

Gesprächskompetenzförderung in Bewerbungsrollenspielen

Konzeption, Implementierung und Evaluation
strategiegestützter Trainings diskursiver Fähigkeiten

Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
der Fakultät für Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft
der Universität Regensburg

vorgelegt von

Doris Thanner
aus Regensburg

Erstgutachterin: Prof. Dr. Anita Schilcher

Zweitgutachter: Prof. Dr. Kurt Franz

Regensburg 2021

*modestiae virtuti
der Bescheidenheit gewidmet*

Ich danke allen, die mich unterstützt und ermutigt haben.

Regensburg, im Sommer 2020

Doris Thanner

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
1.1	Hinführung zum Thema.....	4
1.2	Erkenntnisinteresse und Verortung der Untersuchung	8
1.3	Interessensschwerpunkte und Aufbau der Untersuchung	14
2	Textsorte „Vorstellungsgesprächssimulation“	16
2.1	Textbeispiel	16
2.2	„Sich vorstellen“ als Kommunikationsakt	19
2.3	DialogGattung „Vorstellungsgesprächssimulation“.....	21
2.3.1	Mündliche Kommunikation – Sprechen – Gespräch	21
2.3.2	Bedingungsfaktoren dialogischer Kommunikation	22
2.3.3	Konstitutivität.....	22
2.3.4	Präformiertheit.....	24
2.3.5	Kommunikative Routinen.....	25
2.4	Außenstruktur	31
2.4.1	Funktionalität	32
2.4.2	Prototypische Milieus.....	33
2.4.3	Institutionalität.....	34
2.4.4	Intentionalität.....	37
2.5	Zwischenstruktur.....	41
2.5.1	Textualität.....	41
2.5.2	Dialogizität.....	43
2.5.3	Gesprächsführung	45
2.5.4	Thematizität.....	49
2.6	Binnenstruktur.....	53
2.6.1	Konzeptionalität	63
2.6.2	Medialität: multimodale Mündlichkeit	64
2.6.2.1	Verbalität.....	66
2.6.2.2	Paraverbalität	70
2.6.2.3	Nonverbalität.....	76
2.7	Vorstellungsgesprächssimulation und Vorstellungsgespräch.....	82
3	Kompetenzen und Prozeduren in der Vorstellungsgesprächssimulation	86
3.1	Kompetenzdimensionen	87

3.2	Gesprächskompetenz im Berufswahlkontext.....	92
3.3	Sprech- und Gesprächskompetenzanforderungen	98
3.4	Prozedurengestützte Gesprächsaufgabenbewältigung	103
3.5	Gesprächskompetenzentwicklung im Bewerbungsrollenspiel	113
3.5.1	Szenische Simulation von Vorstellungsgesprächen.....	114
3.5.2	Zielsetzungen und Effektivität	115
4	Das SeGel-Konzept szenischen Vorstellungsgesprächstrainings.....	128
4.1	Zielgruppe und Sequenzaufbau.....	128
4.2	Voraussetzungen und Kompetenzanforderungen	134
4.3	Methodische Verfahren	136
4.3.1	Rollenspieltechniken	136
4.3.2	Trainingsvariante mit Peerfeedback	137
4.3.3	Trainingsvariante mit Peerfeedback und angeleiteter Selbstregulation	140
4.4	Didaktische Prinzipien	143
4.4.1	Prozess- und Produktorientierung	144
Transferorientierung	144	
4.4.2	144	
4.4.3	Prozeduralorientierung	152
5	Peerfeedback im Bewerbungsrollenspiel.....	170
5.1	Feedback in der Gesprächskompetenzförderung	170
5.2	Voraussetzungen und Wirksamkeitserwartungen	173
5.3	Peerfeedback im SeGel-Training	175
5.3.1	Rahmenbedingungen	176
5.3.2	Inhalte und methodische Verfahren	178
6	Angeleitete Selbstregulation im Bewerbungsrollenspiel	189
6.1	Selbstregulation in der Gesprächskompetenzförderung	189
6.2	(Meta-)Kognition im Rollenspiel.....	192
6.3	Voraussetzungen und Wirksamkeitserwartungen	196
6.4	Selbstregulationsaktivitäten im SeGel-Training	200
6.5	(Meta-)Kognitionsprofil.....	208
6.6	Peerfeedback und angeleitete Selbstregulation in Kombination	209
6.6.1	Wechselwirkungen	209
6.6.2	Effektwahrscheinlichkeit	211
7	Anlage und Methodik der Untersuchung.....	214
7.1	Forschungshypothesen	214

7.2	Setting und Design.....	214
7.3	Stichprobe	217
7.4	Datengewinnung und -verarbeitung	221
7.4.1	Aufzeichnung standardisierter Testgespräche.....	221
7.4.2	Bewertung, Rating und Kodierung	224
8	Untersuchung der Testwerte	230
8.1	Verteilung der Stichprobenwerte.....	230
8.2	Testreliabilität.....	232
8.3	Intraraterreliabilität.....	234
8.4	Interraterreliabilität.....	236
8.5	Faktorenanalyse und Skalenbildung.....	238
8.6	Verteilung der Skalenwerte.....	246
8.7	Skalenreliabilität.....	251
8.8	Interraterreliabilität in den Skalenwerten.....	253
8.9	Entwicklung der Gruppenmittelwerte auf den Skalen	256
8.10	Effektstärken auf den Skalen.....	264
9	Auswertung der Untersuchungsergebnisse	266
9.1	Vorgehensweise	266
9.2	Phasen- und gruppenübergreifende Effekte	268
9.3	Phasen- und gruppenspezifische Effekte	271
9.3.1	Skala „nonverbale Sprechprozeduren“: Einzelvergleiche	271
9.3.2	Skala „paraverbale Sprechprozeduren“: Einzelvergleiche	273
9.3.3	Skala „Textprozeduren“: Einzelvergleiche.....	274
9.4	Zusammenfassung und Diskussion.....	276
9.4.1	Phasen- und gruppenübergreifende Skaleneffekte	276
9.4.2	Phasenspezifische Skaleneffekte	280
9.4.3	Gruppenspezifische Skaleneffekte	285
9.5	Fazit	302
10	Folgerungen und Ausblicke	303
10.1	Diskussion der empirischen Methoden.....	303
10.2	Aufbauende Einsichten und offene Fragen für den gesprächsdidaktischen Fachdiskurs ...	308
10.2.1	Perspektivierung des Konstrukts „Gesprächskompetenz“	309
10.2.2	Messung und Bewertung von Gesprächskompetenz.....	310
10.2.3	Gesprächskompetenzsensible Unterrichtskommunikation	310
10.2.4	Gesprächskompetenzentwicklung in der Berufswahlbegleitung	317

10.2.5	Strategiegestützte Gesprächskompetenzförderung	318
10.3	Erkenntnisse und Impulse für die Praxis der Gesprächskompetenzförderung im Berufswahlunterricht	321
10.3.1	Zur Korrelation individueller mit gesellschaftlichen Anforderungs- und Angebotsstrukturen	321
10.3.2	Zur Auseinandersetzung Jugendlicher mit Prozessdeterminanten ihres Berufswahlhandelns	323
10.3.3	Zur Persönlichkeitsbildung durch Gesprächskompetenzentwicklung	334
11	Zusammenfassung.....	337
	Literaturverzeichnis.....	338
	Abbildungsverzeichnis.....	349
	Tabellenverzeichnis	352
	Anhang	353
A I	SeGel-Lehrerhandreichung Modul 1: Einführung in das Vorstellungsgespräch.....	353
A II	SeGel-Lehrerhandreichung Modul 2: Einführung in das selbstregulierte Lernen	367
A III	SeGel-Lehrerhandreichung Modul 3_Typ FB: Vorstellungsgesprächtraining mit Peerfeedback	383
A IV	SeGel-Lehrerhandreichung Modul 3_Typ FB*SRL: Vorstellungsgesprächtraining mit Peerfeedback und angeleiteter Selbstregulation	410
A V	Fragebogen zur rückblickenden Projektbewertung durch Schüler	447
A VI	Test-Interviewerskript	448
A VII	Test-Filmermanual.....	450
A VIII	Test-Filmprotokollvorlage	451
A IX	Augenscheininvaliditätsprüfung.....	452
A X	Kodiermanual	454
A XI	Transkripte von Testgesprächen	458
A XII	Vorstudie zur Bedeutung des Vorstellungsgesprächs im Kontext der Bewerberauswahl	488

1 Einleitung

Vorliegende Arbeit zum Interessensschwerpunkt „Förderung von Gesprächskompetenz durch Bewerbungsrollenspiele in der schulischen Berufswahlbegleitung“ fokussiert Aspekte der Implementierung und Evaluation szenischer Vorstellungsgesprächssimulationen¹ im Unterricht der Sekundarstufe I. Entsprechende Interventionen, wie sie im Rahmen schulischer Berufswahlbegleitung häufig angeboten werden, wollen Heranwachsenden Wege aufzeigen, bewerbungsinterviewtypische Gesprächsaufgaben zu bewältigen: Hierdurch sollen sie gleichermaßen in der Bewältigung transitorischer Anforderungen, die sich im Übergang zwischen Schule und Arbeitsleben ergeben, wie in der Weiterentwicklung gesprochensprachlicher Kommunikationsressourcen unterstützt werden, welche lebenslang bedeutsam für die gesellschaftliche Teilhabe sind.²

Im Hinblick auf diese Zielsetzungen und damit verbundene Wirksamkeitserwartungen gegenüber einschlägigen unterrichtlichen Förderangeboten will vorliegende Untersuchung zur Klärung der Fragen beitragen,

- wie Gesprächskompetenz in Bewerbungsinterview³ und Bewerbungsinterviewsimulation zu konzeptualisieren ist
- wie entsprechende Kompetenzsubfacetten so operationalisiert werden können, dass Ausprägungsgrade in empirischem Zugriff quantifiziert, gemessen und bewertet werden können und
- welche unterrichtlichen Interventionen den Kompetenzaufbau effektiv unterstützen.

¹ Die Begriffe „Vorstellungsgesprächssimulation“, „Bewerbungsinterviewsimulation“ und „Bewerbungsrollenspiel“ werden in vorliegender Arbeit synonym verwendet.

² Der gedankliche Problemaufriss ist in Teilen an Düggeli (2009) angelehnt, dessen Studie Effekte systematischer Ressourcenförderung in der Berufswahlbegleitung beleuchtet.

³ Die Termini „Vorstellungsgespräch“, „Bewerbungsgespräch“, „Vorstellungsgespräch“ und „Bewerbungsinterview“ werden in vorliegender Arbeit synonym verwendet.

1.1 Hinführung zum Thema

„Die Noten hatte ich nicht, und den Einstellungstest hab ich knapp nicht bestanden. Aber weil's noch freie Plätze gab, haben sie Auswahlgespräche angeboten - und da bin ich dann reingekommen“. Wer so oder ähnlich von seinem Studien- beziehungsweise Berufseinstieg erzählt, konnte offensichtlich die mit der Auswahl Betrauten mit persönlichen Vorzügen überzeugen, die zwar nicht aus zuvor eingereichten Bewerbungsunterlagen, wohl aber in der unmittelbaren Gesprächsinteraktion ersichtlich wurden. Ob Bewerber⁴ über mündliche Auswahlverfahren ihr Ziel - etwa den gewünschten Studien- oder Ausbildungsplatz beziehungsweise die angestrebte Stelle - erreichen, hängt wesentlich von der Verfügbarkeit personaler Ressourcen ab: Hierzu gehören wesentlich Kompetenzen im interaktionalen Bereich, insbesondere auf dem Gebiet mündlicher Kommunikation. Die Textsorte⁵ „Bewerbunginterview“ erfordert näherhin Wissen und Fertigkeiten hinsichtlich institutionalisierter und stark formalisierter Gesprächsführung, welche alltäglich kaum eingeübt werden:

„Bewerbungsgespräche verfügen wie kaum eine andere Gattung über einen normativen Überbau. Da ist zum einen die umfangreiche Ratgeberliteratur für Bewerbende zu nennen und zum anderen das betriebswirtschaftliche Personalmarketing sowie die Betriebspychologie, die die Eignungsdiagnostik auf Unternehmensseite beständig zu optimieren suchen. Die gesellschaftliche Verankerung geht sogar so weit, dass Institutionen wie das Arbeitsamt oder private Weiterbildungseinrichtungen mit sogenannten Bewerbungstrainings betraut werden, die eigens dem Zweck der Einweisung von Gesellschaftsmitgliedern in die Gattung und der Vermittlung von Gattungswissen dienen. Bewerbungstrainings gehören mittlerweile zum Standardangebot von Schulen, Universitäten, Volkshochschulen, Arbeitsämtern usw. Eine solche Basis macht es möglich, die Performanz in einem Bewerbungsgespräch als ‚falsch‘ oder ‚richtig‘ zu evaluieren und sie gewährleistet, dass man es lernen kann, ein Bewerbungsgespräch zu führen bzw. sich bei zunehmender Erfahrung zu ‚professionalisieren‘.“⁶

Die breite Palette auf Bewerbungsgesprächen vorbereitender Maßnahmen institutioneller und nicht-institutioneller Anbieter spiegelt eine entsprechende Bedarfslage unter Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuchenden wieder. Auch die Thematisierung des Lerninhalts „Vorstellungsgespräch“ im Rahmen schulischen Berufswahlbegleitung will dem gegebenen Bedarf entsprechen: Mittels eines über mehrere Jahrgangsstufen und verschiedene Unterrichtsfächer verteilten Maßnahmenbündels soll die

⁴ Vorliegende Arbeit beschränkt sich bei der Bezeichnung von gemischtgeschlechtlichen Personengruppen jeweils auf die Form des generischen Maskulins, wobei Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht mitgemeint sind.

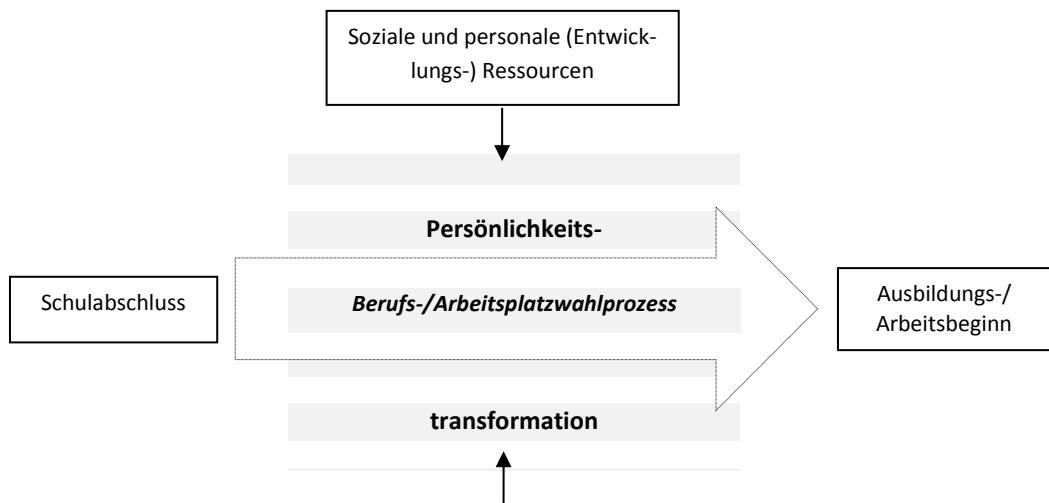
⁵ Vorgängig zur auf eingehenderen terminologischen Überlegungen gründenden Anwendung des Gattungsgriffs im Luckmannschen Sinne (vgl. Abschnitt 2.3.5 vorliegender Arbeit) werden behelfsweise die Termini „Textsorte“, „Vertextungsform“, „Dialogform“ und „Gesprächsform“ verwendet, um Vorstellungsgespräch und Vorstellungsgesprächssimulation im Sinne textlich zusammenhängender Organisationseinheiten zu bezeichnen.

⁶ Birkner (1999), 38f.

(Weiter-)Entwicklung ausbildungs- und berufswahlrelevanter Persönlichkeitsstrukturen bei Heranwachsenden angeregt werden. Hierbei müssen insbesondere auch Heranwachsende im Blick behalten werden, bei denen Defizite hinsichtlich der skizzierten Persönlichkeitsressourcen vorliegen. Hier von Betroffenen möglichst passgenaue Förderung anzubieten ist aufwändig. Weil Lehrkräfte ihre Schüler oftmals aus jahrelanger Zusammenarbeit kennen und Einblick in Persönlichkeits- sowie Leistungsprofile ebenso wie Lebensumstände der Jugendlichen haben, erscheint die Verwirklichung eines solchen Postulats in der schulischen Berufswahlbegleitung jedoch prinzipiell noch eher möglich als durch außerschulische Angebote. Durch Wissensvermittlung, Anleitung und Begleitung kann Betroffene geholfen werden, persönliche Defizite in den genannten Bereichen anzugehen, noch bevor diese die biografisch hochbedeutsame Bewältigung vielschichtiger Anpassungsanforderungen, welche den Übergang zwischen Schule und Anschlusslösungen üblicherweise prägen, erschweren oder gar verhindern könnten. Letztlich tragen differenzierte Förderangebote in der schulischen Berufsbegleitung dem gesamtgesellschaftlichen Anliegen Rechnung, den fallweise notwendigen Nachteilsausgleich institutionell zu sichern.

Schulische Berufswahlvorbereitung interagiert demnach mit zwei präformativen Einflussgrößen: einerseits mit der Persönlichkeit des Lernenden, welche durch Schulabschluss, Berufswahl und Start ins Arbeitsleben mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert wird, und andererseits mit sozialen Rahmenbedingungen, welche entsprechende Persönlichkeitstransformationsprozesse konstitutiv mitprägen. Nachfolgende Skizze veranschaulicht den hierdurch umrissenen Bedingungskontext, in welchen das Gesamtangebot ebenso wie jede Einzelmaßnahme schulischer Berufsbegleitung eingebettet ist.

Abbildung 1: Transformationsorientierung im Berufswahlprozess



Soziale und personale Anfor-
derungen und Erwartungen

Beide in der Skizze angedeuteten Bedingungsfelder – individuelle Gegebenheiten einerseits und gesellschaftlicher Kontext andererseits - weisen spezifische Angebots- und Anforderungsstrukturen auf, welche die Berufswahlbegleitung als situativen Kontext von Persönlichkeitsentwicklung prägen:

Der Bewerber hat ein Bedürfnis nach Aus- oder Weiterbildung beziehungsweise nach einer Beschäftigung, welche ökonomische Lebensgrundlagen sichert sowie personale Entfaltungs- und soziale Integrationsmöglichkeiten bietet. Idealerweise sollten hierbei individuelle Lebensziele und Wertvorstellungen Berücksichtigung finden. Seinerseits hat der Bewerber eine Auswahl von Ressourcen und Potenzialen zu bieten, welche er in Ausbildungs- beziehungsweise Berufstätigkeit investieren kann.

Das gesellschaftsseitige Angebot an den Berufseinsteiger besteht grundlegend in der Bereithaltung von Ausbildungs- und bezahlten Beschäftigungsmöglichkeiten. Zu den hiermit verknüpften Anforderungen gehören eine generelle Leistungsverpflichtung sowie vielfältige andere, nur in Teilen explizite Erwartungen an Auszubildende beziehungsweise Berufstätige.

Die beschriebenen interdependenten Angebots- und Erwartungsstrukturen auf Seiten des Individuums und der Gesellschaft fungieren als Prozessdeterminanten der oben skizzierten Persönlichkeitsentwicklungen bei Heranwachsenden im Übergang zwischen Schule und Arbeitsleben. Der im entsprechenden Bedingungsgefüge angesiedelte berufswahlvorbereitende Unterricht verfolgt nun als Globalziel, die apostrophierten Determinanten in ein ausgewogenes Verhältnis untereinander zu bringen. Dahinter steht die Überzeugung, dass jeder der Einflussfaktoren angemessene Berücksichtigung erfahren muss, damit die beschriebenen Transformationsprozesse zielorientiert verlaufen und letztendlich zu einem angemessenen und nachhaltigen Ergebnis kommen können.

Um der erforderlichen Persönlichkeitsentwicklung Raum und Zeit zu geben, konstituiert die schulische Berufswahlbegleitung einen von anderweitigen Lern- und Prüfungstätigkeiten eigens freigehaltenen Unterrichtskontext, in welchem sich Jugendliche individueller Lebensziele und entsprechenden Berufsorientierungen bewusst werden und diese mit verfügbaren Ressourcen abgleichen können. Eine solche Vergegenwärtigung kann dabei helfen, persönliche Bedarfslagen zu erkennen und passende Entwicklungsmöglichkeiten zu suchen.

Schulische Berufswahlbegleitung, die entsprechende Reflexions- und Lernchancen bietet, zielt sie kognitive, pragmatische, volitionale, motivationale und interktionale Handlungsvoraussetzungen ab, zu denen namentlich auch Gesprächskompetenz gehört. Gleichzeitig konfrontiert der berufsvorberei-

tende Unterricht, indem er inhaltliche Schwerpunktsetzung und Förderungsangebote gezielt und ausdrücklich an arbeitsweltlichen Anforderungen (etwa im Bereich diskursiver Fähigkeiten) ausrichtet, Heranwachsende mit charakteristischen Erwartungshaltungen, welche das gesellschaftliche Zusammenleben in Arbeits- und Berufswelten entscheidend prägen.

Schulische Gesprächskompetenzentwicklung zielt jedoch, wie bereits angedeutet, nicht allein auf die Bewältigung berufswahlbezogener Kommunikationsaufgaben. Mit dieser transitorischen verbindet sich eine dauerhafte Anwendungsperspektive: Es geht nicht zuletzt darum, der umfassenden Bedeutsamkeit von Kommunikationsfähigkeiten im Rahmen gesellschaftlicher Partizipation Rechnung zu tragen. Sprachliche Ressourcen sind schon allein für die Teilhabe an Bildungsangeboten unabdingbar, denn

„Partizipation am weitestgehend sprachlich konstituierten mündlichen Unterrichtsgeschehen [stellt] sowohl rezeptiv als produktiv eine grundlegende Bedingung erfolgreichen Lernens in allen Fächern dar [...] Ein eingeschränkter Erwerb sprachlicher Kompetenzen führt eben nicht nur zu mangelndem Lern- bzw. Schulerfolg in einer Domäne, der Sprachbeherrschung in (der Erst- oder Zweitsprache) Deutsch, sondern er schränkt die Teilhabe an fortschreibenden Lernprozessen in allen Domänen ein, weil die kommunikativen und in der Folge auch die kognitiven Ressourcen zur Aneignung von Wissen und Fähigkeiten nicht in hinreichender Form zur Verfügung stehen“⁷.

Kommunikative Kompetenzen fungieren jedoch nicht nur als Bildungsgrundlage, sondern konstituieren wesentlich die „Befähigung zur kulturellen Teilhabe in einer literalen Sprachgesellschaft“⁸, welche Individuen mit der Notwendigkeit konfrontiert, variative interaktive Kommunikationsanforderungen sprachlich und sprecherisch erfolgreich zu meistern. Zu diesen Anforderungen gehört nicht nur die Beteiligung an meist informell geprägter Alltagskommunikation, sondern auch die Bewältigung oft wenig vertrauter formalisierter Sprechsituationen. Entsprechende Dialoge sind häufig in institutionalisierten Kontexten situiert, oft hängt viel von ihrer Bewältigung ab. Hierzu gehören, um nur einige Sprechansätze zu nennen, funktionale argumentative Statements sowie Präsentationen in Studium und Arbeit ebenso wie Prüfungsgespräche und Bewerbungsinterviews.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Gesprächskompetenzförderung im schulischen Berufsvorberitungskontext Jugendliche in einem transitorischen Übergangsprozess begleiten und sie zur Bewältigung kommunikativer Anforderungen befähigen will, die mit dieser spezifischen Lebenssituation einhergehen. Gleichzeitig zielt die Förderung mündlicher Kommunikationskompetenz auf langfristige Sicherung von Teilhabechancen in grundlegend über gesprochensprachliche Interaktion konstituierten Bereichen gesellschaftlichen Zusammenlebens.

⁷ Quasthoff/Heller (2014), 6.

⁸ Kilian (2018), 16.

1.2 Erkenntnisinteresse und Verortung der Untersuchung

Vorliegende Arbeit widmet sich der fachlichen Begründung, Konzeption, Implementierung und Evaluation berufswahlbegleitender Unterrichtsangebote, die in Verbindung mit dem Lerninhalt „Bewerbungsinterview“ Kompetenzentwicklungen im Bereich gesprochensprachlicher Interaktion anregen wollen. Das hierdurch umrissene Erkenntnisinteresse interagiert mit einem dreifachen Vorbedingungsgefüge: erstens lebenslangen variativen Anforderungen im Hinblick auf mündliche Kommunikationskompetenzen, zweitens der Notwendigkeit, teils einmalige, teils rekurrierende biografische Übergänge im Kontext von Ausbildungs- sowie Berufstätigkeiten zu meistern, und drittens dem Selbstanspruch sowie der administrativ festgeschriebenen Verpflichtung der Schule, die ihr anvertrauten Heranwachsenden mittels geeigneter Entwicklungsimpulse weitestmöglich zur Bewältigung der genannten Anforderungen zu ermächtigen.

Dreh- und Angelpunkt der markierten Bezugspunkte ist die Frage nach Gesprächskompetenz sowie nach Möglichkeiten, deren Entwicklung zur fördern. Beide Perspektiven hängen eng zusammen: Dem wissenschaftlichen Begriffsverständnis von „Kompetenz“ eignet per se ein Unterscheidungsansatz, insofern es davon ausgeht, dass Kompetenzen sich bei Individuen auf verschiedenen Niveaustufen ausprägen. Nur auf Basis dieser Annahme kann eine Entwicklungsperspektive sinnvollerweise eingenumommen werden. Zudem sind praktische Kompetenzentwicklungsbemühungen in einem hinreichend plausibilisierten, idealerweise empirisch abgesicherten, wenigstens aber in aktuellen Fachdiskursen verorteten Konstruktverständnis zu verorten, um fachlich verantwortet werden zu können. Aus diesem Grund muss eine Untersuchung im oben skizzierten Interessensbereich auf einer systematischen Modellierung des Konstrukts „diskursive Bewerberkompetenzen im Vorstellungsgespräch“ fußen, welche bislang nicht geleistet wurde. Der hiermit angedeutete Forschungsbedarf soll im Folgenden näher erläutert werden, anknüpfend an fünf vorfindliche gesprächskompetenzbezogene Interessenslagen in Theorie und Praxis.

Perspektivierung des Konstrukts „Gesprächskompetenz“

Ein erster Anknüpfungspunkt liegt in der Notwendigkeit einer sachangemessenen inhaltlichen Perspektivierungen des Konstrukts „Gesprächskompetenz“ mit Ausdifferenzierung und Qualifizierung von Subkomponenten. Eine tragfähige Systematisierung des Konstrukts „Gesprächskompetenz“ wird nach wie vor als Forschungspostulat verhandelt: Die Deutschdidaktik sei „gefordert, Kompetenzmodelle zu entwickeln, in denen nicht nur die [...] konzeptionellen Präzisierungen der Kompetenzen vor-

genommen werden, sondern auch Bedingungen erfolgreichen Kompetenzerwerbs präzisiert werden“⁹. Theoriegeleitete Entwürfe sollten zudem sukzessive empirisch abgesichert werden, um ihre Tragfähigkeit zu erweisen. Dies geschieht vorzugsweise, indem überprüft wird, ob sich in der jeweiligen Konstruktmodellierung angesetzte Subkomponenten von Gesprächskompetenz auch faktisch in Dialogvollzügen wiederspiegeln, womöglich auf unterschiedlichen Ausprägungsniveaus. Im hier apostrophierten Forschungsbereich der Gesprächsleistungsdiagnostik liegt ein zweiter Anknüpfungspunkt vorliegender Untersuchung.

Messung und Bewertung von Gesprächskompetenz

Auf welche Art und Weise diskursive Kompetenz am verlässlichsten beschrieben, detektiert und in ihrem Ausprägungsgrad gemessen werden kann, ist im Fachdiskurs nicht umfassend und konsensual geklärt:

„An die Modellbildung schließt sich die Frage der Messbarkeit von sprachlichen Kompetenzen an. Mit der Einführung der länderübergreifenden Bildungsstandards [...] ist die Aufgabe verbunden, Testinstrumente zu erstellen, die zum einen an Tendenzen in der modernen Unterrichtsdidaktik anknüpfen, zum anderen aber auch den üblichen psychometrischen Kriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität genügen“¹⁰

Die skizzierte Fragestellung ergänzt die oben explizierte deskriptive Betrachtungsweise des Untersuchungsgegenstands „Gesprächskompetenz“ durch eine evaluative Perspektive, der ein normativer Zugang eignet: Dieser vollzieht sich in der Qualifikation beobachteter Gesprächsleistungen mittels Behelfskategorien wie „gelungen“ oder „angemessen“ beziehungsweise „weniger gelungen“ und „unangemessen“. Ergänzend oder alternativ kann die Wertung als quantifizierende Zuweisung zu verschiedenen Ausprägungsgraden von Gesprächskompetenz erfolgen. Eine Entwicklungsperspektive eröffnet sich, wenn man „Gesprächskompetenz“ als transitorische Kategorie auffasst: Grundlage hierfür bildet die Praxisbeobachtung, dass bei Individuen konkret vorfindliche Ausprägungsgrade diskursiver Kompetenzen zu- und abnehmen können. Angesichts der Evidenz dieses Phänomens und auf Grundlage des eingangs zitierten Selbstverständnisses von Schule als Entwicklungsrahmen lebensbewältigungsrelevanter Persönlichkeitsressourcen steht außer Frage, dass die Förderung mündlicher Interaktionsfähigkeit eine wesentliche Zielsetzung am Schüler und seinen Bedürfnissen ausgerichteter schulischer Bemühungen darstellt.

Gesprächskompetenzsensible Unterrichtskommunikation

Dass Gesprächskompetenzentwicklung im Unterricht fokussiert werden muss, ergibt sich a priori aus dem salienten Konnex von Gesprächsfähigkeit, familiärem Hintergrund und schulischem Erfolg: „Die

⁹ Granzer/Böhme/Köller (2008), 11.

¹⁰ Ebd., ähnlich bei Eriksson (2012a), 126.

Erklärungskraft der Diskurskompetenz [...] für die Bindung des Schulerfolgs an die soziale Herkunft ist mehrfach begründet: Der außerschulische Erwerb von Diskursfähigkeiten wird in sehr unterschiedlichem Ausmaß und auf sehr unterschiedliche Weise in der Familieninteraktion unterstützt“¹¹. Etliche Gesprächsformen, die in bestimmten biografischen Situationen hochrelevant sind, bilden sich im Familienkommunikationsrahmen jedoch in aller Regel nicht ab:

„Mündliche Kompetenz als Voraussetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe schließt [...] die Beherrschung insbesondere institutioneller Praktiken ein (Beschwerdegespräch, Behördenkommunikation, Zeugenaussage, Präsentationen, fachliche Argumentation...). Da diese diskursiven Repertoires nicht im kommunikativen Alltag der Familien und Peers situiert sind, können sie entsprechend nicht ‚nebenher‘ erworben werden“.¹²

Angesichts divergenter, im Hinblick auf formalisierte Gesprächsformen schlichtweg oft fehlender Lerngelegenheiten im lebensweltlichen Umfeld der Schüler ist idealerweise nachteilsausgleichendes Angebot zur Förderung gesprochen sprachlicher Kompetenzen vonnöten. Für vorliegende Untersuchung ergeben sich hieraus die Fragen, ob Gesprächsfähigkeit durch Unterrichtsaktion faktisch gefördert wird.

Im Fachdiskurs wird nach wie vor ein unzureichender Erkenntnisstand hinsichtlich beider Fragestellungen beklagt und beispielsweise festgestellt: „Der Bereich der Mündlichkeit ist in der Schulsprach didaktik ein Entwicklungsland“¹³. Es seien „Forschungslücken zur Sprachentwicklung in allen mündlichen Qualifikationsbereichen zu schließen“¹⁴, insbesondere fehle es im Hinblick auf die Förderung mündlicher Kompetenzen an „Einblick in die tatsächlichen Lehr- und Lernprozesse“¹⁵. Aus diesem Grund würden im „bisher vernachlässigten Bereich der mündlichen Sprachproduktion und –rezeption [...] viele schulische Setzungen unreflektiert tradiert“¹⁶. Ob und inwiefern Unterricht im Hinblick auf den Ausbau diskursiver Schülerfähigkeiten lernwirksam ist, sei kaum überprüft und nur schwer überprüfbar, da konzeptuelle und methodische Voraussetzungen eines diagnostischen Zugriffs teils nicht vorlägen¹⁷: Wirksamkeitsstudien würden erschwert durch „das weitgehende Fehlen geeigneter Messinstrumente für sprachlich-diskursive Fähigkeiten [...] Hier liegt eine wesentliche Aufgabe für zukünftige Forschung; auf Basis entsprechender Instrumente könnte dann auch genauer differenziert

¹¹ Quasthoff (2012), 87.

¹² Quasthoff/Heller (2014), 18.

¹³ Eriksson (2012a), 126.

¹⁴ dies (2012b), 456.

¹⁵ Dies. (2012a), 120, ähnlich in Krelles Zusammenfassung derzeitiger mündlichkeitsrelevanter Forschungs posulate, vgl. Krelle (2014), 1.

¹⁶ ebd.

¹⁷ Vgl. Mönnich/Spiegel (2012), 429.

werden, in welchen Bereichen sprachlichen Lernens oder diskursiver Kompetenzen sich Veränderungen bemerkbar machen“¹⁸. Obwohl die „durch die PISA-Studie maßgeblich vorangetriebene empirische Wende in der Bildungsforschung [...] auch in der Deutschdidaktik einen Paradigmenwechsel“ hin zur Empirie nach sich gezogen habe, lägen nach wie vor nur unzureichende Erkenntnisse darüber vor, „[w]elche interaktiven Musterhaftigkeiten von Unterrichtsgesprächen [...] förderlich für sprachliches und fachliches Lernen“ seien. Die wenigen vorliegenden Untersuchungsergebnisse beträfen hauptsächlich Fragen der Lernwirksamkeit von Unterrichtskommunikation im Hinblick auf die Vermittlung fachlichen Wissens, wohingegen nach „Wirkungen auf sprachliches Lernen von Schülerinnen und Schülern [...] bislang so gut wie nie gefragt worden“ sei¹⁹. Insgesamt werden einerseits „die breite Erforschung mündlicher Kompetenzentwicklung in einer Längsschnittperspektive, andererseits die Fragestellung nach im Kontext schulisch-institutioneller Kommunikation umsetzbarer und empirisch abgesicherter Fördermaßnahmen“ nach wie vor postuliert²⁰.

Im Fachdiskurs wird zudem auf die Beobachtung hingewiesen, dass Lernende im Rahmen der Unterrichtskommunikation oft vergleichsweise geringe Sprechanteile haben²¹. So erweist eine in jüngerer Zeit durchgeführte Längsschnittstudie²², dass in Unterrichtsgesprächen

„Kinder, die sich nicht eigenständig um das Rederecht bewerben, vonseiten der Lehrkräfte in der Regel nicht proaktiv involviert werden. In den wenigen Fällen, in denen diese Lernenden explanative oder argumentative Beiträge zu liefern versuchen, erfahren sie keine explizite Rückmeldung zu deren mangelnder Passung, weil das Rederecht an andere Lernende geht. Entsprechend lassen sich bei ihnen nach sechs Monaten teilweise Partizipationsrückgänge und durchgängig keine Hinweise auf sprachlich-diskursive Kompetenzzuwächse beobachten“.²³

Gesprochensprachliche Interaktion ist im Deutschunterricht in ihrer Doppelfunktion als Lerngegenstand und Lernmedium²⁴ gezielt wahrzunehmen und zu reflektieren. Für entsprechende thematische Schwerpunktsetzungen könnte primär an Textsorten mit starker Alltagsrepräsentanz gedacht werden. Dass die wenig alltagsrelevante Dialogform „Bewerbungsinterview“, exemplarisch für das Anforderungssegment „formalisierte Sprechsituationen“, zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden sollte, ist mit vorausgehenden Überlegungen also noch nicht gesagt. Beispielsweise werden Schüler,

¹⁸ Heller/Morek (2019), 117.

¹⁹ Heller/Morek (2019), 102.

²⁰ Grundler (2019), 331.

²¹ Becker-Mrotzek (2012b) findet in zeitnahen Studien eine Dominanz des „fragend-entwickelnden Verfahren[s]“ sowie lehrerseitige Redeanteile von durchschnittlich 56 Prozent bestätigt, „allerdings mit einer großen Schwankung zwischen 18% und 83%“. Das Unterrichtsgespräch im Fach Deutsch zeigt sich mit am stärksten lehrerdominiert, der Rest der Redezeit „verteilt sich auf alle 25 bis 30 Schüler/innen, deren Äußerungen zudem noch signifikant kürzer ausfallen und deutlich seltener initiativ sind“ (Becker-Mrotzek (2012b), 104).

²² Vgl. Quasthoff, Uta, Prediger, Susanne (2017), Fachbezogene Unterrichtsdiskurse zu Beginn der weiterführenden Schule – Interdisziplinäre Untersuchungen zur Unterstützung von sprachlichem und fachlichem Lernen, in: Krause, Arne et al. (Hg.), Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder, Tübingen: Stauffenburg, 625-644, zitiert nach Heller/Morek (2019), 114.

²³ Heller/Morek (2019), 114.

²⁴ Vgl. Quasthoff (2012), 84.

die bereits einen Ausbildungsplatz oder eine anderweitige Anschlusslösung gefunden haben, eine intensive Beschäftigung mit dem Thema „Vorstellungsgespräch“ vorderhand womöglich wenig sinnvoll finden und Lehrkräfte den Lerngegenstand „Vorstellungsgespräch“ in solchen Fällen schnell abhandeln.

Zu fragen ist also nach der Rechtfertigung einer intensiveren Fokussierung dieser und keiner anderen Gesprächsform im Rahmen schulischer Berufswahlbegleitung. Unbenommen administrativer Bildungspläne, die das Bewerbungsinterview verbindlich im unterrichtlichen Themenkanon verankern²⁵, könnte für eine solche Schwerpunktsetzung insbesondere dann argumentiert werden, wenn faktische Akteure des Berufswahlprozesses entsprechende Bedarfslagen artikulierten, also Jugendliche im berufswahlbezogenen Handlungsprozess einerseits und mit der Personalauswahl betraute Arbeitgebervertreter andererseits.

Gesprächskompetenzentwicklung in der Berufswahlbegleitung

Um der Frage nachzugehen, ob Schüler und Personalverantwortliche als Agenden im Berufswahlprozess faktisch Bedarf an Unterrichtsangeboten zum Thema „Bewerbungsinterview“ sehen, führte die Forschungsgruppe „SeGel (Selbstreguliert Gesprächsführung lernen“) am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg im Wintersemester 2012/13 zwei explorative Umfragen mit kleinen Stichproben durch: unter Mittelschülern der Jahrgangsstufen 9 und 10 sowie mit Personalauswahlauflagen betrauten Arbeitgebervertretern.

Die Ergebnisse der Schülerbefragung, welche formlos schriftlich durchgeführt wurde, weisen aus, dass eine klare Mehrheit der unterrichtlichen Thematisierung des Bewerbungsinterviews große Wichtigkeit beimaß.

Für die Erhebung unter Personalverantwortlichen in der Region wurde nach literaturbasierter Auswahl von Kriterien²⁶ ein Fragebogen zur Erhebung dreier einschlägiger Sachverhalte erstellt: erstens, inwiefern das Vorstellungsgespräch für die Befragten ein relevantes Selektionskriterium bei der

²⁵ Ein Überblick über entsprechende Vorgaben findet sich unter Abschnitt 4.1 vorliegender Arbeit.

²⁶ Grundlage hierfür bildete die Durchsicht aktueller Bewerbungsratgeberliteratur, insbesondere Hesse, Jürgen (2010), Hesse-Schrader-Training Vorstellungsgespräch: Vorbereitung, Fragen und Antworten, Körpersprache und Rhetorik, Frankfurt/Main: Eichborn, ferner: ders. (2009), Das große Hesse-Schrader-Bewerbungshandbuch: alles, was Sie für ein erfolgreiches Berufsleben wissen müssen, Frankfurt/Main: Eichborn.

Vergabe von Ausbildungs- und Arbeitsstellen in der Region darstellt, zweitens, auf welche Hauptkriterien die Interviewer ihre Entscheidung stützen, und drittens, wie zufrieden sie mit den durch sie in Auswahlgesprächen beobachteten Bewerberkompetenzen sind²⁷.

Die Umfrageergebnisse belegen eindeutig, dass eine Mehrheit der befragten Personalverantwortlichen im Gesamtangebot verschiedener Möglichkeiten, die Eignung von Bewerber zu überprüfen, dem Vorstellungsgespräch die höchste Bedeutung beimisst. Anhand von Probearbeiten der Bewerber gewonnene Eindrücke haben demgegenüber für deutlich weniger Personalverantwortliche Priorität. Schulnoten legen noch weniger der Befragten, Einstellungstests nur der kleinste Teil entscheidende Aussagekraft bei.

Eine Mehrheit der befragten Personalverantwortlichen beurteilt Bewerber im Vorstellungsgespräch anhand von deren Sprech- und Ausdrucksweise. In diesem Bereich faktisch demonstrierte Kompetenzen werden durch die Interviewer sehr oft als defizitär wahrgenommen, wobei Dialektgebrauch in der Region weit weniger kritisch gesehen wird als umgangssprachliche Ausdrucksweisen. Des Weiteren konstatieren viele Interviewer deutlichen Verbesserungsbedarf in den von ihnen ebenfalls als wichtig angesehenen Bereichen „Umgangsformen“, „Blickkontakt“ und „Körperhaltung“. Weitere hochrelevante Beurteilungskriterien, bezüglich derer Bewerber oft nicht überzeugend können, sind das gezeigte Interesse am Beruf sowie die Darlegung persönlicher Stärken und Schwächen.

Aus den Umfrageergebnissen ist abzuleiten, dass dem Vorstellungsgespräch in der Wahrnehmung personalverantwortlicher Akteure eine wichtige Rolle zukommt und dass sie mit durch Bewerber gezeigten verbalen, paraverbalen und nonverbalen Verhaltensweisen oftmals nicht zufrieden sind. Dies weist auf Entwicklungsbedarf bezüglich in Vorstellungsgesprächen gezeigter diskursive Fähigkeiten hin, weshalb es angezeigt erscheint, dieser Gesprächsform im Rahmen schulischer Berufswahlbegleitung besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Unterrichtsformen wie das lehrerdominierte Plenumsgespräch entwickeln jedoch, wie vorausgehend aufgezeigt wurde, hinsichtlich einer Förderung diskursiver Schülerfähigkeiten oftmals zu geringe Effekte. Demgegenüber liegen empirische Aufweise der Sprachlernwirksamkeit von Unterricht vor, der dezidiert schüleraktivierend ausgerichtet ist, kooperative Lernformen integriert und ergänzend metakognitive Lernstützung anregt: Hierin liegt ein fünfter Anknüpfungspunkt vorliegender Untersuchung.

Strategiegestützte Gesprächskompetenzförderung

²⁷ Eine ausführlichere Darstellung der Umfrageergebnisse, verbunden mit Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Vorstellungsgesprächsvorbereitung in der schulischen Berufswahlvorbereitung, finden sich im Anhang, vgl. A XII.

Das schüleraktivierende und kooperationsbetonte szenische Methodeninventar, dessen Nutzung im Zusammenhang mit dem Lerninhalt „Vorstellungsgespräch“ lehrplanseitig vorgegeben ist, will die Aufmerksamkeit von Teilnehmern und Beobachtern auf interaktionale Prozesse lenken. Passend vorstrukturierte Rollenspiele fordern die Teilnehmer durch eindeutige Rederechtzuweisungen zur aktiven Partizipation auf, welche in lehrerzentrierten Plenumsgesprächen, wie bereits verdeutlicht wurde, häufig zu kurz kommt. Insofern scheint die Annahme berechtigt, dass das szenische Spiel dem Frontalunterricht im Hinblick auf die Förderung diskursiver Fähigkeit überlegen sein könnte. Zudem bietet es sich im Rahmen der Rollenspielmethode an, kriteriengeleitete Beobachtung jedes Teilnehmers zu induzieren und die Lernenden anzuregen, Impulse aus den anschließenden individuellen Rückmeldungen und aus beobachteten erfolgreichen Performances als Scaffolds für den eigenen Lernprozess zu nutzen.

Eine systematische Wirksamkeitsüberprüfung gesprächsdidaktisch ausgerichteter Rollenspiele steht jedoch nach wie vor aus. Dieser Befund artikuliert sich beispielsweise in der Forderung, vor einer Aufnahme des Rollenspiels in die für entsprechende Jahrgänge verbindlichen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK)²⁸ Auswirkungen szenischer Spielarbeit im Unterricht eingehender zu erforschen: Vorgängig seien „quantitative Studien zu den praktizierten Formen szenischen Spiels“²⁹ durchzuführen. Vorliegende Arbeit will auch hierzu einen Beitrag leisten.

Aus Fachdiskurs und Unterrichtspraxis liegen somit zahlreiche passende Anknüpfungspunkte für vorliegende Forschungsarbeit zum Themenschwerpunkt „Gesprächskompetenzförderung in Vorstellungsgesprächssimulationen“ vor. Zentrale Interessensbereiche und Gliederung der Arbeit werden nachfolgend vorgestellt.

1.3 Interessenschwerpunkte und Aufbau der Untersuchung

Vorliegende Untersuchung mit dem Interessenschwerpunkt „Förderung von Gesprächskompetenz durch Bewerbungsrollenspiele in der schulischen Berufswahlbegleitung“ orientiert sich in ihrem Fortgang an drei leitenden Aufgabenstellungen:

1. eine tragfähige Konzeptualisierung des Konstrukts „Gesprächsfähigkeit in der Vorstellungsgesprächssimulation“
2. die Erarbeitung fachlich verantworteter Unterrichtsinvention mit dem Ziel der Förderung einschlägiger Kompetenzen

²⁸ Für nähere Erläuterungen zur Repräsentanz von Zielsetzungen, die Gesprächskompetenzförderung betreffen, in den KMK-Bildungsstandards sei auf Abschnitt 4.1 vorliegender Arbeit verwiesen.

²⁹ Belgrad (2009), 294.

3. die systematische Evaluation von Interventionseffekten.

Im Zuge der Bearbeitung dieser Aufgabenstellungen werden nachfolgende Schwerpunkte gesetzt, welche sich wie in Klammern angegeben auf die einzelnen Abschnitte der Arbeit verteilen:

- Gesprächslinguistische Deskription der Textsorten „Vorstellungsgespräch“ sowie „Vorstellungsgesprächssimulation“ und Dimensionierung der Kategorien „Funktionalität“ beziehungsweise „Angemessenheit“ von Gesprächsperformanzen in entsprechenden Interaktionssituatonen (Kapitel 2)
- Ausdifferenzierung und Systematisierung der Konstrukte „Gesprächskompetenz im Bewerbungsgespräch“ sowie „Gesprächskompetenz im Bewerbungsrollenspiel“ vor dem Hintergrund einschlägiger Fachdiskurse und Integration der Konstrukte in einen Ansatz prozeduren-gestützter Entwicklungsförderung (Kapitel 3)
- Vorstellung und Verortung zweier unterschiedlicher Lernstützungsverfahren implementie- render Interventionen zur Förderung mündlicher Kommunikationskompetenz anhand des Lerngegenstandes „Bewerbungsinterview“ (Kapitel 4)
- Spezifizierung methodischer Grundlagen und Diskussion der Plausibilisierbarkeit von Wirk- samkeitserwartungen für beide Interventionsvarianten (Kapitel 5 und 6)
- Beschreibung einer quasiexperimentellen Feldstudie zu Implementierung und Evaluation der Interventionen hinsichtlich treatmentbegleitender sowie langfristiger Effekte (Kapitel 7)
- Darlegung und Auswertung der Studienergebnisse (Kapitel 8 und 9)
- Ableitung theorie- und praxisbezogener Erkenntnisse sowie weiterführender Forschungspos- tulate in Bezug auf den Interessenenschwerpunkt „Förderung von Gesprächskompetenz durch Bewerbungsrollenspiele in der schulischen Berufswahlbegleitung“ (Kapitel 10).

2 Textsorte „Vorstellungsgesprächssimulation“

Vorliegende Untersuchung fokussiert die Implementierung der Dialogform „Vorstellungsgesprächssimulation“, welche Gegebenheiten der Dialogform „Vorstellungsgespräch“ vergegenwärtigen soll, in gesprächsdidaktischem Kontext. Beiden Textsorten zusammengenommen kommt hierbei eine Doppelfunktion zu: Sie bilden einerseits den zentralen Lerngegenstand und markieren andererseits methodische Verfahren der Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand. Vorgängig zu weiterführenden gesprächsdidaktischen Überlegungen ist der zweipolige Unterrichtsgegenstand „Vorstellungsgespräch(-simulation)“ anhand begründet ausgewählter linguistischer Beschreibungskriterien sachanalytisch zu umreißen. Hinführend soll ein Beispieldialog erste Eindrücke von Gegebenheiten der Textsorte „Vorstellungsgesprächssimulation“ vermitteln.

2.1 Textbeispiel

Nachfolgend wird ein im Forschungsprojekt SeGel (Selbstreguliert Gesprächsführung lernen)³⁰ video-grafierter Simulationsdialog in Volltextabschrift wiedergegeben³¹: Ein Forschungsteammitglied interviewt in der Rolle des Personalverantwortlichen einen Zehntklässler als „Bewerber“ zu Testungszwecken nach dessen Teilnahme an szenischem Vorstellungsgesprächstraining³².

Abschrift: Simulationsdialog nach Training

- 1 *P: Grüß Gott.*
B: Grüß Gott, Frau [N.N.], mein Name ist [N.N.]
- P: Schön, dass Sie da sind. Nehmen Sie doch bitte Platz.*
B: Dankeschön.
- 5 *P: Haben Sie gut zu uns hergefunden?*
B: Schon, ja. Ich war schon öfter da.
P: Prima. Darf ich Ihnen eine Tasse Kaffee anbieten?
B: Ja, gerne. Dankeschön.
P: So, Ihren schulischen Werdegang kenn ich ja eigentlich schon aus dem Lebenslauf. Jetzt
- 10 *würde ich gerne noch ein bisschen mehr über Sie persönlich erfahren. Bitte erzählen Sie mir einfach mal von sich selbst.*

³⁰ Das Forschungsprojekt wird unter Abschnitt 4 vorliegender Arbeit vorgestellt.

³¹ Die Darbietungsform der Abschrift fokussiert den Bereich der verbalen Gesprächsgestaltung, der für die hier vorzunehmenden außen- und innenstrukturelle Analyseschritte ausschlaggebend ist. Para- und extraverbale Aspekte können insofern zunächst unberücksichtigt bleiben, wodurch das Notat übersichtlich gehalten werden kann und hier der umfangreicheren Transkriptversion vorzuziehen ist. Eine transkribierte Fassung des Simulationsdialogs unter Einbezug paraverbaler Gestaltungsmerkmale findet sich im Anhang unter Abschnitt A XI.

³² Die durch den Interviewer (P = Personalverantwortlicher) gesprochenen Textteile sind *kursiv* gesetzt, die des Bewerber-Rollenspielers (B) recte. Personennamen sowie Schüler-Code sind in der Abschrift durch [N.N.], Ortsnamen durch [XY] ersetzt. Die Interviewer waren angewiesen, sich an den Wortlaut der Gesprächsimpulse auf vorgegebenen Rollenkarten zu halten. Kleine individuelle Abweichungen der Interviewer von diesen Vorgaben wurden als tolerierbar angesehen, beispielsweise gefüllte Pausen oder dialektale Färbung. Vgl. zu Datengewinnung und Testmodalitäten eingehender Abschnitt 7.4 vorliegender Arbeit.

- B: Ja, also meine Hobbies sind Rennrad fahren, das mach ich auch im Verein, in [XY], und in [XY]. Und im Winter bin ich Spinninglehrer, in [XY]. Und ich bin auch engagiert bei der Feuerwehr, also bei der Freiwilligen Feuerwehr [XY]. Äh ja, und so in meiner Freizeit treff ich
- 15 mich gern mit Freunden oder mach Sport.
- P: *Warum glauben Sie denn, dass Sie für diesen Beruf geeignet sind?*
- B: Ja, ich bin, also ich hab schon Praktikums gemacht, und da hab ich schon gesehen, dass mir das ganz gut gefällt und dass mir das auch nicht sehr schwer fällt.
- P: *Alles klar. Wie stellen Sie sich einen typischen Arbeitstag vor?*
- 20 B: Also, so sechs, sieben Uhr aufstehen, dann mit dem Zug nach [XY]. Dann am Morgen ein paar Aufgaben, die nicht so schwer sind oder die man schaffen kann. Und dann, ja, Mittag. Und dann mal vielleicht ein paar schwerere Aufgaben, damit es nicht zu langweilig wird, und dann am Abend wieder Feierabend.
- P: *Okay. Ich sehe, Ihre Noten sind nicht alle gut. Welche Gründe gibt es denn dafür?*
- 25 B: Ja, in den letzten Jahren war ich ein bisschen faul. Aber letztes Jahr hatten wir den Quali geschrieben, und den hab ich dann mit 1,8 absolviert. Und da hab ich gesehen, dass ich, wenn ich will, dass ich kann. Und jetzt häng ich mich rein und schreib bessere Noten.
- P: *Was würden Sie an sich selbst gerne ändern?*
- B: Hm, ja, ich bin ein sehr ehrgeiziger Mensch eigentlich.
- 30 P: *Und das würden Sie gerne ändern?*
- B: Schon, ja. Manchmal schon, doch.
- P: *Und was finden andere Leute an Ihnen gut, zum Beispiel Ihre Freunde oder Eltern und Lehrer?*
- B: Ich bin halt immer pünktlich. Bin immer ein ordentlicher Mensch, also mein Arbeitsplatz
- 35 ist immer aufgeräumt, oder mein Zimmer auch daheim. Und ich bin auch verlässlich: Wenn ich sag, bin um zwei Uhr da, bin ich auch da.
- P: *Okay. Bestimmt haben Sie auch Fragen an mich, und die dürfen Sie jetzt gerne stellen.*
- B: Wie läuft die Ausbildung ab?
- P: *Es ist eine dreijährige Ausbildung im dualen System. Und soviel ich weiß, war das immer in den letzten Jahren in Blockschulform organisiert.*
- 40 B: Und in welche Berufsschule geh ich dann?
- P: *Nach [XY].*
- B: Okay. Und bei welchen Betrieben befindet sich dann?
- P: *Also wenn Sie bei uns sind, dann – wir haben insgesamt zwei Filialen an anderen Standorten in [XY] und [XY]. Sie werden aber im ersten Lehrjahr bei uns bleiben.*
- 45 B: Okay.
- P: *Und hinterher werden Sie dann mal in den anderen sein, denn wir haben nicht überall die gleichen Tätigkeitsbereiche. Wenn Sie dann den Betrieb wechseln, kriegen Sie auch mehr mit.*
- 50 B: Okay, vielen Dank. Und wie schauts dann mit der Zug- und Bahnverbindung aus?
- P: *Ganz gut. Die Linie [XY] – [XY] ist eigentlich ganz dankbar, ich denk, da müsste es weniger Probleme geben.*
- B: Und welche Tätigkeiten hab ich dann im ersten Ausbildungsjahr?
- P: *Ganz am Anfang schauen Sie natürlich etwas mehr über die Schulter. Aber es kommt ganz bald, dass Sie selber anfangen, kleinere Tätigkeiten auszuführen, halt immer unter Anleitung und mit Rückfrage am Schluss, dass Sie's vorzeigen: Passt das so? Und das steigert sich dann bis zum dritten Lehrjahr, wo Sie schon ganz viel selbstständig machen können.*
- B: Und wie ist das Arbeitsklima bei Ihnen?
- 55 60 B: *Ich glaub, das ist ziemlich gut. Soweit ich das beurteilen kann, ja. Ich seh das eigentlich daran, dass es bei uns selten einen Mitarbeiter gibt, der wechselt, außer es muss sein, zum Beispiel wegen eines Umzugs. Aber ansonsten sind die Leute lange hier.*
- B: Okay. Und wann kann ich, äh, mit einer Entscheidung ungefähr rechnen?

- P: Wir werden uns im Laufe der Woche noch alle Bewerber ansehen und dann schon Dienstag oder spätestens Mittwoch kommender Woche Ihnen Bescheid geben.
- B: Rufen Sie mich dann telefonisch an?
- P: Genau. Wir rufen bei Ihnen an, und wenn wir Sie nicht erreichen, versuchen wir's noch mal.
- B: Ja, okay.
- 70 P: Das klappt dann schon. Aber wir haben noch viel Zeit – möchten Sie noch irgendetwas anderes wissen?
- B: Nein, ansonsten sind meine Fragen geklärt.
- P: Aha, alles klar.
[Schweigen]
- 75 P: Also wenn es noch irgendwas gibt, was Sie interessiert, was Ihnen gerade einfällt, dann nur zu!
- B: Okay. Arbeiten wir dann eher im Team zusammen, oder ist es mehr Einzelarbeit?
- P: Es kommt aufs Projekt an. Aber in der Regel ist man nicht allein. Denn die planerischen Sachen, die Skizzen, die macht vielleicht der eine, und der andere führt es aus. Und in der
- 80 80 Regel ist es ja nicht sofort so, dass es so passt wie gedacht. Dann holt man sich Rückmeldung, und es ist viel Teamarbeit.
- B: Danke.
- P: Gut, also von meiner Seite her wärs das dann auch.
- B: Okay, vielen Dank für die Einladung, für das Gespräch.
- 85 P: Gerne, und auf Wiedersehen.
- B: Tschüss, Frau [N.N.], tschüss!

Im Rückgriff auf Bewertungsmaßstäbe, die laut Vorstudie von Personalverantwortlichen an Stellenaspiranten angelegt werden³³, mag sich beim Leser obiger Interviewabschrift eine zweigeteilte Wertung des hier gezeigten Bewerberverhaltens ergeben: Der Schüler in der Bewerberrolle wirkt beispielsweise nicht unfreundlich und nimmt Fragen o.a. Impulse stets höflich sowie prinzipiell themengerecht auf, wobei jedoch viele seiner Beiträge im Umfang knapp und inhaltlich nicht besonders ergiebig wirken. Außer Frage dürfte stehen, dass er kaum in ausreichendem Maße das von ihm erwartete Vorwissen über den anvisierten Beruf demonstriert, indem er seine Vorstellungen von einem typischen Arbeitstag wie folgt beschreibt: „Dann am Morgen ein paar Aufgaben, die nicht so schwer sind oder die man schaffen kann. Und dann, ja, Mittag. Und dann mal vielleicht ein paar schwerere Aufgaben, damit es nicht zu langweilig wird, und dann am Abend wieder Feierabend“ (Z. 20-23). Wenig überzeugend wirkt zudem, dass der Schüler seine Eignung für den Beruf untermauern will, indem er sagt: „Ja, ich bin, also ich hab schon Praktikums gemacht, und da hab ich schon gesehen, dass mir das ganz gut gefällt und dass mir das auch nicht sehr schwer fällt“ (Z. 17f). Auch fällt negativ auf, dass er zwar ausdrücklich vorgibt, sich für die angebotene Tätigkeit zu interessieren, dann aber ungeachtet der wiederholten Einladung, weitere Fragen an den „Personalverantwortlichen“ zu stellen, recht bald in Schweigen verfällt.

³³ Vgl. Abschnitt 1.2 vorliegender Arbeit.

Diese ersten Eindrücke von einem Beispieldialog führen zurück zu entscheidenden Fragen, welche vorab bereits angedeutet wurden: Wie und worin manifestiert sich ein durch Personalverantwortliche mehrheitlich als kompetent attribuiertes Bewerberverhalten? Anders gefragt: Wie lassen sich spezifische Anforderungen der Dialogform „Vorstellungsgespräch“ beschreiben, in welchem Verhältnis stehen sie zu Gesprächsaufgaben in Vorstellungsgesprächssimulationen und wann können beobachtete Gesprächsperformanzen als „funktional“ bzw. „angemessen“, mithin als gelungen und erfolgreich bezeichnet werden? Die folgenden Abschnitte dienen der Klärung wesentlicher Inhaltsaspekte damit apostrophierter Beschreibungs- bzw. Bewertungskategorien im Blick auf beide Gesprächsformen.

2.2 „Sich vorstellen“ als Kommunikationsakt

Funktionalpragmatisch ausgerichtete Kategorien, die sich als Bestimmungsstücke der anvisierten Dialogform „Simulation eines Bewerbungsinterviews“ eignen, werden nachfolgend jeweils zunächst hergeleitet und anschließend zur eingehenderen Explikation der Textsorte herangezogen.

Jede Bewerbung um einen Praktikumsplatz, eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle kann – übrigens analog zu berufswahlbegleitendem Schulunterricht – grundlegend als Bündel kommunikativer Handlungen aufgefasst werden, welche neben- beziehungsweise nacheinander teils einmalig, teils rekursiv ablaufen. In den entsprechenden Kommunikationsfeldern realisieren Menschen, die sich begegnen, einen kleinen Ausschnitt der denkbaren Möglichkeiten, miteinander zu kommunizieren, auf dem Hintergrund teils subjektiver, teils gemeinsamer Intentionshaltungen:

„Die allgemeine Lebenslage des Menschen ist gekennzeichnet durch eine übermäßig komplexe und kontingente Welt. Die Welt ist komplex insofern, als sie mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns birgt, als je aktualisiert werden können. Sie ist kontingent insofern, als diese Möglichkeiten sich in ihr abzeichnen als etwas, das auch anders sein oder anders werden könnte. Das wichtigste menschliche Ordnungsmittel in dieser Welt ist Sinnbildung und Kommunikation, mit der die Menschen sich darüber verständigen, daß [!] sie dasselbe meinen und weiterhin meinen werden. Kommunikation erhält durch strukturierte Sprache den Grad an Effektivität, der den Menschen zum Aushalten einer solchen Welt und zu weitausgreifender Selektivität in ihr befähigt.“³⁴

Besonders dann, wenn im gesellschaftlichen Zusammenleben Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätze zeitgleich angeboten und gesucht werden, kann sich für Individuen ein Impuls ergeben, im Handlungszusammenhang „Bewerbung“ kommunikativ tätig zu werden³⁵. Bei gegenseitigem Interesse finden sich

³⁴ Luhmann, Niklas (2008), Liebe. Eine Übung, hg. v. André Kieserling, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 12.

³⁵ Für eine eingehende Analyse des Bewerbungsgesprächs als arbeitsweltlich bezogener Handlungsform mit den Schwerpunktaktivitäten „Arbeitsplatzsuche“ und „Personalsuche“ auf dem Hintergrund der Leont'evschen Tätigkeitstheorie vgl. Lepschy (1995), 65-75.

Protagonisten zusammen und verhandeln das Bewerbungsthema in dialogförmigem Austausch: „Das Bewerbungsgespräch ist eine situativ gesteuerte, wechselseitige Verständigungshandlung zwischen den vergesellschafteten Subjekten Einstellender und Bewerbender mit dem Ziel, das Problem einer Stellenbesetzung zur gemeinsamen Sache zu machen“³⁶. Analog zum Interesse an Kommunikation über zu vergebende Stellen kann sich das Anliegen entwickeln, sich mit den Umständen und Begleiterscheinungen der Stellenvergabe näher zu beschäftigen. Hierunter fallen klassischerweise auch Bewerbungsinterviews. Diese Einsicht begründet einmal mehr ein Interesse daran, sich über Bewerbungsgespräche kommunikativ zu verständigen: Die Simulation von Bewerbungsgesprächen stellt vom Prinzip her eine mögliche Art und Weise dar, dieses Kommunikationsanliegen konkret umzusetzen.

Den Medialitätsraum³⁷ einer für die Beteiligten erfolgversprechenden Kommunikation anlässlich zu vergebender Ausbildungs- oder Arbeitsplätze (bzw. der Auseinandersetzung mit dem Vergabeinstrument „Bewerbungsinterview“) bildet die Sprache als semiotisch verfasstes Funktionssystem: Sie stellt Strukturen und Material für kommunikative Prozesse bereit. Kommunizieren Menschen über zu vergebende Stellen oder über Bewerbungsgespräche, so erfolgt dies näherhin als

„Austausch [...] von *Zeichen* (jede Art Nachricht) oder *Symbolen* (z.B. Sprache als festgelegtes Zeichensystem), die für Sender wie Empfänger Bedeutung haben oder erlangen können und damit ‚Wirkungen‘ haben, die entweder beim Empfänger oder seiner Gruppe bleiben (so durchweg in der Massenkommunikation) oder als kommunikative Reaktion direkt zum Sender zurückgelangen (Interaktion)“.³⁸

Bewerbungsgespräche und deren Simulationen sind somit grundlegend als interaktive sprachliche Handlungen aufzufassen, die „aus pragmatischen Zwecken und [...] sozialen Motiven“ heraus vollzo-

³⁶ Lepschy (1995), 46.

³⁷ „Medialität“ und „Modalität“ werden in vorliegender Arbeit als Deskriptionskategorien gebraucht, welche prinzipiell auf alle Realisierungsweisen von Sprache angewendet werden können, also auch auf Schriftlichkeit. Diese Sichtweise nimmt Abstand von einer gerade im früheren Fachdiskurs gängigen Deskriptionspraxis, welche gesprochensprachliche und schriftliche Kommunikation vorwiegend in Abgrenzung voneinander konturierte (vgl. zu dieser Einschätzung Fiehler u.a. (2004), 12. 15. 18-20. 25f.). Hausendorf konstatiert, „dass die moderne Linguistik ihren Begriff von Sprache dadurch gewonnen hat, dass sie von dieser material-medialen Konstituiertheit und damit auch von der Prozessualität sprachlicher Erscheinungsformen abstrahiert hat“. Womöglich ist dieser Umstand (mit-)ursächlich für das sich im fachdiskursiven Begriffsgebrauch teils nach wie vor spiegelnde Missverständnis, dass „Prozessualität des Gesprächs (was eine bestimmte mediale Erscheinungsform von Sprache impliziert) das Gleiche [sei] wie Prozessualität der Sprache“ (Hausendorf, Heiko (2007), Die Prozessualität des Gesprächs als Dreh- und Angelpunkt der Gesprächsforschung, in: ders. (Hg.), Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion (= Studien zur Deutschen Sprache 37), Tübingen: Gunter Narr, 11-32).

³⁸ Baacke (1980), 52 (Hervorhebungen im Original). Vorliegende Arbeit folgt dem hier skizzierten terminologischen Verständnis. Im Fachdiskurs findet sich teils jedoch auch eine Begriffsverwendung unter umgekehrten Vorzeichen: „Der Bezug [des Zeichens] zu dem Bezeichneten muss [...] konventionalisiert sein“ (Heilmann (2009), 20). Fallweise werden die Termini „Zeichen“ und „Symbol“ in der Literatur auch synonym verwendet, ähnlich wie es häufig in der Alltagskommunikation beobachtet werden kann.

gen werden: Modal mündlich verfasste Sprache ist hierbei sowohl Repräsentationsinstanz des Ausschnitts der Welt, mit dem das Individuum sich auseinandersetzen möchte, wie auch Strukturierungsmittel und Medium dieser Auseinandersetzung, welche sich im Rahmen intrapersonaler Kognition ebenso wie in zwischenmenschlicher Interaktionsbereich abspielt.³⁹ Zu fragen ist daher, welche Zwecke und Motive bei der Kommunikation in Bewerbungsrollenspielen zum Tragen kommen und wie die sprachlich vermittelte Konstruktion individuellen Verstehens sowie interindividueller Verständigung in solchen Dialogen funktioniert.

2.3 DialogGattung „Vorstellungsgesprächssimulation“

Der Bewerbungsprozess umfasst typischerweise sowohl medial schriftlich als auch medial mündlich zu gestaltende Kommunikationsanteile: Schriftbasiert wird beispielsweise in Form von Stellenanzeigen und -gesuchen, Briefen, Emails, Lebensläufen und weiteren Bewerbungsportfolio-texten kommuniziert, lautbasiert etwa bei Telefonaten, Vorstellungsgesprächen und vorbereitenden Vorstellungsgesprächssimulationen. Aus mündlichkeitsbezogenen Fachdiskursen sollen im Folgenden den Schwerpunktinteressen vorliegender Arbeit entsprechende terminologische sowie inhaltliche Zugriffsweisen rezipiert und auf die Textsorte „Vorstellungsgesprächssimulation“ bezogen werden.

2.3.1 Mündliche Kommunikation – Sprechen – Gespräch

Im Mündlichkeitsdiskurs wird mündliche Sprachverwendung unter anderem auch als lautbasierte oder gesprochensprachliche Kommunikation beziehungsweise schlicht als „Sprechen“ bezeichnet⁴⁰, die Gesamtheit multimodal mündlich realisierter Sprachhandlungen firmiert unter dem Terminus „Sprechverhalten“⁴¹. Bezugswissenschaft für die Untersuchung von Gesprächen⁴² aller Art ist die Dialoganalyse⁴³, welche unter anderem in linguistischen, sprechwissenschaftlichen und soziologischen Fachdiskursen interdisziplinär betrieben wird. Sie untersucht gesprächsformige Kommunikate aller Art und leitet aus der Analyse authentischen Sprechmaterials Erkenntnisse über mündliche Sprach-

³⁹ Bachmann (2014), 41-43.

⁴⁰ Vgl. zum gesamten Absatz Brünner/Graefen (1994), 11f., ferner Ernst (2002), 4.

⁴¹ In Anlehnung an die analoge Definition von „Sprachverhalten“ bei Ernst (2002), 23.

⁴² Die Termini „Gespräch“, „Dialog“, „Unterredung“ und „Konversation“ werden in vorliegender Arbeit synonym gebraucht. Lediglich vereinzelt findet sich der Begriff „Diskurs“ in bedeutungsgleicher Verwendung (vgl. z.B. Brünner/Graefen (1994), 7f.), diese Bezeichnungspraxis wird in vorliegender Arbeit nicht übernommen.

⁴³ Die Termini „Gesprächs-“, „Konversations-“ sowie „Dialoganalyse“ finden sich in der Fachliteratur teils in abweichender, immer wieder jedoch auch in synonymer Verwendung; vgl. für einen terminologischen Überblick z.B. Deppermann (2008), 10. Schnöring verweist auf länderspezifische Unterschiede im Begriffsverständnis (vgl. Schnöring (2007), 25). In vorliegender Arbeit werden die angegebenen Termini synonym gebraucht.

verwendung ab, welche sich beispielsweise auf grundlegende Prägungsfaktoren von Sprechhandlungen beziehen und daher zumindest ausschnittsweise bei der Untersuchung von Vorstellungsgesprächen und deren Simulationen mitzubedenken sind.

2.3.2 Bedingungsfaktoren dialogischer Kommunikation

In Gesprächen prägen sich charakteristische Realisierungsbedingungen mündlicher Verständigung aus, für welche der Fachdiskurs eine Vielzahl terminologischer und inhaltlicher Modellierungen anbietet. Übereinstimmend wird die Flüchtigkeit gesprochensprachlicher Kommunikate als prägendes Wesensmerkmal gesehen. Weitere Bedingungsfaktoren sind Anzahl und Größe der kopräsenten Parteien, Interaktivität sowie Verteilung der Verbalisierungs- und Thematisierungsrechte, Institutionalität und Präformiertheit⁴⁴. Darüber hinaus werden Kategorien wie Textualität, Medialität, Konzeptionalität und Modalität, Dialogizität, Prozessualität, Performativität sowie Methodizität, Intentionalität, Pragmatizität und Thematizität als Beschreibungsfaktoren herangezogen⁴⁵.

In vorliegender Arbeit sollen weder sämtliche Kategorien abgearbeitet noch einige davon aufgrund einer theoretisch begründeten Vorauswahl von vorneherein ausgeschlossen werden. Die Erkundung der Dialogform „Vorstellungsgesprächssimulation“ orientiert sich vielmehr, ausgehend vom durch die Einbettung ihrer Behandlung in den Kontext schulischer Berufsbegleitung konstituierten Bedingungsgefüge, an salienten Merkmalen des Lerngegenstandes selbst. Zur Erfassung und Beschreibung entsprechender Eigenschaften werden im nachfolgenden Deskriptionsprozess geeignete gesprächsanalytische Kategorien sukzessive herangezogen, parallel zu erkenntnisleitenden Rekursen auf das bereits vorgestellte authentische Textbeispiel.

2.3.3 Konstitutivität

Bei Vorstellungsgesprächen und Vorstellungsgesprächssimulationen werden Dialoge geführt, welche unabhängig vom kommunikativen Austausch zweier Interaktanten nicht existieren würde: Der Terminus „Konstitutivität“ steht für die Herstellung von Gesprächs durch die Dialogbeteiligten⁴⁶. Ist einer von ihnen nicht gesprächsfähig oder -willig, so entsteht ein Dialog mit genau diesen Beteiligten eben

⁴⁴ Vgl. Fiehler u.a. (2004), 81-98.

