Gesprächszugang am stärksten beeinflussenden Faktoren im Fokus stehen. Dies sind die im vorherigen Kapitel vorgestellten Größen: die Unterstützung der Kosten-Nutzen-Abwägung, der situative Einsatz von Argumenten, die Beziehungsarbeit und die eigene Überzeugung beziehungsweise Motivation von Interviewer:innen. Für diese vier Aspekte werden nun jeweils Methoden vorgestellt, die die Überzeugung des Gegenübers fördern können. Die Argumentationsstrategie ergänzende Aspekte werden dieses Kapitel komplettieren. Es wird dabei deutlich, dass sich Methoden der Sprechwissenschaft für die empirische Sozialforschung eignen. Dieses Kapitel widmet sich Methoden der Informationsvermittlung (Kapitel 5.2.1), der adaptierten Situationsanalyse (Kapitel 5.2.2), der Perspektivenübernahme durchs Paraphrasieren (Kapitel 5.2.3) und dem Embodiment (Kapitel 5.2.4). Diese stellen Argumentationsstrategien dar, die anhand der Anforderungen an Interviewer:innen im persönlichen Gesprächszugang abgeleitet wurden. Es sei darauf verwiesen, dass diese vier Aspekte keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben. Mit zunehmender Forschungsdichte innerhalb der empirischen Sozialforschung für den Gesprächszugang sollten die Anforderungen überprüft und ergänzt werden, wodurch sich auch die Argumentationsstrategien ändern könnten.

Die nachfolgende inhaltliche Gliederung der Strategien für den persönlichen Gesprächszugang orientiert sich an den Anforderungen an Interviewer:innen im per-

sönlichen Gesprächszugang (Kapitel 5.1). Sie stellt dabei keine anwendungsbezogene Gliederung dar. Alle Faktoren können gleichzeitig wirken und sich stets ergänzen. Eine methodische Einteilung erfahren die Strategien in Kapitel 6.

5.2.1 Informationsvermittlung

Wie sich aus den Anforderungen an Interviewer:innen ergibt, bedarf es über die Grundvoraussetzung hinaus, Argumente logisch anbringen zu können, weiterer Fähigkeiten. So sollte dem Gegenüber die Möglichkeit gegeben werden, eine Kosten-Nutzen-Abwägung durchzuführen. Dafür müssen ihm Informationen übermittelt werden. Für die Übermittlung von Informationen empfiehlt Ryborz die Benutzung bestimmter Wörter, um dabei die Überzeugung zu unterstützen. Solche Wörter sind: „weil“¹⁷², „oder“, „denn“ sowie „Nutzen“, „Vorteil“, „Garantie“, „Vertrauen“.¹⁷³ Unschwer zu erkennen ist hier, dass diese Wörter schon eine Kosten-Nutzen-Abwägung implizieren. Es kann also sinnvoll sein, Interviewer:innen im Rahmen eines Schulungskonzeptes explizit auf die Benutzung dieser Wörter hinzuweisen und dies gegebenenfalls einzuüben. Interviewer:innen sollten in Schulungen dafür sensibilisiert werden, Vorteile und Nutzen darzulegen, um dem Gegenüber die Entscheidung über die Studienteilnahme zu erleichtern.

Goldstein et al. weisen darüber hinaus darauf hin, dass es sinnvoll ist, dem Gegenüber deutlich zu machen, dass nur ein geringer Teil der Bevölkerung überhaupt gefragt wird, an der jeweiligen Umfrage teilzunehmen und das Gegenüber damit die Möglichkeit hat, eine bestimmte Gruppe zu repräsentieren. Auch diese Information scheint für eine Kosten-Nutzen-Abwägung wichtig. Sie stellt nach dem Prinzip der sozialen Bewährtheit eine gute Orientierungshilfe dar und sollte nicht vorenthalten werden.¹⁷⁴ Denn nach diesem Prinzip entscheiden Menschen in Abhängigkeit davon, was andere Menschen tun, oder was sie glauben das andere Menschen tun oder von ihnen erwarten. Auch darauf zu verweisen, dass die Teilnahme nur begrenzt verfügbar ist, kann überzeugend wirken. An dieser Stelle greift das ebenso von Goldstein et al. formulierte Prinzip der Knappheit.¹⁷⁵ Zudem ist es hilfreich auf

¹⁷² Die enorme Wirkkraft des Wortes ‚weil‘ wird auch beschrieben in: Goldstein et al., 2018, S. 142 - 144.

¹⁷³ Vgl. Ryborz, 2017, S. 103.

¹⁷⁴ Vgl. Goldstein et al., 2018, S. 20 - 23.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 133 - 136.

die Kürze der Umfrage zu verweisen. Mit einem Appell wie: „Schon eine Stunde Ihrer Zeit wäre uns eine echte Hilfe“¹⁷⁶ kann sich die Studienteilnahmezahl signifikant erhöhen. Denn hier greift sowohl das bei Engel et al. geschilderte Argument der Kürze der Studie als auch „mit der Umfrageteilnahme zu helfen“¹⁷⁷.

Um eine Kosten-Nutzen-Abwägung zu ermöglichen, muss man nicht immer alle Argumente anbringen und natürlich darf man nur solche verwenden, die tatsächlich der Wahrheit entsprechen. Interviewer:innen müssen diese zudem situativ einsetzen und entwickeln können und gegebenenfalls weitere Erläuterungen oder Fragen formulieren. Dafür ist es sinnvoll, wenn Interviewer:innen sich ihnen anbietende Situationen analysieren können, um daraufhin zu reagieren. Hierfür kann die Adaption eines bekannten sprechwissenschaftlichen Modells nützlich sein, auf das nachfolgend eingegangen wird.

5.2.2 Adaptierte Situationsanalyse

Eine Situation zu analysieren, kann mithilfe des Sprechsituationsmodells von Geißner gelingen, welches dieser in Anlehnung an das Organonmodell von Bühler komplettierte und welches die Fragen der Lasswell-Formel¹⁷⁸ integriert.¹⁷⁹ Langenmayr formuliert für eine Kommunikationssituation:

„Die Situation, in der kommunikativ gehandelt wird, wird bestimmt durch die Faktoren wer, mit wem, über was, wann, wo, warum, wozu, wie (sprachlich, sprecherisch), auf welche Weise (direkt/medial). [Dabei ist] [d]er Verlauf der Kommunikationshandlung [...] abhängig von den Faktoren der Kommunikationssituation. Wir unterscheiden unveränderliche Faktoren (Handlungslage) und veränderliche Faktoren (Handlungssituation).“¹⁸⁰

Die veränderlichen Faktoren fasst Geißner in seinem Modell zu einem inneren Ring zusammen. Diese Faktoren bedingen sich gegenseitig und sind nicht statisch. Die unveränderlichen stellt er als Kästchen jeweils über und unter dem inneren Ring dar (Abbildung 1).

¹⁷⁶ Goldstein et al., 2018, S. 95.

¹⁷⁷ Engel et al., 2012, S. 154.

¹⁷⁸ Vgl. Lasswell, 1948, S. 37 - 51.

¹⁷⁹ Vgl. Geißner, 1988, S. 72.

¹⁸⁰ Langenmayr, 1979, S. 33.

S p r e c h s i t u a t i o n

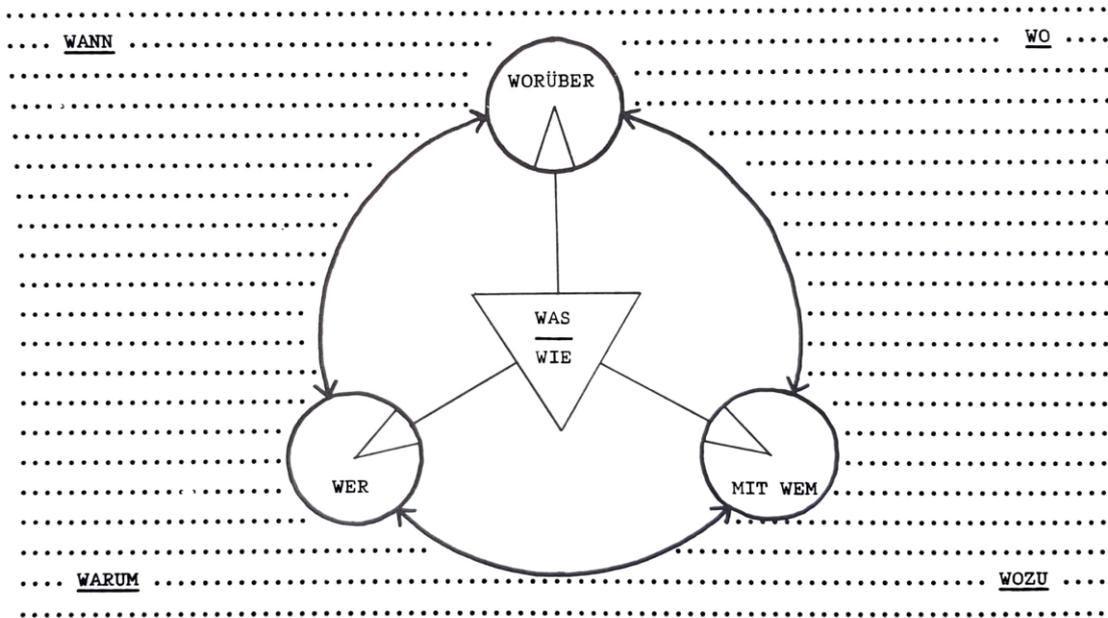


Abbildung 1: Modell zur Sprechsituation von Geißner¹⁸¹

Die Handlungslage, Faktoren wie Zeit, Ort usw. sind oft determiniert. Es ist die Uhrzeit, zu der man gerade an einem bestimmten Ort ist. Jedoch ist die Handlungssituation veränderbar. Denn wie sich jemand fühlt oder in einer bestimmten Situation handelt kann sie:er jederzeit anpassen.¹⁸² Das bietet zum einen die Möglichkeit, sich der unveränderlichen Handlungslage bewusst zu werden und diese zu analysieren. Zum anderen kann daraufhin die eigene innere Einstellung auf die Situation angepasst werden. Dadurch sind soziale Situationen nie statisch. Das führt dazu, dass auch die Situationsanalyse für den persönlichen Gesprächszugang eine Methode sein muss, die veränderliche und unveränderliche Faktoren betrachtet, so dass sich daraufhin für Interviewer:innen Handlungsempfehlungen ergeben.

Doch lassen sich diese Faktoren einer Gesprächssituation auf den persönlichen Gesprächszugang übertragen? Fakt ist, dass auch der Gesprächszugang veränderliche Größen, nämlich das Wer, mit Wem, Was und Wie beinhaltet. Interviewer:innen beispielsweise haben nicht jeden Tag dasselbe Gefühl und gleichzeitig passen

¹⁸¹ Geißner, 1986a, S. 111.

¹⁸² Vgl. Langenmayr, 1979, S. 75 / 76.

sich Gefühle innerhalb der Situationen an. Potenzielle Gesprächspartner:innen reagieren je nach eigenem Befinden, der Situation und des Gesagten unterschiedlich. Doch das Worüber scheint im Gesprächszugang, anders als bei Geißner, vorgegeben zu sein, denn der Anlass ist immer der gleiche. Es geht um die Überzeugung zu einem Interviewtermin und dies stellt dadurch eine invariante Größe dar. Für den persönlichen Gesprächszugang sollte Geißners Modell daher adaptiert werden (Abbildung 2).

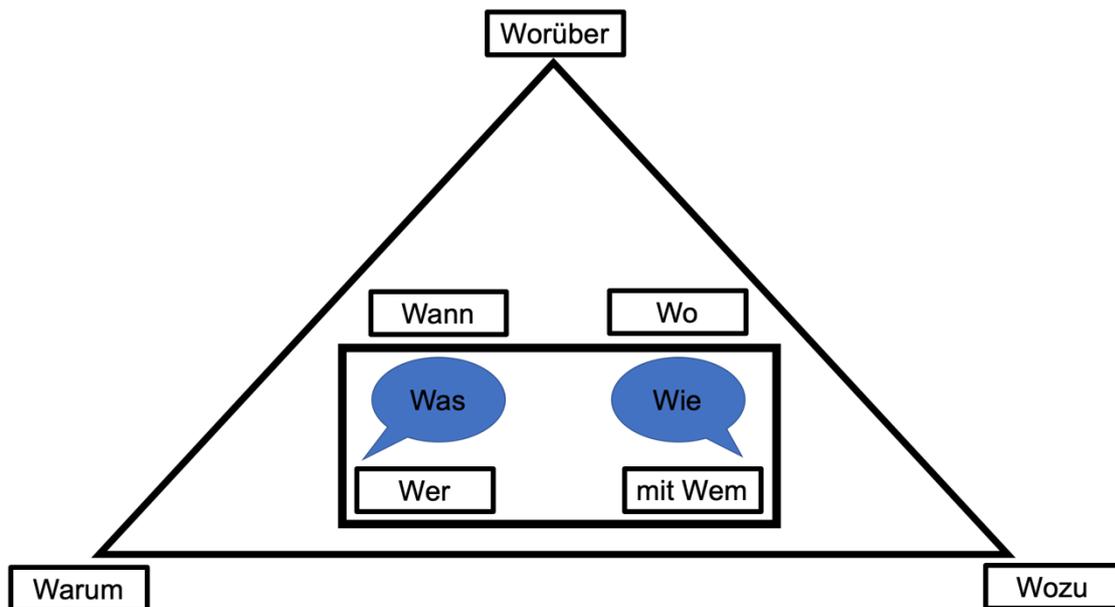


Abbildung 2: Modell zur adaptierten Sprechsituation im Gesprächszugang¹⁸³

In diesem eigens entwickelten Modell in Anlehnung an Geißner wurden einige Änderungen vorgenommen. Denn die Handlungssituation im persönlichen Gesprächszugang ist, dass Wer, mit Wem über Was und Wie spricht. Somit sind diese vier Größen veränderbar. Im persönlichen Gesprächszugang wird allerdings das Wann durch die:den Interviewer:in determiniert, da sie:er sich Uhr- und Tageszeit der Kontaktaufnahme auswählt. Das Wo wird durch die:den potenzielle:n Gesprächspartner:in definiert, nämlich da, wo diese:r sich in dem Moment aufhält beziehungsweise aufsuchen lässt. Die bei Geißner veränderliche Variable des Worüber wird jedoch durch die Forschungseinrichtung, beziehungsweise die Forschungsfrage der Studie vorgegeben. Diese bestimmen auch das Wozu und das Warum. Unveränderliche Variablen in erster Instanz sind also in diesem adaptierten Modell das Worüber, das Warum und das Wozu. In zweiter Instanz, da sie durch eine:n der beiden

¹⁸³ Darstellung der Verfasserin.

Gesprächspartner:innen zumindest determiniert werden können, reihen sich das Wann und das Wo ein. Die innerhalb der Situation flexiblen Variablen bilden das Wer, mit Wem, Was und Wie. Wie sich methodisieren und vermitteln lässt mit diesen flexiblen und unflexiblen Variablen umzugehen, wird in Kapitel 6.3.3 dargelegt.

Langenmayr verweist in Bezug auf das Situationsmodell Geißners noch auf einen weiteren entscheidenden Punkt:

„Wichtig dabei ist, daß alle Fragen sowohl im Hinblick auf den Sprecher, also auf Sprecherabsicht und -erwartung, als auch in Hinblick auf den Hörer, auf Hörerabsicht und -erwartung zu beantworten sind.“¹⁸⁴

Die Situationsanalyse kann sich also jeweils für Sprecher:in und Hörer:in anders darstellen. Dies unterstreicht die Wichtigkeit der Perspektivenübernahme. Gutenberg fasst diese Unterscheidung daher in einem Modell zusammen, das Geißners Modell um den Hörer:innenaspekt erweitert.¹⁸⁵ Für Interviewer:innen der empirischen Sozialforschung bedeutet das, dass sie sich bewusst über die Situation ihres Gegenübers sein sollten. Um dies zu lernen, kann das Beantworten bestimmter Fragen sinnvoll sein. Beispiele formuliert Pawlowski:

- „Wer bin ich? [...] Wie erlebe ich meinen Partner? [D]ominant – submissiv? [S]ympathisch – weniger sympathisch? [D]istanziert – nah? [...]
- Wer ist der andere? [...] Wie mag er mich erleben? Wie denkt, fühlt, handelt er im Allgemeinen? [...]
- Wie ist meine, wie ist seine Einstellung im Hinblick auf das, was zur Diskussion steht? [...]
- Ist es der richtige Zeitpunkt? [...]
- Welchen Inhalten mag er zustimmen? Welchen nicht? [...] Welche Inhalte aus der Menge aller mir zur Verfügung stehenden Inhalte bringe ich vor? [...]
- Welche Kenntnisse besitzt er? Welche sprachlichen Voraussetzungen hat er? [...] Welche Stilebene wähle ich, welche Satzkonstruktionen, welche Wörter und Wortverknüpfungen? Welche Vergleiche oder Beispiele? Wie spreche ich zu ihm? Freundlich oder aggressiv, ernst, eindringlich, locker?“¹⁸⁶

Solche Fragen dienen als Hilfestellung für die Erfassung der Situation. Zu beachten ist, dass es nicht darum geht, alle zu beantworten, denn nicht immer ist eine Beant-

¹⁸⁴ Langenmayr, 1979, S. 80.

¹⁸⁵ Vgl. Pietzsch, 2011, S. 272. Hier falsch zitiert nach Gutenberg, Norbert: Für's Sprechen schreiben – Für's Hören sprechen. Anmerkungen zum Sprach- und Sprechstil von Nachrichten. Sprechen 12/1. 26 - 30. S. 114; Korrigierte Zitation: Gutenberg, 1994, S. 114.

¹⁸⁶ Pawlowski, 2015, S. 11 / 12. (Aufzählungsstil geändert).

wortung möglich oder zielführend. Vielmehr geht es darum, Interviewer:innen Beispiele für mögliche Fragen zu geben, die sie sich entweder selbst gewahr werden oder welche sie im Kontakt stellen können. Weiter soll dies dazu führen, dass die Beantwortung dieser Art von Fragen irgendwann intuitiv abläuft, um eine Situation dadurch gut einschätzen zu können. Weiter soll dies dazu führen, dass die Beantwortung dieser Fragen irgendwann intuitiv abläuft, um eine Situation dadurch gut einschätzen zu können. Daher sollen sie nach der Vermittlung des adaptierten Situationsanalysemodells in einer methodischen Übung (Anhang 2) innerhalb des Schulungskonzepts (Kapitel 6.3.5) Anwendung finden.

Die adaptierte Situationsanalyse kann also eine hilfreiche Methode sein, um sich auf einen persönlichen Gesprächszugang vorzubereiten und ebenso währenddessen angewendet werden. Denn, verändert sich eine Situation, oder wie Geißner treffender formuliert, eine Handlungssituation¹⁸⁷, so können mithilfe einer Situationsanalyse erneut Fragen beantwortet werden oder sich neue Fragen für die veränderte Situation ergeben. Es wird deutlich, dass das Wer, zu Wem, Was und Wie immer wieder überprüft werden muss. Dazu bedienen sich Menschen im Allgemeinen sogenannter Erwartungs- und Interpretationsmuster, so Geißner:

„Diese Erwartungsmuster und Interpretationsmuster, die jeder – wenn auch in unterschiedlicher Differenziertheit und unterschiedlicher Reflexivität in seiner Kommunikationsgeschichte – erworben hat, helfen dazu, die 'neue' Situation einzuschätzen und zu interpretieren. Da sich nun im Gesprächsprozess mit Vollzug der einzelnen Sprech- und Hörhandlungen die Anfangs'lage' notwendigerweise verändert, wird in jedem Gesprächsprozess ein 'situativer' hermeneutischer Zirkel vollzogen als ‚stete Abfolge von Situationseinschätzungen und Situationsinterpretationen.“¹⁸⁸

Die adaptierte Situationsanalyse bietet für den persönlichen Gesprächszugang eine gute Hilfestellung, um situativ und frei zu agieren und zu reagieren, denn

„[h]aben wir nur geringe Vorkenntnisse, kann sich die Beziehung zwischen uns und unserem Partner erst im Gespräch [...] entwickeln, können wir die Voraussetzungen, die der Partner mitbringt, erst aus seinen unmittelbaren Aktionen und Reaktionen erschließen“¹⁸⁹,

¹⁸⁷ Vgl. Geißner, 1988, S. 74.

¹⁸⁸ Geißner, 1982b, S. 28. Hier zum Teil zitiert aus: Geißner, 1988, S. 68.

¹⁸⁹ Pawlowski, 2015, S. 12.

so Pawlowski. Eine Situationsanalyse kann die argumentative Kompetenz unterstützen, weswegen sie in das hier entwickelte Schulungskonzept für Interviewer:innen integriert ist.

Die Situationsanalyse macht jedoch auch klar, dass, je nach Situation, entweder „der Personenbezug oder der Sachbezug dominier[t] [...]“. ¹⁹⁰ Denn jeder Gesprächszugang und jedes Gegenüber ist unterschiedlich, weswegen sich nicht immer Fakten als zu überzeugendes Mittel eignen. Ein Personenbezug, der Perspektivenübernahme und Empathie für das Gegenüber erfordert, stellt mitunter eine bessere Argumentationsstrategie dar, als das Darlegen unzähliger Fakten.

5.2.3 Perspektivenübernahme durch Paraphrasieren

Um die Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen innerhalb des persönlichen Gesprächszugangs zu stärken, sollte generell Vertrauen zum Gegenüber gefördert werden. Becher postulierte Anfang 2021 in der Zeitschrift „sprechen“:

„Mit Bezug auf die Kommunikation stellt das zwischenmenschliche Vertrauen einen gewichtigen Faktor der Beziehungsebene dar. Somit bildet es eine maßgebliche Grundlage für erfolgreiches Kommunizieren.“ ¹⁹¹

Da der Gesprächszugang eine Kommunikationssituation darstellt, in der es um die Überzeugung zu einer weiteren Kommunikationssituation, nämlich in Form eines Interviews geht, so scheinen hier vertrauensfördernde Maßnahmen unabdingbar. Interviewer:innen sollten beim Gesprächszugang also Beziehungsarbeit leisten. Es wundert demnach nicht, dass einige Werke der empirischen Sozialwissenschaft direkt auf die Beziehungsarbeit verweisen (Kapitel 3.1).

Um daher das Vertrauen bewusst zu stärken, kann die Nutzung sprechwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden sinnvoll sein. Indem Interviewer:innen beispielsweise eine persönliche Ansprache wählen, fanden Engel et al. heraus, erhöht sich die Teilnahmebereitschaft des Gegenübers. ¹⁹² Dies deckt sich mit der Annahme Ryborz's, der meint, dass sich das Vertrauensverhältnis stärkt, werden Menschen mit Vornamen angesprochen, da sie sich dadurch geschätzt fühlen. ¹⁹³ Auch

¹⁹⁰ Geißner, 1982a, S. 230.

¹⁹¹ Becher, 2021, S. 15.

¹⁹² Vgl. Engel et al., 2012, S. 176.

¹⁹³ Vgl. Ryborz, 2017, S. 102.

wurde bereits darauf verwiesen, dass eine Perspektivenübernahme für die Förderung einer Beziehung sinnvoll ist.¹⁹⁴ Diese kann durch die bereits benannte Situationsanalyse gestärkt werden, oder indem Interviewer:innen ihr Gegenüber spiegeln und paraphrasieren. Das Paraphrasieren ist also eine einschlägige Methode mit der Vertrauen hergestellt und beibehalten werden kann, weswegen darauf im Folgenden eingegangen wird.