⁴⁵ Die angeführten Begriffe werden in den sprach- sowie sprechwissenschaftlichen Fachdiskursen teils in unterschiedlicher Bedeutung, teils synonym gebraucht; trennscharfe Abgrenzungen finden sich häufig nicht. Eine terminologische Diskussion würde hier zu weit führen; vgl. Überblickshalber Brinker/Sager (2006), 11; ähnlich z.B. bei: Henne, Helmut; Rehbock, Helmut (1995), Einführung in die Gesprächsanalyse, 3. Aufl., Berlin, New York: de Gruyter, 13f.; Pietzsch, Thomas (2004), Zur wissenschaftlichen Grundlegung und Methodologie [der Sprechwissenschaft], in: Pabst-Weinschenk, Marita, Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, München: Ernst Reinhardt, 267 (im Rückgriff auf eine Definition von H. Geißner).

⁴⁶ Vgl. Deppermann (2008), 17.

nicht – und mit anderen kann er logischerweise nicht entstehen. Konkret bedeutet dies, dass ein Bewerber im realen Bewerbungsprozess das Absolvieren *seines* Vorstellungsgesprächs nicht delegieren kann, anders als die Erstellung schriftbasierter Kommunikate wie Stellengesuch und Lebenslauf und Zeugnisse, teils auch gesprochensprachliche Elemente wie telefonische Verabredungen und mündliche Empfehlungen: Er nimmt am Bewerbungsgespräch entweder selbst teil oder es findet nicht statt, wodurch es auch alle möglichen Konsequenzen eines solchen Gesprächs nicht geben wird. Dasselbe gilt für die Vorstellungsgesprächssimulation: Wer sich im szenischen Spiel in der Bewerberrolle ausprobieren will, muss die Rolle selbst übernehmen und beim Spiel mitmachen, er kann die Realisierung *seiner* Spielerperformance nicht delegieren. Entweder simuliert er selbst mit einem Spielpartner zusammen ein Vorstellungsgespräch oder es wird *sein* Bewerbungsrollenspiel inklusive möglicher Spielerfahrungen nie geben.

Kommt es zu einem simulierten oder authentischen Bewerbungsinterview, so erschaffen die Beteiligten nicht nur das Gespräch, sondern auch prägende Gesprächsbedingungen in jedem Moment ihrer Interaktion neu, denn in Dialogen bildet das Gesprächsprodukt, welches prozessual entsteht, gleichzeitig den sich mitentwickelnden Produktionskontext: Produkt und Kontext stehen also in einem Interdependenzverhältnis. Dies gilt auch und in besonderer Weise für kontextuell vorgeprägte Rollenspieldialoge, denn die konkrete Ausgestaltung einer vorgegebenen Rolle ist „eine interaktive und kommunikative Leistung des Individuums“ in einem jeweils einmaligen gemeinsamen „Aushandlungs- und Verständigungsprozess über soziale Bedeutungen“⁴⁷:

„Kommunikationssituationen sind insofern nie vollständig definierbar, als in ihnen zwar objektive und subjektive Orientierungen hinsichtlich der Rollenkonstellationen auftreten, diese jedoch nicht vollständig kompatibel und deckungsgleich zwischen den jeweiligen Kommunikationsteilnehmern sind. Das impliziert, dass Rollenhandeln kein starres und stereotypes Befolgen von festgelegten gesellschaftlichen Normen sein kann, sondern es muss abhängig von der jeweiligen Sprechsituation von den miteinander Kommunizierenden immer wieder neu ausgehandelt und interpretiert werden“⁴⁸. Denn obwohl Gesprächsrollen im authentischen Bewerbungskontext durch den jeweiligen Status der Interaktanten (Personalverantwortlicher oder Bewerber) und bei der Simulation durch einen entsprechenden Figurenstatus vorgegeben werden, sind die damit aktual konnotierten „sozialen Bedeutungen sind nicht beliebig abrufbar, sondern sie werden von den Kommunikationsteilnehmern in der aktuellen Situation durch eine gemeinsame kommunikative Interpretationsleistung konstituiert [...]“

⁴⁷ Lepschy (1995), 83.

⁴⁸ Ebd.

Wie eine bestimmte Rolle verstanden und interpretiert wird, darüber müssen sich die jeweiligen Kommunikationsteilnehmer verständigen“⁴⁹.

Folgerichtigerweise legen Interaktanten das Ausmaß, in welchem ihr Dialogvollzug typische Merkmale der zugrundeliegenden Gesprächsform umsetzt bzw. von diesen abweicht, selbst fest: In jedem Dialog entscheiden die Beteiligten jeweils für sich und gemeinsam, inwieweit sie Vorgaben umsetzen oder unabhängig von diesen agieren. Entsprechende Entscheidungen treffen sie wiederum auf Basis einer Vielzahl von Einflussfaktoren, welche sie teils als gegeben vorfinden und teils selbst gestalten können. Diesen Konstitutivitätsgegebenheiten unterliegen authentische Bewerbungsinterviews ebenso wie Simulationen, weshalb es „das“ Vorstellungsgespräch oder „die“ Vorstellungsgesprächssimulation nicht geben kann. Daher können weder in qualifizierend-deskriptivem noch in gesprächsanalytischem oder in leistungsdiagnostischem Zugriff beispielsweise zu den Fragen, inwiefern ein konkreter Rollenspieldialog authentischen Bewerbungsinterviews entspricht oder was einem Bewerber für den „Ernstfall“ eines authentischen Vorstellungsgesprächs vorgängige Rollenspielerfahrungen genau gebracht haben, letztverbindliche Antworten gegeben werden.

Dessen ungeachtet steht die oben skizzierte Konkretisierung dialogischer Konstitutivität im Hinblick auf Vorstellungsgespräche und Vorstellungsgesprächssimulationen keineswegs im Widerspruch zu, sondern vielmehr im Einklang mit den eingangs formulierten Prämissen, dass gemeinsame Anforderungsstrukturen existieren, weshalb vorstellungsgesprächsrelevante Kompetenzsubfacetten möglicherweise durch Simulationen von Vorstellungsgesprächen gefördert und entsprechende Effekte in empirischem Zugriff beobachtet werden könnten. Im nächsten Schritt ist daher nach weiteren Spezifika der Dialogformen „Vorstellungsgespräch“ bzw. „Vorstellungsgesprächssimulation“ zu fragen, welche sich in einschlägigen Gesprächsvollzügen üblicherweise ausprägen und daher bei entsprechenden didaktischen Interventionen zum Lerngegenstandsbereich gehören.

2.3.4 Präformiertheit

Vorliegende Ergebnisse linguistischer Korpusanalysen mit entsprechendem Untersuchungsschwerpunkt weisen das Bewerbungsgespräch übereinstimmend als stark präformierte Textsorte aus:

„Die Gattung ‚Bewerbungsgespräch‘ setzt sich zusammen aus einer Reihe von Beschränkungen und Bedingungen, kommunikativen Normen, Erwartungen, Interpretationsweisen, Stilmerkmalen, Topoi usw. [...] Das zeigt sich [...] besonders deutlich an dem umfangreichen Angebot an normativer Literatur, über das sie wie wenige andere Gattungen verfügt. Nicht nur in Betriebswirtschaft und Psychologie, sondern auch in einer umfangreichen Ratgeberliteratur, als Zeitschriftenartikel oder Unterrichtsthema sind Bewerbungsgespräche präsent. Und Institutionen wie das Arbeitsamt oder private Weiterbildungseinrichtungen veranstalten sog.

⁴⁹ Lepschy (1995), 84.

Bewerbungstrainings, deren Aufgabe im Wissenstransfer und der Unterweisung von Gesellschaftsmitgliedern in Regeln der Gattung besteht.“⁵⁰

Dass das Bewusstsein der Präformiertheit dieser Gesprächsform weit verbreitet ist, beweist die verbreitete Praxis, sich auf Bewerbungsgespräche gezielt vorzubereiten – sei es im Rückgriff auf Ratgeber in Buchform oder durch Teilnahme an Coachings und Trainingsmaßnahmen – ebenso wie das Vorliegen der eigenen ethnoterminologischen Bezeichnung „Bewerbungsgespräch“⁵¹ inklusive eingangs angeführter Varianten.

Analog zum Vorstellungsgespräch im arbeitsweltlichen Umfeld ist auch dessen Simulation in Lehr-Lernkontexten als stark präformierte Gesprächsform anzusehen, insofern Gegebenheiten authentischer Bewerbungsinterviews eliziert und unterrichtliche Vollzüge inhaltlich sowie methodisch auf dieses Globalziel hin spezifiziert werden. Entsprechende Präformierungen finden ihren Ausdruck beispielsweise in Rollenspielern erteilten Ratschlägen zu „angemessenem“ Gesprächsverhalten sowie im Einsatz von Rollenkarten mit dem Ziel, in den szenischen Spielrunden eine möglichst weitgehende Umsetzung von Merkmalen authentischer Bewerbungsinterviews zu induzieren.

Ausgehend vom Befund der Präformiertheit beider Dialogformen ist nun im Fachdiskurs nach geeigneten Modellierungskategorien zu suchen und aus diesen eine begründete Auswahl für die weitergehende Erschließung der Dialogform „Vorstellungsgesprächssimulation“ zu treffen.

2.3.5 Kommunikative Routinen

Im Fachdiskurs ist man sich einig darüber, dass in Kommunikationsgemeinschaften Repertoires von „Standardlösungen“ für gesellschaftlich reokurrente Interaktionsaufgaben mit jeweils vergleichbaren Anforderungsprofilen entwickeln. Je nach Betrachtungsweise und anvisiertem Inhaltsspektrum stehen für sprachliche Vollzugseinheiten, welche sich bei der Bewältigung rekurrent auftretender Kommunikationsaufgaben bewähren, Bezeichnungen wie „Handlungsmuster“, „Handlungsschemata“, „kommunikative Praktiken“, „kommunikative Gattungen“, „Textsorten“ und „Diskurstypen“ zur Verfügung⁵².

Im Folgenden werden zwei dieser Konzepte, welche gemäß dem bisherigen Fortgang der Überlegungen hierfür infrage kommen, vergleichend konturiert, sodass nachfolgend eines davon als methodischer Bezugsrahmen der weitergehenden linguistischen und gesprächsdidaktischen Erschließung von

⁵⁰ Birkner/Kern (2000), 55f.

⁵¹ Vgl. Auer (2013), 188f.

⁵² Vgl. für einen terminologischen und inhaltlichen Überblick Becker-Mrotzek (2012a), 69 sowie Brünner/Graefen (1994), 12-14.

Bewerbungsinterviewsimulationen ausgewählt werden kann: das Konzept kommunikativer Gattungen nach Luckmann (a) sowie das Konzept kommunikativer Praktiken nach Fiehler (b).

- a) Luckmanns Gattungsbegriff zielt „typische, rekurrente und mehr oder weniger verpflichtende Formen kommunikativer Vorgänge“⁵³ mit einer „gemeinsame[n] Grundfunktion: die Bereitstellung, in gesellschaftlichen Wissensvorräten, von Mustern zur Bewältigung spezifisch kommunikativer Probleme“⁵⁴. Entsprechend bewährte Formen „entlasten das Individuum von den fortwährend ‚spontanen‘ Wahlen, wie etwas wann wem kommuniziert werden soll [...] In einem gewissen Sinne kann man kommunikative Gattungen – also routinisierte und mehr oder weniger verpflichtende, auf Zeichensystemen beruhende Interaktionsmuster – als kommunikative ‚Institutionen‘ bezeichnen, die vertraute Rahmen für die Produktion und Rezeption kommunikativer sozialer Interaktionen zur Verfügung stellen“⁵⁵. In diesem Sinne apostrophiert der Gattungsbegriff „keine statischen Größen [...], sondern zeitliche Strukturen“, insofern er sich „auf menschliche, intersubjektive und zeitliche Handlungsabläufe“ bezieht⁵⁶.
- b) Fiehler bezeichnet „kommunikative Praktiken“ als „Grundformen der Verständigung“⁵⁷:

„Wenn wir uns verständigen, so tun wir dies nicht frei und voraussetzungslos, sondern wir tun es im Regelfall auf der Basis von vorgeformten Praktiken, indem wir singuläre Exemplare solcher Praktiken realisieren. Kommunikative Praktiken sind präformierte Verfahrensweisen, die gesellschaftlich zur Verfügung stehen, wenn bestimmte rekurrente Ziele oder Zwecke kommunikativ realisiert werden sollen. Jede Gesellschaft verfügt über ein spezifisches Repertoire solcher Praktiken. Dieses Repertoire ist ausreichend für die weitaus meisten Ziele und Zwecke, die kommunikativ verfolgt werden. [Es] verändert sich historisch, indem relativ zu veränderten Zielen und Zwecken sich auch die kommunikativen Praktiken verändern bzw. neue entstehen [...] Unsere individuelle kommunikative Praxis besteht zu weiten Teilen darin, aus diesem Repertoire relativ zu unseren Zielen und Zwecken entsprechende Praktiken auszuwählen und von ihnen sukzessive Gebrauch zu machen“.⁵⁸

In Gegenüberstellungen dieser Kurzfassungen beider Konzepte werden fundamentale Gemeinsamkeiten erkennbar, unter anderem

- eine grundlegende funktionalpragmatische Perspektivierung der Sprachbetrachtung

⁵³ Luckmann (2001), 184.

⁵⁴ Luckmann (1995), 175.

⁵⁵ Luckmann (2001), 188.

⁵⁶ Luckmann (2001), 185.

⁵⁷ Fiehler u.a. (2004), 99f.

⁵⁸ Ebd.

- die Feststellung, dass bestimmte Kommunikationsaufgaben in Gesellschaften rekurrent auftreten und sich reaktiv Repertoires erfahrungsgemäß zur Aufgabenlösung geeigneter kommunikativer Handlungsweisen herausbilden
- die Beobachtung, dass Interaktanten bei ihrer situativen, auf die Realisierung jeweils individueller Gesprächsintentionen abzielenden Auswahl dialogischer Verhaltensweisen häufig auf solche Repertoires zurückgreifen
- die daraus resultierende Feststellung auch der Präformiertheit großer Anteile individuellen Sprachverhaltens
- die Beobachtung, dass entsprechende Kommunikationsverhaltensprägungen in Sozialgefügen tradiert werden und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen unterliegen.

Neben diesen weitgehenden Gemeinsamkeiten weisen die Konzepte auch Unterschiede auf, als deren bedeutsamsten Fiehler die jeweils abweichende „Einschätzung der Präformiertheit der kommunikativen Praxis“⁵⁹ einstuft: „Während das Konzept der kommunikativen Gattungen doch größere Anteile der kommunikativen Praxis als nicht präformiert und spontan ansieht, geht das Konzept der kommunikativen Praktiken von einer weitergehenden Vorstrukturierung aus“⁶⁰. In diesem Sinne stellt Fiehler klar, dass seiner Auffassung zufolge jedwede kommunikative Verständigung grundlegend und durchgängig im Rückgriff auf präformierte und konventionalisierte Interaktionswissensbestände erfolgt.

Fiehlers Einstufung des Luckmannschen Gattungsbegriffs als relativ offene Kategorie bestätigt sich auch im Vergleich mit weiteren Alternativkonzepten, beispielsweise dem funktionalpragmatischen Konstrukt der „sprachlichen Handlungsmuster“:

„Handlungsmuster [...] repräsentieren feste Abläufe, deren Kenntnis oder Unkenntnis für die Klienten weitreichende Konsequenzen hat. Im Unterschied zum Gattungskonzept bedienen sich Handelnde festgefügter, auf spezifische Zwecke begründeter Handlungsmuster und wählen Muster nicht, wie es Luckmann betont, als Orientierungen aus, die [...] einen relativen Handlungsspielraum bieten [...] Handlungsmuster sind [...] in ihren Ablaufstrukturen viel stärker festgelegt und werden in der linguistischen Analyse als vorhersagbar betrachtet“⁶¹.

Im vergleichenden Überblick über mehrere Konzepte zeigt sich, dass sie einen ähnlichen Orientierungsrahmen für die analytische Erschließung und Interpretation präformierter Kommunikate anbieten, wenn auch die Sichtweisen beispielsweise im Hinblick auf das Ausmaß der (Nicht-)Präformiertheit im Einzelnen voneinander abweichen. Eine Feststellung im Sinne einer mangelnden Eignung des

⁵⁹ Fiehler u.a. (2004), 104.

⁶⁰ Ebd. Für vergleichshalber heranzuhaltende Erläuterungen Luckmanns zur Häufigkeit kommunikativer Handlungen außerhalb vorstrukturierter Gattungen vgl. Luckmann (1995), 163f., ferner ders. (2001), 189.

⁶¹ Birkner (1999), 41.

einen bzw. des anderen Modells in Bezug auf das gesprächsanalytische und –didaktische Erkenntnisinteresse vorliegender Arbeit ist hieraus nicht ableitbar⁶². Die notwendige Entscheidung, welches Konzept der weiteren linguistischen Betrachtung der Gesprächsform „Vorstellungsgesprächssimulation“ grundgelegt werden soll, muss daher anhand anderer, möglichst aus dem Untersuchungsgegenstand selbst sowie dem spezifischen Erkenntnisinteresse vorliegender Arbeit heraus zu rechtfertigender Kriterien getroffen werden. Auf diesem Hintergrund bietet sich eine Entscheidung für Luckmanns Konzept aus mehreren Gründen an, die im Folgenden kurz dargelegt werden sollen.

Bereitschaft zur szenischen Vorstellungsgesprächssimulationsarbeit als Indiz eines impliziten Gattungsverständnisses

Zunächst ist zu fragen, ob die Betrachtung der Dialogform „Simulation von Bewerbungsgesprächen“ als Gattung im Luckmannschen Sinne prinzipiell stimmig sein kann oder ob im Gegenteil von vorneherein Widersprüche auszumachen sind, in die eine solche Betrachtungsweise offensichtlich führen würde. Die funktionalpragmatische Betrachtungsweise legt nahe, zur Beurteilung dieses Sachverhalts charakteristische Anwendungskontexte der Gesprächsform mit einzubeziehen, im Falle vorliegender Untersuchung also die didaktische Implementierung szenischer Vorstellungsgesprächssimulationen.

Lehrende und Lernende arrangieren und realisieren die Simulationsgespräche im Unterrichtszusammenhang, damit Varianten von Gesprächsverhalten erprobt und bewertet werden können, sodass ersichtlich wird, welche Verhaltensweisen sich bewähren und somit sinnvollerweise in lebensweltliche Anforderungssituationen zu übertragen sind. Die Erarbeitung dieses Unterrichtsgegenstandes setzt daher die – ausgesprochene oder unausgesprochene – Übereinkunft zwischen den Beteiligten voraus, dass in der Lebenswelt der Lernenden rekurrente kommunikative Anforderungen existieren, mit denen auseinanderzusetzen sich lohnt, und dass für diese Anforderungen mittels der Methode „Simulationsgespräch“ etablierte Lösungswege veranschaulicht, reflektiert und angeeignet werden können. Entsprechende Positiv- und Negativbeispiele werden vorbereitend zum Rollenspielunterricht sowie im szenischen Spiel immer wieder vor Augen geführt und reflektiert. Nur Lernende und Lehrkräfte, denen die Sinnhaftigkeit einer solchen Vorgehensweise einleuchtet, werden sich auf die Methode „Szenisches Spiel“ und den damit verbundenen Fiktionsvertrag einlassen. Diese Metho-

⁶² In der Literatur finden sich hierzu kaum Entscheidungshilfen. Anzuführen wäre allenfalls die nachvollziehbare Feststellung Fiehlers, dass sich seine Rede von „Praktiken“ im Vergleich zur Luckmannschen Gattungsterminologie besser eigne, um missverständliche Assoziationen zum Gattungsbegriff der Literaturwissenschaft zu vermeiden; vgl. Fiehler u.a. (2004), 104. Als Indiz für die Eignung des Luckmannschen Gattungskonzepts könnte gewertet werden, dass von verschiedenen Autoren zu dessen Veranschaulichung gerade der Gesprächstypus „Bewerbungsgespräch“ herangezogen wird. Zudem hat es sich bei der pragmalinguistischen Untersuchung von Vorstellungsgesprächskorpora als Beschreibungs- und Analyserahmen bereits bewährt, vgl. Birkner (1999); dies. (2000), 55f.

denwahl impliziert eine – bewusste oder unbewusste – Interpretation der Vorstellungsgesprächssimulation als präformierter Textsorte, für welche, wie gezeigt wurde, der Gattungsbegriff sich ohne Frage eignet. Im Hinblick auf den didaktischen Funktionskontext der Simulation zeichnen sich vorgängig somit keine Hinweise ab, dass bei Anwendung der Luckmannschen Terminologie mit inhaltlichen Widersprüchlichkeiten gerechnet werden müsste.

Interdisziplinarität des Konzepts kommunikativer Gattungen

Das Luckmannsche Gattungskonzept vertritt eine genuin interdisziplinäre Betrachtungsperspektive, denn es ist „angesiedelt auf einer vermittelnden Zwischenebene zwischen der elementaren Interaktionsorganisation (um die sich auch die Sprachwissenschaften kümmern) und den bereits hoch aggregierten sozialen Veranstaltungen und Milieus (die auch Gegenstand der Familien-, Gruppen- oder Organisationssoziologie sind)“⁶³. Die hier beschriebene Interdisziplinarität des Gattungsbegriffs entspricht der Beschaffenheit von Gegenstandsbereich sowie methodischer Konzeption vorliegender Untersuchung, die weder rein linguistisch noch genuin schul- oder arbeitssoziologisch ausgerichtet ist, sondern gesprächsdidaktische Fragestellungen verfolgt, welche jeweils Berührungspunkte mit den genannten Bereichen aufweisen. Auch aufgrund dieser Ausrichtung scheint das Gattungskonzept als Verständnisrahmen somit gut geeignet.

Gattungskonzept als didaktischer Verständnisrahmen für institutionalisierte und formalisierte (Alltags-)Kommunikation

Zudem ist die Betrachtung des Vorstellungsgesprächs als Gattung durch Luckmann wesentlich durch eine Perspektive geprägt, die Schülern aus alltagskommunikativer Erfahrung einerseits intuitiv vertraut sein dürfte und ihnen andererseits bei systematischer Anwendung ein vertieftes Verständnis rekurrenter Gesprächsanforderungen ermöglichen kann: Es geht um Wahrnehmung und Verständnis des institutionellen Charakters eines Teilbestands der kommunikativen Handlungsmuster, über die eine Gesellschaft verfügt, und um „Verpflichtungen“, die sich hieraus für Individuen ergeben, welche ein „angemessenes“ Gesprächsverhalten zeigen möchten.

„Wie jede Form individuellen Handelns ist auch kommunikatives Handeln der Routinisierung unterworfen, und wie jede Form der sozialen Interaktion kann es unter bestimmten Bedingungen institutionalisiert werden [...] Die Grundfunktion der Routinisierung sozialer Interaktionen besteht darin, voretabulierte ‚Lösungen‘ für Lebensprobleme bereitzustellen und das Individuum von der Notwendigkeit zu entlasten, immer wieder zwischen unklaren Möglichkeiten wählen und entscheiden zu müssen. Die grundlegende Funktion der Institutionalisierung besteht darin, die ‚Lösungen‘ verpflichtend zu machen“⁶⁴.

⁶³ Bergmann (1994), 194.

⁶⁴ Luckmann (2001), 189.

Schüler sehen sich gerade an der Schule häufig konventionalisierten Kommunikationsanforderungen ausgesetzt, die mit mehr oder weniger verpflichtenden Gestaltungsregeln und entsprechenden Erwartungen an die Interaktanten einhergehen: beispielsweise ritualisierte Begrüßungs- und Verabschiedungsformen, Stoffabfragen und Hausaufgabenbesprechungen, Ergebnispräsentationen und Kurzreferat, Rollenspielszenen, Gedichtvorträge, Pro-Contra-Debatte und so fort. Unter Zuhilfenahme von Luckmanns Gattungskonzept können Schüler an ein Verständnis der institutionellen Präformiertheit von Gesprächssituationen herangeführt werden und Impulse für den Transfer entsprechender Kommunikationserfahrungen auf ähnliche Anforderungssituationen erhalten. Eine Vertrautheit mit dem Phänomen „Institutionalität von Gesprächskontexten“ kann in vielen Lebenssituationen dienlich sein, insofern auf dieser Grundlage Angemessenheit bzw. Nichtangemessenheit von Verhaltensweisen treffend eingeschätzt und auf dieser Grundlage passende Gesprächsbeiträge geleistet werden können.

Vereinbarkeit von Gattungs- und Prozeduralitätsperspektive

Luckmanns Gattungstheorie ist explizit wissenssoziologisch fundiert; die Einbettung kommunikativer Interaktion in gesellschaftliche Handlungszusammenhänge kommt stärker als bei Fiehlers Konzeption der kommunikativen Praktiken in den Blick⁶⁵. Kollektiv geprägte Rahmenbedingungen von Gesprächsführung können mit Hilfe des Gattungskonstrukts, näherhin des Drei-Ebenen-Strukturmodells, in ihrem Einfluss auf die konkrete Gesprächssituation beschrieben werden. Das Gattungsmodell ist in dieser Hinsicht strukturell differenzierter ausgearbeitet als Fiehlers Modellierung von Praktiken. Insbesondere sein zwischen- und binnenstrukturelles Analyseinstrumentarium bietet sich für den Fortgang vorliegender Untersuchung an, weil es ideale Anknüpfungspunkte für die zusätzlich zur gesprächslinguistischen Analyse zu leistende gesprächsdidaktische Erschließung des Gegenstands „Vorstellungsgesprächssimulation“ bietet. Als Verständnisrahmen hierfür wurde aus unter 3.4 dargelegten Gründen das Textprozedurenkonzept Feilkes gewählt. In diesem Modell beschriebene Texthandlungsprozeduren (z.B. „beschreiben“, „berichten“, „argumentieren“, beim Bewerbungsgespräch beispielsweise auch „sich begrüßen/verabschieden“, „sich bedanken“ usw.) können auf der Gattungsebene der Zwischenstruktur, entsprechende Textformulierungsprozeduren binnendiffusiver Ebene analysiert werden. Die kognitionspsychologische Ausrichtung des bei Feilke veranschlagten prozeduralen Wissens korreliert mit Luckmanns Auffassung von individuell konstruiertem und gesellschaftlich sedimentiertem Gattungswissen. Ebenso korrespondiert die relative Offenheit des Gattungsbegriffs, die von vorstrukturierten kommunikativen Orientierungsrahmen (und weniger, wie bei den Konzepten „Handlungsmuster“ sowie „kommunikative Praktiken“, von Präformiertheit bis hin zur Vorhersagbarkeit) des

⁶⁵ Zur Explikation des Gattungskonstrukts als soziologischer Gattungstheorie vgl. Luckmann, Thomas (2001), Zur Methodologie (mündlicher) kommunikativer Gattungen, in: Luckmann (2002), 183-200.

Sprachhandelns ausgeht, mit Fiehlers Auffassung von der Einbettung sprachlicher Prozeduren in größere Funktionszusammenhänge. Somit empfiehlt sich Luckmanns Konzept kommunikativer Gattungen in vorliegender Arbeit als Verständnisrahmen für einen Unterricht, der gesellschaftlich vermittelte Handlungsaufgaben bzw. Kompetenzanforderungen in Bezug auf die Dialogformen „Vorstellungsgespräch“ und „Vorstellungsgesprächs-Simulation“ zum Thema macht und Lernenden anbietet, diese Herausforderungen im Rückgriff auf geeignete sprachliche Prozeduren anzugehen, deren Anwendung in Rollenspielarbeit erprobt werden kann.

In Konsequenz der skizzierten Überlegungen erscheint es angemessen, nicht nur das Bewerbungsgespräch, sondern auch die Bewerbungsgesprächssimulation als Gattung im Luckmannschen Verständnis aufzufassen und im Rahmen vorliegender Arbeit entsprechende Beschreibungskriterien erkennnisleitend anzuwenden.

Nachfolgende Ausführungen zur Zielgattung stützen sich auf die Rezeption linguistischer Erschließungen hauptsächlich authentischer, vereinzelt auch simulierter Vorstellungsgespräche und die Adaption einschlägiger Ergebnisse in den Anwendungskontext einer gesprächsdidaktischen Inszenierung von Bewerbungsrollenspielen hinein. Diese Verfahrensweise einer theoriebasierten und gleichzeitig praxisfokussierten Explikation von Gattungsmerkmalen hat explorativen Charakter: Die Resultate dienen der inhaltspezifizierten fachwissenschaftlichen Grundlegung der angezielten Studie, bleiben als sprach- bzw. sprechwissenschaftlicher Diskussionsbeitrag jedoch vorläufig. Ihre Reichweite im Hinblick auf das Ziel einer umfassenden Deskription der Gattung „Vorstellungsgesprächssimulation“ wäre beispielsweise mittels systematischer linguistischer Korpusanalysen im Rahmen weiterer Forschung noch zu überprüfen.

2.4 Außenstruktur

Auf außenstruktureller Untersuchungsebene wird geklärt, in welchem Verhältnis kommunikative Handlungen im Rahmen authentischer und simulierter Bewerbungsgespräche zur Sozialstruktur der Gesellschaft stehen, in welche der jeweilige Kommunikationsvollzug eingebettet ist: Dialogaußenstrukturen resultieren „im Wesentlichen aus gesellschaftlich festgelegten Definitionen sozialer Milieus als kommunikativer Milieus und sozialer Situationen als kommunikativer Situationen für bestimmte kommunikative Handlungen“⁶⁶. Im Folgenden sind daher institutionalisierte Rahmenbedingungen zu beschreiben, die sich auf charakteristische Kommunikationsfunktionen, -milieus und -intentionen von Vorstellungsgesprächssimulationen beziehen.

⁶⁶ Luckmann (1996), 54.

2.4.1 Funktionalität

Einleitend sollen mögliche Zielbestimmungen beider Gattungen beschrieben werden, welche aus ihrer Einbindung in das gesamtgesellschaftliche Kommunikationsgefüge resultieren und entsprechende funktionale Zuordnungen gleichzeitig ermöglichen.

Funktionen des Bewerbungsgesprächs

Die Gattung „Bewerbungsinterview“ stellt für Arbeits- und Ausbildungsplatzsuchende einen Interaktionsrahmen bereit, in welchem sie sich Personalverantwortlichen passender Betriebe präsentieren und diese womöglich von ihrer Eignung für die angebotene Stelle überzeugen können, um so eine Stelle zu finden. Eine auskömmliche Beschäftigung hat für viele Menschen existentielle Bedeutsamkeit, die über die Sicherung materieller Lebensgrundlagen hinausgeht: Bewusst oder unbewusst wird meist die Erfüllung weitergehender individual- bzw. sozialpsychologischer Bedürfnisse mit angestrebt⁶⁷. Betrachtet man entsprechende Zielsetzungen wie „Persönlichkeitsentwicklung“ oder „soziale Integration“, so wird deutlich, dass nicht jede Stelle zu jedem Bewerber gleich gut passen kann: Letzterer muss unter anderem mit Hilfe des Vorstellungsgesprächs zu einer möglichst treffenden Einschätzung der Frage kommen, inwiefern seine persönlichen Voraussetzungen, Ressourcen und Erwartungen mit konkrete Gegebenheiten der angebotenen Stelle in Einklang gebracht werden kann.

Auf Arbeitgeberseite dient das Vorstellungsgespräch der Bearbeitung spezifischer Aufgabenstellungen im Bereich der Selektion und Allokation von Arbeitnehmern: Es gilt, geeignete von weniger geeigneten Bewerbern zu unterscheiden und Möglichkeiten der Platzierung Ersterer im Unternehmen auszuloten. Durch entsprechende kollektive Organisationsleistungen soll anfallende Arbeit so verteilt werden, dass von Arbeit abhängende gesellschaftliche Prozesse funktionieren können, beispielsweise die Wertschöpfung durch Produktions- und Dienstleistungstätigkeiten sowie die Aufrechterhaltung von Steuer- und sozialen Sicherungssystemen.

⁶⁷ Individuelle und gemeinschaftsbezogene Funktionen, welche der Arbeit zugewiesen werden, prägen sich je nach zugrundeliegenden Menschenbildern unterschiedlich aus, vgl. für einen Überblick: Kirchler, E., Meier-Pesti, K., Hofmann, E., Menschenbilder, in: Kirchler, E. (Hg.) (2011), Arbeits- und Organisationspsychologie, 3. Auflage, Berlin: Lehmanns Verlag, 17-198. Neben der grundlegenden Funktion, ökonomische Lebensgrundlagen zu sichern, werden immer wieder Aspekte wie „Individuation“, „Selbstwirksamkeitserfahrung“, „Integration/Interaktion“, „Anerkennung“ u.a. genannt, vgl. hierzu: E. Kirchler, C. Walenta, Motivation, ebd. 319-412.

Ein für alle Seiten zielführendes Bewerbungsinterview wird daher „das Problem einer Stellenbesetzung zur gemeinsamen Sache [...] machen“⁶⁸. Beiden Dialogpartnern muss daran gelegen sein, im Gesprächsverlauf die Passung zwischen dem Profil der angebotenen Stelle und dem Bewerberprofil zu überprüfen⁶⁹: Dieser Passungsabgleich kann mithin als Grundfunktion der Gattung gesehen werden.

Funktion der Vorstellungsgesprächssimulation

Sprechdidaktische Arrangements setzen zur Weitergabe von Wissen und Können in Bezug auf die Gattung „Vorstellungsgespräch“ immer wieder auf szenische Simulationsverfahren⁷⁰: Entsprechende methodische Entscheidungen werden offensichtlich in der Annahme getroffen, dass Gegebenheiten authentischer Bewerbungsinterviews durch Rollenspiele in einem gewissen Ausmaß elizitierbar sind. Darüber hinaus scheint davon ausgegangen zu werden, dass Vorstellungsgesprächssimulationsarbeit Teilnehmern helfen kann, Anforderungen authentischer Vorstellungsgespräche zu bewältigen. Diese und weitere gesprächsdidaktische Annahmen, auf deren Grundlage im sprechdidaktischen Kontext Rollenspielerarbeit betrieben wird, basieren auf der Vorannahme einer weitestgehenden Vergleichbarkeit beider Gattungen, nicht zuletzt in Bezug auf deren jeweilige Funktionalitätsmerkmale.

Für einen verantworteten Umgang mit den skizzierten Prämissen werden im Folgenden Gattungsgabenheiten von Bewerbungsinterviews einerseits sowie von Bewerbungsinterviewsimulationen andererseits vergleichend beleuchtet.

2.4.2 Prototypische Milieus

Arbeitswelt und Schule bedingen als Gesprächsmilieus einen halböffentlichen, mehr oder weniger formellen Begegnungsrahmen, in welchem Vorstellungsgespräche und deren Simulationen in aller Regel nicht spontan stattfinden, sondern arrangiert werden. Beide sind von vor- sowie nachgängigen Kommunikationsprozessen im Bewerbungs- beziehungsweise Unterrichtskontext sowohl abhängig als auch vorgeprägt⁷¹. Charakteristisch sind auch eigens gestaltete Rahmenbedingungen: Unternehmensvertreter bemühen sich etwa um angenehme Raumatmosphäre und nichtkonfrontative Sitzordnung, ein kleines Getränkeangebot und Vorkehrungen zum Ausschluss von Störungen⁷². Analog hierzu achten Lehrkräfte im Unterricht auf eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre unter förderlichen

⁶⁸ Lepschy (1995), 46.

⁶⁹ Vgl. Lepschy (1995), 75-78, ähnlich Trutschkat (2008), 245-247.

⁷⁰ Treutinger (2015) untersucht aktuelle Lehrwerke für den AWT- und Deutschunterricht an Mittelschulen im Hinblick auf die jeweilige didaktische Aufbereitung des Themenkomplexes „Bewerbungsgespräch“, vgl. Treutinger (2015), 22-38.

⁷¹ Birkner bietet einen Überblick über das gestufte Auswahlverfahren sowie die hierbei relevanten mündlichen und schriftlichen Gattungen; vgl. Birkner (1999), 57.

⁷² Vgl. hierzu Birkner (2001), 66.

Rahmenbedingungen, zu denen angenehme Raumluft- und Temperaturverhältnisse ebenso wie Ordnung, Ruhe sowie geeignete Sitzarrangements gehören. Zum gestalteten Setting zählen auch in Arbeitswelt und Schule gleichermaßen häufig vorfindliche Orientierungen im Hinblick auf den zeitlichen Umfang von Gesprächen⁷³.

2.4.3 Institutionalität

Die Interaktanten übernehmen in authentischen Bewerbungsinterviews ebenso wie in Simulationen institutionell vorgegebene Rollen, welche einen Orientierungs- und Deutungsrahmen für ihr individuelles Gesprächsverhalten bieten⁷⁴. Ein klassisches Merkmal institutionalisierter Kommunikationssituationen sind unterschiedliche Professionalitätsniveaus der Gesprächsteilnehmer und die daraus resultierende grundlegende Asymmetrie der Kontaktsituation⁷⁵. Im Folgenden werden institutionalitätsbedingte Asymmetrieverhältnisse in authentischen und simulierten Vorstellungsgesprächen kurz skizziert.

Institutionalität des Vorstellungsgesprächs

Angesichts der bereits erläuterten Selektions- und Allokationsfunktion ist in Bewerbungsinterviews ein Machtgefälle zugunsten des Unternehmensvertreters klar vorgezeichnet. So lange es mehr Bewerber als zu besetzende Stellen gibt, ist eine Entscheidung des Bewerbers gegen die angebotene Stelle wenig wahrscheinlich und für den Arbeitgeber tendenziell unproblematisch, während eine unternehmensexige Abweisung gravierende Negativfolgen für den Bewerber haben kann. Der Unternehmensvertreter kann somit über Belange des Bewerbers bestimmen und fällt hierbei Entscheidungen, die für diesen eine enorme Tragweite und Lebensbedeutsamkeit haben – umgekehrt ist dies nicht der Fall.

Asymmetrien ergeben sich in Vorstellungsgesprächen ferner daraus, dass der Unternehmensvertreter normalerweise über einen entscheidenden Wissensvorsprung im Hinblick auf den Betrieb und

⁷³ Grießhaber analysiert acht authentische Gespräche, die im Durchschnitt 10-12 Minuten dauern; vgl. Grießhaber (1987), 12. Das von Birkner bearbeitete Korpus umfasst 41 authentische Interviews, sie dauern 30-60 Minuten; vgl. Birkner (2001), 50. Die 35 von Trutschkat untersuchten authentischen Gespräche sind zwischen 20 und 100 Minuten lang; vgl. Trutschkat (2008), 134. Die laut Literatur analysierten Simulationen haben in aller Regel einen wesentlich geringeren zeitlichen Umfang als die authentischen Gespräche: Lepschy gibt eine Dauer von 15-25 Minuten für die sieben Rollenspiele in ihrem Untersuchungskorpus an; vgl. Lepschy (1995), 48. Birkner untersucht 18 Simulationen, die maximal 15 Minuten dauern; vgl. Birkner (2001), 50. Im Projekt SeGel ist ein Zeitrahmen von 8 bis 10 Minuten für die Simulationen vorgesehen.

⁷⁴ Lepschy definiert den Begriff „Rolle“ als „Bündel sozialer Orientierungen“ und beschreibt, wie sich das Interaktionsverhalten der Dialogpartner in ihrer Auseinandersetzung mit vorstellungsgesprächstypischen Rollenvorgaben konkretisiert; vgl. Lepschy (1995), 81-85. 89-119; zur Rollenorientierung vgl. auch Birkner (2001), 66f.

⁷⁵ Vgl. zum ganzen Absatz Grießhaber (1987), 22; Birkner/Kern (2000), 56; Birkner (2001), 57. 66-70.

meist auch bezüglich des Berufs verfügt. Zudem ist er mit ungleich größeren Machtbefugnissen bezüglich der thematischen und sequenziellen Gesprächsstrukturierung ausgestattet.

Der Interviewte sieht sich hingegen einem fortwährenden Bewertungsprozess ausgesetzt, dessen Inhalte und Verläufe er weit weniger als sein Gegenüber steuern kann und darf. Beim Beurteiler ausschlaggebende Wertungsgrundlagen und Entscheidungstendenzen prägen den gesamten Gesprächsverlauf entscheidend mit, werden dem Bewerber jedoch in aller Regel nicht eröffnet: Meist bleibt für ihn über weite Strecken hinweg mehr oder weniger ungewiss, ob die Entscheidung für oder gegen ihn fällt.

Vorstellungsgespräche können aus den beschriebenen Gründen heraus insgesamt geradezu als Paradebeispiele asymmetrischer Interaktionsverhältnisse angesehen werden.

Institutionalität der Vorstellungsgesprächssimulation

Im institutionalisierten Lernumfeld „Schule“ sollen Lernangebote in Einklang mit administrativen Vorgaben aus Gesetzestexten, Bildungs- bzw. Lehrplänen sowie Bildungsstandards stehen. Mit diesen ist es ohne Weiteres vereinbar, im Lernbereich „Sprechen und Gespräche führen“ Bewerbungsgespräche zum Unterrichtsinhalt zu machen und hierbei methodische Verfahren aus dem Inventarbereich szenischer Simulation zu wählen, welchen Lehrpläne unter „Methoden und Arbeitstechniken“ führen. Die Behandlung des Vorstellungsgesprächs im Rahmen schulischer Berufswahlbegleitung ist schulart- und jahrgangsspezifisch sogar verbindlich vorgeschrieben, beispielsweise durch die bayerischen Mittelschullehrpläne für die Jahrgangsstufen 7 mit 10. Derselbe Lehrplan macht eine Einführung der Schüler in Methoden des Szenischen Spiels verpflichtend⁷⁶. Der Kontext einer unterrichtlichen Implementierung von Vorstellungsgesprächssimulationen ist somit eindeutig institutionell vorgeprägt. In der Umsetzung entsprechender Vorgaben durch Arrangierung von Bewerbungsrollenspielen konkretisieren sich letztlich die bereits beschriebenen gesellschaftlichen Funktionen der Gattung „Bewerbungsgespräch“.

Lässt die Lehrkraft Gesprächssimulationen zur Induzierung von Lernaufgaben inszenieren, kann sie entweder von Bewertungen Abstand nehmen oder sich für eine Bewertung von Spielerpermanenzen⁷⁷ entscheiden, welche durch die Spieler selbst, durch Peers oder lehrerseitig erfolgen kann. Bewertungen können einerseits als Rückmeldung im Lernprozess dienen, welche für Lernende und Lehrende

⁷⁶ Vgl. für eine Übersicht zu den administrativen Inhaltsvorgaben Abschnitt 4.1 vorliegender Arbeit. Die Kombination des Inhalts „Vorstellungsgespräch“ mit dem Verfahren „Szenische Simulation“ wird nicht verbindlich vorgegeben, aber empfohlen; vgl. ebd.

⁷⁷ Zur Begriffsverwendung: „Performanz“ beziehungsweise „Performance“ wird in vorliegender Arbeit sowohl als als Prozess- als auch als Produktkategorie verwendet und bezeichnet die Gesamtheit der multimodalen kommunikativen Handlungen einer Person in einem Vorstellungsgespräch bzw. einer Vorstellungsgesprächssimulation. Synonym hierfür werden die Termini „Gesprächsverhalten“ und „Gesprächsleistung“ gebraucht.

gleichermaßen nützliche Impulse hinsichtlich der weiteren Gestaltung der Lernarbeit bereithalten kann. Abweichend hiervon können im Rahmen von Simulationen auch Leistungs- beziehungsweise Prüfungsaufgaben gestellt und Bewertungs- sowie Benotungsgrundlagen erhoben werden. Die Leistungsbeurteilung gehört zu den genuinen institutionalisierten Rechten und Pflichten Unterrichtender an staatlichen sowie staatlich anerkannten Schulen. Vergebene Bewertungen geben leistungsstandsbezogene Rückmeldungen an Lernende sowie deren Erziehungsberechtigte und erfüllen darüber hinaus im gesamtgesellschaftlichen Kontext Selektions- und Allokationsfunktionen. Werden Bewerbungsgesprächssimulationen im Unterricht zur Leistungsbeurteilung genutzt, so prägt sich hierin ihre ausgeprägte institutionelle Eingebundenheit in besonderem Maße aus und nähert sich insofern oben erläuterten Bewerbungsgesprächsfunktionen an, als in beiden Interaktionskontexten ein Stück weit über die Zuweisung von Lebenschancen entschieden wird. In der Praxis wird der Funktionszusammenhang „Notenfindung“ für szenische Spielperformanzen jedoch eher selten gewählt werden, und das mit guten Gründen: Funktionsbestimmungen von Bewerbungsrollenspielen wie „Erprobung von Verhaltensvarianten anregen“ und „individuell angemessene Gestaltungsweisen entdecken lassen“ spiegeln per se individuelle Bezugsnormen wieder und stehen daher notwendigerweise in einem Spannungsverhältnis zu kriterial ausgerichteter Leistungsbewertung. Für Lehrpersonen wird es daher ratsam sein, sich für eine von beiden Zielsetzungen zu entscheiden. Entsprechende Zweckbestimmungen durch die Lehrkräfte bedingen für die Spielteilnehmer fundamentale Unterschiede im Hinblick auf den institutionalisierten Funktionszusammenhang ihrer szenischen Lernarbeit: Erfolgt eine Benotung, nehmen die Gesprächsanforderungen im Rollenspiel für die Teilnehmer die Gestalt von Leistungsaufgaben an, wird hingegen auf Benotung verzichtet, so fungieren dieselben Anforderungen als Lernaufgaben im Prozess der Entwicklung von Gesprächskompetenz.

Was Symmetrie und Asymmetrie im Verhältnis der Interaktanten angeht, liegen bei Vorstellungsgesprächssimulationen komplexere Ausgangssituationen vor als im authentischen Bewerbungskontext. Im Rollenspiel sind Wissensasymmetrien bezüglich relevanter Berufe beziehungsweise Betriebe nicht institutionell vorgezeichnet, sie können mithin bestehen oder auch nicht. Der Spieler in der Bewerberrolle wird beobachtet und bewertet, kennt allerdings in einem zielführend strukturierten und durchdachten Lernarrangement die Beurteilungskriterien ebenso genau wie Beobachter und Mitspieler. Vorderhand scheinen sich auch bei der Simulation Themen- und Sequenzgestaltungsrechte auf Interviewerseite zu konzentrieren: Der entsprechende Rollenspieler exekutiert allerdings über weite Teile des Gesprächs hinweg lediglich vorgegebene Rollenkartenimpulse und hat weder als Figur noch als Person eigene Gestaltungsspielräume. Der Spieler in der Bewerberrolle hingegen darf und muss sowohl seine Repliken auf Interviewerimpulse frei formulieren als auch selbstgewählte Fragen stellen: Er hat somit anteilig weit größere Gestaltungsspielräume als sein Gegenüber und trägt deutlich mehr Verantwortung für Verlauf sowie Erfolg des Simulationsdialogs.

2.4.4 Intentionalität

Vorstellungsgesprächsteilnehmer verfolgen in aller Regel ein breites Bündel unterschiedlicher Zielsetzungen: Charakteristische Interessenslagen werden in den folgenden Abschnitten skizziert.

Intentionalität im Vorstellungsgespräch: konvergierende Basisanliegen, Zielkonflikte und versteckte Agenda

Bewerber und Personalverantwortliche verfolgen in Vorstellungsgesprächen prinzipiell dasselbe Grundanliegen, das die gesellschaftlich präformierte Dialogfunktion spiegelt: Jeder von beiden möchte im Gespräch Informationen gewinnen, die es ihm ermöglichen, die Passung von Bewerber und angebotener Stelle treffsicher einzuschätzen. In Auseinandersetzung mit den institutionalisierten Funktionsbestimmungen „Passungsüberprüfung“ sowie „Selektion und Allokation“ konkretisieren sich weitere individuelle Zielsetzungen: In den meisten Fällen wird der Bewerber hoffen, dass der Unternehmensvertreter sich für ihn entscheidet und ihm die gewünschte Stelle anbietet. Der Interviewer möchte als Grundlage für seine Entscheidung in der Face-to-face-Interaktion Eindrücke von Persönlichkeit und Qualifikation seines Gegenübers des Stellenaspiranten gewinnen, nachdem er formale Qualifikationsnachweise in der Regel bereits vor einer Gesprächseinladung überprüft hat.

Damit gemeinsame und individuelle Gesprächsziele erreicht werden können, muss den Interaktionspartnern daran gelegen sein, die gemeinsame Verständigungsbasis nicht zu gefährden. Hierfür ist es günstig, wenn ungeachtet aller Asymmetrien und Zieldivergenzen beide Seiten im Dialogverlauf ihr Gesicht wahren können. Erfahrene, zielorientierte Gesprächsagenten achten daher auf „gesichtswahrendes Verhalten“ („face-work“)⁷⁸: „Jede Interaktion bietet den Handelnden die Möglichkeit und legt ihnen die Verpflichtung auf, ihr eigenes face zu wahren und sich zugleich so zu verhalten, dass dies auch dem Interaktionspartner möglich ist“. Welche Konkretion möglichst gesichtswahrender Verhaltensweisen „in einer bestimmten Situation angebracht und notwendig ist, ist gesellschaftlich und kulturell bedingt“⁷⁹, darüber „müssen wir uns außerdem mit unseren Interaktionspartnern einig sein“. In Bewerbungsinterviews üblicherweise angemessenes „face-work“ umfasst Verhaltensorientierungen, die als zurückhaltend-freundliche Höflichkeit, respektvolles Benehmen und kluge Selbstkontrolle umschrieben werden können und letztlich auf der kulturell vermittelte Grundüberzeugung basieren, dass „jeder [...] dasselbe Recht auf Wertschätzung und Würdigung“ hat. Die Aufrechterhaltung einer

⁷⁸ vgl. zum gesamten Absatz Auer (2013), 155-157 (im Anschluss an Erving Goffmans „face“-Konzept).

⁷⁹ Der Umstand, dass sich die einschlägigen Verhaltensregeln im interkulturellen Vergleich wesentlich unterscheiden, muss in der Vorstellungsgesprächsdidaktik gerade bei Trainingsgruppen, die sich aus Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung zusammensetzen, gezielt Beachtung finden.

Gesprächsatmosphäre grundlegender wechselseitiger Anerkennung kann mithin in den meisten Fällen den konvergierenden Grundzielen von Vorstellungsgesprächsbeteiligten zugerechnet werden.

Neben diesen konvergierenden Anliegen lassen sich auch divergente Ziele von Vorstellungsgesprächsbeteiligten identifizieren: Der Unternehmensvertreter wird eine fundierte, tragfähige Personalentscheidung treffen und sich hierfür ein möglichst aussagekräftiges, realistisches Bild von seinem Gegenüber machen wollen. Einem Bewerber, der das weiß, wird daran liegen, diese Vorstellungsbildung durch eine günstige Selbstpräsentation in seinem Sinne zu beeinflussen. Infolgedessen muss der Interviewer stets davon ausgehen, dass sein Gegenüber sich so vorteilhaft wie möglich präsentieren möchte, und daher darum bemüht sein, „hinter die Fassade“ zu blicken, was der Bewerber tendenziell gerade verhindern will⁸⁰.

Die gattungstypische sogenannte „versteckte Agenda“ umfasst darüber hinaus beiderseitige Frageintentionen und Beurteilungskriterien des Interviewers, welche die Beteiligten einander nicht offenlegen⁸¹: „Die strategische Orientierung der Beteiligten und im Besonderen die Zielkonflikte führen zu einem hohen Maß an Indirektheit und Implizitheit [...] Ein konstitutives Merkmal von Bewerbungsgesprächen ist die scharfe Trennung zweier Ebenen: die Oberflächenebene, auf der über Daten und Fakten gesprochen wird, und eine darunter liegende Tiefenebene verdeckter Ziele, Botschaften und Interpretationsfolien, auf der das Teilnehmerhandeln motiviert ist bzw. interpretiert wird.“⁸² Gesprächsbedingungen, die von den Intentionen der Dialogpartner abhängen, werden ebenso wie die zugrundeliegenden Absichten selbst in der Regel nicht thematisiert, weshalb auf beiden Seiten ein Teil des Gesprächserfolgs davon abhängt, ob es gelingt, Ziele des jeweiligen Gegenübers zu erschließen und das eigene Gesprächsverhalten auf diese ebenso wie auf die eigenen Intentionen abzustimmen.

Zu den nichthematisierten Interaktionsbedingungen gehört auch die Art und Weise, auf welcher Verständnisgrundlage das Gespräch konkret inszeniert wird. Im Rahmen pragmalinguistischer Korpusanalysen wurden für authentische Bewerbungsgespräche zwei arbeitsmarktsegmentsspezifische Grundtypen von Inszenierungsweisen unterschieden⁸³: Wird eine Stelle im internen Segment verhandelt, so gestalten Personalverantwortliche eher einen formal-exklusiven Gesprächsrahmen, bei Stellenbesetzung in externen Segmenten hingegen eher ein informell-kontingentes Setting.

⁸⁰ Vgl. Birkner (2001), 60-64.

⁸¹ Vgl. Birkner (2001), 65.

⁸² Birkner (2001), 64.

⁸³ Vgl. Trutschkat (2008), 245-247. 277.

Abbildung 2: Inszenierungsvarianten des Vorstellungsgesprächs

Anvisiertes Arbeitsmarktsegment	
<i>Internes Segment:</i> stabile Arbeitsverhältnisse, geregelte Arbeitsbedingungen, mehr oder weniger festgelegte Karrieremuster, formale Qualifikationsanforderungen	<i>Externes Segment:</i> eher unsichere Arbeitsverhältnisse, freiere Arbeitsbedingungen, keine festgelegten Karrieremuster, geringere Bedeutung formaler Qualifikationen
Inszenierungsweise	
<i>formal-exklusive Inszenierung:</i> geschlossener Gesprächsstruktur Interviewer tritt als gatekeeper auf, prüft Normerfüllung ab	<i>informell-kontingente Inszenierung:</i> offenere Gesprächsstruktur Interviewer tritt als Anreger zu Selbstreflexion und -definition auf, prüft „Ich-Stärke(n)“ ab
Passungsherstellung als gemeinsame Interaktionsaufgabe	
Passungsherstellung als Aufgabe des Bewerbers	

Die Übersicht verdeutlicht, dass sich die im Passungsabgleich von Stellenangebot und Stellensuchenden angewendeten Kriterien je nach Gesprächsrahmen unterscheiden. Diese Beobachtung hat weitreichende Konsequenzen im Hinblick auf eine Konzeption didaktisch verantworteter Vorstellungssprachssimulationen: Die Frage nach der geeigneten Inszenierungsweise muss demnach eigens gestellt und in Abhängigkeit von inhaltlichen Orientierungen der jeweiligen Teilnehmer beantwortet werden. Soll ein Lernangebot für Sekundarstufenschüler gemacht werden, so liegt auf der Hand, dass die Lernenden mehrheitlich für die Zeit nach dem unmittelbar bevorstehenden beziehungsweise einem späteren höheren Schulabschluss eine Berufsausbildung anstreben werden, denn nur wenige werden von sich aus die längerfristige Ausübung unqualifizierter Tätigkeiten anstreben. Schüler in der berufswahlvorbereitenden Phase sehen daher mehrheitlich Vorstellungsgesprächen entgegen, in denen es um die Vergabe von Ausbildungsplätzen gehen wird. Im bundesdeutschen Berufsbildungssystem ist das Ausbildungswesen Teil des inneren Arbeitsmarktsegments: Azubis gehören während der Ausbildung, mittels der sie den Erwerb formaler Qualifikationen anstreben, regulär einem bestimmten Unternehmen an. Längerfristig hat die Mehrheit wohl primär Festanstellungen beziehungsweise dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse im Auge, eine geringere Anzahl richtet sich auf selbstständige Tätigkeiten oder Zeitarbeit ein. Aufgrund dieser Orientierungsprofile potenzieller Teilnehmer erscheint es sinnvoll, ein schulisches Vorstellungsgesprächstraining eher am formal-exklusiven Ordnungsrahmen auszurichten⁸⁴.

⁸⁴ Für weitere Auswirkungen dieser Vorentscheidung auf Zwischen- sowie Binnenebene der Simulationen vgl. die Abschnitte 2.5 sowie 2.6 vorliegender Arbeit.

Intentionalität in der Vorstellungsgesprächssimulation: weitgehende Zielübereinstimmung

Wie gezeigt wurde, besteht im Hinblick auf schulischen Berufswahlunterricht strenggenommen ein institutioneller Ausführungzwang für Lehrende und Lernende. Wahlfreiheit in dem Sinne, dass Lehrkraft beziehungsweise Schüler frei entscheiden könnten, ob sie sich mit dem Thema „Bewerbungsgespräch“ auseinandersetzen oder nicht, ist nicht gegeben: Der Lerninhalt ist verpflichtend vorgegeben, unabhängig davon, inwiefern er konkreten schulischen Akteuren mit deren individuellen Zielsetzungen und Wünschen kompatibel erscheint oder nicht. Gleichzeitig identifizieren viele Heranwachsende im Berufswahlprozess, wie ebenfalls bereits gezeigt werden konnte, den Themenbereich „Vorstellungsgespräch“ als lebensrelevant und werden hier vorgegebene Lernziele daher mehr oder weniger umstandslos im Sinne persönlicher Intentionen übernehmen können.

Die institutionelle Verbindlichkeit des Themas betrifft nur den Lerninhalt an sich, nicht aber Fragen der Unterrichtsmethodik, und mit schülerseitiger Zustimmung zum Lerngegenstand geht nicht automatisch auch eine Akzeptanz aller denkbaren Vermittlungsverfahren einher. Eine Lehrkraft sollte daher, bevor sie Bewerbungsrollenspielen einplant, eruieren, ob ihre Schüler eine solche methodische Entscheidung mittragen. Falls ja, so impliziert dies die grundlegende Übereinkunft, dass Rollenspiele in den Unterricht nicht zur Entspannung oder Unterhaltung integriert, sondern als effektive Lernarrangements genutzt und dementsprechend zielgerichtet durchgeführt werden sollen. Als prinzipiell gemeinsames Grundanliegen wird bei fünfzehn- bis achtzehnjährigen Schülern im Berufswahlprozess auch die Aufrechterhaltung einer Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung gesehen werden können. Damit szenische Spielverfahren ihre Funktionalität entfalten können, braucht es bei den Rollenspielern kreative Offenheit, Risikobereitschaft sowie Vertrauen in sich selbst, was sie kaum in ausreichendem Maße aufbringen dürften, wenn sie ihr Selbstwertgefühl bedroht sehen. Sofern die Schüler jedoch die Grundfunktion von Bewerbungsrollenspielen verinnerlicht haben, sollte das Unterbleiben gesichtsbedrohender Aktivitäten in den Peergruppen zum Kanon gemeinsamer Grundanliegen zählen.

Zielkonflikte und Doppelbödigkeit des Bewerbungsgesprächs werden in der Simulation zu Veranschaulichungszwecken zitiert: So enthalten beispielsweise Rollenkarten viele Impulsfragen, deren eigentliche Intention nicht expliziert wird, eben um Funktionsweisen der gattungstypischen „versteckten Agenda“ für die Spielteilnehmer zu veranschaulichen. Spielprozessbegleitend zählen diese Gegebenheiten genau wie in authentischen Vorstellungsgesprächen zu den Gesprächsbedingungen, während sie in der Reflexionsphase zum Gesprächsinhalt gemacht werden können. Dieser Sachverhalt sei anhand eines Beispiel aus dem vorab wiedergegebenen Simulationsdialog illustriert: Die Frage „Wie

stellen Sie sich einen typischen Arbeitstag vor?“ (Z. 19)⁸⁵ will keineswegs Wunschvorstellungen des Bewerbers elizitieren. Der Spieler in der Bewerberrolle wird hier vielmehr aufgefordert, Vorwissen über den Beruf zu präsentieren, um so sein Interesse an der entsprechenden Berufsausbildung zu belegen. Im Rollenspiel wird deutlich, ob der Lernende die versteckte Intentionalität des Impulses erkennt und passend bearbeitet; die nachgeschaltete Reflexionsrunde analysiert und bewertet das beobachtete Management des Bedingungsfaktors „Versteckte Agenda“.

Wie deutlich wurde, dient die Vergegenwärtigung vorstellungsgesprächstypischer Doppelbödigkeit in Bewerbungsrollenspielen dem gemeinsamen Basisanliegen, funktionale, andernorts kaum verfügbare Anschauungs- und Experimentiergelegenheiten zu kultivieren. Die Tatsache, dass die Rollenspieler auf der thematischen Gesprächsoberfläche die Verhandlung einer Stellenbesetzung fingieren, obwohl es in Wirklichkeit um Gesprächskompetenzentwicklung geht, stellt ihrerseits keine Variante inhaltlicher Doppelbödigkeit dar, weil alle Beteiligten dieses Wissen teilen und sich somit daraus keine Asymmetrien ergeben. Insgesamt können Vorstellungsgesprächssimulationen daher als weitgehend zielkonvergente Interaktionssettings angesehen werden.

2.5 Zwischenstruktur

Viele Aspekte der Eigengesetzlichkeit von Bewerbungsinterviews und deren Simulationen sind im zwischenstrukturellen Gattungsbereich angesiedelt: Die zwischen Außen- und Binnenstruktur vermittelnden Zwischenstrukturebene betrifft „Regelungen der Dialogizität, der Redezugabfolge, der Erfordernisse der Abstimmung und Vorinterpretation [...], der Themenfestlegungs- und Entwicklungsrechte und -pflichten, [...] des Einsatzes konversationeller Reparaturtechniken usw.“⁸⁶, mithin also Gegebenheiten, welche sich in Anwendung der linguistischen Deskriptionskategorien Textualität, Struktur und Thematizität beschreiben lassen.

2.5.1 Textualität

In Annäherung an textualitätsbezogene Gattungsanalysen könnte gefragt werden, ob dem Bewerbungsinterview beziehungsweise dessen Simulation als medial mündlich realisierten Interaktionsformen „Textqualität“ im linguistischen Sinne zukommt, ob mithin überhaupt sachlogischerweise vom „Text eines Gesprächs“ die Rede sein kann. Schwitalla konstatiert, dass der Textbegriff im Zusammenhang mit Modalitäts- und Medialitätsaspekten in unterschiedlichen Bedeutungsvarianten ge-

⁸⁵ Die Zeilenangaben beziehen sich auf das oben abgedruckte Textbeispiel eines Simulationsdialogs.

⁸⁶ Luckmann (1996), 54.

braucht wird: Manche verbinden damit eine Festlegung auf Schriftlichkeit, andere „sprechen umstandslos von gesprochensprachlichen ‚Texten‘ und ‚Textsorten‘“⁸⁷ und meinen, „[d]as Merkmal der Schriftlichkeit, das im alltäglichen Gebrauchs des Ausdrucks als konstitutiv, heute häufig als fast gleichbedeutend mit ‚Text‘ gilt, ist [...] kein notwendiges Merkmal eines Textes.“⁸⁸ Vieles spricht dafür, unterschiedungslos sowohl skripturalen als auch oralen Sprachprodukten, insofern sie erkennbar kommunikativ ausgerichtet sind, Textqualität zu attestieren, zumal „bei allen anerkannten Unterschieden beider Medien gesprochen- wie geschriebenssprachliche Texte bestimmte Bedingungen erfüllen müssen, um die Homogenität von sprachlichen Einheiten auf untergeordneter Ebene zu gewährleisten“⁸⁹: Hierzu gehören Funktionen (Ziele) sowie Thematizität, Kohärenz und Kohäsion, eine erkennbare handlungslogische Abfolge sowie definierbare Anfangs- sowie Endpunkte⁹⁰. Metaphorisierte Begriffsanalogien betonen weitere Gemeinsamkeiten gesprochen- und geschriebenssprachlicher Kommunikation, etwa die Qualifizierung des Schreibprozesses als „„zerdehnte‘ Sprechsituation“⁹¹.

Wendet man die genannten Texualitätskritierien auf Bewerbungsinterviews sowie deren Simulationen an, steht außer Frage, dass hier produzierten Kommunikaten in aller Regel Textqualität zu kommt: Nichts spricht von vornehmerein dagegen, Äußerungen wie die vorab zitierten als thematisch gebunden, handlungslogisch strukturiert sowie weitgehend kohäsiv und kohärent anzusehen, auch ist erkennbar, dass sie zwischen definierten Anfangs- und Endpunkten mehr oder weniger zielgerichtet ablaufen. Hinsichtlich der Außenstruktur beider Gattungen bereits beschriebene Funktionalitäts- sowie Intentionalitätsmerkmale vervollständigen das Bild, weshalb es fraglos angemessen erscheint, die Textkategorie auf Vorstellungsgespräche und Vorstellungsgesprächssimulationen anzuwenden.

⁸⁷ Schwitalla (2012), 192f.

⁸⁸ Vgl. Brünner/Graefen (1994), 8. Der Textbegriff per se ist in der linguistischen Theoriebildung „keineswegs an Schrift gebunden“ (Redder, Angelika (1994), Diskursanalysen in praktischer Absicht – Forschungszusammenhang und Zielsetzung, in: dies. (Hg.), Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 49 (1994), 8).

⁸⁹ Schwitalla (2012), 192f.

⁹⁰ Vgl. ebd.

⁹¹ Brünner/Graefen (1994), 8 (hier im Rückgriff auf eine Begriffsprägung durch Konrad Ehlich); ähnlich bei Becker-Mrotzek (2012a), 71. 119f. 155. Für einen Überblick zur Kontroverse um die Frage, ob ein gemeinsames Sprachsystem als Basis gesprochen- und geschriebenssprachlicher Äußerungen existiert, vgl. Schwitalla (2012), 22-24. Die Textlinguistik wird als für schriftliche und mündliche Texte gleichermaßen zuständige Disziplin angesehen (vgl. etwa Beisbart, Ortwin; Dobrig-Jülich, Edeltraud; Eroms, Hans-Werner; Koß, Gerhard (1976), Textlinguistik und ihre Didaktik, Donauwörth: Auer; Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter (1991), Textlinguistik (= Reihe Germanistische Linguistik 115), Tübingen: Niemeyer. Mediendidaktische Konzeptionalisierungen übertragen den Textbegriff in Bereiche wie Hörspiel und Film (vgl. z.B. Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2012), Mediendidaktik Deutsch (= Grundlagen der Germanistik, 44), 2. Auflage, Berlin: Erich Schmidt, 197). Neuere digitale Kommunikationsformen wie beispielsweise die Sprachnachricht veranschaulichen die begrenzte Reichweite von Medialitäts- und Konzeptionalitätskonstrukten zur Charakterisierung verbalsprachlicher Kommunikate.

2.5.2 Dialogizität

Im Fachdiskurs werden Redebeitrag und Sprecherwechsel als gesprächskonstituierende Strukturmerkmale angesehen⁹²: Gespräche ergeben sich näherhin in Kopräsenz mindestens zweier Interaktanten bei Äußerungsfolgen mit mindestens einem Sprecherwechsel⁹³, wobei die Kopräsenz auch auf eine zeitliche reduziert sein kann⁹⁴. Die erfüllten Minimalkriterien „Sprecherwechsel“ und „Redebeitrag“ weisen die Simulation ebenso wie das authentische Vorstellungsinterview als gesprächsförmige Interaktionsweisen aus. Raumzeitliche Kopräsenz der Aktanten ist beim Vorstellungsgespräch zwar die Regel, der Einbezug von Personalverantwortlichen, die sich nicht vor Ort befinden, via technischer Übertragung jedoch ohne Weiteres möglich und gerade bei multinational agierenden Arbeitgebern üblich. Simulationen hingegen, auch solche zum Themenschwerpunkt „Bewerbung“, finden so gut wie immer in räumlicher Anwesenheit aller Beteiligten statt, zumal ein kopräsentes Spielhandeln die gegenseitige Beobachtung und anschließende gemeinschaftliche Reflexion erleichtert, welche zu Simulationen in Lernzusammenhängen gehört.

Sequenzialisierung und Kohärenzbildung

Bei beiden Gesprächsformen produzieren die Dialogpartner eine Vielzahl einzelner Gesprächshandlungen, die Gesamtheit einzelner Handlungen mit Kommunikationswert wird als kommunikatives Verhalten/Handeln, Sprechverhalten/-handeln oder Gesprächsverhalten/-handeln bezeichnet⁹⁵. Einzelne Gesprächshandlungsbestandteile werden häufig als „Äußerungen“ oder „Gesprächsbeiträge“ bezeichnet⁹⁶. Beide Termini können sich auf Gesprächaktivitäten unterschiedlicher Qualität beziehen: auf einen Gesprächsschritt („turn“) desjenigen Dialogbeteiligten, der an der Reihe ist, womit die Gesamtheit aller seiner Handlungen und Verhaltensweisen auf verbaler, paraverbaler sowie nonverbaler Ebene gemeint ist, ebenso wie auf einen Hörerbeitrag, etwa ein vokal, verbal oder nonverbal verfasstes Aufmerksamkeitssignal. Im oben dokumentierten Gespräch ist etwa die Frage „*Haben Sie gut zu uns hergefunden?*“ (Z. 5) ebenso wie die Entgegnung „Schon, ja. Ich war schon öfter da“ (Z. 6) als verbal verfasster Gesprächsschritt zu identifizieren. Beide zusammen ergeben eine zweigliedrige

⁹² Vgl. Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail (1978), A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation, in: Schenkein, Jim (Hg.), Studies in the Organisation of Conversational Interaction, New York: Academic Press, 7-55.

⁹³ Vgl. Brinker/Sager (2006), 11.

⁹⁴ Gemeint ist, dass Sprecher und Hörer zeitgleich am Gespräch teilnehmen, auch wenn sie sich gegebenenfalls nicht am gleichen Ort befinden (wie etwa bei Telefonaten oder Videokonferenzen), wohingegen bei medial schriftlicher Kommunikation Sprecher- und Hörerbeteiligung zeitversetzt erfolgen.

⁹⁵ Auf die im Fachdiskurs teils vorfindliche Unterscheidung zwischen (bewusst-intentionalem) sprachlichem Handeln bzw. Gesprächshandeln einerseits und (nichtintentionalem) sprachlichem Verhalten bzw. Gesprächsverhalten andererseits wird im Rahmen vorliegender Arbeit verzichtet.

⁹⁶ In Bezug auf Gesprächseinheiten ist die terminologische Vielfalt im Fachdiskurs enorm. Die Begriffsverwendung in vorliegender Arbeit erfolgt im Anschluss an Brinker/Sager (2006), 62f.

Gesprächssequenz⁹⁷, in der die Äußerungen interaktiv aufeinander bezogen sind⁹⁸. Die Interaktanten bauen hier Gesprächskohärenz auf, indem sie „jeden Gesprächsschritt in den inhaltlichen und kommunikativen Rahmen einordnen, der durch die vorausgehenden Gesprächsbeiträge geschaffen wurde“⁹⁹. Im Textbeispiel lassen sich zahlreiche weitere kohärente Gesprächssequenzen finden. So fragt der Interviewer: „Wie stellen Sie sich einen typischen Arbeitstag vor?“ und erhält die Antwort: „Also, so sechs, sieben Uhr aufstehen, dann mit dem Zug nach [XY]“ usw. (Z. 19-23). Später erkundigt sich der Bewerber: „Arbeiten wir dann eher im Team zusammen, oder ist es mehr Einzelarbeit?“ und bekommt vom Interviewer die klar darauf bezogene Auskunft: „Es kommt aufs Projekt an. Aber in der Regel ist man nicht allein“ usw. (Z. 77-81). Die Beispiele verdeutlichen, dass das durch die Rollenspieler gezeigte Gesprächsverhalten zur Konstituierung bewerbungsinterviewtypischer Dialogsequenzen führt, was bedeutet, dass im Rahmen von Simulationen charakteristische Dialogizitätsverhältnisse von Bewerbungsinterviews elizitierbar sind.

Phasierung

Eine dialogische Äußerungsabfolge wird zum Gespräch durch „Gesprächspraktiken [...], die sequentiell (d.h. zeitlich-prozessual) organisiert [...] und aus einem Zusammenhang von Formen und Funktionen in bezug [...] auf einen Bereich bestimmt sind“¹⁰⁰. Als gesprächspraktisches Organisationsmerkmal kann beispielsweise die Phasierung angesehen werden: „Gespräche lassen sich prinzipiell in drei Phasen gliedern, in eine Eröffnungs-, eine Kern- und eine Beendigungsphase“¹⁰¹. Die stark präformierte Gattung des Bewerbungsgesprächs mit ihrer klaren Zweckbestimmung des Passungsabgleichs Stelle – Bewerber weist spezifische Phasenstrukturen auf, welche bei Simulationen zweckmäßigerweise übernommen werden¹⁰². Im oben zitierten Textbeispiel ist die Phasengliederung durch Absätze markiert: Der Simulationsdialog setzt sich aus Gesprächseröffnung (Z. 1-8), Hauptteil (mit Bearbeitung der Themenschwerpunkte „Bewerber“ und „Stelle“; Z. 9-82) und Gesprächsabschluss (Z. 83-86) zusammen. Die Eröffnungsphase gliedert sich, analog zu den meisten authentischen Vorstellungsgesprächen, in Begrüßung einerseits (im Beispiel von „P: Grüß Gott.“ bis „B: Ja, gerne. Dankeschön“; Z. 1-4) sowie einleitenden Smalltalk andererseits (von „P: Haben Sie gut zu uns hergefunden?“ bis „B: Ja,

⁹⁷ Vgl. Brinker/Sager (2006), 77-99.

⁹⁸ Zur Interaktivität als gesprächsdefinitorisches Merkmal vgl. Deppermann (2008), 17.

⁹⁹ Vgl. Brinker/Sager (2006), 77.

¹⁰⁰ Deppermann (2008), 17 (Hervorhebungen im Original).

¹⁰¹ Brinker/Sager (2006), 99.

¹⁰² Zur Phasengliederung authentischer Vorstellungsgespräche vgl. Lepschy (1995), 202-227 sowie Birkner (2001), 83-91.

gerne. Dankeschön“; Z. 5-8). Kurz vor Beendigung authentischer Bewerbungsinterviews werden häufig Formalia beziehungsweise Verabredungen verhandelt¹⁰³. Den eigentlichen Abschluss bilden, in Anlehnung an die Struktur authentischer Interviews, Gesprächsbeendigung, Dank und Verabschiedung (im Textbeispiel von „P: Gut, also von meiner Seite her wärs das dann auch.“ bis „B: Tschüss, Frau [N.N.], tschüss!“; Z. 83-86). Insgesamt wird ersichtlich, dass die Phasenstruktur authentischer Vorstellungsgespräche im Rollenspiel – auch wenn für die Simulationen im Lernkontext häufig deutlich weniger Zeit aufgewendet wird als bei der tatsächlichen Bewerberauswahl – problemlos so zitiert werden kann, dass sich ein funktionales Gesprächsganzes ergibt.

2.5.3 Gesprächsführung

Vorstellungsgespräche elizitieren in einigen Hinsichten deutlich andere Gesprächsführungsmodalitäten als Simulationen, weshalb die Gattungen im Folgenden gesondert abgehandelt werden.

Gesprächsführung im Vorstellungsgespräch

Mit der prinzipiellen und durchgängigen Interaktivität des Bewerbungsinterviews ist, wie in Bezug auf die Außenstruktur der Gattung bereits gezeigt wurde, keineswegs eine Gleichberechtigung der Gesprächspartner verbunden, was Modalitäten der Gesprächsführung angeht: Gesprächssteuerungsbefugnisse konzentrieren sich auf Interviewerseite. Für den Bewerber ist, um passend reagieren zu können, globales Textmusterwissen, wie es oben bezüglich Außenstruktureller Gattungsebenen bereits skizziert wurde, ebenso von Vorteil wie Sequenzialitätswissen. Zu beachten sind für Gespräche allgemein konventionalisierte „verfestigte und routinisierte Abfolgen von Handlungen in bestimmten konversationellen Sequenzmustern, die mehr oder weniger bindenden Charakter haben“ und daher „nur noch eingeschränkt der spontanen Entscheidung der Gesprächsbeteiligten überlassen sind: Einem Gruß folgt ein Gegengruß, einer Einladung eine Annahme oder Ablehnung“¹⁰⁴. Erfüllt ein Bewerber diesbezügliche basale Erwartungen des Interviewers nicht, so wird dieser Gründe für die Nichterfüllung erwägen, wobei es zu für den Bewerber ungünstigen Attribuierungen kommen kann, etwa im Sinne von „Wir verstehen uns nicht“, „Der Bewerber verhält sich ablehnend, er kann oder will nicht kooperieren“ oder „Der Bewerber kann oder will die Anforderungen nicht erfüllen“. Entsprechende Wertungen des Interviewers können die Erfolgsaussichten des Bewerbers minimieren, weshalb es für ihn ratsam erscheint, konventionalisierte Gesprächsführungsmodalitäten wie die oben skizzierten zu beachten.

¹⁰³ Ein entsprechender Abschnitt findet sich im bezüglich der anderen Gliederungseinheiten zitierten Textbeispiel nicht, da das zugrundeliegende Simulationskonzept vorsieht, dass der Schüler in der Interviewerrolle die Besprechung dieser Punkte bereits im Hauptteil initiiert.

¹⁰⁴ Auer (2013), 146.

Über diese allgemeinen Sequenzialitätsregelungen hinaus unterliegt die Interaktion im Bewerbungsinterview weiteren konventionalisierten Festlegungen: Zu diesen zählen selbstverständliche Prämisse wie die, „dass die Gesprächssteuerung fast ausschließlich durch Interviewende erfolgt, dass dazu in überwiegendem Maße Fragen verwendet werden, dass Bewerbenden das Rederecht zugewiesen wird (z.B. in Form der Aufforderung gegen Ende des Gesprächs, Fragen zu stellen)“ und „dass Fragen in Bewerbungsgesprächen beantwortet werden müssen, und zwar so lange, bis der Interviewer einen Themenwechsel einleitet“¹⁰⁵. Von Bewerbern wird daher erwartet, dass sie den Interviewer nicht unterbrechen, Turnwechsel erwartungsgemäß vollziehen und nicht unaufgefordert etwas fragen, selbst hingegen auf Fragen bereitwillig Auskunft geben: „Hier schreibt sich die globale Asymmetrie, die in den außenstrukturell bedingten Beteiligungsrollen angelegt ist, lokal fort“¹⁰⁶.

Gattungstypische Inszenierungsweisen prägen sich auch in Variationen der Sequenzialitätsgestaltung aus¹⁰⁷: Der formal-exklusive Ordnungsrahmen bedingt im Vergleich zur informell-kontingenten Inszenierung eine geschlossenerne Gesprächsstruktur, Interviewer realisieren hier eine kleinschrittigere Art und Weise der Gesprächsführung. Vom Bewerber wird üblicherweise eine reaktive Bearbeitung in Form vergleichsweise knapper Gesprächsbeiträge erwartet. Abweichend hiervon werden Stellensuchende unter informell-kontingenten Gesprächsrahmenbedingungen bei großräumigerer Dialogstrukturierung mit zahlenmäßig weniger, jedoch offeneren Impulsen konfrontiert, welche zu in Umfang und Inhalt umfassenderen Repliken auffordern. Gleichzeitig bleibt die Gestaltungsmachtüberlegenheit des Interviewers, gegründet auf Wissensvorsprung, vorrangigen Themen- und Sequenzialitätsgestaltungsrechten und so weiter, unangefochten bestehen. Skizzierte Sequenzialitätsverhältnisse bedingen daher im informell-kontingenten Interaktionsrahmen für Bewerber ein erhöhtes Anspruchsniveau, da sie sich verstärkt darum bemühen müssen, verdeckte Anliegen und Erwartungen des Gegenübers zu erkennen und im eigenen Gesprächsverhalten zu berücksichtigen.

Gesprächsführung in der Vorstellungsgesprächssimulation

Die beschriebene gattungstypische Inszenierungsvariabilität erfordert im Hinblick auf die Implementierung von Vorstellungsgesprächssimulationen die vorgängige Entscheidung, welcher Inszenierungstyp den Rollenspielen zugrunde gelegt werden soll. Eine Ausrichtung berufswahlunterrichtlichen Trainings am formal-exklusiven Ordnungsrahmen wurde oben damit begründet, dass die meisten Ju-

¹⁰⁵ ebd.

¹⁰⁶ ebd. Vgl. zu gattungstypischen Modalitäten der Gesprächssteuerung ausführlich Lepschy (1995), 235-247 sowie Birkner (2001), 91-101.

¹⁰⁷ Vgl. zum gesamten Absatz Trutschkat (2008), 179-181.

gendlichen primär eine Ausbildung im internen Segment anstreben. Hinzu kommt, dass viele „Bewerbungsneulinge“ mit der Übernahme erhöhter Gesprächssteuerungsverantwortung im Rahmen der Bearbeitung einer ihnen kaum vertrauten Textgattung wohl überfordert wären. Auch deshalb empfiehlt sich, sofern nicht im Einzelfall konkrete Gegengründe vorliegen, eine Rollenspielinszenierung vom formal-exklusiven Typ. Für eine kleinräumigere Simulationsgesprächssteuerung spricht zumindest bei rollenspielmethode eher ungeübten Lernenden auch der Umstand, dass kürzere, weniger komplexe Gesprächsbeiträge durch Spielteilnehmer und -beobachter einfacher zu überblicken und zu bewerten sind.

Das Simulationstextbeispiel lässt eine im beschriebenen Sinne eher kleinschrittige Dialoggestaltung erkennen. Statt beispielsweise den Bewerber in ein- und derselben Äußerung nach Stärken und Schwächen zu fragen, setzt der Interviewer jeweils gesonderte Impulse, nämlich: „Was würden Sie an sich selbst gerne ändern?“ (Z. 28) bzw. „Und was finden andere Leute an Ihnen gut, zum Beispiel Ihre Freunde oder Eltern oder Lehrer?“ (Z. 32f). Hierdurch wird dem Bewerber ermöglicht, sich auf einzelne Aspekte zu konzentrieren und seine Entgegnungen in Inhalt und Umfang vergleichsweise übersichtlich zu halten.

Das bewerbungsinterviewtypische Wissens- und Machtgefälle konkretisiert sich auf Dialogizitäts-ebene bei Simulationen in der überwiegenden Programmierung interviewerseitiger Gesprächsimpulse, wobei der Schüler in der Interviewerrolle hier lediglich vorgegebene Sprechanweisungen abarbeitet. Abweichungen sind ihm allenfalls in Kleinigkeiten gestattet¹¹⁰. Frei formulieren soll er nur im zweiten Abschnitt des Hauptteils, wo er Fragen des Bewerbers zu beantworten hat (vgl. Z. 37-82). Im Vergleich zum authentischen Vorstellungsgespräch trägt der Interviewer bei der Simulation somit ein weit geringeres Maß an Gesprächsführungsverantwortung; sein diesbezüglicher Gestaltungsmachtvorsprung fällt im Rollenspiel weit geringer aus als in der betrieblichen Realität.

Gesprächssteuernde Aktivitäten des Bewerbers sind in der Simulation, analog zum authentischen Bewerbungsinterview, nur abschnittsweise vorgesehen: Im zweiten Abschnitt des Hauptteils darf und soll er Fragen an den Interviewer stellen, womit er Interesse an Beruf und Betrieb belegen kann. In diesem Zusammenhang zeigt sich der Schüler, der im abgedruckten Simulationsbeispiel die Bewerberrolle bekleidet, in etlichen Punkten gesprächssteuerungskompetent:

¹¹⁰ Als unproblematisch wird z.B. eine dialektale Einfärbung der standardsprachlich formulierten Rollentexte gesehen, wie sie sich im Transkriptausschnitt zum abschriftlich bereits zitierten Simulationsdialog zeigt; vgl. Anmerkung dort.

- Er wahrt die Themenfixierung des Bewerbungsinterviews, indem er sich ausschließlich nach ausbildungs-, berufs- und betriebsbezogenen Gegebenheiten erkundigt. Dies kann als Hinweis auf Vertrautheit mit Inhaltsbeständen der „versteckten Agenda“ gedeutet werden und insofern zu Gesichtswahrung und positiver Selbstdarstellung des Bewerbers beitragen.
- Er stellt keine für Bewerber auf durchschnittlichem Vorbereitungsstand übermäßig banalen Fragen. Auch hiermit umschifft er einen gattungstypischen Auslöser potenzieller Gesichtsverlustes, indem er keinen Anlass zur Annahme bietet, er habe sich auf das Gespräch unzureichend vorbereitet.
- Seine Fragetechnik ist kleinschrittig und jede Frage fokussiert einen überschaubaren Gegenstand. Der Bewerber vermeidet somit den Eindruck, unstrukturiert, ungeduldig oder übermäßig nervös zu sein. Zudem spiegelt die bewerberseitige Gesprächsführungsweise hier die Impulstechnik des Interviewers, was als Beweis dafür gewertet werden kann, dass der Bewerber situative Gesprächsinszenierungsmodalitäten wahrgenommen hat und in der Lage ist, ein dementsprechendes Gesprächsverhalten zu prozessieren. Seine Anpassung an die Fragetechnik des Interviewers demonstriert darüber hinaus, dass er dessen Gestaltungsmacht im Hinblick auf die Gesprächsführungsmodalitäten respektiert, mithin also gewillt ist, das institutionalisierte Machtgefälle in der Interaktion nicht anzutasten.

In manchen Punkten bleibt das Gesprächsengagement des Schülers in der Bewerberrolle jedoch ausbaufähig:

- Er nutzt zunächst die Zeit, die ihm für eigene Fragen zur Verfügung steht, nur zum Teil aus: Obwohl er wissen muss, dass im Testgespräch drei Minuten dafür vorgesehen sind und dass es ihm obliegt, das Gespräch über diese Zeitspanne hinweg am Laufen zu halten, hört er vorzeitig auf, Fragen zu stellen. Der impliziten Aufforderung des Interviewers zum Weiterfragen kommt er nicht nach (vgl. Z. 70f). Das hier gezeigte Bewerberverhalten konterkariert anderweitig gezeigte Gesichtswahrungsbemühungen, da es interviewerseitig leicht als Beleg mangelnden Interesses und Gesprächsengagements gewertet werden kann. Nach längerem Schweigen und einer erneuten ausdrücklichen Einladung durch den Interviewer (vgl. Z. 75f.) greift der Schüler die ihm zugesetzte Gesprächsführungsrolle dann neu auf (vgl. Z. 77), es erscheint jedoch fraglich, ob er hierdurch eventuell durch den Interviewer zwischenzeitlich vorgenommene ungünstige Attribuierungen wieder wettmachen kann.
- Einzelne Gesprächsbeiträge des Bewerbers fallen sehr knapp aus: So formuliert er trotz des Nachhakens des Interviewers keine argumentative Stütze seiner Wertung des Charaktermerkmals „Ehrgeiz“ als persönliche Schwäche (vgl. z.B. Z. 29, 31). Andere Einlassungen blei-

ben bei angemessenem Umfang inhaltlich mager (vgl. z.B. Z. 17. 20-24). Der Gesprächspartner könnte das hier beobachtete Gesprächsverhalten als Ausweis eingeschränkter Kooperationsbereitschaft oder mangelnden Vorwissens auffassen. Durch ausführlichere beziehungsweise substanzellere Repliken könnte der Bewerber eher den intentionsgemäßen Eindruck von Offenheit, Engagement und Sachkenntnis vermitteln.

Im Textbeispiel überwiegen insgesamt die Hinweise darauf, dass der Schüler in der Bewerberrolle gattungsspezifische Dialoggestaltungsmodalitäten kennt und sein Wissen passend anwendet, jedoch nicht über umfassende Gesprächsführungskompetenzen verfügt.

2.5.4 Thematizität

Der Begriff „Gesprächsthema“ betrifft die Ziel-Inhalt-Korrelation eines Dialogs: Er umschreibt einerseits, worauf ein Gespräch hinauswill, und andererseits, auf welche Inhalte (d.h. Gegenstände bzw. Sachverhalte) es sich dazu bezieht¹¹¹. Aus dem bereits beschriebenen Funktions- und Intentionspektrum des Bewerbungsgesprächs ergeben sich gattungstypische Themen und Inhalte, die für Simulationen zweckmäßigerweise übernommen werden.

Themenkanon

„Warum glauben Sie, dass Sie für diesen Beruf geeignet sind?“ fragt der Personalverantwortliche den Bewerber im Simulationsbeispiel (Z. 16). Diese Frage tangiert die beiden wesentlichen Inhaltsbereiche von Bewerbungsinterview und Bewerbungsrollenspielen: der konkrete Bewerber einerseits sowie die anvisierte Tätigkeit andererseits. Entsprechende thematische Einzelaspekte werden in beiden Gattungen im Gesprächshauptteil verhandelt, dessen Umfang den der einleitenden und abschließenden Dialogpartien zusammengenommen bei weitem übersteigt.

Die gattungstypische Themenfixierung¹¹² leitet sich aus der bereits beschriebenen institutionalisierten Gesprächsfunktion des Passungsabgleichs ab, in deren Rahmen sich individuelle Gesprächsziele einordnen sollen: „Wenn Bewerber und Einstellende zur Überprüfung des Passungsverhältnisses zusammenkommen, dann erwarten sie voneinander, dass sich die jeweiligen Äußerungen auf das

¹¹¹ Vgl. Lepschy (1995), 169.

¹¹² Vgl. Lepschy (1995), 170f.

Thema beziehen und zur Bearbeitung des Themas beitragen. [...] Verstößt ein Gesprächsteilnehmer gegen den Anspruch der thematischen Relevanz, verletzt er die beiderseitig eingegangene Verpflichtung, nur zum vorgeschlagenen und akzeptierten Thema zu sprechen, und wird eventuell sogar mit Sanktionen belegt¹¹⁴. Der bereits mehrfach zitierte Simulationsdialog lässt erkennen, dass die grundeliegenden Rollenspielanweisungen konsequent am vorstellungsgesprächsspezifischen Themenkanon ausgerichtet waren und das durch beide Interaktanten gezeigte Gesprächsverhalten der gattungstypische Themenfixierung durchgehend Rechnung trägt.

Im Zusammenhang mit der Grundfunktion des Passungsabgleichs werden die einzelnen Gesprächsinhalte oft in gleichzeitiger Relationierung zu beiden Kernthemen abgehandelt: So interessieren beispielsweise Persönlichkeitsmerkmale und Freizeitvorlieben des Bewerbers besonders insofern, als sie Berührungspunkte mit beruflichen Anforderungen aufweisen, und Stationen des Lebenslaufs vorwiegend dann, wenn sie sich auf Berufsorientierung oder -biografie beziehen. Bewerber setzen durch entsprechende Akzentuierungs- und Kontextualisierungsleistungen Signale im passungsaufweisenden Sinne und erhöhen so ihre Erfolgssäusichten. Im Beispieldialog weiß der interviewte Schüler die beiden Grundthemen „Bewerber“ und „Beruf“ geschickt zu kombinieren: Seine Darlegungen im Hinblick auf sportliche Aktivitäten signalisieren körperliche Leistungsfähigkeit, die Erwähnung ehrenamtlichen Engagements weist auf Gemeinsinn, die eines Freundeskreises auf soziales Ein gebundensein hin (vgl. Z. 12-15). Beim Gespräch über

Themenkanon des Vorstellungsgesprächs

- **Kernthema 1: Bewerber**
 - Lebenslauf
 - Motivation für die Bewerbung
 - Fachliche Qualifikationen und Kompetenzen
 - Berufsrelevante Vorerfahrungen
 - Persönlichkeitsprofil
 - Freizeitgestaltung, Hobbies
 - Berufliche Perspektiven
- **Kernthema 2: Arbeit**
 - Beruf
 - Betrieb
 - Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz
 - Formalia/weiteres Procedere

Schulnoten stellt er Entschlusskraft, Einsatzbereitschaft, Leistungswillen und -fähigkeit heraus (vgl. Z. 25-27). Die hierdurch anvisierten Persönlichkeitsmerkmale entsprechen ausnahmslos dem Wertekanon der hier zitierten formal-exklusiven Inszenierungsweise von Vorstellungsgesprächen¹¹⁵: Der Schüler in der Bewerberrolle beweist somit einmal mehr, dass er unausgesprochenen gattungsspezifischen Verhaltensorientierungen in seinen Gesprächsbeiträgen Rechnung zu tragen weiß.

¹¹⁴ Lepschy (1995), 171.

¹¹⁵ Vgl. Trutschkat (2008), 245-247.

Parallel zur beschriebenen thematischen Kanonisierung prägt sich in Vorstellungsgesprächen „unter der Oberfläche eine implizit bleibende thematische Relevanz“¹¹⁶ von Interpretationszusammenhängen aus, welche Themeninventarverzeichnisse nicht wiederspiegeln: „So kann es sein, dass über Familienverhältnisse gesprochen wird, tatsächlich aber die Mobilität und Flexibilität des Bewerbenden verhandelt wird“¹¹⁷. Entsprechende „doppelbödige“ Gesprächsimpulse sehen die SeGel-Interviewerrollenkarten vor: Anhand der Bewerberreplik auf das Angebot eines alkoholischen Getränks zeigt sich beispielsweise, ob diesem klar ist, dass Alkohol im Betrieb nichts zu suchen hat.¹¹⁸

Auch der gattungsspezifische Fragenkatalog ist von „versteckten Relevanzen und verborgenen Intentionen“¹¹⁹ geprägt: „Welches die entscheidungsrelevante Dimension einer Frage ist, beispielsweise welche Stärke oder Schwäche sich am besten mit den Anforderungskatalog der zu besetzenden Stelle vereinbaren lassen, wird von den Unternehmensvertreter/innen im Bewerbungsgespräch nicht offengelegt“¹²⁰. Dem Bewerber bleibt übrig, in Verhaltens- und Reaktionsweisen des Interviewers nach Dekodierungshinweisen zu Wertungskriterien und Entscheidungsprozessen zu suchen. Bezuglich der Treffsicherheit seiner diesbezüglichen Einschätzungen erlaubt auch die Auswahlentscheidung des Interviewers, welche meist erst nachgängig zum Bewerbungsgespräch mitgeteilt wird, letztlich nur Mutmaßungen.

Typische Fragen im Vorstellungsgespräch

- Motivationsfrage
- Frage nach Freizeitgestaltung/Hobbies
- Frage nach Familienverhältnissen
- Stärken-/Schwächen-Frage
- Gehaltsfrage
- Perspektivenfrage

Empfehlungen für Antwortstrategien, die die Chancen eines Bewerbers auf einen Passungsaufweis möglichweise erhöhen, können angesichts der gattungsspezifischen „versteckten Agenda“ nur bedingt und zudem nur in Abhängigkeit von der jeweils gewählten Gesprächsinszenierungsweise geben werden. Für den in schulischen Trainingskontexten eher repräsentierten formal-exklusiven Inszenierungstyp könnten allenfalls Hinweise aus im internen Arbeitsmarktsegment mehrheitlich vorherrschenden Persönlichkeitsidealen abgeleitet werden: Empfehlenswert wäre demnach in den meisten Fällen eine im Sinne traditioneller Sozialisationsformen, grundständiger Milieubindung sowie der Ausrichtung an Werten wie Kontinuität, Sicherheit, Verantwortung und Disziplin akzentuierte Selbstdarstellung¹²². Exakt gemäß diesem Anforderungsprofil akzentuiert der Schüler in der Bewerberrolle

¹¹⁶ Birkner (2001), 71.

¹¹⁷ Ebd.

¹¹⁸ Im Anhang findet sich unter Abschnitt A III der vollständige Rollenkartensatz. Er ist so angelegt, dass der oben skizzierte Themenkanon vollständig abgedeckt wird. Aus dem Fragenkatalog bleiben die Frage nach den Familienverhältnissen sowie die Gehaltsfrage außen vor, da beide eher für Bewerbungen um Arbeitsstellen als für die Ausbildungsplatzsuche relevant sind.

¹¹⁹ Birkner (2001), 75.

¹²⁰ Ebd.

¹²² Vgl. Trutschkat (2008), 245-247.

im zitierten Textbeispiel sowohl die Darlegung seiner Freizeitvorlieben auch seine Antwort auf die Frage nach persönlichen Stärken: Er stellt seine Pünktlichkeit, Ordnungsliebe und Verlässlichkeit heraus (vgl. Z. 34-36). Die Replik wird zudem der Doppelbödigkeit des interviewerseitigen Gesprächsimpulses gerecht: Dieser zielt allenfalls an der Oberfläche darauf, was Eltern, Lehrer und Freunde über die Persönlichkeit des Bewerbers denken. Einem authentischen Interviewer geht es hier in Wirklichkeit darum, einen möglichst unverstellten Eindruck vom Charakter des Bewerbers zu gewinnen, wie er sich im privaten Umfeld zeigt. Geschickt bringt der Schüler im Simulationsdialog an dieser Stelle Eigenschaften an, welche im Privatleben relevant sind und gleichzeitig einer günstigen Selbstdarstellung im Kontext der institutionalisierten Gesprächsfunktion „Passungsaufweis“ dienen.

An anderen Stellen des Dialogs geht der Schüler weniger souverän mit der gattungstypischen „versteckten Agenda“ um: So sollte seine Entgegnung auf die Motivationsfrage („Warum glauben Sie, dass Sie für diesen Beruf geeignet sind?“ (Z. 16) nicht nur Praktikumserfahrungen, sondern auch berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale thematisieren, um einen substanzialen Beleg im Sinne des intendierten Passungsaufweises liefern zu können. Zudem erweckt hier seine Ausdrucksweise („da hab ich schon gesehen, dass mir das ganz gut gefällt und dass mir das auch nicht sehr schwer fällt“; Z. 17f.) kaum den Eindruck, er begeistere sich wirklich für den Beruf. Auch die Replik auf den Interviewimpuls „Wie stellen Sie sich einen typischen Arbeitstag bei uns vor?“ (Z. 19) wird der versteckten Frageintention nicht gerecht: Der Personalverantwortliche will hier nicht Wunschvorstellungen seines Gegenübers erfragen, sondern Vorerfahrungen und -kenntnisse im Hinblick auf den Berufsalltag überprüfen. Ein Bewerber, der vorgibt, sich für den Beruf zu interessieren und bereits ein Praktikum absolviert zu haben, sollte bei entsprechender Vorbereitung hier problemlos Auskünfte geben können, welche ihn in ein positives Licht rücken. Dies gelingt in vorliegender Replik nicht, die im Wesentlichen herausstellt, dass der Bewerber hofft, nicht überfordert zu werden und sich nicht langweilen zu müssen (vgl. Z. 20-23). Mit der inhaltlichen Doppelbödigkeit der Gattung geht er also nur teilweise angemessen um.

Themengestaltungsrechte

Angesichts der Themenfixiertheit der Gattung ist es für den Bewerber vorteilhaft, die Gattungskonformität einzelner Äußerungsinhalte passend einschätzen zu können¹²³. Zugleich bringt die vorrangige Gesprächsführungs Zuständigkeit des Personalverantwortlichen mit sich, dass Bewerber in aller Regel mit zahlreichen Impulsen konfrontiert werden, auf die sie inhaltlich und sequenziell möglichst passgenau reagieren sollen. Auch der Beispieldialog lässt erkennen, dass der Schüler in der Bewerberrolle überwiegend reaktiv versuchen muss, Impulse des Interviewers angemessen zu bearbeiten.

¹²³ Vgl. Birkner/Kern (2000), 57.

Gesprächserfolge können innerhalb solcher Interaktionskonstellationen vorwiegend Bewerber erzielen, die auf verwertbares Wissen in gattungsadäquaten Themenbereichen zurückgreifen können. Die Frage der Verwertbarkeit ist hierbei nicht allein auf Grundlage des gattungsspezifischen Themenkanons zu entscheiden, die gewählten Inhalte müssen darüber hinaus situativ angemessen sein: Doppelbödigkeit und gleichzeitige thematische Präformiertheit des Vorstellungsgesprächs stellen an den Bewerber insbesondere dann hohe Ansprüche, wenn er inhaltlich inadäquate Fragen des Interviewers als solche erkennen und kompetent reagieren soll. Zudem muss er vermeiden, außerhalb des gattungstypischen Kanons liegende Inhalte anzuschneiden, und wissen, dass Themenwechsel nicht seine, sondern Sache des Personalverantwortlichen sind. Dem Simulationstextbeispiel lässt sich entnehmen, dass der interviewte Schüler beiden Anforderungen geschickt begegnet: beim Antwortgeben ebenso wie beim Formulieren eigener Fragen.

2.6 Binnenstruktur

Auf binnstruktureller Ebene wird die Art und Weise beschrieben, wie Gesprächsinteraktanten sich der „gemeinsamen ‚materialen‘ Grundlage“ aller Dialoggattungen bedienen, welche aus allen „in einem gesellschaftlichen Wissensvorrat zur Verfügung stehenden Zeichensystemen“ besteht¹²⁵:

„Die Binnenstruktur setzt sich aus Regeln zusammen, nach denen der gattungskonform Handelnde wiederum in unterschiedlichem Grad verbindlich und mehr oder minder routiniert die Elemente seines kommunikativen Handelns aus den verschiedenen Ebenen der kommunikativen ‚Codes‘, der Zeichen- und Ausdruckssysteme, die ihm zur Verfügung stehen, auswählt. Diese Regeln können sowohl Phonologie und Prosodie als auch Semantik und Syntax als auch Register und Stilformen einer Sprache und zugleich auch mimische, gestische und paralinguistische kommunikative Formen betreffen“¹²⁶

Die im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder zu Veranschaulichungszwecken herangezogenen Transkriptionsausschnitte entstammen dem Simulationsdialog, der unter 2.1 in einfacher Abschrift wiedergegeben ist: Transkriptionsgrundlage ist das entsprechende videografierte Testgespräch zwischen einem Forschungsteammitglied in der Interviewerrolle (Int_1)¹²⁷ und einem Schüler der 10. Jahrgangsstufe in der Bewerberrolle (Teiln_1) nach dem unterrichtlichen Vorstellungsgesprächstraining im SeGel-Projekt¹²⁸. Anders als auf außen- sowie auf zwischenstruktureller Ebene stehen bei Untersuchungen zur Gattungsebene der Binnenstruktur immer wieder auch para- sowie nonverbale Gesprächsgestaltungsmodalitäten im Fokus. Es bietet sich daher an, als Anschauungsgrundlage eine

¹²⁵ Luckmann (1996), 53.

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Erläuterungen der verwendeten Transkriptionszeichen und Abkürzungen finden sich im Anhang, vgl. A XI.

¹²⁸ Im Gespräch erwähnte Personennamen sowie Teilnehmer-Codes sind im Transkript durch [N.N.], Ortsnamen durch [XY] ersetzt.

Version der Textdarbietung zu verwenden, die verbale und paraverbale Gegebenheiten abbildet. Ergänzende Beschreibungen nonverbaler Aktivitäten erfolgen auf Grundlage der Videodokumentationen der Simulationsdialoge.

Transcription Convention: HIAT¹²⁹

Speakertable:

Int 1 Teiln 1

<p>Sex: w Languages used: deu User defined attributes: Job: Rollenspieler: Personalverantwortlicher</p>	<p>Sex: m Languages used: deu User defined attributes: Job: Rollenspieler: Bewerber</p>
[1] Int_1[v]	0 [00:00.0] 1 [00:02.5] 2 [00:03.2] Grüß Gott.
Teiln_1[v]	Grüß Gott, Frau [N.N.], mein Name
[2] Int_1[v]	.. 3 [00:05.1] Ja schön, dass Sie da san, hhh. ((1,5s))
Teiln_1[v]	[N . N .] .
Int_1/k]	((lacht))
[3] Int_1[v]	.. 4 [00:09.1] 5 [00:10.2] 6 [00:11.5] Nehmens doch bitte Platz! Hams gut hergfunden zu uns?
Teiln_1[v]	Dankeschön. Schon ja. Ich
[4] Int_1[v]	.. 7 [00:12.8] 8 [00:13.1] Ja, prima. Derf i Eana a Tass <u>Kaffee</u> anbieten?
Teiln_1[v]	war schon öfter da.
[5] Int_1[v]	.9 [00:15.9] 10 [00:16.7] 11 [00:18.7] 12 [00:19.2] Und ••• a
Teiln_1[v]	Ja, gerne. Dankeschön.
Int_1/k]	((simuliert Einschenken von Kaffee))

¹²⁹ Die Transkription erfolgte in Anlehnung an: Rehbein, Jochen, Schmidt, Thomas u.a. (2004), Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT (= Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B, Bd. 56), Hamburg: Universität Hamburg; vgl. ferner Brünner, Gisela, Weber, Peter (2003), Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren, in: Brünner, Gisela, Becker-Mrotzek, Michael, Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3), Hohengehren: Baltmannsweiler, 303.

[6]	..	13 [00:21.2] 14 [00:21.7] 15 [00:22.3] 16 [00:22.9]
Int_1[v]	Glas! Wasser vielleicht?	Mmh·
Teiln_1[v]	Öhja. • • • Dankeschön.	
Int_1/k/		((simuliert)
[7]	..	17 [00:24.7]
Int_1[v]	Soodalla, Ihren • schulischen Werdegang,	
Int_1/k/	Einschenken von Wasser))	
[8]	..	
Int_1[v]	den kenn i ja eigentlich scho ausm Lebenslauf. Jetz würd i gern	
[9]	..	
Int_1[v]	no a bissl mehr über Sie persönlich erfahren. Bitte •• erzählen	
[10]	..	18 [00:35.1]
Int_1[v]	Sie mir einfach mal von sich selbst.	
Teiln_1[v]	Ja also meine Hobbies san	
[11]	..	
Teiln_1[v]	Rennrad fahrn, • • des mach i a im Verein in [XY] • und in	
[12]	19 [00:40.6] 20 [00:41.5] 21 [00:42.5]	
Int_1[v]	M· Mhm, mhmm·	
Teiln_1[v]	[X Y] . und im Winter • a bin ich Spinning-	
[13]	..	22 [00:46.1] 23 [00:46.9]
Int_1[v]	Mhm·	
Teiln_1[v]	Lehrer • in [XY]. Und ich • bin a engagiert bei der	
[14]	..	
Teiln_1[v]	Feuerwehr f/, also bei da Freiwilligen Feuer-wehr • [XY].	
[15]	24 [00:51.0] 25 [00:52.3]	
Int_1[v]	Mhm, mhmm·	
Teiln_1[v]	• • • Öhja • • und so • und in meiner Freizeit treff ich	
[16]	..	26 [00:56.7] 27 [00:57.6]
Int_1[v]	Mhm. Mhm. Warum	
Teiln_1[v]	mich gern mit Freunden oder mach Sport.	
[17]	..	
Int_1[v]	glauben Sie denn, dass Sie • für diesen Beruf geeignet sind?	

[18]	28 [01:02.0]	
Teiln_1[v]	Ja i bin/ • • • also ich hab scho <u>Praktikums</u> gemacht und da hab	
[19]	..	
Teiln_1[v]	i scho gsehn, dass ma des ganz gut gfällt und dass ma des a	
[20]	..	29 [01:10.0]
Int_1[v]	Mhm. • • • Aálles klar. • • • Ääh, wie stellen	
Teiln_1[v]	net <u>sehr</u> schwer fällt.	
[21]	..	30 [01:16.5]
Int_1[v]	Sie sich denn • einen <u>typischen Arbeitstag</u> vor?	
Teiln_1[v]	• • • Also • • •	
[22]	..	
Teiln_1[v]	so • • • sechs sieben Uhr aufstehen, • • dann mim Zug nach	
[23]	..	
Teiln_1[v]	[XY], ((1,5s)) dann • in der Früh • • aa • • paar	
[24]	..	
Teiln_1[v]	Aufgaben, die wo net so schwer sind • • oder die wo ma a	
[25]	..	
Teiln_1[v]	schaffen kann, • • • und dann ja Mittag • und dann mal vielleicht	
[26]	..	31 [01:35.7]
Int_1[v]	Mhm.	
Teiln_1[v]	a paar schwerere Aufgaben, dass net zu langweilig wird, • • •	
[27]	32 [01:36.2]	33 [01:38.3]
Int_1[v]	Mhm, mhm. ((2s))	
Teiln_1[v]	und danna • • Abend wieder Feierabend.	
[28]	..	
Int_1[v]	Oukay. Ich sehe, Ihre Noten san nicht <u>alle</u> gut. Welche Gründe	
[29]	..	34 [01:46.4]
Int_1[v]	gibts denn dafür?	
Teiln_1[v]	Ja in den letzten Jahren war i a bissl faul, h	
[30]	..	
Teiln_1[v]	abeeer • • • letzts Jahr ham ma in <u>Quali</u> gschrifm ghabt und den	

[31]	..	35 [01:53.4]36 [01:53.9]
Int_1[v]		Mhm·
Teiln_1[v]	hab ich dann mit eins komma acht absolviert,	und da hab
[32]	..	
Teiln_1[v]	ich gsehn, dass ich • • • wenn ich <u>will</u> , dass ich kann, und jetz	
[33]	..	37 [01:58.4]38 [01:59.9]
Int_1[v]		Mhm. Gúad. Hh.
Teiln_1[v]	häng ich mich rein und schreib <u>bessere</u> Noten.	
Int_1/k/		((atmet))
[34]	..	39 [02:03.1]
Int_1[v]	Was würden Sie an sich selbst gerne <u>ändern</u> ?	
Teiln_1[v]		Mh, jaa, • • i bin
[35]	..	40 [02:07.5]
Int_1[v]		Und des würden Sie
Teiln_1[v]	a sehr ehrgeiziger Mensch eigentlich. • • •	
[36]	..	41 [02:08.7]42 [02:09.2]43 [02:09.5]44 [02:09.5]45 [02:10.4]
Int_1[v]	gerne ändern?	
Teiln_1[v]	Scho, ja.	Manchmal scho, doch.
Int_1/k/		((lacht.))
Teiln_1/k/		((lacht.))
[37]	46 [02:12.0]	
Int_1[v]	Mhm, mhjm. Hh • • • Uund was finden andere Leute an Ihnen	
Int_1/k/	((atmet))	
[38]	..	
Int_1[v]	gut, zum Beispiel etz Ihre <u>Freunde</u> , oder Eltern und <u>Lehrer</u> ?	
[39]	47 [02:19.2]	48 [02:20.9]49 [02:21.6]
Int_1[v]		Mhm·
Teiln_1[v]	(Ji da), i bin halt immer pünktlich,	bin immer a ordentlicher
[40]	..	
Teiln_1[v]	Mensch, also mei Arbeitsplatz is immer aufgeräumt • oder mei	
[41]	..	50 [02:25.8] 51 [02:27.0]
Int_1[v]		Mhm, mhjm·
Teiln_1[v]	Zimmer a daheim.	Und ich bin a verlässlig – wenn

[42]	..	52 [02:30.4]	53 [02:33.0]
Int_1[v]		Mhm. Okáy. ((58s))	
Teiln_1[v]	ich sag, bin um <u>zwei Uhr</u> da, <u>bin</u> ich auch <u>da</u> .		((58s))
[43]	54 [03:23.9]		
Int_1[v]	Ja bestimmt haben Sie auch Fragen an <u>mich</u> und die dürfen Sie		
[44]	..	55 [03:28.3]	56 [03:30.3]
Int_1[v]	jetz gerne <u>stellen</u> .	Mhm es is a •	
Teiln_1[v]	Wie läuft die <u>Ausbildung</u> ab?		
[45]	..		
Int_1[v]	dreijährige Ausbildung im • dualen System, • • uuund • ääh		
[46]	..		
Int_1[v]	soweit ich weiß, war des immer den letzten Jahren in		
[47]	..	57 [03:38.3]	58 [03:39.1]
Int_1[v]	Blockschulform organisiert.		
Teiln_1[v]	Mhm · Unnd • in welche <u>Berufsschule</u> geh		
[48]	..	59 [03:41.8]	60 [03:43.2] 61 [03:44.1]
Int_1[v]	Ä h m n a c h [X Y].		
Teiln_1[v]	ich dann?	Okay. Unn • bei welchen	
[49]	..	62 [03:45.6*]	
Int_1[v]		Mhm also wenn Sie bei uns	
Teiln_1[v]	<u>Betrieben</u> befind ich mich dann?		
[50]	..		
Int_1[v]	san dann/ wir ham insgesamt zwei Filiálen, an anderen		
[51]	..	63 [03:54.2]	
Int_1[v]	S t a n d o r t e n i n • [X Y] u n d [X Y], hh und Sie		
Int_1/k/		((holt Luft))	
[52]	..		
Int_1[v]	werden aber im Ersten Lehrjahr/ würden Sie bei uns bleiben.		
[53]	64 [03:57.3] 65 [03:58.3]		
Int_1[v]	Unnd ääh hinterher • werden Sie dann a mal bei die		
Teiln_1[v]	Okáy ·		

[54]	..		
Int_1[v]	andern sein, denn wir haben ned überall • • die gleichen		
[55]	..		
Int_1[v]	Tätigkeitsbereiche. Wenn Sie dann • ääh den Betrieb wechseln,		
[56]	..]	68 [04:08.2]	69 [04:09.4]
Int_1[v]	dann kriang Sie a mehr mit.		
Teiln_1[v]	Okay, vielen Dank. Und wie schauts		
[nn]	((Knallen))		
[57]	..	70 [04:12.3]	
Int_1[v]	Gánz guad.		
Teiln_1[v]	mit/ dann mit den Zug- und <u>Bahn</u> verbindung aus?		
[58]	..		
Int_1[v]	Also ich mein diee • • Liniee [XY] – [XY], diee		
[59]	71 [04:15.8] 72 [04:16.1]	73 [04:17.3]	75 [04:17.9]
Int_1[v]	• • is eigentlich ganz dankbar, né.	Ääh, also ich	
Teiln_1[v]	Mhm·	Mhm· Jā·	
[60]	..	76 [04:21.0]	
Int_1[v]	denk, da müssads • <u>wenicher</u> Probleme gem.		
Teiln_1[v]	Un • welche		
[61]	..	77 [04:24.3]	
Int_1[v]	Hh,		
Teiln_1[v]	Tätigkeiten hab ich dann im erschten Ausbildungsjahr?		
Int_1/k]	((holt Luft))		
[62]	..		
Int_1[v]	ganz am Anfang dans natürlich weng mehr über die Schulter		
Teiln_1[v]	Mhm·		
[63]			
Int_1[v]	schauen, ne. • • Aber des is ganz bald, dass Sie selber		
[64]	..	80 [04:31.7]	81 [04:32.6]
Int_1[v]	anfangen, kleinere ääh • Tätigkeiten auszuführen, hh • • halt		
Teiln_1[v]	M·		
Int_1/k]	((holt Luft))		

[65]	..	
Int_1[v]	immer unter Anleitung • und mit Rückfrage am Schlüss, • dass	
[66]	.. 82 [04:36.9] 83 [04:37.2]	
Int_1[v]	Sies vorzeigen (und so ge,) passt des so, né, äähm und des	
Teiln_1[v]	Já·	
[67]	..	
Int_1[v]	steigert sich dann • • bis zum dritten Lehrjahr, wos scho ganz	
[68]	.. 84 [04:43.7]	
Int_1[v]	viel dann • (selbstständig) machen können.	
Teiln_1[v]	Und wie is es	
[69]	.. 85 [04:45.3]	
Int_1[v]	I glaub, des is ziemlich gút! Soweit ich	
Teiln_1[v]	Arbeitsklima bei Ihn?	
[70]	86 [04:47.87 [04:47.8]	
Int_1[v]	des beurteilen kann, já. Ääh ich sehs eigentlich daran, dass	
Teiln_1[v]	(Mhń·)	
[71]	..	
Int_1[v]	bei uns selten an Mitarbeiter gibt, der wechselt; • • ääh außer •	
[72]	.. 88 [04:56.3]	
Int_1[v]	es muss sein, zum Beispiel wecha am • Umzüg. • • • Aber	
[73]	89 [04:56.7] 90 [04:57.3] 91 [04:59.2]	
Int_1[v]	ansonsten• • • (han) die Leute lange hier.	
Teiln_1[v]	Okay·	Okày. Und wann kann
[74]	.. 92 [05:02.2]	
Int_1[v]	Hh	
Teiln_1[v]	ich • • 'äähm mit einer Entscheidung ungefähr rechnen?	
Int_1/k/		((holt
[75]	..	
Int_1[v]	ääh wir wern uns im Lauf der Woch no alle Bewerber	
Int_1/k/	Luft))	

[76]	..	93 [05:05.2] 94 [05:05.5]	
Int_1[v]	anschaun, • • •	und dann äähm • • schoo Dienstag oder	
Teiln_1[v]	(Mhm`)		
[77]	..		
Int_1[v]	spätestens Mittwoch kommende Woche Ihnen Bescheid geben.		
[78]	.95 [05:11.5]	96 [05:12.7]	
Int_1[v]		Genau. Wir rufen bei	
Teiln_1[v]	Rufen Sie mich dann telefonisch an?		
[79]	.. 97 [05:98 [05:14.5]		
Int_1[v]	Ihnen an und wenn wir Sie ned erreichen, dann probiern wirs		
Teiln_1[v]	(Oke`)		
[80]	.. 99 [05:16.4] 100 [05:16.7] 101 [05:17.1]	102 [05:17.8]	
Int_1[v]	nomal. Mh`	Hh.	Des haut dann scho hin,
Teiln_1[v]		Ja`	Okay`
Int_1/k/	((lacht))		((holt Luft, lachend))
[81]	.. 103 [05:21.5]		
Int_1[v]	nú. ((1,5 s)) Mhm. Ah mir ham no vui Zeit,• möchten Sie no		
[82]	.. 104 [05:25.0]		
Int_1[v]	irgendwas andres wissen?		
Teiln_1[v]		Na, sonst sind meine Fragen geklärt.	
[83]	105 [05:26.9] 106 [05:28.9] 107 [05:29.9] 108 [05:47.6]		
Int_1[v]	Ahá, alles klar.	((17s)) Also wenns no <u>irgendwas</u> gibt,	
Teiln_1[v]		((17s))	
[Umg.]		((Einatmen))	
[84]	.. 109 [05:51.1]		
Int_1[v]	was Sie interessiert, was Ihnen grad eifällt ge, dann nur zu!		
Teiln_1[v]		Mhm`	
[85]	111 [05:51.7] 112 [05:52.3] 113 [05:53.1] 114 [05:58.7]		
Int_1[v]	M`	((5,5s))	
Teiln_1[v]	Okä`	((5,5 s)) Arbeiten wir dann eher im Team	

[86]	..	115 [06:02.4]
Int_1[v]		Mm ,• es ge/ kummt
Teiln_1[v]	zusammen oder • is es mehr Einzelarbeit?	
[87]	..	116 [06:05.0] 117 [06:05.4]
Int_1[v]	aufs Projekt an, ne.	Aber • • in der Regel • is es nie,
Teiln_1[v]		M'
[88]	..	118 [06:08.6] 119 [06:09.1]
Int_1[v]	dass ma ganz allein is, ge.	Weil, äh, die planerischen
Teiln_1[v]		Okay'
[89]	..	
Int_1[v]	Sachen, die Skizzen, die machta vielleicht da oine und da	
[90]	..	120 [06:13.0] 121 [06:13.7]
Int_1[v]	andre führts <u>aus</u> , und, mhhm, in der Regel is es ja net sofort	
Teiln_1[v]	Mhm'	
[91]	..	
Int_1[v]	so, dass es äh • • so passt wie gedacht, dann holt ma si	
[92]	..	122 [06:22.3] 123 [06:22.9] 124 [06:24.4]
Int_1[v]	Rückmeldung und is viel Teamarbeit.	Ja, mhm' Hhh.
Teiln_1[v]		Danke.
Int_1/k]		((holt Luft))
[93]	125 [06:26.4] 126 [06:33.3]	
Int_1[v]	((10s)) Gut, also von meiner Seite her wärs das dann auch.	
Teiln_1[v]	((10s))	
[94]	.. 127 [06:36.4] 128 [06:37.1]	129 [06:40.2]
Int_1[v]	Okay.	Vielen Dank für die
Teiln_1[v]		((Knallen durch Zurückschieben der Stühle))
[95]	.. 130 [06:41.5] 131 [06:42.0]	132 [06:42.5]
Int_1[v]	Gerne.	Gerne, gerne und auf
Teiln_1[v]	Einladung/ für das Gespräch.	

[96]	..	133 [06:44.0]	134 [06:45.9]
Int_1[v]	Wiedersehn.		(Tschäu.)
Tein_1[v]		Tschüss, [N.N.], tschüss!	

Da vorgängig kein Anlass zur Annahme besteht, authentische Bewerbungsgespräche würden sich auf Binnenstrukturebene wesentlich von entsprechenden Simulationen unterscheiden, können in nachfolgenden Abschnitten von Kapitel 2 beide Gesprächsgattungen gemeinsam abgehandelt werden.

2.6.1 Konzeptionalität

Texte können medialitätsunabhängig Merkmale aufweisen, welche in kulturellen Kommunikationsgemeinschaften als eher typisch für gesprochensprachliche Texte gelten, oder solche, die eher für schriftbasierte Äußerungen konventionalisiert sind: Zur Kennzeichnung diesbezüglicher Verfasstheiten dienen im Fachdiskurs vielfach die Termini „konzeptionelle Mündlichkeit“ und „konzeptionelle Schriftlichkeit“. Neuere Systematisierungen verzichten hingegen auf Klassifizierungen mittels des Konzeptionalitätskonstruks, stattdessen werden jeweils konkrete Kommunikate auf einem gedachten Kontinuum zwischen den Polen „raumzeitliche Distanz“ und „raumzeitliche Nähe“ eingeordnet¹³². Beide Metaphorisierungen eignen sich als begrifflicher Reflexionsrahmen für die Frage, welches Maß an Distanziertheit oder Nähe, an formeller oder informeller Gesprächsgestaltung für das Bewerbungsgespräch und dessen Simulation angemessen erscheint.

Angesichts der starken außen- und zwischenstrukturellen Präformiertheit beider Gattungen erhöht es die Aussichten auf Gesprächserfolg, zu wissen, „welches Formalitätsniveau, welcher Stil etc. als unmarkiert gelten“¹³³. Gesprächsanalytische Empiriebefunde belegen, dass Ausprägungen kommunikativer Nähe und Distanz im Bewerbungsgespräch davon abhängen, wem im Dialog hinsichtlich des Passungsaufweises von Stellenangebot und Bewerber, mithin der Bearbeitung der zentralen Interaktionsaufgabe, Bringschuld zugewiesen wird¹³⁴: Wird dies eher als gemeinsame Aufgabe angesehen, so laufen die Dialoge in informellerem Gesprächsrahmen ab, der durch vergleichsweise größere kommunikative Nähe gekennzeichnet ist. Wird die Passungsausweisaufgabe hingegen vorrangig dem Bewerber zugewiesen, so sind die Interviews eher von kommunikativer Distanz geprägt und einer formal-exklusiven Interaktionsatmosphäre geprägt: Letztere ist charakteristisch für den formal-exklusiven In-

¹³² Vgl. z.B. Spitzmüller (2014), 37. Für eine kritische Diskussion von Produktivität und Reichweite des Konzeptionalitätskonzepts vgl. ebd. 39-43.

¹³³ Birkner/Kern (2000), 57.

¹³⁴ Vgl. Trutschkat (2008), 174-186.

szenierungsrahmen von Vorstellungsgesprächen, den von Personalverantwortlichen im internen Arbeitsmarktsegment mehrheitlich gewählt wird. Für entsprechende Simulationssettings erscheint es daher sinnvoll, die Teilnehmer zu eher formellen Gesprächsverhalten anzuregen sowie Feedback, Tipps und Hilfestellungen entsprechend zu akzentuieren. Das vorab transkribierte Gespräch folgt erkennbar entsprechenden Gestaltungsprinzipien: Phasierungs- und Sequenzialisierungsverhältnisse spiegeln ebenso wie Gesprächsinhalte die auf außen- und zwischenstruktureller Ebene beschriebenen Charakteristika von Vorstellungsgesprächen des formal-exklusiven Inszenierungstyps. In ausgesprochen formeller Gesprächsatmosphäre wahren beide Beteiligten grundlegend „konzeptionelle Schriftlichkeit“ beziehungsweise kommunikative Distanz. Die durch den Interviewer eingeführte mundartliche Färbung, welcher der Bewerber sukzessive die eigene Sprechweise angleicht, könnte auf den ersten Blick wie ein konterkarierendes Moment kommunikativer Nähe wirken: Der Gebrauch dialektaler Varietäten ist jedoch, wie bereits erläutert, in der Untersuchungsregion auch im arbeitsweltlichen Kontext weit verbreitet. Daher kann ein fallweiser und zurückhaltender Einbezug in Simulationsdialogen dazu beitragen, authentische Konzeptionalitätsverhältnisse für Simulationsteilnehmer ein Stück weit abzubilden.

2.6.2 Medialität: multimodale Mündlichkeit

Sprechen beziehungsweise medial mündlich verfasste Interaktion meint „die aktuale Verständigung zwischen mindestens zwei Aktagtanten [...], die sich in einem gemeinsamen Sprechzeitraum befinden, so dass die Kommunikation auf der Grundlage akustischer und visueller Wahrnehmungen verbal und nonverbal (körperlich) erfolgen kann“¹³⁷.

Wesentliches Identifikationskriterium der Kommunikationsform „Sprechen“ stellt deren lautbasierte Medialität¹³⁸ bzw. die medial mündliche Verfasstheit der Sprachprodukte dar. Termini wie „Mündlichkeit“, „Gesprochensprachlichkeit“ oder „vokale Kommunikation“ kennzeichnen Äußerungen, welche über Schallwellen (verbale/paraverbale Anteile) sowie äußere Ausdrucksweisen des menschlichen Körpers (nonverbale Anteile) als Trägermedien übertragen werden. Von „schriftsprachlicher“, „geschriebensprachlicher“ oder „skripturaler Kommunikation“ ist hingegen im Falle schriftbasierter

¹³⁷ Vgl. Fiehler u.a. (2004), 13f. An Fiehler u.a. anschließend werden in vorliegender Arbeit die Termini „Sprechen“, „gesprochene Sprache“, „gesprochensprachliche Kommunikation“ „Mündlichkeit“, „mündliche Kommunikation“ sowie „mündliche Verständigung“ in einem weiteren Sinne synonym verwendet, wobei diese jeweils unterschiedliche Aspekte des verwendeten Zeichensystems, des Sprechprozesses beziehungsweise des Sprechprodukts akzentuieren.

¹³⁸ Alternativ findet sich der Begriff der „Produktionsweise“ (vgl. Fiehler u.a. (2004), 15. 18).

Übertragungsmedien die Rede¹³⁹. Medial schriftliche Kommunikate flankieren die gesprochensprachlich umgesetzte Interaktionssituation „Bewerbunginterview“: Stellenausschreibungen und -gesuche, Bewerbungspfotexte sowie Mitteilungen in digitaler oder papiergebundener Form prägen den Vorstellungsgesprächskontext entscheidend mit, gerade Bewerbungsmappen finden immer wieder auch gegenständlich Eingang in die Dialogsituation. Oftmals bringen Personalverantwortliche ebenso wie Bewerber Notate vorbereiteter Stichpunkte mit oder notieren sich gesprächsbegleitend wichtige Inhalte. Fester schriftlicher Bestandteil der SeGel-Vorstellungsgesprächssimulationen sind Interviewrollenkarten, Feedback- und teils Selbstregulationsraster, zum Mitbringen vorab notierter Fragen und Mitnotieren erhaltener Antworten werden die Schüler in der Bewerberrolle angeregt Notizen zu machen und so weiter. Die Videodokumentation des abgedruckten Simulationsdialogs zeigt, dass der Schüler in der Bewerberrolle entsprechende Gesprächsgestaltungsempfehlungen aus dem vorausgehenden Unterricht kennt und erfolgreich umsetzt: Er hat eine vorbereitete Liste von Fragen dabei und nutzt diese, um in der bewerbergesteuerten Phase der Simulation geeignete Impulse zu setzen. Stift und Block legt er gleich zu Gesprächsbeginn bereit und nutzt sie an passenden Stellen für Notizen zu erhaltenen Informationen. Auch hieran sowie in der Vermeidung unangemessener Gesprächsverzögerungen beim Gebrauch der Skripturale zeigt sich Gespür dafür, dass schriftliche Kommunikationsanteile gattungstypisch sind, jedoch eine eher flankierende, den vorrangig mündlichen Dialogvollzug lediglich unterstützende und diesem klar untergeordnete Rolle spielen.

Ist im Folgenden von Mündlichkeit in Vorstellungsgesprächen und Simulationen die Rede, so liegt dieser Begriffsverwendung ein nicht auf auditiv wahrnehmbare Verhaltensweisen eingegrenztes, sondern multimodales Mündlichkeitsverständnis zugrunde:

„Wenn wir von ‚gesprochener Sprache‘ und ‚mündlicher Kommunikation‘ sprechen, meinen wir [...] die Gesamtheit des multimodalen Verständigungsprozesses, nicht nur seine lautsprachlichen Anteile [...] Dass die Begriffe, die zur Bezeichnung des Gesamtprozesses zur Verfügung stehen, [...] die lautsprachliche Komponente betonen, ist [...] Ausdruck davon, dass das Sprachbewusstsein schriftsprachlich dominiert ist [...]: Da Schriftlichkeit weitgehend in der verbal-sprachlichen Komponente aufgeht, rückt diese auch bei der Betrachtung von ‚Mündlichkeit‘ – bis in die Begriffsbildung hinein – in den Vordergrund. Einen Begriff, der den Gesamtprozess der ‚mündlichen‘ Verständigung bezeichnet, gibt es nicht“¹⁴².

¹³⁹ Nonverbales Verhalten, das unabhängig von vokalen Äußerungen auftritt, ist bei Kopräsenz von Menschen als Kommunikationsmittel aufzufassen, kann jedoch nicht unter „Mündlichkeit“ firmieren – eine entsprechende Zuordnung setzt gesprochensprachliche Kommunikationsanteile voraus. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, kann der Körper zum Trägermedium visuell wahrnehmbarer Äußerungen werden, darunter auch geschriebensprachlicher (man denke an Tattoos). Zur Spezifikation des Begriffs „Trägermedium“ (in Abgrenzung von Realisierungs-, Übertragungs- und Speichermedien) vgl. Fiehler u.a. (2004), 117.

¹⁴² Fiehler u.a. (2004), 14f. Der Terminus „Lautsprachlichkeit“ (auch „Vokalität“; vgl. Nöth, Winfried (1985), Handbuch der Semiotik, Stuttgart: Metzler, 322; zit. nach Jaskolski/Pabst-Weinschenk (2004), 49) kann als Überbegriff verstanden werden, wird jedoch häufig insbesondere gebraucht, um mündliche Äußerungen zu kennzeichnen, die nicht in Wortform konstituiert sind.

In Abgrenzung von einem verbalitätsfokussierten Mündlichkeitsverständnis¹⁴³ sind im Folgenden nach verbalen auch paraverbale sowie nonverbale Kommunikationsanteile, welche Interaktanten in Bewerbungsgesprächen beziehungsweise Bewerbungsrollenspielen zeigen, als Dialogkonstitutiva in den Blick zu nehmen.

2.6.2.1 Verbalität

Übliche Beschreibungskategorien des Verbalen¹⁴⁵ sind Lautung, Syntax, Grammatik und Lexik¹⁴⁶. Die Kommunikationssituation „Vorstellungsinterview“ stellt aufgrund ihrer medial vorrangig mündlichen Verfasstheit an Bewerber ebenso wie Personalverantwortliche die Anforderung, sich verbal zu betätigen und ihr Verhalten in den genannten Verbalitätsdimensionen möglichst funktional sowie intentionsgemäß zu gestalten¹⁴⁷.

Über die Frage, wie man sich bei Bewerbungsgesprächen und Bewerbungsrollenspielen im oben skizzierten Sinne „richtig“ oder „angemessen“ verhält, kann aufgrund der prinzipiellen Konstitutivität und Prozessualität gesprächsformiger Interaktionssituationen nicht allgemeingültig entschieden werden. Aus gattungsspezifischen Bedingungen, wie sie vorab für die Außen- und Zwischenstruktur beschrieben wurden, sind jedoch grundlegende Orientierungen abzuleiten: Der institutionelle Charakter des Bewerbungsgesprächs bedingt in aller Regel eine formelle Interaktionssituation, die vergleichsweise mehr von kommunikativer Distanz als von Nähe geprägt ist. Gesprächsimpulse in Vorstellungsgesprächssimulationen, etwa auf Interviewerrollenkarten, sollten stilistisch entsprechend ausgerichtet sein. Die Spieler in der Bewerberrolle können und sollen ihre Dialogbeiträge jederzeit individuell ausgestalten: Hierbei sollte ihnen bewusst sein, dass Abweichungen vom vorgegebenen

¹⁴³ Nach wie vor wird die in der linguistischen Schriftlichkeitsforschung gängige Fokussierung verbal verfasster Anteile (neben weiteren schriftlichkeitsbezogenen Forschungsparadigmata) im mündlichkeitsbezogenen Diskurs häufig übernommen. Zu Auswirkungen der hier berührten „written language bias“ konstatiert Fiehler: „Das schriftsprachlich dominierte Sprachbewusstsein und am Schriftlichen entwickelte Analyse- und Beschreibungskategorien behindern gravierend eine angemessene Erfassung gesprochener Sprache“, Fiehler u.a. (2014), 25. Dem allmählich wachsenden Interesse an Fragen der Prosodie stehe eine nach wie vor anhaltende Vernachlässigung von Aspekten stimmlicher Gestaltung gegenüber; vgl. ebd. 16.

¹⁴⁵ Der Terminus „Verbalität“ wird in vorliegender Arbeit im Sinne eines Überbegriffs für vokale Ausdruckswege von Kommunikation gebraucht: „Die verbal-vokale Kommunikation umfasst Kommunikation mit den Zeichen einer Lautsprache. Die nonverbal-vokale Kommunikation [...] umfasst den Bereich der Paralinguistik bis zu nichtsprachlichen Lautzeichen wie Schreien, Lachen oder etwa kommunikatives Hüsteln“ (Nöth, Winfried (1985), Handbuch der Semiotik, Stuttgart: Metzler, 322; zit. nach Jaskolski/Pabst-Weinschenk (2004), 49).

¹⁴⁶ Vgl. Fiehler (2014), 19. Der Deskriptionsbereich „Semantik“, den Allhoff/Allhoff der Verbalität zuordnen (vgl. Allhoff/Allhoff (2006), 21), ist nicht spezifisch für diese, sondern für alle sprachlichen Ausdrucksbereiche relevant, weshalb diese Zuordnung hier nicht übernommen wird.

¹⁴⁷ Eine Ausnahme von dieser Regel – bezüglich des verbalen ebenso wie des nachfolgend beschriebenen paraverbalen Gestaltungsbereichs – würde z.B. ein gebärdensprachlich geführtes Bewerbungsgespräch darstellen. Diese Variante liegt jedoch nicht im Untersuchungsbereich vorliegender Arbeit und kann hier deshalb vernachlässigt werden.

Register prinzipiell Markierungswirkung entfalten. Auf Basis dieses Wissens können sie ihr verbales Kommunikationsverhalten gezielt entsprechend individueller Gesprächsintentionen gestalten.

Zur exemplarischen Veranschaulichung werden nachfolgend Ausschnitte aus dem bereits vorgestellten Simulationsdialog im Hinblick auf einzelne Aspekte der Verbalitätsgestaltung betrachtet.

Varietätengebrauch

In der folgenden Gegenüberstellung verbaler Gestaltungsmerkmale von „Bewerber“-Äußerungen in unterschiedlichen Gesprächsphasen zeigen sich Entwicklungen hinsichtlich des Varietätengebrauchs:

Abbildung 3: Varietätengebrauch in der Eröffnungsphase bei Proband 205

[3]	..	4 [00:09.1]	5 [00:10.2]	6 [00:11.5]
Int_1[v]	Nehmens doch bitte Platz!		Hams gut hergfunden zu uns?	
Teiln_1[v]		Dankeschön.		Schon ja. Ich
[4]	..	7 [00:12.8 [00:13.1]		
Int_1[v]		Ja, prima. Derf i Eana a Tass <u>Kaffee</u> anbieten?		
Teiln_1[v]	war schon öfter da.			
[5]	.9 [00:15.9]	10 [00:16.7]	11 [00:18.7]	12 [00:19.2]
Int_1[v]				Und ••• a
Teiln_1[v]	Ja, gerne.		Dankeschön.	
Int_1/k		((simuliert Einschenken von Kaffee))		

Der Schüler in der Bewerberrolle beginnt, wie der Transkriptausschnitt zeigt, trotz der dialektalen Einlassungen des Interviewers im standardsprachlichen Register. Er übernimmt den im Allgemeinen als informeller geltenden Varietätengebrauch seines Gegenübers also zunächst nicht, obwohl er, wie sich im weiteren Gesprächsverlauf zeigen wird, ebenfalls Dialektsprecher ist. Diese anfängliche Zurückhaltung des Bewerbers kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass er um die prinzipielle Formalität der Interaktionssituation weiß und sowohl willens als auch in der Lage ist, entsprechenden Konzeptionalitätsgegebenheiten auf verbaler Ebene durch eine angemessene Registerwahl umzusetzen.

Im weiteren Dialogverlauf wird deutlich, dass der Interviewer konsequent ein abweichendes Register bedient¹⁴⁸. Implizit verhandeln die Gesprächsbeteiligten nun die Frage, welcher Stil im aktuellen Dialog als unmarkiert gelten soll. Transkriptausschnitt 2 gibt einen Einblick in das Ergebnis dieses still-schweigenden Vereinbarungsprozesses.

Abbildung 4: Proband 205: Varietätenegebrauch im späteren Gesprächsverlauf

[18]	28 [01:02.0]	
Tein_1[v]	Ja i bin/ • • • also ich hab scho <u>Praktikums</u> gemacht und da hab	
[19]	..	
Tein_1[v]	i scho gsehn, dass ma des ganz gut gfällt und dass ma des a	
[20]	..	29 [01:10.0]
Int_1[v]	Mhm. • • • Aállés klar. • • • Ääh, wie stellen	
Tein_1[v]	net <u>sehr</u> schwer fällt.	

Der Schüler übernimmt ohne Umschweife den Varietätenegebrauch des Interviewers: womöglich, weil ihm dessen institutionalisierter Machtvorsprung im Hinblick auf Gesprächsgestaltungsmöglichkeiten gewärtig ist. Im gleichen Sinne kann auch die Beobachtung gewertet werden, dass der „Bewerber“ dieses sprachliche Register konsequent beibehält und nicht versucht, von sich aus einen Wechsel zu initiieren. Die einzige Abweichung hiervon bilden seine standardsprachlich vorgetragenen Fragen an den Interviewer, welche er von der mitgebrachten Liste abliest. Diese Beobachtung ist jedoch insoffern folgerichtig, als der Registerwechsel in die bewerbergesteuerte Phase des Dialogs fällt: Hier übernimmt der Bewerber Mitverantwortung für die Gesprächsmöglichkeitengestaltung. Ein variatives, von durch den Interviewer gesetzten Standards in angemessenem Umfang abweichendes Verbalitätsmanagement wird daher an dieser Stelle weniger leicht als Angriff auf dessen Gestaltungsvor-macht interpretiert werden, welcher die Gesichtswahrung und letztlich die Erreichung individueller Gesprächzielsetzungen des Bewerbers bedrohen könnte.

¹⁴⁸ Die Erhebungen zur SeGel-Studie wurden an Schulen in kleinstädtisch bis ländlich geprägten Gebieten durchgeführt, wo Dialektgebrauch an der Tagesordnung ist. Den Interviewern im Projekt SeGel wurde es freige-stellt, sich im Hinblick auf mundartliche Aussprachevariétäten, soweit es mit der formellen Gesprächssituation vereinbar erschien, den Bewerbern anzupassen: Auf diese Weise konnte ein breiteres Spektrum möglicher Ge gebenheiten authentischer Bewerbungsgespräche abgebildet werden. Aus der Perspektive einer am lernenden Subjekt und dessen Lebenswelt orientierten Didaktik ist dies als Vorteil anzusehen, um dessentwillen der for schungssystematische Nachteil (geringere Teststandardisierung/Möglichkeit effektmoderierender Testungsunterschiede) in Kauf genommen wurde.

Aufmerksamkeitsmarker

Neben nonverbalen Reaktionen (Nicken, mimische Reaktionen, z. B. Lächeln oder Hochziehen der Augenbrauen usw.) signalisieren verbale und vokale Hörerbeiträge („mhm“, „aha“, „ja“, „okay“ u.ä.) die Aufmerksamkeit des einen Dialogbeteiligten in Redphasen des jeweils anderen. Ihr Einsatz in angemessenem Umfang dient in authentischen Bewerbungssituationen wiederum der Gesichtspflege: Dokumentiert der Bewerber durch Einsatz von Hörersignalen, dass er Einlassungen des Personalverantwortlichen aufmerksam folgt, so kann dies die von ihm angestrebte Selbstdarstellung unterstreichen, am Arbeitgeber beziehungsweise Arbeitsplatz interessiert zu sein. Eine Wahrnehmung passend gestalteter Aufmerksamkeitsdemonstrationen durch den Interviewer kann insofern den bewerberseits intendierten Passungsaufweis unterstützen. Im transkribierten Simulationsdialog experimentiert der Schüler in der Bewerberrolle mit vokalen und verbalen Aufmerksamkeitsmarkern: Den gesprächsspezifischen Vorstrukturierungen der Beteiligungsweisen entsprechend setzt er Hörersignale in der bewerbergesteuerten Dialogphase ein (im Transkript Z. 44-92), wo er durch eigene Fragen längere Beiträge des Interviewers induziert. Zunächst hält der Schüler sich noch zurück, während sein Gegenüber spricht: Aufmerksamkeitsmarkierungen durch ihn erfolgen jeweils erst gegen Ende von Intervieweräußerungen, als sich bereits ein Turnwechsel abzeichnet, bzw. erst nach erfolgter Turnübergabe (vgl. Z. 47. 48. 56). Auch in Kurzpausen des Interviewers ohne Turnübergabe setzt er bereits in einem frühen Stadium der bewerbergesteuerten Gesprächsphase Hörersignale ein (vgl. Z. 53). Zum konsequenten Einsatz von Aufmerksamkeitsmarkern, die Äußerungen des Interviewers begleiten (für die der Schüler also weder Sprechpausen noch Turnwechsel abwartet), kommt es erst im weiteren Verlauf der Simulation, dann jedoch häufig und mit steigender Frequenz (vgl. Z. 59. 64. 66. 70. 73. 76. 79. 84. 87. 88. 90). Es wird offensichtlich, dass der Rollenspieler von der Technik, Aufmerksamkeit mittels vokaler und verbaler Hörerbeiträge zu signalisieren, immer entschiedener Gebrauch macht und diese schließlich intensiv einsetzt. Reaktive Irritationen auf Seiten des Gegenübers sind nicht zu bemerken, was dafür spricht, die gewählte Weise der Aufmerksamkeitsmarkierung als situationsangemessen und funktional anzusehen.

Planungsindikatoren

Ähnlich wie Aufmerksamkeitsmarker sind auch Planungsindikatoren, welche beim Redefluss in Stau-pausen fallen, im Schnittbereich zwischen Verbalität und Paraverbalität angesiedelt: Sie nehmen fallweise verbale Gestalt an („genau“, „also“ u.a.), treten häufig aber auch als vokale Äußerungen ohne Wortform auf („ähm“, „hm“ u.a.). Im Bewerbungsgespräch kann ein gehäuftes Auftreten solcher „gefüllter Pausen“ durch Interviewer dahingehend gedeutet werden, dass es dem Bewerber an Gesprächsroutine oder an inhaltlicher Kompetenz fehlt. Simulationsteilnehmer, die auf eine Optimierung ihrer Selbstdarstellung in authentischen Vorstellungsgesprächen hinarbeiten, werden daher versuchen, Planungsindikatoren nicht überhand nehmen zu lassen. Bei Betrachtung des transkribierten Simulationsdialogs fällt auf, dass der Schüler in der Bewerberrolle während derjenigen Gesprächsphase, in welcher er geeignete Repliken auf Fragen des Interviewers zu formulieren hat (im Transkript Z. 10-44), zunächst relativ häufig Planungsindikatoren gebraucht (vgl. Z. 10. 15. 18. 21/22), nach Ablauf des ersten Drittels dieser Phase jedoch nur noch ein einziges Mal (vgl. Z. 34). Dies könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass es ihm zunehmend leichter fällt, ohne längeres Überlegen angemessen auf die an ihn herangetragenen Impulse zu reagieren.

2.6.2.2 Paraverbalität

Für den Bereich der stimmlichen und prosodischen Gestaltung, mithin das vokale nonverbale Verhalten¹⁵¹, findet meist der Terminus Paraverbalität Verwendung¹⁵². Als zentrale Beschreibungskategorien der stimmlichen Gestaltung¹⁵³ gelten Stimmlage, Stimmumfang, Stimmvolumen und Stimmqualität. Sie hinterlassen in ihrer Gesamtheit auch im Vorstellungsgespräch unabdingbar einen Stimmeindruck, aus welchem der Interaktionspartner in aller Regel weiterführende Rückschlüsse im Hinblick auf den Sprechenden zieht¹⁵⁴. Konstitutiv für Stimmbildung und Stimmgebung ist die Atmung¹⁵⁵, als Aspekte prosodischer Sprechgestaltung werden in der Literatur meist Intonation (Phrasierung und Tonhöhenverlauf), Artikulation (Aussprachegestaltung)¹⁵⁶ sowie Akzentuierung (Betonungsgestal-

¹⁵¹ Vgl. Kühn (2002), 47.