Für Pawlowski kann „[m]it einer Paraphrase und der Reaktion darauf [...] in einem Gespräch die Verständigung [gesichert werden].“¹⁹⁵ Weiter führt er aus:

„Wir sagen dem Anderen, was wir verstanden haben oder wie wir es verstanden haben und versichern uns, ob das, was wir verstanden haben, auch das ist, was der andere gemeint hat.“¹⁹⁶

So können Interviewer:innen zunächst Aussagen oder Fragen des Gegenübers paraphrasieren, um dann darauf Bezug zu nehmen. Dabei ist es wichtig, sowohl auf den Inhalt als auch die dabei womöglich vermittelten Gefühle zu achten.¹⁹⁷ Dies empfiehlt sich für den persönlichen Gesprächszugang aus mehreren Gründen:

„Es befriedigt zunächst das existenzielle Grundbedürfnis nach Akzeptanz, indem sich die Gesprächspartnerin wahrgenommen und akzeptiert fühlt. Sodann hilft es, ein genaues und unmissverständliches gegenseitiges Verstehen zu gewährleisten. [...] Drittens gibt es dem Gesprächspartner durch die Spiegelung des Gesagten oftmals sehr produktive Impulse zur Selbstüberprüfung.“¹⁹⁸

Die Rücksicherung des Verstehens ist im Gesprächszugang wichtig, um auf Fragen der potenziellen Gesprächspartner:innen eingehen zu können. Fehlen wichtige Informationen zum Datenschutz? Gibt es Unklarheiten über den Ablauf des beschriebenen Interviews? Es empfiehlt sich mithilfe der Paraphrase die sich darbietende Situation richtig einzuschätzen und durch die Paraphrase kann das Gesagte sowohl von den Interviewer:innen als auch von potenziellen Gesprächspartner:innen selbst, nochmals überdacht werden. Dies deckt sich in Teilen mit der adaptierten Situati-

¹⁹⁴ Vgl. Pawlowski, 2005, S. 245.

¹⁹⁵ Ebd., S. 91.

¹⁹⁶ Ebd., S. 90.

¹⁹⁷ Vgl. Gührs, Nowak, 2002, S. 38.

¹⁹⁸ Ebd.

onsanalyse, weswegen zu Beginn erläutert wurde, dass alle hier behandelten Methoden zwar für die Übersichtlichkeit getrennt voneinander analysiert werden, in der Praxis jedoch zusammenwirken.

Den wichtigsten Grund für die Nutzung der Paraphrase scheint jedoch das sich dadurch entwickelnde positive Gefühl von Wertschätzung und Akzeptanz darzustellen. Pawlowski betont daher für die Paraphrase:

„Wir können mit ihr ein positives Klima fördern. [...] Wir zeigen dem Partner mit einer Paraphrase, dass wir seine Äußerungen für wichtig halten, dass wir bereit sind, uns mit dem Inhalt dieser Äußerung und mit ihm als Partner ernsthaft zu beschäftigen. Dadurch können wir ein kollegiales und damit positives Gesprächsklima schaffen. [...] Besonders intensiv erlebt er diesen Kontakt, wenn wir uns in der Paraphrase seinen Sprachstil bis zu einem gewissen Grade anpassen, zum Beispiel seine Begriffe und Satzkonstruktionen übernehmen.“¹⁹⁹

Die bereits genannte Perspektivenübernahme kommt also bei der Paraphrase automatisch zum Tragen. Für die empirische Sozialforschung ist dies eine wertvolle Erkenntnis, da gerade in Umfrageforschungen mit speziellen Zielgruppen, wie beispielsweise Jugendlichen oder älteren Personen, eine Sprachstil- oder Wortwahlanpassung ein geeigneter Zugang zu der jeweiligen Person sein kann. Es wäre sogar denkbar, dass ein solcher Zugang ohne das Paraphrasieren und die damit einhergehende Perspektivenübernahme nicht möglich ist.

Auf die Methode des Paraphrasierens und die Übung dazu wird in Kapitel 6.3.3 eingegangen. An dieser Stelle soll verdeutlicht werden, dass sich die Beziehung noch mit anderen Hilfsmitteln stärken lässt, wie beispielsweise dem Gegenüber einen Gefallen zu tun²⁰⁰ oder Gemeinsamkeiten herauszustellen.²⁰¹

5.2.4 Embodiment

Die letzte hier vorzustellende Argumentationsstrategie bezieht sich auf die Motivation sowie Überzeugung der Interviewer:innen. Es wurde bereits erläutert, dass diese einen signifikanten Einfluss auf die Teilnahmequoten von Umfragen haben. Es scheint daher sinnvoll, Übungen zu Motivation und Überzeugung in ein Schulungskonzept für Interviewer:innen zu integrieren. Generell ließe sich Motivation

¹⁹⁹ Pawlowski, 2005, S. 97 / 98.

²⁰⁰ Vgl. Goldstein et al., 2018, S. 71 / 72.

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 124 / 125.

durch äußere Anreize, wie beispielsweise die Aussicht auf Lob oder ein erhöhtes Entgelt steigern. Überzeugung kann mit der Erfahrung von Interviewer:innen zusammenhängen. Je größer die Erfahrung von Interviewer:innen ist, umso größer ist auch die Überzeugtheit, dass sie es schaffen, Menschen zu einer Umfrageteilnahme zu motivieren, so Jedinger und Michael.²⁰²

Aus rhetorischer Sicht gibt es allerdings noch weitere Methoden, die Anwendung finden könnten, um Motivation und Überzeugung zu steigern. Hannken-Illjes, die sich auf Perleman und Olbrechts-Tyteca bezieht, erläutert, dass es sinnvoll ist, sich ein universelles Publikum vor Augen zu führen und diesem Argumente zu nennen, welche „so vernünftig sind, dass ihr vernünftige Menschen einfach zustimmen **müssen**“.²⁰³ Was bei Hannken-Illjes hier als inhaltliche Vorbereitung auf den persönlichen Gesprächszugang begriffen werden kann, könnte jedoch auch mit einer Methode – dem Embodiment – in Verbindung gebracht werden. Denn beim Embodiment geht es darum, ein Ziel zu verkörpern. Dadurch entstünden in der Psyche Reize, die sich wiederum auf den gesamten Organismus auswirken. Mithilfe von bewusst eingenommenen Körperhaltungen können sich zum Beispiel Emotionen und Einstellungen verstärken, die wiederum das selbst formulierte Ziel unterstützen. Setzt sich also ein:e Interviewer:in das Ziel der Überzeugung eines Gegenübers, so kann diese Überzeugung besser gelingen, wenn eine Körperhaltung eingenommen wird, die dieses Ziel darstellt. Gleichzeitig, um auf Hannken-Illjes zurückzukommen, könnte es der Argumentationsfähigkeit zuträglich sein, dass sich ein:e Interviewer:in den persönlichen Gesprächszugang und die Argumente, die sie:er anbringen will vorstellt und sie:er diese Situation im Vorfeld gegebenenfalls fiktiv durchläuft. Denn dann, so die Embodiment-Theorie, wird es ihr:ihm leichter fallen, in der realen Situation zu agieren, da sie bereits im Vorfeld verkörpert wurde. Tschacher führt dieses Phänomen auf mehrere Ursachen zurück und definiert Embodiment damit:

„[U]nter Embodiment (deutsch etwa «Verkörperung») verstehen wir, dass der Geist (also: Verstand, Denken, das kognitive System, die Psyche) mitsamt seinem Organ, dem Gehirn, immer in Bezug zum gesamten Körper steht. Geist/Gehirn und Körper wiederum sind in die restliche Umwelt eingebettet. Das Konzept Embodiment behauptet, dass ohne diese zweifache Einbettung der Geist/das Gehirn nicht intelligent arbeiten kann. Entsprechend kann ohne Würdigung dieser Einbettung der Geist/das Gehirn nicht verstanden werden.“²⁰⁴

²⁰² Vgl. Jedinger, Michael, 2019, S. 369 / 370.

²⁰³ Hannken-Illjes, 2004, S. 142.

²⁰⁴ Tschacher, 2010, S. 15.

Diese Wechselwirkung von Psyche und Körper kann sich für den Gesprächszugang zu Nutzen gemacht werden. Zum einen kann in Schulungen mit Embodiment-Methoden das Selbstvertrauen der Interviewer:innen gestärkt werden. Denn, so Storch und Krause:

„Wenn ein Kursteilnehmer sich zum Ziel gesetzt hat, sicher und selbstbewusst aufzutreten, gelingt ihm dies besser, wenn er sich auch eine Körperhaltung erarbeitet, die diese innere Haltung unterstützt. Einstellungen und Stimmungen über Veränderungen der Körperhaltung zu beeinflussen, hat den Vorteil, dass die Körperhaltung auch unter hohem Stress willkürlich beeinflussbar bleibt. Ob man aufrecht oder mit eingesunkenen Schultern sitzt, kann man leicht selbst beobachten, und auch im größten Prüfungstress ist man noch in der Lage, die Schultern zurückzunehmen und die Atmung bewusst zu verändern.“²⁰⁵

Auch der persönliche Gesprächszugang kann für Interviewer:innen mitunter eine Stresssituation darstellen, da er nicht vorhersehbar ist. Durch Embodiment kann in dieser Situation die Körperhaltung verändert werden, was wiederum Auswirkungen auf die innere Einstellung hat. Weiter wäre es möglich, in einer Schulung Embodiment-Übungen anzuleiten, die sich nicht direkt auf den Gesprächszugang beziehen, sondern unabhängig davon das Gefühl von Motivation oder Selbstüberzeugung stärken. Weber formuliert dafür in ihrer Abhandlung unter anderem Assoziationsübungen, wie das Vorstellen eines Tieres oder einer bestimmten Person, die als motiviert bezeichnet wird.²⁰⁶ Zugleich bedient sie sich in ihrem Schulungskonzept dem facial feedback, das Motivation oder Selbstüberzeugung durch die bewusste Herbeiführung eines motivierten respektive selbstüberzeugten Gesichtsausdrucks fördern kann.²⁰⁷ Solche Übungen steigern, so Storch das sogenannte Selbstmanagement:

„Mit dem Begriff Selbstmanagement bezeichnet man in der Psychologie die Fähigkeit eines jeden Menschen, seine Handlungen, seine Gefühle, sein Denken und seine Reaktionen auf die Umwelt so zu koordinieren, dass er sich zielgerichtet und befriedigend durch seinen Alltag bewegen kann.“²⁰⁸

Für ein Schulungskonzept für Interviewer:innen der empirischen Sozialforschung können daher zweierlei Übungen nützlich sein; solche die zunächst unabhängig vom Gesprächszugang das Selbstmanagement stärken und solche, die sich direkt

²⁰⁵ Storch, Krause, 2021, S. 174 / 175.

²⁰⁶ Vgl. Weber, 2014, S. 86 / 87.

²⁰⁷ Vgl. ebd., S. 79.

²⁰⁸ Storch, 2010, S. 62 / 63.

auf den persönlichen Gesprächszugang beziehen. Die Anwendung von zwei Übungsarten könnte außerdem den Zugang zu Embodiment-Methoden leichter gestalten. Denn Embodiment arbeitet mit Körperfeedback, also mit Haltungen und Bewegungen, die etwas im Körper auslösen können. Menschen, die mit dieser Art von Übungen bisher keinen Kontakt hatten, sollte in einer Schulung ein leichter Einstieg gewährt werden. Weber formuliert auch für ihre Trainings:

„Damit Klienten sich auf die konkrete Arbeit mit Embodiment einlassen können, ist es wichtig, dass sie schnell und einfach begreifen und erfahren, dass Embodiment existiert und wie es wirkt. Eine sehr einfache erste Übung besteht im Sammeln von Erfahrungen mit ‚facial feedback‘.“²⁰⁹

Dass solche Körperfeedback-Methoden sinnvoll sind, um Motivation und Überzeugung zu stärken, erläutert Koch:

„Innerhalb der sozialpsychologischen Körperfeedbackforschung [...] wurde z.B. gezeigt, dass Körperhaltungen Affekt, Erinnerung und Einstellung beeinflussen können.“²¹⁰

Somit bietet Embodiment Interviewer:innen eine Methode, die sie selbstbestimmt anwenden können, um ihre Motivation zu steigern. Dadurch kann Embodiment zu einem essenziellen Mittel für Interviewer:innen und die empirische Sozialforschung werden, denn Kuhl betont:

„Die Fähigkeit zur selbstregulierten Rekrutierung positiven Affekts betrachte ich als die entscheidende Voraussetzung für Selbstbestimmung und intrinsische Motivation.“²¹¹

Und weiter verweist Krüger:

„Motivation auf rein kognitiver Ebene greift zu kurz. Die eigenen Leistungsziele sollen mit positiven Gefühlen und Körperwahrnehmungen verknüpft werden. Damit findet eine somatische Verankerung statt, welche durch systematisches Training intensiviert werden kann.“²¹²

Krüger widerspricht hier also der gängigen Praxis von Sozialforschungsinstitutionen, die vor allem monetäre Anreize als Mittel für die Erhöhung der Motivation ihrer Interviewer:innen und die damit vermuteten einhergehenden steigenden Fallzahlen zu wählen scheinen.²¹³

²⁰⁹ Weber, 2014, S. 79.

²¹⁰ Koch, 2011, S. 39.

²¹¹ Kuhl, 2001, S. 177.

²¹² Krüger, 2018, S. 76.

²¹³ Vgl. Knerr et al., 2018, S. 60.

Embodiment-Übungen sind jedoch nicht unbedingt dafür da, sie während des Gesprächszugangs zu verwenden. Viel eher geht es darum, im Vorfeld eine innere Haltung einzunehmen, welche Motivation oder Überzeugung verkörpert.²¹⁴ Gleichzeitig soll nicht ausgeschlossen werden, dass sich Embodiment-Methoden auch während des persönlichen Gesprächszugangs eignen. Daher werden in Kapitel 6.3.3 eine facial-feedback-Methode und eine Embodiment-Methode erläutert, die im hier vorgestellten Schulungskonzept für Interviewer:innen integriert sind, sodass sie bereits vor dem Gesprächszugang wirken können und sich gegebenenfalls im persönlichen Gesprächszugang anwenden lassen.

6 Schulungskonzept zur Förderung der Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen nach dem ADDIE-Modell

„Die Qualität der Schulung ist für den Erfolg einer Befragung entscheidend, da sie die Interviewer auf die Erhebungssituation vorbereitet“²¹⁵, formulieren Buchwald und Lukanow-Arndt und verweisen damit auf die tragende Rolle von qualitativen Schulungskonzepten für Interviewer:innen. Um Argumentationskompetenzen optimal vermitteln zu können, empfiehlt sich die Entwicklung eines Schulungskonzeptes anhand vorher festgelegter Anforderungen. Kompetenzvermittlung unterscheidet sich dabei grundlegend von reiner Wissens- oder Verhaltensvermittlung. Dies wird bei der Entwicklung des hier vorgestellten Trainingskonzepts deutlich.

Da sich Schulungs- oder Trainingskonzepte zu unterschiedlichen Themen und mit unterschiedlichen didaktischen Schwerpunkten planen lassen, muss zunächst ermittelt werden, nach welchen Kriterien das hier vorgestellte Schulungskonzept entwickelt werden sollte. Um solche Kriterien festzulegen hat sich das Instruktionsdesign bewährt.

„Die Grundidee [vom Instruktionsdesign ist] [...] stets die systematische und vor allem die differenzierte Anwendung pädagogisch-psychologischer Prinzipien bei der Konzeption von Lerngelegenheiten bzw. Lernumgebungen.“²¹⁶

²¹⁴ Vgl. Weber, 2014, S. 85.

²¹⁵ Buchwald, Lukanow-Arndt, 2011, S. 324.

²¹⁶ Niegemann et al., 2008, S. 17.

Eines der ersten Instruktionsdesign-Modelle war das von Gagné entwickelte ADDIE-Modell. Es soll Lehrenden dabei helfen, ganzheitliche Trainingskonzepte zu planen. Dabei geht es

„um die Ablösung von Vorstellungen von ‚der richtigen Lehrmethode‘ durch eine Konzeption, die versucht, für unterschiedliche Kategorien von Lernaufgaben und unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Rahmenbedingungen die jeweils [...] bestgeeignete Lernumgebung zu finden.“²¹⁷

Das ADDIE-Modell gliedert sich dabei in fünf Phasen: Analyse, Design, Entwicklung, Evaluation und Implementierung (Abbildung 3). Diese Phasen werden spiralförmig durchlaufen. Es findet also immer wieder eine Rückkopplung in die erste Phase statt, wodurch ein neuer ADDIE-Prozess angestoßen wird.

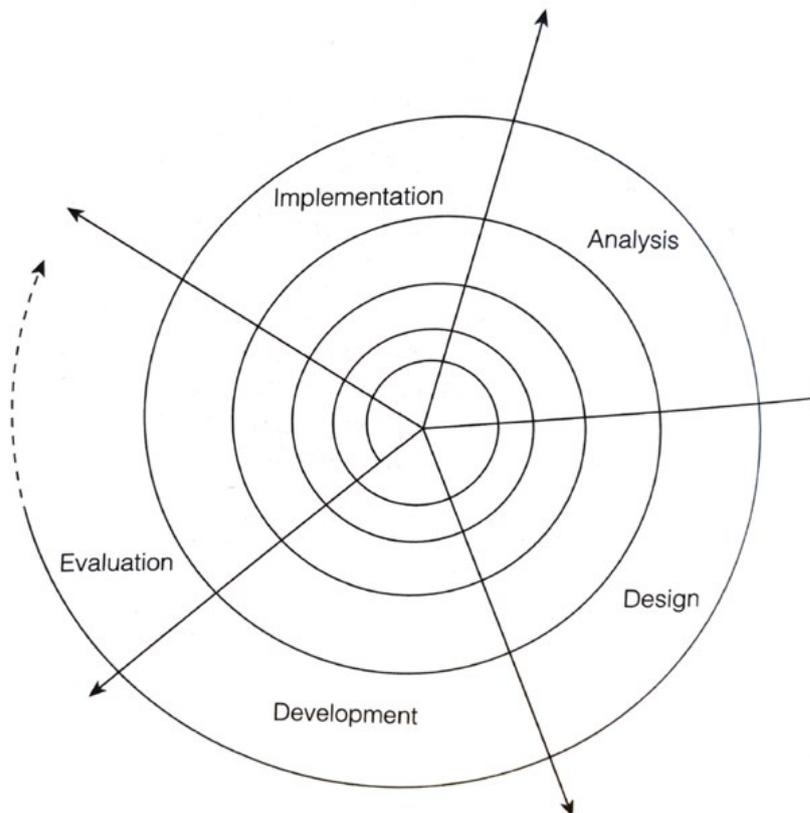


Abbildung 3: Die 5 Phasen des ADDIE-Prozesses nach Gagné²¹⁸

²¹⁷ Niegemann et al., 2008, S. 17 / 18.

²¹⁸ Gagné et al., 2005, S. 42.

In jeder Phase spielen dabei jeweils mehrere Faktoren eine Rolle, die im Folgenden in Anlehnung an Branch dargestellt sind:

Tabelle 1: Detaillierte Betrachtung der Phasen im ADDIE-Prozess²¹⁹

| 1. Analyse | 2. Design | 3. Entwicklung | 4. Evaluation | 5. Implementierung |
|-------------------------------------|--|---|--|---|
| 1.1. Bedarfsanalyse | 2.1. Teilziele | 3.1. Schulungsinhalt (grob skizziert) | 4.1. Bewertungs- kriterien | 5.1. Implementierung der Schulung |
| 1.2. Lehr-/ Lern- zielanalyse | 2.2. Lerntheorie | 3.2. Schulungs- phasen | 4.2. Evaluations- methoden | 5.2. Rolle der Lehrenden |
| 1.3. Zielgruppen- analyse | 2.3. Methodisch- didaktische Gestaltung | 3.3. Methoden- auswahl | 4.3. Durchführung der Evaluation | 5.3. Rolle der Lernenden |
| 1.4. Arbeitsumfeld- analyse | | 3.4. Lehrmaterial und Medienauswahl | | |
| 1.5. Projektmanage- mentplan | | 3.5. Schulungsablauf | | |
| | | 3.6. Testtraining | | |

Die einzelnen Faktoren innerhalb der Phasen werden nun vorgestellt und dabei auf das Schulungskonzept zur Förderung der Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen bezogen. Zu beachten ist hierbei, dass im Rahmen dieser Arbeit die Implementierung sowie die Evaluation nur theoretisch erörtert werden kann.

6.1 Analyse

Die Analyse dient dazu, zunächst das Lernziel anhand einer Bedarfsanalyse zu formulieren. Danach muss eine genaue Betrachtung der Zielgruppe und des Arbeitsumfeldes unternommen werden sowie daran anschließend sollte ein Projektmanagementplan erstellt werden.

²¹⁹ Vgl. Branch, 2009, S. 3.

6.1.1 Bedarfsanalyse

Nach dem ADDIE-Modell wird zu Beginn der Schulungskonzeption zunächst eine Bedarfsanalyse unternommen. Dabei soll untersucht werden, ob Leistungslücken zu einem bestimmten Thema existieren. Dies dient dazu, herauszufinden, ob es überhaupt sinnvoll ist eine angedachte Schulung zu einem bestimmten Thema durchzuführen. Im Rahmen dieser Arbeit ist deutlich geworden, dass es für Interviewer:innen in der empirischen Sozialforschung sinnvoll sein kann, ihre Argumentationsfähigkeit zu schulen (vgl. Kapitel 1). Da bisher wenige Schulungskonzepte die Schulung von Argumentationsfähigkeit vorzusehen scheinen, kann davon ausgegangen werden, dass ein Bedarf an einer solchen Schulung besteht. Nachdem sich der Bedarf an einer Schulung bestätigt hat, wird das Lehr- beziehungsweise Lernziel für diese Schulung bestimmt.

6.1.2 Lehr-/ Lernzielanalyse

„Die Formulierung von Zielen ist ein guter Ausgangspunkt. Sie sind die Basis für das weitere Vorgehen, für die Stoffauswahl [...], die Lehrmethode usw.“²²⁰, beschreibt Winteler. Bei der Entwicklung eines Trainingskonzepts sollte sich die Lehrperson daher im Vorfeld über die Lehrziele für die Trainingsteilnehmenden Gedanken machen und diese formulieren. Klauer und Leutner empfehlen: „Soll [...] eine bestimmte Kompetenz oder Qualifikation vermittelt werden, so ist ein klar definiertes Lehrziel unerlässlich.“²²¹ Da es beim hier vorgestellten Schulungskonzept um die Vermittlung von argumentativer Kompetenz geht, soll im Folgenden ein Lehrziel festgelegt werden.

Wie aus dieser Arbeit bereits hervorgegangen ist, empfiehlt es sich im Rahmen von Trainings für Interviewer:innen in der empirischen Sozialforschung deren Argumentationsfähigkeit im Gesprächszugang zu schulen. Das übergeordnete Lehrziel stellt also die Vermittlung von Argumentationsfähigkeit oder argumentativer Kompetenz von Interviewer:innen dar. Dieses Lehrziel, so Klauer und Leutner, kann nun dabei helfen

²²⁰ Winteler, 2008, S. 30.