¹⁵² Vgl. etwa Geißner (1986); Allhoff/Allhoff (2006), 21; Heilmann (2009), 9; dies. (2011), 48. Alternativ wird der Terminus „Paralinguistik“ gebraucht, vgl. z. B. Baacke (1980); Nöth, Winfried (1985), Handbuch der Semiotik, Stuttgart: Metzler, 322; zit. nach Jaskolski/Pabst-Weinschenk (2004), 49. In älteren Publikationen wird der paraverbale Ausdrucksbereich häufig unter „Nonverbalität“ mit abgehandelt.

¹⁵³ Alternative Begriffsprägungen sind z.B. „Phonation“ bzw. „Stimmgebung“ (vgl. z.B. Eckert, Hartwig, Art. „Atmung und Stimme“, in: Pabst-Weinschenk (2004), 20-31).

¹⁵⁴ Vgl. zum ganzen Absatz Fiehler (2014), 16-19; ferner Kühn (2002), 51f.

¹⁵⁵ Vgl. Eckert, Hartwig, Atmung und Stimme, in: Pabst-Weinschenk (2004), 20-31.

¹⁵⁶ Der Terminus „Aussprache“ findet sich teils auch als Überbegriff für prosodische Gestaltungsbereiche wie Segmentierung, Artikulation, Akzentuierung und Rhythmisierung, vgl. z.B. Hirschfeld, Ursula; Stock, Eberhard, Art. „Aussprache“, in: Pabst-Weinschenk (2004), 31-48.

tung) angeführt. Das Setzen von Betonungen erfolgt mittels dynamischer (Lautstärke) und temporaler (Geschwindigkeit, Pausen) Markierung¹⁵⁷. Stimmliche und prosodische Gestaltungsmittel übernehmen auch in Bewerbungsinterviews und deren Simulationen zentrale Kommunikationsfunktionen in Bezug auf den Selbstausdruck der Sprechenden einerseits und auf die interpersonale Verständigung andererseits: In stark präformierten Gattungen wie dem Vorstellungsgespräch und dessen Simulation erleichtert es beispielsweise die gemeinschaftliche Gesprächsorganisation, wenn nicht nur der Interviewer, sondern auch der Bewerber mit den institutionalisierten Modalitäten der Rederechtsverteilung vertraut ist. Letzterer kann solches Gattungswissen etwa dadurch demonstrieren, dass er in denjenigen Dialogphasen, in denen er auf Fragen des Interviewers zu reagieren hat, im Verlauf eigener Gesprächsbeiträge als Turnwechselsignale misszuverstehende markante Stimmsenkungen und Pausen vermeidet. Stimmsenkungen am Beitragsende sind hingegen funktional, denn sie geben zu verstehen, dass er das Rederecht abgeben und dem Interviewer ermöglichen will, den nächsten Impuls zu setzen und so auch seinerseits entsprechend gattungsspezifischer Dialogizitätsmodalitäten zu agieren. Der Bewerber signalisiert durch ein entsprechend kooperatives Gesprächsverhalten, dass er die institutionell vorgegebene Rollenverteilung auch in Bezug auf die Gesprächsstreuung kennt, sie akzeptiert, das vorfindliche Gesprächsarrangement unangetastet lassen will und insgesamt die spezifische Gesprächsfunktion des Passungsabgleichs intentional mitträgt.

Paraverbale Akzentuierungen dienen ferner dazu, Äußerungen zu gliedern, Zusammenhänge zu signalisieren und individuelle Bedeutungsgewichtungen sowie Modalitätsfärbungen (beispielsweise Ernsthaftigkeits- und Verbindlichkeitsgrad von Aussagen) zu verdeutlichen. Der Sprechende kann im Gebrauch paraverbaler Gestaltungsmittel auch Statements bezüglich seines Vorverständnisses des gemeinsamen Gesprächsvollzugs abgeben (z.B. indem er mehr oder weniger Engagement erkennen lässt), innere Befindlichkeiten zu erkennen geben sowie Aspekte seiner Sicht der wechselseitigen Beziehung der Gesprächspartner ausdrücken¹⁵⁸. Wer beispielsweise in der Bewerberrolle darauf achtet, verständlich zu sprechen, kann dadurch Kooperationsbereitschaft und Engagement im Hinblick auf die gemeinsam zu realisierenden Gesprächsfunktionen ausdrücken. Sein Verhalten wird in vielen Fällen zur Gesichtswahrung beitragen und die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass das Gespräch zu einem Ergebnis kommt, welches seinen Intentionen entspricht und das er insofern als Erfolg verbuchen kann.

¹⁵⁷ Vgl. Fiehler (2014), 16f; Allhoff/Allhoff (2006), 41-48.

¹⁵⁸ Vgl. zum ganzen Absatz Fiehler (2014), 17-19; ferner Hirschfeld, Ursula; Stock, Eberhard, Art. „Aussprache“, in: Pabst-Weinschenk (2004), 31-48; dies. (2011), 78-81.

Auch aus der Gruppe paraverbaler Funktionalitäten soll eine exemplarisch herausgegriffen und für die Gattung „Vorstellungsgesprächssimulation“ konkretisiert werden: die Sprechflüssigkeit des Spielers in der Bewerberrolle.

Sprechflüssigkeit

Im vorliegenden Beispieldialog wechselt die Sprechflüssigkeit des „Bewerbers“ phasenweise: So liegt sie beispielsweise in demjenigen Interviewabschnitt, in dem er von Freizeitvorlieben und Praktikumserfahrungen spricht (vgl. Z. 10-20), deutlich höher als dort, wo er seine Vorstellungen von einem Arbeitstag im Betrieb beschreibt (vgl. Z. 21-27). In manchen Dialogphasen ist eine Korrelation der Sprechflüssigkeit mit dem Niveau inhaltlicher und struktureller Angemessenheit der Einlassungen des Rollenspielers zu beobachten:

Abbildung 5: hohe Sprechflüssigkeit beim Thema "persönliche Stärken" bei Proband 205

[37]	46 [02:12.0]	
Int_1[v]	Mhm, mhmm. Hh • • • Und was finden andere Leute an Ihnen	
Int_1/k/	((atmet))	
[38]	..	
Int_1[v]	gut, zum Beispiel etz Ihre <u>Freunde</u> , oder Eltern und <u>Lehrer</u> ?	
[39]	47 [02:19.2]	48 [02:20.9] 49 [02:21.6]
Int_1[v]		Mhm'
Teiln_1[v]	(Ji da), i bin halt immer pünktlich,	bin immer a ordentlicher
[40]	..	
Teiln_1[v]	Mensch, also mei Arbeitsplatz is immer aufgeräumt • oder mei	
[41]	..	50 [02:25.8] 51 [02:27.0]
Int_1[v]		Mhm, mhmm'
Teiln_1[v]	Zimmer a daheim.	Und ich bin a verlässlig – wenn
[42]	..	52 [02:30.4] 53 [02:33.0]
Int_1[v]		Mhm. Okáy. ((58s))
Teiln_1[v]	ich sag, bin um <u>zwei Uhr</u> da, <u>bin</u> ich auch <u>da</u> .	((58s))

Besonders flüssig spricht der Schüler dort, wo er über eigene Stärken Auskunft gibt, und stützt mittels dieser paraverbalen Verhaltensweise eine Selbstdarstellung als kompetent und engagiert. Auch verbale Gestaltungsmarkmale tragen zur die Überzeugungskraft des Redebbeitrags bei: Er ist argumentativ, logisch-konstruktiv und sachlich.

tativ weitestgehend sauber strukturiert, da die Behauptung einer Charaktereigenschaft plausibel untermauert wird. Inhaltlich treffsicher reklamiert der Schüler mit „Pünktlichkeit“ und „Ordnungsliebe“ Stärken für sich, welche im Berufsleben relevant sind: Der gattungstypischen „versteckten Agenda“ wird dies insofern gerecht, als Personalverantwortliche mit der Frage nach persönlichen Stärken üblicherweise Aussagen elizitieren werden sollen, die sich beim Passungsabgleich verwerten lassen. Der Schüler in der Bewerberrolle meistert hier anspruchsvolle gesprächsthematische Anforderungen, wobei die flüssige paraverbale Präsentation des Sprechbeitrags dessen inhaltliche und strukturelle Qualität noch unterstreicht.

Abbildung 6: hohe Sprechflüssigkeit im Gesprächsabschnitt "Fragen von dir" bei Proband 205

[44]	..	55 [03:28.3]	56 [03:30.3]
Int_1[v]	jetz gerne <u>stellen</u> .		Mhm̄ es is a •
Teiln_1[v]		Wie läuft die <u>Ausbildung</u> ab?	
[45]	..		
Int_1[v]	dreijährige Ausbildung im • dualen System, • • uuund • ääh		
[46]	..		
Int_1[v]	soweit ich weiß, war des immer den letzten Jahren in		
[47]	..	57 [03:38.3]	58 [03:39.1]
Int_1[v]	Blockschulform organisiert.		
Teiln_1[v]	Mhm̄ ·	Unnd • in welche <u>Berufsschule</u> geh	
[48]	..	59 [03:41.8]	60 [03:43.2] 61 [03:44.1]
Int_1[v]	Ä h m n a c h [X Y].		
Teiln_1[v]	ich dann?	Okay. Unn • bei welchen	
[49]	..	62 [03:45.6*]	
Int_1[v]	Mhm̄ also wenn Sie bei uns		
Teiln_1[v]	<u>Betrieben</u> befind ich mich dann?		

Eine besonders flüssige Sprechweise des Bewerbers lässt sich auch in derjenigen Gesprächsphase beobachten, in der er selbst Fragen an den Interviewer richten kann: Er wirkt auf diese gesprächssteuende Aufgabe gut vorbereitet und stellt, wie bei der Thematizitätsanalyse bereits festgestellt werden konnte, ausnahmslos themenrelevante und gleichzeitig gesichtswahrende Fragen. Diese entsprechen dem vorgegebenen formal-exklusiven Inszenierungstypus des Simulationsdialogs insofern, als sie eine eher kleinschrittige inhaltliche Progression evozieren. Zwar stellt der Bewerber zunächst zu

wenige Fragen, um die vorgegebene Zeit zu füllen, kann aber immerhin mittels entsprechender paraverbaler Markierungen den Eindruck stützen, dass er interessiert ist und im Sinne des gemeinsamen Gesprächsziels „Passungsabgleich“ kooperieren möchte: Er beginnt ohne Umschweife, Fragen anzu bringen, und spricht durchwegs flüssig. Hierdurch unterstreicht er, dass er um seine Gesprächssteuerungsaufgabe in der aktuelle Dialogphase weiß und willens ist, sie anzunehmen. Die bald eintretende, durch ihn verursachte Unterbrechung des Gesprächsflusses wirkt freilich tendenziell gesichtsbedrohend. Dass er nach der beiderseits unerwünschten Pause die Gesprächsführungsaufgabe nochmals aufgreift und in flüssiger Sprechweise eine weitere inhaltlich angemessene Frage formuliert, kann als Aufweis von Belastbarkeit und Resilienz auch angesichts angespannter Dialogsituationen interpretiert werden: Ein solches Verhalten wäre im Hinblick auf die verdeckte Agenda von Personalverantwortlichen in authentischen Bewerbungssituationen mit hoher Wahrscheinlichkeit positiv zu werten und könnte entscheidend zur Gesichtswahrung des Bewerbers beitragen.

Einen positiven Eindruck hinterlässt der Rollenspieler auch dadurch, dass er von der Möglichkeit Gebrauch macht, eine selbstverfasste schriftliche Fragenliste mitzubringen: Damit zeigt er die Bereitschaft, erlernte Gesprächstechniken in der konkreten Interaktionssituation zu nutzen und sie adäquat anzuwenden. Im authentischen Bewerbungskontext bestünde die Möglichkeit, dass Personalverantwortliche solche durch sie beobachteten Verhaltensweisen auf variable interktionale Anforderungen im Betrieb übertragen. Würden sie daraus schließen, dass ihr Gegenüber sich in entsprechenden Situationen als ähnlich flexibel und lernfähig erweisen könnte, so wäre dies ganz im Sinne der verdeckten Agenda des Bewerbers.

Abbildung 7: geringe Sprechflüssigkeit im Gesprächsabschnitt "Fragen an dich" bei Proband 205

[20]	..	29 [01:10.0]
Int_1[v]		Mhm. • • • Aáles klar. • • • Ääh, wie stellen
Tein_1[v]	net <u>sehr</u> schwer fällt.	
[21]	..	30 [01:16.5]
Int_1[v]	Sie sich denn • einen <u>typischen Arbeitstag</u> vor?	
Tein_1[v]		• • • Also • • •
[22]	..	
Tein_1[v]	so • • • sechs sieben Uhr aufstehen, • • dann mim Zug nach	
[23]	..	
Tein_1[v]	[XY], ((1,5s)) dann • in der Früh • • aa • • paar	
[24]	..	
Tein_1[v]	Aufgaben, die wo net so schwer sind • • oder die wo ma a	

[25]	..	
Tein_1[v]	schaffen kann, • • • und dann ja Mittag • und dann mal vielleicht	
[26]	..	31 [01:35.7]
Int_1[v]		Mhm·
Tein_1[v]	a paar schwerere Aufgaben, dass net zu langweilig wird, • • •	
[27]	32 [01:36.2]	33 [01:38.3]
Int_1[v]		Mhm, mhm. ((2s))
Tein_1[v]	und danna • • Abend wieder Feierabend.	

Im Unterschied zu den vorausgehend untersuchten Gesprächspassagen formuliert der Schüler in der Bewerberrolle seine Sichtweise im Hinblick auf einen typischen Arbeitstag stockend und macht immer wieder Pausen im Redefluss. Womöglich bemerkt er in diesem Moment, dass seine Replik auf den Impuls des Interviewers auf Thematizitätsebene geringe Passungsgüte aufweist. Den Passungsgrad kann er jedoch kaum erhöhen: Zum einen kann er nicht genau wissen, was von ihm erwartet wird, zum anderen verfügt er wohl nicht über die für eine erwartungskonforme Antwort nötige Sachkenntnis. Ein Personalverantwortlicher könnte entsprechende Sprechflüssigkeitsmängel registrieren und eventuell für den Bewerber ungünstige Schlüsse daraus ziehen, etwa, dass die Frage nach Vorstellungen von einem typischen Arbeitstag diesen in Verlegenheit gebracht habe, weil er nur wenig darüber wisse. Einem Ausbildungsplatzsuchenden wird man zwar nicht zum Vorwurf machen, dass er, was Arbeitsabläufe angeht, nicht über breite Wissensbestände aus eigener Erfahrung verfügt. Einen solchen Mangel hätte er durch Nutzung alternativer Informationsquellen vor dem Bewerbungsinterview jedoch ausgleichen können und im Sinne der selbstintendierten positiven Selbstdarstellung auch sollen. Kann er die im gattungstypischen Themenkanon enthaltene Frage nicht einigermaßen flüssig beantworten, so riskiert er damit die für ihn gesichtsbedrohende Schlussfolgerung des Interviewers, er interessiere sich für die angebotene Stelle nicht in dem Maße, wie er es behauptet: Kommt es interviewerseitig zu einer solchen Interpretation, so kann dies den Passungsaufweis, den der Bewerber in der Regel anstrebt, wesentlich gefährden.

2.6.2.3 Nonverbalität

Im nonverbalen Ausdrucksbereich (als alternative Begriffsprägungen werden u.a. „extraverbale Kommunikation“, „nonvokale nonverbale Kommunikation“¹⁵⁹, „körperliche Kommunikation“, „Körperausdruck“, „Körpersprachlichkeit“ und „Nonverbalität“ vorgeschlagen¹⁶⁰) werden das Zeigeverhalten (Gestik) der Arme, Hände, Finger und Beine), die Kopfhaltung und -gestik, die Mimik (Gesichtsausdruck, Gesichtsmuskulaturbewegungen sowie Blickverhalten der Augen), die Kinesik (Körperhaltung und -bewegung) sowie die Proxemik (Positionierung und Bewegung im Raum) als kommunikationsrelevant beschrieben¹⁶¹. Zu jedem Zeitpunkt von Bewerbungsgesprächen und Simulationen unterstützen körpersprachliche Gestaltungsweisen die Kommunikation im Hinblick auf Sprecherausdruck und zwischenmenschliche Verständigung. Was ersteren angeht, so wird vermutet, dass redebegleitende nonverbale Aktivitäten den Zugriff des Sprechers auf im Gedächtnis repräsentierte Inhalte sowie den Abruf von mental gespeicherten Formulierungshilfen erleichtern¹⁶². Körpersprachlich verfasste Botschaften werden in unterschiedlichem Verhältnis zu verbal- und parasprachlichen Aussagen gebraucht¹⁶³: Sie können letztere unterstreichen, verdeutlichen und illustrieren (Amplifikation), sie abschwächen beziehungsweise leicht abändern (Modifikation) oder ihnen widersprechen (Kontradiktion). Nonverbale Äußerungen kommen aber auch unabhängig von Verbalität als gänzlich eigenständige Informationsübermittler vor (Substitution).

Anhand der im SeGel-Forschungskorpus vorliegenden Videoaufzeichnungen zeigt sich, dass in den Simulationsgesprächen sämtliche hier angedeuteten Funktionsweisen nonverbalen Verhaltens bei den Schülern in der Bewerberrolle zu beobachten sind. Analysen hierzu gehören nicht zum Interessensschwerpunkt vorliegender Studie und sind daher nachfolgenden Untersuchungen vorbehalten; hier lediglich ein Beispiel: Im bereits immer wieder zitierten Simulationsdialog zeigt der Schüler eine amplifizierende Verhaltensweise, indem er das Gespräch durchgehend in offener, dem Interviewer zugewandter Körperhaltung führt. Eine entsprechende nonverbale Verhaltensweise kann, durch Bewerber in authentischen Vorstellungsgesprächen eingesetzt, als nonverbales Kommunikationssignal

¹⁵⁹ Vgl. Kühn (2002), 49.

¹⁶⁰ Vgl. etwa Geißner, Hellmut (1986), Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation, Frankfurt/Main: Cornelsen; Heilmann (2009), 10; dies. (2011), 48.

¹⁶¹ Vgl. Fiehler (2014), 21-24; ferner Heilmann (2009), 53-72. Aus dem Begriff „Körpersprache“ ausgeschlossen bleiben im Rahmen vorliegender Arbeit beispielsweise Aspekte der Kommunikation durch Berührungsverhalten (Haptik), durch olfaktorische Signale, durch Eigenschaften der Physis (inklusive durch menschlichen Eingriff veränderter körperlicher Merkmale, sogenannter Artefakte) sowie durch Merkmale des äußeren Erscheinungsbildes etwa im Bereich von Kleidung, Accessoires, Körperkunst und Haaren.

¹⁶² Vgl. Jaskolski/Pabst-Weinschenk (2004), 54.

¹⁶³ Vgl. Fiehler (2014), 24; Allhoff/Allhoff (2006), 23-26; Heilmann (2009), 21f.; ferner Jaskolski/Pabst-Weinschenk (2004), 51-55 sowie Kühn (2002), 45-47. 250-286. 289.

die verbal geäußerte Behauptung, am Interviewer als Firmenvertreter und an einem Ausbildungsplatz in dessen Unternehmen interessiert zu sein, wirkungsvoll unterstützten. Nutzt der Personalverantwortliche für den Passungsabgleich die Möglichkeit, nonverbale Kommunikate des Stellensuchenden zu interpretieren und zu prüfen, ob sie mit den Inhalt verbaler Bewerberäußerungen übereinstimmen, so wird er mit einiger Wahrscheinlichkeit zu dem Schluss kommen, dass dies der Fall ist. Sprechen die gezeigten paraverbalen Botschaften dieselbe Sprache, so liegt die Wertung nahe, es handele sich tatsächlich um einen wirklich interessierten Bewerber. Es ist mithin davon auszugehen, dass in Bewerbungsinterviews Produktion, Wahrnehmung und Interpretation nonverbaler Kommunikate für die Bearbeitung der gattungstypischen Gesprächsfunktion „Passungsabgleich“ eine zentrale Rolle spielen und dass der Gesprächserfolg für beide Seiten wesentlich durch das Nonverbalitätsmanagement mitbestimmt wird.

Wahrnehmungs- und Inferenzstützung

Fiehler und andere kritisieren zu Recht, dass in vielen Untersuchungen, die gesprochensprachliche Phänomene zum Gegenstand haben, nicht konsequent und trennscharf unterschieden wird zwischen akustisch wahrnehmbaren und optisch wahrnehmbaren Ausdrucksweisen mündlicher Kommunikation. Sie führen diesen Umstand etwas pauschalisierend darauf zurück, dass „nonverbale Kommunikation für die verbalsprachlich fixierte Sprachwissenschaft eine undifferenzierte Sammel- und Ausschlusskategorie“¹⁶⁴ sei. Im Rahmen ihrer multimodalen Konzeptualisierung von Mündlichkeit sprechen sie selbst von einem Bereich „wahrnehmungs- und inferenzgestützte Kommunikation“¹⁶⁵, welcher von „lautlicher“ sowie „nonverbaler“ Kommunikation abgrenzen sei, und begründen dies wie folgt:

„[W]eder das Konzept nonverbaler Kommunikation noch [...] das somatische Kommunikation erfassen die verschiedenen Formen wahrnehmungs- und inferenzgestützter Verständigung, die bei Kopräsenz der Parteien und wechselseitiger Wahrnehmung möglich sind und eine wichtige Rolle spielen [...]. Im Rahmen eines gemeinsamen Handlungszusammenhangs können die beteiligten Parteien die Aktivitäten der jeweils anderen Seite beobachten und interpretieren, ihre Funktionalität erschließen, erforderliche Folgetätigkeiten inferieren und dann ausführen. Die Aktivitäten können so allein gestützt auf Wahrnehmungen und Inferenzen aufeinander aufbauen. Das Konzept der Multimodalität erfasst auch diese Formen der Verständigung.“¹⁶⁶

Zur Beurteilung der Frage, inwieweit die hier eingeführte terminologische Abgrenzung notwendig, sinnvoll und zielführend ist, werden nachfolgend zunächst Inhaltsbereiche der entsprechenden begrifflichen Wendungen beleuchtet. Auf dieser Grundlage kann anschließend die Diskurstauglichkeit

¹⁶⁴ Fiehler u.a. (2004), 67.

¹⁶⁵ Vgl. Fiehler u.a. (2004), 67. 89f.

¹⁶⁶ Fiehler u.a. (2004), 67. Das „Konzept somatischer Kommunikation“ wurde zur Betonung der multimodalen Verfasstheit gesprochensprachlicher Kommunikation von Ron und Suzanne Scollon (1995) sowie von Uta Quasthoff (1996) vorgeschlagen; vgl. Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft (2004), 67.

des Konstrukt „wahrnehmungs- und inferenzgestützte Kommunikation“ auf dem Hintergrund des allgemeinen Kommunikationsbegriff reflektiert werden. Äußerungen aus Vorstellungsgesprächssimulationen werden veranschaulichend herangezogen.

Im allgemeinen fachsprachlichen Gebrauch bezeichnet der Terminus „nonverbale Kommunikation“ generell nicht nur diejenigen körperlich gebundenen Signale, die durch eine sprechende Person simultan zu beziehungsweise kombiniert mit lautsprachlichen Zeichen abgegeben werden, sondern auch solche, die in Sprechpausen fallen. Ein Beispiel aus der Vorstellungsgesprächssimulation: In der bewerbergesteuerten Gesprächsphase schweigt der Schüler in der Bewerberrolle, während der Interviewer seine Fragen beantwortet. Er setzt in diesen Pausen jedoch häufig (vgl. z.B. min 03:44. 03:56. 03:59) körpersprachliche Aufmerksamkeitssignale (Nicken) ein, die unabhängig von einer Verbalbotschaft Interesse signalisieren. Sie können als substituierende nonverbale Äußerungen gedeutet werden, die dem Gegenüber kommunizieren: „Ich höre dir zu, interessiere mich für das, was du sagst, und bringe deinen Auskünften Wertschätzung entgegen.“

Nonverbale Kommunikation ereignet sich mithin in Sprechpausen ebenso wie sprechbegleitend, zudem aber auch gänzlich entkoppelt, also unabhängig von lautsprachlicher Kommunikation. Man denke an pantomimische Vorführungen oder an Unterhaltungen in Gebärdensprache: Im Medium ausschließlich nonverbaler Ausdrucksformen werden Geschichten erzählt, Informationen weitergegeben, Absprachen getroffen und Konflikte ausgetragen. Hieraus wird ersichtlich, dass es nicht praktikabel sein kann, Nonverbalität ausschließlich als Begleiterscheinung von Verbalität anzusehen, da sie ein genuin selbst- und eigenständiges Verständigungssystem darstellt¹⁶⁷. Es erscheint verzichtbar, angesichts des weiten Sinnspektrums des Begriffs „nonverbale Kommunikation“ ein ergänzendes Konzept „wahrnehmungs- und inferenzgestützter Kommunikation“ zu etablieren: Bei den laut Fiehler und anderen damit zu bezeichnenden Kommunikaten handelt es sich um nicht verbalsprachlich begleitete Verhaltensweisen von Gesprächsinteraktanten, welche nonverbal, paraverbal oder verbal verfasst sind. Sie sind mittels dieser gängigen Termini korrekt bezeichnenbar, weshalb die Etablierung eines Begriffsbereichs „wahrnehmungs- und inferenzgestützte Kommunikation“ verzichtbar erscheint.

Der Begriffsprägung kann hingegen dann ein erkenntnisfördernder Mehrwert abgewonnen werden, wenn sie nicht im Sinne einer Zuweisung bestimmter Kommunikate zu einer Sonderkategorie, sondern bei der Deskription eines Wesensmerkmals von Kommunikation an sich verwendet wird: Der Terminus fokussiert Organisations- und Funktionsmerkmale, welche letztlich alle nur denkbaren Kommunikationshandlungen aufweisen. Denn Wahrnehmungs- und Inferenzaktivitäten gehören so

¹⁶⁷ vgl. hierzu auch Fiehler u.a. (2004), 89.

wesentlich zum Kommunikationsprozess an sich, dass Kommunikation ohne diese Aktivitäten schlechthin nicht zustande kommt. Verständigung aller Art, im Medium von Verbal- ebenso wie Körpersprache, von Film- und von architektonischer Farb- sowie Formensprache, von musikalischen ebenso wie von bildnerischen Ausdrucksformen, funktioniert ausnahmslos nur unter der Voraussetzung, dass ein Empfänger Signale eines Senders „wahrnimmt“. Kommunikation ist demzufolge, unabhängig von ihrer Modalität, stets und unabdingbar „wahrnehmungsgestützte Kommunikation“, eine wahrnehmungsunabhängige Art und Weise der Kommunikation ist nicht vorstellbar.

Zudem existiert keine inferenzunabhängige Kommunikationsform: Sämtliche kommunikativen Teilprozesse, auf Sender- ebenso wie auf Empfängerseite, werden durch vielgestaltige personale Gegebenheiten mitbedingt, welche sich mit als physische und psychische Kommunikationsvoraussetzungen bezeichnen lassen. Eine „voraussetzungsunabhängige“, quasi „neutrale“ Wahrnehmung ist nicht denkbar.

Aus vorab Gesagtem wird deutlich, dass die Wendung „wahrnehmungs- und inferenzgestützte Kommunikation“ keine von anderen Kommunikationsformen anhand einer spezifischen Funktionsweise abgrenzbare besondere Art von Kommunikation bezeichnen kann. Der Terminus fokussiert hingegen Aspekte der Prozessualität und Interaktivität von Kommunikation an sich. Interpretiert beispielsweise, wie im Abschnitt „Paraverbalität“ beschrieben, ein Interviewer seine Beobachtung, dass ein Bewerber bestimmte Fragen im Vorstellungsgespräch flüssig beantwortet, dahingehend, dass dieser gesprächsbereit ist beziehungsweise zu den besprochenen Sachverhalten prinzipiell etwas zu sagen weiß (zunächst unabhängig von der inhaltlichen Qualität der Gesprächsbeiträge, die sich weniger auf paraverbaler denn auf verbaler Ebene erweist), so ist diese Interpretation eindeutig als wahrnehmungs- und inferenzgestützt zu bezeichnen. Das aus dem paraverbalen Ausdrucksbereich stammende Beispiel illustriert im Übrigen auch, dass Wahrnehmungs- und Inferenzstützung nicht ausschließlich als Attribute nonverbaler Kommunikation zu verstehen sind.

Der Inhaltsbereich des Nonverbalitätsbegriffs bleibt für vorliegende Arbeit noch zu präzisieren: Allhoff und Allhoff schlagen vor, nicht-verbalsprachliche Kommunikationsanteile gemäß dem Sinneskanal zu kategorisieren, auf dem der Empfänger sie aufnimmt¹⁶⁸. So werden paraverbale Signale über auditive, nonverbale Signale über visuelle, taktile und olfaktorische Sinneseindrücke wahrgenommen. Diese Differenzierung wird in der Literatur häufig aufgegriffen, die Begriffsverwendung in vorliegender Arbeit folgt ihr jedoch nicht, denn eine eineindeutige Zuweisung para- und nonverbaler Äußerungen zu Perzeptionskanälen ist nicht immer möglich. Man denke zum Beispiel an die Geräusche, die eine Person beim Klopfen mit dem Fuß auf den Boden oder beim Trommeln mit den Fingern auf

¹⁶⁸ Vgl. zum ganzen Absatz Allhoff/Allhoff (2006), 21.

den Tisch macht: eine nonverbale Verhaltensweise, die vom Gegenüber nicht ausschließlich auf visu-
ellem, sondern auch auf auditivem Weg wahrgenommen wird. Einen Schritt weiter führt die von
Fiehler und anderen vorgeschlagene Systematisierung über kommunikative Trägermedien: Hier fir-
miert als Kennzeichen nonverbaler Kommunikationssignale die Übertragung im Trägermedium des
menschlichen Körpers¹⁶⁹. Auch diese Definition erweist sich jedoch als nicht eindeutig, wenn man
bedenkt, dass auch die Stimme körpergebunden ist. Daher kann die von Fiehler und anderen vorge-
schlagene Terminologie nur für solche Kommunikate übernommen werden, die nicht stimmgestützt
übermittelt werden. Im Anschluss an diese Überlegungen wird in vorliegender Arbeit jede Form „so-
matischer“, das heißt körperlich vermittelter Kommunikation, die unabhängig vom Stimmgebrauch
realisiert wird, als „nonverbale“ Kommunikation bezeichnet.

Intentionalität

Im sprechwissenschaftlichen mehr noch als im linguistischen Fachdiskurs wird überlegt, inwiefern die (Nicht)-Intentionalität körpersprachlicher Äußerungen sich als Unterscheidungskriterium hinsichtlich von deren kommunikativen Qualität eignet. Ein distinktiver Gebrauch des Intentionalitätskriteriums erscheint in diesem Zusammenhang jedoch fragwürdig: Angesichts der prozessualen und interaktiven Verfasstheit von Sprache an sich wird über die kommunikative Funktionalität einer Äußerung keineswegs nur und vordringlich auf Seiten des Senders, sondern ganz wesentlich auch auf Seiten des Empfängers sprachlich verfasster Nachrichten entschieden. Aus der Perspektive „der Wahrnehmungsseite [...] kann durchaus ein kommunikativer Akt vorliegen, selbst wenn [sprecherseits] keine Intentionalität vorausgesetzt werden kann“¹⁷³. Jede raumzeitliche Kopräsenz von wahrnehmungsfähigen Menschen erzeugt einen Kommunikationskontext, in welchem jeder denkbaren Verhaltensweise, auch unbewegtem Ausharren, Schweigen usw., unabhängig von der Intentionalitätsfrage, Kommunikati-
onsqualität zukommt. Die Tatsache, dass (nicht nur körpersprachliche) intentionale Äußerungen „we-
gen des leichter klärbaren Zusammenhangs von Intentionalität und Wirkung [...] der systematischen
Analyse leichter zugänglich“¹⁷⁸ sind, sollte nicht dazu verleiten, die mögliche kommunikative Qualität von Äußerungen, die dezidiert nicht-intentional erfolgen oder über deren Intentionalität keine Aus-
sage gemacht werden kann, zu negieren bzw. außer Acht zu lassen. Als Beispiel aus einem Simulati-
onsgespräch kann der im Abschnitt „Paraverbalität“ bereits beschriebene Moment mangelnder
Sprechflüssigkeit beim Probanden 110 dienen: Der Schüler hat sich wohl nicht vorgenommen, seine
Antwort auf die Frage „Wie stellen Sie sich einen typischen Arbeitstag bei uns vor?“ in der anhand

¹⁶⁹ Vgl. Fiehler u.a. (2004), 117.

¹⁷³ Jaskolski/Pabst-Weinschenk (2004), 50, vgl. ferner Gutenberg (2001), 92f. und Heilmann (2009), 17. Auch Fiehler u.a. zeigen anhand von Beispielen, dass Verhaltensweisen allein dadurch, dass eine kopräsente Partei sie wahrnimmt, kommunikative Qualität gewinnen (vgl. Fiehler u.a. (2004), 89).

¹⁷⁸ Ebd.

des Transkripts erkenntlichen Art und Weise paraverbal zu markieren. Dass er durch seine stockende Sprechweise hier den Eindruck vermittelt, nur wenig über die Arbeitsabläufe in dem Beruf, für den er sich angeblich interessiert, zu wissen, ist für ihn tendenziell gesichtsbedrohend und daher wohl nicht beabsichtigt. In authentischen Vorstellungsgesprächen liegt eine vergleichbare Interpretation auf Interviewerseite durchaus nahe: Ein Personalverantwortlicher wird davon ausgehen, dass ein Bewerber Schwächen wie zum Beispiel Wissenslücken tendenziell überspielen möchte, und daher versuchen, alle wahrnehmbaren Kommunikationssignale, die sein Gegenüber aussendet, zu nutzen, um dessen „wahres Gesicht“ zu sehen und auf dieser Grundlage das gattungsspezifische Gesprächsanliegen des Passungsabgleichs verlässlich vollziehen zu können. Das Beispiel aus dem Simulationsdialog belegt also, dass das paraverbale Gestaltungsmerkmal „Sprechflüssigkeit“ unabhängig von Sprecherabsichten kommunikative Wirkung entfaltet, und zwar allein dadurch, dass es als sprachliches Signal durch einen körpersprachlichen Empfänger wahrgenommen und gedeutet werden kann.

Analog zum Befund im paraverbalen Ausdrucksbereich erweist sich für diese Untersuchung die im Bereich der Nonverbalität im Fachdiskurs diskutierte Unterscheidung zwischen gezielt zur Informationsübermittlung eingesetzter nonverbaler „Kommunikation“ einerseits und nicht intentional kommunikativem nonverbalem „Verhalten“ andererseits weder als fachlich angemessen noch als produktiv. Sie wird daher für vorliegende Arbeit nicht übernommen¹⁷⁹. Zahlreiche Beobachtungen anhand der im Forschungskorpus vorliegenden Videodokumentationen von Simulationsdialogen sprechen dafür, auf eine solche begriffliche Unterscheidung zu verzichten, da eine entsprechende inhaltliche Abgrenzung nicht trennscharf vorgenommen werden kann. Auch hierzu sei ein Beispiel skizziert: Im bereits häufig zitierten Simulationsgespräch dreht der Spieler in der Bewerberrolle im ersten Gesprächsdrittel (min 00:20 bis 01.45) ununterbrochen einen Stift zwischen den Fingern. Die hier gezeigte Verhaltensmarkierung ist besonders auffällig, weil der Schüler im Simulationsdialog ansonsten recht gelassen wirkt: Bei min 01.45 legt er den Stift ab (um ihn erst in min 03:32 für Notizen wieder zur Hand zu nehmen) und zeigt fortan ruhige, entspannte gestische Bewegungen. Der Interviewer wird aus diesen Beobachtungen mit hoher Wahrscheinlichkeit den Schluss ziehen, dass sein Gegenüber zu Beginn nervös war und diese Unruhe sich erst im Gesprächsverlauf legte. Vermutlich hatte der Schüler in der Bewerberrolle nicht vor, seine Nervosität im ersten Gesprächsdrittel zu zeigen, sondern hätte dieses Risiko einer Gesichtsbedrohung wohl lieber vermieden. Trotzdem ereignet sich die Botschaft an den Interviewer, der sie mit hoher Wahrscheinlichkeit aufnimmt, interpretiert und im Zusammenhang des Passungsabgleichs verwendet – unabhängig von entsprechenden Intentionen

¹⁷⁹ Kühn referiert Grundpositionen dieser Debatte; vgl. Kühn (2002), 40-42.

seines Gegenübers. Es spricht daher alles dafür, der beschriebenen nonverbalen Äußerung des Schülers kommunikative Qualität zuzusprechen, sie mithin als nonverbalen Kommunikationsakt zu klassifizieren.

2.7 Vorstellungsgesprächssimulation und Vorstellungsgespräch

Bewerbungsinterviews und deren Simulationen sind stark präformierte Kommunikationsakte, die in pragmalinguistischem Zugriff als jeweils eigenständige Gattungen betrachtet und auf außen-, zwischenstruktureller Ebene beschrieben werden können.

Außenstruktur

Beide Gesprächsgattungen werden in den prototypischen Milieus „Arbeitswelt“ bzw. „Schule“ performativ durch Personen realisiert, welche idealtypischer Weise gesellschaftlich vermittelte Gesprächsfunktionen mittragen. Die Grundfunktion besteht beim authentischen Bewerbungsinterview in der Überprüfung der Passung von Bewerber und zu vergebender Stelle, bei der Simulation in der Schaffung eines Lern- und Übungsarrangements mit dem Ziel, potentiellen Bewerbern Kompetenzzugewinne im Hinblick auf die Gesprächsaufgabe „authentliches Bewerbungsinterview“ zu ermöglichen. Im Sinne der Grundfunktionen übernehmen die Interaktanten – im Bewerbungsinterview als Personen, in der Simulation als Figuren – entsprechende Beteiligungsrollen, die institutionell vorgegeben sind. Macht- und Wissensgefälle zugunsten des Interviewers bedingen hierbei in authentischen Bewerbungsgesprächen eine Asymmetrie im Verhältnis der Interaktanten, die bei Simulationen aufgrund deren dezidierter Ausrichtung an den Interessen des Lernenden in der Bewerberrolle so nicht ausgeprägt ist.

Bedeutungszusammenhänge und konkrete Bedeutungszuschreibungen aller Gesprächshandlungen werden – in Relation zum präformierten Hintergrund des Dialogs – aufgrund der prinzipiellen Konstitutivität von Gesprächen im Interaktionsprozess konstruiert und ständig revidiert. Dies geschieht individuell in Abhängigkeit von persönlichkeitspezifischen Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Interpretationsmustern¹⁸⁰ und kann daher nicht delegiert bzw. durch andere übernommen werden. Die Dialogbeteiligten performieren die übernommenen Rollen innerhalb eines variativen Gestaltungsspielraums, dessen Rahmen der gemeinschaftliche geschaffene Gesprächskontext konstituiert: Welche kommunikativen Verhaltensweisen innerhalb dieses Spielraums liegen, also angemessen erschei-

¹⁸⁰ Ein Teil der verbreiteten Ratgeberliteratur zum Bewerbungsgespräch bewegt sich nicht im hier skizzierten Verständnishorizont, sondern meint Bewerbern „Patentrezepte“ hinsichtlich vermeintlich erfolsgarantierender verbaler, paraverbaler und nonverbaler Verhaltensstrategien anbieten zu können.

nen, handeln sie – idealerweise auf der Basis der Grundübereinkunft, die institutionalisierten Gesprächsfunktionen realisieren zu wollen – immer wieder neu miteinander aus. Den Aushandlungsprozess bedingt im realen Bewerbungszusammenhang auch das jeweilige Arbeitsplatzsegment mit, auf welches der im Gespräch vollzogene Passungsabgleich sich bezieht, denn hieraus resultieren unterschiedliche Vorgaben in Bezug auf den Inszenierungstyp des Vorstellungsgesprächs.

Für die wechselseitige Aushandlung der (Nicht-) Angemessenheit von Gesprächshandlungen sind zu dem die jeweiligen individuellen Intentionen der Gesprächspartner relevant. Insofern beide die Gesprächsfunktion mittragen, ist bei Simulationen von weitestgehender Zielkonvergenz auszugehen (zumal die Rollen hier durchgetauscht werden, sich bei „funktionierenden“ Simulationen also jeder Beteiligte fallweise in der Bewerberrolle erproben und darüber hinaus auch in der Interviewerrolle lehrreiche Beobachtungen machen kann).

In authentischen Vorstellungsgesprächen werden die Beteiligten im Sinne der Funktionalität des Dialogs an einer konstruktiven Gesprächsatmosphäre interessiert sein. Darüber hinaus sind divergente Zielsetzungen in Anschlag zu bringen: Parallel zu „offiziellen“ Gesprächsanliegen, die explizit gemacht werden, arbeiten Interviewer und Bewerber jeweils eine eigene „versteckte Agenda“ ab, was zu einer potentiellen Doppelbödigkeit der gesamten Interaktion in allen ihren kommunikativen Anteilen führt. Die für authentische Vorstellungsgespräche charakteristischen Zielkonflikte liegen im Simulationsrahmen normalerweise so nicht vor, entsprechende Verhaltensweisen und Gesprächsbeiträge können jedoch bei entsprechender inhaltlicher und methodischer Vorbereitung „zitiert“ werden.

Zwischenstruktur

Bei beiden Gesprächsgattungen werden Kommunikate produziert, denen Textqualität zukommt. Steuerungsvorgaben für Bewerbungsgesprächssimulationen folgen definitionsgemäß dem Anliegen, Dialogizitätsmerkmale authentischer Interviews zu rekonstruieren beziehungsweise zu elizitieren: Sequenzialisierung und Phasierung von Rollenspielarrangements werden jenen soweit als möglich angeglichen. Die Gesprächsführung obliegt im realen Bewerbungskontext weitgehend dem Interviewer, der Zuständigkeit und Verantwortung lediglich in einer klar abgegrenzten bewerbergesteuerten Phase temporär abgibt. Bei Simulationen exekutiert der Spieler in der Interviewerrolle in der Regel entsprechende Gestaltungsimpulse, welche im Medium von Rollenkarten zur Verfügung gestellt werden. Er prozessiert als Figur dadurch die seiner Rolle zugewiesene Gestaltungsmacht, ohne jedoch als Person diese Macht und die damit verbundene Verantwortung für die Dialoggestaltung faktisch innezuhaben. Dem Schüler in der Bewerberrolle wird hingegen in demjenigen Spielabschnitt, der die be-

werbergesteuerte Phase simuliert, die Gesprächsgestaltung für einen überschaubaren Zeitraum tatsächlich anheim- und aufgegeben: eine Tatsache, welche Gegebenheiten der Simulation hier in vergleichsweise große Nähe zum authentischen Vorstellungsgespräch rückt.

Auch für den Bereich der Thematizität werden, wie bereits gezeigt wurde¹⁸¹, gesprächsdidaktische Simulationsarrangements weitgehende Übereinstimmung von Spieldialogen mit authentischen Bewerbungsinterviews anzielen und diese Zielsetzung de facto in unterschiedlichem Ausmaß verwirklichen können.

Binnenstruktur

Bewerbungsgespräche und deren Simulationen laufen medial vorwiegend mündlich ab; geschrieben-sprachlich verfasste Kommunikationsanteile sind in geringerem Umfang vorhanden. Besonders bei formal-exklusiver Inszenierungsweise, die den meisten der im Fachdiskurs untersuchten authentischen Interviews zugrunde liegt und die zweckmäßigerweise für Simulationen im primären Bildungssektor gewählt wird, pflegen die Interaktanten eine vergleichsweise formelle, eher distanzierte Umgangsweise, sodass die medial mündlichen Kommunikate tendenziell Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit aufweisen. Mündlichkeitsspezifika lassen sich gleichwohl nachweisen sowie konsistent beschreiben und interpretieren, was am Beispiel des Gebrauchs von Aufmerksamkeitsmarkern und Planungssindikatoren bei Schülern in der Bewerberrolle aufgezeigt werden konnte.

Kopräsenz der Interaktanten ist, von wenigen Ausnahmen abgesehen, bei beiden Gattungen die Regel. Dementsprechend wird die mündliche Interaktion multimodal prozessiert, denn sprachliche Verhaltensweisen aller Modi – verbale ebenso wie para- und nonverbale – gewinnen im Moment der Wahrnehmung durch ein Gegenüber Kommunikationsqualität, unabhängig davon, ob sie intentional oder nichtintentional erfolgen. Sie werden in authentischen sowie simulierten Bewerbungsinterviews durch die Beteiligten abhängig von personalen Kommunikationsvoraussetzungen in individueller Weise wahrgenommen und inferenzgestützt verarbeitet, die Ergebnisse der Verarbeitungsprozesse bestimmen den jeweils konkreten Gesprächsrahmen und -verlauf konstitutiv mit. Auch deshalb stellt jedes einzelne Vorstellungsgespräch und jede einzelne Simulation – trotz Präformiertheit und Institutionalität der Gattungen – ein einmaliges und unverwechselbares Kommunikat dar.

Paraverbale Gestaltungsweisen (z.B. Sprechflüssigkeit bei Schülern in der Bewerberrolle) können gesprächsanalytisch beschrieben und in ihrem gesprächspragmatischen Auswirkungen vor dem Hintergrund gattungsspezifischer Anforderungen schlüssig gedeutet werden. Nonverbale Signale erfahren

¹⁸¹ Vgl. hierzu Abschnitt 2.5.4 vorliegender Arbeit.

angesichts der gattungsspezifischen „versteckten Agenda“ in Bewerbungsinterviews (daher zweckmäßigerweise auch in Simulationen) häufig besondere Aufmerksamkeit: Sie können Interaktanten helfen, nicht explizit gemachte Absichten, Überzeugungen sowie Wertungen des Gegenübers zu entschlüsseln und entsprechende Erkenntnisse beim funktionalen Passungsabgleich zu verwerten.

Bei Bewerbungsinterviews und entsprechenden Simulationen handelt es sich mithin um nicht gleichzusetzende, jedoch eng verwandte Gesprächsgattungen: Weitgehende Gemeinsamkeiten liegen insbesondere auf binnenstruktureller, vielfach aber auch auf zwischenstruktureller Ebene vor. Gleichwohl lassen sich etliche zwischen- und außenstrukturelle Merkmale des Bewerbungsinterviews infolge präformierter gattungsspezifischer Rahmenbedingungen, welche die Interaktion unhintergehbbar beeinflussen, in Simulationen nur teilweise abbilden beziehungsweise zitieren. Nichtsdestotrotz lässt die linguistische Analyse insgesamt die Schlussfolgerung zu, dass Vorstellungsgesprächssimulationen als Elizitierungsrahmen typischer Merkmale von Vorstellungsgesprächen prinzipiell geeignet sind. Das erreichbare Ausmaß der Annäherung von Simulationen an Gespräche im Realkontext ist variativ: Es hängt wesentlich davon ab, inwiefern die Rollenspieler die jeweils gattungsspezifischen Grundfunktionen ihrer Interaktion konsensual mittragen, ihre individuellen Gesprächsziele daran ausrichten und in der Lage sind, Dialoge zu performieren, welche diesen Funktionen und Absichten auch entsprechen. Simulationen können somit insgesamt geeignete Rahmenbedingungen zur Elizierung von Gegebenheiten authentischer Bewerbungsinterviews bieten, insbesondere bei angemessener inhaltlicher Vorbereitung der Teilnehmer sowie fachlicher Fundiertheit von Inszenierungsweisen und Dialogimpulsen.

3 Kompetenzen und Prozeduren in der Vorstellungsgesprächssimulation

Schulische Lernarrangements zur Vorbereitung auf Vorstellungsgesprächen können einerseits, wie einleitend dargelegt wurde, aus einer auf Seiten vieler Personalverantwortlicher verbreiteten Wahrnehmung von Bewerberdefiziten heraus begründet werden. Die linguistische Gattungsanalyse liefert, wie im vorausgehenden Kapitel verdeutlicht werden konnte, einen weiteren, lernerzentrierten Begründungsansatz: Stellensuchende mit Vorstellungsgesprächserfahrung sind, was die Bewältigung der stark präformierten und institutionalisierten, von Zielkonflikten und versteckten Agenden geprägten DialogGattung angeht, klar im Vorteil¹⁸². Ein Interviewer wird anhand eines Auswahlgesprächs niemals mit absoluter Verlässlichkeit sagen können, was und wieviel der jeweilige Bewerber im Unternehmen leisten können und wollen würde. Zweifelsfrei erkennen und bewerten kann er hingegen die Art und Weise, wie dieser im Bewerbungsgespräch auftritt: Er kann nicht das Arbeits-, wohl aber das Gesprächsverhalten eines Stellensuchenden überprüfen. Der Schluss liegt nahe, dass die Auswahlentscheidung von Interviewern eng mit ihrer Wertung von bewerberseits gezeigten Gesprächsverhaltensweisen zusammenhängt. Empirische Hinweise auf die Gültigkeit dieser Annahme liegen vor: Die hohe Entscheidungsrelevanz des Kommunikationsverhaltens von Bewerbern im Auswahlgespräch¹⁸³ ist ebenso belegt wie „die potenzielle Benachteiligung von Minderheitsangehörigen aufgrund nicht vorhandener Erfahrungen/verfügbaren Wissens um die Regeln der Gattung, und zwar besonders um ihre impliziten Dimensionen“¹⁸⁴. Lehr- und Lernangebote in Bezug auf Vorstellungsgespräche für Menschen in Phasen der beruflichen (Um-)Orientierung bedürfen angesichts dieser Tatsachenbefunde keiner weiteren Rechtfertigung.

Wer im Kontext arbeitsweltbezogener Bildungsangebote Vorstellungsgesprächssimulationen anbietet will, muss vorausgehend klären, was Bewerbungsgesprächen einerseits und Interviewsimulationen andererseits „fordern und fördern“, das heißt, welche personalen Gegebenheiten eine Bewältigung

¹⁸² Vgl. zum ganzen Absatz Birkner (2001), 60-66.

¹⁸³ Vgl. hierzu die entsprechenden Ergebnisse der unter Abschnitt 1.2 vorgestellten projektinternen Vorstudie.

¹⁸⁴ Birkner (2001), 65f. Insofern Gesprächsgattungen kulturabhängig geprägt sind, ist von kulturspezifischer Bindung der Vermittlung von Gattungswissen auszugehen: Verschiedene Studien fokussieren interkulturelle Unterschiede, was Gestaltung, Verlauf und Ergebnis von Bewerbungsgesprächen angeht; vgl. etwa Grießhaber (1987 a und b), Birkner (2002). Mit Wissensdefiziten bei Kulturmigranten ist daher zu rechnen: Abweichungen im Bereich von Vorwissens- und Interpretationsmusterbeständen bedingen einen „Mehraufwand an Kommunikation, der aus divergierenden Gattungsnormen resultiert“ (Birkner (2002), 327). Der beschriebene Umstand erschwert den Passungabgleich in Bewerbungsgesprächen von Kulturmigranten und begrenzt somit tendenziell deren Aussichten auf Zustandekommen eines Passungsaufweises. Aus Gründen der Chancengerechtigkeit erscheinen somit vorstellungsgesprächesbezogene Trainingsangebote für Lernende mit abweichendem kulturellem Hintergrund ganz besonders angebracht.

der durch sie elizitierten Gesprächsanforderungen voraussetzt, aber auch, welche Entwicklungsanregungen eine Gesprächsteilnahme bereithalten kann. Nachfolgende Ausführungen widmen sich dem hierdurch aufgeworfenen Fragenkomplex.

3.1 Kompetenzdimensionen

Übernimmt man vorderhand für kommunikative Verhaltensweisen, welche der Bewältigung der Anforderungssituation „Bewerbungsgespräch“ dienen, die geläufige Bezeichnung „(Gesprächs-)Kompetenzen“, so sind hiervon ausgehend in den nächsten Schritten Klärungen wie folgt zu leisten:

- die Befragung einschlägiger Fachdiskurse nach aktuellen Modellierungen der Konstrukte „Kompetenz“, „Arbeits- und Berufswahlkompetenz“ und „Gesprächskompetenz“ sowie die Adaption geeigneter Teilkonzepte zur Gewinnung eines integrativen Gesamtmodells, welches inhaltlichen und methodischen Erfordernissen des gegebenen Forschungsvorhabens entspricht
- die Explikation konkreter Kompetenzanforderungen in Vorstellungsinterviews und in Simulationen von Vorstellungsinterviews auf Grundlage dieses Modells
- und die Befragung des gesprächsdidaktischen Fachdiskurses nach einschlägigen Hinweisen auf formative Angebote, welche Heranwachsenden im Rahmen schulischer Berufswahlbegleitung gemacht werden können, um sie idealerweise zur Bewältigung der beschriebenen Anforderungen zu ermächtigen.

Kompetenzen werden einer Person via Selbst- oder Fremdattribuierung immer dann zugesprochen, wenn diese offensichtlich in der Lage ist, zwischen „den Erfordernissen äußerer Lebenssituationen (objektive Ebene)“ und „den inneren (individuellen) Befähigungen [...] (subjektive Ebene)“ einen Ausgleich herzustellen, welcher in einen individuell „gewünschten Zustand“ mündet: Die Person agiert „erfolgreich“ bzw. „kompetent“, insofern sie situative Anforderungen bewältigt¹⁸⁶.

Aktuelle Konstruktivierungen des Kompetenzbegriffs vermeiden in der Regel frühere nativistische Engführungen und wählen eine prinzipiell empirisch ausgerichtete Betrachtungsweise: Beobachtungen von Verhaltensweisen, welche, epistemologisch betrachtet, als Ausweis des Vorhandenseins von Kompetenzen gewertet werden können, münden in Schlussfolgerung hinsichtlich des tatsächlichen Vorhandenseins von Kompetenzen, mithin in ontologische Aussagen. Der Ausdruck „Kompetenz“ selbst ist mithin kein Empirie-, sondern ein Theoriebegriff: Er zielt auf Veranlagungen ab, deren Vorhandensein sich in empirisch beobachtbaren Problemlösungsprozessen manifestieren kann, jedoch

¹⁸⁶ Vgl. zum gesamten Abschnitt Jung (2010), 11.

nicht muss. Die Kompetenz per se ist, abweichend von der sicht- und bewertbaren Performanz, nicht empirisch fassbar¹⁸⁷.

Die folgende Übersicht veranschaulicht das bipolare Verständnis von Gesprächskompetenz, das sich aus diesem zweifachen Zugriff ergibt und auf dem die nachfolgende gesprächsdidaktische Annäherung an das Unterrichtsthema „Bewerbungsinterview“ basiert¹⁸⁸.

Abbildung 8: Gesprächskompetenz und Gesprächsperformanz

„Vorstellungsgesprächs-(simulations-)kompetenz“ (ontologische Perspektive)	„Vorstellungsgesprächs-(simulations-)performanz“ (epistemologische Perspektive)
<ul style="list-style-type: none"> gesprächsverhaltensrelevante <i>innere Dispositionen</i> latent: empirisch nicht wahrnehmbar erweisen sich anhand von Gesprächsperformanz 	<ul style="list-style-type: none"> dispositionsbedingtes <i>äußeres Gesprächshandeln/gezeigtes Gesprächsverhalten/beobachtbare „Gesprächsleistung“</i> manifest: empirisch wahrnehmbar wird ermöglicht durch Gesprächskompetenz

Vom hier skizzierten Grundverständnis ausgehend erfolgt die weitere Konturierung des Kompetenzkonstrukts für vorliegende Arbeit im Rückgriff auf das in der Lernpsychologie konzipierte Verständnis von Kompetenz im Sinne veränderlicher Kognitionsstrukturen. Ein so perspektivierter Kompetenzbegriff weicht damit etwa von geläufigen Intelligenzkonstrukten ab, welche tendenziell dauerhafte, unveränderliche kognitive Strukturen in den Blick nehmen. Die Entscheidung für das skizzierte Kompetenzverständnis basiert insofern auf empirischer Forschungsarbeit, als sich in Pilotierungs- und Testrunden zur SeGel-Projektstudie bei Simulationsteilnehmern vielfach saliente Veränderungen im Gesprächsverhalten beobachten ließen: Zahlreiche Probanden zeigen nach der Teilnahme an systematischem Bewerbungsrollenspieltraining andere Gesprächsverhaltensweisen als zuvor¹⁹⁰.

Zur Illustration dieser Feststellung sollen im Folgenden exemplarisch Ausmaße der Gesprächsbeteiligung zweier Schüler, welche im Rollenspiel jeweils als Bewerber agierten, bei Simulationsdialogen vor und nach dem Vorstellungsgesprächstraining betrachtet werden¹⁹¹. Als Beteiligungsindikatoren

¹⁸⁷ vgl. Ernst (2002), 23. Blömeke et al. sprechen von Kompetenz als „latente[m] Konstrukt“, vgl. Blömeke, Sigrid u.a. (2008): Niveau- und institutionsbezogene Modellierungen des fachbezogenen Wissens, in: Sigrid Blömeke, Gabriele Kaiser, Rainer Lehmann (Hg.), Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung, Münster, 105-134.

¹⁸⁸ Vgl. Jung (2010), 20-22.

¹⁹⁰ Unter Abschnitt 9 vorliegender Arbeit werden alle wesentlichen Ergebnisse, die sich auf Gesprächskompetenzentwicklungen beziehen, dargelegt und reflektiert.

¹⁹¹ Die Darstellung erfolgt in Anlehnung an Pragner (2016), 59, vollständige Transkripte der entsprechenden Testgespräche finden sich im Anhang, vgl. A XI.

werden die Kriterien „Anzahl gesprochener Wörter“, „Anzahl gestellter Fragen“, „Anzahl verbaler Hörersignale“¹⁹² und „Gesamtdauer aller über 1 Sekunde dauernder Pausen“ herangezogen¹⁹³.

Tabelle 1: Proband 205: Entwicklung von Gesprächsbeteiligungsindikatoren

	Vortest	Nachtest
Anzahl gesprochener Wörter	201	382
Anzahl gestellter Fragen	2	9
Anzahl verbaler Hörersignale	3	22
Gesamtdauer langer Pausen (über 1 sec)	266,5 sec	92 sec
Gesprächsdauer (gesamt)	6:15 min	6:46 min

Tabelle 2: Proband 210: Entwicklung von Gesprächsbeteiligungsindikatoren

	Vortest	Nachtest
Anzahl gesprochener Wörter	144	267
Anzahl gestellter Fragen	2	6
Anzahl verbaler Hörersignale	3	14
Gesamtdauer langer Pausen (über 1 sec)	155 sec	75 sec
Gesprächsdauer (gesamt)	6:04 min	6:53 min

Die beobachtete Salienz von Gesprächsverhaltensmodifikationen bei den Probanden weist darauf hin, dass dem Gesprächsverhalten veränderbare Kompetenzstrukturen zugrunde liegen. Zudem kann die Beobachtung als vorläufiges Konstruktgüteindiz im Rahmen aktueller fachdiskursiver Bemühungen um die Validierung des kognitionspsychologischen Kompetenzverständnisses aufgefasst werden. Sie weist ferner darauf hin, dass das grundgelegte Kompetenzverständnis sich zur Anwendung im gegebenen, gesprächsdidaktisch ausgerichteten Untersuchungsrahmen eignet.

¹⁹² Hörersignale sind „sprachliche, sprecherische und nonverbale Mittel, mit denen ein aktueller Hörer einen aktuellen Sprecher in seiner Sprecherrolle bestätigt“. Ihre Interpretation als Indikator für Gesprächsbeteiligung im Vorstellungsgespräch ist unter anderem dadurch zu rechtfertigen, dass sie „eine starke indirekte gesprächssteuernde Funktion“ besitzen: „Das Bewerbungsgespräch als wechselseitige Verständigungshandlung zu begreifen impliziert die aktive Gestaltung der Hörerrolle mittels Hörersignalen“. Die Bewältigung dieser Gestaltungsaufgabe erfordert entwickelte Gesprächskompetenzen, denn „[i]mmer dann, wenn Hörersignale als Automatismen oder Floskeln bei einem Bewerber gehäuft auftreten, verlieren sie ihre ursprüngliche gesprächsfördernde Wirkung“ und erwecken stattdessen den – potenziell gesichtsbedrohenden – Eindruck von passiver Affirmation (Lepschy (1995), 265f).

¹⁹³ Die gewählte Vorgehensweise hat heuristischen Charakter, sie dient hier lediglich der Veranschaulichung von Entscheidungsgründen für die kognitionspsychologische Kompetenzkonzeption. Die Gültigkeit des Konstrukts „Gesprächsbeteiligung“ sowie die Tragfähigkeit entsprechender Schlussfolgerungen wären im Rahmen weiterer Forschung noch zu überprüfen.

Der kognitionspsychologische Diskurs bietet auf der Basis der skizzierten Konstruktbildung unterschiedliche Dimensionierungen des Kompetenzbegriffs an. Entsprechende weitere Ausdifferenzierungen des Konstrukts kommen den Erfordernissen fachdidaktischer Lehr-Lern-Diagnostik mit dem Ziel der Operationalisierung jeweils domänenspezifischer Kompetenzsubfacetten wesentlich entgegen. Dementsprechend soll für das weitere Vorgehen eine kognitionspsychologisch ausgerichtete Kompetenzdimensionierung ausgewählt werden: Weinert beschreibt Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“¹⁹⁴. Kompetenzen lassen sich demnach verstehen als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, welche in spezifischen Anforderungssituationen (“Probleme”) zur Bewältigung der jeweiligen Anforderungen („Problemlösung“) genutzt werden¹⁹⁵: Der hier skizzierte Kompetenzbegriff umfasst individuelle, latente Ressourcen zur Problemlösung ebenso wie die manifeste Umsetzung der Lösung, welche oft auch als „Performanz“ bezeichnet wird¹⁹⁶. Beim Kompetenzaufbau wird somit die (Weiter-)Entwicklung sowohl deklarativer als auch prozeduraler Wissensbestände angezielt. Entsprechende Entwicklungen sollen durch Anwendungserfahrungen in konkreten, domänen- bzw. bereichsspezifischen Anforderungssituationen ermöglicht werden¹⁹⁷.

In Bezug auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die das Bewältigen der Dialogsituationen „Bewerbungsinterview“ bzw. „Simulation eines Bewerbungsinterviews“ ermöglichen, ergibt sich folgendes Bild:

Abbildung 9: empiristische Dimensionierung von Vorstellungsgesprächs(simulations)kompetenz

Problemlösung	
individuelle Ressourcen: kognitive Gesprächsfähigkeiten praktische Gesprächsfertigkeiten motivationale/volitionale/soziale Gesprächsbereitschaften und -fähigkeiten	manifeste Realisierung: erfolgreiches und verantwortungsvolles Gesprächshandeln in variablen Bewerbungsinterviews bzw. entsprechenden Simulationen

¹⁹⁴ Weinert 2002, 27f. Die viel zitierte Weinertsche Modellierung des Kompetenzbegriffs bildet die Grundlage zahlreicher Studien und Veröffentlichungen des jüngeren Fachdiskurses wie etwa der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards; vgl. Rösch (2005), 8.

¹⁹⁵ Vgl. Wilhelm/Nicklas (2013), 25.

¹⁹⁶ Vgl. Schilcher (2018), 45.

¹⁹⁷ Vgl. Wilhelm/Nicklas (2013), 25. Um das Missverständnis einer kognitivistischen Engführung des Weinertschen Wissensbegriffs zu vermeiden, werden in der Literatur teils alternative Termini gebraucht, nämlich „(deklaratives) Wissen“ für „kognitive Fähigkeiten“ und „prozedurales Wissen“ bzw. „Können“ für „Fertigkeiten“; vgl. etwa Jung (2010), 102 sowie Wilhelm/Nicklas (2013), 25. In Anlehnung daran werden in vorliegender Arbeit die Begriffe „kognitive Fähigkeiten“ und „Wissen“ einerseits sowie „(praktische) Fertigkeiten“ und „Können“ andererseits jeweils synonym verwendet.

Gemäß der skizzierten Kompetenzdimensionierung ist der Einsatz von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften im Zuge eines Problemlösungshandelns nur insofern als „kompetent“ zu werten, als das konkrete Resultat der Anwendung als „erfolgreich“ und „verantwortungsvoll“ erfahren wird. Nachfolgend soll die inhaltliche Substanz entsprechender Selbst- bzw. Fremdattribuierungen in Bezug auf die Gesprächsaufgaben „Führen eines Vorstellungsgesprächs“ und „Durchführung einer Vorstellungsgesprächssimulation“ konturiert werden.

„Erfolgreiche“ und „verantwortliche“ Bewältigung von Vorstellungsgesprächen und Vorstellungsgesprächssimulationen

Die Frage, was unter einer kompetenten, guten, gelungenen, angemessenen, erfolgreichen oder gar verantwortlichen Vorstellungsgesprächssimulation zu verstehen ist, verweist auf die grundlegende normative Verfasstheit jedweden Kompetenzdiskurses, die im Folgenden am gegebenen Beispiel kurz in den Blick genommen werden soll.

Zum Normativitätsdiskurs als Konstitutivum des Kompetenzdiskurses

Eine Antwort auf die oben aufgeworfene Frage nach der Qualität beobachteter Simulationsgesprächsleistungen kann nur im Kontext eines Bezugssystems gegeben werden, welches es erlaubt, Gesprächsperformanzen auf einer Matrix zwischen den Polen „gut“ bzw. „weniger gut“, „gelungen“ bzw. „weniger gelungen“ sowie dazwischenliegenden Abstufungen einzuordnen, kurz: normative Wertungen vorzunehmen. Ohne Bezugnahme auf individuelle Werte respektive kollektive Normen kann eine Gesprächshandlung nicht bewertet werden, weder durch den Ausführenden, etwa einen Bewerber, noch durch Instanzen, die dessen Gesprächsverhalten „von außen“ betrachten. Aussagen über Kompetenzen, die sich anhand einer konkreten Gesprächsperformanz manifestieren, können also nur in Verbindung mit einer Wertung der beobachteten Performanz formuliert werden. Jedwede Wertung verortet sich wiederum in einem normativen Bezugssystem, ohne diese Relationierung bliebe sie unklar beziehungsweise unverständlich. Hieraus folgt, dass jedes kompetente Handeln gleichzeitig als verantwortliches Handeln betrachtet werden kann. Nur mittels einer Wertung der Handlungsverantwortung, also mittels der Relationierung einer konkreten Handlungsweise innerhalb eines normativen Bezugssystems, kann eine fundierte Aussage über Kompetenzen, die sich im entsprechenden Handeln (nicht) ausdrücken, getroffen werden. Somit ist „unverantwortliches“ Handeln letztlich als inkompetentes Handeln aufzufassen, da kompetentes Handeln ja eben ausschließlich als „verantwortliches“ Handeln gedacht werden kann. Analog hierzu wird ein Akteur sein Problemlösehandeln dann und nur dann als wirklich kompetent betrachten, wenn er das Ergebnis als „Erfolg“ interpretieren kann, und vorausgängig selbst definieren müssen, was die Kategorie „Erfolg“ für ihn situativ bedeutet.

Zu den Attribuierungen „erfolgreich“ und „verantwortungsvoll“ im Kontext der Wertung von Gesprächsleistungen

Die Dimensionen „Erfolg“ und „Verantwortung“ verweisen, wie vorausgehend angedeutet wurde, auf individual- und sozialethische Kategorien: Die mit dem Kompetenzparadigma eingenommene normative Perspektive auf Gesprächsleistungen geht deutlich über einen rein deskriptiven Zugriff hinaus. Auf Basis der gesprächslinguistischen Fundierung vorliegender Untersuchung lassen sich oben genannte Wertungskategorien ohne Weiteres mit Inhalt füllen: Aus pragmalinguistischer Perspektive ist Gesprächserfolg immer dann gegeben, wenn die individuellen Gesprächsziele möglichst weitgehend realisiert werden können. „Erfolgreich“ meint so gesehen dasselbe wie „intentionsgemäß“: Einem erfolgreichen Bewerber gelingt der angezielte Passungsaufweis, ein erfolgreicher Spieler in der Bewerberrolle kann seine Bewerberkompetenzen weiterentwickeln.

Analog lässt sich Verantwortung interpretieren als Rückbindung individueller Intentionen an gattungstypische Gesprächsfunktionen, welche die einzelnen Dialogbeteiligten mittragen: Das bedeutet, dass funktionales immer auch verantwortetes Gesprächshandeln ist. Voraussetzung dafür, dass im Interaktionsrahmen eines authentischen Bewerbungsinterviews funktionale Kommunikation stattfinden kann, ist demnach, dass die Gesprächspartner „verantwortliche“ persönliche Zielsetzungen verfolgen, also solche, die mit der gemeinschaftlich festgelegten Zweckbestimmung des Gesprächs konform gehen: Einem verantwortlich handelnden und mithin im Vollsinne „kompetenten“ Bewerber kann daher nicht daran gelegen sein, einen scheinbaren Passungsaufweis ohne sachgerechten Passungsabgleich herbeizuführen.

3.2 Gesprächskompetenz im Berufswahlkontext

Zur weitergehenden Beantwortung der Frage, was kompetentes Bewerberverhalten in authentischen Interviews einerseits und in Simulationen andererseits ausmacht, können im Fachdiskurs bereits vorliegende Systematisierungen herangezogen werden: Aus Trutschkats empiriebasierten Analysen geht hervor, welche Dispositive des wissenschaftlichen Kompetenzdiskurses sich in arbeitsweltlichen Anwendungsbereichen de facto abbilden und wie das Konstrukt „Bewerberkompetenz“ in einschlägigen Zusammenhängen konkretisiert wird¹⁹⁹.

¹⁹⁹ Trutschkat analysiert parallel zu Bewerbungsinterviews (als lebensweltlichen Beispielen für Kompetenzbeschreibungen) den wissenschaftlichen Kompetenzdiskurs und arbeitet aus diesem einzelne Diskursstränge heraus. Letztere korrelieren, wie die Studie aufzeigt, mit unterschiedlichen Verständnissen des Konstrukts „Kompetenz“, die sich in den untersuchten Interviews nachweislich abbilden; vgl. Trutschkat (2008), 99-130.

Abbildung 10: Kompetenzdiskursstränge und -dispositive im Anwendungsbereich "Bewerbungsinterview"

Kompetenzdiskursstränge (wissenschaftlicher Bereich)²⁰⁰	
Strukturell-normativer Diskurs: Kompetenz erweist sich anhand von „richtigem Verhalten“.	Individual-dispositiver Diskurs: Kompetenz erweist sich anhand von „Handlungsfähigkeit“.
Kompetenzdispositive (wissenschaftlicher und lebensweltlicher Bereich)²⁰¹	
Disziplinarisches Dispositiv: Subjektivierung erfolgt durch <i>gesellschaftlich vorstrukturierte Bildung der stabilen Persönlichkeit</i> in Auseinandersetzung mit einer <i>externen Steuerungs- und Beurteilungsinstanz</i> Kompetent ist, wer Anforderungen <i>gemäß normierter Erwartungen</i> bewältigt.	Sicherheitstechnologisches Dispositiv: Subjektivierung erfolgt durch <i>Selbstbildung der sich ständig neu erfindenden Persönlichkeit</i> in Auseinandersetzung mit <i>sich selbst als Steuerungs- und Beurteilungsinstanz</i> Kompetent ist, wer Anforderungen <i>selbstbestimmt und flexibel</i> bewältigt.
Arbeitsmarktsegment²⁰²	
Internes Arbeitsmarktsegment: Besetzung interner Stellen: eher stabile Arbeitsverhältnisse, geregelte Arbeitsbedingungen, formale Qualifikationsanforderungen	Externes Arbeitsmarktsegment: Besetzung externer Stellen: eher unsichere Arbeitsverhältnisse, freie Arbeitsbedingungen, keine festgelegten Karrieremuster, geringere Bedeutung formaler Qualifikationen
Gesprächsinszenierung²⁰³	
In formal-exklusivem Gesprächsrahmen	In informell-kontingentem Gesprächsrahmen

Trutschkat beschreibt, wie die Übersicht zeigt, zwei grundlegende Kompetenzdispositive: Zu klären ist nun, ob beide für den weiteren Untersuchungsfortgang relevant sind oder ob eines davon mangels inhaltlicher bzw. arbeitsmethodischer Passung aus den weiteren Überlegungen ausgeschlossen werden sollte.

Die Frage, welche Kompetenzdispositive in Vorstellungsgesprächstrainings berücksichtigt werden sollten, muss im Zuge der prinzipiellen Adressatenorientierung didaktischer Angebote jeweils im Hinblick auf die konkreten Berufsorientierungen der Trainees geklärt werden. Für vorliegende Studie wurden hierzu Berufswunschangaben ausgewertet, die von den Probanden vor Trainingsbeginn einzeln erhoben worden waren²⁰⁴: Eine klare Mehrheit visierte Tätigkeiten im Bereich interner Arbeitsmarktsegmente an, wo, wie oben dargelegt, ein strukturell-normative geprägter Kompetenzdiskurs

²⁰⁰ Vgl. Trutschkat (2008), 97-130.

²⁰¹ Vgl. Trutschkat (2008), 288-310. Trutschkat wählt den Begriff „Dispositiv“, um das Interdependenzverhältnis der parallel untersuchten Bereiche „wissenschaftlicher Kompetenzdiskurs“ und „lebensweltliche Kommunikationssituation ,Bewerbungsinterview“ zu kennzeichnen.

²⁰² Vgl. ebd. 277.

²⁰³ Vgl. ebd. 278.

²⁰⁴ Jeder Teilnehmer wurde vor Trainingsbeginn als „Bewerber“ im Rahmen einer standardisierten Simulation gefilmt, welche zu Testzwecken videografiert wurde (für eingehendere Erläuterungen des Testarrangements

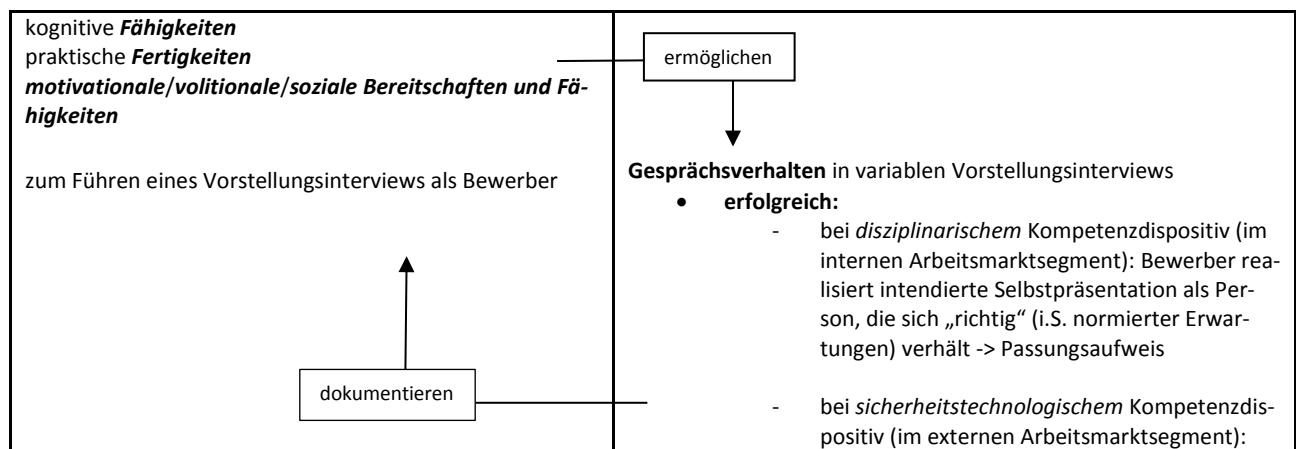
vorherrscht. Die Trainingsarrangements, welche vorliegende Studie präsentiert und auswertet, verordnen und verantworten sich daher im disziplinarischen Kompetenzdispositiv. Ein zweiter empirischer Befund stützt diese Entscheidung: Laut Trutschkats 2008 publizierter Analyse ist sowohl im Fachdiskurs als auch in konkreten Bewerbungsinterviews das disziplinarische im Vergleich zum sicherheits-technologischen Dispositiv deutlich stärker repräsentiert.

Neueste Entwicklungsprognosen für den paneuropäischen Arbeitsmarkt sagen freilich eine Zunahme von Beschäftigungsverhältnissen in externen Segmenten voraus²⁰⁵. Viele Jugendliche, die vorderhand einen Ausbildungsplatz im internen Segment anvisieren, werden somit im weiteren Verlauf ihrer Berufsbiografie womöglich ins externe Arbeitsplatzsegment wechseln und dadurch abweichenden Kompetenzanforderungen gerecht werden müssen. Vorstellungsgesprächstrainings sollten daher optimaler Weise variative Kompetenzdispositive zugrunde gelegt werden können²⁰⁶, in den weiteren Untersuchungsfortgang werden beide Dispositive einbezogen.

Dimensionen von Kompetenzanforderungen der Gattung „Bewerbungsinterview“ an den Bewerber

Vorab wurde eine kognitionspsychologische Dimensionierung des Kompetenzbegriffs zur Annäherung an ein als Untersuchungsgrundlage weiter auszuschärfendes Konstrukt „Vorstellungsgesprächskompetenz“ bzw. „Vorstellungsgesprächssimulationskompetenz“ gewählt. Integriert man nun Kompetenzdispositive, welche sich im lebensweltlichen Anwendungsbereich „authentische Bewerbungsinterviews“ wiederfinden, so ergibt sich hinsichtlich der Dimensionierung von Kompetenzanforderungen des Bewerbungsinterviews an den Bewerber folgendes Bild:

Abbildung 11: Anforderungsdimensionen von Vorstellungsgesprächen



vgl. Abschnitt 7 vorliegender Arbeit). Vor Gesprächsbeginn erfragte der Interviewer die Berufsorientierung des Probanden und notierte die Angaben im Filmprotoll (vgl. Anhang A VIII).

²⁰⁵ Vgl. Trutschkat (2008), 308-310.

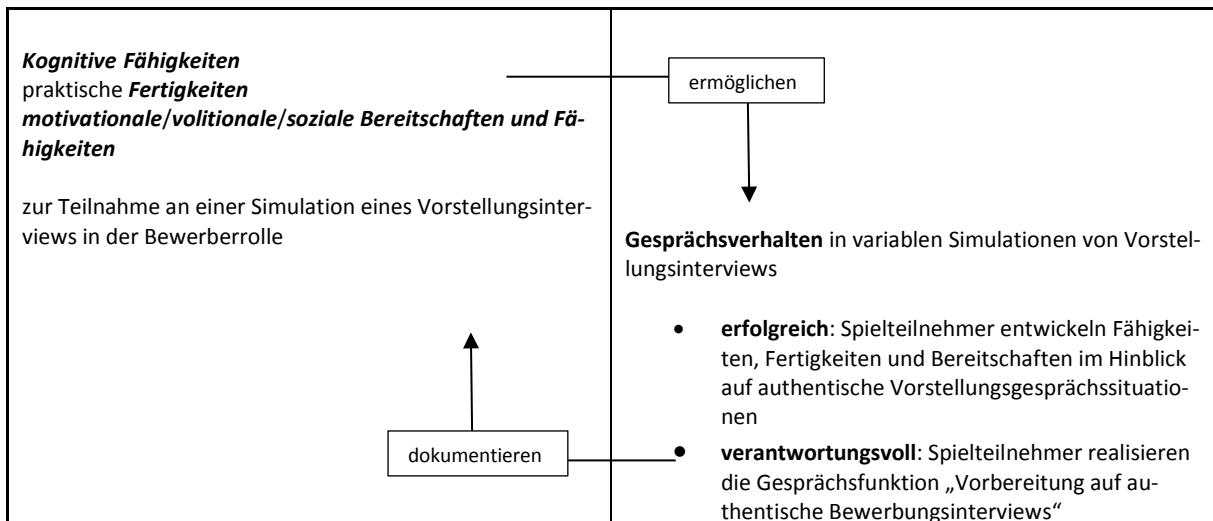
²⁰⁶ Entsprechend sollten Vorstellungsgesprächstrainings im sekundären Bildungssektor, deren Zielgruppe bereits im (ggf. durch temporäre Beschäftigungslosigkeit unterbrochenen) Arbeitsleben steht, standardmäßig sowohl formal-exklusiv als auch informell-kontingent ausgerichtete Gesprächsarrangements bereithalten.

	<p>Bewerber realisiert intendierte Selbstpräsentation als (durch Selbstbestimmung und Flexibilität) „handlungsfähige“ Person -> Passungsaufweis</p> <ul style="list-style-type: none"> • verantwortungsvoll: Realisierung der Gesprächsfunktion „Passungsabgleich“
--	---

Dimensionen von Kompetenzanforderungen der Gattung „Simulation eines Bewerbungsinterview“ an den Spieler in der Bewerberrolle

Dimensioniert man in analoger Weise Kompetenzanforderungen an einen Simulationsteilnehmer in der Bewerberrolle, so ergibt sich nachfolgend skizzierte Verständnisgrundlage für die weiteren Untersuchungsschritte:

Abbildung 12: Anforderungsdimensionen von Vorstellungsgesprächssimulationen



Im nächsten Schritt ist zu fragen, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften für „erfolgreiches“ sowie „verantwortungsvolles“ Gesprächsverhalten in Bewerbungsinterviews und -rollenspielen grundlegend sind. Aufschlüsse hierzu liefern Erkenntnisse über Ausprägungsniveaus, Aneignungsprozesse und Entwicklungsbedingungen von Gesprächskompetenz: Sie werden in den Fachdiskursen erarbeitet, indem domänenspezifische Kompetenzkonstrukte zunächst auf heuristischem Weg modelliert und einzelne Subfacetten anschließend empirisch validiert werden. Die Beschreibung mündlichkeitsbezogener Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften erfolgt über die Performanzperspektive,

das heißt, der Kompetenzbegriff wird „mit Beobachtungstermen verbunden [...] ohne in ihnen aufzugehen“²¹⁰. Fachdiskurse in den Bereichen „Arbeits- und Berufsfindungsdidaktik“ sowie „Sprech-/Ge sprächsdidaktik“ liefern hierfür relevante Beobachtungsparadigmen²¹¹.

Vorstellungsgesprächstraining im Kontext des Erwerbs von Arbeits- und Berufsfindungskompetenz

Aus dem Angebot domänenpezifischer Kompetenzmodellierungen im Diskursbereich „Arbeit und Beruf“ bietet sich für vorliegende Untersuchung Jungs Systematisierung der „Übergangskategorie Arbeits- und Berufsfindungskompetenz“²¹² an: Sie stellt eine arbeitsweltbezogene Adaption des durch Klieme und andere vorgeschlagenen Kompetenzstufenmodells dar und ist daher im Kontext einer Studie zu Gesprächskompetenzen im Bewerbungsinterview anderen Modellierungen vorzuziehen, die die entsprechenden Teildimensionen nur teilweise oder gar nicht berücksichtigen²¹³. Das Modell kann überblicksweise wie folgt dargestellt werden:

Abbildung 13: Arbeits- und Berufsfindungskompetenz

Arbeits- und Berufsfindungskompetenz ²¹⁴		
Kompetenzstufen	Kognitiv-handelnder Bereich	Affektiv-volitionaler Bereich
<i>Stufe 4: Gestalten/ Reflektieren</i>	Berufsbiografie planen <ul style="list-style-type: none"> - Alternativen suchen/entwickeln - Ursachen für Absagen erforschen/reflektieren - Übergangsdefizite überwinden - Sich in Übergangsprozessen positionieren 	Handlungsgrundlagen für alle Stufen, z.B.: <ul style="list-style-type: none"> - Gestalten wollen - Selbstbewusstsein und Gelassenheit entwickeln - Einstellungen und Engagement entwickeln - Bereitschaft und Akzeptanz entwickeln - Couragiert agieren - Rückschläge verarbeiten - Herausforderungen annehmen - Konzentriert arbeiten - Initiative entwickeln - Aufmerksamkeit aufbringen
<i>Stufe 3: Entscheiden/ Handeln</i>	Auswahlverfahren vorbereiten (Eignungstests, Assessment Center, Vorstellungsgespräche) <ul style="list-style-type: none"> - Wettbewerbsfähige Bewerbungsunterlagen erstellen - Nach freien Ausbildungsplätzen suchen - Zwischen unterschiedlichen Ausbildungswegen entscheiden - Eine Berufentscheidung treffen 	
<i>Stufe 2: Bewerten/Urteilen</i>	Berufliche Interessen und Fähigkeiten in Einklang bringen und Wunschberuf ermitteln <ul style="list-style-type: none"> - Berufe ermitteln, die zu eigenen Stärken passen - Berufe ermitteln, die zu persönlichen Interessen passen 	
<i>Stufe 1: Wahrnehmen/ Verstehen/ Wiedergeben</i>	Ausbildungsberufe und ihre Anforderungen kennen, z.B. <ul style="list-style-type: none"> - Aufgaben/Tätigkeiten - Arbeitsumgebung - Arbeitsgegenstände/-mittel - Zugangsvoraussetzungen - Verdienst-/Beschäftigungsmöglichkeiten - Perspektiven 	

²¹⁰ Ossner (2006), 7.

²¹¹ Die Auswahl von Kompetenzsubfacetten erfolgt hier vorerst unter kognitiver Schwerpunktsetzung, metakognitive Aspekte werden unter Abschnitt 6.2 fokussiert.

²¹² Vgl. zum ganzen Absatz Jung (2010), 82f.

²¹³ Die gewählte Modellierung wurde zudem im *Kecu-BHTWI* (Kerncurriculum für die Lernfelder Beruf, Haus- holt, Technik und Wirtschaft auf Grundlage der einschlägigen Fachdiskurse) bereits auf die Erfordernisse administrativer Bildungspläne hin konkretisiert, vgl. Jung (2010), 137.

²¹⁴ Vgl. Jung (2010), 83.

Die Systematik „verdichtet ein allgemeines Kompetenzverständnis als Befähigung zur Bewältigung komplexer Situationen auf arbeits- und berufsbezogene Übergänge“ und „umschreibt die menschliche Eigenschaft, in Abhängigkeit von den individuellen Übergangsbedingungen kognitives, soziales und verhaltensbezogenes Wissen und Können so zu organisieren und einzusetzen, dass Ziele (Interessen, Wünsche) in Arbeits- und Berufsfindungsprozessen zu verwirklichen sind.“²¹⁵

Verortet man schulisches Vorstellungsgesprächstraining in der Jungschen Modellierung, so zeigt sich, dass kognitive Fähigkeiten und praktische Fertigkeiten auf allen vier Kompetenzstufen tangiert werden: Die Simulationsteilnehmer sollten über im Gespräch thematisierte Berufe Bescheid wissen (Stufe 1) und Anforderungen ihres „Wunschberufs“ mit ihren persönlichen Gegebenheiten in Einklang bringen (Stufe 2), damit der intendierte Passungsaufweis gelingen kann. Die Simulationen stellen eine konkrete Vorbereitungsform auf authentische Auswahlgespräche dar (Stufe 3) und fordern dazu heraus, Berufswünsche sowie Alternativen zu reflektieren sowie berufsbezogene eigene Defizite zu erkennen und zu bearbeiten (Stufe 4). Zudem fordern und fördern unterrichtliche Bewerbungsimterviewsimulationen so gut wie alle der im affektiv-volitionalen Bereich explizierten Handlungsgrundlagen, beispielsweise Handlungs- und Gestaltungswillen, Aufmerksamkeitsfokussierung, Emotionsmanagement und Resilienzsentwicklung.

Jung zufolge bedingen Berufsfindungsprozesse, wie sie durch Heranwachsende zu bewältigen und im schulischen Berufswahlunterricht zu begleiten sind, für diese in aller Regel neuartige Kompetenzanforderungen. Entsprechende „Übergänge“ werden „vom Individuum als besondere Herausforderung wahrgenommen (erlebt, erlitten, genossen), die es positiv zu bewältigen gilt. Das „positive Bewältigen“ meint, dass (individuell oder kollektiv) definierte Ziele bei Aufrechterhaltung individueller Werte und gesellschaftlicher Normen erreicht oder zumindest angestrebt werden“²¹⁶: Es wird deutlich, dass die Modellierung von Arbeits- und Berufsfindungskompetenz durch Jung die lernpsychologisch modellierte Kompetenzdimensionen „erfolgreich“ und „verantwortungsvoll“ integriert und sich infolgedessen gut in den begrifflichen Verständnisrahmen vorliegender Untersuchung fügt.

Im Folgenden werden einschlägige mündlichkeitsbezogene Anforderungen beschrieben und Möglichkeiten reflektiert, diese prozedurengestützt zu bewältigen.

²¹⁵ Jung (2010), 82f.

²¹⁶ Ebd.

3.3 Sprech- und Gesprächskompetenzanforderungen

Sprech- und Gesprächskompetenzen können als medial mündlich realisierte Sprachkompetenzen gefasst und „durch Wissens- und Prozessdimensionen beschrieben“ werden²¹⁸. Wählt man zunächst eine Perspektivierung über das Wissenskonstrukt, so ist festzuhalten: Wer im Medium von Sprache kommunizieren will, braucht systembezogenes Sprachwissen sowie kontextualisierendes Weltwissen²¹⁹. Der Ausprägungsgrad entsprechender Wissensbestände bei Individuen manifestiert sich anhand von Angemessenheit beziehungsweise Nichtangemessenheit des „individuellen Sprachverhalten[s], d.h. der Gesamtheit unserer sprachlichen Äußerungen [...] Sprachwissen und Sprachverhalten sind die pragmatischen Entsprechungen für die vergleichbaren Begriffe Kompetenz und Performance“²²⁰.

Sprechkompetenzanforderungen

Sprechkompetenzen können mithin als Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet werden, die sich anhand „angemessener“ medial mündlicher Sprachperformanzen manifestieren. Linguistische Modellierungen²²³ beschreiben basale Sprechkompetenzen auf verschiedenen Qualifikationsebenen: Rezeptive und produktive phonische Qualifikationen befähigen Sprechende zur Lautunterscheidung, Lautproduktion und paraverbalen Sprechgestaltung. Durch Anwendung morphologisch-syntaktischer Qualifikationen erhalten Sprechprodukte eine kontextuell angemessene Makro- sowie Mikrostrukturierung. Auf Grundlage semantischer Qualifikationen geschieht die produktive und rezeptive Verortung von Textelementen im mentalen Lexikon sowie dessen simultane Äquilibration, also die Anpassung und Weiterentwicklung im Gehirn repräsentierter Wissensbestände. Pragmatische Qualifikationen befähigen Sprechende dazu, Handlungsintentionen von Gesprächspartnern wahrzunehmen, das eigene Verhalten darauf abzustimmen sowie eigene Intentionen zu kommunizieren. Zudem ermöglichen sie die passende Kontextualisierung und die lebensweltliche Verortung eigener Sprechbeiträge. Über diskursive Qualifikationen verfügt, wer es versteht, Handlungsmuster - im Sinne kollektiv etablierter Kommunikationsschemata - in Kooperation mit einem Kommunikationspartner umzusetzen. Für Bewerber im Vorstellungsgespräch und für Bewerbungsrollenspieler sind beispielsweise informative, deskriptive und argumentative Vertextungsmuster relevant.

²¹⁸ Eriksson (2012a), 122.

²¹⁹ Vgl. Ernst (2002), 19-24.

²²⁰ Ernst (2002), 23.

²²³ Vgl. zum gesamten Absatz Ehlich (2005), 12.

Gesprächskompetenzanforderungen

Sprechaufgaben erweitern sich, sobald ein Interaktionspartner zugegen ist, zu Gesprächsaufgaben, deren Bewältigung Gesprächskompetenz gleichzeitig voraussetzt und dokumentiert. Im Folgenden werden Gesprächskompetenzmodellierungen auf für vorliegendes Forschungsvorhaben relevante Kompetenzsubfacetten hin untersucht²²⁴.

Nach Hartung erweist sich Gesprächskompetenz daran, dass eine Person Erwartungen von Kommunikationspartnern situativ angemessen einschätzt, sich auf dieser Grundlage für eine den eigenen Anliegen und Möglichkeiten entsprechende Reaktionsweise entscheidet und diese verbal, paraverbal sowie nonverbal intentionsgemäß umsetzt²²⁵. Laut Geißners Definition ist gesprächskompetent, wer „im situativ gesteuerten, personengebundenen, sprachbezogenen, formbestimmten, leibhaft vollzogenen Miteinandersprechen – als Sprecher wie als Hörer – Sinn so zu konstituieren vermag, daß [...] damit das Ziel verwirklicht wird, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen, der zugleich imstand ist, sich im Miteinandersprechen und die im Miteinandersprechen gemeinsam gemachte Sache zu verantworten“²²⁶. Beide exemplarisch zitierten Konstruktivierungen nehmen auf Kategorien wie „Intentionsgemäßheit“ und „Verantwortung“ Bezug und weisen damit Berührungspunkte mit der oben dargelegten lernpsychologischen Dimensionierung des Kompetenzkonstrukts nach Weinert auf.

Deppermann grenzt verschiedene Teilbereiche voneinander ab, die bei jeder gesprochensprachlichen Interaktion zu gestalten sind: die Gesprächsorganisation zur Herausbildung einer Dialogstruktur, insbesondere durch Sprecherwechsel, die Darstellung von Sachverhalten in thematischer und inhaltlicher Füllung des Gesprächs, die Herstellung von Reziprozität durch wechselseitiges Sich-Aufeinander-beziehen der Gesprächspartner und das Gesprächshandeln als Umgang mit individuell bzw. gemeinschaftlich gewählten und im Gespräch laufend modifizierten Zielsetzungen. Alle Gestaltungsprozesse interagieren laut Deppermann mit Identitäten und wechselseitigen Beziehungen der Dialogpartner einerseits sowie mit Gesprächsmodalitäten andererseits²²⁷. Ähnlichkeiten zu dieser Modellierung weist Becker-Mrotzeks vierdimensionales Gesprächskompetenzmodell auf, welches als Kompetenzbereiche „das Prozessieren des thematischen Wissens, der Identität, der Handlungsmuster und der Unterstützungsverfahren“ expliziert²²⁸.

²²⁴ Eine empirische Validierung von Kompetenzsubfacetten sowie Niveaustufen der Gesprächskompetenzmodellierungen steht noch aus.

²²⁵ Vgl. Hartung (2004), 50.

²²⁶ Geißner, Helmut (1981), Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation, Königstein: Scriptor, 129 (zit. nach: Pietzsch, Thomas (2004), Zur wissenschaftlichen Grundlegung und Methodologie [der Sprechwissenschaft], in: Pabst-Weinschenk, Marita, Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, München: Ernst Reinhardt, 267.

²²⁷ Vgl. zum gesamten Absatz Deppermann (2008), 9f.

²²⁸ Becker-Mrotzek (2012a), 74.

Krelles Zusammenschau aktueller gesprächslinguistischer Modellierungen erweitert Becker-Mrotzeks Dimensionierung und identifiziert fünf „Beschreibungsebenen“, auf denen Gesprächshandlungsspekte im Fachdiskurs rekurrent lokalisiert werden, näherhin

„kommunikativ-pragmatische Aspekte der Gesprächsorganisation und/oder Aspekte der Handlungsmuster und –formen, Aspekte der im Gespräch verhandelten Inhalte, den Aufbau von Teilthemen bzw. die thematische Entfaltung, Aspekte, die sich auf Lexik und Grammatik und die jeweiligen Formulierungsverfahren im Gespräch beziehen, Aspekte, die die jeweiligen sozialen Beziehungen und Identitäten der beteiligten Interaktanten im Gespräch betreffen, Aspekte der sprachlichen Unterstützungssysteme wie Gestik, Mimik und Stimme usw.“²³⁰

Auch Schilcher greift durch Becker-Mrotzek beschriebene Gesprächskompetenzdimensionen auf und ordnet diesen kognitive Problemlöseprozesse im Teilbereich „Interagieren“ zu²³¹: Dialoginteraktanten prozessieren fortlaufend Problemlösungen in den Teilbereichen „Analysieren und Planen“, „engagiertes Zuhören“, „Distanzieren und Reflektieren“ sowie „Rückmelden“. Das Management dieser Teilbereiche erfolgt in Anwendung von domänenspezifischen kognitiven Strategien und Stützstrategien unter fortgesetztem mentalem Monitoring. Als Teildomänen werden „freies Sprechen und situativ angemessenes Auftreten“, „zielgerichtetes Unterhalten, Informieren, Überzeugen“, „Wissen über soziale Routinen und mündliche Prozeduren“, „sprechkünstlerisches und szenisches Gestalten“ sowie „zielgerichtetes Zuhören“ aufgefasst. Zudem bindet Schilchers Konzeptualisierung individuelle Sprecherdispositionen als Basis von Kompetenzanwendung mit ein: Er braucht einerseits Vorwissen über Sprechchanlässe, Selbstkonzept als Sprecher, Motivation, Adressatenbewusstheit und Stressbewältigung: Andererseits muss er die Gesprächsinteraktion in deren gesellschaftlichem Bezugssystem passend einordnen können, wozu unter anderem Wissen über Sozialisationsinstanzen, über mediale und personale Modelle sowie über lebensweltliche Gesprächsanlässe bzw. -situationen voneinander abhängen.

Eine weiterführende Typisierung von Vorwissensbeständen, die für Kommunikationsleistungen im Einzelnen relevant sind, liefern Becker-Mrotzek und Böttcher²³²: Wissen bezüglich Sprache und Kommunikation, über institutionelle Handlungsbedingungen sowie über gesprächsbezogene Überzeugungen, Einstellungen und Dispositionen sind dem deklarativen und somit expliziten oder zumindest

²³⁰ Krelle (2014), 20f. Keine der referierten Modellierungen kann nach aktuellem Forschungsstand als empirisch vollumfänglich gesichert angesehen werden. Alle basieren jedoch auf linguistisch sowie sprechwissenschaftlich verantworteter Beobachtung authentischen Textmaterials und systematisierender Auswertung der Ergebnisse, sodass sie als sinnvolle Ausgangsbasis für weitere Untersuchungen mit dem Ziel der Validierung von Kompetenzsubfacetten bzw. der Überprüfung gesprächskompetenzbezogener Interventionseffekte anzusehen sind.

²³¹ Vgl. zum ganzen Absatz Schilcher (2018), 71f.

²³² Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2004), 31-33.

prinzipiell explizierbaren Wissenstyp zuzuordnen. Prozedurale Wissensbestände, welche meist implizit bleiben, sind grundlegend für Formulierungs- und Ausdrucksfähigkeit, Interpretationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Prozessierung einschlägiger Handlungsroutinen²³³.

Gesprächsleistungen werden wesentlich durch Zuhörfähigkeiten sowie -fertigkeiten mitbedingt. Evidenzbasiert werden im Fachdiskurs unterschiedliche Ausprägungsstufen beschrieben²³⁴: Gegner und Schilcher qualifizieren das (Zu-)Hören als „Prozess mit unterschiedlichen Qualitäten“, im Einzelnen „akustische Wahrnehmung“, „etwas hören“, „Zuhören“, „Hörverstehen“, „aktives Zuhören“ und „literarisches Hörverstehen“²³⁵. Gelingende dialogische Kommunikation erfordert gerichtete, intentionale gesteuerte Zuhöraktivitäten, beim Hörverstehen wird das Gehörte mit Sinn verknüpft, also interpretiert. Hierzu braucht der Hörende Selektions- und Organisationsfähigkeit sowie Zuhörmotivation, welche sich unter anderem in Zuhörabsicht und auditiver Aufmerksamkeit ausdrückt. Inhaltliches Vorwissen und Wissen über Hörmuster als Strukturierungshilfen stützen die Zuhörmotivation. Auch Interpretationsleistungen basieren auf den individuell jeweils verfügbaren Möglichkeiten, aktual Ge-

²³³ Eine weitergehende Operationalisierung einzelner der hier angeführten Wissenstypen, besonders unter sprechwissenschaftlichen Gesichtspunkten, bietet die Modellierung von Gegner/Schilcher (2019), 124.

²³⁴ Gschwend weist auf bedenkliche Folgen unsystematisierter Wertungen und Ursachenzuschreibungen hin, welche Lehrkräfte im Zusammenhang mit beobachteten (angesichts der Latenz von Zuhörleistungen oftmals auch nur vermuteten) unterschiedlichen Zuhörleistungen von Schülern vornehmen: „Gelingendes Zuhören ist in der Schule [...] keineswegs selbstverständlich, obwohl viele Lehrer Zuhören als Kompetenz bei Muttersprachlern als gegeben voraussetzen. Denn die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, Mitschülerinnen und Mitschülern im Unterricht aufmerksam zuzuhören, wird von vielen Lehrern als gering eingeschätzt. Nur jeder zehnte Lehrer traut einem Viertel seiner Schüler zu, dass sie aufmerksam zuhören, rund 40 Prozent der befragten Pädagogen trauen dies der halben Klasse zu. Dies führt dazu, dass im Unterrichtsalltag schlecht zuhörenden Schülern oft mangelnder Wille unterstellt wird, nicht mangelnde Kompetenz und Konzentrationsfähigkeit“ (Gschwend, Ruth, Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen, in: Grundler/Spiegel (2014), 145).

²³⁵ Vgl. zum Folgenden Gegner/Schilcher (2019), 132-135. Die Modellierung Gschwends operationalisiert darüber hinaus, angelehnt an das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock/Nix (2008), Teilkompetenzen von Hör- und Zuhörfähigkeit auf Prozessebene, Produktebene und sozialer Ebene, vgl. Gschwend, Ruth, Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen, in: Grundler/Spiegel (2014), 143-160. Auf dieses Mehrebenenmodell des (Zu-)Hörens bezieht Held (2016) die aktuelle Kompetenzmodellierung für die Lernbereiche „Sprechen und Zuhören“ der Kultusministerkonferenz, vgl. Held, Renate (2016), Zuhören, in: Bildungsplan Baden-Württemberg, Fachbereich Deutsch, hg. durch die Fachberaterinnen und Fachberater Deutsch der Regierungspräsidien Freiburg, Karlsruhe, Stuttgart, Tübingen, abrufbar unter https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2016/fb5/5_hoeren/zuhoren_manuskript_server.pdf (zuletzt aufgerufen am 06.08.2019).

Zu Problemlage und Stand der empirischen Validierung von Teilkompetenzen vgl. Imhof, Margarete (2004), Zuhören und Instruktion: empirische Ansätze zu psychologischen Aspekten auditiver Informationsverarbeitung, Münster, München u.a.: Waxmann, Behrens, Ulrike (2010), Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung, in: Bernius, Volker, Imhof, Margarete (Hg.), Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule, Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 31-50, Imhof, Margarete, Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht, ebd. 15-30, Behrens, Ulrike (2014), Zuhörfähigkeit testen, in: Neumann, Astrid, Mahler, Isabelle (Hg.), Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografische Unterrichtsforschung, Baltmannsweiler: Schneider Hohenheghen, 38-52 sowie Grundler (2019).

hörtes mit Hörerinnerungen bzw. -erfahrungen abzulegen. Gut ausgeprägte Interpretationsfähigkeiten wirken wiederum positiv auf die Möglichkeiten des Hörenden zurück, das Dialoggeschehen adäquat wahrzunehmen und zu verarbeiten. Schließlich weist der Terminus „aktives Zuhören“ auf strategiegestützte Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse hin, welche ein Erkennen, Reflektieren und Bearbeiten von (zu-)hörbedingten Kommunikationsschwierigkeiten mit einschließen.

Nachfolgend werden oben skizzierte Kompetenzmodellierungen im Hinblick auf Aspekte ausgewertet, die zur Konzeptualisierung eines Konstrukts „Vorstellungsgesprächssimulationskompetenz“ besonders geeignet erscheinen.

Fazit: „Gesprächskompetenz in der Vorstellungsgesprächssimulation“ als integratives Konstrukt

Eine theoriebasierte konzeptionelle Verständnisgrundlage didaktischer Interventionen mit dem Ziel, Gesprächskompetenzentwicklung in Vorstellungsgesprächssimulationen anzuregen, kann für den Untersuchungsrahmen vorliegender Arbeit wie folgt beschrieben werden:

- Szenische Simulationen von Vorstellungsgesprächen evozieren die Realisierung der gattungstypischen Gesprächsfunktion „Vorbereitung auf authentische Vorstellungsgespräche“ in Relation zu den jeweiligen sozialen Gesprächskontexten sowie auf dem Hintergrund individueller Dispositionen (Vorwissen, Einstellungen, Überzeugungen, Befindlichkeit u.a.) und Intentionen der Spielteilnehmer. Für eine funktionale (verantwortliche) und intentionsgemäße (erfolgreiche) Performanz ausschlaggebend sind domänenspezifische deklarative und prozessuale Wissensbestände ebenso wie praktische Interaktionsfertigkeiten und -bereitschaften, insbesondere in den Kompetenzbereichen „szenisches Gestalten“, „Wissen über soziale Routinen und mündliche Prozeduren“, „freies Sprechen und situativ angemessenes Auftreten“ sowie „zielgerichtetes Informieren, Überzeugen und Zuhören“.
- Die verbale, paraverbale und nonverbale Gestaltung von Kommunikaten der Gattung „Vorstellungsgesprächssimulation“ erfolgt in der Prozessierung phonischen, morphologisch-syntaktischen, semantischen, pragmatischen sowie diskursiven Wissens und Könnens, gestützt durch die Anwendung bereichsspezifischer Strategien. Hierbei bearbeiten die Simulationsteilnehmer vielfältige Teilaufgaben in Bereichen des Analysierens und Planens, des Interagierens (Handlungs-, Themen-, Sprechgestaltung sowie Gestaltung von Identität und Beziehung), des Hörverstehens und aktiven Zuhörens, des Distanzierens/Reflektierens sowie des Rückmelndens.

Im Kontext eingangs skizziert arbeitsleitender Forschungsschwerpunkte besteht der nächste Schritt nun darin, ein Verständnis der Entwicklung von Vorstellungssimulationsgesprächskompetenz zu präzisieren. Letztgültig validierte Entwicklungsmodelle für den Gesprächskompetenzbereich liegen im Fachdiskurs noch nicht vor. Quasthoff bietet im Rückgriff auf empirische Ergebnisse der Gesprächsanalyseforschung eine perspektivische Systematisierung an und spricht von „Teilfähigkeiten für Diskursfähigkeiten [...], die sich jeweils bezogen aufeinander dominant in unterschiedlichen Altersbereichen entwickeln“: eine unter „Vertextung“ firmierende Kompetenz, „die jeweiligen sequentiellen und sprachlichen Muster zu erkennen und anzuwenden, die für unterschiedliche Diskurseinheiten bzw. -aktivitäten typisch sind“, eine als „Kontextualisierung“ bezeichnete Fähigkeit, „sequentielle Abhängigkeiten im Gespräch, lokale und globale Zugzwänge, zu erkennen und zu befolgen“, sowie eine als „Markierung“ apostrophierte Kompetenz, „die sprachlichen Formen zu kennen und zu beherrschen, die lokale und globale Zusammenhänge gattungsspezifisch herstellen und markieren“²³⁶.

Aus dem bisher Gesagten ist zu folgern, dass eine fachlich verantwortete, in ein Simulationssetting eingebundene Vorbereitung auf Bewerbungsinterviews grundlegend eine (Weiter-)Entwicklung diskursfähigkeitsrelevanter Textualisierungs-, Kontextualisierungs- und Markierungskompetenzen anzielt. Auf Ausprägungen entsprechender Kompetenzen bei Rollenspielern verweist deren beobachtete Performanz beim multimodalen Management oben aufgeführter Gesprächsgestaltungsbereiche.

Auf Basis dieser Konzeptualisierung ist im Folgenden nach Erfolg versprechenden Konzepten der Förderung entsprechender Entwicklungsschritte zu fragen und zu überlegen, welche entsprechenden didaktischen Verfahren in einer Intervention mit dem Inhaltsschwerpunkt „Bewerbungsinterview“ begründet zur Anwendung gebracht werden können.

3.4 Prozedurengestützte Gesprächsaufgabenbewältigung

Für den Fortgang der Überlegungen, inwiefern diskursive Kompetenzen in Simulationen von Bewerbungsinterviews gefördert werden können, sind hauptsächlich folgende zwei Ergebnisse der vorausgehenden Überlegungen richtungsweisend:

1. Vorstellungsgespräche und deren Simulationen stellen als gattungsförmige, stark präformierte Gesprächsformen vielfältige kognitive und metakognitive Anforderungen in den Bereichen „Wissen“,

²³⁶ Quasthoff (2012), 88.

„Können“, „Bewerten“, „Gestalten“ usw. an die Teilnehmer. Hierbei handelt es sich um *rekurrente Anforderungen*²³⁷.

2. Die Bewältigung dieser Aufgaben (Performanz) beruht auf Kompetenzen, welche prinzipiell *entwicklungsfähig* sind. Die Entwicklung vorstellungsgesprächsdidaktischer Perspektiven ist daher grundsätzlich sinnvoll.

Für die Grundlegung einer Vorstellungsgesprächsdidaktik muss daher nach Wegen gefragt werden, auf denen sich Gesprächskompetenzen im Hinblick auf rekurrente Kommunikationsanforderungen gezielt fördern und entwickeln lassen. Hier bietet sich der Rückgriff auf gängige linguistische Konzeptionalisierungen an, die den Aspekt der Rekurrenz sprachlicher Aufgaben und entsprechender kommunikativer Lösungen fokussieren: Für letztere wurden Termini wie „kommunikative Praktiken“ bzw. „kommunikative Muster“ (Fiehler u.a. 2004), „literale Prozeduren“, „Textroutinen“ sowie „Textprozeduren“ (z.B. Feilke 2011, 2014) u.a. geprägt²³⁸. Die Gültigkeit der Annahme, dass Zusammenhänge zwischen erfolgreicher verbalsprachlicher Kommunikation und dem Rückgriff auf Textprozeduren –

²³⁷ Auf empirischem Weg wurden vorgeformte sprachliche Strukturen in authentischen Gesprächen vielfach dokumentiert, vgl. etwa zum Arzt-Patienten-Gespräch: Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft (2007), 183-214; zum Bewerbungsgespräch: Auer (2013), 186-188; zum Erzählen: Ohlhus, Sören, Der Erwerb von Phraseologismen als Teil des Erwerbs von Erzählfähigkeiten, in: Der Deutschunterricht 5 (2005b), 72-80; ders., (2005), Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeiten, in: Feilke, Helmuth, Schmidlin, Regula (Hgg.), Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz, Frankfurt/Main u.a.: Lang, 43-68; Dannerer, Monika (2011), Routiniert vom ersten bis zum letzten Satz? Die Rolle von Textroutinen in der Erzählentwicklung von Jugendlichen, in: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hgg.) Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung (= forum Angewandte Linguistik 52), Frankfurt/Main: Peter Lang, 101-124; zum Argumentieren: Krelle (2014), Gätje, Olaf; Rezat, Sara, Steinhoff, Thorsten (2011), Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten, in: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hgg.) Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung (= forum Angewandte Linguistik 52), Frankfurt/Main: Peter Lang, 125-153; zu Diskurskompetenzen: Quasthoff, Uta M.; Kern, Friederike (2007), Familiale Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern, in: Hausendorf, Heiko (Hg.) (2007), Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion (= Studien zur Deutschen Sprache 37), Tübingen: Narr, 277-305; zum Erklären/Beschreiben: Kern, Friederike (2003), Bedeutung und Interaktion: Spielerklärungen bei Kindern, in: Haberzettl, Stefanie; Wegener, Heide (Hgg.), Die Rolle der Konzeptualisierung im Spracherwerb, Frankfurt/Main: Lang, 257-270; zum Exemplifizieren: Rettig, Heike (2014), Zum Beispiel. Beispielverwendung in der verbalen Interaktion (= OraLingua 6), Heidelberg: Universitätsverlag Winter; zum wissenschaftlichen Schreiben: Lehnen, Katrin (2011), Erwerb wissenschaftlicher Textroutinen, in: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hgg.) Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung (= forum Angewandte Linguistik 52), Frankfurt/Main: Peter Lang, 33-60 sowie Proiske, Antje (2011), Können computerbasierte Trainingsaufgaben Text- und Schreibroutinen beim wissenschaftlichen Schreiben fördern?, in: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hgg.) Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung (= forum Angewandte Linguistik 52), Frankfurt/Main: Peter Lang, 83-100.

²³⁸ Der weitere Fortgang der Überlegungen stützt sich im Wesentlichen auf Feilkes Konzept; die Termini „Textroutine“ und „literale Routine“ werden synonym zum durch Feilke seit 2012 vorrangig gebrauchten Begriff „Textprozedur“ verwendet. Vgl. zum Routinenbegriff auch Brünner/Graefen (1994), 11f., als weitere Alternativtermini finden sich im Fachdiskurs z.B. „vorgeformte Struktur/vorgeformter Ausdruck“ bzw. „vorgeprägte Struktur/vorgeprägter Ausdruck“ (vgl. z.B. Elisabeth Gülich, Ulrich Krafft, Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen, in: Wirrer, Jan (1998), Phraseologismen in Text und Kontext. Phrasemata I (= Bielefelder Schriften zu Linguistik und Literaturwissenschaft, Bd. 11), Bielefeld: Aisthesis Verlag, 12).

und zwar im makro- ebenso wie im mikrostrukturellen Bereich – besteht, konnte wiederholt empirisch bestätigt werden²³⁹. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass eine textprozedurale Ausrichtung gesprächsdidaktischer Angebote mit dem Ziel der Entwicklung von Vorstellungsgesprächen(simulations)kompetenz sinnvoll sein kann.

Die Präformiertheit insbesondere institutionalisierter Gespräche wie des Vorstellungsgesprächs und der Vorstellungsgesprächssimulation durch gesellschaftlich vorgegebene Interaktionsfunktionen bedingt rekurrente Rollen, Intentionen sowie Themen und Handlungsweisen der Gesprächsteilnehmer²⁴¹. Das Phänomen der Rekurrenz sprachlicher Gestaltungsaufgaben reicht sehr weit: Es betrifft das verbale, paraverbale und nonverbale Gesprächsmanagement auf Binnenstrukturbene ebenso wie zwischenstrukturelle Bereiche wie Gesprächsstrukturierung, -steuerung und -beteiligung. Als Hilfe zur Bewältigung rekurrenter kommunikativer Anforderungen bilden sich, wie unter Abschnitt 2.3.5 dargelegt, „Gesprächsgroßformen“ (Gattungen) heraus. Analog hierzu kommt es auch auf den einzelnen Gattungsebenen zur Selektion und Sedimentierung sich bewährender Handlungsmuster: Diese im Fachdiskurs unter „Textprozeduren“ firmierenden Muster dienen Sprechenden also dazu, außenstrukturelle Vorprägungen für Gesprächshandlungen im zwischen- und binnenstrukturellen Bereich konkret umzusetzen²⁴². Es handelt sich hierbei ausschließlich um Sprachhandlungsmuster, „deren Prozeduralisierung soziokulturell für sinnvoll gehalten wird“²⁴³, die sich also innerhalb eines sprachkulturellen Kollektivs vielfach bewähren konnten. Auf Ebene der Zwischenstruktur finden insbesondere Handlungsprozeduren Anwendung, auf binnenstruktureller Ebene ist vor allem Ausdruckstypik relevant.

Weil das Vorstellungsgespräch eine in arbeitsweltlichen Vollzügen fest verankerte und gleichzeitig stark präformierte Gattung darstellt, treten seine charakteristischen Anforderungen gesellschaftlich rekurrent auf. Gleichzeitig stellen sich gattungsunspezifische Gesprächsaufgaben, welche noch deutlich höhere Rekurrenz aufweisen, denn Bewerbungsinterviews lassen sich, wie alle Texte, grundlegend auffassen als

„Kompositionen unterschiedlicher Handlungen, die aus unterschiedlichen Texthandlungstypen wie Erzählen, Beschreiben, Berichten, Argumentieren, Erklären, aber auch metatextuellen wie Gliedern, Zusammenfassen, Kommentieren etc. bausteinartig aufgebaut werden können. Textsorten sind im Regelfall sehr variable, aber zugleich konventionelle Zusammenstellungsmuster von

²³⁹ Eine Übersicht über einschlägige Studienergebnisse bietet Feilke (2014), 19.

²⁴¹ Vgl. Abschnitt 2.3.4 vorliegender Arbeit.

²⁴² Vgl. zur Funktion von Textprozeduren auf der Zwischen- und Binnenstrukturbene näherhin Auer (2013), 186.

²⁴³ Feilke (2014), 15.

solchen handlungsbezogenen funktionalen Textbausteinen, die zwischen der elementaren syntaktischen und der globalen Ebene des Ganztextes stehen“²⁴⁴.

Ausgehend hiervon sollte es im weiteren Verlauf vorliegender Untersuchung möglich sein, mehr oder weniger gattungsspezifische, jedenfalls aber vorstellungsgesprächsrelevante Ausdrucks- und Handlungsprozeduren zu identifizieren. Zu beachten ist bei diesem Vorhaben auch, dass angemessenes Sprachprozedurenmanagement ein breites indexikalisches Funktionsspektrum aufweist:

„*Textroutinen* sind textkonstituierende [...] literale Prozeduren, die jeweils ein textliches Handlungsschema (*Gebrauchsschema*) und eine saliente Ausdrucksform (*Routineausdruck*) semiotisch koppeln. Sie können soziale Typen von Sprachhandlungsmotiven indizieren, haben ein genrekonstitutives Potential und sind ausdrucksseitig durch rekurrent kookkurrente Ausdruckskomponenten ausgezeichnet. Sie können lexikalisch als Kollokationen, syntaktisch als grammatische Konstruktionen und textlich als Makroroutinen auftreten und in vielfacher Weise ineinander eingebettet sein. Pragmatisch funktionieren sie als Kontextualisierungshinweise, die auf der Grundlage einer pars-pro-toto-Semantik ein reiches Kontextwissen für die Textrezeption und Textproduktion indizieren können.“²⁴⁹“

Auf Basis der bisherigen Darlegungen ist hieraus zu folgern, dass ein Bewerber beziehungsweise ein Spieler in der Bewerberrolle seinem Gegenüber Fähigkeiten und Fertigkeiten auf allen Gesprächsgattungsebenen signalisiert, wenn er Textprozeduren funktional einsetzt: Ein angemessener Prozedurengebrauch weist auf zugrundeliegende deklarative und prozedurale Wissensbestände hin. Ein Interviewer, der bei seinem Gegenüber Textproceduralkompetenz registriert, wird mit einiger Wahrscheinlichkeit Rückschlüsse auf weitere berufsrelevante Kompetenzen ziehen, deren Manifestation er zwar nicht unmittelbar beobachten kann, die sich aber mittelbar im Prozeduralgebrauch des Bewerbers ausdrücken.

Anhand nachfolgenden Ausschnitts aus einem Simulationsdialog lässt sich exemplarisch nachvollziehen, wie sich Gesprächskompetenzsubfacetten des Teilnehmers in der Bewerberrolle im angemessenen Gebrauch einer Textprozedur wiederspiegeln können.

Teiln_205 (Nachtest): Gesprächsabschluss²⁵⁰

P: Gut, also von meiner Seite her wärs das dann auch.

B: Okay, vielen Dank für die Einladung, für das Gespräch.

P: Gerne, und auf Wiedersehen.

B: Tschüss, Frau [N.N.], tschüss!

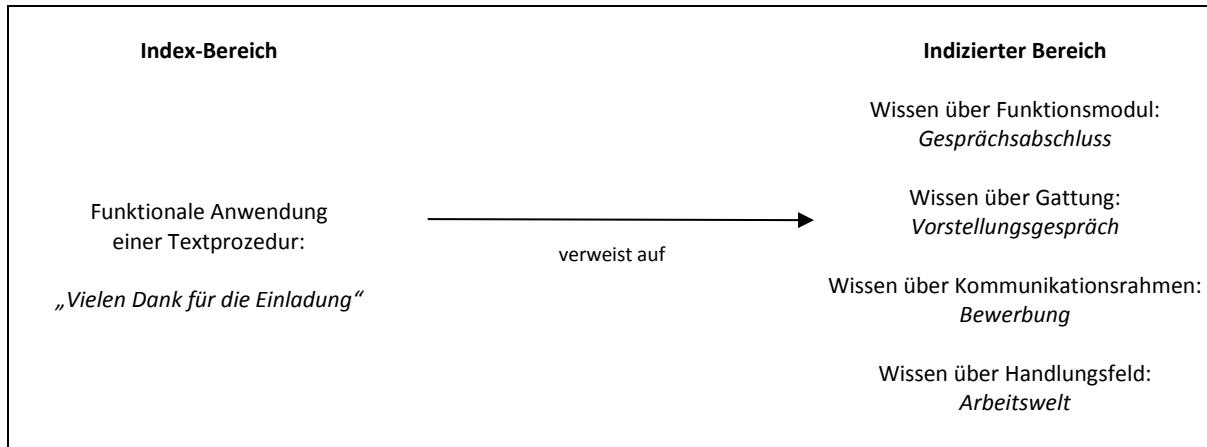
²⁴⁴ Feilke (2014), 21.

²⁴⁹ Feilke (2011), 11f.

²⁵⁰ B = Teilnehmer in der Bewerberrolle, P = Teilnehmer in der Rolle des Personalverantwortlichen. Eine Volltextabschrift des Simulationsdialogs findet sich unter Abschnitt 2 vorliegender Arbeit.

Das breite indexikalische Leistungsspektrum von Textroutinen, welche etwa beim Gesprächsabschluss funktional eingesetzt werden können, lässt sich bezogen auf das Beispiel „Dank für Einladung zum Bewerbungsgespräch“ wie folgt veranschaulichen:

Abbildung 14: Indexikalische Funktion der Textprozedur "Vielen Dank für die Einladung"²⁵¹



Der Schüler in der Bewerberrolle bedient sich im oben dokumentierten Dialogabschnitt einer bewährten Gesprächshandlungsroutine, die darin besteht, sich als Bewerber gegen Ende des Vorstellungsgesprächs beim Personalverantwortlichen für das Gespräch zu bedanken. Das in vorliegendem Beispiel gebrauchte „Vielen Dank für die Einladung“ kann als geeignete Prozeduralformulierung eingestuft werden, ebenso eine Formulierung wie „Vielen Dank, dass Sie sich für mich Zeit genommen haben“. Demgegenüber dürften Wendungen wie „Ich habe unser Gespräch sehr genossen“ oder „Schön, dass ich heute so einen freundlichen Menschen wie Sie kennengelernt habe“ allenfalls in einzelnen Bewerbungsgesprächen als Ausgestaltung der Dankroutine passen.

Der Gebrauch einer passenden Textprozedur durch den Bewerber dokumentiert semantische und pragmatische Aspekte einer gemeinsamen Verständigungsbasis mit dem Interviewer: Hierzu gehört beispielsweise Wissen bezüglich des Funktionsmoduls „Gesprächsabschluss“ (im Sinne von „Mir ist klar, dass das Gespräch gleich beendet wird und ich mich jetzt verabschieden soll“) und Wissen hinsichtlich der Gattung „Bewerbungsgespräch“ (im Sinne von „Ich bin derjenige, der zu danken hat, da ich ja auf meine Bewerbung hin eingeladen wurde“). Zudem beweist der Bewerber Kenntnisse in Bezug auf den Interaktionsrahmen „betriebliche Kommunikation“: In seinem Satz schwingen Ich- und Du-Botschaften mit wie „Ich gehe davon aus, dass Sie in diesem Betrieb Mitsprache bezüglich der Entscheidung haben, welche Bewerber zum Vorstellungsgespräch eingeladen werden“ oder „Ich bin mir bewusst, dass Sie in der Zeit, die Sie mir gewidmet haben, sicherlich auch etwas anderes erledigen hätten können“. Auch Wissensbestände im Hinblick auf das Handlungsfeld „Arbeitswelt“ können

²⁵¹ in Anlehnung an Feilke (2011), 19.

der Bewerberäußerung entnommen werden, etwa im Sinne von „Ich bin mir bewusst, dass Sie mich nicht einladen hätten müssen, weil es vermutlich noch weitere Bewerber auf die Stelle gibt“ oder „Es ist nicht selbstverständlich, den Arbeitsplatz zu bekommen, den man erstrebt“. ²⁵⁴

Es zeigt sich, dass die im Vorstellungsgespräch verankerte Textroutine „sich für das Gespräch bedanken“ eine Vielfalt indexikalischer Bezüge aufweist²⁵⁵. Ihr angemessener Gebrauch kann als Ausweis funktionalen Bewerberverhaltens bezüglich verschiedener zwischen- und binnenstrukturell lokalisierter Gesprächsanforderungen aufgefasst werden. Der Routineanwendung kann ein Interviewer entscheidende Hinweise für den Passungsabgleich entnehmen. Ob hierbei ein Passungserweis zustande kommt, hängt wesentlich vom Kompetenzdispositiv ab, das dem jeweiligen Bewerbungsgespräch zugrunde liegt²⁵⁶. Für die Inszenierungsweise von Vorstellungsgesprächstrainings im Rahmen schulischer Berufswahlbegleitung ist vorwiegend das disziplinarische Dispositiv relevant, weil der Adressatenkreis in aller Regel Tätigkeiten im internen Arbeitsweltsegment anstrebt. In diesem Kontext gilt als kompetent, wer Anforderungen gemäß normierter Erwartungen bewältigt. Eine entsprechende Selbstdarstellung werden Bewerber bzw. Trainingsteilnehmer anstreben: Der Erreichung dieses Ziels kann es nur dienlich sein, Wissen und Können im Bereich gesellschaftlich verankerter kommunikativer Routinen demonstrieren zu können.

Insgesamt ergibt sich der für die gesprächsdidaktische Perspektive wesentliche Befund, dass textprozedurales Wissen und Können einen wesentlichen Moderator von Gesprächsleistungen darstellt: „Die sprachliche Kompetenz besteht neben der metasprachlichen Fähigkeit zum Rückgriff auf abstrakte Formate und Regeln ganz wesentlich in der Kenntnis bewährter Leistungseinheiten der Sprache und Textproduktion“²⁵⁹ – eine Feststellung, die prinzipiell für alle Bereiche sprachgestützter Kommunikation Geltung beanspruchen kann, in Bezug auf besonders institutionalisierte bzw. ritualisierte Formate wie das Bewerbungsgespräch jedoch besonders zu beachten ist. Ein didaktisch verortetes Forschungsvorhaben mit dem Schwerpunkt „Gesprächskompetenzleistungen in Bewerbungsgesprächen“

²⁵⁴ Der Vergleich mit der Abschrift des Vortest-Simulationsdialogs desselben Teilnehmers zeigt, dass der Schüler auch zu diesem Zeitpunkt schon über entsprechendes Prozedurenwissen verfügte: Im Vortestgespräch formuliert er salopper: „Okay, vielen Dank für die Einladung“, vgl. Transkript 2a im Anhang, A XI). Perspektiven auf mögliche Zugewinne im Bereich textprozeduraler Kompetenzen bietet ein Vergleich seines Gesprächsverhaltens in den Schlussphasen der Vor- und Nachtestdialoge: Vor dem Training bedankt der Schüler sich nicht für das Gespräch (vgl. ebd.). Im Nachtestgespräch führt er eine passende Routine aus und formuliert: „Auf Wiedersehen, danke, dass Sie Zeit für mich hatten“ (vgl. Abschrift Simulationsdialog Teiln2_Nachtest unter Abschnitt 2.1 vorliegender Arbeit bzw. Transkript 2b im Anhang, A XI).

²⁵⁵ Für weitere Beispiele, welche Verweischarakter und entlastende Funktion gattungstypischer Ausdruckskonventionen im Bewerbungsgespräch illustrieren, vgl. Auer (2013), 187f.

²⁵⁶ Vgl. zum gesamten Absatz Abschnitt 3.1 vorliegender Arbeit.

²⁵⁹ Feilke (2014), 19.

hat daher auf die Frage einzugehen, wie Textprozedurenkompetenz in Bezug auf Vorstellungsgespräche zu verstehen ist und wie sie erworben werden kann, bevor über Perspektiven ihrer gezielten Entwicklung und Förderung nachzudenken ist.

Textprozeduren als generative „Zeichen für Texthandlungen“²⁶⁰

„Textprozeduren sind sozial schematisierte Handlungszüge in Texten, die [...] in den kulturell etablierten Praktiken des Umgangs mit Texten angeeignet werden“²⁶¹. Sie sind mithin nicht losgelöst von kommunikativen Anwendungssituationen zu vermitteln, sondern „in hohem Maß kontext- und textsortengebunden. Im Unterschied zum traditionellen Textsortenkonzept sind die Textprozeduren nicht auf den globalen Text als Ganzes bezogen, sondern auf Einheiten mittlerer Größe zwischen Satz und Text. Das lenkt die Aufmerksamkeit auf den kreativen Aspekt von Textprozeduren. Sie haben ein generatives Potential.“²⁶² Diese Generativität erstreckt sich auch auf die Prozeduren selbst, deren Bestand und Verfasstheit einem ständigen Modifikationsprozess unterliegt²⁶³. Mithin kann und soll es einer Gesprächsdidaktik, die Menschen in die Lage versetzen möchte, das Potential von Prozeduren für eigene kommunikative Anliegen zu erkennen und sich zu erschließen, nicht darum gehen, dass feststehende verbale, paraverbale oder nonverbale Handlungseinheiten auswendig gelernt beziehungsweise kopiert werden: Textprozeduren sind mit Texthandlungen nicht schlichtweg gleichzusetzen, sondern stellen vielmehr „komplexe Zeichen für Texthandlungen“²⁶⁴ dar. Lernende sollen also daran herangeführt werden, „das Handlungsschema, mit dem sich die Prozedurausdrücke zeichenhaft verbinden, zu verstehen“²⁶⁵. Wissen und Können in Bezug auf Prozeduralverwendung baut sich, wie jede Art der Sprachkompetenz, in der Auseinandersetzung mit kommunikativen Vorbildern auf, jedoch nicht im Sinne einer Orientierung an feststehenden „Normen“ – eine solche Auffassung würde dem oben skizzierten Grundverständnis von Textprozeduren als zeichenhaften Verweisen auf Texthandlungen zuwiderlaufen. Die funktionale Verwendung von Routinen als Aufweis von Wissen

²⁶⁰ Feilke (2014), 23.

²⁶¹ Feilke (2014), 15.

²⁶² Feilke (2014), 14.

²⁶³ Das „Artefakt“ [die konkret verwendete Ausdrucksroutine] steuert „als eine gefrorene soziale und kulturelle Praktik durch seine Beschaffenheit den Nutzungsprozess, gleichzeitig werden dabei neue Gebrauchsschemata herausgebildet, bereits vorhandene Gebrauchsschemata auf andere Artefakte angewendet (Assimilation) oder Gebrauchsschemata verändert (Akkommodation)“ (Rezat (2014), 182). Rezat belegt ihre Annahmen u.a. mit Beispielen für Beispiele (?) für die Verwendung konzessiver Textprozeduren, die den Lernenden vor dem Schreiben zur Verfügung gestellt wurden, in argumentativen Schülertexten (vgl. ebd. 184-192).

²⁶⁴ Feilke (2014), 23.

²⁶⁵ Ebd. Feilke spricht vom „semiotisch strukturbildende[n] Kontextualisierungsgewinn durch Routinebildung“ (Feilke (2012), 6).

und Können zu interpretieren erweist sich hingegen als schlüssig, denn „Routine‘ ist selbst ein Attribut der Kompetenz“²⁶⁶. Insofern kann sinnvollerweise mit einer Kategorie „Prozeduralkompetenz“ weitergedacht werden.

„Textprozedur“ als Prozess- und Produktkategorie

Prozeduralkompetenz ist in ihrem Wesen performativ, denn Textroutinen sind „bezogen auf die kommunikativ-funktionale Strukturierung von Texten und die entsprechenden sprachlichen Ordnungsleistungen. [...] Textkompetenz in diesem Sinne kann gefasst werden als ein *procedurales Metawissen zur Textkonstitution*, also eine performative Kompetenz“²⁶⁷. Der Terminus „Performativität“ zeigt an, dass der Textroutinenbegriff Prozess- und Produktperspektive gleichermaßen einschließt. Diese doppelte Dimensionierung bestätigt seine Eignung im Rahmen der Theoriebildung eines im Schnittbereich von Gesprächslinguistik und -didaktik angesiedelten Forschungsvorhabens. Prozesshaftigkeit („Sequenzialität“) als zentrale Kategorie des linguistischen Verständnisses von Gespräch steht weder im Widerspruch zur Rede von der „Struktur“, die die Gesprächsbeteiligten für ihre Interaktion finden, noch zur Einsicht, dass sie damit Ziele verfolgen, also (im Gesprächsverlauf häufig wechselnde) Vorstellungen vom Ergebnis („Produkt“) des Gesprächs haben. Analog dazu stehen im didaktischen Kontext Aufgabenorientierung und Outcome-Orientierung nicht im Gegensatz zueinander. Sie konkretisieren vielmehr das Grundprinzip der Kompetenzorientierung für die verschiedenen Phasen des Lernprozesses. Im Rahmen der Sprachproduktion kann die Herangehensweise über Textroutinen als vermittelnde Instanz zwischen der Orientierung am Lernverlauf und der Fokussierung des Lernergebnisses angesehen werden und so helfen, eine Prozess-Produkt-Dichotomie zu überwinden²⁶⁸.

Fazit: Prozessuale, prozedurale und produktbezogene Dimensionen von Gesprächskompetenz in Vorstellungsgesprächen und Vorstellungsgesprächssimulationen

Medial mündlich realisierter Prozeduralgebrauch umfasst Sprechprozeduren, die verbal, paraverbal oder nonverbal gefasst sein können, und Textprozeduren, die ausschließlich verbal vollzogen werden: Zu letzteren gehören Texthandlungsprozeduren einerseits und Textformulierungs- bzw. Ausdrucksprozeduren andererseits²⁶⁹. Nachfolgende Übersicht veranschaulicht das hiermit erreichte Verständnis des Konstrukt „Gesprächskompetenz in Vorstellungsgesprächen bzw. deren Simulationen“ hinsichtlich der Prozess-, Prozedural- und Produktebene²⁷⁰:

²⁶⁶ Feilke (2012), 3.

²⁶⁷ Feilke (2011), 10.

²⁶⁸ Vgl. Feilke (2011), 7.

²⁶⁹ Vgl. Feilke (2011), 11.

²⁷⁰ in Anlehnung an Feilke (2011), 11.

Abbildung 15: Vorstellungsgesprächs(simulations)kompetenz auf Prozess-, Prozedural- und Produkteinbene

Prozessebene		
individuell verfügbare bzw. erlernbare Gesprächskompetenzen (je auf unterschiedliche Komponenten der Gesprächshandlung bezogen) auf verschiedenen Ausprägungsniveaus: (meta-)kognitive Fähigkeiten und praktische Fertigkeiten zur Lösung einer Gesprächsaufgabe in Bewerbungsinterview bzw. Simulation sowie motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten, die erforderlich sind, um die (meta-)kognitiven Fähigkeiten und praktischen Fertigkeiten erfolgreich und verantwortungsvoll anwenden zu können	→	prozessuales metakognitives und kognitives Management situativer Anforderungen von Bewerbungsinterviews bzw. Simulationen in den Teilbereichen „Themengestaltung“, „Gestaltung von Identität und Beziehung“, „Handlungsgestaltung“ und „Sprechgestaltung“
Proceduralebene		
Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zur funktionalen Anwendung eines Gebrauchsschemas im Bereich „Sprechen“ bzw. einer typisierten mündlichen Ausdrucksform zur Bearbeitung einer in Bewerbungsinterview bzw. Simulation situativ jeweils anstehenden Gesprächsaufgabe	→	Anwendung mündlichkeitsrelevanter Prozeduren im Rahmen gattungsspezifischer Vertextungs- Kontextualisierungs- und Markierungsaktivitäten in Bewerbungsinterviews bzw. Simulationen: 1 Sprechprozeduren: z.B. Verwendung einer Sprechvorlage, bewusster Einsatz von Blickkontakt und Körperhaltung, aktives Zuhören 2 Textprozeduren: 2.1 Handlungsprozeduren: z.B. Argumentationsaufbau, Dank/Dankewiederung, Gruß/Grußerwiederung 2.2 Ausdrucksprozeduren: z.B. Höflichkeitsformen, Formulierung von Begrüßung und Verabschiedung, Bitte und Dank, Entschuldigungen, Nachfragen, Verabredungen
Produkteinbene		
Manifestation kommunikativer Problemlösungskompetenzen in Bezug auf Bewerbungsinterviews bzw. Simulationen	→	konkret produziertes Kommunikat: erfolgreiche multimodale Gesprächsleistung in Bewerbungsinterview bzw. Simulation

Zusammenfassend ergibt sich aus vorausgehender Übersicht die Feststellung, dass die funktionale Anwendung passend gewählter Sprech- und Textprozeduren („Proceduralebene“) es Teilnehmern an Vorstellungsgesprächen bzw. Simulationen ermöglicht, spezifische Anforderungen dieser Kommunikationssituationen („Prozessebene“) so zu bewältigen, dass sie ihre konkrete Gesprächsperformance („Produkteinbene“) als Erfolg verbuchen können.

Mit dem skizzierten Verständnis des Gegenstandsbereich ist eine hinreichende Konzeptualisierung des Konstrukts „Vorstellungsgesprächskompetenz“ und mithin der fachlichen Basis einer anwendungsbezogenen weiteren Untersuchung der Interessensschwerpunkte gelegt. Angesichts der gesprächsdidaktischen Ausrichtung vorliegenden Forschungsvorhabens ergibt sich für den weiteren Fortgang der Überlegungen folgende zentrale Fragestellung: Wie kann der schulische Berufswahlunterricht Lernende in deren Bemühen unterstützen, entsprechende prozedurale Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu erwerben?

Grundlegende Hinweise zur Beantwortung dieser Frage ergeben sich aus der kognitionspsychologischen Feststellung²⁷², dass herausfordernde, dabei jedoch nicht gänzlich unlösbar erscheinende Problemstellungen, mit denen Individuen konfrontiert werden, Problemlöseprozesse anregen, welche die Weiterentwicklung individuell verfügbarer Kompetenzen anstoßen können:

„Bei gegebener Motivationslage und entsprechenden Umweltbedingungen wird versucht, die Herausforderung durch besondere Lern-, Anpassungs- und Veränderungsleistungen (durch Kompetenzerwerb) zu regulieren“. Kompetenzerwerb „meint den zielgerichteten und koordinierten (selbst organisierten) Erwerb, den Einsatz und die Weiterentwicklung von Aspekten des Wollens (Bereitschaft, Motivation), des Wissens (Fähigkeiten, Kenntnisse) und Könnens (Fertigkeiten) [...] Diese integrieren Motivations-, Zielfindungs-, Lern-, Handlungs- und Optimierungsprozesse, in denen motivationale, motivationale, fachliche, überfachliche, strategische und reflexive Persönlichkeitsaspekte zielgerichtet zusammenwirken und den Vollzug der Bewältigung bedingen. In Kompetenzerwerbsprozessen werden je nach Art und Weise der impliziten Herausforderungen die genannten personalen Aspekte in jeweils unterschiedlichem Ausmaß aktiviert, eingesetzt, evaluiert und reflektiert“²⁷³.

Dementsprechend sollte ein didaktisches Arrangements zur proturengestützten Förderung von Vorstellungsgesprächskompetenzen so konzipiert sein, dass es

- Lernende in leistungsheterogenen Unterrichtsgruppen zu gesprächsbezogenen Lern-, Anpassungs- und Veränderungsleistungen, näherhin zur Weiterentwicklung ihrer Vertextungs-, Kontextualisierungs- und Markierungskompetenzen, möglichst passgenau herausfordert (im Anforderungsniveau also keinen Teilnehmer unter- oder überfordert)
- hierbei kognitiv dazu anregt, für Bewerbungsinterviews relevante Kompetenzen in den Dimensionen „Wissen“, „Können“ und „Wollen“ interaktiv und selbstreflexiv zu erwerben, einzusetzen und weiterzuentwickeln
- zur Bewältigung dieser Herausforderung (auch über einen, je nach Dauer der Unterrichtssequenz, ggf. längeren Zeitraum hin) motivieren kann

²⁷² Vgl. hierzu grundlegend die Dimensionierung des Kompetenzbegriffs unter Abschnitt 3.1 vorliegender Arbeit.

²⁷³ Jung (2010), 13.

- Lernende zunehmend in die Lage versetzt, ihre Lernprozesse dabei möglichst zielgerichtet und selbstorganisiert zu gestalten und
- Gelegenheiten schafft, eigene und fremde Lernergebnisse rekursiv zu beobachten, zu reflektieren, zu evaluieren und zu optimieren.

Häufig werden Bewerbungsrollenspiele empfohlen: Administrative Vorgaben schreiben eine Implementierung im schulischen Berufswahlunterricht fest²⁷⁴, Lehrkräfte setzen diese vielfach gezielt um.²⁷⁵ Zahlreiche Lehrwerke enthalten Spielanregungen für den Deutsch- beziehungsweise den arbeitskundlichen Unterricht: von einzelnen Impulsen bis hin zu mehrstündigen Trainingssequenzen.²⁷⁶ Inwiefern Rollenspielarbeit als effektives didaktisches Setting zur Entwicklung von Vorstellungssprächskompetenz gelten können, wird im Folgenden reflektiert.

3.5 Gesprächskompetenzentwicklung im Bewerbungsrollenspiel

Als effektive Lehr-Lernverfahren im Lernbereich Mündlichkeit gelten die „Reflexion über Mündlichkeit anhand der Analyse fremder oder eigener Daten [...], Übungen und Rollenspiele“ sowie die „funktionale Verwendung sprachlicher Handlungsformen im Unterricht“²⁷⁷. Nimmt man innerhalb dieser Zusammenstellung eine Verhältnisbestimmung vor, so zeigt sich: Rollenspielsettings integriren Wesensmerkmale der übrigen Zugangsweisen, denn sie ermöglichen es den Schülern, funktionales Sprechen einzuüben und Sprechprodukte zu analysieren und zu reflektieren.

²⁷⁴ Vgl. für eine Übersicht über entsprechende Vorgaben im Lehrplan für die bayerischen Mittelschulen Abschnitt 4.1 vorliegender Arbeit.

²⁷⁵ Eine bei Treutinger (2015) berichtete explorative Befragung einer kleinen Gruppe ($n = 10$) bayerischer Mittelschullehrkräfte erweist, dass die Mehrheit der Befragten sich dem Unterrichtsgegenstand „Bewerbungsgespräch“ durch Rollenspiele sowie durch Einladen externer Experten (z.B. Berufsberater der Arbeitsagenturen) in die Klasse annähert. Zeitlicher Umfang und Intensität der Rollenspielarbeit scheinen stark zu variieren: Die Befragten geben an, zwischen zwei und 15-20 Unterrichtsstunden mit ihren Schülern szenisch am Lerngegenstand zu arbeiten. Die durchgeführte Rollenspielarbeit ist den Lehrkräften zufolge methodisch vielgestaltig. Sämtliche Befragungsteilnehmer schätzen es als „sehr wichtig“ ein, dass jeder Schüler sich durch die Teilnahme an einem Rollenspiel im Hinblick auf authentische Bewerbungssituationen selbst ausprobieren kann. Ausnahmslos alle Befragten geben an, Rollenspielarbeit für die wirksamste Unterrichtsmethode zum Thema „Vorstellungsgespräch“ zu halten. Die Analyse verschriftlicher Vorstellungsinterviews wird im Vergleich als weniger effektiv bewertet. Demgegenüber schätzen die Lehrkräfte die Eignung des szenischen Methodeninventars für eine kompetenzförderliche Aufarbeitung des Themas als hoch ein, die meisten sind jedoch unzufrieden mit den Anregungen zur Rollenspielarbeit, die die an ihren Schulen eingeführten Lehrwerke für die Fächer Deutsch und AWT bieten. Moniert werden zudem vielfach Defizite im Bereich der Vermittlung professionellen didaktischen Wissens zu entsprechenden Unterrichtsformen durch die Lehreraus- und Weiterbildung (vgl. ebd. 21f).

Belgrad berichtet aus Ergebnissen einer 2008 in Hessen durchgeföhrten schulartübergreifenden Studie, dass „an knapp 80% der Schulen das szenische Spiel im Unterricht verwendet wird (Deutsch, Religion, Fremdsprachenunterricht)“ (Belgrad (2009), 293).

²⁷⁶ Eine exemplarische Analyse der Darbietung des Themas „Rollenspiel im Berufswahlunterricht“ in Unterrichtswerken für die Fächer AWT und Deutsch, die für die 9./10. Jahrgangsstufe bayerischer Mittelschulen zugelassen sind, bietet Treutinger (2015), 22-38.

²⁷⁷ Vgl. Berkemeier/Spiegel (2014), 120f.

Im Folgenden wird, anschließend an begriffliche Vorklärungen, nach erwartbaren beziehungsweise gesicherten Auswirkungen sprachdidaktisch ausgerichteter Rollenspielarrangements zu fragen sein. Basierend auf berechtigten Effektivitätserwartungen kann im Anschluss das SeGel-Trainingskonzept zur Vorbereitung auf Bewerbungsinterviews dargelegt werden, welches das Kernstück der in vorliegender Arbeit auf ihre Kompetenzförderlichkeit hin untersuchten gesprächsdidaktischen Interventionen im schulischen Berufswahlunterricht bildet.

3.5.1 Szenische Simulation von Vorstellungsgesprächen

Bezüglich einer inhaltlichen Festlegung des Spielbegriffs herrscht im Fachdiskurs wenig Einigkeit²⁸⁰, weitgehend konsensfähige Präzisierungen gelingen am ehesten in Bezug auf einzelne Spielformen. Die Grundform „Szenisches Spiel“ kann unter Zuhilfenahme der Konzepte „Person-Figur-Dichotomie“, „Simulationscharakter“, „Möglichkeitsraum“ und „Fiktionsvertrag“²⁸¹ genauer gefasst werden: Es handelt sich um Spielformen, die sich in einem zeitlich und räumlich spezifizierten Bereich („Möglichkeitsraum“) vollziehen und in dem Spielende („Personen“) so tun („Simulation“), als wären sie jemand anderer („Figur“). Das Spiel dauert so lange an, wie Spielende und/oder Zusehende gemeinsam die Illusion aufrechterhalten („Fiktionsvertrag“).