²²¹ Klauer, Leutner, 2012, S. 33.

„den Lehr-Lern-Prozess inhaltlich [zu] steuern und entscheiden [...], ob das Lehrziel erreicht worden ist [...]. Lehrziele haben also eine *Steuerungs-* und eine *Evaluationsfunktion*.“²²²

Aus dem Lehrziel, was den Teilnehmenden vermittelt werden sollte, ergibt sich daraufhin das Lernziel, also das was die Teilnehmenden lernen sollen. Das Lernziel stellt in diesem Fall nicht die Vermittlung von argumentativer Kompetenz dar, vielmehr den Erwerb von Argumentationsfähigkeit. Für den Inhalt einer Schulung mag dies zunächst keinen großen Unterschied darstellen, doch für die didaktische Konzeptionierung sollte argumentative Kompetenz nicht nur gelehrt werden, sondern auch erfahrbar und somit erlernbar sein.

Lehrende sollten also nicht nur definieren, was gelernt werden soll, sondern auch „was die Lernenden an oder mit dem Inhalt *tun können* sollten.“²²³ Im hier vorgestellten Schulungskonzept müssen den Schulungsteilnehmenden daher Übungen angeboten werden, um argumentative Kompetenz erlernen zu können (Kapitel 6.3.3). Denn „[d]urch reines Zuhören lassen sich praktische Fertigkeiten nur schwer erwerben.“²²⁴

Sobald das Lehr- beziehungsweise Lernziel definiert ist, kann eine Zielgruppenanalyse angestellt werden.

6.1.3 Zielgruppenanalyse

Im Rahmen dieser Arbeit, die sich mit einem Schulungskonzept für Interviewer:innen in der empirischen Sozialwissenschaft beschäftigt, könnte die Zielgruppenanalyse zunächst obsolet erscheinen, denn die Zielgruppe sind wie im Titel benannt die Interviewer:innen. Doch ein Interviewer:innenstab im Rahmen von Umfrageforschungen kann sich unterschiedlich zusammensetzen. Er kann eine recht homogene Gruppe wie ‚Studierende‘ sein²²⁵, doch auch eine sehr heterogene Gruppe darstellen.²²⁶ Branch verweist in seiner Analyse zum ADDIE-Modell darauf, sich der

²²² Klauer, Leutner, 2012, S. 26. (Aufzählungsstil geändert).

²²³ Ebd., S. 27.

²²⁴ Wendorff, 2012, S. 141.

²²⁵ Vgl. Schnell et al., 2018, S. 320.

²²⁶ Vgl. u.a. Hanefeld, 1987, S. 247; Reuband, 1984, S. 66 - 70.

Fähigkeiten, der Erfahrungen, der Präferenzen und Motivationen der Teilnehmenden im Vorfeld bewusst zu werden: „Identify the abilities, experiences, preferences, and motivation of the students audience.“²²⁷

Eine Zielgruppenanalyse ließe sich mit Hilfe vieler vorher festgelegter Kategorien anstellen. Branch empfiehlt jedoch, sich auf folgenden Faktoren zu beschränken:

„Group identifications, general characteristics, numbers of students, location of students, experience levels, student attitudes, skills that impact potential to succeed in the learning environment“²²⁸.

Im Rahmen dieser Arbeit soll bei der Durchführung des Schulungskonzepts von einer Gruppe ausgegangen werden, wie sie bei großen Sozialforschungsinstitutionen üblich ist.²²⁹ Diese Gruppen sind meist sehr heterogen. Die Interviewer:innen sind unterschiedlichen Alters, doch alle über 18, diversen Geschlechts, haben ein unterschiedliches Bildungsniveau, sind beheimatet in ganz Deutschland und können als Interviewer:innen schon viel oder noch sehr wenig Erfahrung haben.²³⁰

Als Gruppengröße für das hier entwickelte Training wären laut Wendorff 12 Teilnehmende „üblich und [dies] bietet den bestmöglichen Gestaltungsspielraum für den Einzelnen.“²³¹ Generell sollte die Teilnehmendenzahl 20 Personen nicht überschreiten, da sonst Lernerfolge beeinträchtigt werden könnten, heißt es bei Klauer und Leutner.²³² Denn die:der Trainer:in muss die Möglichkeit haben auf alle Teilnehmenden eingehen und einzelnen Personen auch während Übungen Rückmeldung geben zu können. Für das hier entwickelte Schulungskonzept ist eine Teilnehmendenzahl, die sich durch zwei und drei teilen lässt, ideal, da sowohl Partner:innenübungen als auch Übungen zu dritt vorgesehen sind (Kapitel 6.3.3 und Anhang 2, 3, 4, 5, 6), woraus sich eine Teilnehmendenzahl von 12 oder 18 Personen ergibt. Nach Feststellung der Zielgruppenanalyse schließt sich nun die Arbeitsumfeldanalyse an.

²²⁷ Branch, 2009, S. 37.

²²⁸ Ebd., S. 37 / 38. (Aufzählungsstil geändert).

²²⁹ Vgl. Reuband, 1984, S. 66 - 78.

²³⁰ Vgl. u.a. Hanefeld, 1987, S. 247; Reuband, 1984, S. 66 - 70.

²³¹ Wendorff, 2012, S. 262.

²³² Vgl. Klauer, Leutner, 2012, S. 137.

6.1.4 Arbeitsumfeldanalyse

Mit der Entwicklung eines Schulungskonzeptes sollte sich nach dem ADDIE-Modell auch damit auseinandergesetzt werden, wo dieses Training durchgeführt werden kann und was für Gegebenheiten dort existieren müssen. Sobald die Teilnehmendenzahl feststeht, können der Ort, die Räumlichkeiten, die Trainer:innen, sowie benötigte technische Ressourcen konkretisiert werden.²³³ Im Folgenden seien daher die Rahmenbedingungen des hier entwickelten Schulungskonzeptes grob skizziert:

Wo: zentraler Ort für alle Teilnehmenden

Zeitraumen: 09.00 bis 16.00 Uhr (mit Pausen)

Teilnehmer:innenanzahl: 12 oder 18 Personen

Anzahl Trainer:innen: 1-2

Raumgröße: mindestens 72 m² oder mindestens 108 m² + zusätzlicher Raum ca. 25 m² für Partner:innenübungen

Raumausstattung: Beamer, Leinwand, Tische, Stühle, Moderationswand, Moderationskoffer, Flipchart

Um allen Teilnehmenden eine möglichst kurze Anreise zu gewährleisten, wird ein zentraler Ort angestrebt. Bei einem Zeitumfang von sieben Stunden mit Pausen wurde sich am Zeitplan für Interviewer:innentrainings von Schnell angelehnt.²³⁴ Ein Zeitrahmen von bis zu neun Stunden mit Pausen wird in der Literatur als moderat angegeben, der auch für Menschen mit wenig Seminarerfahrung, was bei einer recht heterogenen Interviewer:innengruppe der Fall sein kann, gut durchführbar ist.²³⁵ In der Literatur zur Gestaltung von Trainingsseminaren wird überwiegend von einer:m Trainer:in ausgegangen. Das hier vorgestellte Seminar scheint in Anbetracht der Gruppengröße und der Länge mit einer:m Trainer:in gut durchführbar. Doch auch als Trainerduo²³⁶, wie bei Kießling-Sonntag angebracht, ließe es sich gut realisieren. Dies hätte den Vorteil, dass Teilnehmende bei Partner:innenübungen mehr Unterstützung oder Feedback erhalten können. Gleichzeitig erhöhen sich

²³³ Vgl. Branch, 2009, S. 45.

²³⁴ Vgl. Schnell, 2019, S. 207.

²³⁵ Vgl. u.a. Günther, Sperber, 2008, S. 280; Quilling, Nicolini, 2007, S. 23.

²³⁶ Vgl. Kießling-Sonntag, 2003, S. 241.

die fachlichen Kompetenzen im Raum, was die Trainer:innen als Entlastung empfinden könnten, da Wissensblöcke abwechselnd vorgestellt werden. Ein Seminar mit zwei Trainer:innen kann also ein Mehrgewinn sein, jedoch scheint die Literatur dies seltener aufzugreifen, da es auf Grund von Kosten eher unüblich zu sein scheint. Für das hier vorgestellte Schulungskonzept wird sich daher nicht abschließend zwischen ein oder zwei Trainer:innen entschieden. Der Einfachheit halber ist im Folgenden immer von einer:m Trainer:in die Rede.

Wendorff empfiehlt für die Raumgröße mindestens 6 m² pro Teilnehmer:in einzuplanen, um genügend Platz zum Lernen zu ermöglichen.²³⁷ Bei 12 Teilnehmenden wäre dies eine Raumgröße von mindestens 72 m², bei 18 Teilnehmenden mindestens 108 m². Gleichzeitig sollte darauf geachtet werden, dass der Raum nicht zu groß ist. Zu große Räume könnten zu einer schlechten Akustik führen oder auch die Lernatmosphäre stören, da kein Gruppenzugehörigkeitsgefühl aufkommt.²³⁸ Zusätzlich böte sich für die hier vorgestellte Schulung die Nutzung eines zusätzlichen Raums an, sodass bei Gruppenübungen mehr Abstand gehalten werden kann, um dadurch bessere Konzentration zu ermöglichen. Hierfür empfiehlt Wendorff einen rechteckigen circa 25 m² großen Raum.²³⁹

Im vorliegenden Fall wird außerdem ein Raum mit Beamer und Leinwand, einem Moderationskoffer, einer Moderationswand, einem Flipchart sowie der ZRM-Bildkartei (Kapitel 6.3.3) benötigt. Weiterhin sollten Tische und Stühle für die Teilnehmenden selbstverständlich sein.

Die Raumgestaltung orientiert sich an den benötigten Materialien, doch auch an den Methoden, die in der Schulung angewandt werden. Es gibt viele Faktoren, die für die Auswahl des Schulungsraumes zusätzlich beachtet werden können, wie zum Beispiel die Lichtqualität oder die Belüftung, sowie die Gestaltung der Wände oder der Schnitt des Raumes. Eine Checkliste zur Bewertung von Lehrräumen hat Siebert formuliert²⁴⁰, auf die an dieser Stelle verwiesen wird, um mit der Betrachtung der Arbeitsumfeldanalyse nicht zu ausschweifend zu werden.

²³⁷ Vgl. Wendorff, 2012, S. 170.

²³⁸ Vgl. Siebert, 2010, S. 77.

²³⁹ Vgl. Wendorff, 2012, S. 170.

²⁴⁰ Vgl. Siebert, 2010, S. 77.

6.1.5 Projektmanagementplan

Im Projektmanagementplan sollten dann alle relevanten Eckdaten zur Planung, Durchführung und Evaluation der Schulung mit den Auftraggebenden abgestimmt und festgehalten werden. Dabei sollte der Projektmanagementplan sowohl die benötigten Ressourcen auflisten sowie festlegen, von wem und wie die Schulung durchgeführt wird. Auch können hier bereits konkret die Teilnehmenden mit den Auftraggebenden abgestimmt werden. Weiter sind Kostenkalkulationen und ein Zeitrahmen zur Planung, Durchführung und Evaluation der Schulung im Projektmanagementplan enthalten.²⁴¹ Da es sich in dieser wissenschaftlichen Abhandlung um ein theoretisches Schulungskonzept handelt, bei dem weder Auftraggebende noch Budgetrahmen festgelegt sind, kann die Konkretisierung des Projektmanagementplans an dieser Stelle nicht erfolgen.

6.2 Design

Die Design-Phase dient dazu, einen groben Entwurf für die Schulung zu entwickeln. Dabei können die Lernziele in Teilziele untergliedert werden. In der Design-Phase wird auch die methodisch-didaktische Gestaltung festgelegt. Zudem wird hier die zugrunde liegende Lerntheorie formuliert.

6.2.1 Teilziele

Es kann für Schulungskonzepte sinnvoll sein, Lern- beziehungsweise Lehrziele in Teilziele aufzuschlüsseln, gerade dann, wenn diese Lern- beziehungsweise Lehrziele eine hohe Komplexität aufweisen oder wie im hier vorgestellten Fall sehr allgemein gehalten sind.

Für das in dieser Arbeit entwickelte Schulungskonzept empfiehlt sich daher das Lernziel – die Förderung von Argumentationsfähigkeit für den persönlichen Gesprächszugang – in Teilziele zu klassifizieren. In Kapitel 5 konnten vier Kategorien herausgearbeitet werden, die sich als Teilziele eignen und daher wie folgt benennen lassen. Interviewer:innen müssen dazu in der Lage sein:

²⁴¹ Vgl. Branch, 2009, S. 52 - 54.

1. Informationen zu vermitteln, die den Kosten-Nutzen-Aspekt herausstellen,
2. frei zu formulieren,
3. im Gesprächszugang Beziehungsarbeit zum Gegenüber zu leisten,
4. ihre Eigenmotivation und Selbstüberzeugtheit zu stärken.

Nach dem ADDIE-Modell empfiehlt es sich für diese Teilziele jeweils geeignete Methoden zur Vermittlung anzuwenden. Dabei ist es sinnvoll, sich zunächst auf eine Lerntheorie festzulegen und daran anschließend eine Methode oder einen Methodenmix auszuwählen, die sicher stellt beziehungsweise die sicher stellen, dass alle Teilziele von den Schulungsteilnehmenden erlernt werden können. Auf die Auswahl der Lerntheorie und die sich daran anschließende methodisch-didaktische Gestaltung der Schulung wird daher im weiteren Verlauf eingegangen.

6.2.2 Lerntheorie

Im Bereich der lerntheoretischen Didaktik gibt es unterschiedliche Auffassungen von Lernkonzepten²⁴² und generell stellt die Schule des Lernens und die Entwicklung von Lernkonzepten oder Trainingseinheiten eine eigene Fachtheorie dar. Es wird an dieser Stelle daher davon abgesehen, einzelne Lerntheorien umfassend zu diskutieren, da dies nicht Ziel dieser Arbeit ist. Vielmehr sollen hier Konzepte dargestellt werden, die sich für die Vermittlung von argumentativer Kompetenz – also Argumentationsfähigkeit – eignen.

„In der pädagogisch-psychologischen Forschung ist schon seit langem bekannt, dass rein entdeckender Unterricht dem gelenkten Entdecken wie dem darbietenden Verfahren unterlegen ist“²⁴³,

erläutern Klauer und Leutner. Ein gelenktes Entdecken oder wie bei Wellenreuther auch als „direkte Instruktion“ betitelt, fordert von der Lehrperson eine Seminarstruktur sowie inhaltliche und methodische Vorbereitung und dabei auch eine Methodenkonzepktion, die ein Erlernen von Inhalten mit gewissen Freiheiten für die Lernenden möglich macht.²⁴⁴ Ein darbietendes Verfahren fokussiert die Wissensvermittlung durch die Lehrperson. Lernphasen werden zwar eingeräumt, bieten dabei jedoch keine Möglichkeit Verfahren neu zu erproben oder die Anwendung von Wissen frei

²⁴² Vgl. u.a. Herbig, 1995, S. 164 - 168; Schrader et al., 1983.

²⁴³ Klauer, Leutner, 2012, S. 110.

²⁴⁴ Vgl. Wellenreuther, 2007, S. 331 - 332.

zu gestalten.²⁴⁵ Rein entdeckender Unterricht will freies Lernen ermöglichen und setzt dabei auf die eigene Entwicklung von Lösungen für bestimmte Sachverhalte und Probleme, was sich in diesem Seminarkontext daher nicht zu eignen scheint.²⁴⁶

Prinzipiell lässt sich mit dem ADDIE-Modell sowohl ein gelenktes Entdecken wie auch ein darbietendes Schulungskonzept gestalten.²⁴⁷ Das hier vorgestellte Training wird nach dem gelenkten Entdecken konzipiert. Gelenktes Entdecken ermöglicht, sowohl fachliche Inhalte und methodische Vorgehen näherzubringen, sowie in Übungsphasen, die zwar strukturiert, jedoch nicht fest vorgegeben sind, erfahrbar zu machen. Für Kommunikationstrainings erörtert Brons-Albert, sei dies ein sinnvolles Konzept.²⁴⁸

Hannken-Illjes postuliert in diesem Zusammenhang, dass es für die Vermittlung von speziell argumentativer Kompetenz noch einer weiteren Komponente bedarf – die der Motivation. Sie erklärt:

„Da Kompetenz sich zusammensetzt aus Wissen, Können und Motivation [...], erscheint es als sinnvoll, die Lehrziele von Argumentationstrainings nach diesen drei Kategorien zu unterscheiden.“²⁴⁹

Weiter sollten Teilnehmer:innen eines Trainings eine Implikation des Gelernten erfahren, um dieses nachhaltig in ihrer Alltagspraxis anzuwenden. Dies empfiehlt Hannken-Illjes mit Hilfe von Rollenspielen umzusetzen.²⁵⁰

Dabei scheint sie auch ein Reflexionsvermögen beziehungsweise eine Transferleistung der Schulungsteilnehmenden vorauszusetzen, da diese erkennen müssen, welches Wissen sie annehmen und welche Übungen sie wann und wie in ihrem Alltag oder in ihrer beruflichen Praxis anwenden können. Die vorliegende Arbeit erachtet daher die Einbindung von Reflexionsphasen in das Schulungskonzept als zielführend. Weiter wird deutlich, dass die hier vorgestellte Schulung eine Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses, wie sie bei Klauer und Leutner angebracht wird, voraussetzt. Auch wenn sich Klauer und Leutner in ihrer Abhandlung auf Informationsvermittlung anstelle von Kompetenzvermittlung beschränken, so kann ein kontrollierter Steuerungsprozess das Erreichen des hier vorgestellten Schulungsziels fördern.

²⁴⁵ Vgl. Klauer, Leutner, 2012, S. 99.

²⁴⁶ Vgl. ebd. S. 99 - 101.

²⁴⁷ Vgl. Gagné et al., 2005, S. 21 - 38.

²⁴⁸ Vgl. Brons-Albert, 1995, S. 191.

²⁴⁹ Hannken-Illjes, 2004, S. 170.

²⁵⁰ Vgl. ebd., S. 177 / 178.

Denn wie bereits erörtert, muss innerhalb der Lerntheorie des gelenkten Entdeckens der Prozess des Lehrens gesteuert werden.²⁵¹

Es wird daher festgehalten: Ein Trainingskonzept zur Schulung der Argumentationsfähigkeit im persönlichen Gesprächszugang für Interviewer:innen sollte diese motivieren, gelehrtes Wissen aufzunehmen und anzuwenden, um dieses erlernen zu können und es in ihre berufliche Praxis zu integrieren. Weiterhin sollte eine solche Schulung dafür Sorge tragen, dass ein offener Raum geschaffen wird, um gelehrtes Wissen, sich daran anschließende Methoden zum Erlernen und für eine Implikation sowie die dafür angewendeten didaktischen Motivationsstrategien reflektiert werden können. Diese Stärkung der Reflexionsfähigkeit von Teilnehmenden und ihre Anwendung innerhalb eines Trainings führt zwangsläufig dazu, dass ein Schulungskonzept nicht statisch sein darf, sondern als Prozess zu begreifen ist, der eine Adaption des Ablaufs erfordert.

„Daraus ergibt sich für die Unterrichtsgestaltung die Notwendigkeit eines permanenten Oszillierens zwischen Theorieimpulsen, Übungssituationen und metakommunikativer Reflexion.“²⁵²

Die Entwicklung einer Schulung nach dem ADDIE-Modell gewährleistet das, da der ADDIE-Prozess als sich immer wieder selbst reflektierendes Modell angelegt ist, was Adaptionen in jeder Phase ermöglicht (Kapitel 6).

Um dieses Schulungskonzept nun mit Inhalten zu füllen, bedarf es zunächst noch einer grundsätzlichen methodisch-didaktischen Gestaltung. Für die vorliegende Arbeit scheint es sinnvoll, diese an den soeben genannten Lehr-Bereichen Steuerung, Wissen, Können, Motivation, Implikation und Reflexion zu orientieren.

6.2.3 Methodisch-didaktische Gestaltung

Anhand der geschilderten Lerntheorie, die dem hier entwickelten Schulungskonzept zu Grunde liegt, kann nun die methodisch-didaktische Gestaltung vorgenommen werden. Dabei wird dargelegt, was sich für didaktische Anforderungen an ein Schulungskonzept, für die Vermittlung von Argumentationsfähigkeiten im persönlichen Gesprächszugang, ergeben und wie dieses daraufhin gestaltet werden sollte. Die

²⁵¹ Vgl. Klauer, Leutner, 2012, S. 45.

²⁵² Schnorrenberg, 1995, S. 139.

Planung des Schulungskonzeptes orientiert sich an den bereits genannten Kategorien Steuerung, Wissen, Können, Motivation, sowie Implikation und Reflexion, die als erforderlich für ein Schulungskonzept zur Vermittlung von Argumentationsfähigkeit eruiert werden konnten. Daher gehen die nachfolgenden Kapitel auf diese sechs Kategorien jeweils ein.

6.2.3.1 Steuerung

Die Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses ist essenziell, um ein Erlernen von argumentativer Kompetenz für die Teilnehmenden zu gewährleisten. Klauer und Leutner beschreiben:

„Der Lehr-Lern-Prozess muss irgendwie gesteuert werden, dass er in die erwünschte Richtung verläuft, und er bedarf der dauernden Kontrolle, damit er nicht vom Ziel abkommt und damit nicht zu früh abgebrochen wird.“²⁵³

Sie empfehlen daher die Steuerung auch als Kontrollfunktion zu betrachten.²⁵⁴ Im vorliegenden Fall soll sie also dafür Sorge tragen, dass die Kategorien Wissen, Können, Motivation, Implikation und Reflexion im Schulungskonzept enthalten sind und während der Schulungsdurchführung auch gelehrt werden und dadurch erlernt werden können.

Ein gutes Grundgerüst, um den Schulungsablauf zu strukturieren, stellt dabei das ADDIE-Modell dar. Es kann durch die Bedarfsanalyse sicherstellen, dass neues Wissen gelehrt, dabei mit Hilfe geeigneter Methoden Können vermittelt wird und dadurch ein motivierender und die Teilnehmenden zur Reflexion anregender Schulungsablauf entstehen kann. Gleichzeitig kann durch die Evaluation sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden eine Implikation von Argumentationsfähigkeit für den Gesprächszugang in ihrem beruflichen Alltag erfahren.

Eine Schulung zu steuern sollte für die:den Trainer:in jedoch auch bedeuten, auf die korrekte Durchführung der Übungen und den Zeitplan zu achten, genügend Lern-Pausen einzurichten, sowie den Ablauf der Schulung gegebenenfalls auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden anzupassen. Steuerung innerhalb einer Schulung bedeutet also, dass die:der Trainer:in den Schulungsablauf, die Teilnehmenden, die

²⁵³ Klauer, Leutner, 2012, S. 45.

²⁵⁴ Vgl. ebd., S. 47.

eigenen Lehrinhalte sowie äußere Einflüsse und Gegebenheiten immer im Blick behält.

6.2.3.2 Wissensvermittlung

Als Wissensgrundlage für ein Schulungskonzept zur Förderung von Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen im persönlichen Gesprächszugang konnten in Kapitel 5.1 vier verschiedene Themenfelder herausgearbeitet werden. Interviewer:innen müssen demnach verstehen, warum die Darlegung des Kosten-Nutzen-Aspekts, das freie und situative Agieren und Reagieren, die Förderung der Beziehungsarbeit für potenzielle Teilnehmer:innen wichtig ist, sowie warum sich die eigene Motivation und Selbstüberzeugtheit auf die eigene Arbeit und die damit verbundenen Ausschöpfungsquoten auswirken. Diese Wissensvermittlung ist im Schulungsablauf (Kapitel 6.3.5) jeweils als Input durch die Lehrperson vor den jeweiligen Übungen angedacht. Daher lässt es sich als verhaltensspezifisches Wissen kennzeichnen, denn es zielt darauf ab, Interviewer:innen für ihr Verhalten im Gesprächszugang zu sensibilisieren und ihnen Möglichkeiten der Anpassung mitzuteilen.

Weiter sind jedoch auch studienspezifische Informationen wichtig: „Hier führt der Forscher die Interviewer in das jeweilige Befragungsthema ein und vermittelt das nötige spezifische Hintergrundwissen.“²⁵⁵ Wie bereits in Kapitel 5.1.1 erläutert, dient dieses als Grundlage der Informationsaufbereitung und -vermittlung für potenzielle Gesprächspartner:innen. Ohne Hintergründe zur Studie ist es potenziellen Gesprächspersonen nicht möglich, eine Kosten-Nutzen-Abwägung durchzuführen. Somit wird zwischen studienspezifischem und verhaltensspezifischem Wissen unterschieden. Das studienspezifische Wissen ist, wie der Name impliziert, vom Forschungsvorhaben abhängig. Da die vorliegende Arbeit ein theoretisch fundiertes Schulungskonzeptes entwickelt, soll für diesen Teilbereich der Wissensvermittlung keine Aussage getroffen werden. Es kann nur darauf verwiesen werden, dass es auch solcher Inhalte bedarf, die Interviewer:innen dazu befähigen, innerhalb des Gesprächszugangs eine in 5.2.1 angebrachte Informationsvermittlung durchführen zu können.

Das verhaltensspezifische Wissen hingegen so Becker-Mrotzek und Brünner könne am besten durch die Veranschaulichung von Beispielen aus der Praxis adressiert

²⁵⁵ Buchwald, Lukanow-Arndt, 2011, S. 324.

werden.²⁵⁶ Für die vorliegende Thematik muss das Schulungskonzept also nicht nur Informationen über die Wirksamkeit von Embodiment, der adaptierten Situationsanalyse, dem Paraphrasieren sowie der Informationsvermittlung beinhalten, sondern auch daraufhin die Erläuterung von Übungen und ihrer Anwendung sicherstellen. Dies ist der Bereich, in dem Können gelehrt wird. Das nächste Kapitel erläutert warum es sinnvoll ist den Wissensaspekt auf sich daran anschließende Übungen abzustimmen.

6.2.3.3 Können

„Menschen erlernen im Laufe ihres Lebens mehr oder weniger komplexe Prozeduren des Wahrnehmens, Klassifizierens, Beurteilens und Erwartens sowie des äußeren [sic] und des Denkhandelns. Wer solche Dispositionen erworben hat, dem schreiben wir *Können* [...] zu.“²⁵⁷

Für ein Schulungskonzept bedeutet dies, dass das vermittelte Wissen mit Übungen erfahrbar gemacht werden sollte und somit anwendbar ist. Dies kann dazu führen, dass Interviewer:innen lernen, selbstständig zu entscheiden, wie sie sich in bestimmten Situationen am besten verhalten und folglich können sie dies in ihren Alltag implizieren (Kapitel 6.2.3.5). Es ist also sinnvoll, Interviewer:innen durch Übungen solche Dispositionen nahezubringen oder bereits Bestehende zu stärken. An dieser Stelle soll deutlich werden, dass das Erlernen solcher Übungen grundsätzlich ein Wissen um die Übungen und ihren theoretischen Hintergrund voraussetzt, weswegen innerhalb eines Schulungskonzeptes zunächst eine Wissensvermittlung sinnvoll erscheint. Der Schulungsablauf, welcher in Kapitel 6.3.5 vorgestellt wird, muss also gewährleisten, dass Wissensvermittlung und sich daran anschließende Übungen immer aufeinander abgestimmt sind. Dass die Teilnehmenden das Wissen aufnehmen und die Übungen durchführen setzt Motivation voraus. Wie sich diese innerhalb eines Schulungskonzeptes stärken lässt, wird nachfolgend erklärt.

²⁵⁶ Vgl. Becker-Mrotzek, Brünner, 2009, S. 40 / 41.

²⁵⁷ Neuweg, 2000, S. 1.

6.2.3.4 Motivationsvermittlung

Decker formuliert für Weiterbildungen drei Arten von Motivation: „Zugangsmotivation[,] Unterrichtsmotivation [und] Abschlussmotivation“²⁵⁸. Diese drei sollten für die Konzeption von Trainings mitbedacht werden. Für eine Interviewer:innen-Schulung hinsichtlich Argumentationsfähigkeit im persönlichen Gesprächszugang kann die Zugangsmotivation, welche die Teilnahme an einer Schulung beinhaltet, vorausgesetzt werden. Denn solche Interviewer:innen-Schulungen sind für die Auftragserfüllung oft obligatorisch. Sie sollen grundsätzlich dazu beitragen die Arbeit der Interviewer:innen zu erleichtern sowie die Qualität ihrer Arbeit zu sichern.²⁵⁹

Unterrichtsmotivation ist für Decker

„Lernmotivation [...] [bzw.] Durchhaltungsmotivation. Darunter versteht [...] [er] Maßnahmen, die darauf abzielen, das einmal Begonnene zu Ende zu führen, nicht bei ersten Schwierigkeiten zu resignieren. Förderung von Konzentration und Ausdauer gehören ebenfalls dazu.“²⁶⁰

Abschlussmotivation entsteht, wenn sich im Seminarkontext oder in der Praxis Erfolge mit erlerntem Wissen und Methoden aus dem Seminar zeigen. Dies soll laut Decker zur Teilnahme an weiteren Seminaren motivieren.²⁶¹

Innerhalb des hier vorgestellten Schulungskonzepts spielt also zunächst die Lernmotivation eine Rolle. Diese, so Decker, erhöht sich, wenn das Schulungskonzept praxisnah, vielseitig sowie ausgewogen kognitiv und nicht-kognitiv gestaltet wird, auch kann auf eine Abwechslung zwischen Einzel- und Gruppenarbeit geachtet werden.²⁶² Solche motivationsfördernden Aspekte wurden daher im hier entwickelten Training integriert und weiter wurde ein Methodenwechsel (Kapitel 6.3.3) wie bei Lepschy postuliert²⁶³, angestrebt, um die Förderung von Konzentration und Ausdauer zu gewährleisten.

Die Lernmotivation lässt sich also auf vielfältige Weise stärken. Decker formuliert in seiner Abhandlung ein umfassendes Motivationskonzept.²⁶⁴ Auch Wellenreuther²⁶⁵ und Reitzer²⁶⁶ analysieren Motivationskonzepte und die Bedeutung der Motivation

²⁵⁸ Decker, 1984, S. 395. (Aufzählungsstil geändert).

²⁵⁹ Vgl. u.a. Knerr et al., Bonn 2018, S. 52 / 53; Jesske et al., 2015, S. 93 - 95.

²⁶⁰ Decker, 1984, S. 397.

²⁶¹ Vgl. ebd., S. 395 / 397.

²⁶² Vgl. ebd., S. 401 - 403 und 412.

²⁶³ Vgl. Lepschy, 1999, S. 69 / 70.

²⁶⁴ Vgl. Decker, 1984, S. 391 - 423.

²⁶⁵ Vgl. Wellenreuther, 2007, S. 297 - 324.

²⁶⁶ Vgl. Reitzer, 2014, S. 43 - 91.

für Trainingseinheiten. Da eine intensive Betrachtung einzelner Motivationskonzepte zu weit vom Thema abweichen würde, wird an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen. Für diese Arbeit ist es entscheidend, den Faktor Motivation als Größe innerhalb eines Schulungskonzeptes zu benennen, da er bei der Erarbeitung eines konkreten Trainings mitgedacht werden muss. Generell, und das soll an dieser Stelle deutlich werden, sind unterschiedliche motivationsfördernde Ansätze, für ein konkret ausgearbeitetes Schulungskonzept für Interviewer:innen zur Förderung der Argumentationsfähigkeit im persönlichen Gesprächszugang möglich.

Um die Abschlussmotivation durch Erfolge aus der Praxis fördern zu können, muss die Schulung eine Nähe zur Praxis herstellen, also eine Implikation, um die es im nächsten Kapitel geht, ermöglichen.

6.2.3.5 Implikation

Um innerhalb von Schulungen erlerntes Wissen und Können auch in den beruflichen Alltag zu übertragen, sollte eine Schulung so gestaltet werden, dass der Bezug zur Praxis möglichst genau hergestellt ist. Dadurch entsteht die Möglichkeit, das vermittelte Wissen innerhalb der Schulung anzuwenden, um dadurch methodische Kompetenzen zu entwickeln. Jedinger und Michael verweisen in Bezug auf Interviewer:innenschulungen auf die Einübung der Kontaktaufnahme mit Befragten, die in einem solchen Training beinhaltet sein sollte.²⁶⁷

Eine solche Einübung der Kontaktaufnahme legt für eine Interviewer:innenschulung unter anderem eine bestimmte Methode fest, da die Kontaktaufnahme zu einer potenziellen Gesprächsperson fiktiv geschaffen werden muss. Dies kann mit Hilfe von Rollenspielen gelingen, auf die in Kapitel 6.3.3 näher eingegangen wird.

Doch damit Interviewer:innen Erlerntes einer Schulung reflektieren und in ihre berufliche Praxis übertragen, bedarf es eines Reflexionsvorgangs, in dem sie entscheiden, welche Methoden sie zukünftig während eines Gesprächszugangs anwenden und was sie womöglich als für sich ungeeignet erachten.

²⁶⁷ Vgl. Jedinger, Michael, 2019, S. 370.

6.2.3.6 Reflexion

Der Reflexionsvorgang bietet eine wichtige Grundlage für die Implikation des Gelehrten in den Alltag. Zusätzlich stärkt er die Argumentationsfähigkeit an sich.²⁶⁸ Es sollte den Teilnehmenden daher genügend Zeit zur Reflexion gegeben werden. Dafür empfiehlt sich, sowohl das Einbauen von Pausen als auch das Wiederaufgreifen von bisher gelehrtem Wissen.²⁶⁹ Auch gemeinsames Diskutieren zu einzelnen Übungen, entweder im Plenum oder in Gruppenarbeiten, fördert dies. Um reflektieren zu können muss den Teilnehmenden ebenso Raum für Fragen zur Verfügung gestellt werden. Dabei kann die Lehrperson darauf verweisen, dass ein Lernraum dafür da ist, Fragen zu stellen, sich auszuprobieren und den für jede:n Einzelne:n richtigen Umgang mit Gelehrtem zu finden. Denn, so Fiehler und Schmitt:

„Die prinzipielle Offenheit, die mit der Entwicklung von Alternativen verbunden ist, stößt häufig auf anders geartete Erwartungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die wissen wollen, was denn nun ‚richtig‘ ist. Wesentliches Lernziel gesprächsanalytischer Trainings ist aber gerade die Einsicht, dass dies im Bereich der Kommunikation oft nicht eindeutig und allgemeingültig gesagt werden kann.“²⁷⁰

Es ist daher in einem Training zur Förderung der Argumentationsfähigkeit für den Lernerfolg nicht nur entscheidend, was für Inhalte und wie diese vermittelt werden, sondern auch wie viel Raum den Teilnehmenden zur Reflexion der Inhalte und Übungen gegeben wird. In diesem Zusammenhang betont Lepschy:

„Nicht allein die Durchführung von Simulationen sichert für die Seminarteilnehmer einen Lernerfolg, sondern vor allem die anschließende Bearbeitung, einschließlich eines Abwägens des Für und Widers bestimmter alternativer Handlungsmöglichkeiten, ist notwendig, um Handlungsänderungen zu initiieren. Diese Leistung erbringt nicht die Simulation selbst, sondern die sich anschließende Auswertung und Reflexion in Form des Feedbacks und einer Analyse.“²⁷¹

Da auch im hier entwickelten Schulungsablauf (Kapitel 6.3.5) Simulationen eine Rolle spielen, wurden bewusst Phasen der angeleiteten Reflexion eingebaut. Für diese eignen sich laut Lepschy sogenannte Bearbeitungsmethoden, mit denen Verhalten innerhalb eines Trainings analysiert werden kann. Dabei nennt sie reflexive Bearbeitungsmethoden wie das Feedback und analytische Bearbeitungsmethoden

²⁶⁸ Vgl. Hannken-Illjes, 2004, S. 179.

²⁶⁹ Vgl. Wendorff, 2012, S. 166 / 167 / 296.

²⁷⁰ Fiehler, Schmitt, 2011, S. 370.

²⁷¹ Lepschy, 1999, S. 58.

wie die Situationsanalyse. Beide Methoden wurden in den Schulungsablauf integriert. Den Vorteil in der Feedback-Methode sieht Lepschy darin, dass es keine Instruktion an analytischer Kategorien bedarf und Teilnehmende ihre eigenen Erfahrungen miteinbringen können: „Während die Analyse immer Fachwissen voraussetzt, zieht das Feedback seine Kraft aus den Alltagserfahrungen und -kompetenzen der Kommunizierenden.“²⁷² Für den Gesprächszugang, der den täglichen beruflichen Alltag von Interviewer:innen darstellt, kann durch eine Feedback-Methode von den Kompetenzen und Erfahrungen aller Interviewer:innen profitiert werden. Denn

„[d]as Feedback läßt sich als eine subjektiv-individuelle, unmittelbare, in der Regel verbale Rückmeldung einer Person an eine andere Person definieren, die dieser explizit mitteilt, wie ihr Handeln in einer bestimmten Situation wahrgenommen und in seiner Wirkung erlebt wird.“²⁷³

Durch die Feedback-Methode wird also zusätzlich eine Seminarhaltung prinzipieller Offenheit gefördert, da durch diese Methode keine Kategorien von richtig und falsch aufgestellt werden. Denn im Vordergrund steht, das subjektive Empfinden auf Grund von subjektiv wahrgenommenem Verhalten des Gegenübers zu schildern und daraus Schlüsse zu ziehen.

Die Situationsanalyse als reflexive Bearbeitungsmethoden eignet sich gerade in Hinblick auf die hier entwickelte Methode zur adaptierten Situationsanalyse (Kapitel 6.3.3 und Anhang 2 + 3), denn sie

„schafft das notwendige Bewußtsein für die Komplexität der Sprechsituation, deckt eventuell divergierende Situationseinschätzungen auf und schafft so die Basis für eine eventuell notwendige Umorientierung im Vorfeld oder im Gespräch selbst. Die Sprechsituationsanalyse trägt dazu bei, Möglichkeiten zur Veränderung von Sprechsituationen zu eruieren.“²⁷⁴

Gleichzeitig stellt die Situationsanalyse eine geeignete Methode dar, sich des persönlichen Gesprächszugangs mit einer potenziellen Auskunftsperson bewusst zu werden (Kapitel 5.2.3). Somit scheint die Nutzung derselben nicht nur als theoretisch gut geeignete Methode für den Gesprächszugang, sondern auch als praxisnah

²⁷² Lepschy, 1999, S. 68.

²⁷³ Ebd., S. 63.

²⁷⁴ Ebd., S. 66.

angewandte Reflexionsmethode innerhalb des Seminarkontextes sinnvoll. Bereits gelerntes Wissen wird dadurch erneut aufgegriffen.

Im hier entwickelten Schulungskonzept werden sowohl reflexive als auch analytische Bearbeitungsmethoden als „notwendige Ergänzungen“²⁷⁵ angewendet. Dies erscheint sinnvoll, denn das Feedback ist jeweils nur für eine bestimmte Situation gültig und erhebt auch nur den Anspruch an situative Gültigkeit. Eine Situationsanalyse hingegen möchte strukturelle Erkenntnisse geben und somit Handlungsweisungen für bestimmte Prozesse oder Phänomene und „damit gezieltere strukturelle Möglichkeiten zur Entwicklung von Handlungsalternativen bieten.“²⁷⁶

Im Anschluss an die methodisch-didaktische Gestaltung, die durch eine Unterteilung in sechs Kategorien strukturiert wurde, folgt nun die Entwicklungsphase. Hier wird aus den soeben theoretisch formulierten Inhalten ein konkreter Schulungsablauf generiert.

6.3 Entwicklung

Dem Schulungsdesign folgt nun die Entwicklung eines Schulungsablaufs. Dazu werden Inhalte und Methoden des Trainings festgelegt, die auf die Teilziele abgestimmt sind. Weiter wird auf die einzelnen Seminarphasen eingegangen. Dabei sollen auch Medien- und Lehrmaterial zur Vermittlung von schulungsspezifischem Wissen vorgestellt werden. Zum Ende der Entwicklungsphase steht ein Schulungsablauf und es erfolgt ein Testtraining.

6.3.1 Schulungsinhalt

Die Festlegung des Schulungsinhalts dient sowohl der:dem Lehrenden in der Vorbereitung auf die Schulung als auch der Absprache mit möglichen Auftraggebern sowie der Vermittlung von Lernzielen für die Schulungsteilnehmenden. Für den hiesigen Fall, der Schulung von Argumentationsfähigkeit für Interviewer:innen, lässt sich der Schulungsinhalt daher in vier Themen gliedern:

²⁷⁵ Lepschy, 1999, S. 69.

²⁷⁶ Ebd.

- Thema 1: Informationsvermittlung
- Thema 2: Adaptierte Situationsanalyse
- Thema 3: Perspektivenübernahme
- Thema 4: Embodiment

Die vier Themen orientieren sich an den in Kapitel 5.2 herausgearbeiteten Argumentationsstrategien für den persönlichen Gesprächszugang. Für Schulungskonzepte empfiehlt es sich laut Wendorff den inhaltlichen Phasen beziehungsfördernde Phasen voranzustellen, sowie einen Austausch zu ermöglichen.²⁷⁷ Daher werden die hier vorgestellten inhaltlichen Themen durch eine „Warm-up-Phase“ und eine „Cool-down-Phase“ ergänzt. Weiter wird in die Themen eingeführt und Zeit für organisatorische Mitteilungen eingeplant.²⁷⁸

6.3.2 Schulungsphasen

Der hier skizzierte Schulungsablauf orientiert sich an den Seminarphasen nach Wendorff, die in Abbildung 4 dargestellt sind:

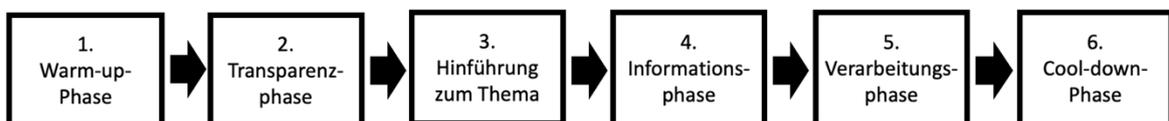


Abbildung 4: Die sechs Seminarphasen nach Wendorff²⁷⁹

Die Phasen 1, 2 und 6 sollten dabei nicht mehr als 15 Prozent der Gesamtzeit einer Schulung in Anspruch nehmen, empfiehlt Wendorff.²⁸⁰ Dies wurde im Schulungskonzept dieser Arbeit berücksichtigt (Kapitel 6.3.5). Gleichzeitig räumt er ein, dass die Phasen 3 bis 5 mehrfach durchlaufen werden, wenn „in einer Veranstaltung mehrere Inhaltsblöcke behandelt“²⁸¹ werden. Für das hier vorgestellte Schulungskonzept ergibt sich jedoch, dass nur die Phasen 4 und 5 mehrfach durchlaufen wer-

²⁷⁷ Vgl. Wendorff, 2012, S. 187.

²⁷⁸ Vgl. ebd., S. 188.

²⁷⁹ Skizziert nach ebd.

²⁸⁰ Vgl. ebd.

²⁸¹ Ebd.

den. Denn das Thema der Stärkung von Argumentationsfähigkeit für Interviewer:innen im persönlichen Gesprächszugang ändert sich nicht, jedoch werden in Phase 4 und 5 dafür vier verschiedenen Möglichkeiten zunächst inhaltlich vorgestellt und im Anschluss praktisch erfahrbar gemacht. Somit stellt sich die Anwendung der Seminarphasen nach Wendorff im hier vorgestellten Kontext wie folgt dar:

Die Schulung beginnt mit einer Warm-up-Phase, die dafür da ist, eine positive Gruppenatmosphäre herzustellen und die Teilnehmenden aus ihrem Alltag in den Seminarkontext zu holen.²⁸² Sie dient auch dem gegenseitigen Kennenlernen.²⁸³ Auch wenn sich Interviewer:innen bereits kennen, kann diese Phase eine gute Option sein, um Befindlichkeiten auszutauschen. Die Warm-up-Phase wird daher durch eine strukturierte Vorstellungsrunde²⁸⁴ oder Aufstellung²⁸⁵ gewährleistet.

In der darauffolgenden Transparenzphase stellt die Seminarleitung den Ablauf der Schulung (Kapitel 6.3.5) vor und klärt Organisatorisches²⁸⁶, beispielsweise wo sich Toiletten befinden oder was es beim Mittagessen zu beachten gilt. Auch werden in dieser Phase Erwartungen der Teilnehmenden erfragt und die Lehrperson kann ihre Vorstellungen an das Training kundtun.²⁸⁷ Dies soll mündlich im Plenum erfolgen oder auch mit Hilfe von Karteikarten an einer Pinnwand festgehalten werden. Auch andere Optionen wären hier denkbar. In der Transparenzphase können zusätzlich Seminarregeln aufgestellt und es können offene Fragen der Teilnehmenden geklärt werden.²⁸⁸

In der dritten Phase des Schulungsablaufs sollte Interesse für das Thema geweckt werden.²⁸⁹ Im Kontext dieser Arbeit ist dies die Stärkung von Argumentationsfähigkeit für Interviewer:innen im persönlichen Gesprächszugang. Wendorff empfiehlt, um für das Schulungsthema zu begeistern, ein „Zitat“, „aktuelle Nachrichten“, „eine persönliche Begebenheit“, „eine selbst beantwortete Frage“, „eine Metapher oder ein Sprichwort“ anzubringen.²⁹⁰ Da der Gesprächszugang eine alltägliche und

²⁸² Vgl. Wendorff, 2012, S. 189.

²⁸³ Vgl. ebd.

²⁸⁴ Vgl. Dürrschmidt et al., 2007, S. 295.

²⁸⁵ Vgl. ebd., S. 47.

²⁸⁶ Vgl. Wendorff, 2012, S. 192.

²⁸⁷ Vgl. ebd., S. 193.

²⁸⁸ Vgl. ebd., S. 194.

²⁸⁹ Vgl. ebd., S. 195.

²⁹⁰ Vgl. ebd., S. 195 / 196.

dadurch immer wieder eine persönliche Begebenheit für die Interviewer:innen darstellt, sollte sich das Interesse, für eine Schulung zur Förderung dieser Kontaktaufnahme, leicht wecken lassen. Zu empfehlen wäre es in Phase drei beispielsweise eine solche Situation – also den persönlichen Gesprächszugang, in dem das Gegenüber zu der Teilnahme an einer Studie motiviert werden soll – zu schildern. Auch Interviewer:innen selbst könnten eine solche Erfahrung aus ihrem Berufsalltag erzählen.