Die skizzierte Konstellation konkretisiert sich in unterschiedlichen szenischen Spielformen, zu denen neben dem Rollen- auch das Theaterspiel gehört. Letzteres hat primär zum Ziel, eine (im weitesten Sinne) literarische Vorlage zu verlebendigen und einem Publikum zu präsentieren²⁸². Für das Rollenspiel sind Vorlage und Zuschauerschaft hingegen nicht konstitutiv: Der Terminus bezeichnet allgemein „Simulationsverfahren [...], durch die der Blick auf die Interaktion von Personen gerichtet wird. Es hebt die von verschiedenen Leuten unter verschiedenen Umständen wahrgenommenen Funktionen hervor“²⁸³. Vorgegeben werden typischerweise lediglich einige zentrale Aspekte der Ausgangssituation („Szenario“) sowie der Charaktere der Beteiligten („Rollenbeschreibung“), seltener finden sich zusätzliche Hinweise in Bezug auf mögliche Handlungsverläufe. Die konkrete Ausgestaltung der einzelnen verbalen, paraverbalen und nonverbalen Handlungsanteile bleibt den Interaktanten überlassen.

²⁸⁰ Vgl. hierzu den Problemabriß bei Belgrad (2012), 279f.

²⁸¹ Die Begriffsklärung stützt sich in Teilen auf Belgrad (2012), 278-288. Der von Becker-Mrotzek/Brünner (2004) vorgeschlagenen begrifflichen Ausgliederung szenischer „Simulationen“ aus dem Bedeutungsbereich des Terminus „Rollenspiel“ folgt vorliegende Arbeit aus den unter Abschnitt 3.5.2 dargelegten Gründen nicht; die Termini „szenisches Spiel“, „(szenische) Simulation“ und „Rollenspiel“ werden im Folgenden synonym gebraucht.

²⁸² Vgl. zum folgenden Absatz Ments (1998), 13. 17f. sowie Liebau/Klepaki/Zirfas (2009), 136. Das Improvisationstheater kann als Spielform im Schnittbereich zwischen Theaterspiel (mit vorgefertigtem Text) und Rollenspiel angesehen werden.

²⁸³ Ments (1998), 13.

Der Begriff „Rolle“, bezogen auf „die Art und Weise, wie sich Menschen im täglichen Leben verhalten“, kann als Abstraktion „komplexe[r] Wahrnehmungen von beständigen Details der Erscheinung oder des Verhaltens anderer Personen“ aufgefasst werden²⁸⁴. Individuen übernehmen multiple Rollen im Rahmen ihrer Lebensführung, das heißt, sie „benutzen ein Repertoire von Verhaltensweisen, die eben von jener Rolle erwartet werden [...] Solches Verhalten ist zumeist das Ergebnis der Internalisierung von Erwartungen, die von anderen gestellt werden – mit anderen Worten: Ergebnis dessen, was andere von der Person in gerade dieser Rolle erwarten“²⁸⁵. Der Begriff „Person“ bezeichnet, so gesehen, ein Individuum, das eine Rolle im realen Leben übernimmt; bei Rollenübernahmen in fiktiven „Möglichkeitswelten“, etwa im Szenischen Spiel, agiert die Person als „Figur“. In beiden Zusammenhängen gilt: Wer eine Rolle übernimmt, setzt auf der Grundlage entsprechender Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften Inhalte, Erfahrungen, Gedanken, Intentionen und so weiter multimodal um. In der konkreten Gestaltung der einzelnen Lebens- oder Spielsituation, der Rollenperformance, manifestieren sich zugrundeliegende Kompetenzen des jeweiligen Individuums.

3.5.2 Zielsetzungen und Effektivität

Im Folgenden wird reflektiert, inwiefern lernförderliche Effekte szenischer Simulationsarbeit im Hinblick auf Vorstellungsgesprächskompetenz gemäß vorliegender fachwissenschaftlicher Erkenntnisse plausibilisiert werden können.

Reflexion von Erleben und Verhalten im szenischen Spiel

Im Fachdiskurs herrscht weitgehend Konsens darüber, dass sprachdidaktische Rollenspiele geeignet sind, Aufmerksamkeit von Lernenden auf Kommunikationsprozesse zu lenken²⁸⁶, auf empirischen Weg konnten entsprechende Effekte belegt werden²⁸⁷. Mittels szenischer Arrangements sollen alltagsrelevante Dialogsituationen in einer Art „didaktischem Schonraum“ evoziert werden, damit Lernende sprachliche Verhaltensweisen zur Bewältigung dieser und vergleichbarer Situationen erproben

²⁸⁴ Ments (1998), 15.

²⁸⁵ Ments (1998), 16. Vergleichbar formuliert Hübner: „Erst in der Gesamtheit der Rollen eines Menschen fangen wir die ganze Person ein“ (Hübner 198). Das hier skizzierte Rollenverständnis fußt auf dem Identitätsmodell von G.H. Mead: „‘I’ ist die Reaktionsinstanz auf die realen oder die als ‚Me‘ internalisierten gesellschaftlichen Reaktionen, während das ‚Me‘ die Rollenerwartungen bezeichnet, die das Individuum im Zuge der Objektivierung von sich als Objekt anderer ausbildet“. Jeder Mensch fragt sich als „Rollenträger“ im realen Lebenskontext insofern immer wieder: „Entsprechen oder konterkarieren die internalisierten sozialen Verhaltens- und Handlungsmuster (Me) und die damit verbundenen Rollenerwartungen die mit der darzustellenden Figur einhergehenden Präsentationsformen und inwiefern sind diese wie jede anschlussfähig an Publikumserwartungen oder an Leistungsanforderungen [...]?“, vgl. Liebau/Klepaki/Zirfas (2009), 137.

²⁸⁶ Vgl. u.a. Ments (1998), 26; Hübner (1998), 200.

²⁸⁷ Vgl. hierzu Absatz „Sprachlernwirksamkeit szenischer Lernarbeit“ im vorliegenden Abschnitt.

können. Zusätzlich kann die szenische Repräsentanz und Aufarbeitung von Dialogprozessen Bewusstsein und Kritik etablierter Kommunikationsnormen anbahnen, welche das jeweilige Gesprächsverhalten mitbedingen²⁸⁸.

Nicht nur äußerliche Handlungsweisen, sondern auch inneres Erleben und Verhalten können fokussiert werden: Simulationen mit Spielauswertung durch Analyse und Feedback werden als Lernsettings angesehen, in dem „Gesprächsfähigkeiten über Ausagieren und Reflektieren von Gesprächserleben“, auch in Bezug auf emotionale Grundlagen des Erlebens, gefördert werden können²⁸⁹. Explizit schülerzentrierte, handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements begünstigen entsprechende Kompetenzentwicklungen, denn „Lernprozesse sind eng mit Erlebnissen verknüpft und Erlebnisse entstehen immer in oder als Reaktion auf Szenen, in die wir körperlich, emotional, denkend und handelnd eingebunden sind“²⁹⁰. Solche Erlebnisse wollen Rollenspiele ermöglichen:

„Im szenischen Spiel können soziale Situationen und die Haltungen der Menschen, die in ihnen handeln, aber auch die Haltungen und Erlebnisse der Spieler und Beobachter dargestellt und gedeutet werden [...] Bei der Einfühlung, bei der Darstellung und der szenischen Reflexion werden nativierte, latente oder auch nur phantasierte Haltungsanteile, häufig auch die damit verbundenen Empfindungen bewusst. Sie prägen sich als Szene, Geste oder als Handlungsmuster ein und erinnern in analogen Alltagssituationen daran, dass auch andere als die gewohnten Haltungen und Verhaltensmuster [...] beherrscht werden. Das Wissen darüber und die im Spiel gemachten Erfahrungen erweitern das Selbst- und Verhaltens-Bewusstsein. Sie erleichtern das Verstehen und Anerkennen fremder Haltungen und Situationen. Sie können verhindern, dass eigene Verhaltensmöglichkeiten ignoriert, abgespalten, auf andere projiziert und an diesen bekämpft werden und sie können für die Tatsache sensibilisieren, dass sie selbst Gegenstand von Projektionen sind.“²⁹¹

Werden im schulischen Berufswahlunterricht Bewerbungsinterviews simuliert, so realisieren die Teilnehmer die gattungstypische Gesprächsfunktion „Vorbereitung auf authentische Bewerbungssituationen“ in der gemeinsamen Gestaltung von Gesprächsthema und -handlungen, Identität und Beziehung gemäß ihrer jeweils individuellen Gesprächsintentionen in einem Schnittbereich realer und fiktiver Kommunikationsräume:

Bei der Simulation von Einstellungsgesprächen im (Sprach-)Unterricht stütz[t]en sich die Spielenden auf ihre Realkontexterfahrungen, soweit vorhanden. Sie agieren im realen Handlungsräum Sprachunterricht [...]; der reale Handlungsräum wird im mentalen Vorstellungsräum der Beteiligten (Spieler wie Zuschauer) partiell zum ‚Büro‘ usw. [...] Der Spielkontext umfasst die Gesamtheit des realen Handlungsräums, in dem die Spieler u.a. mit realen Handlungen (sich setzen, sprechen usw.) eine fiktive Handlung realisieren. Unter Rückgriff auf ihr Realkontextwissen schaffen sie einen fiktiven Handlungskontext.²⁹²

²⁸⁸ Vgl. zum ganzen Absatz Kochan (1974), 251-259; die Zielsetzung erfolgt in Abgrenzung zu früheren Leitlinien der Anwendung von Rollenspielen im didaktischen Kontext (vgl. ebd.).

²⁸⁹ Vgl. Mönnich (2004), 96.

²⁹⁰ Scheller (2012), 18.

²⁹¹ Scheller (2012), 32f., vgl. hierzu auch Belgrad (2012), 280-285.

²⁹² Grießhaber (1994), 42.

Die Vorstellungsgesprächssimulation beruht auf der Grundlage eines gemeinsamen Fiktionsvertrags unter den Beteiligten: Spieler und Beobachter wissen, dass sie einen Illusionsraum erschaffen und gestalten, der genau so lange existiert, wie sie selbst ihn aufrechterhalten.²⁹³ Nur die kooperative Einhaltung der Fiktionsvereinbarung ermöglicht es den Teilnehmern, die gemeinschaftliche Gesprächsfunktion „Vorbereitung auf authentische Bewerbungssituationen“ sowie individuelle Gesprächsintentionen zu realisieren.

Motivation im gelenkten Rollenspiel

Volition und Motivation erleichtern das unabdingbare „Mit-Tun“ der Rollenspieler. Inwiefern es sinnvoll ist, Art und Qualität der Motivation in Simulationsdialogen prinzipiell von der Motivation in „authentischen“ Gesprächen abzugrenzen, ist diskutabel. Im Fachdiskurs wird eine solche Differenzierung vereinzelt für wesentlich gehalten: „Das Rollenspiel ist ein Kommunikationsprozess, bei dem die üblichen Voraussetzungen und Folgen von Handlungen gekappt und durch sekundäre ersetzt sind [...] Die primäre Motivation zum Kommunikationszweck ist [...] ersetzt durch die sekundäre zum Rollenspiel-Zweck [...] Wenn man will, kann man diesen besonderen Rahmen der Kommunikation in Rollenspielen als ‚künstlich‘ bezeichnen“²⁹⁴.

Dass eine solche Abgrenzung begriffssystematisch kaum einleuchtet und wenig zielführend erscheint, soll im Folgenden am Beispiel von Vorstellungsgesprächssimulationen verdeutlicht werden:

Der im vorausgehenden Zitat so apostrophierte „Rollenspiel-Zweck“ meint offensichtlich den spezifischen „Kommunikations-Zweck“, mithin also die Gesprächsfunktion eines Rollenspiels. Bliesener selbst schlägt diesbezüglich vor, immer dann von *primärer Motivation* zu sprechen, wenn ein Interaktionsbeteiligter sich mit den Zielen der Interaktion identifiziert²⁹⁵. Demgemäß handelt freilich ein Rollenspieler, insofern er die übergeordnete Zielsetzung der Spielarbeit intentional mitträgt, gerade nicht aus „sekundärer“, sondern aus genuin *primärer Motivation* heraus. Seine Motivationshaltung weicht nicht prinzipiell ab von der einer Person, die sich an einem „authentischen“, keine Gesprächsgattung simulierenden Dialog beteiligt, insofern sie zur Realisierung von dessen Gesprächsfunktion beitragen will²⁹⁷.

²⁹³ Vgl. Belgrad (2012), 280, ähnlich Liebau/Klepaki/Zirfas (2009), 136.

²⁹⁴ Bliesener (1994), 15.

²⁹⁵ Vgl. zum ganzen Absatz Bliesener (1994), 15.

²⁹⁷ Im Hinblick auf den Schulkontext ist freilich damit zu rechnen, dass die Beteiligung von Schülern an Rollenspielen nicht in allen Fällen daraus resultiert, dass sie deren Zielsetzungen tatsächlich als für sich relevante interpretieren und mittragen. Oftmals nehmen Schwierigkeiten von Lernenden, sich mit Lernzielen zu identifizieren, dann zu, wenn letztere von Seiten der Lehrenden allein (bzw. durch auch durch die Lehrkräfte nicht zu beeinflussende administrative Vorgaben) und ohne Partizipationsmöglichkeit durch die Schüler festgelegt wurden. In Bezug auf solche Konstellationen kann es sinnvoll und angemessen sein, von *sekundärer Motivation* zu

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die Motivation zur Realisierung der Gesprächsfunktion von Bewerbungsrollenspielen nicht substanzial von der Motivation zur Umsetzung von Gattungsfunktionen anderer Dialogarten, z.B. des authentischen Bewerbungsinterviews, unterscheidet. Ursachen für das fallweise beobachtete Fehlen primärer Motivation bei Rollenspielteilnehmern und das ersatzweise Auftreten sekundärer - im Sinne von extrinsischer - Motivation wären demnach nicht in der Simulationsmethode selbst, sondern in anderen Faktoren zu suchen. Zu denken ist hier etwa an mangelnde Partizipationsmöglichkeiten bezüglich der Lernprozessgestaltung.

In Bewerbungsrollenspielen stellt der fiktive insofern gleichzeitig einen realen Handlungskontext dar, als hier gemeinsame Interaktion tatsächlich realisiert wird: Indem die Beteiligten als *Figuren* einen irrealen Handlungsraum definieren und gestalten, interagieren sie als *Personen* in einem realen Handlungszusammenhang²⁹⁹. Rollenträger in einem erweiterten Sinne sind mithin nicht nur die Dialogpartner selbst, sondern auch die beobachtenden Schüler³⁰⁰: Sie bilden während des ersten Spielabschnitts, der Produktionsphase, eine Art „Publikum“, sind jedoch als solches zu keinem Zeitpunkt Primäradressaten des Spiels³⁰¹: Letztere Auffassung würde der grundlegenden Gattungsfunktion zuwiderlaufen, welche für *alle* Aktanten die Vorbereitung auf reale Bewerbungsgespräche als Ziel der Vorstellungsgesprächssimulation definiert. Dafür, dass dieses Ziel erreicht werden kann, ist die der Spieldurchführung nachgeschaltete Reflexionsphase konstitutiv: Hier prägt sich der Umstand aus, dass die Zuschauer das Spiel gleichzeitig für sich wie auch stellvertretend für die Aktanten beobachtet haben. Ihre Beobachtungen bilden nun für den gesamten Teilnehmerkreis eine Reflexionsgrundlage, wodurch allen Beteiligten Erkenntniszugewinne ermöglicht werden. Kompetenzaufbau anhand

sprechen. Gebräuchlich ist hierfür der Terminus *extrinsische Motivation* (auf der Basis äußerer Faktoren wie Leistungs- oder Konformitätsdruck, Erwartungen von Belohnung/Bestrafung u.a.) in Abgrenzung zur *intrinsischen Motivation*, die aus Interesse am Lerngegenstand selbst heraus aufgebaut wird.

²⁹⁹ Vgl. Belgrad (2012), 279.

³⁰⁰ Belgrads Feststellung, die Besetzung der Zuschauerrolle sei als konstitutiv für die Szenische Kommunikation anzusehen und ermögliche gerade deren Abgrenzung von Alltagskommunikation, ist nur insoweit mitzutragen, als diese Rolle auch als von den Protagonisten selbst besetzt gedacht werden kann: Sie agieren simultan zu ihrer Spieltätigkeit (als Figuren) ja stets auch metakognitiv, überwachen, regulieren und bewerten ihre Spieltätigkeit gewissermaßen aus einer Zuschauerhaltung heraus (als Personen). Gerade diese Möglichkeit der bewertenden Reflexion über die Spielinhalte bietet meist den Anlass zum Szenischen Spielen. So gesehen ist es also plausibel, die Besetzung der Zuschauerrolle als Konstitutivum dieser Kommunikationsform anzusehen, nicht aber in dem Sinne, dass die zuschauenden Personen notwenigerweise andere als die spielenden sein müssten.

³⁰¹ Belgrads Wertung der Zuschauer als Primäradressaten des Szenischen Spiels ist, ähnlich wie seine bereits kritisierte Interpretation der Zuschauerrolle als Konstitutivum Szenischer Spielprozesse, nicht ohne akzentuierende Einschränkungen zu übernehmen: Gültig sind Belgrads Überlegungen auf jeden Fall in dem Sinne, dass die Protagonisten die Szene entwerfen und spielen, um sich selbst im Spiel erleben und beobachten, gewissermaßen also zuschauen zu können. Primäradressaten sind also die Spielenden selbst; andere Zusehende können, müssen aber nicht anwesend sein. Der performativen Qualität und Funktionalität subjektiver Handlungen in Lernprozessen tut die Abwesenheit von Zuschauern grundsätzlich keinen Abbruch: Die „performative Dimension von Bildungsprozessen“ ist nicht notwendigerweise an „Akteur-Zuschauer-Arrangements gebunden“, sondern es lässt sich „auch in Bildungsprozessen, die sich eher ‚privat‘ vollziehen, eine performative Kraft ausmachen“ (Stenger (2007), 59): also auch in Lernprozessen, die sich außerhalb von institutionalisierten Bildungseinrichtungen vollziehen.

von Vorstellungsgesprächssimulationen kann somit, wie eingangs behauptet, grundlegend als umfassende Variante sprachlichen Imitationslernens verstanden werden, das sich in der kognitiven Verarbeitung von Beobachtungen zu entsprechenden Kommunikationsperformanzen vollzieht:

„Wichtige Begriffe in der sozialkognitiven Lerntheorie sind „enactive“ und „vicarious learning“. Enaktiv meint handelnd, mit den Sinnen erfahrbar – vikarierend bedeutet stellvertretend. Lernen bedeutet immer eine Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials durch einfließende Erfahrungen, wobei diese enaktiv oder stellvertretend im Sinne von Beobachtungslernen oder Modelllernen sein können. Handlungen mit positiven Konsequenzen haben die Tendenz der Beibehaltung und erfolglose Handlungen tendieren dazu, verworfen zu werden. Dabei behauptet die sozialkognitive Theorie, dass die Folgen eines Verhaltens als Informations- und Motivationsquelle dienen. Menschen verarbeiten Informationen selektiv – sie lassen sich auf kognitive Aktivitäten ein, die erfolgreiches Verhalten unterstützen, und sie lernen Verhalten, das sie wertschätzen und von dem sie annehmen, dass es zu lohnenden Konsequenzen führt. Die Beobachtung von Modellen und deren erfolgreichen Verhaltensweisen führt dazu, dass solches Verhalten auch angestrebt wird. Und je ähnlicher sich Beobachter und Modell sind, desto ähnlicher werden die soziale Erwünschtheit des Verhaltens und die ‚produzierten‘ Ergebnisse sein.“³⁰²

Vorausgehende Überlegungen stützen die Annahme, dass sprachdidaktische Rollenspiele als Lernkontext im berufswahlbegleitenden Unterricht geeignet sein könnten, insbesondere was eine prozeduralgestützte Vorbereitung von Jugendlichen auf Bewerbungseinterviews angeht. Didaktische Grundlagen entsprechender Interventionen sollen im Folgenden präzisiert werden.

Lernbedingungen im gelenkten Rollenspiel

(Gesprächs-)Kompetenzen werden im Unterrichtsprozess nicht „von außen gesteuert“ vermittelt, sondern müssen durch die Lernenden selbst erworben werden³⁰³: Hierfür sollen kompetenzförderliche didaktische Settings „äußere Aufgabenstruktur und innere Fähigkeitsstruktur [der Lernenden] möglichst zur Deckung [...] bringen“³⁰⁴. Die äußere Aufgabenstruktur authentischer Bewerbungseinterviews bedingt offensichtlich anspruchsvolle, den meisten Lernenden lebensweltlich nur wenig vertraute Gesprächsanforderungen. Vorstellungsgesprächssimulationen bieten hingegen vergleichsweise günstige Kompetenzerwerbsbedingungen, da sie in aller Regel einen geringeren Schwierigkeitsgrad aufweisen. Dies zeigt sich, wenn man die Anforderungsniveaus beider Gattungen näher bestimmt: Geeignete Bestimmungsstücke hierfür sind die jeweilige Komplexität der Grundfunktionen und -strukturen, das Ausmaß der Planbarkeit, Bestimmbarkeit, Kontrollierbarkeit, Variabilität und Widerspruchsfreiheit der Anforderungen, die thematische Schwierigkeit, die Anzahl der beteiligten

³⁰² Schett (2008), 41.

³⁰³ Vgl. Schilcher (2018), 50.

³⁰⁴ Ebd. 51.

Gesprächspartner und der Grad persönlicher Involviertheit der Beteiligten, näherhin deren affektive Nähe bzw. Distanz zu den jeweiligen kommunikativen Zielen und den Gesprächspartnern³⁰⁵.

Vergleicht man im Hinblick auf diese Kriterien authentische Bewerbungsinterviews mit Vorstellungsgesprächssimulationen, so wird deutlich, dass zielgattungsorientiert gelenkte Rollenspiele einen geringeren Schwierigkeitsgrad aufweisen: Die meist rekursive Durchführung von Spielrunden bei gleichen bzw. ähnlichen Vorgaben sowie der in aller Regel geringere zeitliche Umfang erhöhen die Überschaubarkeit thematischer und handlungsbezogener Gesprächsaufgaben. Dieselben Umstände sorgen für eine gute Plan-, Bestimm- und Kontrollierbarkeit der Anforderungen. Zudem sieht sich der „Bewerber“ unter Trainingsbedingungen meist lediglich einem einzigen Gesprächspartner gegenüber, während an authentischen Bewerbungsinterviews öfters auch mehrere Vertreter der Arbeitgeberseite teilnehmen. Weil die Teilnehmer über ihre Gruppenzugehörigkeit meist selbst entscheiden dürfen, haben die Gruppenmitglieder meist kein ganz schlechtes Verhältnis zueinander.

Das didaktisch reduzierte Schwierigkeitsniveau macht Vorstellungsgesprächssimulationen somit zu einem für die meisten Lernenden kompetenzerwerbsförderlichen Aufgabenkontext. Spielimpulse und -hilfen sind, je nach Fähigkeitsstruktur der Teilnehmer, als Scaffolds differenzierend einsetzbar³⁰⁶: Im Idealfall kann beispielsweise ein prozedurengestütztes Vorstellungsgesprächstraining im gelenkten Rollenspiel, gerade angesichts der beschriebenen Klarheit der Interaktionsanforderungen, den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstützen³⁰⁷, deren Relevanz weit über den Berufswahlkontext hinausgeht.

³⁰⁵ Die Auswahl der Kriterien erfolgt in Anlehnung an Becker-Mrotzek/Brünner (2004), 35f.

³⁰⁶ Becker-Mrotzek und Brünner schlagen die sog. „Simulation authentischer Fälle“ als scaffoldinggestütztes Verfahren der Gesprächskompetenzentwicklung vor: „Die Grundidee besteht darin, dass ein authentischer, in der Praxis aufgezeichneter und transkribierter Fall das Setting für eine Simulation liefert. Die Schulungsteilnehmer haben dann die Aufgabe, entsprechend der authentischen Vorgaben zu agieren und damit quasi ihre eigene Praxis zu simulieren“. Die Teilnehmer sollen hierbei Aufzeichnungen authentischer Gespräche, an denen sie selbst teilgenommen haben, vor der Intervention analysieren und ausgewählte Stellen dann mit anderen Trainingsteilnehmern besprechen. Bei der Simulationsarbeit können dann Alternativen erprobt werden (vgl. Becker-Mrotzek, Michael, Brünner, Gisela (2002): Simulation authentischer Fälle (SAF), in: Brünner, Gisela, Fiehler, Reinhardt, Kindt, Walther (Hg.), Angewandte Diskursforschung, Bd. 2, Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 72-80). Aufgrund des hohen Aufwands, den auch die Autoren selbst konstatieren, dürfte das Verfahren „Simulation authentischer Fälle“ im Berufswahlunterricht an Regelschulen nur beschränkt implementierbar sein.

³⁰⁷ Vgl. zum Zusammenhang von Instruktionsklarheit und Bildungsspracherwerb Gaier, Lisa, Wild, Johannes (2018), Mündliche Leistungen bewerten und beurteilen, in: Schilcher, Anita u.a. (Hg.), Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht, Seelze: Klett-Kallmeyer, 218-237.

Vorstellungsgesprächssimulation eignen sich, wie die vorausgegangenen lernpsychologisch gestützten Darlegungen zeigen, als Erwerbskontext zum Aufbau kommunikativer Kompetenzen, welche Bewerber im realen Berufswahlkontext benötigen. Ein Blick auf empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von Rollenspielunterricht soll diese Perspektive ergänzen.

Sprachlernwirksamkeit szenischer Spielarbeit

Zur Durchführung von Vorstellungsgesprächssimulationen finden sich die Trainingsteilnehmer in der Regel in zahlenmäßig überschaubaren Peergruppen zusammen: Es handelt sich somit um ein kooperatives Lernarrangement. Im Hinblick auf die Wirksamkeit kooperatives Lernens konstatiert Hattie auf Basis der Auswertung einer Vielzahl entsprechender Studien (bezogen auf Lernende im frühen Erwachsenenalter), „dass das Lernen in Kleingruppen signifikant positivere Effekte auf die Leistung der Studierenden, auf die Bearbeitungsqualität der Gruppenaufgabe und auf verschiedene Verfahrens- und affektive Outcomes aufweist als individuelles Lernen mit Computern“³⁰⁹. Über zahlreiche Studien hinweg ergab sich für das Kleingruppenlernen eine gemittelte Effektstärke von $d = 0,49$.³¹⁰ „Die Effekte durch Lernen in Kleingruppen werden signifikant verbessert, wenn Lernende über Erfahrungen mit Gruppenarbeit verfügen bzw. sie dazu angeleitet werden, wenn spezifische kooperative Lernstrategien angewendet werden und wenn die Gruppengröße klein ist“³¹¹. Unabdingbar ist, dass „Unterrichtsmaterialien und -medien sowie die Unterrichtsformen an diese spezifischen Gruppen angepasst werden“³¹². Peergruppenarbeit kann sich zudem positiv auf motivationale Lernressourcen auswirken, insbesondere wenn es um Imitationslernprozesse geht: So fördern Peermodelle nachgewiesenermaßen die angenommene Selbstwirksamkeit von Lernenden stärker als Lehrermodelle oder Arrangements ohne Modelle³¹³. Brons-Albert beobachtete bei ihrer Untersuchung zu den Auswirkungen von Verkaufsgesprächstrainings, die mit szenischen Simulationen arbeiteten, jedoch Widersprüche zwischen der Selbsteinschätzung der Trainees bezüglich ihres Trainingserfolgs einerseits und aus der beurteilenden Außenperspektive feststellbaren Trainingseffekten andererseits: „Das Training führte [...] dazu, dass die Teilnehmerinnen sich Illusionen über ihr Verhalten machten und annahmen, es habe sich auf verschiedenen Ebenen in der im Training angestrebten Art und Weise verändert“. De facto jedoch „zeigte sich, dass ein solches Training (verglichen mit seinen Ansprüchen) sehr wenig Auswirkungen auf das konkrete kommunikative Verhalten der Teilnehmer [...] Verhaltensänderungen

³⁰⁹ Hattie (2013), 113.

³¹⁰ Die Effekte computergestützten Lernens fielen demgegenüber mit $d = 0,37$ deutlich geringer aus (vgl. Hattie (2013), 259-262). Positiv wirkte sich immerhin der Einsatz interaktiver Lernvideos aus ($d = 0,52$; vgl. ebd., 269f.). Zu Möglichkeiten, das Lernen am Computer insgesamt lernwirksamer zu gestalten – beispielsweise durch Kombination mit Peer-Lernen und Feedback – vgl. ebd. 262-268.

³¹¹ ebd.

³¹² ebd.

³¹³ Vgl. Schett (2008), 41 f. (im Rückgriff auf Schunk sowie Zimmerman).

im erwünschten Sinne konnten [...] nur für das Erlernen einiger weniger Gesprächsführungstaktiken nachgewiesen werden“³¹⁴.

Durch Vorgängerstudien konnte nichtsdestotrotz erwiesen werden, dass die Rollenspielmethode prinzipiell geeignet ist, die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf Kommunikationsprozesse zu lenken. Dies gilt vor allem dann, wenn Hauptadressaten des Spiels die Durchführenden selbst sind³¹⁶, nicht etwa eine weitere Instanz, z.B. ein „Theaterpublikum“³¹⁷. Erwiesenermaßen wirksam können Rollenspielmethoden ferner für Lernprozesse sein, in denen äußere Verhaltensweisen von Sprechenden fokussiert werden, also auch zur Bewusstmachung, Erprobung und Einübung von Gesprächsverhaltensvarianten – seien es bereits gewohnte oder neu zu entdeckende Praktiken³¹⁸. Auch im Bereich der Sprechfertigkeit sind positive Effekte von Rollenspielen nachgewiesen³¹⁹. Dies gilt auch bei einer Durchführung ohne Lehrkraft: Es konnte gezeigt werden, „dass sich gerade aufgrund der Abwesenheit eines Erwachsenen kommunikativ und interaktiv begründete Aufgaben stellen, deren selbständige Bewältigung zu einer Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenz [...] beitragen [!]“³²⁰.

Gesprächskompetenzförderliche Effekte szenischen Lernens sind also mit Recht zu veranschlagen. Die wesentliche Frage ihrer Übertragbarkeit vom Übungs- in den lebensweltlichen Anwendungskontext soll im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden.

Transferierbarkeit von Rollenspielerfahrungen

Besonders in älteren Fachdiskursbeiträgen wird darauf verwiesen, dass sich inneres Erleben und äußeres Verhalten, die bei der Teilnahme an Rollenspielarrangements auftreten, von Erfahrungen, die dieselben Personen in thematisch verwandten, aber „authentischen“ Gesprächskontexten machen,

³¹⁴ Brons-Albert (1995), 193. Schäfer berichtet ebenfalls, dass Teilnehmer an Vorstellungsgesprächssimulationen mehrheitlich ihre einschlägigen kommunikativen Kompetenzen nach der Intervention deutlich höher einschätzten als zu Trainingsbeginn, vgl. Schäfer (2016), 36.

Etliche Autoren, die das Rollenspielen als probate Methode zur Förderung des Bewusstseins für Kommunikationsprozesse ansehen, stehen seiner Wirksamkeit im Hinblick auf die Modifikation von Gesprächsverhalten skeptisch gegenüber, vgl. etwa Hübner (1998), 200. Zu beachten ist hierbei, dass entsprechende Einschätzungen weitestgehend heuristisch vorgenommen werden, da empirische Untersuchungsergebnisse fehlen. So kann etwa Brons-Albert in ihrer Untersuchung von Rollenspieleffekten keinerlei Aussage über mögliche Verhaltensänderungen im nonverbalen Bereich machen, da der Studie lediglich Audioaufnahmen zugrundeliegen. Vorliegende Untersuchung setzt das aufwändigere Verfahren von Videoaufzeichnungen und –bewertungen ein, wodurch nonverbale Gesprächsgestaltungsaspekte in die Analyse mit einbezogen werden können.

³¹⁶ Vgl. Bliesener (1994), 14.

³¹⁷ Vgl. Sohn (1994), 189.

³¹⁸ Vgl. Bliesener (1994), 14.

³¹⁹ Vgl. Belgrad (2009), 294.

³²⁰ Heller (2014), 139.

unterscheiden³²¹: Es entstünden „Artefakte“³²², vor deren Gleichsetzung mit dem „natürlichem“ Gesprächsverhalten der Teilnehmer zu warnen sei. Das Problem einer solchen Gleichsetzung beziehungsweise Verwechslung besteht freilich nur dann, wenn die linguistische Perspektive als Grundlage von Rollenspielarbeit im didaktischen Kontext vernachlässigt wird: Unumstößlich festzuhalten ist an der Tatsache, dass es sich beim Bewerbungsgespräch einerseits sowie bei dessen Simulation andererseits um zwei verschiedene, strikt getrennt zu betrachtende Textgattungen handelt, mit denen sich unterschiedliche Gesprächsfunktionen und -intentionen verbinden³²³. Ist dieser Umstand von allen Beteiligten – also der Spielleitung ebenso wie den Spielenden und Beobachtenden – verinnerlicht, so sollte klar sein, dass Gesprächsperformanzen, die im augenblicklich realen Gesprächskontext „Simulation“ tatsächlich und faktisch erbracht werden, nicht identisch sein können mit möglichen Performanzen in zukünftig realen, aus der Gegenwartsperspektive heraus jedoch noch fiktiven, lediglich antizipierten Bewerbungssituationen³²⁴. Diese Erkenntnis ergibt sich nicht nur aus dem Konstitutivitätsprinzip, das für sämtliche denkbaren Gespräche gilt, sondern auch aus den selbstverständlichen Unterschieden, die sich in allen Gesprächssituationen ausprägen und jeden Dialog zum Unikat machen. Viele davon sind den verschiedenen – personalen und apersonalen – Rahmenbedingungen geschuldet. Vergleicht man Vorstellungsgesprächssimulationen mit realen Bewerbungsgesprächen, so ist hier beispielsweise an den in aller Regel deutlich abweichenden zeitlichen Umfang zu denken: Letztere dauern selten weniger als 30 Minuten, oft 60 Minuten und länger, während Trainingsrollenspiele fast immer wesentlich kürzer sind³²⁵.

³²¹ Die Vergegenwärtigung dieses Unterschieds kann Lehrenden und Lernenden wesentlich zum Verständnis des für Gespräche grundlegenden Phänomens der Konstitutivität verhelfen: „Interpersonelle Kommunikation ist [...] nicht nur situationsabhängig, sondern auch autopoietisch (sich selbst erzeugend, selbstreferenziell) [...] Dies könnte für die [...] Lehre bedeuten, sich endgültig von „richtig-falsch“-Kategorien zu verabschieden und im Feedback noch stärker Subjektivität und aktuelle Situationsbezogenheit zu betonen. Den Teilnehmern sollten Möglichkeiten des Ausprobierens geboten werden, ohne sie gleichzeitig glauben zu machen/zu lassen, dass ein in der konkreten Übungssituation ‚erfolgreichen/sinn- oder wirkungsvolles‘ Kommunikationsverhalten in der vergleichbaren Realsituation ebenso ‚erfolgreich, sinn- oder wirkungsvoll‘ sein müsse“ (Meyer, Dirk (2011), Alles nur Vermutung? Gedanken zur interpersonellen Kommunikation aus konstruktivistisch-systemischer Sicht, in: Bose, Ines; Neuber, Baldur (Hgg.), Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung (= Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 39), Frankfurt/Main u.a.: Lang, 45).

³²² Vgl. Bliesener (1994), 15f.

³²³ Die Beobachtung, dass sich die Frage von Professionalität bzw. Nichtprofessionalität der Interviewer auf die Gesprächsleistungen von Bewerbern bzw. Rollenspielern in der Bewerberrolle auswirkt (vgl. Birkner (2001), 50), stellt daher keine Überraschung dar.

³²⁴ Gleichwohl können „rollenspielskeptische“ Lernende mit dem Hinweis motiviert werden, dass Wissensbestände auf Zwischen- und Binnenebene von Gattungen, die durch szenisches Lernen gewonnen wurden, nachweislich in Realkontexte übertragen werden können: Belege für den Transfer von Prozeduralkompetenzen bieten Birkners Korpusanalysen; vgl. ebd. 49f.

³²⁵ Im Projekt SeGel liegt die Dauer der Simulationsdialoge bei acht bis zehn Minuten. Die im Datenkorpus des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts „Sprachgebrauchswandel in den neuen Bundesländern am Beispiel alltagsrhetorischer Strategien in Bewerbungsgesprächen“ aufgezeichneten Trainingsdialoge sind jeweils maximal 15 Minuten lang; vgl. Birkner (2001), 50.

In der Kontrastierung mit einem Bewerbungsinterview im authentischen arbeitsweltlichen Kontext wird die Vorstellungsgesprächssimulation aus vielerlei Gründen immer als Artefakt einzustufen sein. Für sich genommen induziert sie mithilfe ihrer „realen Fiktion“ gleichwohl Gesprächsrealitäten. Daher bleibt festzuhalten, dass „Rollenspiele zwar Artefakte sind, aber eine Eigendynamik entwickeln, die zweifellos Authentisches zutage fördert, ein Mechanismus, den sich nicht nur Bewerbungstrainings, sondern u.a. auch Psychotherapie und Pädagogik zu eigen machen [...]. Gewisse Phänomene können durch den Rollenspielkontext sogar wie durch ein Brennglas verstärkt werden, da die Aufmerksamkeit weniger als in natürlichen Gesprächen gebunden ist, sondern voll auf die Einübung eines prototypischen Bewerbungsgesprächs konzentriert werden kann (was z.B. das Bemühen um ein hohes Formalitätsniveau erleichtert)“³²⁶.

Spielleiter und -teilnehmer sollten die möglichen Auswirkungen von Rollenspielen nicht unterschätzen. Dass „Fehler“, das heißt als dysfunktional erkannte Verhaltensweisen in Wiederholungsrunden korrigiert werden können, im Rollenspielunterricht in aller Regel keine formale Leistungserhebungen erfolgt und unmittelbare negative Auswirkungen auf die außerschulische Lebensrealität der Teilnehmer normalerweise nicht zu beobachten sind, ist nicht im Sinne einer Folgenlosigkeit des Gesprächsverhaltens misszuverstehen³²⁷:

„Als Beleg für diese ‚Üben-ohne-Gefahr‘-Theorie wird immer wieder das Fehlen von Sanktionen und die Möglichkeit der Korrektur genannt. Nun machen jedoch Spiele erst Sinn, wenn sie gewissen Beschränkungen, also Regeln, unterliegen. Regelverstöße müssen dann jedoch zwangsläufig Sanktionen (z.B. durch Mitspieler [...]) oder ein ‚Sinnloswerden‘ des Spiels und damit seine Beendigung nach sich ziehen. Auch eine vollständige Trennung von ‚gespielten‘ und ‚echten‘ sozialen Beziehungen oder von ‚Spielraum‘ und ‚Lebensraum‘ sind Modellierungen, die in der Praxis nicht erreicht werden [...]. Auch die inneren Verletzungen, die ein Mensch im Spiel erleiden kann, sind real. Die ‚Rollendistanz‘ [...], die das Rollenspiel verlangt, gelingt nur unvollständig. Verletzungen, die durch Demütigungen, Entblößung von schwächen oder auch nur dadurch zustande kommen, dass der Teilnehmer das Gefühl hatte, sich in ein falsches Licht gesetzt zu haben, sind manchmal sehr tiefgehend. Sie können dazu führen, dass der Betroffene zumindest für den Rest des Seminars nicht mehr zugänglich ist. Er neigt u.U. dazu, den gesamten Inhalt, den Seminarleiter und die übrigen Teilnehmer abzuwerten oder zu provozieren.“³²⁸

Deutlich wird hieraus die Notwendigkeit, dass Lehrende sich im Vorfeld die zur Spielleitung erforderlichen Kompetenzen systematisch aneignen und sicherstellen, dass auch die Spielteilnehmer über einschlägige Vorkenntnisse im Bereich fachlichen Wissens und praktischen Könnens verfügen sowie einschlägige Bereitschaften mitbringen³²⁹. Zu den unabdingbaren Vorarbeiten des Spielleiters gehört

³²⁶ Birkner (2001), 50.

³²⁷ Vgl. Hübner (1998), 196f.

³²⁸ Hübner (1998), 197. Hübner bezieht sich hier auf sprecherzieherische Seminare mit erwachsenen Teilnehmern, seine Beobachtungen können jedoch auf den schulischen Lernkontext übertragen werden.

³²⁹ Vgl. zum gesamten Absatz Ments (1998), 44. 48. Treutinger verweist in diesem Zusammenhang auf Defizite der von ihr analysierten Unterrichtswerke: Sie vermittelten den Benutzern generell zu wenig Know-How in Be-

die Klärung des spezifischen Anforderungsprofils der Ziel-Kommunikationssituation „Vorstellungsgespräch“, welches für vorliegende Arbeit als konzeptionelle Grundlage der Entwicklung von Gesprächskompetenz in Vorstellungsgesprächssimulationen konturiert wurde³³⁰. Szenarien und Rollenanweisungen, die die Simulation themenzentrierter Vorstellungsgesprächssituationen evozieren können, sind durch die Unterrichtenden vorab zu erstellen, wobei je nach Ausmaß der Heterogenität der Lerngruppe gemäß verschiedener Anforderungsniveaus differenziert werden muss.

Einen weiteren Vorbereitungsschwerpunkt stellt der Aufbau von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften dar, die es den Teilnehmern ermöglichen, die durch das Spiel gestellten Kommunikationsaufgaben zu bearbeiten: Subfacetten des entsprechenden Konstrukts „Vorstellungsgesprächskompetenz“ wurden bereits benannt³³². Hieraus ergeben sich auch Inhaltskriterien für die Rollenspiele beziehungsweise Strukturierungshilfen von Beobachtung und Rückmeldung. Auf der so gewonnenen Basis können die Simulationen durchgeführt werden. Anschließend erfolgt ihre Auswertung der Simulationen, bei der das beobachtete Gesprächsverhalten mit dem gattungstypischen Anforderungsprofil beziehungsweise selbst gesetzten Zielen und Intentionen verglichen wird. Möglichkeiten zur Wiederholung des Spiels im Anschluss an die Reflexionsphasen können die Wirksamkeit der Rollenspielerarbeit erhöhen³³³.

Zur adäquaten Vorbereitung gehört die Einbettung der Simulationsarbeit in Lernsequenzen, die sich in Inhalts- und Methodenauswahl an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren. Vorstellungsgesprächssimulationen finden somit einen guten Platz im Rahmen der schulischen Berufswahlbegleitung beziehungsweise in berufsorientierenden Phasen weiterführender Schulen. Der von Seiten mancher Lehrkräfte her immer wieder geäußerte Sorge, Schüler könnten Rollenspielunterricht nicht ernst nehmen, ist entgegenzuhalten, dass sich gerade die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, an die sich berufsorientierende Unterrichtseinheiten richten, Mitverantwortung für und Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung der sie betreffenden Lernprozesse wünscht. Dieser Wunsch entspricht dem alterstypischen und entwicklungsnotwendigen Infragestellen von durch Autoritäten

zug auf Zielsetzungen sowie Verfahren des Rollenspiel und hielten nur wenige konkrete Anleitungen zur Durchführung bereit. Zudem würden in Vorbereitung und Reflexion der Rollenspiele häufig vorwiegend die nonverbale Umsetzung sowie prototypische Gesprächsverläufe bzw. die Gestaltung von Handlungsmustern fokussiert, während Aspekte der Verbalität sowie der Identitäts- und Beziehungsgestaltung kaum in den Blick kämen. Zu bemängeln sei bei der Mehrzahl der analysierten Deusch- und AWT-Bücher zudem eine unzureichende lernbereichsübergreifende Einbettung des Unterrichtsgegenstands „Bewerbungsgespräch“ (vgl. Treutinger (2015), 36-38).

³³⁰ Vgl. hierzu Abschnitt 3.3 vorliegender Arbeit.

³³² Vgl. hierzu Abschnitt 3.4 vorliegender Arbeit.

³³³ Ähnliche Prozessschritte beschreibt Scheller, vgl. Scheller (2012), 29-36.

vorgegebenen Problemlösungen, einhergehend mit der Einsicht in wachsende eigene Entscheidungsspielräume (aber auch -zwänge)³³⁴. Der Erwartung, beteiligt zu werden, kommt Rollenspielunterricht wenn auch nicht für alle, aber doch für einen nennenswerten Teil der Zielgruppe entgegen, sodass durchaus mit engagierter Beteiligung an szenischen Lernarrangements gerechnet werden kann.

Der Transfer von Kompetenzzugewinnen aus unterrichtlicher Simulationsarbeit in außerschulische Lebenszusammenhänge wird wesentlich erleichtert, wenn sinnvolle Anschlusshandlungen im Vorfeld einkalkuliert und schließlich auch ausgeführt werden³³⁵.

Da Texthandlungswissen nachgewiesenermaßen leichter aufzubauen ist als Bewusstsein für Texthandlungsfunktionen³³⁶, kann es gerade bei schwächeren Lernenden in der Simulationsarbeit fallweise dazu kommen, dass sie lediglich (aus vorbereitendem Input oder beobachteten Performanzen von Mitspielern) bekannte Lösungsmodelle reproduzieren, anstatt funktionale Varianten zu imaginieren beziehungsweise umzusetzen. Für diese Lernergruppe kann die Rollenspielmethode somit zwar nicht ihr volles Potential entfalten, jedoch immer noch insofern förderlich sein, als sie einerseits Veranschaulichung und andererseits Einübung von Gelerntem in präzise umrissenen, überschaubaren Anwendungssituationen ermöglicht. Der hohe Grad an Konkretisierung und persönlicher Involviertheit bei der Themenerarbeitung im Rollenspiel kommt letztendlich schwächeren ebenso wie stärkeren Lernenden entgegen, ebenso die umfangreichen Möglichkeiten zur Differenzierung in Schwierigkeitsgrad und Lerntempo, die die Simulationsarbeit in Kleingruppen auch innerhalb ganzer Klassenverbände bietet³³⁷.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass kompetenzförderliche Auswirkungen sprechdidaktisch ausgerichteter Rollenspiele im Fachdiskurs mit guten Gründen als erwartbar gelten. Eher vereinzelt konnten Kompetenzzugewinne auch empirisch nachgewiesen werden. Im Hinblick auf Vorstellungsgesprächskompetenzen erscheinen Vorstellungsgesprächssimulationen als ein Verfahren, das im Vergleich zu nicht-szenischen Unterrichtsverfahren eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit aufweist. Damit variative Intentionsprofile der Teilnehmer zum Tragen kommen können, sollte es dezidiert prozessorientiert ausgerichtet sein. Angesichts der starken Präformiertheit der Zielgattung „Bewer-

³³⁴ Vgl. Ments (1998), 28.

³³⁵ Vgl. Ments (1998), 43.

³³⁶ Vgl. Feilke, Helmuth (2010), „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren, in: Bons, Iris; Kaltwasser, Dennis, Gloning, Thomas (Hgg.), Fest-Platte für Gerd Fritz. Gießen. 7 [http://festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf, zuletzt aufgerufen am 09.03.2015].

³³⁷ Vgl. Ments (1998), 29.

bungsinterview“ ist zudem auf Produktorientierung zu achten. Zudem kann eine explizite Prozedurenorientierung die Aussicht auf Effektivität des Unterrichts zum Schwerpunkt „Vorstellungsgespräch“ wesentlich erhöhen.

Nachfolgendes Kapitel stellt das SeGel-Konzept szenischen Vorstellungsgesprächstrainings vor und verdeutlicht, auf welche Weise die Intervention konkret zur Entwicklung von Gesprächsprozeduralkompetenz anregt.

4 Das SeGel-Konzept szenischen Vorstellungsgesprächstrainings

Im SeGel-Unterrichtskonzept werden die vorab dargelegten Anforderungen, die an ein wirksames Vorstellungsgesprächtraining zu stellen sind, konkret umgesetzt. Das didaktische Setting sowie die methodischen Verfahren werden in den folgenden Ausführungen vorgestellt.

4.1 Zielgruppe und Sequenzaufbau

SeGel-Vorstellungsgesprächtraining ist zur Einbettung in den Berufswahlunterricht an allgemeinbildenden Schulen gedacht. Primäradressaten sind Heranwachsende im Alter von etwa 14-18 Jahren im Berufswahlprozess. Die Implementierung empfiehlt sich vorzugsweise in den Jahrgangsstufen 8 mit 10 in Fächern wie Deutsch, AWT und Arbeits- oder Wirtschaftslehre.

Das SeGel-Unterrichtskonzept ist modular aufgebaut: Das Kernstück bildet das Modul „Vorstellungsgesprächtraining“, eine mehrstündige Unterrichtssequenz mit szenischen Simulationen von Bewerbungsinterviews in Kleingruppenarbeit. Bei Bedarf können dieser Rollenspieleinheit die Module „Einführung in das Vorstellungsgespräch“ sowie „Einführung in das selbstregulierte Lernen“ zur Vorbereitung vorangestellt werden. Nachfolgende Übersicht veranschaulicht den Gesamtaufbau:

Abbildung 16: Module der Intervention "Vorstellungsgespräch" im Projekt SeGel

Vorbereitungsmodule (nach Bedarf)	
Modul 1: Einführung in das Vorstellungsgespräch	Modul 2: Einführung in das selbstregulierte Lernen
Dauer: jeweils 2-3 Stunden	

Kernmodul „Vorstellungsgesprächtraining“	
Variante 1: Simulationstraining mit Peerfeedback	Variante 2: Simulationstraining mit Peerfeedback und Selbstregulation
Etappe 1 <ul style="list-style-type: none">Bewerber 1: Rollenspiel – Peerfeedback – Rollenspiel – PeerfeedbackBewerber 2-4: dto.	Etappe 1 <ul style="list-style-type: none">Bewerber 1: Selbstregulation – Rollenspiel – Peerfeedback – Selbstregulation – Rollenspiel – Peerfeedback – SelbstregulationBewerber 2-4: dto.
Etappe 2 <ul style="list-style-type: none">Bewerber 1: Rollenspiel – Peerfeedback – Rollenspiel – PeerfeedbackBewerber 2-4: dto.	Etappe 2 <ul style="list-style-type: none">Bewerber 1: Selbstregulation – Rollenspiel – Peerfeedback – Selbstregulation – Rollenspiel – Peerfeedback – SelbstregulationBewerber 2-4: dto.
Etappen 3-5: dto.	Etappen 3-5: dto.
Dauer: jeweils 7-8 Stunden	

Sofern die Schüler nicht anderweitig in den Themenkomplex „Vorstellungsgespräch“ eingeführt wurden, kann dem Rollenspieltraining das SeGel-Modul 1 „Einführung in das Vorstellungsgespräch“ vorangestellt werden. Bei Trainingsvariante „Rollenspiel mit Peerfeedback“ ist keine darüber hinausgehende Vorbereitung nötig. Für Variante „Rollenspiel mit Peerfeedback und Selbstregulation“ brauchen die Teilnehmer zusätzlich Grundkenntnisse im Bereich selbstregulativer Lernstützung, die beispielsweise durch Implementierung des SeGel-Moduls 2 „Einführung in das selbstregulierte Lernen“ vermittelt werden können³⁴⁰. Die Einführungsmodule bauen abweichend vom gruppenarbeitsbetonten Rollenspieltraining vorwiegend auf Einzel- und Partnerarbeit sowie Plenumsgespräch, um möglichst verschiedenen Lernertypen gerecht zu werden.

Für die Module 1 und 2 sind jeweils 2-3 Unterrichtsstunden zu veranschlagen, das Vorstellungsgesprächstraining in Rollenspielform nimmt etwa 7-8 Unterrichtsstunden in Anspruch³⁴¹. Die Einheiten können flexibel auf mehrere Unterrichtstage verteilt werden, die Reihenfolge der Module 1 und 2 ist dabei beliebig.

Im Folgenden werden die Vorbereitungsmodule „Einführung in das Vorstellungsgespräch“ und „Einführung in das selbstregulierte Lernen“ im Hinblick auf Lernziele und Kompetenzerwartungen, Inhalte, Materialien und Methoden kurz porträtiert³⁴².

Für den Interventionsrahmen schulischer Berufswahlbegleitung ist ein Blick auf administrative Vorgaben vorauszuschicken: Sie finden ihren Niederschlag in länderspezifischen Lehrplänen und bundesweit einheitlichen Bildungsstandards. Die folgende tabellarische Übersicht weist Standards im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ für den Mittleren Schulabschluss aus³⁴³: Absolventen der 10. Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland sollten über die angegebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. Die bei der Sequenzplanung zur formulierenden Lernziele des Simulationstrainings für Neunt- und Zehntklässler sind daher auf die entsprechenden Vorgaben zu beziehen.

³⁴⁰ Die für das Projekt SeGel durch das Forschungsteam konzipierten Unterrichtseinheiten wurden den die Intervention durchführenden Lehrkräften in Form von Handreichungen zur Verfügung gestellt, vgl. im Anhang A I mit A IV.

³⁴¹ Die angegebenen Stundenzahlen entsprechen dem durchschnittlichen Bedarf, den Lehrkräfte berichteten, die das SeGel-Training im M-Zug der 9./10. Jahrgangsstufe an bayerischen Mittelschulen durchführten. In R-Klassen lag der Zeitbedarf regelmäßig höher.

³⁴² Einzelheiten zum Unterrichtsablauf in beiden Modulen finden sich, ebenso wie alle Unterrichtsmaterialien, in den Lehrerhandreichungen im Anhang, vgl. A I (Handreichung Modul 1) sowie A II (Handreichung Modul 2).

³⁴³ Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003, hg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, online abrufbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (zuletzt aufgerufen am 06.08.2019).

Abbildung 17: KMK-Bildungsstandards für den Kompetenzbereich "Sprechen und Zuhören"

Bereich „Zu anderen sprechen“	Bereich „Vor anderen sprechen“	Bereich „Mit anderen sprechen“	Bereich „Verstehend zuhören“
sich artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen äußern	Texte sinngebend und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen	sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen, durch gezieltes Fragen Informationen beschaffen, Gesprächsregeln einhalten	Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen
über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz verfügen	längere freie Redebeiträge leisten, Kurzdarstellungen und Referate frei vortragen: ggf. mit Hilfe eines Stichwortzettels/einer Gliederung	die eigene Meinung begründet und nachvollziehbar vertreten, auf Gegenpositionen sachlich und argumentierend eingehen	wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben
verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden, insbesondere erzählen, berichten, informieren, beschreiben, schildern, appellieren, argumentieren, erörtern	verschiedene Medien für die Darstellung von Sachverhalten nutzen (Präsentationstechniken): z.B. Tafel, Folie, Plakat, Moderationskarten	kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten, reflektieren und bewerten	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z.B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln
Wirkungen der Redeweise kennen, beachten und situations- sowie adressatengerecht anwenden: Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung; Körpersprache (Gestik, Mimik)			
unterschiedliche Sprechsituationen gestalten, insbesondere Vorstellungsgespräch/Bewerbungsgespräch; Antragstellung, Beschwerde, Entschuldigung; Gesprächsleitung			

Bei nachfolgendem Abriss eines modellhaften Sequenzaufbaus zur Einbettung des Vorstellungsgesprächstrainings werden den Modulen 1 und 3, welche Zielsetzungen im Lernbereich „Sprechen und Zuhören“ anvisieren, jeweils zugrundeliegenden Bildungsstandards zugeordnet.

Modul 1: Einführung in das Vorstellungsgespräch

Das Einführungsmodul vermittelt Grundwissen zur Gattung „Vorstellungsgespräch“, das zur erfolgreichen Teilnahme an authentischen Bewerbungsinterviews und Simulationen erforderlich ist, und setzt seinerseits keine fachspezifischen Kenntnisse voraus.

Bildungsstandards

Modul 1 visiert Zielstandards in den Bereichen „Zu anderen sprechen“, „Mit anderen sprechen“ und „Verstehend zuhören“ an (vgl. Hervorhebungen in nachfolgender Tabelle):

Abbildung 18: Bezugsstandards Modul 1 "Einführung in das Vorstellungsgespräch"

Bereich „Zu anderen sprechen“	Bereich „Vor anderen sprechen“	Bereich „Mit anderen sprechen“	Bereich „Verstehend zuhören“
sich artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen äußern	Texte sinngebend und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen	sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen, durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen, Gesprächsregeln einhalten	Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen
über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz verfügen	längere freie Redebeiträge leisten, Kurzdarstellungen und Referate frei vortragen: ggf. mit Hilfe eines Stichwortzettels/einer Gliederung	die eigene Meinung begründet und nachvollziehbar vertreten, auf Gegenpositionen sachlich und argumentierend eingehen	wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben
verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden, insbesondere erzählen, berichten, informieren, beschreiben, schildern, appellieren, argumentieren, erörtern	verschiedene Medien für die Darstellung von Sachverhalten nutzen (Präsentationstechniken): z.B. Tafel, Folie, Plakat, Moderationskarten	kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten, reflektieren und bewerten	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z.B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln
Wirkungen der Redeweise kennen, beachten und situations- sowie adressatengerecht anwenden: Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung; Körpersprache (Gestik, Mimik)			
unterschiedliche Sprechsituationen gestalten, insbesondere Vorstellungsgespräch/Bewerbungsgespräch; Antragstellung, Beschwerde, Entschuldigung; Gesprächsleitung			

Lernziele

Mit der Einführung in das Vorstellungsgespräch verbinden sich Kompetenzerwartungen wie folgt:

- Die Schüler kennen die lebensweltliche Gesprächssituation „Bewerbungsinterview“ und sind mit gattungstypischen Modalitäten der Dialogform „Bewerbungsinterview“ im Hinblick auf Gesprächsfunktion und -intentionen, Phasierung, Thematizität und Dialogizität vertraut.

- Sie analysieren und bewerten in Auseinandersetzung mit personalen Modellen multimodale Verhaltensweisen in Vorstellungsgesprächssimulationen (verschriftete Dialoge, Videoclips) vor dem Hintergrund der gattungstypischen Gesprächsfunktion „Passungsaufweis“.
- Sie gleichen die gattungstypischen Anforderungen mit einschlägigen persönlichen Gegebenheiten (Wissen und Können im Hinblick auf Gesprächsführung, „Wunschberuf“ usw.) ab, erkennen gegebenenfalls Defizite und nutzen angebotene Möglichkeiten, diese zu beheben.
- Sie kennen für Bewerbungsinterviews relevante Sprech- sowie Textprozeduren, insbesondere in den Teilbereichen „situativ angemessenes Auftreten“, „zielgerichtetes Informieren und Überzeugen“ sowie „engagiertes Zuhören“ und verfügen über ein Repertoire geeigneter Prozeduren.
- Sie bauen affektiv-volitionale Handlungsressourcen wie Gestaltungswillen und Aufmerksamkeitsfokussierung aus.
- Sie wissen über mögliche Wege, sich auf Vorstellungsgespräche vorzubereiten, Bescheid.

Inhalte, Materialien und Methoden

Den Lernenden werden verschiedene interaktive Arbeitsmittel zur Verfügung gestellt³⁴⁵: ein Lückentext „Vorstellungsgespräch“ sowie zwei Videoclips „Was verrät deine Körpersprache?“ und „Leons Vorstellungsgespräch“ mit dazugehöriger Übung. Ergänzend werden die Animationen „Phasen des Vorstellungsgesprächs“ sowie nach Bedarf vier Videoclips „Ablauf eines Vorstellungsgesprächs“ mit Übung genutzt. Die interaktiven Materialien werden computergestützt in Einzel- oder Partnerarbeit bearbeitet, hinzu kommen Input- und Reflexionsphasen.

Darüber hinaus bearbeiten die Schüler im Modul „Einführung in das Vorstellungsgespräch“ sechs Arbeitsblätter: „Die perfekte Vorbereitung auf dein Vorstellungsgespräch“, „Keine Angst vorm Vorstellungsgespräch“, „So klappt's mit dem Vorstellungsgespräch“, „Typische Fragen – und was dahintersteckt“, „Mach Werbung für dich“, „Unerlaubte Fragen an dich“, „Was sagst du, wenn...?“ und „Frag dich schlau“. Auch hier wechseln Einzel- beziehungsweise Partnerarbeit und Phasen des Plenumsgesprächs einander ab. Die Schüler legen die Arbeitsblätter der Vorbereitungsmodule in einer Mappe ab. Im Verlauf des Rollenspieltrainings werden hier nach und nach auch die Bögen, die erhaltene Feedbacks dokumentieren, sowie gegebenenfalls die eigenen Selbstregulationsraster abgeheftet. Auf

³⁴⁵ Ausgangsversionen der beschriebenen Materialien wurden der interaktiven Medienkombination *planet beruf* der Bundesagentur für Arbeit entnommen, die unter <https://planet-beruf.de> (zuletzt aufgerufen am 29.03.2020) zur freien Nutzung bereitsteht. Zur Offline-Verwendung ist eine CD-ROM mit Klassenlizenz erhältlich. Fortlaufende Updates werden über den *planet beruf*-Newsletter zur Verfügung gestellt.

diese Weise entstehen individuelle Lernportfolios, die jederzeit den Zugriff auf grundlegende Informationen garantieren sowie einen Überblick über Zwischenergebnisse im Lernprozess ermöglichen.

Modul 2: „Einführung in das selbstregulierte Lernen“

Das Modul „Einführung in das selbstregulierte Lernen“ vermittelt Lernenden Grundwissen und praktische Fertigkeiten im Bereich selbstregulativer metakognitiven Lernstützung. Das Modul setzt kein inhaltspezifisches Vorwissen voraus.

Lernziele

Mit Modul 2 verbinden sich nachfolgende Lernziele:

- Die Schüler wissen um das lernförderliche Potenzial selbstregulativer Strategieanwendung.
- Sie kennen Strategien, die bei der funktionalen und intentionsgemäßen Bewältigung von Bewerbungsinterviews und Bewerbungsrollenspielen helfen können.
- Sie wenden passend gewählte Strategien auf variative Aufgabenstellungen im Vorstellungssprächtraining an.

Inhalte, Materialien und Methoden

In Modul „Einführung in das selbstregulierte Lernen“³⁴⁸ werden Jugendliche an fachliche Grundlagen selbstregulativer Unterstützung von Lernarbeit herangeführt und üben die Teilschritte „Selbststein-schätzung“, „Zielsetzung“, „Strategieplanung“, „Strategieausführung“, „Strategieüberprüfung“, „Strategieanpassung“ sowie „Gesamtbewertung“ an Aufgabenbeispielen ein. Letztere sind eingebettet in eine kleine Geschichte: Der sport- und musikbegeisterte Robert möchte sich Breakdance-Techniken aneignen. Hierfür wird der Jugendliche, der neben Erfolgen auch Rückschläge und Phasen mangelnder Motivation erlebt, von seinem breakdanceerfahrenen Freund Mike beraten und unterstützt³⁴⁹.

³⁴⁸ Konzeption und Materialien entstammen der im Forschungsprojekt SeGel entstandenen Zulassungsarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Hauptschulen „Planung, Durchführung und Bewertung einer Lehrerfortbildung zum Selbstregulierten Lernen“ von Michaela Wasner-Cuffy (Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Universität Regensburg 2013, unveröffentlichtes Manuskript). Die Arbeit dokumentiert zunächst Durchführung und Ergebnisse einer Umfrage im Hinblick auf selbstregulationsbezogene Einstellungen, Vorkenntnisse und Unterrichtspraxis von Mittelschullehrkräften. Hinzu kommt ein umfassendes Konzept für Schulinterne Lehrerfortbildungen zur Einführung interessierter Lehrkräfte in den Themenkreis „Selbstreguliertes Lernen“, schwerpunktmäßig im Hinblick auf die Implementierung selbstregulativer Methoden in der Sekundarstufe (8. mit 10. Jahrgangsstufe).

³⁴⁹ Vgl. Wasner-Cuffy (2013), 17.

Die Schüler bearbeiteten im Verlauf des Moduls zur Einführung in die Selbstregulation die Text- und Aufgabenblätter³⁵⁰ „Roberts neue Pläne“, „Roberts Stärken und Schwächen“, „Robert setzt sich Ziele“, „Robert wählt die passenden Strategien“, „Robert überprüft, ob seine Strategien zum Erfolg führen“ und „Roberts Finale“. Der Lernfortschritt wird durch sukzessives Vervollständigen des Puzzles „Lernkreis“ dokumentiert. Einzel- und Partnerarbeitsphasen wechseln einander ab, hinzu kommen Input- und Reflexionseinheiten im Plenumsgespräch.

An die skizzierten optionalen Vorbereitungseinheiten schließt sich das szenische Vorstellungsgesprächstraining an. Im Folgenden werden zunächst Voraussetzungen und Anforderungen der Intervention erläutert und anschließend Inhaltbereiche, Verfahrensweisen sowie Materialgrundlagen beider Trainingsvarianten beschrieben.

4.2 Voraussetzungen und Kompetenzanforderungen

Die Schüler sollten bei Trainingsbeginn, wie oben erläutert, über Vorkenntnisse in puncto Bewerbungsinterview verfügen und zudem für die Bewerberrolle einen exemplarischen „Wunschberuf“ im Kopf haben³⁵¹. Für Trainingsvariante 1 (Rollenspieltraining mit Peerfeedback) sind keine weiteren inhaltspezifischen Vorkenntnisse vonnöten. Variante 2 (Training mit Peerfeedback und Selbstregulation) setzt zusätzliches Vorwissen im Bereich selbstregulativer Lernstützung voraus, welche im Zuge der oben skizzierten „Einführung in das selbstregulierte Lernen“ vermittelt werden können.

Bildungsstandards

Modul 3 bezieht sich auf die in nachfolgender Tabelle hervorgehobenen Standards in den Bereichen „Zu anderen sprechen“, „Mit anderen sprechen“ und „Verstehend zuhören“:

Abbildung 19: Bezugsstandards Modul 3 "Vorstellungsgesprächstraining"

Bereich „Zu anderen sprechen“	Bereich „Vor anderen sprechen“	Bereich „Mit anderen sprechen“	Bereich „Verstehend zuhören“
sich artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen äußern	Texte sinngebend und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen	sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen, durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen, Gesprächsregeln einhalten	Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen
über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz verfügen	längere freie Redebeiträge leisten, Kurzdarstellungen	die eigene Meinung begründet und nachvollziehbar darstellen	wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen,

³⁵⁰ Alle Arbeitsvorlagen sowie Lösungshinweise finden sich in der Lehrerhandreichung zu Modul 2 im Anhang, vgl. A II.

³⁵¹ Auf der Suche nach geeigneten Berufsbildern kann die Medienkombination *planet beruf* der Bundesagentur für Arbeit helfen: Sie bietet auch über den Themenbereich „Bewerbungsinterview“ hinaus vielfältige Anregungen für den Berufswahlbegleitkontext, vgl. <https://planet-beruf.de>, zuletzt aufgerufen am 29.03.2020.

	und Referate frei vortragen: ggf. mit Hilfe eines Stichwortzettels/einer Gliederung	bar vertreten, auf Gegenpositionen sachlich und argumentierend eingehen	diese Informationen sichern und wiedergeben
verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden, insbesondere erzählen, berichten, informieren, beschreiben, schildern, appellieren, argumentieren, erörtern	verschiedene Medien für die Darstellung von Sachverhalten nutzen (Präsentationstechniken): z.B. Tafel, Folie, Plakat, Moderationskarten	kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten, reflektieren und bewerten	
Wirkungen der Redeweise kennen, beachten und situations- sowie adressatengerecht anwenden: Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung; Körpersprache (Gestik, Mimik)			
unterschiedliche Sprechsituationen gestalten, insbesondere Vorstellungsgespräch/Bewerbungsgespräch; Antragstellung, Beschwerde, Entschuldigung; Gesprächsleitung			

Lernziele

Durch das Rollenspieltraining werden die folgenden Lernziele im Bereich „Arbeits- und Berufsfindungskompetenz“ anvisiert:

- Die Trainingsteilnehmer realisieren die Funktion der Simulationsdialoge durch aktive Vorbereitung auf authentische Vorstellungsgespräche. Die Kompetenzanforderungen umfassen hierbei alle Stufen und Bereiche von „Arbeits- und Berufsfindungskompetenz“³⁵².
- Die Schüler in der Bewerberrolle wenden in der Vorstellungsgesprächssimulation Vorwissen über im Gespräch thematisierte Berufe an.
- Sie bauen affektive und volitionale Handlungsressourcen wie Gestaltungswillen, Aufmerksamkeitsfokussierung, Emotionsmanagement und Resilienzsentwicklung auf beziehungsweise entwickeln diese weiter.

Darüber hinaus werden nachfolgende Lernziele im Gesprächskompetenz anvisiert:

- Die Schüler gestalten szenische Vorstellungsgesprächssimulationen in der Bewerberrolle verantwortungsvoll und erfolgreich, indem sie gemeinsam mit den Peers die gattungsspezifische

³⁵² Vgl. Abschnitt 3.1 vorliegender Arbeit.

Gesprächsfunktion „Vorbereitung auf authentische Vorstellungsgespräche“ realisieren und dabei individuelle Gesprächsintentionen verwirklichen.

- Sie akzentuieren hierbei ihr Gesprächsverhalten im Sinne der authentischen Bewerbungsinterviews zugrundeliegenden Gesprächsfunktion „Passungsaufweis“.
- Sie interagieren im Hinblick auf Themengestaltung, Gestaltung von Identität und Beziehung, Handlungsgestaltung und Sprechgestaltung situations- sowie adressatengerecht. Hierbei wenden sie geeignete verbale, paraverbale und nonverbale Sprech- und Textprozeduren funktional an.
- Sie wenden geeignete (meta-)kognitive Strategien an, insbesondere Feedback- und Selbstregulationsstrategien.

4.3 Methodische Verfahren

Im SeGel-Training eingesetzte Verfahrensweisen werden nachfolgend näher beleuchtet.

4.3.1 Rollenspieltechniken

Für die Konzeption szenischer Lerneinheiten kann im Wesentlichen aus zwei Grundtypen von Rollenspielen ausgewählt werden³⁵³: Bei „Fischteich“-Verfahren spielen einzelne Teilnehmer im Kreis aller anderen Lernenden, auf Wunsch tauschen Darsteller und Zuschauer die Positionen. Abweichend hiervon laufen bei multiplen Verfahren mehrere Spielszenen gleichzeitig in Kleingruppen ab. Weil hierbei anteilig mehr Schüler als „Bewerber“, aber auch als Rückmelder zum Zug kommen können, wurde für die SeGel-Vorstellungsgesprächssimulationen ein multiples Grundschema gewählt.

Den Ablauf des SeGel-Trainings strukturieren neben der Grundtechnik der einfachen *Rollenübernahme* die Spieltechniken *Rollen-Rotation*³⁵⁴ und *Wiederholung*³⁵⁵. Die Rollen der Protagonisten *rotieren* insofern, als alle Schüler jede Etappe des Vorstellungsgesprächs sowohl in der Position des Bewerbers als auch in der Interviewer- und der Beobachterrolle durchspielen: Dies ermöglicht den Schülern vielperspektivische Einsichten: Die Erfahrung zeigt, dass Teilnehmer in der Beobachter- oder Interviewerrolle andere Facetten des Bewerberverhaltens wahrgenommen als in der Bewerberrolle .

³⁵³ Vgl. Ments (1998), 92.

³⁵⁴ Vgl. Ments (1998), 97f.

³⁵⁵ Vgl. Ments (1998), 103f. Auch Brons-Albert weist auf Effektivitätszugewinne durch den Einsatz von Wiederholungstechniken im Rollenspiel hin, vgl. Brons-Albert (1992), 283. Alternativ könnten beispielsweise die Spieltechniken „Doppeln“ und „Spiegeln“ angewendet werden, die Rückmeldungen und Impulse zur Verhaltensmodifikation bereits während der Durchführungsphase erlauben, vgl. Ments (1998), 100f. Wird „gedoppelt“ und „gespiegelt“, weicht oftmals die Dauer der einzelnen Spielrunden in den Gruppen beträchtlich ab, was beim für SeGel gewählten multiplen Rollenspielverfahren ungünstig wäre: Hier verhindert eine einheitliche Zeitvorgabe für alle Spielgruppen, dass ein Teil der Schüler unbeschäftigt warten muss, bis die anderen fertig sind.

Schließlich führt die Rollenrotation dazu, dass in jeder Spielgruppe variative Möglichkeiten, im Bewerbungsinterview anfallende Gesprächsaufgaben zu lösen, gezeigt werden: Das den Lernenden präsentierte Verhaltensrepertoire wird dadurch differenzierter als bei nur einfacher Besetzung jeder Rolle³⁵⁶.