In der vierten Phase, die im hier vorgestellten Schulungsablauf vier Mal durchlaufen wird, werden daraufhin die Inhalte vermittelt und in der sich daran anschließenden fünften Phase verarbeitet.²⁹¹ Wendorff empfiehlt: „Rezeptive, das heißt aufnehmende Phasen und Phasen, in denen die Lernenden aktiv werden, sollten sich miteinander abwechseln.“²⁹² Dabei betont er, dass die rezeptiven Phasen nicht länger als je 20 Minuten gestaltet werden sollten.²⁹³ Dies wurde im hier entwickelten Schulungsablauf (Kapitel 6.3.5) beachtet.

Die Cool-down-Phase bildet den Abschluss des Seminars. Dabei ist es wichtig, diesen „Abschluss gezielt [zu] gestalten.“²⁹⁴ Denn die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden steigt zum Ende des Seminars wieder.²⁹⁵ Daher sollten, „die wichtigsten Informationen der Veranstaltung“²⁹⁶ zusammengefasst präsentiert werden. Weiter kann es sinnvoll sein, sich als Lehrperson Feedback am Ende des Seminars einzuholen. Daher sieht die Konzeption dieses Seminars am Ende die Blitzlicht-Methode²⁹⁷ vor.

Es wird festgehalten, dass in den hier vorgestellten Schulungsphasen unterschiedliche Methoden wirken, die zum Teil bereits benannt wurden. Auf diese Methoden wird nun im Konkreten eingegangen.

²⁹¹ Vgl. Wendorff, 2012, S. 197 - 199.

²⁹² Ebd., S. 197.

²⁹³ Vgl. ebd., S. 54.

²⁹⁴ Ebd., S. 200.

²⁹⁵ Vgl. ebd.

²⁹⁶ Ebd.

²⁹⁷ Vgl. u.a. Knoll, 2007, S. 237 / 238; Siebert, 2010, S. 136 / 137.

6.3.3 Methodenauswahl

Damit erlerntes Wissen auch in der Praxis genutzt werden kann, müssen Übungen so gestaltet sein, dass sie diese Praxis möglichst gut abbilden. Dadurch entsteht die Möglichkeit das vermittelte Wissen anzuwenden, um daraus methodische Kompetenzen zu entwickeln. Gleichzeitig sollten in Schulungen jedoch auch solche Übungen enthalten sein, die den Teilnehmenden einen leichten Zugang ins Thema ermöglichen, sowie Übungen, die motivierend wirken. Es ergibt sich demnach ein sogenannter Methodenmix.

Im Folgenden werden alle Übungen der 5. Phase nach Wendorff dargestellt, da diese speziell die Argumentationsfähigkeit der Teilnehmenden fördern und somit zentral für vorliegende Arbeit sind. Der Vollständigkeit halber sind für die Übungen der Phasen 1 und 6, im Schulungsablauf (Kapitel 6.3.5) Methodenbeispiele genannt, die zum Teil bereits angeklungen sind und welche sich in den jeweils zitierten Literaturempfehlungen nachlesen lassen.

Um die Übungen der Phase 5 besser einordnen zu können, soll nun eine Klassifizierung stattfinden. Die ersten drei Übungen der Phase 5 (Kapitel 6.3.5) vermitteln verhaltensspezifisches Wissen und werden von Lepschy als „Repräsentationsmethoden“ bezeichnet.²⁹⁸ Diese können genutzt werden, um einen persönlichen Gesprächszugang oder einzelne Komponenten dessen, im Training zu durchlaufen und dabei zuvor erarbeitete Handlungsmöglichkeiten, anzuwenden.²⁹⁹ Lepschy kategorisiert in aktivierende und rezeptive Repräsentationsmethoden:

„Aktivierende Repräsentationsmethoden sind dadurch charakterisiert, daß sie auf die Produktion von Kommunikationshandlungen ausgerichtet sind, über die der Gegenstand Gespräch erlebt, erfahren und erprobt werden kann.“³⁰⁰

Hingegen sind

„[r]ezeptive Repräsentationsmethoden [...] dadurch gekennzeichnet, daß sie auf den mental rekonstruierenden Nachvollzug schriftlich fixierter Kommunikationsrealität ausgerichtet sind.“³⁰¹

²⁹⁸ Vgl. Lepschy, 1999, S. 55.

²⁹⁹ Vgl. ebd. S. 54.

³⁰⁰ Ebd., S. 55.

³⁰¹ Ebd., S. 59.

Als Beispiele für rezeptive Methoden nennt Lepschy Fallbesprechungen oder Transkripte, da sie „das Sprechen über eine Situation nicht das Handeln in einer Situation und die dort notwendigen aktuell zu treffenden kommunikativen Handlungsentscheidungen“³⁰² ermöglichen. Solch eine Fallbesprechung wurde für den hier vorgestellten Seminarkontext in Übung 1 (Anhang 1) ausgewählt, da sie

„[j]e nach Teilnehmergruppe [...] einen ‘weichen‘ Einstieg in die Arbeit mit Gesprächssimulationen ermöglich[t], da Widerstände gegenüber Simulationen hierüber abgebaut werden können.“³⁰³

Diese erste Übung bezieht sich dabei auf die Informationsvermittlung während des persönlichen Gesprächszugangs. In Kapitel 5.2.1 wurde dargelegt, dass es sich empfiehlt, sowohl bestimmte Wörter oder Wortgruppen zu verwenden, um dem Gegenüber eine Grundlage für die Kosten-Nutzen-Abwägung zu ermöglichen, als auch Informationen zu liefern, wie die Kürze der Studie, dass eine bestimmte Gruppe repräsentiert wird oder die Teilnahme nur begrenzt verfügbar ist. Die hier entwickelte Fallbesprechung sollen die Schulungsteilnehmenden zunächst in Einzelarbeit lesen und sich überlegen wie und mit welchen Mitteln eine Informationsvermittlung stattgefunden hat. Im Anschluss daran werden die Gedanken der Teilnehmenden im Plenum besprochen. Dabei kann auch auf Fragen eingegangen und es kann gemeinsam eruiert werden, was die:der Interviewer:in in der Fallbesprechung gut und was nicht so gut gemacht hat. Die Trainingsteilnehmenden sollen dadurch erfahren, wie der Kosten-Nutzen-Vergleich für die potenzielle Gesprächsperson unterstützt werden kann.

Aktivierende Repräsentationsübungen sind nach Lepschy Gesprächssimulationen und strukturierte Kommunikationsübungen.³⁰⁴ Mit Gesprächssimulationen sind Rollenspiele gemeint, wie sie die Übung 2 (Anhang 2 + 3) vorsieht. Hier wird die adaptierte Situationsanalyse praxisnah am persönlichen Gesprächszugang in einem Rollenspiel erfahren und erleichtert dadurch den Bezug zum Berufsalltag. Rollenspiele bieten die Möglichkeit „frei von Erfolgswängen realer Interviewsituationen“³⁰⁵ das eigene Verhalten zu reflektieren und zu adaptieren. Es ist also ein „Instrument der

³⁰² Lepschy, 1999, S. 59.

³⁰³ Ebd., 60 / 61.

³⁰⁴ Vgl. ebd., 1999, S. 55.

³⁰⁵ Maindok, 2003, S. 188.

Selbsterfahrung [...] und [...] [ein] Rahmen, in dem Sensibilität für die eigene Wirkung auf andere entwickelt werden kann.“³⁰⁶ Dabei kann das Rollenspiel auch „die Entwicklung unterschiedlicher Lösungsstrategien und die Unterscheidung zwischen angemessenem und unangemessenem Verhalten“³⁰⁷ ermöglichen.

Lepschy verweist diesbezüglich auf die Wichtigkeit der Realitätsnähe zum beruflichen Alltag der Teilnehmenden. Ein Rollenspiel muss also den Gesprächszugang und seine Facetten darstellen und nicht beispielsweise die Interviewsituation.³⁰⁸ Es gilt Störgrößen wie die von Kindt benannten

„[v]orbereitete[n] Handlungskataloge, die [...] zu inflexiblem Verhalten führen[,] [die] unzureichend definierte[n] Spielsituationen [...] [[oder auch die] fehlende Möglichkeit, die realen Zeitbedingungen im Spiel zu simulieren“³⁰⁹

für eine Übung des Rollenspiels zu vermeiden. Schulungsteilnehmende sollten daher immer ihre eigene Identität, ihren Charakter und ihre Erfahrung miteinbringen können.

Die Schulungsteilnehmenden werden dabei in einer Paarübung den persönlichen Gesprächszugang fiktiv darstellen. Ein:e Schulungsteilnehmende:r stellt die:den Interviewer:in dar, die:der andere eine:n potenzielle:n Gesprächspartner:in. Nach diesem fiktiven Gesprächszugang, ob dieser nun erfolgreich war oder nicht, soll die:der jeweilige Interviewer:in eine adaptierte Situationsanalyse vornehmen, um sich des Gegenübers, ihrer:seiner eigenen Rolle und der Situation in der sich beide Personen befanden, bewusst zu werden. Diese Überlegungen stellt die Person seinem:r Übungspartner:in vor. Dabei darf sich ausgetauscht und eruiert werden, warum eine adaptierte Situationsanalyse die Fähigkeit zum freien Formulieren fördern kann. Nach der Hälfte der Zeit werden die Rollen gewechselt, damit die Teilnehmenden sich in beide gut hineinversetzen und die Perspektive wechseln können.

Eine strukturierte Kommunikationsübungen hingegen stellt beispielsweise der Kontrollierte Dialog, also Übung 3 (Anhang 4 + 5 + 6) dar. Hier werden bestimmte Teilaspekte in Gesprächen fokussiert behandelt. Dies hat den Vorteil, dass sich Teilnehmende auf Einzelheiten ihrer Argumentationsfähigkeit konzentrieren können

³⁰⁶ Maindok, 2003, S. 188.

³⁰⁷ Jugert et al., 2016, S. 66.

³⁰⁸ Vgl. Lepschy, 1999, S. 56 / 57.

³⁰⁹ Kindt, 1986, S. 161. (Aufzählungsstil geändert).

und nicht von einer komplexen Gesprächssituation überfordert sind.³¹⁰ Strukturierte Kommunikationsübungen sind dabei, so Lepschy,

„häufig gekennzeichnet durch einen bewußten Verfremdungscharakter, um Kommunikationsphänomene oder -probleme dadurch in zugespitzter Form in Erscheinung treten zu lassen.“³¹¹

Mit dem Kontrollierten Dialog, so Dürrschmidt et al. gelingt das „Lernen von Empathie bzw. einfühlendem Verstehen, um die Gefühle und Gedanken des Gesprächspartners nachvollziehen zu können.“³¹²

Die Teilnehmenden der Schulung sollen im Kontrollierten Dialog Paraphrasieren üben, mit dem Ziel die Beziehung zu stärken.

Der Kontrollierte Dialog stellt bewusst eine Kommunikationsübung dar, die wenig Freiheiten lässt, um dadurch das Paraphrasieren optimal zu erlernen. Dass dies im Gesprächszugang nicht immer angebracht ist und vor allem nicht in der Häufigkeit, in der es in der Übung angewandt wird, muss den Teilnehmenden unbedingt erläutert werden. Rechten betont diesbezüglich: „Aufgrund seines hochstrukturierten Verlaufs hat der Kontrollierte Dialog ausgesprochenen Übungscharakter [...]“³¹³

Die Lehrperson muss also darauf verweisen, dass das wiederholte Paraphrasieren in der Übung die Implikation in den Berufsalltag fördern soll und so nicht eins zu eins im Gesprächszugang angewendet werden sollte. Vielmehr geht es darum zu verstehen, wie sich ein Gesprächszugang entwickelt, wenn bewusst Beziehungsarbeit geleistet und dadurch Empathie gefördert wird. Daher sollte im Anschluss an die Übung, so Wellhöfer,

„diskutiert werden, welche Formulierungen auf ein ‚aktives Zuhören‘ und ‚sich um ein echtes Verständnis bemühen‘ hinweisen und welche nonverbalen Verhaltensweisen dabei unterstützend wirken.“³¹⁴

Die letzte Übung innerhalb des Schulungskonzepts ist eine motivationsfördernde Übung und besteht, wie in Kapitel 5.3.4 angesprochen, aus zwei Teilen. In Anlehnung an Weber, die im facial feedback einen guten Einstieg ins Embodiment sieht, soll die Lehrperson den Teilnehmenden zunächst vier verschiedene Gesichtsausdrücke (Abbildung 5) vormachen, die dann von diesen nachgemacht werden.³¹⁵

³¹⁰ Vgl. Lepschy, 1999, S. 62.

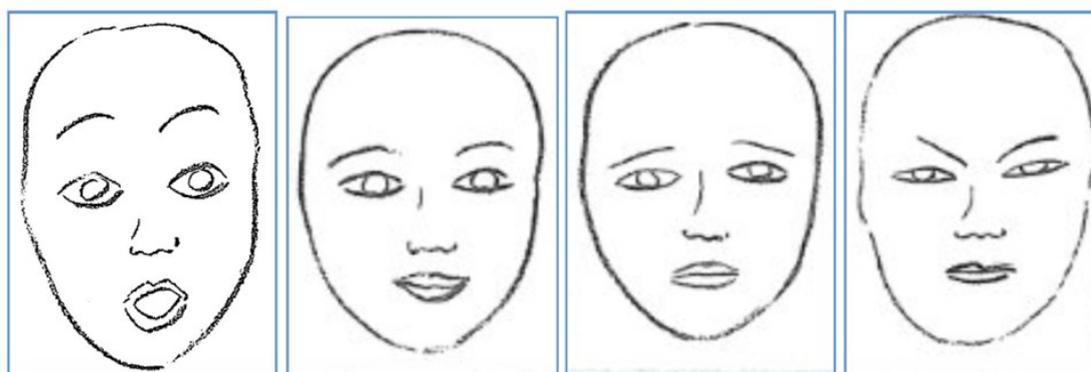
³¹¹ Ebd., S. 58.

³¹² Dürrschmidt et al., 2007, S. 37.

³¹³ Rechten, 1995, S. 213.

³¹⁴ Wellhöfer, 2004, S. 137 / 138.

³¹⁵ Vgl. Weber, 2014, S. 79.



überrascht

glücklich

traurig

wütend

Abbildung 5: „Gesichtsausdrücke von 4 primären Emotionen – nach Ekman“³¹⁶

Dabei ist es wichtig, dass die Gesichtsausdrücke lediglich von der:dem Trainer:in dargestellt und nicht gleichzeitig beschrieben werden. Nachdem die Teilnehmenden den Gesichtsausdruck nachgemacht haben, werden sie gefragt, wie sie sich fühlen. Weber postuliert, dass sich Menschen, nehmen sie die Gesichtsausdrücke der Abbildung ein, entsprechend des darunter stehenden Adjektivs fühlen werden.³¹⁷ Daher ist davon auszugehen, dass die Schulungsteilnehmenden entsprechende Antworten geben werden. Dadurch erfahren sie, dass sich bewusst hergestellte Gesichtsausdrücke auf die eigenen Emotionen auswirken.

Nachdem den Teilnehmenden die facial-feedback-Methode näher gebracht wurde, verweist die:der Trainer:in auf den Nutzen dieser Übung für den persönlichen Gesprächszugang: Denn Motivation, die für die Ausschöpfungsquoten als ausschlaggebend eruiert wurde, lässt sich durch einen glücklichen Gesichtsausdruck eher steigern als durch einen traurigen (Kapitel 5.2.4). So kann es vor oder im Gesprächszugang helfen eine solche Gesichtshaltung einzunehmen, um dadurch die eigene Motivation zu steigern. Gleichzeitig kann ein positiver Gesichtsausdruck auch auf das Gegenüber einen positiven Effekt haben.

Im Anschluss an die facial-feedback-Methode wird eine Embodiment-Übung vorgestellt. Laut Weber gibt es mehrere Möglichkeiten, solche Übungen in einem Training

³¹⁶ Weber, 2014, S. 79.

³¹⁷ Vgl. ebd.

anzuwenden.³¹⁸ Im Kontext der vorliegenden Schulung wird sich einer Embodiment-Methode in Anlehnung an das Züricher Ressourcen Modell (ZRM)³¹⁹ bedient, da dieses mehrfach erprobt wurde und sich für die Verkörperung von Zielen – in diesem Fall die Steigerung von eigener Motivation oder Überzeugtheit – verifiziert hat.³²⁰

Die:der Trainer:in nutzt dafür die ZRM-Bildkartei³²¹ (Anhang 7) und legt alle Bilder dieser Kartei im Schulungsraum aus. Die Teilnehmenden sollen sich nun ein Bild auswählen, das für sie selber einen motivierenden Gefühlszustand oder eine angenehme Assoziation für den persönlichen Gesprächszugang darstellt. Dies bezeichnen Krause und Storch als „themenspezifische Bildwahl“.³²² Daraufhin sollen die Teilnehmenden zu diesem Bild eine Verkörperung entwickeln, um

„herauszufinden, welche spezifische Körperverfassung mit dem jeweils angestrebten [Gefühlszustand oder] [...] Ziel korrespondiert, um [dies] durch Einnehmen dieser Körperverfassung [...] zu unterstützen und / oder situativ aktivieren zu können.“³²³

Wichtig ist hierbei so Storch und Krause, dass die Teilnehmenden diese Verkörperung aus sich selbst heraus entwickeln und die:der Trainer:in nichts vorgibt.³²⁴ Sie:er sollte lediglich darauf achten, dass sich die Lernenden eine Assoziation und die damit einhergehende Verkörperung wählen, die für sie selbst motivationssteigernd im persönlichen Gesprächszugang ist, beziehungsweise Überzeugtheit im Gesprächszugang fördert. Zusätzlich sollte die Lehrperson die Teilnehmenden ermuntern, ausgeformte Gesten oder Gestenabfolgen zu verkörpern denn:

„Oftmals beginnen die Embodiment-Übungen bei Teilnehmenden, die im Körperausdruck nicht so erfahren sind, mit relativ kleinen Gesten. Die Aufgabe der Kursleitung [...] ist es, dafür zu sorgen, dass die Gesten deutlich ausgeformt und im Ausdruck maximiert werden.“³²⁵

³¹⁸ Vgl. Weber, 2014, S. 82.

³¹⁹ Vgl. Storch, Krause, 2021, S. 113 - 200.

³²⁰ Vgl. ebd., S. 311 - 325.

³²¹ Vgl. Krause, Storch, 2020, Beilage ZRM Bildkartei.

³²² Vgl. ebd., S. 51.

³²³ Storch, Krause, 2021, S. 265.

³²⁴ Vgl. ebd., S. 268 / 269.

³²⁵ Ebd., S. 269.

Dadurch, so Storch und Krause, entstehen somatische Marker³²⁶ im Gehirn, die die angenehme Assoziation der Teilnehmenden verstärken.³²⁷ Im Anschluss daran kann die:der Trainer:in die Teilnehmenden bitten zu beschreiben, was diese Verkörperung für sie bedeutet, was zusätzlich stärkend auf die Verkörperung und das damit einhergehende Gefühl wirken kann.

Haben die Teilnehmenden die Verkörperung geübt, sollte die:der Trainer:in erläutern, wie diese nun im persönlichen Gesprächszugang angewendet werden kann. Dabei ist es wichtig darauf zu verweisen, dass sich nach mehrmaligem Einüben der Verkörperung ein Bild im Kopf festsetzt und es danach oft reicht, nur das Bild zu assoziieren oder eine schwache Geste, die bei Storch und Krause Micro Movement³²⁸ genannt wird, anzuwenden, um trotzdem die Assoziation mit dem verkörperten Gefühl hervorzurufen.³²⁹ Solch ein Bild oder eine kleine Geste lässt sich im persönlichen Gesprächszugang besser anwenden als eine Körperabfolge, die auf das Gegenüber womöglich verstörend wirken könnte. Sollte es Teilnehmenden nicht gelingen ein Micro Movement anzuwenden oder lediglich mit Assoziationen zu arbeiten, kann die:der Trainer:in darauf verweisen, dass eine Embodiment-Übung auch vor einem Gesprächszugang, also zum Beispiel zu Hause angewandt, eine motivierende Wirkung zeigen kann.³³⁰

Für das Schulungskonzept zur Förderung der argumentativen Kompetenz im persönlichen Gesprächszugang wurde ein Methodenmix entwickelt, der sowohl rezeptive als auch aktivierende Repräsentationsmethoden beinhaltet, sowie komplettierend motivationsfördernde Embodiment-Übungen enthält. Solch ein Methodenmix ist wichtig, da er Abwechslung in den Seminarkontext bringt.³³¹ Gleichzeitig wurde

³²⁶ Storch und Krause formulieren für die Definition von somatischen Markern: „Jedes Objekt oder jede Situation, mit denen ein Organismus Erfahrungen gesammelt hat, hinterlässt einen somatischen Marker, der eine Bewertung dieser Begegnung speichert.“ Storch, Krause, 2021, S. 55 / 56.

³²⁷ Vgl. Storch, 2019, S. 38 - 41.

³²⁸ Vgl. Storch, Krause, 2021, S. 279.

³²⁹ Vgl. Fuchs, 2012, S. 103 - 106.

³³⁰ Vgl. Storch, Krause, 2021, S. 167 - 171.

³³¹ Vgl. Kießling-Sonntag, 2003, S. 247.

auf eine Abwechslung der Sozialformen³³², wie sie Günther und Sperber empfehlen³³³, geachtet, um den Teilnehmenden das Lernen zu erleichtern und den Transfer zu sichern. Weiterhin wurde bei der Auswahl der Medien zur Vermittlung von Wissen auf Unterschiedlichkeit geachtet.

6.3.4 Lehrmaterial und Medienauswahl

„Eine der wichtigsten praktischen Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung betrifft die *Wahl der Medien*“³³⁴, so Gagné. Quilling und Nicoli verweisen auf visuelle, auditive und haptische Lerntypen, denen jeweils bei der Vermittlung von Wissen sowohl unterschiedliche Methoden als auch unterschiedliche Medien hilfreich sind.³³⁵ So können die einen eher visuelle Reize gut aufnehmen, andere Gehörtes besser verarbeiten und wieder andere müssen das zu vermittelnde Wissen ausprobieren können. Reitzer führt diese Einteilung weiter und kategorisiert in sieben unterschiedliche Lernstile. Den visuellen, auditiven, verbalen, physischen, logischen, sozialen und zurückgezogenen Lerntyp.³³⁶ Dabei betont sie jedoch: „Jede Person bevorzugt gleichzeitig mehrere Lernstile und ist nicht auf einen einzigen Lernstil festgelegt.“³³⁷ Ein zurückgezogener visueller Lerntyp könnte daher eher das Ansehen eines Filmausschnittes ohne Interaktion mit anderen favorisieren. Ein verbaler und sozialer Typ würde eher einen mündlichen oder schriftlichen Input mit anschließender Gruppendiskussion bevorzugen. Reitzer schlussfolgert, dass es sehr wichtig ist, auf diese unterschiedlichen Lernstile, sowohl methodisch als auch bei der Auswahl der Medien einzugehen:

„Eine gute Mischung aus den verschiedenen Lernstilen ermöglicht es im Unterricht, möglichst viele Lernende anzusprechen, und macht den Unterrichtsstoff verständlicher.“³³⁸

Im hier vorgestellten Seminar wurde die Medienauswahl zur Vermittlung von Wissen abwechslungsreich gestaltet, um das Lernen der Teilnehmenden bestmöglich zu unterstützen. Die Hinführung zum Thema erfolgt durch Bilder und Erzählungen

³³² Beispiele für Sozialformen sind in diesem Zusammenhang Einzelarbeit, Paar- und Gruppenübungen.

³³³ Vgl. Günther, Sperber, 2008, S. 285 / 286.

³³⁴ Gagné, 2011, S. 281.

³³⁵ Vgl. Quilling, Nicolini, 2007, S. 117.

³³⁶ Vgl. Reitzer, 2014, S. 131.

³³⁷ Ebd.

³³⁸ Ebd., S. 131.

der Lehrperson. Das Wissen über die Wichtigkeit der Informationsvermittlung im Gesprächszugang wird durch einen Vortrag, also rein durch das gesprochene Wort als Medium, mit anschließender Diskussion vermittelt. Der Input zur adaptierten Situationsanalyse ist in einer Power Point Präsentation gestaltet, die grafische Darstellungen der adaptierten Situationsanalyse enthält. Wie Beziehungsarbeit durch das Paraphrasieren gestärkt werden kann, wird durch einen Filmausschnitt veranschaulicht. Wie sich Eigenmotivation und Selbstüberzeugtheit stärkt, wird durch dargestellte und dann selbst zu erfahrende Übungen, beziehungsweise über die ZRM-Bildkartei verdeutlicht (Kapitel 6.3.5).

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass auch eine andere Auswahl an Medien möglich wäre, jedoch soll diese Arbeit nicht dazu dienen, Vor und Nachteile verschiedener Medien zu eruieren und dabei zu erörtern, wie diese Lehrmaterialien am besten zu nutzen oder zu gestalten sind. Gleichzeitig soll betont werden, dass der Sprache bei der Seminarplanung besonderes Augenmerk zu Teil werden sollte, denn, so Gagné:

„Als grundlegendes Unterrichtsmedium ist die *Sprache*, in mündlicher oder schriftlicher Form, anzusehen. Sprache in ihrer darstellenden Funktion kann eingesetzt werden, um das Verhalten des Lernenden *anzuleiten* und so jegliche der Bedingungen herzustellen, die für die Aktivierung und Unterstützung der inneren Vorgänge nötig sind. [...] Sprache in mündlicher oder schriftlicher Form ist deshalb die universellste und flexibelste Art, Unterricht anzubieten.“³³⁹

Die Sprache stellt demnach ein Bindeglied zwischen anderen Medien wie Bildern oder Assoziationen her. Sie ist das Mittel, sich über diese auszutauschen. Das soll verdeutlichen, dass auch das gesprochene Wort im Seminarkontext ein Medium ist und daher im hier vorgestellten Schulungskonzept auf Wortwahl, Intonation, Artikulation und so weiter geachtet werden muss. Diesem Aspekt der Kommunikation im Seminarkontext widmen sich zum Beispiel Eberhart und Hinderer³⁴⁰ sowie Pollak³⁴¹.

³³⁹ Gagné, 2011, S. 281.

³⁴⁰ Vgl. Eberhart, Hinderer, 2020.

³⁴¹ Vgl. Pollak, 2008, S. 219 - 231.

Für diese Arbeit ist es also wichtig im Rahmen des ADDIE-Modells den Aspekt der Auswahl an Lehrmedien unbedingt mitzudenken und dabei auf unterschiedliche Bedürfnisse von Teilnehmenden Rücksicht zu nehmen. Dies spiegelt sich im nachfolgenden Schulungsablauf wider.

6.3.5 Schulungsablauf

Nachdem die einzelnen Komponenten für das Schulungskonzept dargelegt wurden, kann nun der Ablauf für eine Schulung zur Förderung der Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen im persönlichen Gesprächszugang skizziert werden. Wie bereits erwähnt, finden sich zu den Phasen 1 und 6 jeweils Literaturverweise. Die Phase 2 wird innerhalb dieser Arbeit nicht weiter erläutert, da diese lediglich fiktiv dargelegt werden könnte. Es wird außerdem davon abgesehen die Phasen 3 und 4 an dieser Stelle ausgiebig zu erörtern, da der Hintergrund zu dem in diesen Phasen zu vermittelndem Input bereits in Kapitel 5 dargestellt ist. Es sollte jedoch beachtet werden, für die Vermittlung des Lehrstoffs jeweils nicht mehr als 20 Minuten einzuräumen. Da

„Teilnehmer [...] [dem] Input nur eine begrenzte Zeit konzentriert folgen können, ist es sinnvoll, sie bei einer Vortrageinheit nach spätestens 20 Minuten aktiv werden zu lassen.“³⁴²

Auch empfiehlt sich für die Phasen 3 und 4 eine Abwechslung in der Wahl der Lehrmedien wie in 6.3.4 beschrieben. Die im Schulungsablauf skizzierten Übungen der Phase 5 wurden bereits in Kapitel 6.3.3 erörtert.

Die Pausenzeiten orientieren sich an Quilling und Nicolini, die nach spätestens zwei Stunden eine Pause von mindestens zehn Minuten als sinnvoll erachten, um „durch gezielte Pausensetzung den Lernprozess der Teilnehmer [zu] förder[n]“³⁴³. Weiterhin wurde das Pausenkonzept von Wendorff beachtet, der nach jeweils 90 bis höchstens 120 Minuten Seminardurchführung höchstens 20 Minuten für eine Auffri-

³⁴² Wendorff, 2012, S. 166.

³⁴³ Ebd., S.165.

schungspause empfiehlt, „damit die Teilnehmer nicht aus dem Lernrythmus herauskommen.“³⁴⁴ Wobei Wendorff gleichzeitig eine längere Pause empfiehlt, die hier als Mittagspause / Essenspause aufgeführt ist.³⁴⁵

Für den gesamten Ablauf des Trainings soll zudem Kießling-Sonntags Hinweis: „In der Durchführung flexibel [zu] bleiben“³⁴⁶, gelten. Brauchen die Teilnehmenden für eine der Übungen mehr Zeit oder tun sich Fragen zu einem Wissensinput auf, sollte die:der Trainer:in diesem Aspekt mehr Aufmerksamkeit widmen und den Seminarplan dementsprechend anpassen. Der nachfolgend grob skizzierte Schulungsablauf stellt also eine Orientierung und keine Konvention dar:

³⁴⁴ Wendorff, 2012, S. 167.

³⁴⁵ Vgl. ebd., S. 168 / 169.

³⁴⁶ Kießling-Sonntag, 2003, S. 247.

Tabelle 2: Beispiel für einen Schulungsablauf zur Förderung der Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen

| Zeit (min) | Phase | Inhalt | Methodenbeispiel oder Medienauswahl | Benötigte Materialien |
|------------|----------------------------|--|--|------------------------------------|
| 20 | 1 | Begrüßung und Vorstellung des Themas, der Teilnehmenden, der Lehrperson | Strukturierte Vorstellungsrunde ³⁴⁷ oder Aufstellung ³⁴⁸ | Flipchart |
| 10 | 2 | Schulungsablauf darstellen, Pausenzeiten und organisatorische Gegebenheiten benennen | Mündlich und verschriftlicht durch Lehrperson | Flipchart |
| 20 | 2 | Erwartungen nennen und erfragen | Zettelwand ³⁴⁹ | Klebezettel, Moderationswand |
| 10 | 3 | Hinführung zum Thema | Bilder und Erzählungen durch Lehrperson | Ausgedruckte Bilder |
| 20 | 4 | Input: Informationsvermittlung | Vortrag durch Lehrperson und Diskussion | |
| 30 | 5 | Übung zur Informationsvermittlung | Einzelübung | Übungsbeschreibung: Anhang 1 |
| 15 | Pause | | | |
| 15 | 4 | Input: Frei formulieren durch die adaptierte Situationsanalyse | Power Point Präsentation durch Lehrperson | Beamer, Laptop |
| 50 | 5 | Übung zur Adaptierten Situationsanalyse | Paarübung | Übungsbeschreibung: Anhang 2, 3 |
| 60 | Mittagspause / Essenspause | | | |
| 15 | 4 | Input: Beziehungsarbeit leisten durchs Paraphrasieren | Filmausschnitt | Beamer, Laptop |
| 40 | 5 | Übung zum Kontrollierten Dialog | Paarübung | Übungsbeschreibung: Anhang 4, 5, 6 |
| 30 | 4 | Eigenmotivation und Selbstüberzeugtheit durch facial feedback | Übungen durch Lehrperson angeleitet | |
| | 5 | | Ganzgruppenübung | |
| 10 | Pause | | | |
| 60 | 4 | Eigenmotivation und Selbstüberzeugtheit durch Embodiment | ZRM-Bildkartei | ZRM-Bildkartei |
| | 5 | | Ganzgruppenübung | |
| 15 | 6 | Seminarausstieg und Feedback | Blitzlicht ³⁵⁰ | |

³⁴⁷ Vgl. Dürrschmidt et al., 2007, S. 295.

³⁴⁸ Vgl. ebd., S. 47.

³⁴⁹ Vgl. Knoll, 2007, S. 219.

³⁵⁰ Vgl. u.a. ebd., S. 237 / 238; Siebert, 2010, S. 136 / 137.

6.3.6 Testtraining

Bevor das Schulungskonzept implementiert werden kann, empfiehlt Branch zum Ende der Entwicklungsphase ein Testtraining durchzuführen.³⁵¹ Dies wird auch bei Quilling und Nicolini für eine Seminargestaltung als sinnvoll beschrieben.³⁵² Dabei können offensichtliche Unstimmigkeiten auffallen und daraufhin Änderungen vorgenommen werden. Diese können sich auf „learner achievement and attitude, instructor procedures and attitudes, and resources such as time, space, and equipment“³⁵³ beziehen, was dann zum Beispiel eine Adaptierung der Methoden oder eine zeitliche Umstrukturierung bedeuten kann.

Branch weist darauf hin, dass in so einem Testtraining die Zielgruppe den zukünftigen Schulungsteilnehmenden möglichst entsprechen sollte. Gleichzeitig empfiehlt er, dass ein:e externe:r Moderator:in die Rolle der Lehrperson einnimmt, damit die eigentliche Seminarleitung den Ablauf gut beobachten kann. Außerdem sollten mögliche Auftraggebende das Testtraining besuchen, um zu entscheiden, ob es den gewünschten Zweck erfüllt.³⁵⁴ Um das Testtraining zu beurteilen, daraufhin anzupassen und in die abschließende Implementierungsphase überzuleiten, erfolgt eine Evaluationsphase, die nun beschrieben wird.

6.4 Evaluation

In der Evaluationsphase geht es darum, das Schulungskonzept systematisch vor und nach der Implementierung zu bewerten.³⁵⁵ „Evaluation initiates the ADDIE process, permeates the ADDIE process, and concludes the ADDIE process.“³⁵⁶ Die Evaluation soll es ermöglichen, das Training in Bezug auf die Vermittlung der Lehrziele zu analysieren und daraufhin Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten, weswegen sich sowohl Bewertungen von Lehrenden als auch von Lernenden sowie Außenstehenden³⁵⁷ der Schulung oder dem Testtraining eignen. Quilling und Nicolini formulieren in diesem Kontext:

³⁵¹ Vgl. Branch, 2009, S. 128 - 131.

³⁵² Vgl. Quilling, Nicolini, 2007, S. 20 / 21.

³⁵³ Branch, 2009, S. 129.

³⁵⁴ Vgl. ebd., S. 128 / 129.

³⁵⁵ Vgl. ebd., S. 151.

³⁵⁶ Ebd., S. 153.

³⁵⁷ Außenstehende können zum Beispiel Auftraggebende sein.

„Die Evaluation nach einer Veranstaltung ermöglicht einen direkten Vergleich der Ist- und Sollsituation und stellt so fest, ob das Ziel der Bildungsmaßnahme erreicht wurde. Ziele einer Evaluation sind unter anderem die Bewertung von Handlungsalternativen und die Optimierung der Bildungsmaßnahme.“³⁵⁸

Um diesen Vergleich vorzunehmen, werden für die Evaluation zunächst Bewertungskriterien erstellt, im Anschluss Evaluationsmethoden erörtert und danach angewandt, indem die Evaluation durchgeführt wird. Diese Schritte werden im Folgenden theoretisch dargelegt.

6.4.1 Bewertungskriterien

In den Bewertungskriterien wird abgebildet, ob das Schulungskonzept die entwickelten Lehrziele vermitteln konnte und welche Methoden wie funktionierten.³⁵⁹ Dafür, so Kießling-Sonntag als auch Branch³⁶⁰, lassen sich vier, von Kirkpatrick folgendermaßen formulierte Kategorien nutzen:

- „**1. Zufriedenheitserfolg** („Reaction“): Wie war die Qualifizierungsmaßnahme? Wie haben die Teilnehmer sie erlebt?
- 2. Lernerfolg** („Learning“): Welche Kompetenzen haben die Teilnehmer erworben?
- 3. Transfererfolg** („Behavior“): Was wird konkret umgesetzt?
- 4. Geschäftserfolg** („Results“): Hat sich die Investition wirtschaftlich gelohnt?“³⁶¹

Bei diesen Bewertungskriterien ist auffällig, dass sich die ersten beiden Kategorien auch in einem Testtraining überprüfen lassen. Die beiden letzteren Bewertungskriterien können und sollten erst nach Beendigung der Schulung überprüft werden. Ob sich die Schulung wirtschaftlich gelohnt hat, muss dabei nicht sofort ersichtlich sein. Was von den Teilnehmenden der Schulung umgesetzt wird, sollte sich jedoch nach einer gewissen Zeit zeigen. Wie dies evaluiert werden kann, wird das nächste Kapitel darstellen.

³⁵⁸ Quilling, Nicolini, 2007, S. 21.

³⁵⁹ Vgl. Branch, 2009, S. 151.

³⁶⁰ Vgl. ebd., S. 153.

³⁶¹ Kießling-Sonntag, 2003, S. 393 / 394.

6.4.2 Evaluationsmethoden

Es gibt viele Evaluationsmethoden, die Schulungen bewerten können. Eine Reihe dieser Methoden stellt Branch in seiner Abhandlung zusammen.³⁶² Auch Wendorff³⁶³ und Winteler³⁶⁴ nennen unterschiedliche Evaluationskonzepte. Dabei ist es wichtig, so Kießling-Sonntag, dass je nach Bewertungskriterium eine andere Methode gewählt wird. So eignen sich beispielsweise für die Bewertung des Zufriedenheitserfolgs ein „Abschlussblitzlicht“. Für den Lernerfolg eignen sich „schriftliche und mündliche Tests“, für den Transfererfolg „Rückmeldungen von Kunden“ und der Geschäftserfolg lässt sich anhand „höherer Umsätze“ oder „gesunkener Kosten“ bilanzieren.³⁶⁵ Auch andere Hilfsmittel benennt Kießling-Sonntag und stellt dafür eine Liste zusammen.³⁶⁶

Für das hier vorgestellte Schulungskonzept empfiehlt es sich also, mehrere Evaluationsmethoden anzuwenden. Für den Zufriedenheitserfolg ist, wie im Schulungsablauf bereits dargestellt, ein Blitzlicht als Methode vorgesehen. Der Lernerfolg kann im Anschluss an die Schulung in einem schriftlichen Online-Test erhoben werden. Die Einschätzung zum Transfererfolg der Teilnehmenden ließe sich gut durch Rückmeldebögen verifizieren. Der Geschäftserfolg lässt sich durch die Ausschöpfungsquote folgender Studien ablesen. Beachtet werden muss, dass nicht jede Veränderung auch auf die Schulung zurückzuführen ist. So können sich Ausschöpfungsquoten auch auf Grund anderer Einflüsse erhöhen. Zudem kann ein Online-Test erworbene Fähigkeiten nur theoretisch abfragen und ein Abschlussblitzlicht wird nicht alle Komponenten der Schulung bewerten können. Die Auswahl der hier angebrachten Evaluationsmethoden für das Seminar zur Förderung der Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen scheint in Abwägung von Durchführbarkeit und Kosten-Nutzen-Aspekt jedoch sinnvoll. Auch andere Methoden wären denkbar und deren Eignung müsste in der Praxis erprobt werden, was jedoch im Rahmen dieser Abhandlung nicht erfolgt.

³⁶² Vgl. Branch, 2009, S. 160.

³⁶³ Vgl. Wendorff, 2012, S. 303 - 317.

³⁶⁴ Vgl. Winteler, 2008, S. 117 - 120.

³⁶⁵ Vgl. Kießling-Sonntag, 2003, S. 394.

³⁶⁶ Vgl. ebd.

6.4.3 Durchführung der Evaluation

Bei der Durchführung der Evaluation sollte beachtet werden, dass sowohl alle Bewertungskriterien analysiert, als auch, dass dafür die passenden Evaluationsmethoden angewendet werden.

Nach der Evaluationsdurchführung sollte dafür Sorge getragen werden, dass die Ergebnisse in die Konzipierung einer weiteren Schulung zu ähnlichen Themen oder einer weiteren Schulung für ähnliche Teilnehmende oder von derselben Lehrkraft miteinfließen. Denn je nach Evaluationsergebnis könnte sich zum Beispiel herauskristallisieren, dass für eine spezielle Zielgruppe ungeeignete Methoden genutzt wurden oder auch, dass die Lehrperson Wissen anders hätte vermitteln sollen.

Die Ergebnisse der Evaluation fließen auch direkt in die Implementierungsphase ein, die als letzte Phase des ADDIE-Modells nun abschließend dargelegt wird.

6.5 Implementierung

Auf die Evaluationsphase folgt nun die Implementierung. „The purpose of the Implement phase is to prepare the learning environment [...] to prepare the teacher and to prepare the student.“³⁶⁷ In der Implementierungsphase soll also die Lernumgebung vorbereitet werden und sich der Rollen der Lehrenden und Lernenden bewusst gemacht werden. Am Ende der Phase wird ein Durchführungsplan erstellt.³⁶⁸ Diese Arbeit wird sich im Folgenden mit der Rolle der Lehrenden und der Rolle der Lernenden auseinandersetzen. Der Durchführungsplan wird nicht erörtert, da innerhalb dieser Abhandlung das Schulungskonzept zwar theoretisch konzipiert, jedoch nicht praktisch erprobt wird, weswegen ein Durchführungsplan obsolet erscheint.

6.5.1 Rolle der Lehrenden

Nach dem ADDIE-Modell sollte die Lehrkraft während des Seminars bestimmte Aufgaben übernehmen:

„The teacher is responsible for facilitating the course, setting the pace, providing guidance and assistance, furnishing subject matter expertise, and assisting in assessment and evaluation.“³⁶⁹

³⁶⁷ Branch, 2009, S. 133.

³⁶⁸ Vgl. ebd.

³⁶⁹ Ebd., S. 135.

Dafür braucht die Lehrperson verschiedene Kompetenzen. Leutgeb erläutert diese in einem Kompetenzprofil und kategorisiert sie in „must have“ und „nice to have“. Unter „must have“ nennt er dabei: unternehmerische, konzeptionelle, methodisch-didaktische, kommunikative, rhetorische, moderative, reflexive und soziale Kompetenz, sowie Konfliktkompetenz und Präsentationskompetenz.³⁷⁰ In der Kategorie „nice to have“ formuliert er zusätzlich: „Allgemeinbildung, Energie- und Körperarbeit, [k]ognitive Aktivierung [und] Fremdsprachen“³⁷¹.

Die einzelnen Kompetenzen fokussiert zu betrachten, würde an dieser Stelle zu weit führen. Jedoch sollte eine ausführliche Erläuterung eines Kompetenzprofils für Trainer:innen stattfinden, da der hier entwickelte Schulungsablaufs, der sowohl methodisch-didaktisch als auch bei der Lehr- und Medienauswahl anspruchsvoll gestaltet ist, bestimmte Qualifikationen der:des Trainer:in voraussetzt. Leutgeb's Ausführungen³⁷² können hier eine erste Hilfestellung bieten, um Qualifikationsanforderungen zu bestimmen, auch wenn andere Werke mitunter andere Kompetenzen für Trainer:innen erörtern.³⁷³

Ein weiterer wichtiger Aspekt für diese Arbeit sind die sieben Trainer:innen-Rollen, die Kießling-Sonntag benennt. Demnach müssen Trainer:innen je nach Seminar-kontext oder Teilnehmenden Lehrer:in, Lernpartner:in, Coach, Sparringpartner:in, Moderator:in, Begleiter:in und Experte:in sein.³⁷⁴ Ein:e kompetente:r Trainer:in muss auch während des Seminars unter den verschiedenen Rollen wechseln können, so Kießling-Sonntag:

„Bei den skizzierten Trainerrollen gibt es Haupt- und Nebenrollen, je nach Thema und auch nach eigenem bevorzugten Trainerstil. Prinzipiell sollte man einen Zugang zu allen sieben vorgestellten Trainerrollen haben, um in Seminaren variabel und situationsangepasst agieren zu können.“³⁷⁵

In einem Seminarkontext bedarf es also für die Seminarleitung unterschiedlicher Kompetenzen sowie der Fähigkeit diese in unterschiedlichen Lehr-Rollen anzuwenden.

Für unerfahrene Trainer:innen kann das eine enorme Herausforderung darstellen. Doch auch für erfahrende Trainer:innen mag dies nicht immer einfach sein.

³⁷⁰ Vgl. Leutgeb, 2008, S. 59.

³⁷¹ Ebd. (Aufzählungsstil geändert).

³⁷² Vgl. ebd., S. 48 - 59.

³⁷³ Vgl. Hattie, 2014, S. 41 / 42.

³⁷⁴ Vgl. Kießling-Sonntag, 2003, S. 134.

³⁷⁵ Ebd., S. 139. (Aufzählungsstil geändert).

Branch erläutert, dass das ADDIE-Modell daher die:den Trainer:in auf ihre Rolle als Lehrperson für das Seminar vorbereiten sollte und nennt dafür verschiedene Trainingskurs-Möglichkeiten die unter anderem auch die Schulung der von Leutgeb angebrachten Kompetenzen beinhalten.³⁷⁶ Auch für die Seminarleitung des hier vorgestellten Konzepts scheinen sich diese Trainingskurse gut zu eignen, um dadurch die Lernenden, deren Rolle im nächsten Kapitel sichtbar wird, effektiv fördern zu können.

6.5.2 Rolle der Lernenden

Zunächst einmal besteht die Rolle der Lernenden darin, an der Schulung aufmerksam teilzunehmen, Wissen aufzunehmen und vermittelte Fähigkeiten in Übungen anzuwenden. Branch nennt dies: „The role of the student is to assume responsibility for her or his own learning.“³⁷⁷ Zudem, so Branch, sollten sich die Lernenden in den Seminarablauf einbringen. Sie sollten gegebenenfalls Erfahrungen oder Vorwissen sinnvoll anbringen und auch in Interaktion mit anderen Schulungsteilnehmenden treten, um diese beim Lernen zu unterstützen.³⁷⁸

Lernende können dabei von unterschiedlichen eigenen Ressourcen profitieren. Diese formuliert Hattie unter anderem mit Bezug auf einen Schulungskontext. Dazu gehören das eben benannte Vorwissen und ein Engagement im Lernprozess, doch auch die Erwartungen der Teilnehmenden an das Seminar, ihr „Ausmaß an Offenheit gegenüber Erfahrungen“³⁷⁹, ihre Überzeugung vom Nutzen der Schulung sowie „die Fähigkeit, aus dem Lernengagement heraus sowohl ein Selbstbild als auch Ansehen als eine Lernende bzw. ein Lernender aufzubauen.“³⁸⁰

Gagné formuliert außerdem, dass die Lernenden die Aufgabe haben, das Gelernte, also das neue Wissen, und die neu erworbenen Fähigkeiten nicht nur im Seminar-kontext anzuwenden, sondern darüber hinaus auf andere Situationen zu übertragen.³⁸¹ Für diese Arbeit ist das ein essenzieller Punkt, denn die hier konzipierte Schulung hat den Zweck die Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen im persönlichen Gesprächszugang für den beruflichen Alltag zu unterstützen.