Entsprechend wirkt auch die Spieltechnik *Wiederholung*: Jedes Etappentraining wird in unveränderter Rollenbesetzung bei (fast) gleichbleibenden Gesprächsimpulsen einmal wiederholt. Dies garantiert jedem Teilnehmer die Möglichkeit, Verhaltensalternativen, die ihm nach seiner „Erstrunde“ plus Peerfeedback vielversprechend erscheinen, gleich noch zu erproben. Damit in den Wiederholungsrunden keine Langeweile aufkommt und Rollenspieler ebenso wie Beobachter konstant gefordert bleiben, werden mit der Ablösung jedes „Bewerbers“, also nach zwei Spielrunden, die Rollenkarten gewechselt. Bei gleichbleibender Gesprächsfunktion kommen somit neue binnenstrukturelle Impulse ins Spiel: Dies kann die Vielfalt der repräsentierten Kommunikationsaufgaben erhöhen und zum Finden vielfältigerer Lösungsmöglichkeiten anregen.

4.3.2 Trainingsvariante mit Peerfeedback

Inhalte und Zielsetzung

Die SeGel-Trainingsvariante „Vorstellungsgesprächstraining mit Peerfeedback“ thematisiert Anforderungen von Bewerbungsinterviews im Hinblick auf den Berufsfindungsprozess der Teilnehmer. Die Intervention hat eine kooperative Realisierung der Gesprächsfunktion „Vorbereitung auf authentische Vorstellungsgespräche“ zum Ziel und baut auf die Unterstützung der Lernarbeit durch Peerfeedback.

Methoden und Materialien

Das Training ist zur Durchführung in Dreier- oder Vierergruppen konzipiert, die optimale Gruppengröße liegt bei vier Teilnehmern: ein „Bewerber“, ein Interviewer, zwei Beobachter. Ist die Anzahl der Lernenden nicht durch vier teilbar, so werden so viele Dreiergruppen gebildet, wie nötig sind, um alle Schüler einer Dreier- bzw. Vierergruppe zuweisen zu können.

Den Arbeitsgruppen werden die folgenden Materialien zur Verfügung gestellt:³⁵⁷

- ein Satz Rollenkarten, sortiert nach den Trainingsetappen 1 mit 4 (insgesamt 13 Karten): für Etappe 1 („Gesprächseröffnung“) die Versionen 1_1 mit 1_4, für Etappe 2 („Fragen an dich“)

³⁵⁶ Zur Effektivität geeigneter Modelle im Lernprozess vgl. Hattie/Timperley (2007), 89.

³⁵⁷ Alle Materialien finden sich in den Lehrerhandreichungen zu Modul 3 im Anhang, vgl. A III und A IV.

die Versionen 2_1 mit 2_4, für Etappe 3 („Fragen von dir“) die Versionen 3_1 mit 3_4 sowie die Karte für Etappe 4 („Gesprächsabschluss“). Für die Schlussrunde (gesamtes Vorstellungsgespräch) wird keine gesonderte Rollenkarte benötigt: Die Schüler arbeiten hierbei die Karten der Etappen 1 mit 4 (jeweils Version n_1) unmittelbar in Folge ab.

- Je ein Satz Feedbackbögen, sortiert nach Trainingsetappen und Versionen:

Für Etappe 1 („Gesprächseröffnung“) und Etappe 2 („Fragen an dich“) gibt es den Feedbackbogen in jeweils vier Varianten, welche sich auf die entsprechenden Versionen der Rollenkarten beziehen. In Vierergruppen werden jeweils alle vier Versionen eingesetzt: Für den ersten „Bewerber“ benutzen die Rückmelder den Feedbackbogen n_1, für den zweiten Bogen n_2 usw. Sie tragen ihre Wertungen für Erstversuchs- und Wiederholungsunden auf ein- und demselben Feedbackbogen in zwei unterschiedlichen Farben ein. Am Rand wird vermerkt, welche Farbe sich auf welche Spielrunde bezieht. Da in Vierergruppen jeder Bewerber von zwei Peers beobachtet wird, benötigt man hier doppelt so viele Exemplare der Feedbackbögen wie in Dreiergruppen, wo jeweils nur ein Teilnehmer beobachtet und Feedback gibt. Dreiergruppen verwenden lediglich die Versionen n_1 mit n_3 der Feedbackbögen, Version n_4 wird hier nicht benötigt.

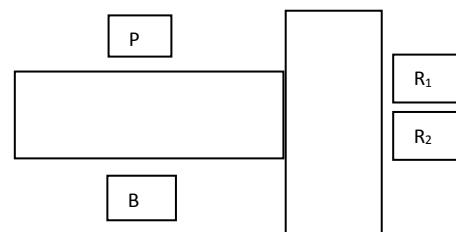
Für die Etappen 3 („Fragen von dir“), 4 („Gesprächsabschluss“) sowie 5 („gesamtes Vorstellungsgespräch“) steht jeweils nur eine einzige Feedbackbogenversion zur Verfügung. Vierergruppen benötigen pro Teilnehmer zwei Exemplare dieses Bogens, Dreiergruppen nur eines.

Der Spielleiter stellt vor Trainingsbeginn die Materialien vor und geht auf Fragen ein. In Klassen mit wenig Rollenspielerfahrung können vorgeschaltete Übungsunden sinnvoll sein.

Das Training findet in regulären Unterrichtsräumen in einer vorab festgelegten Sitzordnung statt.

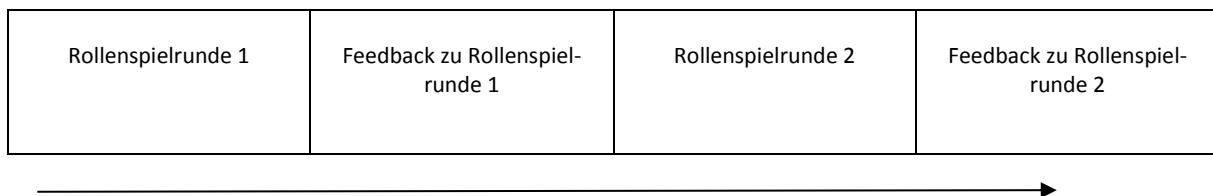
Jede Gruppe nutzt zwei Tische, die in T-Form aneinandergestellt werden: „Personalchef“ (P) und „Bewerber“ (B) sitzen sich an den Längsseiten von Tisch 1 gegenüber, die beiden Rückmelder (R) nehmen auf zwei an der Längsseite von Tisch 2 nebeneinander positionierten Stühlen Platz. Nachfolgende Skizze veranschaulicht die entsprechende Anordnung.

Abbildung 20: Sitzordnung im Simulationsdialog



Die Gruppen führen insgesamt fünf Trainingseinheiten durch: In den Etappentrainings 1 mit 4 wird jeweils eine der vier Vorstellungsgesprächsetappen „Gesprächseröffnung“, „Fragen an dich“, „Fragen von dir“ und „Gesprächsabschluss“ simuliert, in Runde fünf ein alle vier Etappen umfassendes Interview. Innerhalb der Etappentrainings rotieren die Rollen „Bewerber“, „Interviewer“ und „Rückmelder“. Entscheidend ist, dass jeder Teilnehmer die Bewerberrolle zweimal pro Etappentraining einnimmt: Auf die erste Spielrunde folgt das Peerfeedback. Anschließend wird die Simulation in identischer Rollenbesetzung wiederholt und der Teilnehmer erhält Feedback für die Wiederholungsrounde.

Abbildung 21: Etappenaufbau bei Training mit Peerfeedback



Dieses vierschrittige Grundschema, in dem Produktions- und Reflexionsphasen einander abwechseln, durchläuft jedes Gruppenmitglied einmal, danach geht die Bewerberrolle auf einen Mitschüler über. Jeder der vier Gesprächsabschnitte „Gesprächseröffnung“, „Fragen an dich“, „Fragen von dir“ und „Gesprächsabschluss“ wird somit im Gesamttraining, das sich in der Regel auf 8-10 Unterrichtsstunden an mehreren Tagen verteilt, mehrfach simuliert: bei Dreiergruppen in sechs, bei Vierergruppen in acht Spielrunden. Ebenso oft spielt jede Gruppe die aus allen vier Gesprächsetappen zusammengesetzte Simulation des gesamten Vorstellungsgesprächs durch. Um bei unterschiedlichen Gruppengrößen den Zeitbedarf anzugehen, können in den Dreiergruppen jeweils zwei „Bewerber“ eine zweite Wiederholungsrounde absolvieren.

Zu Spielbeginn sitzen Personalverantwortliche und Rückmelder an ihren Plätzen; Rollenkarten und Feedbackbögen sowie Stifte zum Ausfüllen liegen vor ihnen bereit. Der „Bewerber“ stellt sich vor den Etappen 1 und 5 an einen benachbarten Tisch: „die Bürotür des Personalverantwortlichen“. Sobald der Spielleiter das Zeichen zum gemeinsamen Beginn gibt, klopft der Bewerber auf die Tischplatte, der Interviewer steht auf, geht zu ihm, bittet ihn „herein“ und das Rollenspiel beginnt. Zu Beginn der Etappen 2-4 sitzt der Bewerber hingegen bereits mit dem Personalverantwortlichen am Tisch. Nach der Szene bleibt der Bewerber bei den Trainingsetappen 1-3 an seinem Platz sitzen und empfängt die Feedbackbögen von den Rückmeldern. In den Trainingsetappen 4 und 5 wird er zum Gesprächsabschluss vom Interviewer zum Nachbartisch („Tür“) zurückbegleitet.

Die Rückmelder tragen vor Spielbeginn Namen oder anonymisierte Schülerkennung auf jedem Feedbackbogen ein. Die Wertungen werden durch das Setzen von Kreuzchen in den entsprechenden Feldern des Rasters kenntlich gemacht. Jeder Rückmelder nimmt sie für sich allein vor, ohne sich mit anderen Gruppenmitgliedern zu besprechen. Das Ausfüllen der Bögen sollte während, nicht nach der Spieldurchführung erledigt werden. Konsequenterweise darf die Wertung „voll erfüllt“ nur angekreuzt werden, sofern das entsprechende Verhalten tatsächlich in jedem vorkommenden Fall zu beobachten ist, wenn also ein „Bewerber“ beispielsweise alle Sätze korrekt zu Ende führt, durchgehend gelassen wirkt beziehungsweise jedes Mal, wenn angebracht, „Bitte“ bzw. „Danke“ verwendet.

Das Rückmeldegespräch in den Gruppen läuft in drei Schritten ab³⁵⁹:

1. „Wie war's?“ Nach Spielabschluss werden die Feedbackbögen dem „Bewerber“ übergeben. Dieser schaut sich die Wertungen an und kann Rückfragen stellen, welche die Rückmelder beantworten.
2. „So war's“: Rückmelder sowie Interviewer erläutern dem „Bewerber“ ihre Beobachtungen und Wertungen.
3. „Vier Chips – vier Tipps“: Die Gruppe konkretisiert alternative Gesprächshandlungsmöglichkeiten. Jeder Rückmelder hat zwei Tokens (Spielchips Münzen o.ä.) vor sich liegen: Mit jedem formuliertem Tipp darf er einen davon vor dem „Bewerber“ ablegen. Erst wenn alle vier vor diesem liegen, ist die Feedbackrunde zu Ende.

Zu Beginn der Rollenspielarbeit leitet die Lehrkraft die einzelnen Rückmeldeschritte an, später kann die Phasierung des Gesprächs in die Verantwortung der Gruppen gelegt werden.

Jeder Teilnehmer legt die erhaltenen Feedbackbögen geordnet ab (Heftstreifen, Mappe o.ä.) und bewahrt sie auf, um Lernfortschritte später noch nachvollziehen zu können.

Soweit es angezeigt erscheint, können nach den Trainingseinheiten zu den einzelnen Etappen Plenumsgespräche erfolgen.

4.3.3 Trainingsvariante mit Peerfeedback und angeleiteter Selbstregulation

Bei Trainingsvariante 2 werden die Teilnehmer über die oben beschriebenen Verfahren von Variante 1 hinaus explizit zur selbstregulativen Unterstützung ihrer Lernarbeit angeregt.

³⁵⁹ Zumindest zu Trainingsbeginn wird es sinnvoll sein, für Feedbackrunden eine Gesprächsstrukturierungshilfe zu projizieren. Eine entsprechende Vorlage findet sich unter Abschnitt 5.3.2.

Inhalte und Zielsetzung

Die SeGel-Trainingsvariante „Vorstellungsgesprächstraining mit Peerfeedback und Selbstregulation“ macht Lernende im Berufsfindungsprozess mit Anforderungen von Bewerbungsinterviews bekannt und regt hierbei explizit zum metakognitionsstützten Wissenserwerb an. Ziel ist die gemeinschaftliche Umsetzung der Gesprächsfunktion „Vorbereitung auf authentische Vorstellungsgespräche“, unterstützt durch Peerfeedback sowie angeleitete Selbstregulation im Lernprozess.

Methoden und Materialien

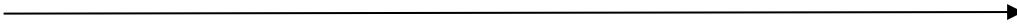
Für die Variante „Vorstellungsgesprächstraining mit Peerfeedback und Selbstregulation“ wird das bereits beschriebene Ablaufschema durch die folgenden Arbeitsschritte ergänzt:

- Vor jeder Spielrunde werden die „Bewerber“ mithilfe eines Selbstregulationsrasters zur Selbsteinschätzung, Zielsetzung und Strategieauswahl angeleitet. Auf die Wiederholungs runde folgt ein selbstregulativer Etappenrückblick.
- Den Trainingsabschluss bildet ein Überblicksmonitoring, bei dem jeder Teilnehmer für sich seine Lernentwicklung mithilfe des Rasters „Mein Lernerfolg“ darstellt.

Selbstregulations-, Performance- und Peerfeedbackphasen wechseln sich in den Spieletappen 1 mit 4 somit ab wie folgt:

Abbildung 22: Etappenaufbau bei Training mit Peerfeedback und angeleiteter Selbstregulation

Selbstregula- tion	Rollenspiel- runde 1	Feedback zu Rollenspiel- runde 1	Selbstregula- tion	Rollenspiel- runde 2	Feedback zu Rollenspiel- runde 2	Selbstregula- tion
-----------------------	-------------------------	--	-----------------------	-------------------------	--	-----------------------



Jede Simulationseinheit beginnt mit der Selbstregulationsarbeit derjenigen Teilnehmer, die für die kommenden Spielrunden die Bewerberrolle übernommen haben³⁶¹: Sie bearbeiten hierbei jeweils für sich allein die einschlägige Version des Selbstregulationsrasters „Lerntagebuch“. Dieser Bogen wird in vier verschiedenen Varianten zur Verfügung gestellt, welche inhaltlich auf die in den einzelnen Trainingsetappen jeweils anvisierten Abschnitte des Bewerbungsinterviews abgestimmt sind³⁶². Das

³⁶¹ Sobald den Schülern die Trainingsabläufe vertraut sind, können aus Zeitersparnisgründen die Bewerber der Folgerunde mit ihrer vorbereitenden Selbstregulationsarbeit schon beginnen, während die Bewerber der Vorrunde die ihrige noch abschließen.

³⁶² Darüber hinaus legt die Spielleitung auf jedem Gruppentisch 8-10 Büroklammern bereit.

„Lerntagebuch“ kann bei Bedarf vor einzelnen Etappentrainings zur Besprechung der Vorgehensweise beim Ausfüllen projiziert werden.

Abbildung 23: Selbstregulationsraster "Lerntagebuch" zu Etappe 1 (Gesprächseröffnung)

1 Erfolgsstrategien	2.1 Ist-Stand am Anfang (Selbsteinschätzung)	2.2 Etappen-Ziele	3.1 Final-Ziel	3.2 Ist-Stand am Ende (letztes Feedback)
Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
Block/Mappe mit vorbereiteten Fragen und Stift bereitgelegt				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
Armhaltung offen				

Die Einzelarbeit mit dem Raster umfasst folgende Teilschritte:

a) Selbsteinschätzung

Der „Bewerber“ überlegt vor der ersten Simulationsrunde jeder Trainingsetappe, welche der aufgelisteten Prozeduren er seiner Einschätzung nach ohne Weiteres im Gespräch umsetzen kann wird, und markiert die entsprechenden Zeilen in Spalte „2.1 Ist-Stand am Anfang (Selbsteinschätzung)“ durch Ankreuzen.

b) Zielsetzung/Strategieauswahl und -anwendung

Nun überlegt der „Bewerber“, welche weiteren Prozeduren er seiner Einschätzung nach in der ersten Etappenumrunde gewinnbringend anwenden kann. Schüler neigen oftmals dazu, zu wenig herausfordernde Ziele auszuwählen, was ihren Lernfortschritt beeinträchtigen kann. Die Lehrkraft kann dazu raten, für die erste Trainingsrunde über die in Spalte 2.1 markierten Prozeduren hinaus zwei bis drei weitere anzuvisieren: Hierdurch ergibt sich in vielen Fällen ein angemessenes Anforderungsniveau. In Spalte „2.2 Etappen-Ziele“ werden nun sowohl die unter 2.1 bereits markierten als auch die neu gewählten Prozeduren angekreuzt. Letztere können außerdem am linken Blattrand mit Büroklammern gekennzeichnet werden: Dadurch kann bei der späteren Peerfeedback- und erneuten Selbstregulationsarbeit noch zwischen „bereits vor der Runde beherrschten“ und „neuen“ Prozeduren unterschieden werden. Nach Erledigung dieser Schritte legen die Bewerber ihre Bögen zur Seite; während der Simulationsdurchführung werden sie nicht angesehen.

c) *Strategieüberprüfung/-anpassung*

Nach der Erstversuchsrunde überprüft der „Bewerber“ unter Einbezug der erhaltenen Rückmeldungen, ob er seine Ziele erreicht hat oder nicht. Unerreichte Ziele können nochmals anvisiert werden oder vielversprechender erscheinenden Zielsetzungen weichen. Ziele, die ein für die Wiederholungsrounde passendes Anforderungsniveau markieren, kreuzt er in Spalte „2.2 Etappen-Ziele“ an und ordnet die Büroklammern noch nicht erreichten Zielsetzungen zu.

d) *Bewertung und neue Zielsetzung*

Nach der Wiederholungsrounde nimmt der Teilnehmer in der Bewerberrolle unter Berücksichtigung des letzten erhaltenen Feedbacks eine Selbsteinschätzung im Hinblick auf den Gesamtdurchlauf der Vorstellungsgesprächssimulation vor, der zum Trainingsabschluss ansteht, und füllt Spalte „3.1 Final-Ziel“ entsprechend aus.

Zur Schlussrunde (Etappe 5: „Gesamtes Vorstellungsgespräch“) wählt jeder Trainingsteilnehmer für sich aus den unter 3.1 bereits angekreuzten Zielen, die er bei Trainingsabschluss erreicht haben will, drei bis vier Zielsetzungen für das Etappentraining aus. Die entsprechenden Prozeduren markiert er am linken Blattrand mit Büroklammern, hierzu werden Vorder- und Rückseite des Bogens „Lerntagebuch“ benutzt. Nach dem Feedback füllt er Spalte „3.2 Ist-Stand am Ende (letztes Feedback)“ aus. Wenn die Einschätzungen der Rückmelder voneinander abweichen, bildet der Teilnehmer, sofern möglich, einen Mittelwert. Andernfalls entscheidet er selbst, ob er die bessere oder die schlechtere Bewertung als Endstand übernehmen will.

Zum Trainingsabschluss legt jeder Teilnehmer mithilfe des Arbeitsblattes „Mein Lernerfolg“³⁶⁴ einen Gesamtüberblick für sich an, der schließlich dem Geheft aus Feedback- und Selbstregulationsbögen beigefügt wird.

Das skizzierte Trainingskonzept ist dezidiert prozess-, produkt- und prozedurenorientiert angelegt; die didaktischen Orientierungen werden im Folgenden näher erläutert und konkretisiert.

4.4 Didaktische Prinzipien

Sprechkompetenzförderung nach dem SeGel-Konzept zielt darauf ab, dass Trainingsteilnehmer im schulischen Berufswahlunterricht funktionale Bewerbungsrollenspiele durchführen, um im Arbeitsmarktkontext authentische Bewerbungsinterviews erfolgreich bewältigen zu können. Prozess- und

³⁶⁴ Das Arbeitsblatt ist Teil der unter A IV beigefügten „SeGel-Lehrerhandreichung Modul 3_Typ SRL“.

Produktorientierung sind durch diesen Funktionszusammenhang vorgezeichnet: Der Simulationsdialog selbst markiert im Rollenspielunterricht gleichzeitig prozessualen Verlauf und Ergebnisprodukt der Kompetenzanwendung, dadurch erweist er sich als geeigneter Erwerbsrahmen für Wissen und Können im Hinblick auf funktionales Gesprächsprozedurenmanagement.

4.4.1 Prozess- und Produktorientierung

Lernarrangements zur prozedurengestützten Gesprächskompetenzförderung werden sinnvollerweise prozessorientiert angelegt: In einer präaktionalen Vorbereitungsphase werden prozedurale Lösungsmöglichkeiten für charakteristische Anforderungen des geplanten Gesprächs thematisiert. Ausgewählte Routinen sollte jeder Teilnehmer dann im Gesprächszusammenhang selbst erproben können. In der Rückschau kann er abschließend bewerten, inwiefern er kennengelernte Prozeduren im Verwendungszusammenhang funktional und intentionsgemäß anwenden konnte.

Erfolg und Misserfolg des individuellen Lernprozesses dokumentiert also letztendlich das Prozessprodukt „Gesprächsbeitrag“, weshalb das Training nicht ohne Produktorientierung auskommt. Zwar scheint auf einer allgemeinen Reflexionsebene oft unstrittig, wie „passendes“ Bewerberverhalten auszusehen hat und welche Prozeduren helfen können, es zu realisieren. Entsprechende Überzeugungen liefern aber noch keinen Aufschluss darüber, inwiefern dem Einzelnen die Umsetzung in der Praxis gelingt und wie die beobachtete Art und Weise der Ausführung bei Gesprächspartnern beziehungsweise Beobachtern ankommt. Diese Fragen sind nur anhand konkret produzierter Kommunikate, welche Prozedurenmanagement wiederspiegeln, zu beantworten. Ein Unterricht, der Prozeduralkompetenz anzielt, muss daher produktorientiert angelegt sein.

4.4.2 Transferorientierung

Kompetenzzugewinne können jedoch häufig nicht ohne Weiteres vom Rollenspiel- in den Realkontext übertragen werden. Die unter Abschnitt 3.5.2 dargelegten Faktoren, welche einen Transfer begünstigen, sind wie folgt zusammenzufassen:

- eine themengerechte Vorbereitung von Spielleiter und Teilnehmern, die die Sicherstellung von Realkontextwissen auf beiden Seiten einschließt
- die sachgerechte, systematische Planung und Vorstrukturierung der Rollenspielsequenz
- die möglichst weitgehende Vermeidung von Störungen und Ablenkungen, um die Aufrechterhaltung von Fiktionsvertrag und Simulationsrahmen zu erleichtern

- größtmögliche Realkontextnähe der Simulationsarbeit, das heißt, Anlehnung der Rollenspiele an authentische Bewerbungsinterviews im Hinblick auf Ablauf, Inhalte, zeitlichen Umfang, typische Hilfsmittel und so weiter
- Lernerorientierung, beispielsweise durch Einbezug in Entscheidung über Zusammensetzung der Spielgruppen und durch Anregung zu eigendynamischer Entfaltung der Spielaktivitäten
- systematische Auswertung und Reflexion der Simulationen einschließlich Feedback.

Wie die skizzierten Standards bei der Vor- und Nachbereitung sowie der Durchführung von Bewerbungsrollenspielen gemäß dem SeGel-Konzept umgesetzt werden, wird im Folgenden aufgezeigt.

Vorstrukturierung

Ein Charakteristikum des SeGel-Trainingskonzepts ist die klare Vorstrukturierung der Spielszenen durch impulsgebende Rollenkarten, deren Verwendung verbindlich gemacht wird. Diese grundlegende methodische Entscheidung ergibt sich aus der unter Abschnitt 2.3.4 erläuterten Präformiertheit der Bezugsgattung „Bewerbungsgespräch“: Deren unter Abschnitt 2 ausgeführten charakteristische Gattungsmerkmale prägen sich in der Bewerbungsinterviewpraxis deutlich aus, zumal der Gesprächsvollzug in einen institutionalisierten Funktionszusammenhang eingebettet ist.³⁷⁸ Bei den SeGel-Rollenspielen, welche ihrerseits auf die Bewältigung authentischer Vorstellungsgespräche vorbereiten wollen, prägen sie Verlauf und Inhalte der Spieldurchführung ebenso wie vor- und nachbereitender Phasen. Damit verbindet sich das Anliegen, den Lernenden spezifische Problemstellungen der Gesprächsdurchführung explizit bewusst zu machen: Denn für Bewerber, die sich im Realkontext in entsprechend präformierten Dialogsituationen wiederfinden, damit verbundenen Anforderungen jedoch nur unzureichend realisieren, sinkt die Wahrscheinlichkeit, das Gespräch erfolgreich führen und ihre damit verbundenen Ziele erreichen zu können. „Zwar kann eine spezifische Handlungsfunktion auch in nicht vorgeprägten Bahnen verfolgt werden; wählen Interaktanten aber ein Muster für die Lösung ihres ‚Problems‘, ist der Ablauf des Handlungsvollzugs vorstrukturiert. Abweichungen werden dann u.U. als Erwartungsverletzungen erfahren und ggf. sanktioniert“³⁷⁹. Als logische Konsequenz ergibt sich aus diesen Überlegungen der im Konzept SeGel durchgehaltene Grundsatz, dass unterrichtliche Simulationen von Bewerbungsinterviews ebenso „regelgerecht“ durchgeführt werden sollten. Rollenspiele, die sich an die Präformiertheit der anvisierten Gattung „betriebliches Bewerbungs-

³⁷⁸ Abweichungen von charakteristischen Gattungsgegebenheiten im einzelnen Bewerbungsgespräch widersprechen diesem empirisch abgesicherten Befund nicht, sondern übernehmen Markierungsfunktionen: „Wie stark Interaktanten sich an Gattungstypisierungen und -regeln orientieren, ob sie sie ignorieren, befolgen oder mit ihnen spielen, ist eine Frage der Entscheidung und wird von den Beteiligten als Kontextualisierungshinweis interpretiert“ (Birkner (1999), 41).

³⁷⁹ Birkner (1999), 35.

interview“ möglichst eng anlehnen, bieten den Teilnehmern mit hoher Wahrscheinlichkeit Anregungen für Lernprozesse, deren Ergebnisse in den Realkontext übertragbar sind, und erfüllen somit ihre funktionale Zweckbestimmung der Vorbereitung auf diesen Kontext eher als „freiere“ Vorstellungsgesprächssimulationen.

Korrespondenz von Spiel- und Realkontext

„Mit steigender Korrespondenz von Realkontext und Spielkontext können Strategien des Realkontextes im Spielkontext aktiviert werden, während sich das zitierende Handeln mit steigender Differenz vom authentischen Handeln entfernt“³⁸⁰: Die beschriebenen Vorkehrungen zur Optimierung der Lernprozesse hätten wenig Sinn, wären sie nicht mit der produktorientierten Ausrichtung der Rollenspielerarbeit an der gattungsspezifischen Gesprächsfunktion der Simulationsdialoge („Vorbereitung auf reale Bewerbungsinterviews“) gekoppelt, welche ihrerseits wiederum das Kommunikat „authentliches Vorstellungsgespräch“ im Blick haben. Hieraus ergibt sich eine Produktorientierung im doppelten Sinne, der bei SeGel dadurch Rechnung getragen wird, dass die Gestaltung der Simulationsdialoge sich so eng wie möglich an authentische Bewerbungsinterviews anlehnt. Aufgrund deren gattungstypischer Institutionalität weisen sie, wie bereits aufgezeigt wurde, im Hinblick auf Gesprächsinhalte, Dialogführung und so weiter einen hohen Standardisierungsgrad auf – die SeGel-Rollenkarten, mittels derer im Spiel die entscheidenden Gesprächsimpulse gegeben werden, basieren auf den entsprechenden Standards. Hierzu gehören auch Gesprächsmerkmale, deren Funktionalität für Schüler mit wenig Realkontexterfahrung zunächst oftmals schwer zu durchschauen ist, weil die Kommunikationspartner in Bewerbungsinterviews häufig eine *hidden agenda* abarbeiten, die von beiderseitigen doppelbödigen Intentionen geprägt ist. Beispiele hierfür sind etwa das gezielte Herabqualifizieren von Bewerberleistungen durch die Interviewer, um die Stellensuchenden verbal „aus der Reserve zu locken“³⁸¹, oder das Einstreuen von Fragen, die der Interviewer an sich gar nicht stellen dürfte und die der Bewerber zurückweisen darf beziehungsweise soll, um sein Kontextwissen unter Beweis zu stellen³⁸².

Bei SeGel werden „schultypische“ Störfaktoren gezielt minimiert, um der Realkontextnähe willen jedoch kleine Zwischenfälle, die sich während authentischer Vorstellungsgespräche immer wieder ereignen, in die Simulationen einbezogen: Hierzu gehören Unterbrechungen zum Beispiel durch Telefonklingeln oder durch das Hinzukommen von Dritten, die in Rollenkarten-Varianten für Wiederholungsrunden integriert sind. In denselben Bereich artefaktvermindernder Maßnahmen gehört der

³⁸⁰ Grießhaber (1994), 55.

³⁸¹ Einen entsprechend funktionalen Gesprächsimpuls stellt bei SeGel etwa folgende Äußerung des Interviewers dar: „Ich sehe, Ihre Noten sind nicht alle gut. Welche Gründe gibt es dafür?“

³⁸² Ein Beispiel aus dem SeGel-Training wäre z.B. die Frage: „Welche Partei wählen Ihre Eltern?“

Einbezug typischer Hilfsmittel, die bei Vorstellungsgesprächen besonders häufig Verwendung finden (z.B. Getränke wie Wasser oder Kaffee, Zeitmesser, Interviewerunterlagen, vorbereitete Fragenliste/Notizblatt und -stift beim Bewerber).

Annäherungsweise realistisch sind zudem die Zeitbudgets, die bei SeGel für die einzelnen Trainingsetappen jeweils zur Verfügung gestellt werden³⁸³. Aufgrund spezifischer schulischer Rahmenbedingungen (Stofffülle in den anvisierten Jahrgängen, heterogene Adressatengruppe mit unterschiedlichen, oftmals schwankenden motivationalen, volitionalen und sozialen Bedingungen, häufig parallel zu bearbeitende pädagogische Erfordernisse usw.) orientiert sich der zeitliche Umfang des SeGel-Trainings am unteren Rand dessen, was als typische Gesprächsdauer angesehen werden kann.

Fokussierung von Schüleraktivitäten

Bei der Implementierung von Vorstellungsgesprächstrainings im schulischen Berufswahlunterricht ist damit zu rechnen, dass viele Jugendliche über keine oder nur geringe Realkontexterfahrungen in Bezug auf Bewerbungseinterviews verfügen. Für Gesprächsleistungen ist jedoch „Musterwissen im realen wie im zitierenden Kontext handlungsleitende Instanz“³⁸⁴. Fehlt einschlägiges Wissen, nimmt die Wahrscheinlichkeit ab, dass Gesprächserfahrungen vom unterrichtlichen in den lebensweltlichen Anwendungsbereich transferiert werden können. Um fehlendes Realkontextwissen auszugleichen, werden die Teilnehmer nach dem bereits dargelegten SeGel-Konzept systematisch auf die Rollenspielarbeit vorbereitet. Hierbei wird der Umfang der anvisierten Lerngegenstände bewusst überschaubar gehalten. Auf eine schülerorientierte Heranführung, die eine Begründung von Lernzielen und -inhalten gegenüber den Teilnehmern einschließt, wird besonderes Augenmerk gelegt, um Volition und Motivation als Katalysatoren des Kompetenzerwerbs anzuregen.

Die Durchführungsmodalitäten des Rollenspieltrainings sind exakt vorausgeplant. Zentral ist es hierbei, dass die Schüler in der Interviewerrolle funktionale Anleitungen zur Durchführung ihres Spielparts erhalten, da von ihrer Rolle die wesentlichen gesprächsleitenden Impulse ausgehen. Im SeGel-Training ist dies durch verbindlich vorgegebene Rollenkarten gewährleistet, die Themen, Inhalte und

³⁸³ Vgl. hierzu die Angaben bei Grießhaber (1994), 35: Interviews mit Bewerbern um einen Ausbildungsplatz beispielsweise im Einzelhandel – eine innerhalb der SeGel-Zielgruppe (Mittelschüler) häufig gewählte Branche im hier vorwiegend anvisierten formalen Arbeitsmarktsegment – überschreiten oft kaum die Dauer von zehn Minuten (während Personalverantwortliche sich mit Aspiranten auf Führungspositionen oft bis zu 60 Minuten unterhalten). Die Durchführung der vier Teiletappen-Rollenspiele, die zusammen einen idealtypischen Vorstellungsgesprächsablauf ergeben, dauert bei SeGel insgesamt ca. acht bis neun Minuten – der zeitliche Gesamtumfang kommt den authentischen Gegebenheiten also sehr nahe.

³⁸⁴ Grießhaber (1994), 55.

Ablauf der Trainingsetappen regeln. Die Ausrichtung der Gruppenarbeit auf Thematizität und Dialogizität der anvisierten Gattung „Bewerbungsinterview“, welche wiederum die Realisierung der gattungstypischen Funktion von Vorstellungsgesprächssimulationen bedingt, ist somit vorgezeichnet.

Die Fokussierung der Lernenden wird umso konsequenter und intensiver sein können, je besser es gelingt, Ablenkungen und Störungen, wie sie unter schulischen Rahmenbedingungen häufig auftreten, zu minimieren³⁸⁷. Hierzu gehört der in der SeGel-Sequenz durchgehaltene Grundsatz, Lerninhalte, -methoden sowie -materialien den Schülern im Vorfeld vorzustellen und sie gegebenenfalls in Übungsrunden damit vertraut zu machen. Zudem wird bei Bedarf vor beziehungsweise nach den Spielrunden Zeit für Plenumsgespräche eingeräumt. Dies erleichtert es den Lernenden, während der Rollenspieldurchführung den gegenseitigen Simulationsvertrag aufrechtzuerhalten, minimiert also die Wahrscheinlichkeit gruppeninterner Störungen und Ablenkungen. Zudem sind alle Schüler jederzeit als Träger einer Rolle ins Spielgeschehen eingebunden; es gibt für niemanden Leerlaufphasen: Der hohe Beschäftigungsgrad auf Seiten auch der „Zuschauer“, denen während des Spielverlaufs die Aufgabe zufällt, das Geschehen aktiv zu beobachten, zu bewerten und ihre Bewertung zu dokumentieren, erhöht die Wahrscheinlichkeit einer konsistenten Spieldurchführung wesentlich. Die Ablenkungswahrscheinlichkeit reduziert der Spielleiter bei SeGel auch dadurch, dass die Rückmelder mittels der beschriebenen Sitzordnung außerhalb des direkten Blickfelds der beiden Rollenspieler positioniert werden und sich vor Beginn der Performance davon überzeugen, dass sie von ihrem Platz aus den „Bewerber“ gut sehen können. Unnötige Unterbrechungen werden zudem dadurch vermieden, dass die Schüler alle benötigten Materialien vor Spielbeginn griffbereit zurechtlegen und dass die Lehrkraft erst dann, wenn die beschriebenen Voraussetzungen erfüllt sind, das Startzeichen zum gleichzeitigen Spielbeginn aller Gruppen gibt. Während die Simulationen laufen, haben die Rückmelder sich körpersprachlich unauffällig zu verhalten und unbedingt zu schweigen. Erlaubt sind also weder Gespräche der Beobachtenden untereinander noch Kommentare ihrerseits zum laufenden Spiel. Auch die Lehrkraft mischt sich nicht in laufende Rollenspiele ein, etwa um Fehlleistungen zu markieren oder Verbesserungsvorschläge anzubringen.

Eigenverantwortlichkeit

Im Rahmen des SeGel-Trainings können die Teilnehmenden über die Zusammensetzung der Rollenspielgruppen selbst entscheiden und die Gruppen im Verlauf des Projekts auch wechseln. Zudem bleibt den Spielern selbst überlassen, in welcher Reihenfolge sie die vorgesehenen Rollen (Bewerber,

³⁸⁷ Lehrkräfte wissen, wie wichtig es ist, geeignete Tage bzw. Stunden auszuwählen: bei neuer Klassenzusammensetzung nicht gleich zu Schuljahresbeginn, wo die Schüler sich noch zu wenig kennen; möglichst nicht als „Zeitfüller“ nach Notenschluss bzw. kurz vor Ferienbeginn, was einen lehrerseitig gering angesetzten Stellenwert des Trainings sowie der damit verbundenen Lerninhalte und -formen signalisieren könnte usw.

Personalverantwortlicher, Rückmelder) einnehmen. Mit diesen Möglichkeiten, die Rahmenbedingungen der szenischen Arbeit selbst zu beeinflussen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Lernenden das Durchführung von Simulationen als für sich intentionsgemäß anerkennen und somit deren gattungstypische Gesprächsfunktion mit den Peers auch tatsächlich realisieren wollen.

Das SeGel-Konzept lässt gezielt Raum zur eigendynamischen Entfaltung der Spielaktivitäten. So liegen beim jeweiligen Träger der Bewerberrolle entscheidende Einflussmöglichkeiten in Bezug auf Inhalte, Verlauf und Ausgestaltung des Rollenspiels: Zunächst einmal wählt er im Bereich der Thematizität aus, im Hinblick auf welches Berufsziel er das Gespräch führen möchte. Er bestimmt zudem über inhaltliche Schwerpunkte und Dialogführung in Etappe 3 (diese umfasst immerhin ca. ein Drittel der gesamten Gesprächszeit), unabhängig von Impulsen des Interviewers. In allen Trainingsphasen kann der Spieler in der Bewerberrolle die anstehenden Gesprächsaufgaben verbal, para- und nonverbal ohne Vorgaben gemäß seiner eigenen Vorstellungen bearbeiten. Die Spieldynamik wird im SeGel-Training darüber hinaus durch die Variabilität der Rollenkarten gefördert: Ein- und dieselbe Karte kommt in Vierergruppen lediglich für zwei „Bewerber“, also in maximal vier Gesprächsrunden zum Einsatz, in Dreiergruppen sogar nur für einen einzigen Schüler, also in zwei Runden. Dadurch kommen häufig neue Impulse ins Spiel, sodass anfallende Gesprächsaufgaben und mögliche Lösungen für alle Beteiligten unvorhersehbar bleiben. Diese Verfahrensweise fordert immer wieder den jeweiligen Schüler in der Bewerberrolle heraus, Momente des Gesprächsverhaltens, das vorausgehende „Bewerber“ gezeigt haben, nicht kopieren zu wollen, sondern eigene Ideen und Vorstellungen umzusetzen.

Eigeninitiative ist im SeGel-Training zur verbalen, paraverbalen und nonverbalen Ausgestaltung der Bewerberrolle somit laufend gefragt. Die Teilnehmer bekommen nicht „angemessene“ Verhaltensweisen „antrainiert“, sondern werden in zwei Schritten durch einen selbsttätigen und eigenverantwortlichen Lernprozess zum Aufbau von Gesprächskompetenz geführt: Im vorbereitenden Unterricht analysieren sie Videoaufzeichnungen von Vorstellungsgesprächssimulationen³⁸⁹ und werden dazu angeregt, sich eine Meinung über die (Nicht-)Angemessenheit der gezeigten kommunikativen Verhaltensweisen zu bilden und diese im Austausch mit Peers sowie Lehrkraft weiterzuentwickeln. Während der Simulationsarbeit behandeln sie das Thema rekursiv in hoher Intensität: Über die fünf Trainingsetappen hinweg hat jeder Teilnehmer insgesamt neun Mal die Bewerberrolle inne. Er bekommt nach allen Spielrunden von jeweils zwei Beobachtern Rückmeldungen zu dem von ihm gezeigten Gesprächsverhalten³⁹⁰, insgesamt also 18 Feedbacks. Ebenso oft fungiert jeder Schüler als Rückmelder,

³⁸⁹ Die entsprechenden Unterrichtseinheiten sind unter Abschnitt 4.1 beschrieben.

³⁹⁰ Hier wird von der idealtypischen Vierergruppe ausgegangen; bei Rollenspielen in Dreiergruppen reduziert sich die Anzahl der Feedbacks und der Beobachtungsrunden entsprechend.

hat also die gezeigte Gesprächsleistung einzuschätzen und selbst ein Feedback dazu zu formulieren. Die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand „Gesprächsverhalten im Bewerbungsinterview“ erfolgt im SeGel-Konzept daher wechselweise über die produktive Umsetzung und den rezeptiven Zugriff, deren vielfache Verschränkung die Voraussetzungen für eine stark individualisierte, selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Thema garantiert.

Spielmonitoring

Auch in den Bereichen Auswertung, Selbst-/Fremdreflexion und Feedback trägt das SeGel-Konzept den Anforderungen der Praxisrelevanz und Transferierbarkeit von Lernergebnissen Rechnung: Alle Gesprächsleistungen werden beobachtet und via Abgleich mit vorgegebenen Kriterien bewertet (Produktorientierung), die durch Beobachtung und Rückmeldung gewonnenen Erkenntnisse fließen durch metakognitive Selbstregulationsarbeit in die weiteren Lernaktivitäten ein und prägen diese mit (Prozessorientierung). Gemäß der SeGel-Vorgaben hat in den Peerfeedbackgesprächen nach den einzelnen Spieldaten stets der „Bewerber“ das erste – und auf Wunsch zusätzlich das letzte – Wort. Durch diese Vorgängigkeit der Selbsteinschätzung ergibt sich für den Rollenspieler die Möglichkeit, das eigene Gesprächsverhalten zunächst unbeeinflusst von den Sichtweisen der Peers wahrzunehmen und zudem die Wertung der Beobachter ein Stück weit in diejenige Richtung zu lenken, die für ihn selbst wesentlich ist. Hierdurch kann dazu beigetragen werden, dass die Teilnehmer sich im Trainingsgeschehen mit ihren persönlichen Intentionen wiederfinden beziehungsweise erkennen, und dass die Gespräche ihnen einen funktionalen Vorbereitungsrahmen auf lebensweltliche Anforderungen bieten. Ihre Gesprächsperformance wird demgegenüber nicht von den Lehrkräften zur Leistungsbewertung herangezogen: Hierdurch entfallen „schultypische“ Anreize, sich beim Spielen „künstlich“ zu verhalten und somit Artefakte zu produzieren, was die Übertragbarkeit von Lernergebnisse aus der Simulationsarbeit in den Realkontext negativ beeinflussen könnte.

Größtmöglicher Realkontextbezug ist bei der Rollenspielarbeit auch in puncto „(Selbst-)Einschätzung und Bewertung von Gesprächsleistungen“ zu suchen: Um diesem Anspruch gerecht zu werden fordert der Spielleiter im SeGel-Konzept die Trainingsteilnehmer nicht erst nach Beendigung der Intervention auf, zu überlegen, ob und inwiefern Trainingseffekte für sie ersichtlich sind. Vielmehr werden sie während der gesamten Rollenspielsequenz zur rekursiven Reflexion des Trainingsgeschehens und seiner Auswirkungen in Form von Peerfeedback- und Selbstregulationsaktivitäten angeleitet³⁹¹: In Vierergruppen spielen die Schüler während eines Viertels der Trainingszeit jeweils den Bewerber. Hierbei bekommen sie, wie oben dargelegt wurde, zu jeder gezeigten Gesprächsleistung Feedback durch zwei Beobachter. Sie können Nachfragen zu den explizierten Wertungen äußern und kommen

³⁹¹ Der folgende Abschnitt beschränkt sich auf eine eingehendere Darlegung der Peerfeedbackaktivitäten. Zu den Selbstregulationstätigkeiten im Einzelnen vgl. Abschnitt 6.4 vorliegender Arbeit.

mit den Rückmeldern ins Gespräch. Mit hoher Wahrscheinlichkeit entwickeln sie hierbei eigene Perspektiven bezüglich ihres Lernstandes und reflektieren somit den persönlichen Lernprozess. Zusätzlichen kognitiven Anregungsgehalt in Bezug auf Lernverlauf und -erfolg bedingt die Aufgabenstellung, Trainingsgespräche zu beobachten, die gewonnenen Eindrücke kriterienorientiert zu bewerten, die Wertungen schriftlich festzuhalten und später zu verbalisieren: Mit diesen Tätigkeiten sind die Schüler in Vierergruppen während der Hälfte der gesamten Rollenspielzeit beschäftigt und hierbei kontinuierlich zur Spielreflexion angehalten.

Im restlichen Viertel der Gruppenarbeitszeit fällt jedem Teilnehmer die Rolle des Interviewers zu. Aus dieser Position heraus kann er die Wirkung, die das Gesprächsverhalten des Bewerbers auf das Gegenüber ausübt, häufig besonders gut einschätzen, da er das Gesprächsverhalten seines Gegenübers unter anderen Voraussetzungen als die beiden designierten Rückmelder wahrnehmen und bewerten kann. Er agiert spielerisch von einer gehobenen Hierarchieebene aus, er setzt die gesprächsleitenden Impulse – der „Bewerber“ hat seine Reaktionen stets auf seine Interventionen hin zu gestalten. Die Frage, ob das gezeigte Bewerberverhalten angemessen wirkt oder nicht, kann der Impulsgebende möglicherweise mit höherer Treffsicherheit beantworten als die beiden „außenstehenden“ Rückmelder, denen die Repliken des „Bewerbers“ gar nicht unmittelbar gelten. Hinzu kommt, dass der „Personalverantwortliche“ Beobachtungen und Bewertungen konzeptbedingt anders vornimmt als die Rückmelder: Das Kriterienraster, das diese benutzen, liegt ihm nicht vor; durch ihn vollzogene Wahrnehmungs- und Beurteilungsprozesse sind weniger stark gelenkt. Das Urteil, das er trifft, hat eher holistischen Charakter. Den streng kriteriengeleiteten Bewertungsmodus, der das Gesamte in Einzelaspekte zerlegt, diese isoliert betrachtet und damit doch letztlich die Gesamtleistung zu erfassen sucht, kann die holistische Perspektive sinnvoll ergänzen, sie führt beileibe nicht immer zum gleichen Ergebnis. Zu den Merkmalen der Interviewerrolle im SeGel-Konzept gehört auch, dass dem entsprechenden Rollenspieler mit einiger Wahrscheinlichkeit jeweils von allen Beteiligten die größten freien Aufmerksamkeitsressourcen zur Verfügung stehen, die in relativ freie, nicht kriterial gelenkte Wahrnehmungen des Bewerberverhaltens investiert werden können. Denn der Interviewer muss, um das Gespräch aufrechtzuerhalten, nicht viel überlegen: Durch die Rollenkarten hat er seine Äußerungen immer gleich parat, ohne auf der inhaltlichen oder verbalen Ebene Eigenleistung erbringen zu müssen. Zudem wird sein para- und nonverbales Verhalten nicht gezielt beobachtet und bewertet, sodass er sich kaum veranlasst sehen wird, sich in diesen Gestaltungsbereichen besonders zu bemühen. Anders verhält es sich beim „Bewerber“, der in den meisten Trainingsabschnitten ständig gefordert ist, Gesprächsbeiträge eigenständig zu formulieren und ansprechend zu gestalten: Auf eine reflexive Selbstwahrnehmung der eigenen kommunikativen Verhaltensweisen kann dieser Rollenspieler in aller Regel nur beschränkt Ressourcen verwenden. Die designierten Beobachter sollen eine Vielzahl vorgege-

bener Kriterien über die ganze Gesprächslaufzeit hinweg auf das verbale, paraverbale und nonverbale Verhalten des „Bewerbers“ applizieren und sind damit, zumindest im Grundsatz, ununterbrochen beschäftigt. Insgesamt zeigt sich also, dass die Interviewerrolle spezifische Reflexionsanreize induziert, welche die im SeGel-Konzept enthaltenen prozess- und produktanalytischen Zugriffsweisen vervollständigen.

4.4.3 Prozeduralorientierung

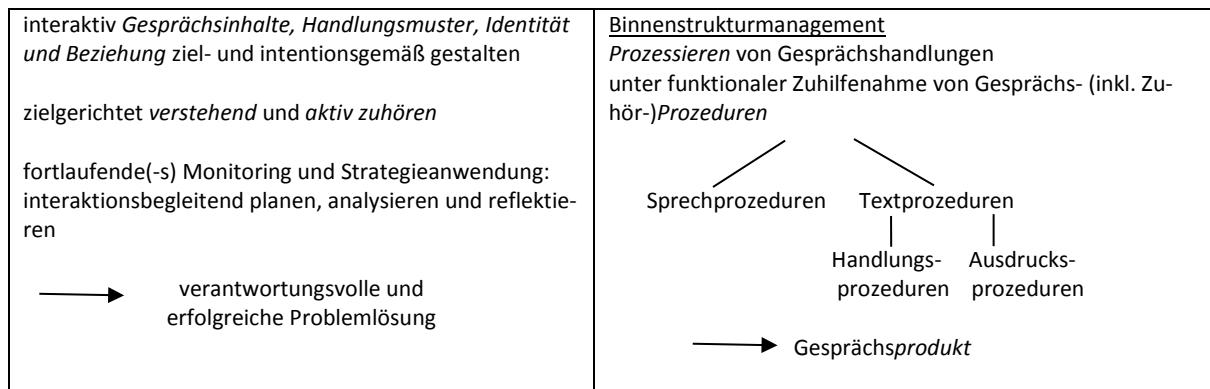
Unter Abschnitt 3.5 vorliegender Arbeit wurde verdeutlicht, inwiefern eine prozedurale Orientierung der Vorbereitung Jugendlicher auf Bewerbungsinterviews angebracht erscheint und durch Rollenspielarbeit umgesetzt werden kann. Die fachliche Fundierung des oben beschriebenen prozess- und produktorientierten SeGel-Trainingskonzepts beruht auf einem Brückenschlag zwischen linguistischer Gattungstheorie und -empirie, kognitionspsychologischer Kompetenzdimensionierung sowie gesprächsdidaktischer Kompetenzmodellierung.³⁹² In der Zusammenschau lässt sie sich, konkretisiert an der Dialoggattung „Vorstellungsgesprächssimulation“, wie folgt darstellen³⁹⁴:

Abbildung 24: Integrative Fundierung des SeGel-Interventionskonzepts "Vorstellungsgesprächstraining"

Blickpunkt Gesprächskompetenzen	Blickpunkte Gattungsebenen und Prozeduren
In Relation zum <i>sozialen Kontext</i> gemeinsame <i>Gesprächsziele</i> klären/verstehen/mittragen	<u>Außenstrukturmanagement</u> Institutionell präformierte Gesprächsfunktion/gemeinsames Grundziel: Vorbereitung auf authentische Bewerbungsinterviews
In Relation zu <i>individuellen Dispositionen</i> (kognitive, praktische, motivationale, volitionale und soziale Fähigkeiten/Fertigkeiten/Bereitschaften) individuell und situativ angepasste <i>Gesprächsintentionen</i> festlegen domänenspezifische <i>kognitive Strategien</i> wählen (Bereiche „Wissen über soziale und mündliche Routinen“, „freies Sprechen und situativ angemessenes Auftreten“, zielgerichtetes Informieren, Überzeugen und Zuhören“ und „szenisches Gestalten“) passende <i>Stützstrategien</i> wählen (Selbstregulation, Feedback usw.)	<u>Zwischenstrukturmanagement</u> verschiedene Rollen/Beteiligungsmodi: Bewerber, Interviewer, Beobachten (mit je spezifischer Intentionalität, Dialogizität, Thematizität, Prozessualität usw.)

³⁹² Das integrative Konzept ist mutatis mutandis auf gesprächsdidaktische Anliegen, die alternative Zielgattungen anvisieren, übertragbar.

³⁹⁴ In Anlehnung an Becker-Mrotzek (2012), Feilke (2011), Fiehler (2004), Luckmann (1995), Schilcher (2018), Weinert (2002a).



Im SeGel-Vorstellungsgesprächstraining werden den Teilnehmern funktionale Gesprächsstrategien vorgeschlagen. Eine Auswahl von Strategien, die sich vorwiegend auf die Zwischenstrukturebene der Gattung beziehen, wird nun zunächst global skizziert, anschließend werden verbale, paraverbale und nonverbale Verhaltensweisen beschrieben, die der Konkretisierung dieser Strategien im binnendiffekturellen Bereich dienen können. Danach erfolgt eine funktionalpragmatisch ausgerichtete Betrachtung der Gesprächsimpulse auf den SeGel-Rollenkarten mit dem Ziel, in prototypischer Weise einzelne mögliche Gesprächshandlungen zu benennen, welche diese Impulse induzieren. Dem schließt sich eine Beschreibung einzelner Prozeduren an, die sich in entsprechenden Kommunikationskontexten bewährt haben und den Lernenden daher zur Bearbeitung von Gesprächsaufgaben, die sich bei Vorstellungsgesprächssituationen auf binnendiffektureller Ebene ergeben, empfohlen werden können.

Zwischenstruktureller Bereich

Damit die Rollenspielgruppen funktionale szenische Simulationen gestalten und das gemeinsame Gesprächsziel „Vorbereitung auf authentische Bewerbungsinterviews“ in diesem Rahmen realisierbar wird, kann die Lehrperson den Teilnehmern erfahrungsgemäß förderliche Verhaltensstrategien auf zwischenstruktureller Ebene empfehlen. Hierzu gehört in Bezug auf den Intentionalitätsaspekt, dass die Beteiligten im Gruppengeschehen erkennen lassen, dass sie die Gesprächsfunktion kennen und mittragen wollen – erst auf dieser Basis kann die Gruppenarbeit eine Lernumgebung generieren, die dem einzelnen Rollenspieler die Realisierung seiner persönlichen Gesprächsintentionen ermöglicht. Hilfreich ist es zudem, wenn sich jeder Teilnehmer persönliche Intentionen bewusst macht, im Hinblick auf deren Realisierung gezielt metakognitive Selbststeuerung anstrebt, Eigen- sowie Fremdfeedback elizitiert, diese miteinander in Korrelation bringt, auswertet und verhaltensrelevante Schlüsse

daraus zieht³⁹⁵: Das SeGel-Konzept hält für alle diese Strategien ausdrückliche Anleitungen und Hilfestellungen bereit.

Was das Dialogizitätsmanagement angeht, konfrontiert das SeGel-Training die Rollenspieler mit variativen Gesprächsbeteiligungs- beziehungsweise -steuerungsaufgaben. Sie haben selbst zu entscheiden, welche Ausprägungsgrade und Formen von Gesprächsaktivitäten (Redebeiträge bzw. Steuerungsimpulse einerseits sowie Zuhörsignale andererseits) phasenspezifisch angemessen erscheinen. Da bei SeGel zwar den Interviewern, nicht aber den Teilnehmern in der Bewerberrolle ausformulierte Sprechanweisungen an die Hand gegeben werden, werden diese dazu herausgefordert, Gestaltungsspielräume individuell auszufüllen und aktiv bewährte Strategien anzuwenden, um angemessene Redebeiträge leisten zu können: Hierzu gehören beispielsweise das sachgerechte Anknüpfen, das sinnvolle Strukturieren, die Beachtung inhaltlicher Relevanz sowie quantitativer Angemessenheit und das Sprechdenken. Hierfür erforderliches Gattungs- sowie Prozedurenwissen wird bei SeGel im Vorfeld der Rollenspielsequenz vermittelt und die Teilnehmer werden dazu angeregt, eigenverantwortlich weitere Vorbereitungsmöglichkeiten zu nutzen, um das Thematizitätsmanagement bewältigen zu können. Die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenes Sprechen und Beachten von Äußerungen des Gegenübers zu synchronisieren, wird rekursiv angeregt.

Die Technik „Rollenrotation“ konfrontiert die Schüler mit wechselnden Rollen, welche unterschiedliche Wissens- und Machtbestände repräsentieren und variative Beteiligungsaktivitäten evozieren. Hierbei können die Lernenden die Strategie verfolgen, neue, eventuell ungewohnte Kommunikationssituationen bewusst anzunehmen, engagiert zu bearbeiten und in ihrer individuellen Art und Weise, die anfallenden Gesprächsaufgaben zu gestalten, möglichst authentisch zu bleiben. Die gezielte, strategiegeleitete Bewahrung von Ich-Identität kann eine beachtliche Herausforderung darstellen³⁹⁶: Wer nach dem SeGel-Konzept in der Bewerberrolle trainiert, weiß (genau wie ein Bewerber im authentischen Arbeitsmarktkontext), dass er während des Gesprächs ununterbrochen beobachtet und bewertet wird und dass die Bewertung prinzipiell alle Interaktionsanteile des eigenen Gesprächsverhaltens umfasst. Er kann deren Verlauf, Ergebnistendenzen und schlussendliches Resultat aus dem Gespräch jedoch nicht zweifelsfrei elizitieren, was ihm eine völlige Anpassung an die Erwartungen seines Gegenübers und der Beobachter verunmöglicht. Eine hier zweifelsohne nützliche

³⁹⁵ Hierzu gehört nicht zuletzt die Erkenntnis, dass „in letzter Instanz die Einstellenden definieren, was als ‚richtige‘ Antwort gelten kann“ (Birkner (1999), 57): Ein entsprechendes Bewusstsein kann im SeGel-Training dadurch angestoßen werden, dass jeder Teilnehmer zu jeder Performance in der Bewerberrolle mindestens zwei, in Vierergruppen drei Fremdbewertungen erhält, die untereinander sowie mit seiner Selbstbewertung natürlich nicht immer übereinstimmen.

³⁹⁶ Die Darlegungen zur Ich-Identität lehnen sich an Lepschy (1995), 119-126 an.

Strategie ist es, einen kühlen Kopf zu bewahren und aufkommende Emotionen tendenziell zu kontrollieren.

Binnenstruktureller Bereich

Ausgehend von der im letzten Abschnitt gegebenen Beschreibung empfehlenswerter kognitiver Strategien, die bei der Bewältigung zwischenstruktureller Anforderungen der Dialoggattung „Vorstellungsgesprächssimulation“ helfen können, werden im Folgenden Leitlinien für das verbale, paraverbale und nonverbale Verhalten im Training benannt³⁹⁷. Sie stellen auf der Binnenstrukturebene beschreibbare Konkretionen der angeführten Strategien dar und können dem Lernenden als Orientierungshilfen beim Suchen und Finden derjenigen Prozeduren dienen, mittels derer er entsprechende kommunikative Aufgaben im konkreten Gespräch situativ und individuell angemessen meistern kann.

Para- und nonverbale Verhaltensorientierungen

Wer in der Bewerberrolle viel sprechen muss, sollte zu Trainingsbeginn sinnvollerweise die Stimme aufwärmen³⁹⁸ und im Spielverlauf auf eine gelassene Flanken-/Bauchatmung achten. Ein leichtes Lächeln kann diese unterstützen und wirkt im Allgemeinen auch auf das Gegenüber positiv³⁹⁹. Die Rollenspieler sprechen am besten im persönlichen Hauptsprechtonbereich und schließen Aussagen mit einem ‚gesprochenen Punkt‘ ab: Die Stimmsenkung dient durch ihre prosodische Segmentierungsfunktion als Gliederungssignal, das zur Verständlichkeit des Gesprochenen beitragen sowie Klarheit und Entschlossenheit signalisieren kann. Zudem führt die Senkung den Sprecher häufig wieder in den eigenen Hauptsprechtonbereich zurück, wo der physiologisch günstigste ökonomischste Stimmeinsatz erfolgt. Die Stimme liegt hier nach Eigenwahrnehmung des Sprechenden oft recht tief: Für den Gesprächsauftritt schadet das nicht, denn zu hohes Sprechen wird oft mit Unsicherheit und geringerer Kompetenz attribuiert. Häufiges Räuspern schadet der Stimme und befördert Heiserkeit – ein Schluck aus dem Wasserglas hilft. Flüssiges Sprechen in leicht erhöhtem Tempo und angemessener Lautstärke wird häufig als Ausweis von Kompetenz gedeutet. Dass man – gefüllte und ungefüllte – Sprechpausen macht, ist aufgrund der Notwendigkeit des simultanen Sprechdenkens normal, mehr als sechs, sieben „Ähs“, „Mhms“ oder „Genaus“ pro Minute werden jedoch in aller Regel als Zeichen von Unsicherheit interpretiert.

³⁹⁷ In der SeGel-Unterrichtssequenz werden den Schülern bereits in Vorbereitungsmodul 1 (Einführung in das Vorstellungsgespräch) Anregungen und Modelle für geeignete Strategien/Prozeduren vorgestellt (Arbeitsblätter, Videoclips, interaktive Übungen usw., vgl. hierzu eingehender Abschnitt 4.1 vorliegender Arbeit). Die eigentliche Simulationsarbeit konfrontiert die Rollenspieler dann mit einer Fülle von Positiv- und Negativbeispielen.

³⁹⁸ Tipps für einfache Übungen, die kurz vor dem Gespräch angewendet werden können, finden sich bei Höcker/Thanner (2018), 254.

³⁹⁹ Vgl. zum gesamten Abschnitt Höcker/Thanner (2018), 252-254.

Unverständliches Sprechen behindert die Realisierung der Gesprächsfunktion, es ist im Sinne eines positiven Identitäts- und Beziehungsmanagements sowie zur Wahrung eigener Gesprächsinteressen (Passungsaufweis, „face“-Pflege usw.) zu vermeiden. Die Rollenspieler sollen daher auf präzise Aussprache achten, besonders als Mundartsprecher. Weite Mundöffnung, bewusster Stimmvordersitz sowie ein aktiver Einsatz der vorher aufgewärmten Sprechwerkzeuge tragen zur deutlichen Artikulation bei.

Empirische Untersuchungen belegen, dass körpersprachliche Signale sehr oft vorrangig wahrgenommen werden⁴⁰⁰: Die Simulationsteilnehmer sollen daher auf ruhigen, gelassenen nonverbalen Ausdruck achten und „stressableitende“ Körpersignale (Fuß- oder Kopfwippen, ineinanderkrampfen der Hände, Herumspielen mit Gegenständen oder Haaren...) nicht überhand nehmen lassen. Ein angemessener Grundkörpertonus ist wichtig, denn eine unterspannte Haltung kann im Sinne geringer Einsatzbereitschaft beziehungsweise übertriebener Lässigkeit gewertet werden. Nonverbale Ausdrucksweisen von Offenheit und Kooperationsbereitschaft, die dem Gegenüber die Mitwirkung bei der Realisierung gemeinsamer Gesprächsziele signalisieren, können im Training gezielt erprobt werden: Hierzu gehören Blickkontakt und leichtes Lächeln sowie eine offene, zugewandte und aufrechte Haltung. Mimische und gestische Unterstützung kann entscheidend zur Verständlichkeit verbaler Äußerungen beitragen, zwischendurch kehren die Hände in eine gestikbereite Ausgangsstellung zurück (Tischplatte/Oberschenkel).

Prinzipiell ist eine mittlere Ausdrucksintensität in den Bereichen Para- und Nonverbalität anzustreben. Zentrale Werte im formalen Arbeitsmarktsegment, welches zum Beispiel jugendliche Mittelschüler im Berufswahlprozess vorrangig anvisieren, sind Disziplin, Selbstkontrolle, Integrativität, soziale Einbindung und Gemeinschaftssinn: Sich exaltiert zu verhalten oder in den Vordergrund zu spielen (etwa auch durch die Wahl des äußeren Erscheinungsbilds) würde diesem Milieukontext kaum gerecht und sollte daher auch im Training vermieden werden.

Ein angemessener Grad der Kontrolle para- und nonverbaler Emotionsäußerungen wird vom Interviewer oftmals als Zeichen für Belastbarkeit und Stressresistenz gewertet. Um Gemeinsamkeiten herauszustellen, kann der Bewerber sich im Gesprächsverlauf der Stilebene annähern, die sein Gegenüber vorgibt, zum Beispiel was Varietätgebrauch oder Elaboriertheit/Restringiertheit des Ausdrucks angeht⁴⁰¹. Angesichts der Asymmetrie der Interaktionssituation sollte er hierbei jedoch stets dem Interviewer die Führungsrolle überlassen und jedwede Dominanz ebenso wie selbstinitiierte Re-

⁴⁰⁰ Vgl. zum gesamten Abschnitt Pronold/Thanner (2018), 267-271.

⁴⁰¹ Bei international agierenden Arbeitgebern kommen auch Wechsel in eine Fremdsprache vor, die der Bewerber ggf. mitvollziehen sollte, um im Lebenslauf angegebene Sprachkenntnisse zu belegen.

gisterwechsel vermeiden. Auf natürlichen Ausdruck ist zu achten, weder para- und nonverbales Verhalten noch die verbale Gestaltung der Sprechbeiträge sollten antrainiert sein: Der „reale“ betriebliche Interviewer möchte zum Zwecke der Passungsüberprüfung das „wahre Gesicht“ seines Gegenübers sehen, der Bewerber will ihn von seiner tatsächlichen Eignung für die Stelle überzeugen. Teilnehmer an szenischen Simulationen möchten sich in Gesprächssituationen erproben – Kommunikationsfassaden laufen all diesen Intentionen zuwider.

Verbale Verhaltensorientierungen

Verbalsprachliche Präzision und Korrektheit⁴⁰² werfen ein positives Licht auf entsprechende Kompetenzen eines jeden Bewerbers: Angemessene Registerwahl, stimmige Grammatik und treffender Wortschatz sind schließlich in nahezu allen Arbeitsbereichen relevant. Sie machen zudem die Bewerberäußerungen für den Interviewer verständlicher, was die Passungsüberprüfung erleichtern und zugleich die Beziehungsqualität fördern kann. Der Schüler in der Bewerberrolle sollte üben, gelegentlich von sich aus einen expliziten Partnerbezug herzustellen⁴⁰³ und diesen prinzipiell formell, dabei gleichermaßen höflich-korrekt wie aufmerksam-freundlich zu gestalten. Dabei ist das Einnehmen einer nicht neutralen, sondern personalen Sprechperspektive („Ich“-Aussagen) zu empfehlen⁴⁰⁴.

Aufgrund der gattungstypischen Machtasymmetrie obliegt die Entscheidung über Rederechtverteilung, Sprecherwechsel und so weiter im authentischen Vorstellungsgespräch weitestgehend dem Interviewer. Im szenischen Spiel steuert der entsprechende Schüler den Gesprächsverlauf durch Applikation der Rollenkarten. Der „Bewerber“ wird durch diese Impulse über bestimmte Gesprächspassagen hinweg auf die Zuhörerrolle festgelegt⁴⁰⁵. Wer in der Simulation trainiert, in diesen Phasen verbale und nonverbale Aufmerksamkeitsmarker angemessen einzusetzen, signalisiert verstehendes Interesse, was tendenziell imageförderlich wirkt, und kann damit oft sogar dialogsteuernde Akzente im Sinne der eigenen Gesprächsintentionen setzen⁴⁰⁶. Mit vokalen, verbalen, para- und nonverbalen Turnübernahmeankündigungen sollten Bewerber sparsam umgehen: Ein dosierter Einsatz ist geeignet, um kommunikatives Engagement und inhaltliches Interesse zu signalisieren, ein Zuviel könnte

⁴⁰² Vorab sind hier lediglich Leitlinien für das Management verbaler Gestaltungsaufgaben der Vorstellungsgesprächssimulation skizziert. In den folgenden Abschnitten werden dann Beschreibungen einzelner Prozeduren konkret auf die Gesprächsimpulse bezogen, die sich aus den Rollenkarten der jeweiligen Trainingsetappen ergeben.

⁴⁰³ Zu entsprechenden Strategien vgl. Lepschy (1995), 183-188.

⁴⁰⁴ Vgl. Lepschy (1995), 178-182.

⁴⁰⁵ Personalverantwortliche stellen beileibe nicht nur Fragen. Manche verzichten, um das Gespräch weniger wie eine Abfrage wirken zu lassen, fallweise auf die Frageform und bringen stattdessen eigene Statements als Impulse an, um Äußerungen des Bewerbers zu elizitieren; vgl. zu dieser Technik Birkner (2001), 65. In Fällen von Interviewerstatements sind Aufmerksamkeitssignale des Zuhörenden natürlich besonders gefragt.

⁴⁰⁶ Vgl. Lepschy (1995), 255-261.

hingegen als Infragestellung des gattungstypischen Hierarchiegefälles zwischen den Beteiligten verstanden werden und ist daher zu vermeiden.

Sprech- und Textprozeduren

Im vorausgehenden Abschnitt wurden – gestützt durch die Ergebnisse pragmalinguistischer Analyse von Dialogverläufen authentischer und simulierter Bewerbungsinterviews – Verhaltensweisen beschrieben, die Lernenden helfen können, Vorstellungsgesprächssimulationen funktions- und intentionsgemäß zu gestalten. Eine systematische Vorbereitung auf Bewerbungsinterviews in Form gelenkter Rollenspiele sollte demnach methodische Anleitungen sowie spezifizierte Materialien bieten, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf konkrete hilfreiche Sprech- und Textprozeduren lenken. In der Förderung muss daher die binnenstrukturelle Perspektive fokussiert werden. Hierbei geht es nicht darum, einen in den Spielen umzusetzenden „Kanon“ von Prozeduren vorzugeben und die Anwendung alternativer Lösungsmöglichkeiten auszuschließen. Dies wäre weder wünschenswert noch realistisch, denn aufgrund von Konstitutivität und Eigendynamik der Simulationsgespräche soll und kann niemals vorab festgelegt werden, welche Prozeduren die Spielausführenden anwenden, um die anfallenden Kommunikationsaufgaben „kompetent“ zu lösen: Entscheidende Moderatoren hierfür sind ausschließlich die bei SeGel weitestgehend normierte äußere („objektive“) Aufgabenstruktur einerseits sowie die innere („subjektive“) Fähigkeitsstruktur der Interaktanten andererseits⁴⁰⁷. Während erstere bei SeGel festgelegt ist, unterliegt letztere einer ständigen Modifikation durch den Gesprächsprozess selbst: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften der Lernenden sind im Prozess des Spieldurchführung, des Beobachtens und Bewertens fremder und eigener Verhaltensweisen durch ebendieses Tun selbstständigen nuancierten Änderungen unterworfen, die Performanz wirkt auf die Kompetenz zurück. Wenn aber systematische Förderung durch systematische formative Evaluation, angeleitete und materialgestützte Peerfeedback- und Selbstregulationsaktivitäten erfolgen soll, müssen bei der Vorbereitung Entscheidungen getroffen werden: Welche Prozeduren sollen fokussiert werden? Auf welche soll im Vorfeld beziehungsweise trainingsbegleitend gezielt die Aufmerksamkeit der Lernenden gerichtet werden? Welche finden Aufnahme in die Kriterienraster, die Beobachtungs- und Rückmeldungsprozesse steuern, welche werden den Lernenden vorgelegt, wenn es darum geht, sich selbst einzuschätzen und sich Ziele zu setzen?

Die folgende Übersicht veranschaulicht summarisch das Ergebnis dieser Entscheidungen, wie es sich in der SeGel-Trainingskonzeption niederschlägt:

⁴⁰⁷ Die Terminologie folgt Terhart (2006), zitiert nach Schilcher (2018), 51.