³⁷⁶ Vgl. Branch, 2009, S. 136 - 144.

³⁷⁷ Ebd., S. 144.

³⁷⁸ Vgl. ebd., S. 144 / 145.

³⁷⁹ Hattie, 2014, S. 38.

³⁸⁰ Ebd.

³⁸¹ Vgl. Gagné, 2011, S. 276.

Nachdem das Schulungskonzept zur Förderung der Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen mit Hilfe des ADDIE-Modells konzipiert wurde, widmet sich diese Arbeit nun der Erläuterung des Anwendungsbereichs in einer Schlussbetrachtung, bevor ein abschließendes Resümee gezogen wird.

7 Schlussbetrachtung: Eingrenzung des Anwendungsbereichs und weitere Anwendungsfelder

Bevor im nächsten Kapitel ein Resümee gezogen wird, soll erläutert werden, warum der Anwendungsbereich eingegrenzt wurde und welche weiteren Anwendungsfelder sich für die in dieser Arbeit erörterten Themen finden ließen.

Das hier vorgestellte Schulungskonzept zur Förderung der Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen im persönlichen Gesprächszugang verortet sich thematisch im Bereich der empirischen Sozialforschung und zwar in der dortigen Methodenlehre. Die für diese Arbeit diskutierten Argumentationsstrategien sind dem Bereich der Argumentation innerhalb der sprechwissenschaftlichen Forschung zuzuordnen. Die Entwicklung des Schulungskonzeptes für Interviewer:innen nach dem ADDIE-Modell hingegen lässt sich in die Lehrdidaktik oder Unterrichtsplanung einordnen die innerhalb der Pädagogik rezipiert wird.

Die Wahl der Eingrenzung auf dieses spezielle Forschungsfeld fiel, da es zum Zeitpunkt, in der diese Forschungsarbeit durchgeführt wurde, wenig bis kaum Literatur gab, die sich speziell dem Gesprächszugang in der empirischen Sozialforschung widmete und noch weniger, die sich auf Argumentationsstrategien innerhalb dessen beziehen. Es schien daher wichtig, dies näher zu beleuchten. Umso essentieller war es auch, den Fokus dieser Arbeit auf die Argumentationsstrategien und deren Vermittlung zu legen, zum einen, da so ein umfassendes Bild solcher Argumentationsstrategien entstehen konnte und zum anderen, da der Forschungsbereich der Argumentation in der Sprechwissenschaft vielfältige Anknüpfungspunkte bot, die dann in Beziehung zum Gesprächszugang in der empirischen Sozialwissenschaft gesetzt werden konnten. Gleichzeitig wurden dadurch jedoch mögliche andere Anwen-

dungsbereiche, die nicht Teil des Gesprächszugangs innerhalb der empirischen Sozialforschung sind, außer Acht gelassen. Eine Beschäftigung damit sollte sich an diese Arbeit anschließen.

Beachtet werden sollte auch, dass diese Arbeit lediglich vier Beispiele von Argumentationsstrategien zur Anwendung während eines persönlichen Gesprächszugangs herleitete und diese in ein Schulungskonzept integrierte. Die Erforschung weiterer Argumentationsstrategien für den Gesprächszugang und eine Aufbereitung der didaktischen Vermittlung erscheint sinnvoll.

Nicht behandelt wurde zudem die Anwendung von Argumentationsmethoden während des Gesprächs. Auch hier würde sich, wie eingangs erwähnt, eine sprechwissenschaftliche Sicht auf die empirischen Sozialforschung anbieten.

Weiterhin hat auch die didaktische Vermittlung der Methoden, die hier als Schulungskonzept mit Hilfe des ADDIE-Modells ausgearbeitet wurde, nur einen beispielhaften Charakter. Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde sich bewusst eines gängigen Modells zur Entwicklung von Schulungskonzepten bedient und kein eigenes Modell entwickelt; zum einen, da sich etliche Lehr- und Lernmethoden in der Fachliteratur finden lassen und auch solche, die sich mit Schulungskonzepten befassen, zum anderen konnte so der Fokus auf den Inhalt der Schulung gelegt werden. Es war zudem wichtig, dem Design der Schulung eine Analyse der Ziele und Zielgruppen voranzustellen, sowie dem entwickelten Schulungskonzept zumindest in der Theorie eine Evaluation und Implementierung anschließen zu können, weswegen die Wahl auf das ADDIE-Modell zur Konzeption der Schulung fiel.

Zusätzliche Anknüpfungspunkte sieht diese Arbeit daher bei der Frage der Vermittlung von Argumentationsstrategien für Interviewer:innen. Abweichende Schulungskonzepte die mit Hilfe anderer Modelle entwickelt werden oder auch Schulungskonzepte, die andere Methoden für den Gesprächszugang betrachten, sind denkbar. Weiterhin könnten Interviewer:innen Argumentationsstrategien in Form eines Supervisings von beispielsweise einer:einem erfahrenen Interviewer:in lernen oder auch Lehr- und Übungsvideos zu Hause nutzen. Wie geeignet die jeweiligen Methoden zur Vermittlung sind, konnte innerhalb dieser Arbeit nicht überprüft werden. Dies würde den wissenschaftlichen Diskurs innerhalb des Themenfeldes sicherlich bereichern.

Eingangs erwähnt wurde in dieser Arbeit außerdem, dass sich Zugänge zu unterschiedlichen Gesprächen ergeben können. Sie können der Türöffner für sehr kurze oder sehr lange Gespräche sein. Sie können für die Teilnahme zu einem offenen oder einem Fragebogen-gestützten Gespräch überzeugen wollen. Gesprächszugänge können ein telefonisch geführtes Interview oder ein persönliches Gespräch nach sich ziehen, usw. In dieser Arbeit blieben alle diese Faktoren unberücksichtigt, auch wenn eine differenzierte Betrachtung sicherlich ihre Berechtigung hätte und folglich auch andere Schwerpunkte in der Argumentationsstrategie setzen würde. Zuletzt wurde sich in dieser Arbeit auf den Gesprächszugang innerhalb empirischer Sozialforschung konzentriert, gleichwohl könnten ähnliche oder dieselben Argumentationsstrategien und folglich das Schulungskonzept für die empirische Marktforschung, Beratungsgespräche oder der individuellen Produktberatung hilfreich sein.

8 Resümee

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass es wichtig ist, den Gesprächszugang innerhalb des Methodenapparates der empirischen Sozialforschung zu untersuchen. Die Sprechwissenschaft kann folglich die Analyse und vor allem die Anwendung von Übungen zur Argumentationsfähigkeit im Gesprächszugang weiter ausbauen.

Diese Arbeit konnte darüber hinaus exemplarisch darlegen, dass es sich empfiehlt neben studienspezifischen Inhalten auch die Förderung von Kompetenzen, wie etwa die Argumentationsfähigkeit im persönlichen Gesprächszugang, bei Interviewer:innenschulungen in der empirischen Sozialforschung zu berücksichtigen. Dies führt zur Stärkung solcher Kompetenzen. So können eine wertschätzende Atmosphäre für den Gesprächszugang gefördert und gleichzeitig mehr potenzielle Gesprächspersonen zu der Teilnahme an Studien überzeugt werden.

Es wurde festgestellt, dass sich vier zentrale Argumentationsstrategien als Kompetenzvermittlung gut für eine solche Schulung eignen. Erstens die Kompetenz der darreichenden Informationsweitergabe, um dem Gegenüber zu ermöglichen, sich anhand von Informationen zu einem nachfolgenden Gespräch überzeugen zu lassen und sich nicht zu der Teilnahme an einer Studie gedrängt oder überredet zu fühlen. Weiter empfiehlt es sich, eine adaptierte Situationsanalyse vorzunehmen,

um einschätzen zu können, ob der Zeitpunkt des Gesprächszugangs oder auch welche Ansprache geeignet oder ungeeignet ist. Letztlich ist auch die Perspektivenübernahme durch das Paraphrasieren hilfreich, um die Beziehung und somit das Vertrauen zum Gegenüber zu unterstützen. Ergänzend wurde in dieser Abhandlung eine Form des Embodiment vorgestellt, um Interviewer:innen auf den Gesprächszugang vorzubereiten und die eigene Motivation zu steigern, die auch auf die Teilnahmebereitschaft des Gegenübers Einfluss nimmt.

Die Überzeugung zu einer Studienteilnahme, die mit Hilfe der vier Argumentationsstrategien gefördert werden kann, kann für die empirische Sozialforschung einen zentralen Stellenwert einnehmen, da Studienteilnehmer:innen, die beispielsweise von der Wichtigkeit, ihrem eigenen Nutzen, einem Nutzen für die Gesellschaft, usw. überzeugt sind, eher für Langzeitstudien zur Verfügung stehen, als solche, die lediglich zu einer Teilnahme überredet oder gar gedrängt wurden. Weiter konnte festgestellt werden, dass sich in der Literatur Hinweise dazu finden lassen, die bestätigen, dass Argumentationskompetenz von Interviewer:innen im Gesprächszugang zu einer Erhöhung der Studienteilnahme führen kann.

Ungeachtet dessen sensibilisiert die Anwendung von Argumentationsmethoden für den Gesprächszugang an sich, da sie den Blick für den Prozess vor dem Interview schärft. Diesen Prozess als einen Raum kommunikativer Offenheit zu gestalten kann mit Hilfe von Argumentationskompetenz gelingen.

Auch wenn diese Arbeit nicht verifiziert oder falsifiziert, welchen Einfluss die Argumentationsfähigkeit von Interviewer:innen auf die Studienteilnahme und wiederholte Studienteilnahme hat, so konnte sie dafür sensibilisieren, dass es einen Einfluss durch Argumentationskompetenz während eines Gesprächszugangs gibt. Darüber hinaus legt diese Abhandlung den Grundstein dafür, Argumentationsstrategien zu diskutieren und zu entwickeln, die sich für Interviewer:innen innerhalb des Gesprächszugangs der empirischen Sozialforschung eignen.

9 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Aeppli, Jürg / Gasser, Luciano / Gutzwiller, Eveline / Tettenborn, Annette: Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2014.
- Arend, Stefanie: Einführung in Rhetorik und Poetik. Darmstadt 2012.
- Becher, Frank: Vertrauen in der Kommunikation. Grundlegende Zusammenhänge und Ansätze für das Training der Kommunikationskompetenz. In: sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst. 38. Jahrgang. Heft 71. 2021 / I. Heidelberg 2021. S.12 - 19.
- Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela: Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick. In: Dies: Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. 2. Auflage. Frankfurt am Main u.a. 2009. S. 29 - 45.
- Branch, Robert Maribe: Instructional Design: The ADDIE Approach. New York u.a. 2009.
- Brednich, Rolf Wilhelm: Quellen und Methoden. In: Ders. (Hg.): Grundriß der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie. 3. Auflage. Berlin 2001.
- Breidenstein, Georg / Hirschauer, Stefan / Kalthoff, Herbert / Nieswand, Boris: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3. Auflage. Konstanz u.a. 2020.
- Brons-Albert, Ruth: Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten. Tübingen 1995.
- Brosius, Hans-Bernd / Haas, Alexander / Koschel, Friederike: Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. 7. Auflage. Wiesbaden 2016.
- Buchwald, Christina / Lukanow-Arndt, Katja: Qualitätskontrolle im Telefoninterview. In: Bose, Ines / Neuber, Baldur (Hrsg.): Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main u.a. 2011. S. 321 - 328.
- Cialdini, Robert B.: Die Psychologie des Überzeugens. Wie Sie sich selbst und Ihren Mitmenschen auf die Schliche kommen. 7. Auflage. Bern 2013.
- Decker, Franz: Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. München u.a. 1984.

- Dürschmidt, Peter / Brenner, Susanne / Koblitz, Joachim / Mencke, Marco / Rolofs, Andrea / Rump, Konrad / Strasmann, Jochen: Methodensammlung für Traineeinnen und Trainer. 3. Auflage. Bonn 2007.
- Eberhart, Sieglinde / Hinderer, Marcel: Stimm- und Sprechtraining für den Unterricht: Ein Übungsbuch. 3. Auflage. Paderborn 2020.
- Engel, Uwe / Schmidt, Björn Oliver: Unit- und Item-Nonresponse. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1. 2. Auflage. Wiesbaden 2019. S. 385 - 404.
- Engel, Uwe / Bartsch, Simone / Schnabel, Christiane / Vehre, Helen: Wissenschaftliche Umfragen. Methoden und Fehlerquellen. Frankfurt am Main u.a. 2012.
- Fiehler, Reinhard / Schmitt, Reinhold: Gesprächstraining. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. 3. Auflage. Tübingen u.a. 2011. S. 355 - 375.
- Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien 2003.
- Fuchs, Thomas: Das Gedächtnis des Leibes. In: Religionspädagogisches Institut Loccum: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde. 3 / 12. Rehburg-Loccum 2012. S. 103 - 106.
- Gagné, Robert M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. 5. Auflage. Münster 2011.
- Gagné, Robert M. / Wager, Walter W. / Golas, Katharine C. / Keller, John. M.: Principles of Instructional Design. 5. Auflage. Wadsworth 2005.
- Geißner, Hellmut: Die Bedeutung der Sprechakttheorie für die Konzeptionen mündlicher Kommunikation in der Schule. In: Bartsch, Elmar (Hrsg.): Mündliche Kommunikation in der Schule. Königstein Ts. 1982a. S.229 - 262.
- Geißner Hellmut: Rhetorik und politische Bildung. 3. Auflage. Frankfurt am Main 1986a.
- Geißner, Hellmut: Rhetorische Kommunikation. Basisartikel. In: Friedrich Verlag (Hrsg.): Praxis Deutsch. Rhetorische Kommunikation. 33 / 1979. Seelze 1979. S. 10 - 21.
- Geißner, Hellmut: Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Königstein Ts. 1982b.
- Geißner, Hellmut: Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. 2. Auflage. Frankfurt am Main 1988.

- Geißner, Hellmut: Über die Doppelstruktur des Argumentativen. In: Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft. Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst. 4. Jahrgang. 1986 / II. Heidelberg 1986b. S. 4 - 14.
- Gieske, Sabine: Impulsreferat. In: Löffler, Klara (Hrsg.): Dazwischen. Zur Spezifik der Empirien in der Volkskunde. Hochschultagung der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Wien 1998. Wien 2001. S. 107 - 110.
- Girtler, Roland: Methoden der Feldforschung. 4. Auflage. Wien u.a. 2001.
- Girtler, Roland: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien u.a. 1984.
- Goldstein, Noah J. / Martin, Steve J. / Cialdini, Robert B.: Yes! Andere überzeugen – 60 wissenschaftlich gesicherte Geheimrezepte. 2. Auflage. Bern 2018.
- Göldi, Susan: Kommunikation. Handbuch für Studierende. Bern 2001.
- Grießbach, Thomas / Lepschy, Annette: Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. St. Ingbert 2015.
- Gutenberg, Norbert: Anmerkungen zur Argumentationsdidaktik. In: Stock, Eberhard / Schmidt / Hans-Hennig (Hrsg.): Methodische Grundlagen der Sprecherziehung. Beiträge der 15. Sprechwissenschaftlichen Fachtagung. Halle 1990. S. 15 - 19.
- Gutenberg, Norbert: Grundlagenstudien zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Kategorien - Systematik - Programm. Göppingen 1994.
- Gührs, Manfred / Nowak, Claus: Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse. 5. Auflage. Meezen 2002.
- Günther, Ullrich / Sperber, Wolfram: Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer. Psychologische und organisatorische Durchführung von Trainingsseminaren. 4. Auflage. München u.a. 2008.
- Hanefeld, Ute: Das Sozio-ökonomische Panel. Grundlagen und Konzeption. Frankfurt am Main u.a. 1987.
- Hannken-Illjes, Kati: Argumentation. Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation. Tübingen 2018.
- Hannken-Illjes, Kati: Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen. Frankfurt am Main u.a. 2004.

- Hannken-Illjes, Kati: Meine besten Gründe. Wahrhaftigkeit in interpersonaler Argumentation. In: Anders, Lutz Christian / Hirschfeld, Ursula (Hg.): Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen. Frankfurt am Main u.a. 2003. S. 121 - 130.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. 2. Auflage. Baltmannsweiler 2014.
- Häder, Michael: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden 2019.
- Herbig, Albert F.: »Sie argumentieren doch scheinheilig!« Sprach- und sprechwissenschaftliche Aspekte einer Stilistik des Argumentierens. Frankfurt am Main u.a. 1992.
- Herbig, Albert F.: Zur Evaluation von Trainingskonzepten im Bereich rhetorischer Kommunikation. In: Ders.: Konzepte rhetorischer Kommunikation. St. Ingbert 1995. S. 155 - 170.
- Hess, Sabine / Schwertl, Maria: Vom „Feld“ zur „Assemblage“? Perspektiven europäisch-ethnologischer Methodenentwicklung – eine Hinleitung. In: Hess, Sabine / Moser, Johannes / Schwertl, Maria (Hg.): Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte. Berlin 2013.
- Jacob, Rüdiger / Heinz, Andreas / Décieux, Jean Philippe: Umfrage. Einführung in die Methoden der Umfrageforschung. 4. Auflage. Berlin 2019.
- Jedinger, Alexander / Michael, Tobias: Interviewereffekte. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1. 2. Auflage. Wiesbaden 2019. S. 365 - 376.
- Jesske, Birgit / Knerr, Petra / Schulz, Sabine: Methodenbericht. Panel Arbeitsmarkt und Soziale Sicherung PASS. 9. Erhebungswelle – 2015. In: FDZ: Methodenreport 04 / 2016. Bonn 2015.
- Johnson, John M.: Doing field research. New York 1978.
- Jugert, Gert / Rehder, Anke / Notz, Peter / Petermann, Franz: Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training. 9. Auflage. Weinheim 2016.
- Jungnickel, Katrin: Interdisziplinäre Meinungsführerforschung. Eine systematische Literaturanalyse. Dissertation Universität Hohenheim 2016. Wiesbaden 2017.
- Kaschuba, Wolfgang: Einführung in die Europäische Ethnologie. 4. Auflage. München 2012.

- Kaase, Max (Hrsg.): Deutsche Forschungsgemeinschaft. Qualitätskriterien der Umfrageforschung. Denkschrift. Berlin 1999.
- Kießling-Sonntag, Jochem: Handbuch. Trainings- und Seminarpraxis. Konzepte des Trainingshandelns. Trainingszyklus von der Auftragsklärung bis zur Transfersicherung. Werkzeuge erfolgreicher Seminargestaltung. Berlin 2003.
- Kindt, Walther: Welchen Beitrag kann die Linguistik zur Verbesserung der Arzt-Patienten-Kommunikation leisten? In: Löning, Petra / Sager, Sven Frederik: Kommunikationsanalysen ärztlicher Gespräche. Ein Hamburger workshop. Hamburg 1986. S.145 - 168.
- Klauer, Karl Josef / Leutner, Detlev: Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. 2. Auflage. Weinheim u.a. 2012.
- Knerr, Petra / Aust, Folkert / Chudziak, Nina / Kleudgen, Martin: Methodenbericht. Private Haushalte und ihre Finanzen (PHF). 3. Erhebungswelle 2017. Bonn 2018.
- Knoll, Jörg: Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 11. Auflage. Weinheim u.a. 2007.
- Koch, Sabine C.: Embodiment. Der Einfluss von Eigenbewegung auf Affekt, Einstellung und Kognition. Empirische Grundlagen und klinische Anwendungen. Berlin 2011.
- Kopperschmidt, Josef: Methodik der Argumentationsanalyse. Stuttgart u.a. 1989.
- Költringer, Richard: Die Interviewer in der Markt- und Meinungsforschung. Wien 1992.
- Krause, Frank / Storch, Maja: Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten. Manual für die Arbeit mit der ZRM-Bildkartei. In: Dies.: Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten. Manual und ZRM-Bildkartei. Nachdruck der 2. Auflage. Bern 2020.
- Kromrey, Helmut / Roose, Jochen / Strübing, Jörg: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive. 13. Auflage. Konstanz u.a. 2016.
- Krüger, Amelei: Embodiment: Ein neuer Ansatz für die Sprecherziehung? Masterarbeit Universität Regensburg 2018.

- Kuhl, Julius: Motivation und Persönlichkeit. Interaktion psychischer Systeme. Göttingen u.a. 2001.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Forschung. Band 1. Methodologie. 3. Auflage. München u.a. 1995.
- Langenmayr, Margret: Sprachliche Kommunikation. Ein Arbeitsbuch. München 1979.
- Lasswell, Harold Dwight: The structure and function of communication in society. In: Bryson, Lyman (Hrsg.): The Communication of Ideas. New York. 1948. S. 37 - 51.
- Lepschy, Annette: Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Opladen u.a. 1999.
- Leutgeb, Daniel F.: Kompetenzprofil eines Trainers. In: Rimser, Markus (Hrsg.): Train the Trainer. Version 2.0. Arbeitshandbuch für Ausbilder, Trainer und Dozenten. Norderstedt 2008. S. 43 - 62.
- Lumer, Christoph: Kognitivismus und praktische Begründung. In: Kreuzbauer, Günther / Gratzl, Norbert / Hiebl, Ewald (Hg.): Persuasion und Wissenschaft. Aktuelle Fragestellungen von Rhetorik und Argumentationstheorie. Salzburger Beiträge zu Rhetorik und Argumentationstheorie. Band 2. Wien u.a. 2007a. S. 165 - 180.
- Lumer, Christoph: Überreden ist gut, überzeugen ist besser! In: Kreuzbauer, Günther / Gratzl, Norbert / Hiebl, Ewald (Hg.): Persuasion und Wissenschaft. Aktuelle Fragestellungen von Rhetorik und Argumentationstheorie. Salzburger Beiträge zu Rhetorik und Argumentationstheorie. Band 2. Wien u.a. 2007b. S. 7 - 30.
- Martin, Steve J. / Goldstein, Noah J. / Cialdini, Robert B.: Überzeugen mit einfachen Kniffen. Bern 2015.
- Maindok, Herlinde: Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung. Interviewtraining: Bedarf, Stand und Perspektiven. 2. Auflage. Pfaffenweiler 2003.
- Neuber, Baldur: Argumentation, Strittigkeit, Konflikt. In: Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard: Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. 2. Auflage. Tübingen 2016.

- Neuweg, Georg Hans (Hg.): Wissen – Können – Reflexion. Eine Einführung in den vorliegenden Band. In: Ders.: Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck 2000. S. 1 - 8.
- Niegemann, Helmut M. / Domagk, Steffi / Hessel, Silvia / Hein, Alexandra / Hupfer, Matthias / Zobel, Annett: Kompendium multimediales Lernen. Berlin u.a. 2008.
- Pabst-Weinschenk, Marita: Zufriedene Kunden. Zum Ansatz einer kooperativen Verkaufsrhetorik. In: Mönnich, Annette / Jaskolski, Ernst W. (Hrsg.): Kooperation in der Kommunikation. Festschrift für Elmar Bartsch. München 1999. S. 159 - 167.
- Pawlowski, Klaus: Du hast gut reden! Ein Spiel und Trainingsbuch zur praktischen Rhetorik. München u.a. 2015.
- Pawlowski, Klaus: Konstruktiv Gespräche führen. Fähigkeiten aktivieren, Ziele verfolgen, Lösungen finden. 4. Auflage. München u.a. 2005.
- Pawlowski, Klaus / Lungershausen, Helmut / Fritz, Stöcker: Jetzt rede ich. Ein Spiel- und Trainingsbuch zur praktischen Rhetorik. Hannover 1995.
- Pietzsch, Thomas: Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung und Methodologie. In: Pabst-Weinschenk, Marita: Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2. Auflage. München 2011. S. 264 - 272.
- Poferl, Angelika / Reichertz, Jo: Wege ins Feld. Methodologische Aspekte des Feldzugangs. In: Dies.: Wege ins Feld. Methodologische Aspekte des Feldzugangs. Beiträge der 4. Fuldaer Feldarbeitstage 5. / 6. Juli 2013. Essen 2015. S. 9 - 11.
- Pollak, Sabine: Rhetorische Kompetenz. In: Rimser, Markus (Hrsg.): Train the Trainer. Version 2.0. Arbeitshandbuch für Ausbilder, Trainer und Dozenten. Nordstedt 2008. S. 219 - 236.
- Quilling Eike / Nicolini, Hans J.: Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung. Wiesbaden 2007.
- Rechtien, Wolfgang: Angewandte Gruppendynamik. Ein Lehrbuch für Studierende und Praktiker. 2. Auflage. München 1995.
- Reitzer, Christine: Erfolgreich lehren: Ermutigen, motivieren, begeistern. Berlin u.a. 2014.
- Reuband, Karl-Heinz: Zur Rekrutierung und sozialen Zusammensetzung von Interviewerstäben. In: Meulemann, Heiner / Reuband, Karl-Heinz (Hg.): Soziale

- Realität im Interview. Empirische Analysen methodischer Probleme. Frankfurt am Main u.a. 1984. S. 61 - 80.
- Ryborz, Heinz: Beeinflussen, überzeugen, manipulieren. Seriöse und skrupellose Rhetorik. 3. Auflage. Regensburg 2017.
- Schmitz, Heinz-Gerd: Lernen und Rhetorik. Zu den Voraussetzungen eines Lernbegriffs, der in rhetorischer Deliberation gründet. Sankt Augustin 1982.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. Auflage. Berlin u.a. 2018.
- Schnell, Rainer: Survey-Interviews. Methoden standardisierter Befragungen. 2. Auflage. Wiesbaden 2019.
- Schnorrenberg, Jo E.: Rhetorische Kommunikation als Gegenstand von Erwachsenenbildung: Erwartungen und Versprechungen in illusionärer Komplementarität. In: Herbig, Albert F. (Hrsg.): Konzepte rhetorischer Kommunikation. St. Ingbert 1995. S. 131 - 142.
- Schrader, Einhard / Gottschall, Arnulf / Runge, Thomas: Der Trainer in der Erwachsenenbildung. Rolle, Aufgaben, Verhalten. München u.a. 1984.
- Schröer, Norbert: Qualitatives Interview als Beziehungsarbeit. In: Pofertl, Angelika / Reichertz, Jo: Wege ins Feld. Methodologische Aspekte des Feldzugangs. Beiträge der 4. Fuldaer Feldarbeitstage 5. / 6. Juli 2013. Essen 2015.
- Siebert, Horst: Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. Bielefeld 2010.
- Sowa, Frank: Von dem Bemühen, die bunten Lebenswelten von grönländischen Jägern und deutschen Vermittlungsfachkräften zu erobern. Ein reflektierender Vergleich der Feldzugänge. In: Pofertl, Angelika / Reichertz, Jo: Wege ins Feld. Methodologische Aspekte des Feldzugangs. Beiträge der 4. Fuldaer Feldarbeitstage 5. / 6. Juli 2013. Essen 2015. S. 252 - 266.
- Stadler Elmer, Stefanie: Mündliche Befragung. In: Aeppli, Jürg / Gasser, Luciano / Gutzwiller, Eveline / Tettenborn, Annette: Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn 2014. S. 177 - 191.
- Storch, Maja / Krause, Frank: Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Züricher Ressourcen Modell (ZRM®). Nachdruck der 6. Auflage. Bern 2021.

- Storch, Maja: Das Geheimnis kluger Entscheidungen. Von Bauchgefühl und Körpersignalen. 12. Auflage. München 2019.
- Storch, Maja: Wie Embodiment in der Psychologie erforscht wurde. In: Storch, Maja / Cantieni, Benita / Hüther, Gerald / Tschacher, Wolfgang: Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. 2. Auflage. Bern 2010. S. 35 - 72.
- Tschacher, Wolfgang: Wie Embodiment zum Thema wurde. In: Storch, Maja / Cantieni, Benita / Hüther, Gerald / Tschacher, Wolfgang (Hrsg.): Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. 2. Auflage. Bern 2010. S. 11 - 34.
- Vehre, Helen: „Sie wollen mir doch was verkaufen!“ Analyse der Umfrageteilnahme in einem offline rekrutierten Access Panel. Wiesbaden 2011.
- Völzing, Paul-Ludwig: Begründen, Erklären, Argumentieren. Modelle und Materialien zu einer Theorie der Metakommunikation. Heidelberg 1979.
- Weber, Susanne Konstanze: Bin ich bewegt, wirst du bewegt! Rhetorik-Training auf der Grundlage von Embodiment. Masterarbeit Universität Regensburg 2014.
- Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. 3. Auflage. Baltmannsweiler 2007.
- Wellhöfer, Peter R.: Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz. Theorie und Trainingsbeispiele. Stuttgart 2004.
- Wendorff, Jörg: Das LEHRbuch. Trainerwissen auf den Punkt gebracht. 2. Auflage. Bonn 2012.
- Winteler, Adi: Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. 3. Auflage. Darmstadt 2008.

Elektronische Quellen:

- Dudenredaktion (o. J.): <https://www.duden.de/node/110197/revision/642574>, aufgerufen am 12.12.2021 um 17.05 Uhr

10 Anhang

Anhang 1: Handreichung für Schulungsteilnehmende

Fallbesprechung: Kosten-Nutzen-Vorteil

Lesen Sie sich folgende Situation eines persönlichen Gesprächszugangs durch. Achten Sie darauf welche Wörter und Wortgruppen sowie Informationen von der:dem Interviewer:in genutzt werden, um das Gegenüber bei der Kosten-Nutzen-Abwägung zu unterstützen.

Sie haben 15 Minuten Zeit, sich in Einzelarbeit Notizen zu machen. Im Anschluss wird der Fall im Plenum besprochen.

Fallbeispiel:

Interviewer:in = I; Potenzielle Gesprächspartner:in = PG

I: Hallo ich bin *Anuk Angenehm* vom *Sozialforschungsinstitut Tiptop* und möchte Sie gerne zur Teilnahme an einer Studie zum Thema *Freizeit und Gesundheit*³⁸² motivieren. Eine Teilnahme dauert garantiert nicht länger als 45 Minuten und wäre uns eine echte Hilfe.

PG: Ok. Mal angenommen ich habe dafür Zeit, was hätte ich davon?

I: Sie haben dadurch mehrere Vorteile, weil Sie erstens 10 Euro als Dankeschön für die Teilnahme erhalten. Zweitens, weil Sie persönlich für eine bestimmte Gruppe in der Gesellschaft stehen, die dann garantiert in der Statistik repräsentiert ist. Und drittens, hat nur ein geringer Teil der Bevölkerung überhaupt die Möglichkeit an dieser Studie teilzunehmen. Das ist ihre Chance, die Sie nutzen können, da die Studie nur noch 2 Wochen läuft.

PG: Aha, ja und wer wertet die Daten aus und was passiert damit? Ist das überhaupt seriös?

I: Die Studie wird durch *TipTop* durchgeführt, ein seriöses Sozialforschungsinstitut, das viele Aufträge von Bundesministerien durchführt. Die Studie wird durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegeben.

³⁸² Diese Studie fungiert hier beispielhaft. In einem realen Seminarkontext sollte die Studie gewählt werden, für die das Seminar konzipiert wird.

Alle Datenschutzrechte werden eingehalten, weil wir uns an gängige Datenschutzbestimmungen halten. Sie können uns vertrauen, weil wir alle Daten anonymisieren – dafür gebe ich Ihnen meine Garantie.

PG: Ich bin mir nicht so sicher, wie würde das jetzt konkret ablaufen?

I: Das erkläre ich Ihnen gerne. Wir würden zusammen ein Interview führen. Dieses dauert wie gesagt garantiert nicht länger als 45 Minuten und könnte bei Ihnen zu Hause stattfinden. Es wäre auch möglich das Interview draußen oder in einem Café zu führen. Im Interview stelle ich Ihnen Fragen, die sie dann beantworten. Bei allen Fragen geht es um Ihre persönliche Einschätzung. Das hat den Vorteil, dass Sie sich nicht vorbereiten brauchen und den Vorteil, dass es kein richtig und falsch gibt, sondern lediglich um Ihre persönliche Meinung geht. Sie selbst können bei diesem Interview neue Erkenntnisse gewinnen oder über Themen reflektieren. Vielen anderen Studienteilnehmenden bereitet die Teilnahme viel Freude, weil sie dadurch mal auf andere Gedanken kommen.

PG: Ok. Das hört sich gut an, dann machen wir doch jetzt gleich einen Termin aus.

I: Sehr gerne!

Anhang 2: Handreichung für Schulungsteilnehmende

Paarübung: Adaptierte Situationsanalyse

Instruktion für die:den Interviewer:in

Gehen Sie zu zweit zusammen. Eine Person repräsentiert die:den Interviewer:in, die andere Person die:den Gesprächspartner:in. Nach der Hälfte der Zeit wird gewechselt. Sie bekommen hierzu einen Hinweis der Seminarleitung. Die Übungszeit beträgt insgesamt 40 Minuten. Danach folgt eine kurze Reflexion im Plenum.

Instruktion für die:den Interviewer:in:

Sie kontaktieren eine potenzielle Gesprächsperson an der Haustür, um Sie für die Teilnahme an der Studie *Freizeit und Gesundheit*³⁸³ zu gewinnen.

Im Anschluss an die Kontaktierung nehmen Sie bitte eine adaptierte Situationsanalyse vor. Prüfen Sie dabei sowohl veränderliche als auch unveränderliche Faktoren. Folgende Fragestellungen³⁸⁴ können dabei behilflich sein:

Veränderliche Faktoren:

Wer:

- Wer war ich und wie fühlte ich mich? Wie erlebte ich mein Gegenüber?

Mit Wem:

- Was könnte mein Gegenüber gedacht oder gefühlt haben?

Was:

- Welchen Informationen haben mein Gegenüber zu einer Teilnahme bewegt und warum? Welche Informationen haben meinem Gegenüber vermutlich gefehlt, um einer Teilnahme zu einem Interview zuzustimmen? Auf welche Inhalte hat mein Gegenüber mit Zuwendung und auf welche mit Abneigung reagiert und warum?

³⁸³ Diese Studie fungiert hier beispielhaft. In einem realen Seminarkontext sollte die Studie gewählt werden, für die das Seminar konzipiert wird.

³⁸⁴ In Anlehnung an vgl. Pawlowski, 2015, S. 11 / 12 und vgl. Geißner, 1982b, S. 39.

Wie:

- Wie habe ich meine Informationen übermittelt? Freundlich oder fordernd? Waren die Informationen für mein Gegenüber verständlich oder unverständlich? Woran kann dies gelegen haben? Hätte ich meinen Sprachstil anpassen sollen um verständlicher zu sein?

Unveränderliche Faktoren erster Instanz:

Wann:

- Schien mir der Zeitpunkt der Kontaktaufnahme angemessen?

Wo:

- Schien mir der Ort der Kontaktaufnahme angemessen?

Unveränderliche Faktoren zweiter Instanz:³⁸⁵

Worüber:

- Um welche Studienteilnahme ging es? Was für Informationen hatte ich zu der Studie?

Warum:

- Warum wird die Studie durchgeführt? Warum wollte ich mein Gegenüber zur Teilnahme motivieren?

Wozu:

- Welche Absicht oder Intention habe ich meinem Gegenüber im Gesprächszugang vermittelt?

Überlegen Sie sich dabei auch, wie Sie die Beantwortung dieser Fragen beim freien Formulieren unterstützen kann. Tauschen Sie sich darüber mit ihrer:ihrem Übungspartner:in aus.

³⁸⁵ Die Beantwortung dieser Fragen setzt Informationen über die Studie zu der das Seminar konzipiert wird voraus. In dieser theoretischen Abhandlung sind diese Informationen nicht gegeben.

Anhang 3: Handreichung für Schulungsteilnehmende

Paarübung: Adaptierte Situationsanalyse

Instruktion für potenzielle Gesprächsperson

Gehen Sie zu zweit zusammen. Eine Person repräsentiert die:den Interviewer:in, die andere Person die:den Gesprächspartner:in. Nach der Hälfte der Zeit wird gewechselt. Sie bekommen hierzu einen Hinweis der Seminarleitung. Die Übungszeit beträgt insgesamt 40 Minuten. Danach folgt eine kurze Reflexion im Plenum.

Instruktion für potenzielle Gesprächsperson:

Sie werden von einer:m Interviewer:in an Ihrer Haustür kontaktiert. Nehmen Sie dafür eine der folgenden Rollen ein (wählen Sie eine neue Rolle, sofern Sie eine der Rollen im ersten Durchlauf als Gegenüber hatten):

Variante A: Jugendliche:r ,18. Spricht gebrochenes Deutsch und versteht nur einfache Sätze und Wörter in Deutsch. Sie:er will gleich zum Sporttraining und hat daher wenig Zeit. Sie:er ist interessiert an der Studie, doch hätte gerne mehr Informationen, vor allem ob diese Studie seriös ist. Ein potenzieller Interviewtermin kann nur nach der Schule oder am Wochenende stattfinden.

Variante B: Rentner:in, 92. Hat jeden Tag viel Zeit. Freut sich, dass jemand an der Haustür klingelt, mit dem sie:er ein nettes Gespräch führen kann. Sie:er redet gerne und viel und lässt andere kaum zu Wort kommen. Sie:er trägt ein Hörgerät, doch versteht ihr:sein Gegenüber nur, wenn es langsam und deutlich sowie etwas lauter spricht. Eine Studienteilnahme, egal zu welchem Thema, würde sie:er sehr begrüßen, allerdings nur, wenn ein Interview sofort möglich ist, da sie:er ungerne Termine ausmacht. Informationen zu der Studie sind ihr:ihm egal. Das Thema Datenschutz interessiert sie:ihn nicht.

Anhang 4: Handreichung für Schulungsteilnehmende

Rollenspiel: Kontrollierter Dialog / Paraphrasieren

Instruktion für die:den Interviewer:in

Gehen Sie zu dritt zusammen. Eine Person repräsentiert die:den Interviewer:in, die andere Person die:den Gesprächspartner:in, die dritte Person ist Beobachter:in und achtet auf die Einhaltung der Regeln. Die Übungszeit beträgt insgesamt 20 Minuten, anschließend folgt eine Diskussion im Plenum.

Instruktion für die:den Interviewer:in:

Sie befinden sich im Gesprächszugang an der Haustür der potenziellen Interviewperson, die Sie zur Teilnahme an der Studie *Freizeit und Gesundheit*³⁸⁶ motivieren wollen. Um auf diese optimal einzugehen und dadurch die Beziehung zu stärken paraphrasieren sie das Gesagte Ihres Gegenübers. Hierzu nutzen sie den Kontrollierten Dialog. Dieser sieht vor, dass Sie immer zunächst das Gesprochene Ihres Gegenübers paraphrasieren – also sinngemäß wiedergeben – bevor Sie Ihre eigenen Gedanken oder eine Frage anbringen. Auch Ihr Gegenüber wird so vorgehen. Wird der Sinn richtig wiedergegeben, sagen oder hören Sie „stimmt“. Wird der Sinn nicht richtig wiedergegeben, sagen oder hören Sie „stimmt nicht“. Ein:e Beobachter:in achtet auf diese Einhaltung der Regeln.

Beispiel:

„A: Ich finde eine solche Gesprächsform furchtbar unrealistisch, sollen wir denn das überhaupt machen?“

B: Du meinst, wir sollten diese Übung nicht machen, weil sie wenig mit der Wirklichkeit zu tun hat?

A: Stimmt.

B: Ich meine aber, daß es wohl sinnvoll sein kann, so etwas mal auszuprobieren und zu üben.

A: Du meinst also, daß sei gar nicht so unrealistisch?

³⁸⁶ Diese Studie fungiert hier beispielhaft. In einem realen Seminarkontext sollte die Studie gewählt werden, für die das Seminar konzipiert wird.

B: Nein, das stimmt nicht. Was ich meine, ist, daß wir auch in einer künstlichen Situation etwas Nützliches erfahren können.

A: Also eine künstliche Situation kann auch eine brauchbare Lernsituation sein, und deswegen sollten wir es mal probieren?

B: Ja. [Stimmt].³⁸⁷

³⁸⁷ Rechten, 1995, S. 213.

Anhang 5: Handreichung für Schulungsteilnehmende

Rollenspiel: Kontrollierter Dialog / Paraphrasieren

Instruktion für potenzielle Gesprächsperson

Gehen Sie zu dritt zusammen. Eine Person repräsentiert die:den Interviewer:in, die andere Person die:den Gesprächspartner:in, die dritte Person ist Beobachter:in und achtet auf die Einhaltung der Regeln. Die Übungszeit beträgt insgesamt 20 Minuten, anschließend folgt eine Diskussion im Plenum.

Instruktion für potenzielle Gesprächsperson

Sie befinden sich im Gesprächszugang an ihrer Haustür mit der:dem Interviewer:in. Diese:r versucht Sie zu einer Teilnahme an einer Studie zu motivieren. Sie haben von dieser Studie noch nicht gehört und sind skeptisch. Sie wollen auf keinen Fall an einer Umfrage teilnehmen, die nicht seriös ist, daher stellen Sie diesbezüglich Fragen. Um zu kontrollieren, ob Sie ihr Gegenüber auch richtig verstehen, nutzen Sie den Kontrollierten Dialog. Dieser sieht vor, dass Sie immer zunächst das Gesprochene Ihres Gegenübers paraphrasieren – also sinngemäß wiedergeben – bevor Sie Ihre eigenen Gedanken oder eine Frage anbringen. Auch Ihr Gegenüber wird so vorgehen. Wird der Sinn richtig wiedergegeben, sagen oder hören Sie „stimmt“. Wird der Sinn nicht richtig wiedergegeben, sagen oder hören Sie „stimmt nicht“. Ein:e Beobachter:in achtet auf diese Einhaltung der Regeln.

Beispiel:

„A: Ich finde eine solche Gesprächsform furchtbar unrealistisch, sollen wir denn das überhaupt machen?“

B: Du meinst, wir sollten diese Übung nicht machen, weil sie wenig mit der Wirklichkeit zu tun hat?

A: Stimmt.

B: Ich meine aber, daß es wohl sinnvoll sein kann, so etwas mal auszuprobieren und zu üben.

A: Du meinst also, daß sei gar nicht so unrealistisch?

B: Nein, das stimmt nicht. Was ich meine, ist, daß wir auch in einer künstlichen Situation etwas Nützliches erfahren können.

A: Also eine künstliche Situation kann auch eine brauchbare Lernsituation sein, und deswegen sollten wir es mal probieren?

B: Ja. [Stimmt].³⁸⁸

³⁸⁸ Rehtien, 1995, S. 213.

Anhang 6: Handreichung für Schulungsteilnehmende

Rollenspiel: Kontrollierter Dialog / Paraphrasieren

Instruktion für die:den Beobachter:in

Gehen Sie zu dritt zusammen. Eine Person repräsentiert die:den Interviewer:in, die andere Person die:den Gesprächspartner:in, die dritte Person ist Beobachter:in und achtet auf die Einhaltung der Regeln. Die Übungszeit beträgt insgesamt 20 Minuten, anschließend folgt eine Diskussion im Plenum.

Berichten Sie „anschließend im Plenum über aufgetretene Schwierigkeiten und sonstige Phänomene.“³⁸⁹

Dabei können Sie auf Folgendes achten:³⁹⁰

- Drücken sich die Gesprächspartner:innen genau aus?
- Werden Gedanken oder Fragen strukturiert dargestellt?
- Werden Informationen in Maßen und nicht alle auf einmal dargelegt?
- Wie oft findet ein Redner:innenwechsel statt?
- Hören die Gesprächspartner:innen konzentriert zu?
- Können Sie das Gesagte paraphrasieren oder interpretieren sie?
- Können sich die Gesprächspartner:innen in den:die jeweils andere:n hineinversetzen?

Instruktion für die:den Beobachter:in:

Die:der Interviewer:in möchte die:den potenzielle:n Gesprächspartner:in an ihrer:seiner Haustür zu der Teilnahme an einer Studie motivieren. Diese:r hat von der Studie noch nicht gehört und ist skeptisch. Sie:er will auf keinen Fall an einer Umfrage teilnehmen, die nicht seriös ist, daher stellt sie:er diesbezüglich Fragen. Um zu kontrollieren, ob sie:er ihr:seinem Gegenüber auch richtig versteht, nutzt sie:er den Kontrollierten Dialog.

³⁸⁹ Wellhöfer, 2004, S. 137.

³⁹⁰ Vgl. ebd.

Die:der Interviewer:in will auf ihr:sein Gegenüber optimal eingehen und dadurch die Beziehung stärken. Hierfür nutzt auch sie:er den Kontrollierten Dialog.

Der Kontrollierte Dialog sieht vor, dass immer zunächst das Gesprochene des Gegenübers paraphrasiert – also sinngemäß wiedergeben – wird, bevor eigenen Gedanken oder Fragen angebracht werden. Wird der Sinn richtig wiedergegeben, soll „stimmt“ gesagt werden. Wird der Sinn nicht richtig wiedergegeben, soll „stimmt nicht“ gesagt werden. Die:der Beobachter:in achtet auf die Einhaltung der Regeln.

Beispiel:

„A: Ich finde eine solche Gesprächsform furchtbar unrealistisch, sollen wir denn das überhaupt machen?

B: Du meinst, wir sollten diese Übung nicht machen, weil sie wenig mit der Wirklichkeit zu tun hat?

A: Stimmt.

B: Ich meine aber, daß es wohl sinnvoll sein kann, so etwas mal auszuprobieren und zu üben.

A: Du meinst also, daß sei gar nicht so unrealistisch?

B: Nein, das stimmt nicht. Was ich meine, ist, daß wir auch in einer künstlichen Situation etwas Nützliches erfahren können.

A: Also eine künstliche Situation kann auch eine brauchbare Lernsituation sein, und deswegen sollten wir es mal probieren?

B: Ja. [Stimmt].³⁹¹

³⁹¹ Rechten, 1995, S. 213.