Abbildung 25: Zusammenschau im Training fokussierter Prozeduren

Prozeduren	Prozeduralklassen
[a] Liste mit passend zum Berufswunsch formulierten Fragen, Block und Stift bereitlegen	Sprechprozedur (SP)
[b] Blickkontakt halten	Sprechprozedur
[c] Gruß- und Dankkonventionen passend gestalten	Texthandlungsprozeduren (HP), Textformulierungsprozeduren (FP)
[d] formelle Anrede wählen	Formulierungsprozedur
[e] freundlich auftreten/lächeln	Sprechprozedur
[f] ruhig und gelassen sprechen, Pausen setzen	Sprechprozedur
[g] verständlich sprechen (Lautstärke, Deutlichkeit)	Sprechprozedur
[h] aufrechte, offene Körperhaltung wählen	Sprechprozedur
[i] ruhige Gestik zeigen	Sprechprozedur
[j] passende Antworten auf Fragen nach Persönlichkeit und Eignung geben	Texthandlungsprozeduren, Textformulierungsprozeduren
[k] passende Antwort auf Frage nach Stärken geben	Texthandlungsprozeduren, Textformulierungsprozeduren
[l] Liste mit passend zum Berufswunsch formulierten Fragen mitbringen ⁴⁰⁸	Sprechprozedur
[m] sich Notizen machen	Sprechprozedur
[n] durch passende Fragen Interesse am Beruf signalisieren	Texthandlungsprozeduren, Textformulierungsprozeduren

Im Folgenden wird die schrittweise Herleitung dieser Prozedurenauswahl erläutert: Anhand jeweils einer ausgewählten Rollenkarte pro Etappe kann ein Grobgerüst prototypischer mentaler und interaktionaler Vorgänge erstellt werden, welche die Impulse des „Interviewers“ beim Schüler in der Bewerberrolle elizitieren⁴⁰⁹. Die einzelnen Elemente der entsprechenden funktionalpragmatischen Strukturskizzen lassen sich hier als Marker kommunikativer Teilanforderungen der Simulationsdialoge verstehen. Diese Teilaufgaben und grundlegenden Reaktionsmöglichkeiten können anschließend mit Gesprächsprozeduren korreliert werden, die geeignet sind, die Realisierung der bereits beschriebenen gattungstypischen Gesprächsziele bzw. -intentionen zu fördern und daher den Rollenspielern empfohlen werden können.⁴¹⁰

⁴⁰⁸ Die Sprechprozeduren [a] und [l] ähneln sich im Wortlaut, fokussieren jedoch unterschiedliche gesprächsbezogene Anforderungen an den „Bewerber“: [l] bezieht sich auf das Mitbringen einer Fragenliste für Etappe 3 des Trainings, den einzigen Dialogabschnitt, in der die Primärverantwortung für die Gesprächssteuerung nicht beim „Interviewer“, sondern beim Spieler in der Bewerberrolle liegt. Die erfolgreiche Anwendung dieser Prozedur hängt davon ab, ob und wie der „Bewerber“ sich *im Vorfeld* des Simulationsdialogs auf die entsprechende Gesprächsaufgabe vorbereitet hat. Prozedur [a] hingegen meint, dass der Rollenspieler die mitgebrachte Liste in passender Weise in den Dialog einbringt, bezieht sich also auf eine *während des Gesprächs* performierte funktionale Handlungsweise.

⁴⁰⁹ Eine prototypische Konturierung von Metakognitionsaktivitäten bei „Bewerbern“ im Simulationstraining findet sich unter Abschnitt 6.4 vorliegender Arbeit.

⁴¹⁰ Die hier gegebene Liste bildet die Vielzahl kommunikativer Prozeduren, die im Training relevant werden (können), naturgemäß nicht erschöpfend ab. Sie umfasst auch nicht sämtliche Routinen, welche in den der Rollenspielarbeit vorgelagerten Unterrichtseinheiten bzw. mittels der Selbstregulations- und Feedbackbögen in den einzelnen Trainingsetappen vorgeschlagen werden. Zu Studienzwecken musste aus dieser Vielzahl eine geeignete Auswahl getroffen werden: Aufgenommen wurden Prozeduren, die a) nicht nur für eine einzige Trainingsetappe relevant sind, sondern sich in unterschiedlichen Gesprächsabschritten mehrfach als funktional er-

Abbildung 26: Rollenkarte 1_2 zur Etappe „Gesprächseröffnung“

Rollenkarte E 1_2 (Eröffnung)
<i>Du stehst auf, gehst auf den Bewerber zu, gibst ihm die Hand und begrüßt ihn mit „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“.</i>
<i>Nenne weder seinen noch deinen Namen.</i>
<i>Gib ihm Zeit, dich zu begrüßen.</i>
<i>Setze dich. Erst dann weist du auf seinen Platz und sagst „Bitte schön!“</i>
<i>„Haben Sie gut zu uns hergefunden?“</i>
<i>„Darf ich Ihnen ein Bier anbieten?“</i>
<i>„Möchten Sie gerne ein Glas Wasser?“</i>
<i>Wenn gewünscht, schenkst du pantomimisch ein Glas Wasser ein.</i>

Eine Grobskizze induzierter mentaler und interaktionaler Aktivitäten ergibt folgendes Bild:

Tabelle 3: Prototypische Gesprächshandlungen in Trainingsetappe 1_2

P interaktional	B mental	B interaktional
(1) Begrüßung mit Handschlag-angebot		
	(2) Entscheidung: Antworten oder nicht? Wenn ja: wie Begrüßung gestalten? Namen nennen? Weiteres sagen? Hand geben?	
(5) Sitzplatzangebot		(3) (kein) Sprechbeitrag (4) (kein) Handschlag
	(6) Entscheidung: Antworten oder nicht? Wenn ja: Angebot annehmen? Danken? Weiteres sagen?	
(9) Smalltalkeröffnung		(7) wie (3) (8) (kein) Setzen
	(10) Entscheidung: Antworten oder nicht? Wenn ja: wie Smalltalk gestalten?	
(12) Getränkangebot		(11) wie (3)
	(13) wie (6)	
(15) ggf. Getränkcreichen		(14) wie (3)

weisen und die sich b) im Prozess der Testerstellung als ausreichend inhalts valide erwiesen, um reliable Einschätzungen von Gesprächskompetenzentwicklungen zu ermöglichen (vgl. hierzu Abschnitt 8.5 vorliegender Arbeit).

Als Reaktion auf Impuls (1) hin sind aufseiten des Spielteilnehmers in der Bewerberrolle die Erwidereung von Blickkontakt (Sprechprozedur [b]) und Handschlag sowie das Anbringen eines formellen Grußes (Textprozeduren [c] und [d] angebracht, konkret etwa: „Guten Tag“ und „Auf Wiedersehen“ statt „Hallo“ und „Tschüss“). Hierbei sollte er ein freundliches Gesicht aufsetzen (Sprechprozedur [e]) und sein Gegenüber am besten mit dessen Familiennamen ansprechen: Der explizite Partnerbezug signalisiert Wertschätzung und Interesse, er beweist zudem, dass man sich vorbereitet hat. Hinzu kommt die Nennung des eigenen Namens, etwa: „Guten Tag, Frau Weber, mein Name ist Eva Müller“. Erst nach Aufforderung des „Interviewers“ (5) ist das Platznehmen (auf dem zugewiesenen Platz, nicht etwa einem anderen) angebracht, ein kurzer Dank (Textprozedur [c]) gehört dazu. Der „Bewerber“ soll die Simulation nutzen, um zu einer aufrechten, zugewandten gesamtkörperlichen Haltung (Sprechprozedur [h]) zu finden, die er auch für sich persönlich als passend empfindet. Die für Etappe 3 mitgebrachte Fragenliste nebst Schreibstift (Sprechprozedur [i]) kann er bereits jetzt auf den Tisch legen (Sprechprozedur [a]), um die Hände wieder in Gestikbereitschaft halten zu können. Häufig initiiert der Personalverantwortliche überleitend zu Etappe 2 – meist vor, teils auch nach dem ebenfalls typischen Getränkeangebot (12) – einen kurzen Smalltalk (9). Ruhige, gelassene Sprechweise und Gestik sowie verständliche Artikulation (Textprozeduren [f], [g] und [i]) sollte der „Bewerber“ bereits bei diesen ersten Äußerungen seinerseits beachten. Oftmals wird empfohlen, das Angebot eines nichtalkoholischen Getränkens anzunehmen (wer alles ausschlägt, hinterlässt womöglich einen abweisenden bzw. übermäßig angespannten Eindruck), nach dessen Erhalt (15) muss ein Dank erfolgen (Textprozedur [c]).

Abbildung 27: Rollenkarte 2_1 zur Etappe "Fragen an dich"

Rollenkarte E 2_1 (Fragen an dich)

- „Bitte stellen Sie sich erst einmal vor.“
- „Warum haben Sie sich für diesen Beruf entschieden?“
- „Was wissen Sie schon über uns als Arbeitgeber?“
- „Wie stellen Sie sich einen typischen Arbeitstag bei uns vor?“
- „Ich sehe, Ihre Noten sind nicht alle gut. Welche Gründe gibt es dafür?“
- „Welche Schwächen haben Sie?“
- „Worin liegen Ihre Stärken?“

Die auf der Rollenkarte formulierten Impulse induzieren, überblicksweise skizziert, mentale und interktionale Handlungen wie folgt:

Abbildung 28: prototypische Gesprächshandlungen in Trainingsetappe 2_1

P interaktional	B mental	B interaktional
(1) Redeimpuls		
	(2) Entscheidung: Antworten oder nicht? Wenn ja: wie Sprechbeitrag gestalten?	
(usw.)	(usw.)	(usw.)

Impulse des Interviewers (1) sollte der „Bewerber“ konzentriert aufnehmen und inhaltlich zielgerichtete, kohärente Repliken in angemessenem Umfang formulieren. Gehäufte „Ein-Satz-Antworten“ können als Mangel an Wissen, Können und Kooperationsbereitschaft interpretiert werden, sie mindern in aller Regel die Überzeugungskraft. Je nach Sprechintention (v.a. werden informierende, deskriptive und persuasive Einlassungen gefordert sein) wählt er zwischen beschreibenden, berichtenden und argumentierenden Textmustern aus. Die SeGel-Rollenkartenvarianten für Etappe 2 enthalten eine Vielzahl unterschiedlicher Fragen an den Schüler in der Bewerberrolle und bilden damit den charakteristischen Themenkanon dieses Gesprächsabschnitts in breitem Umfang ab. Besonders fokussiert werden im Training zwei exemplarisch ausgewählte Textprozedurenbereiche: dem Passungsaufweis dienliche Äußerungen des „Bewerbers“ zu eigener Persönlichkeit sowie berufsspezifischer Eignung [j] und Einlassungen zu seinen individuellen Stärken [k]. Unangemessene Fragen, etwa nach Familienplanung oder politischer Orientierung, zurückzuweisen markiert Vertrautheit mit den „Spielregeln“ und kann daher der Gesichtspflege dienen. Para- und nonverbale Prozeduren [b], [e], [f], [g], [h] und [i] werden analog zu Etappe 1 angewendet.

Abbildung 29: Rollenkarte 3_1 zur Etappe "Fragen von dir"

Rollenkarte E 3_1 (Fragen von dir)
<i>Der Bewerber sollte Fragen an dich als Personalverantwortlichen vorbereitet haben, die er nun stellen kann.</i>
<i>Antworte deinerseits auf jede Frage knapp in 1-2 Sätzen.</i>
<i>Wenn das Gespräch ins Stocken gerät, schaue den Bewerber auffordernd an. Stellt er trotzdem keine Frage mehr, sage: „Ihre nächste Frage?“ oder „Was möchten Sie noch wissen?“</i>
<i>Wenn nichts mehr kommt, schweigst du den Bewerber an, bis die drei Minuten vorbei sind.</i>
<i>Führe auf keinen Fall ein anderweitiges Gespräch mit dem Bewerber!</i>

Eine funktionalpragmatische Grobskizze mentaler und interaktionaler Handlungen, welche die formulierten Impulse anstoßen, ergibt folgendes Bild:

Abbildung 30: prototypische Gesprächshandlungen in Trainingsetappe 3_1

P interaktional	B mental	B interaktional
(1) Einladung zum Fragen		
	(2) Entscheidung: Antworten oder nicht? Wenn ja: wie Frage gestalten?	
		(3) (keine) Frage
(4) Beantwortung der Frage (5) Einladung zum Fragen o.a. Impuls		
	(6) wie (2)	
		(7) wie (3)
(usw.)	(usw.)	(usw.)

Erst nach Einladung durch den Schüler, der den Interviewer spielt (1), darf und soll der „Bewerber“ dazu übergehen, Informationen durch zielgerichtete eigene Fragen einzuholen. Para- und nonverbale Prozeduren nutzt er wie gehabt. In Etappe 3 werden sich wieder verstärkt Anlässe bieten, die bei der Gesprächseröffnung eingeführte formelle Anredeweise zu pflegen [d].

Wer den Part des Bewerbers übernimmt, sollte in jedem Fall eine genügende Anzahl von Fragen vorbereitet haben, um die für Etappe 3 vorgesehene Zeit füllen zu können – (fast) nichts wissen zu wollen kann der face-Pflege kaum dienen. Nur wer themenzentriert, also in Bezug auf einen konkreten Beruf/eine konkrete Ausbildung, fragt (Textprozeduren [n]), kann damit die fundamentale Zielbestimmung der Simulationsarbeit mittragen – dies wird ohne eine inhaltliche Vorbereitung auf die Rollenspielarbeit wohl nur wenigen Schülern möglich sein. Überwiegen jedoch offensichtlich aus Bewerbungsratgebern übernommene „Standardformulierungen“ beziehungsweise triviale Fragen, so kann dies die intendierte Selbstdarstellung als kundiger, situativ vorbereiteter Interessent beeinträchtigen.

Ein seriöses Vorstellungsgesprächstraining macht den Teilnehmern die Wichtigkeit aktiven Zuhörens bewusst. Von den hierfür bewährten Prozeduren fokussiert das SeGel-Konzept exemplarisch das Anlegen von Notizen (Sprechprozedur [m]) zu den Antworten des „Interviewers“ (4): Durch dieses Verhalten unterstreicht der „Bewerber“ sein inhaltliches Interesse und seine Wertschätzung für sein Gegenüber. Einer etwaigen Einladung, weitere Fragen zu stellen (5), sollte ruhig Folge geleistet werden, denn sie signalisiert in aller Regel, dass das vom „Interviewer“ eingeplante Zeitbudget noch nicht ausgeschöpft ist. Der „Bewerber“ kann hier gezielt vertieftes Interesse demonstrieren: Hat er seine vorbereitete Fragenliste bereits abgearbeitet, formuliert dann aber spontan noch passende Fragen, die sich erkennbar aus der ad-hoc-Interaktion heraus entwickelt haben, so präsentiert er sich als engagierter, zuhörkompetenter und situationsgewandter Gesprächspartner.

Abbildung 31: Rollenkarte 4 zur Etappe "Gesprächsabschluss"

Rollenkarte E 4 (Gesprächsabschluss)
„Gut, von meiner Seite her wär's das dann.“
<i>Warte ab, ob dein Gegenüber noch etwas sagen möchte.</i>
<i>Auf die Frage, wann der Bewerber mit einer Nachricht rechnen kann, antwortest du: „Wir werden uns auf alle Fälle in den nächsten Tagen bei Ihnen melden.“</i>
<i>Du stehst auf, gehst um den Tisch herum zum Bewerber und gibst ihm die Hand.</i>
„Auf Wiedersehen.“
<i>Du öffnest dem Bewerber die Tür.</i>

Grundlegende Reaktionsweisen auf die Dialogimpulse, welche Rollenkarte 4 vorgibt, sind im Folgenden skizziert:

Abbildung 32: prototypische Gesprächshandlungen in Trainingsetappe 4

P interaktional	B mental	B interaktional
(1) Signalisieren des Gesprächsabschlusses		
	(2) Entscheidung: Antworten oder nicht? Wenn ja: nach Entscheidungsfortgang o.ä. fragen? Danken? Weiteres sagen?	
		(3) (kein) Sprechbeitrag
(4) ggf. Reaktion auf Sprechbeitrag Aufstehen, Handschlagangebot, Verabschiedung		
	(5) Entscheidung: wie Verabschiedung gestalten? Namen nennen? Danken? Weiteres sagen? Hand geben?	
		(6) (kein) Sprechbeitrag (7) (kein) Handschlag

Gesprächsbeendigung und Verabschiedung werden vom Teilnehmer in der Interviewerrolle initiiert (1); auf den SeGel-Karten findet sich der häufig gebrauchte einleitende Abschlussmarker „Gut, von meiner Seite her wär's das dann“. Da die Bearbeitung gegenseitiger Informationsaufgaben in den Hauptteil gehört, hat der gattungskompetente „Bewerber“ zum jetzigen Zeitpunkt keine Fragen mehr und kann daher Zustimmung zur Beendigung des Gesprächs signalisieren. Interesse an einem weiteren Kontakt sollte er zum Ausdruck bringen, zum Beispiel mit „Wann darf ich mit einer Benachrichtigung rechnen?“ Zur angemessenen Zurückhaltung seinerseits gehört es, sich erst nach dem „Interviewer“ vom Stuhl zu erheben.

Günstig ist es, die sich hier bietende Gelegenheit zu einem expliziten verbalen Partnerbezug zu nutzen: Bei der Verabschiedung mit Handschlag (5) lässt der „Bewerber“ am besten nochmals den Namen seines Gegenübers einfließen, etwa mit „Auf Wiedersehen, Frau Weber“. Er sollte nicht vergessen, sich für das Gespräch zu bedanken. Analog zu Etappe 1 sind also hier wieder passende Prozeduren zur angemessenen Gestaltung von Gruß- und Dankkonventionen (Textprozeduren [c]) gefordert.

In der Gesprächsabschlussphase wiederholen sich die aus den vorhergehenden Etappentrainings bereits bekannten Anforderungen im Hinblick auf formelle Anrede (Textprozedur [d]) sowie auf Para- und Nonverbalitätsmanagement (Sprechprozeduren [b], [e], [f], [g], [h] und [i]).

Für die letzte Trainingsrunde werden die jeweiligen Basisversionen (auf Wunsch auch andere Versionen) der Rollenkarten aller vier Etappen nacheinander abgearbeitet, sodass anhand der Impulse eine Vorstellungsgesprächssimulation als Ganze durchgeführt werden kann. Die entsprechenden Rollenanweisungen ergeben sich daher ebenso wie prototypische Gesprächsaufgabenskizzen und geeignete -prozeduren in einer Zusammenschau obiger Ausführungen zu den Etappen 1 mit 4, eine gesonderte Behandlung erübrigt sich: Alle eingangs aufgelisteten Prozeduren, die in wenigstens einer Teil-etappe des SeGel-Rollenspieltrainings fokussiert werden, sind auch für den Gesamtdurchlauf der Simulation relevant.

Prozedurenprofil

Nachfolgende Übersicht vermittelt einen groben Eindruck von der Okkurrenzhäufigkeit der einzelnen Prozeduren im Training, indem sie aufzeigt, in welchen Simulationsetappen eine Prozedurenanwendung durch vorgegebene Dialogimpulse induziert wird. Anschließend wird diskutiert, inwiefern die hieraus annäherungsweise abzuschätzende relative Gewichtung der Prozeduren im Training angemessen erscheint.

Einleitend erscheint eine terminologische Anmerkung sinnvoll: Im Hinblick auf die vorausgehend eingeführte und im Folgenden gebrauchte Begrifflichkeit steht außer Frage, dass Formulierungen wie „flüssige Sprechweise“ oder „ruhige, gelassene Körpersprache“ eher globale, summative Zielvorgaben als konkrete Problemlösungsroutinen im eigentlichen Sinne abbilden. Vorliegende Untersuchung gebraucht den fachdiskursiv etablierten Terminus „Prozedur“ bezüglich solcher Kategorien in einem weiteren Verständnis. Insgesamt wird er somit in heuristischer Weise auf unterschiedlich stark aus-differenzierte beziehungsweise konkretisierte Verhaltensmerkmalskategorien bezogen. Dies geschieht unter bewusstem Verzicht auf begriffsmethodische Alternativen, etwa die, für entsprechende „Sammelkategorien“ eine Wortneuschöpfung wie beispielsweise „Prozeduralkategorie“ einzuführen,

und ist letztlich Reflex der Tatsache, dass eine diskursanalytisch fundierte und in gesprächsdidaktischer Praxis erprobte Ausdifferenzierung von Prozeduren insbesondere in non- und paraverbalen Gestaltungsbereichen noch aussteht.

Tabelle 4: Okkurrenz fokussierter Prozeduren nach Trainingsetappen

Prozedur ^a	Etappe 1 ^b	Etappe 2	Etappe 3	Etappe 4	Etappe 5
Liste mit passend zum Berufswunsch formulierten Fragen, Block und Stift bereitlegen (SP)	X				X
Blickkontakt halten (SP)	X	X	X	X	X
Gruß- und Dankkonventionen passend gestalten (HP/FP)	X			X	X
formelle Anrede wählen (FP)	X	X	X	X	X
freundlich auftreten/lächeln (SP)	X	X	X	X	X
ruhig und gelassen sprechen, Pausen setzen (SP)	X	X	X	X	X
verständlich sprechen (Lautstärke, Deutlichkeit) (SP)	X	X	X	X	X
aufrechte, offene Körperhaltung wählen (SP)	X	X	X	X	X
ruhige Gestik zeigen (SP)	X	X	X	X	X
passende Antworten auf Fragen nach Persönlichkeit und Eignung geben (HP/FP)		X			X
passende Antwort auf Frage nach Stärken geben (HP/FP)		X			X
Liste mit passend zum Berufswunsch formulierten Fragen mitbringen (SP)	X				X
sich Notizen machen (SP)			X		X
durch passende Fragen Interesse am Beruf signalisieren (HP/FP)			X		X

^a mit Angabe der jeweiligen Prozeduralklasse: (SP) = Sprechprozedur, (HP) = Handlungsprozedur, (FP) = Formulierungsprozedur

^b x = Prozedurenanwendung wird durch Sprechimpulse in der Etappe induziert

Was den *Proceduraltypus* angeht, sind die Sprechprozeduren (insgesamt neun) im Training deutlich zahlreicher vertreten als die lediglich fünf Formulierungsprozeduren bzw. die Handlungsprozeduren, von denen nur vier – jeweils kombiniert mit Formulierungsprozeduren – vorkommen. Diese zahlenmäßige Asymmetrie könnte zum Anlass genommen werden, über einen Ausgleich nachzudenken mit dem Ziel, die unterschiedlichen Proceduraltypen im Training gleichmäßiger zu berücksichtigen. Als Entscheidungskriterium bietet sich der Grad der lebensweltlichen Relevanz der Routinen im Alltag der Trainingsteilnehmer an. Textformulierungs- und Texthandlungsprozeduren stärker in die Gesprächskompetenzbewertung einzubeziehen würde bedeuten, das anteilige Gewicht der Sprechroutinen zu reduzieren. Dass ein solcher Ausgleich nicht erforderlich ist und nicht angebracht erscheint, erschließt sich bei näherer Betrachtung der im Training fokussierten Routinen:

In sechs der neun Fälle, näherhin bei [b], [e], [f], [g], [h] sowie [i], handelt es sich um Sprechroutinen, die für den lebensweltlichen Alltag des durchschnittlichen Trainingsteilnehmers zweifelsohne hochrelevant sind, weshalb ihre starke Repräsentanz im Training als angemessen betrachtet werden kann. Die restlichen drei, also die Sprechprozeduren [a], [l] und [m], könnten womöglich auf den ersten Blick als stark gattungsspezifische Verhaltensweisen erscheinen, denen außerhalb des Interaktionskontexts „Bewerbungsgespräch“ nur wenig Bedeutung zukommt. Eine solche Wertung wäre jedoch

zu kurzsichtig: Auch in abweichenden Kommunikationszusammenhängen sind schriftliche Vorbereitung und das Anlegen von Gesprächsnotizen häufig sehr sinnvoll. Angesichts ihrer Alltagsrelevanz ist die Fokussierung der Prozeduren [a], [l] und [m] somit gut zu begründen.

Abweichend hiervon handelt es sich bei der Mehrzahl der Textprozeduren, die im SeGel-Vorstellungsgesprächstraining mit seiner auf die Berufswahlbegleitung Jugendlicher hin zugeschnittenen Zielsetzung besonders fokussiert werden, um weitestgehend gattungsspezifische Routinen, deren funktionale Reichweite außerhalb des Kontexts „Bewerbungsinterview“ begrenzt ist. Dieser Sachverhalt lässt sich gut anhand der Prozeduren [k] sowie [n] veranschaulichen: Jugendliche werden im Allgemeinen nicht oft dazu aufgefordert, jemandem in argumentativ strukturierter Weise ihre Stärken zu erläutern (Textroutine [k]). In die Verlegenheit, an einen Arbeitgebervertreter Fragen richten zu sollen, die ihr Interesse für die entsprechende Branche beweisen (Textroutine [n]), kommen sie außerhalb von Vorstellungsgesprächssituationen nie. Die beiden Textprozeduren sind somit für Schüler, abgesehen vom Berufswahlkontext, nur bedingt alltagsrelevant. Ein zweites Argument gegen einen stärkeren Einbezug solcher Routinen in das Gesprächstraining legt sich nahe: Die Kompetenzen, die sich in der funktionalen Anwendung der fraglichen Prozeduren zeigen, sind womöglich wenig repräsentativ für das Konstrukt „Gesprächskompetenz“ an sich. Mithin bestehen ernstzunehmende didaktische und forschungsmethodische Bedenken dagegen, solche Prozeduren im Training stärker zu fokussieren: Eine stärkere Gewichtung von Routinen, deren Reichweite kaum über das Bewerbungsinterview hinausgeht und die – zumindest bis zum Erweis des Gegenteils – als eher nicht konstitutiv für Gesprächskompetenz anzusehen sind, wäre nicht gerechtfertigt.

Den funktionalpragmatischen Grobskizzen könnten Hinweise darauf entnommen werden, in wie vielen der fünf Trainingsetappen die einzelnen Prozeduren eine Rolle spielen. Daraus aber ableiten zu wollen, wie stark sie im Trainingsprozess gewichtet sind, wäre methodisch unangemessen: Für einen diesbezüglich Befund müsste ihre Präsenz in den Rollenspieldialogen in Relation zu den anderen evaluierten Routinen einerseits sowie zu den trainierten, aber nicht evaluierten Prozeduren andererseits untersucht werden. Eine solche Untersuchung könnte keinesfalls an Hand vorliegender Skizzen, sondern nur über die Analyse transkribierter Trainingsgespräche vorgenommen werden. Der folgende Überblick vermag hinsichtlich der tatsächlichen Gewichtung der Prozedurenanwendung im Training also nur eine erste Orientierung zu bieten.

Die fokussierten Sprechprozeduren sind nicht nur im Vergleich zu den Textprozeduren in der Überzahl, sondern werden zudem mehrheitlich in allen Trainingsrunden relevant⁴¹³. Ihre starke Präsenz

⁴¹³ Ausnahmen hiervon bilden die bereits gesondert erläuterten Prozeduren [a], [l] und [m], welche nur in drei von fünf Runden eine Rolle spielen.

erscheint aus den bereits dargelegten Gründen gerechtfertigt: Sie beziehen sich auf Gesprächsfähigkeiten und -fertigkeiten, die lebensweltlich besonders bedeutsam sind; dies rechtfertigt ihre vergleichsweise hohe Repräsentation in der szenischen Lernarbeit. Bei den nur in einzelnen Rollenspielrunden vertretenen Routinen *[j], [k]* sowie *[n]* hingegen handelt es sich um vorwiegend gesprächsspezifische Prozeduren: Ihr Gebrauch ist zwar charakteristisch für die Dialogform „Bewerbunginterview“, weshalb sie auf jeden Fall ins Vorstellungsgesprächstraining gehören, sie finden jedoch in einem abweichenden Kommunikationskontext üblicherweise keine Anwendung, weshalb sie in der SeGel-Rollenspielarbeit weniger fokussiert werden als lebensweltrelevantere Textroutinen.

Anders liegen die Dinge bei der lediglich in drei von fünf Trainingsetappen gezielt evozierten Textprozedur *[c]*: Sie bezieht sich auf Ausdrucksweisen von Gruß und Dank und ist mithin als stark alltagsrelevante kommunikative Routine zu betrachten. Leistungsstärkere Teilnehmer dürften daher vergleichsweise viel Vorwissen im Hinblick auf diese Prozedur mitbringen, was dagegen spricht, sie im Training besonders zu fokussieren. Schwächere könnten hingegen aufgrund der Alltagsrelevanz der Prozedur viel davon profitieren, wenn ihr im Training mehr Aufmerksamkeit gewidmet würde. Ihr Gebrauch kann jedoch nicht in allen Spielrunden sinnvollerweise evoziert werden, auf den Rollenkarten der Etappen 2 und 3 sind daher keine Impulse zum Grüßen beziehungsweise Danken vorhanden. Solche eigens einzubauen, obwohl sie nicht an gattungstypische Gesprächsvollzüge gekoppelt werden können, würde der Gesprächsfunktion der Simulationen, Lerngelegenheiten im Hinblick auf authentische Bewerbungsinterviews bereitzustellen, zuwiderlaufen und ist daher nicht angebracht.

Bezieht man das aufgezeigte Prozedurenprofil der Trainingsaufgaben abschließend auf die unter Abschnitt 3.3 explizierten Diskurskompetenzentwicklungsbereiche, so wird deutlich, dass in allen drei Bereichen lernförderliche Impulse zu erwarten sind. Beispielhalber soll dies an den Prozeduren *[e]* und *[n]* aufgezeigt werden: Die Verhaltensroutine „freundlich auftreten/lächeln“ kann parallel zu Sprech- oder Zuhöraktivitäten eingesetzt werden, um Aufmerksamkeit und Zugewandtheit zu markieren, und somit die Prozessierung von Identitäts- und Beziehungsgestaltung unterstützen. Um diese Prozedur funktional einzusetzen benötigt der Sprechende jedoch zusätzliche Kontextualisierungskompetenzen, da unausgesetztes oder an unpassender Stelle eingesetztes Lächeln den Gesprächspartner befremden und somit der intendierten positiven Selbstdarstellung zuwiderlaufen kann. In Fragen, die Interesse am Beruf signalisieren, kann sich Vertextungskompetenz des Bewerbers manifestieren. Jedoch sind sie nicht an jedem beliebigen Punkt des Bewerbungsinterviews angebracht – verrät der Bewerber durch ungeschickte Sequenzialisierung einen Mangel an Kontextualisierungsfähigkeiten, so kann dies imageschädigend wirken. Werden Schüler in einem didaktischen Setting auf solche Zusammenhänge aufmerksam gemacht, so darf begründet damit gerechnet werden, dass dieses Setting lernförderliche Impulse induziert.

Fazit

Bei den SeGel-Bewerbungsrollenspielen handelt es sich um ein prozess- und produktorientiertes Lernarrangement. Dieses bindet alle Teilnehmer zu jedem Zeitpunkt in systematisch induzierte produktive und rezeptive Lernaktivitäten ein, welche sie selbsttätig entfalten und individuell gestalten können. Hierbei werden sie mit vielfältigen verbalen, paraverbalen und nonverbalen Herausforderungen konfrontiert. Die zugrundeliegenden Aufgabenstrukturen fördern die Anwendung bereichsspezifischer Strategien und Stützstrategien. Die domänenspezifischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die zur Problemlösung gefragt sind, betreffen zum überwiegenden Teil alltagsrelevante Gesprächskompetenzen aus den Bereichen „Wissen über soziale Routinen und mündliche Prozeduren“, „freies Sprechen und situativ angemessenes Auftreten“ sowie „zielgerichtetes Informieren, Überzeugen und Zuhören“. Ein kleinerer Teil davon ist gattungsspezifisch, das heißt vorwiegend mit der Dialogsituation des authentischen Vorstellungsgesprächs verknüpft. Ihre Fokussierung im schulischen Berufswahlunterricht rechtfertigt sich aus der hohen Lebensbedeutsamkeit authentischer Vorstellungsgespräche im berufsbiografischen Kontext. Sprech-, Handlungs- und Ausdrucksprozeduren können helfen, hier anfallende Kommunikationsaufgaben zu bearbeiten. Methoden und Materialien des SeGel-Konzepts rücken eine Auswahl geeigneter Handlungsorientierungen explizit in den Fokus der Lernarbeit. Diese sollen in den Kompetenzentwicklungsbereichen Vertextung, Kontextualisierung und Markierung lernförderliche Impulse in multimodalen Perspektiven induzieren.

Die vorausgehenden Überlegungen zu kommunikativen Prozeduren im Vorstellungsgesprächstraining stellten multimodale Routinen in den Mittelpunkt, deren Anwendung sich im Verhalten des „Bewerbers“ manifest ausprägen kann. Kommt es in den einzelnen Simulationsrunden des SeGel-Trainings konkret zu solchen Ausprägungen, so können diese Performancemarkale des Spielers in der Bewerberrolle jeweils von bis zu drei Peers beobachtet werden: dem „Interviewer“ sowie den beiden Mitschülern in der Rückmelderolle. Sie alle sind aufgefordert, ihre Beobachtungen dem „Bewerber“ nach jeder einzelnen Spielrunde mitzuteilen, um ihn dadurch in der Entwicklung von Gesprächskompetenzen zu unterstützen: Das rekursiv gegebene Peerfeedback gehört untrennbar zum SeGel-Trainingskonzept. Hermeneutische Grundlagen und Ergebnisse empirischer Wirksamkeitsüberprüfung im Hinblick auf gegenseitige Rückmeldungen Lernender werden im folgenden Kapitel ebenso dargelegt wie methodische Leitlinien, Arbeitsmaterialien und konkrete Beispiele für das SeGel-Peerfeedback.

5 Peerfeedback im Bewerbungsrollenspiel

Im SeGel-Vorstellungsgesprächstraining Peerfeedback einzubeziehen liegt nahe, wenn man die vorausgehend dargelegte Konzeptualisierung dieses Trainings überblickshalber betrachtet: Im produktorientierten Rollenspielunterricht interessieren per se Rückmeldungen der Zuschauer zur Performance der Durchführenden. Die gleichzeitige *Prozessual*fokussierung der Simulationen erlaubt es, Feedbackleistungen als Scaffolds, d.h. als formative Stütze im Gesprächskompetenzerwerb, zu begreifen. Insofern die Rückmeldungen zu den Spielleistungen routinehafte Merkmale aufweisen, bietet es sich zudem an, das Feedback bei SeGel als *Prozessprozedur* zu interpretieren.

Zur Konstruktbildung im Hinblick auf den Feedbackbegriff wird im Folgenden auf Konzepte zurückgegriffen, welche jeweils in Metastudien zur Wirksamkeitsüberprüfung von Rückmeldungen im Lernkontext eingebettet sind und sich somit durch eine empirische Fundierung ihrer theoriebasierten Modellierungen auszeichnen⁴¹⁴.

5.1 Feedback in der Gesprächskompetenzförderung

Der kybernetische Feedbackbegriff steht zunächst allgemein für die „Rückkopplung bzw. Rückmeldung von Informationen“⁴¹⁵. Aspekte der Kybernetik werden durch die Systemtheorie auf menschliches Verhalten allgemein und insbesondere auf Selbststeuerung und -regulation von Lernprozessen übertragen. In systemtheoretischer Betrachtungsweise ergeben sich zwei Grunddimensionen selbst-regulierenden Verhaltens von Lernenden: Zielgerichtetheit und Kontrolle durch Feedbackschleifen⁴¹⁶. Im pädagogisch-didaktischen Kontext wird der Feedbackbegriff von daher auf die fortlaufende Evaluation von Handlungen im Lern- bzw. Leistungsprozess bezogen: Kluger/de Nisi definieren Rückmeldungen als „actions taken by (an) external agent(s) to provide information regarding some aspect(s) of one's task performance“⁴¹⁷. Hattie/Timperley konkretisieren im Rückgriff auf diese Begriffsklärung mögliche Feedbackquellen: Feedback aus Selbstreflexion sowie Fremdfeedback, das von personalen oder nichtpersonalen Rückmeldeinstanzen ausgeht. Rückmeldungen bedeuten somit „information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding [...] Feedback thus is a ‘consequence’ of performance“⁴¹⁸. Systematisiert man gemäß der jeweils Feedback gebenden Instanzen, so können – im Anschluss an die Meta-

⁴¹⁴ Näherhin: Kluger/de Nisi (1996), Hattie (2007) sowie Hattie/Timperley (2007).

⁴¹⁵ Krause (2007), 46.

⁴¹⁶ Vgl. Kluger/de Nisi (1996), 259; Schett (2008), 51.

⁴¹⁷ Kluger/de Nisi 255.

⁴¹⁸ Hattie/Timperley (2007), 81.

studie von Ilgen, Fisher und Taylor – drei Hauptgruppen ausgemacht werden: personale Rückmeldungen, die entweder als Fremdfeedback („feedback from other individuals“) oder als Eigenfeedback („feedback from the self“) erfolgen, sowie Objektfeedback, vor allem als Rückmeldungen aus dem direkten Umfeld der Aufgabe („feedback from task environment“)⁴¹⁹.

Feedback stellt im Hinblick auf den Gesprächskompetenzerwerb ein diagnostisches Instrument dar, das in Lernprozessphasen eingesetzt werden kann, in denen Bewertungen induziert erscheinen. Die beobachteten Performances werden meist durch Lern-, nicht durch Leistungsaufgaben veranlasst: Feedback ermöglicht in diesem Rahmen einen Vergleich von Ist- und Soll-Zustand, welcher der Optimierung der Lernprozesse selbst dienen will. Die Rückmeldungen wollen Lernenden helfen, sich Diskrepanzen zwischen ihrem Wissens- bzw. Leistungsstand und ihren Lernzielen bewusst zu machen und diese letztendlich zu reduzieren⁴²⁰. Lernprozessfeedback stellt, was diese Zielsetzung anbelangt, eine sinnvolle Ergänzung zu schulischen Leistungserhebungen dar, die in administrativen Zusammenhängen Berichts-, Selektions- und Allokationsfunktionen zu erfüllen haben.⁴²²

Der evaluative Charakter von Feedback bedingt dessen inhaltliche Orientierung an – mehr oder weniger klar umrissenen – Normen: Im Rahmen der Rückmeldung wird der Ist-Zustand (gezeigte Performance) mit einem Soll-Zustand verglichen, wodurch Übereinstimmung beziehungsweise Diskrepanz ersichtlich werden⁴²³. Die zugrunde gelegten Wertmaßstäbe können in diesem Kontext keinen Absolutheitscharakter haben: Entsprechende Normen müssen unter den Beteiligten ausgehandelt werden, beispielsweise in Relation zu einem gemeinsamen Gesprächsziel. Im Hinblick auf die Beurteilung von Gesprächsleistungen ist die Dichotomie „richtig“ – „falsch“ daher nicht sinnvoll anwendbar: Ausschlaggebend ist, was die Gesprächsbeteiligten selbst als „weniger gut passend/angemessen“ oder „besser passend/angemessen“ erkennen⁴²⁴. Da die wertende Interpretation auf Grundlage der je subjektiven Wahrnehmung des je konkreten Gesprächsverlaufs unter den je spezifischen Gesprächsbedingungen vollzogen wird, besteht das Feedback prinzipiell in der Verbalisierung eines interpersonalen Geschehens zwischen den Beteiligten durch diese selbst. Diese werden im Feedback also sinnvollerweise nicht rückmelden, wie das Gesprächsverhalten eines Dialogpartners war, sondern, wie sie es wahrgenommen haben, diese Wahrnehmung – vorzugsweise in Form von „Ich-Botschaften – möglichst genau beschreiben und erläutern, welche Wirkung das wahrgenommene Verhalten auf sie

⁴¹⁹ Ilgen/Fisher/Taylor (1979), 350f. 357.

⁴²⁰ Vgl. Hattie (2013), 209; vgl. ferner Hattie/Timperley (2007), 82. Feedback ist im Lernprozess der Bewertung mittels Ziffernnoten auch deshalb vorzuziehen, weil letztere oft durch Bezugsgruppeneffekte verzerrt wird, während eine verbale Rückmeldung meist gezielt „die individuelle Bezugsnorm berücksichtigt“ (Gaier (2018), 239).

⁴²² Lernprozessfeedback wird in dieser Hinsicht teils auch als überlegen angesehen, vgl. etwa Gaier (2018), 239.

⁴²³ Vgl. Hattie/Timperley (2007), 86; Hattie (2007), 211.

⁴²⁴ Der folgenden Absatz ist an Geißner (1996), 292 f. angelehnt.

persönlich hatte. Sofern die Gesprächsteilnehmer sich besser kennen, kann das Feedback tiefer gehen und beispielsweise Ursachen sowie Absichten des wahrgenommenen Gesprächsverhaltens mit thematisieren.⁴²⁵

Effektives Feedback bietet „Informationen [...], die die Lücke zwischen dem füllen, was verstanden wurde und was verstanden werden soll“⁴²⁶. Möglich gemacht wird dies durch zielgerichtete Rückmeldeimpulse, mit deren Hilfe „Lernende Informationen in ihrem Gedächtnis bestätigen, hinzufügen, überschreiben, anpassen oder restrukturieren können, gleichgültig ob es sich bei dieser Information um Fachwissen, meta-kognitives Wissen, Überzeugungen über sich selbst bzw. Aufgaben oder um kognitive Taktiken und Strategien handelt“⁴²⁷. Feedback kann mithin affektbezogene Aktivitäten im Lernprozess ebenso betreffen (Motivation, Engagement) wie kognitive beziehungsweise metakognitive Leistungen (Perspektivenwechsel, Aufzeigen von falschen und richtigen Arbeitsergebnissen, Hinweise auf vorliegende bzw. fehlende Informationen bzw. zum Verständnis vorliegender Informationen, ergänzende Instruktionen zum Soll-Zustand, Aufzeigen von Kompetenzen/-lücken, alternativen Strategien usw.)⁴²⁸.

Die Annahme, dass sich aus dem Vergleich von Ist- und Soll-Zustand Impulse ergeben können, die Diskrepanz zwischen beiden zu verringern⁴²⁹, erfolgt auf der Basis oben teils bereits genannter Annahmen zum Zielsetzungsverhalten sowie kontrolltheoretischer Prämissen: Verhalten in Lernzusammenhängen weist im Allgemeinen Zielgerichtetheit auf; der Vergleich von Ist- und Soll-Zustand hinsichtlich von Lernleistungen führt in der Regel zu einem Streben nach Ausgleich⁴³⁰. In selbstregulatorischer Perspektive stellt der durch Feedback unterstützte Ist-Soll-Zustandsvergleich einen Moment der durch Selbstbeobachtung/-monitoring ermöglichten Selbstbewertung dar, der in regulierende Selbstreaktionen mündet⁴³¹.

⁴²⁵ Konkrete Vorschläge, wie Rückmeldungen sinnvoll zu strukturieren und zu formulieren sind, bietet Geiger (1996), 303-306.

⁴²⁶ Hattie (2013), 207.

⁴²⁷ Hattie (2013), 207 (im Rückgriff auf Winne/Butler (1994), 5740).

⁴²⁸ Vgl. Hattie (2013), 207; Krause (2007), 46-48.

⁴²⁹ Hattie/Timperley (2007), 86.

⁴³⁰ Vgl. Kluger/de Nisi (1996), 259.

⁴³¹ Vgl. Schett (2008), 41f. (im Rückgriff auf Zimmerman).

5.2 Voraussetzungen und Wirksamkeitserwartungen

Mit Lernwirksamkeit von Feedback ist nicht selbstverständlich zu rechnen: Beispielsweise bleiben Effekte ab dem Zeitpunkt, zu dem der Feedbackempfänger laut Rückmeldung seine selbstgesetzten Leistungserwartungen voll erfüllt hat, in aller Regel aus. Aber auch wenn Abweichungen zwischen rückgemeldeter Leistung und individuellen Leistungserwartungen fortbestehen, reagieren Lernende in höchst unterschiedlicher Weise auf Rückmeldungen. Nachfolgend skizzierte Verarbeitungsweisen konnten bei empirischen Untersuchungen in Lernkontexten vielfach beobachtet werden:

“[T]he discrepancy can be eliminated by changing behaviour to change the future feedback, by changing the standard so it matches the present feedback, by rejecting the feedback, or by escaping the situation (physically or mentally) that signals discrepancy. In goal-setting language, one can strive to attain the goal, change the goal, reject the feedback, or abandon commitment to the goal”⁴³².

Insgesamt sind lernförderliche Effekte von Feedback empirisch gut belegt⁴³³. Systematisch erforscht wurden auch Umstände, die die Wirksamkeit von Rückmeldung erhöhen können⁴³⁴. Rückmeldungen sind dann am effektivsten, wenn die zu bearbeitenden Aufgaben einen eher geringen Komplexitätsgrad aufweisen⁴³⁵. Es ist förderlich, wenn das Konzept der Aufgabenlösung von den Lernenden bereits verstanden ist, die Rückmeldungen also eher im Rahmen der Einübung bekannter als zur Erarbeitung neuer Inhalte eingesetzt werden⁴³⁶. Stärkere Lernende profitieren insgesamt mehr von Feedback als schwächere⁴³⁷. Externe Motivationsanreize für die Schwächeren können die Feedbackeffektivität nachweislich kaum steigern, denn auch diese wirken am besten in Bezug auf einfach strukturierte Aufgaben mit geringem kognitiven Anforderungsgrad: „[m]otivation improves performance mostly when the task requires little cognitive resources [...] When performance is heavily dependent on cognitive resources, extra motivation cannot be translated into better performance“⁴³⁸.

Höher liegt die Effektivitätswahrscheinlichkeit, wenn der Feedbackempfänger sich vorgängig selbst klare, aufgabenspezifische sowie herausfordernde Ziele gesetzt hat⁴³⁹. Die Rückmeldungen an sich

⁴³² Kluger/de Nisi (1996), 259 f.

⁴³³ Vgl. im Überblick Hattie (2013), 206-211: Hatties Meta-Metastudie berichtet eine beachtliche Effektstärke von $d = .73$ und interpretiert Feedback von daher als eine der lernwirksamsten Interventionsmöglichkeiten überhaupt. Vgl. ferner Köhler/Skorupinski (2015), 155.

⁴³⁴ Vgl. im Überblick Hattie/Timperley (2007), 85f.

⁴³⁵ Vgl. Kluger/de Nisi (1996), 275; Hattie (2007), 211.

⁴³⁶ Vgl. Hattie (2007), 211.

⁴³⁷ Vgl. Hattie (2013), 211.

⁴³⁸ Vgl. Kluger/de Nisi (1996), 268f.

⁴³⁹ Vgl. Kluger/de Nisi (1996), 275, Hattie (2007), 211. Geht der Rückmeldung keine eigene Zielsetzung der Lernenden voraus, so ist die Effektivitätswahrscheinlichkeit geringer. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass das Feedback in solchen Fällen oft „auf kontrollierende Art und Weise gegeben wird (d.h. indem gesagt wird, dass die Lernenden die ‚von ihnen erwartete‘ Leistung erbracht haben)“ (Hattie (2013), 208). Anstelle solcher Abgleiche von Lernergebnissen mit „objektiven“, extern definierten Kriterien sollten individuell beziehungsweise

sollten möglichst konkret und spezifisch sein⁴⁴⁰, also aufgaben- sowie arbeitsprozessbezogen formuliert werden und Informationen zum Verhältnis zwischen Ist- und Soll-Zustand enthalten⁴⁴¹. Günstig wirkt es sich aus, wenn das Feedback eher gelungene Aspekte der gezeigten Leistung anstelle von Schwächen beziehungsweise richtige statt falscher Lösungen fokussiert⁴⁴². Bedeutsam für die Effektivitätswahrscheinlichkeit ist zudem der soziale Einbettungskontext: Lernende verwenden nur dann gesteigerte Aufmerksamkeit auf die Inhalte von Rückmeldungen, wenn sie wenig oder gar nicht um die Aufrechterhaltung ihrer Selbstachtung sowie der Wertschätzung der Gesprächspartner fürchten müssen⁴⁴³. Schließlich sind lernförderliche Effekte von Feedback bei hoher Zustimmung und Erfolgserwartung des Lernenden wahrscheinlicher. Eine „Wirksamkeitsgarantie“ bedeuten diese Einstellungen der Feedbackempfänger jedoch nicht. Zwar sind nachweislich viele Lernende generell an Feedback interessiert, die erhaltenen Rückmeldungen führen jedoch nicht unbedingt zu einer Steigerung ihrer Lernerfolge⁴⁴⁴: „[f]eedback is not necessarily a reinforcer, because feedback can be accepted, modified, or rejected“⁴⁴⁵.

Für Peerfeedback, also gegenseitige Rückmeldungen unter Lernenden, konnten lernförderliche Auswirkungen empirisch nachgewiesen werden, entsprechend wirksames Feedback können auch Schüler geben, sofern sie im Rückmelden ausreichend geübt sind.⁴⁴⁶ Im Vorfeld der Feedbackarbeit sollten die Rollenspieler, egal welchen Alters, grundlegend verstehen, dass überlegte und ehrliche Rückmeldungen einen „echten Service“ für den Feedbackempfänger darstellen: ein werthaltiges Geschenk,

kollektiv gesetzte Gütemaßstäbe zu Anwendung kommen, wie sie sich unter anderem in selbstgesetzten Zielperspektiven der Lernenden manifestieren. Als Beispiel hierfür können im SeGel-Konzept die im Rahmen angeleiteter Selbstregulationsarbeit vorgenommenen Zielsetzungen vor den jeweiligen Etappentrainings dienen, vgl. hierzu Abschnitt 4.3.3 vorliegender Arbeit.

⁴⁴⁰ Vgl. Kluger/de Nisi (1996), 268. Das Vorhandensein spezifischer Ziele, auf die der Lernende weniger spezifizierte Rückmeldungen beziehen kann, kann die zu geringe Konkretheit letzterer jedoch ausgleichen helfen (vgl. Ilgen/Fisher/Taylor (1979), 365f.). Unspezifisches Lob, extrinsische Belohnungen und Ähnliches sind demgegenüber eher geeignet, Engagement und Selbstregulation von Lernenden zu reduzieren, vgl. Hattie (2013), 208.

⁴⁴¹ Vgl. Kluger/de Nisi (1996), 268.

⁴⁴² Vgl. Hattie (2013), 208.

⁴⁴³ Vgl. Kluger/de Nisi (1996), 267; Hattie (2007), 211.

⁴⁴⁴ Vgl. Hattie/Timperley (2007), 95.

⁴⁴⁵ Hattie/Timperley (2007), 82. Rückmeldungen können unkonkret, wenig substanzIELL, sogar falsch beziehungsweise irreführend sein. Manche sind überflüssig, da sie keinen Informationswert über das hinaus haben, was der Feedbackempfänger bereits weiß; andere lenken von den eigentlichen Lernzielen ab: „[a]n FI [feedback intervention] may lead to the generation of a hypothesis designed to attain a goal of obtaining positive feedback, whereas no FI may lead to the generation of a hypothesis designed to attain a goal of performance improvement“ (Kluger/de Nisi (1996), 265).

⁴⁴⁶ Vgl. Gaier (2018), 143 im Rückgriff auf Schneider, Hansjakob, Becker-Mrotzek, Michael u.a. (2013), Wirksamkeit von Sprachförderung, Zürich: Mercator Institut/Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 19. 52f. Zur Wirksamkeit von Rückmeldungen unter Lernenden könnte der im Fachdiskurs immer wieder erwähnte Umstand beitragen, dass in etwa gleichaltrige Peers „Beobachtungen und Tipps oftmals adressatenspezifischer formulieren können als Lehrkräfte“ (Gaier (2018), 243). Andererseits fand Nuthall einen beachtlichen Anteil nichtzutreffender Inhalte in Peerfeedbacks (vgl. Nuthall (2005), zitiert nach Hattie (2013), 207). Ergänzend sei angemerkt, dass die besten Feedbackeffekte nicht für Peerfeedbacks, sondern für Rückmeldungen von Lernenden an Lehrende nachgewiesen wurden, vgl. Hattie (2013), 206f.

wie man es im Leben womöglich nicht oft erhält, eine besondere Aufmerksamkeit, die für einen selbst große Bedeutsamkeit entwickeln kann. Die Aufgabe des Rückmeldens ist mit Macht über andere Personen und daher auch mit einem hohen Maß an Verantwortung verbunden. Dies gilt gleichermaßen für anerkennendes wie für kritisches Feedback: Wenn man andere – beabsichtigt oder nicht – in unangemessener Weise abqualifiziert, kann dies ebenso negative Auswirkungen haben, wie wenn man offensichtliche Verhaltensmängel verschweigt oder falsch etikettiert. Der „Freundschaftsdienst“ beim Rückmelden besteht also gerade nicht darin, nur zu loben, sondern vielmehr darin, genau hinzuschauen, damit man dem Beobachteten Verhaltensaspekte rückmelden kann, die ihm selbst, besonders aufgrund der Flüchtigkeit mündlicher Kommunikate, womöglich nicht bewusst werden. Ein guter Rückmelder bietet Konzentration und Mut auf, um anderen als klarer, aufrichtiger Spiegel dienen zu können. Der Feedbackempfänger sollte sich für den ihm zuteil gewordenen Service daher grundsätzlich auch bedanken. Wie er die Inhalte der Rückmeldung für sich bewertet, unterliegt ebenso wie das Zustandekommen der Bewertung durch den Rückmelder selbst den jeweiligen persönlichen Wertmaßstäben und darf beziehungsweise muss daher individuell angepasst sein. Ohne dies vor den Mitschülern zu äußern, wird der Feedbackempfänger subjektiv entscheiden, inwiefern er die Feedbackinhalte in sein „Sprecherselbstkonzept“ übernimmt, ob er Anregungen für weitere Zielsetzungen im Training daraus ziehen möchte oder nicht und so weiter. Auch ein klares Bewusstsein dieser intra- und interpersonalen Modalitäten der Rückmeldearbeit gehört zu den Rahmenbedingungen, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass (Peer-)Feedback sprachlernförderlich wirken kann.

5.3 Peerfeedback im SeGel-Training

Im Trainingsarrangement, das zu vorliegender Studie gehört, spielt Peerfeedback eine entscheidende Rolle: Beide Interventionsgruppen arbeiten mit Rückmeldungen, in einer davon wird das Feedback durch angeleitete Selbstregulationsaktivitäten begleitet. Dadurch können mögliche Abweichungen im Gesprächskompetenzzugewinn der Gruppen untersucht werden. Der folgende Abschnitt beleuchtet didaktische und methodische Leitlinien des Peerfeedbacks bei SeGel⁴⁴⁷ vor dem Hintergrund oben reflektierter Zielsetzungen und Rahmenbedingungen sprachlernförderlichen Feedbacks.

⁴⁴⁷ Eine detaillierte Beschreibung des Ablaufs der Feedbackaktivitäten findet sich unter Abschnitt 5.3.2 vorliegender Arbeit, hier werden auch die implementierten Materialien vorgestellt.

5.3.1 Rahmenbedingungen

„Feedback zu noch nicht ganz verstandenen Konzepten“ ist, wie bereits dargelegt, oft ineffektiv und kann sogar kontraproduktiv wirken⁴⁴⁸. Im Projekt SeGel wird deshalb der Rollenspielarbeit mit ihren konstitutiven Feedbackaktivitäten ein Vorbereitungsmodul (Modul 1: Einführung in das Vorstellungsgespräch) vorangestellt, in der die Teilnehmer Basiswissen bezüglich der Thematik „Bewerbungsinterview“ vermittelt bekommen. Dies geschieht in kognitiv anregender und methodisch abwechslungsreicher Art und Weise, jedoch dezidiert ohne Einbezug von Rückmeldungen.

Mit Beginn der Simulationsarbeit haben die Teilnehmer Feedbackaktivitäten zu erledigen, deren Bewältigung für ihren eigenen Lernerfolg ebenso ausschlaggebend ist wie für den ihrer Mitschüler in den Trainingsgruppen. Die in der Rückmelderolle jeweils zeitgleich zu erbringenden Wahrnehmungs- und Verarbeitungsleistungen erfordern viel Konzentration sowie eine systematische Arbeitsweise: Die Vorstellungsgesprächssimulation läuft ohne Pausen ab, zahlreiche Details auf verschiedenen Interaktionsebenen müssen synchron beobachtet und gleichzeitig bewertet werden, parallel dazu ist der Feedback-Bogen auszufüllen. Die hohe Aufgabenschwierigkeit ist jedoch nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich bedingt: Es geht darum, „den Anderen in seinem Anderssein wahrzunehmen“ und sich dabei ggf. von vorab gefassten Meinungen und Wertungen zu kommunikativen Kompetenzen der Peers zu lösen:

„The recognition of ‚the otherness of the other‘ breaks a discursive stoppage by posing questions to any fixes conception or meaning [...] In modern terminology, otherness deconstructs. [...] The fundamental otherness suggests that any possible label or conception of self, other, and world is capable of being questioned. Perception [...] is the end product of a conflict, a conflict that can be recovered. The conflict represents a struggle between one’s fixed identity and conceptual schemes and the excess of the ‘other’ over that [...] Developing an appreciation of ‚otherness‘ as a part of dialogic interaction is central to developing a responsibility appropriate to the modern age“⁴⁵⁰.

Für Teilnehmer, die im kriteriengestützten Rückmelden wenig geübt sind, sollten dem eigentlichen Vorstellungsgesprächstraining daher Übungsrunden vorgeschaltet werden, in denen die Schüler ausreichende Routine in Bezug auf die relevanten Arbeitstechniken aufbauen können⁴⁵¹.

Während der Simulationsarbeit erhält jeder Spieler zweimal Feedback auf seine szenische Darstellung jeder einzelnen Teiletappe des Vorstellungsgesprächs, da er die Spielrunde sofort nach Erhalt der ersten Rückmeldungen wiederholen darf, ohne dass vorher ein Rollenwechsel vorgenommen

⁴⁴⁸ Hattie (2013), 211; vgl. Hattie/Timperley (2007), 82. 104.

⁴⁵⁰ Deetz (1996), 29.

⁴⁵¹ Im SeGel-Trainingskonzept wird daher den Lehrkräften vorgeschlagen, vor jedem Etappentraining die Rückmeldepraxis der Teilnehmer anhand einer gemeinsamen Proberunde abzugleichen und zu reflektieren. Auch Grundsätze wie „wertschätzender Umgang“, „Feedback als Dienstleistung“, „Bewusstsein für Artefakte“, „Ich-Botschaften senden“ werden in diesen Übungsrunden wieder ins Bewusstsein gerufen.

wird. Aus dem Peerfeedback gewonnene Anregungen können also ohne Zeitverzögerung in einem Wiederholungsversuch erprobt werden. In diesem Zweitversuch verfügen dann alle Schüler – auch diejenigen, die noch kein authentisches Vorstellungsgespräch hatten – bereits über Erfahrungen mit der Bewerbungsinterview-Situation aus der ersten Runde. Ein zweites Feedbackgespräch schließt sich dieser Wiederholungsrunde unmittelbar an. Am letzten Interventionstag schließlich absolviert jeder Teilnehmer im Rahmen der Rollenspielerarbeit ein komplettes Trainingsgespräch in der Bewerberrolle und erhält Feedback auf die gezeigte Gesprächsleistung. Zu diesem Zeitpunkt kann er aus den 8 bis 11 Unterrichtsstunden des SeGel-Projekts über gesichertes Wissen und Können im Hinblick auf Bewerbungsinterviews verfügen, hat die Bewerberrolle etliche Male selbst innegehabt, die Gesprächsabläufe mehrmals aus der Perspektive des Personalverantwortlichen mitvollzogen und sie noch öfter als Beobachter, der anschließend Rückmeldung geben soll, aufmerksam mitverfolgen können. Hierdurch soll dem Grundsatz Rechnung getragen werden, dass Rückmeldungen sinnvollerweise nicht auf kaum bekannte Lerninhalte zu beziehen sind, sondern auf Aufgabenerledigungen, deren Anforderungen den Lernenden bereits in ausreichendem Maße vertraut und durch sie möglichst bewältigbar sind. Hierfür kann einmal mehr das Matching von äußereren Anforderungs- und inneren Fähigkeitsstrukturen als Kompetenzförderlichkeit verstärkendes Moment begründend herangezogen werden.

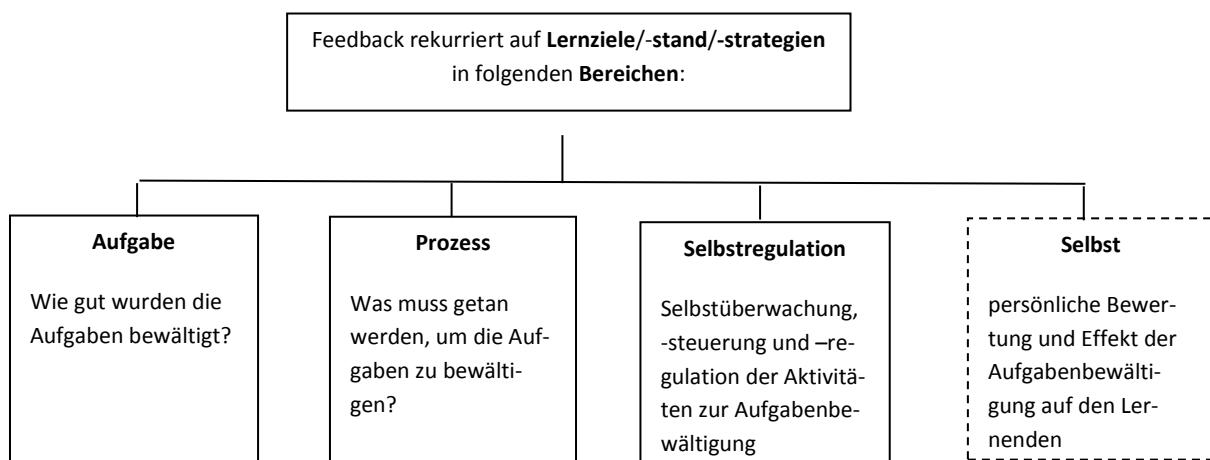
Auch im Hinblick auf die geplante Studie ist es wichtig, dass die Teilnehmer diejenigen Lerninhalte, auf die sich das Peerfeedback bezieht, im Vorfeld einigermaßen durchdrungen haben: Nachgewiesenermaßen vermindert sich mit zunehmender Aufgabenbeherrschung der Einfluss etlicher Moderatoren, die im Interventionsrahmen nicht kontrolliert werden können. Hierzu gehört beispielsweise die kognitive Grundausstattung der Teilnehmer: „When the task is sufficiently practice, the role of intelligence in predicting performance diminishes [...], whereas the effect of FI [feedback intervention]-induced motivation may become more apparent“⁴⁵². Die Quasi-Randomisierung, die sich bei SeGel aus der Zuweisung ganzer Klassen mit jeweils leistungsheterogener Schülerschaft zu den verschiedenen Interventionsgruppen ergibt, sollte geeignet sein, diesen Umstand im Hinblick auf die Überprüfung von Unterschieden im Leistungszugewinn auszugleichen.

⁴⁵² Kluger/de Nisi (1996), 269.

5.3.2 Inhalte und methodische Verfahren

Effektives Feedback enthält Informationen zu den Dimensionen „Lernziele“ (Wohin will der Feedbackempfänger kommen?), „Lernstand“ (Wo steht er?) und „Lernstrategien“ (Wie kommt er weiter?)⁴⁵³. Diese Leitfragen können auf verschiedene Aspekte der Aufgabenbewältigung bezogen werden. Hattie schlägt vor, aus diesen Aspekten heraus vier idealtypische Feedbackbereiche zu systematisieren:

Abbildung 33: Modellierung von Feedbackdimensionen und -bereichen



Peerfeedback im SeGel-Vorstellungsgesprächstraining bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Aspekte „Aufgabe“ und „Prozess“. Der Feedbackbereich „Person/Selbst“ bleibt ausgespart, da entsprechende Rückmeldungen nachgewiesenermaßen kaum lernförderlich sind und fallweise sogar negative Effekte bedingen (vgl. oben).

Für Feedbacks, die auf die Selbstregulation rekurrieren, sind gleichermaßen positive Effekte belegt wie für Rückmeldungen zu den Bereichen „Aufgabe“ und „Prozess“. Trotzdem, genauer gesagt: gerade deshalb wird der Feedbackbereich „Selbstregulation“ bei SeGel nicht einbezogen. Diese Entscheidung begründet sich aus dem Interessensschwerpunkt der SeGel-Studie heraus und ist forschungsmethodischer Natur: Zur Untersuchung der Wirksamkeitsunterschiede verschiedener Gesprächskompetenztrainings sind deren unterscheidende Merkmale den einzelnen Interventionsgruppen möglichst trennscharf zuzuordnen. Dass selbstregulationsaffine Teilnehmer von sich aus entsprechende metakognitive und kognitive Aktivitäten aufnehmen, kann (und soll) nicht unterbunden werden, explizite Anregungen hierzu müssen jedoch unterbleiben. Zum Fokussieren eigener Zielsetzungen sollen die „Bewerber“ daher ausschließlich in derjenigen Interventionsgruppe angeleitet werden,

⁴⁵³ Vgl. Hattie (2013), 208-210.

anhand deren Trainingsergebnisse die Auswirkungen expliziter Selbstregulationsaktivitäten in der Gesprächskompetenzförderung auch tatsächlich untersucht werden sollen.

Die prozess-, produkt- und prozedurenorientierte Ausrichtung des SeGel-Trainings⁴⁵⁴ schließt eine entsprechende Ausrichtung der Rückmeldeaktivitäten mit ein. Zur exemplarischen Veranschaulichung werden im folgenden Abschnitt die Materialien herangezogen, die im Rahmen der Simulationsarbeit zu Etappe 1 (Gesprächseröffnung) Verwendung finden: Rollenkarte, Feedbackbogen (jeweils in Version E 1_2) und Strukturierungsanleitung für das Rückmeldegespräch.

Der Teilnehmer in der Interviewerrolle leitet den Trainingsdialog anhand nachfolgender Rollenkarte an:

Abbildung 34: Rollenkarte E 1_2 (Gesprächseröffnung)

Rollenkarte E 1_2 (Eröffnung)
<i>Du stehst auf, gehst auf den Bewerber zu, gibst ihm die Hand und begrüßt ihn mit „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“.</i>
<i>Nenne weder seinen noch deinen Namen.</i>
<i>Gib ihm Zeit, dich zu begrüßen.</i>
<i>Setze dich. Erst dann weist du auf seinen Platz und sagst „Bitte schön!“</i>
<i>„Haben Sie gut zu uns hergekommen?“</i>
<i>„Darf ich Ihnen ein Bier anbieten?“</i>
<i>„Möchten Sie gerne ein Glas Wasser?“</i>
<i>Wenn gewünscht, schenkt du pantomimisch ein Glas Wasser ein.</i>

Das Gesprächsverhalten, das der Spieler in der Bewerberrolle bei Anwendung der Rollenkarte 1_2 zeigt, wird durch die beiden Rückmelder unter Zuhilfenahme des entsprechenden Feedbackbogens dokumentiert:

Abbildung 35: Feedbackbogen E 1_2 (Gesprächseröffnung)

	voll erfüllt	überwiegend erfüllt	überwiegend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
legt Block/Mappe mit vorbereiteter Fragenliste und Stift auf den Tisch				
Haltung zugewandt				

⁴⁵⁴ Vgl. hierzu eingehend die Abschnitte 4.4 und 4.4.3 vorliegender Arbeit.

Haltung aufrecht				
offene Armhaltung				
geschlossene Beinhaltung				
Zurückweisung von Bier				
Bitte um/Annahme von Wasser				
Gesamteindruck	😊😊	😊	😊	😊

Nach den einzelnen Spielrunden tauschen sich Beobachter (zu diesen wird bei SeGel auch der Schüler in der Interviewerrolle gezählt) und „Bewerber“ über dessen Performance aus. Hierfür wird den Gruppen nachfolgend abgebildete Gesprächsstrukturierungshilfe zur Verfügung gestellt:

Abbildung 36: Strukturierungshilfe „Vier Chips – vier Tipps“ für Peerfeedbackgespräche

Ablauf der Feedback-Runde
B = Bewerber, R = Rückmelder, P = Personalverantwortlicher
1. „Wie war's?“
R übergeben FB-Bögen kommentarlos an B. B liest FB. R beantworten Rückfragen von B.
2. „So war's“:
Jeder R erläutert einzeln für B: <i>„Ich habe bei dir ... gesehen.“</i> <i>„Ich habe das als ... bewertet, weil...“</i> Auch P kann/soll Beobachtungen erläutern!
3. „Vier Chips – vier Tipps“
Jeder R macht B konkrete Vorschläge: <i>„Beim nächsten Mal könntest/solltest du...“</i> Pro Vorschlag wandert ein Chip zu B. Auch P kann und soll Tipps geben!

Die beiden folgenden Abschnitte erläutern, wie die intendierte Konzentration von Feedbackgesprächsbeiträgen zu Lernzielen, Lernstand und Lernstrategien auf die Rückmeldebereiche „Aufgabenbewältigung“ und „Prozessgestaltung“ unter Verwendung der vorgestellten Materialien methodisch unterstützt wird.

Feedbackbereiche

Das SeGel-Feedbackkonzept sieht vor, dass Rückmeldungen schwerpunktmäßig in den Inhaltsbereichen „Aufgabe“ und „Prozess“ gegeben werden: Die als Feedbackbögen zur Verfügung gestellten Kriterienraster zerlegen Anforderungsschwerpunkte der Gesprächsaufgaben in Teilbereiche⁴⁵⁵. Hierdurch lenken die Bögen die Aufmerksamkeit der Rückmelder gezielt auf den Feedbackbereich „Aufgabe“, näherhin auf Teilaufgaben der Dialogsituation „Vorstellungsgesprächssimulation“.

Die einzelnen Kriterien beziehen sich ferner auf kommunikative Prozeduren, die vom „Bewerber“ im Prozess der Aufgabenbewältigung eingesetzt werden können: Indem hierzu Beobachtungen ange stellt und Rückmeldungen formuliert werden, rekurrieren die Gesprächsteilnehmer auf den Feedbackbereich „Prozess“. Sobald konkrete verbale, para- und nonverbale Verhaltensweisen, die der beobachtete Rollenspieler gezeigt hat, thematisiert werden, kombinieren die Rückmelder Aufgaben- und Prozessfeedback. Denn wenn es um Rückmeldungen beispielsweise zum Blickverhalten, zur Mimik, zur Körperhaltung oder zur Sprechweise geht, kann nicht schlichtweg behauptet werden, dass der „Bewerber“ die Aufgabe, diese Bereiche angemessen zu gestalten, „richtig“ oder „falsch“ bearbeitet habe. Vielmehr ist es Aufgabe der Rückmelder, das beobachtete Bewerberverhalten zu beschreiben, zu begründen, inwiefern dieses Verhalten als funktional beziehungsweise weniger funktional betrachtet werden kann, und zu erläutern, wie es optimiert werden könnte (vgl. „Vier Chips – vier Tipps“ im Feedbackgespräch). Demnach werden hier Aufgabe, Produkt und Prozess gleichzeitig fokussiert: Dieser Umstand begünstigt die Öffnung eines reinen Aufgabenfeedbacks hin zu prozessbezogenen Rückmeldungen, welche nachgewiesenermaßen lernförderlicher sind⁴⁵⁶.

Die gleichzeitige Fokussierung von Prozess und Produkt wird auch dadurch gestützt, dass die Feedbackbögen keine Bewertungen im Sinne schlichter dichotomer Abstufungen („Aufgabe bewältigt“ versus „Aufgabe nicht bewältigt“) ermöglichen. Dokumentiert ein Rückmelder seine Beurteilung der gezeigten Gesprächsleistungen mithilfe eines Bogens, so muss er sie hierbei differenzierenden Ausprägungsstufen der Zielerreichung zuordnen. Dies gilt gleichermaßen für die Gesamtbewertung des in der jeweiligen Trainingsetappe zu beobachtenden Gesprächsverhaltens wie für die kritiale Beurteilung anhand einzelner Items, welche jeweils einen isolierten Aspekt der Performanz fokussieren.

⁴⁵⁵ Hierdurch wird präzises, konkretes Feedback erleichtert – dies ist wünschenswert aufgrund der Tatsache, dass für einfache Rückmeldungen stärkere lernförderliche Effekte nachgewiesen werden konnten als für komplexe Feedbacks (vgl. Hattie/Timperley (2007), 92).

⁴⁵⁶ „Feedback at the process level appears to be more effective than at the task level for enhancing deeper learning“ (Hattie/Timperley (2007), 93). Eine einseitige Aufgabenfokussierung des Feedbacks kann sich hinderlich auf den Lernprozess auswirken: „Too much feedback within a level may even detract from performance [...] too much feedback only at the task level may encourage students to focus on the immediate goal and not the strategies to attain the goal. It can lead to more trial-and-error strategies and less cognitive effort to develop informal hypotheses about the relationship between the instructions, the feedback, and the intended learning“ (ebd., 91).

Die Peers müssen zum Ausfüllen des Feedbackbogens und im anschließenden Rückmeldegespräch differenziert beurteilen, ob und in welchem Maße der „Bewerber“ eine bestimmte kommunikative Prozedur funktional angewendet, inwiefern er eine konkrete angemessene Verhaltensoption mehr oder weniger eindeutig beziehungsweise in mehr oder weniger gelungener Weise realisiert hat. Solche Entscheidungen können nicht rein aufgaben- beziehungsweise produktfokussiert getroffen werden. Ob Bewerberäußerungen angemessen waren oder nicht, muss unter Einbezug des konstitutiven Gesprächsprozesses abgewogen werden, was eine Berücksichtigung der Prozesskomponente Feedback notwendigerweise impliziert. Die im SeGel-Training induzierten Rückmeldeaktivitäten umfassen daher gleichermaßen Prozess- wie Aufgabenfeedback. Aufgrund hierdurch möglicher Interaktionseffekte erhöht sich die Wahrscheinlichkeit lernförderlicher Auswirkungen bei feedbackbereichsübergreifenden Rückmeldungen⁴⁵⁷.

In die SeGel-Beobachtungsbögen wurden hingegen keine Rückmeldekriterien aufgenommen, welche auf vorrangig persönlichkeitsbezogene Beobachtungen und Wertungen abzielen würden (wie „macht einen sympathischen Eindruck“, „wirkt selbstbewusst“ o.ä.). Impulse zum Beobachten und Rückmelden von „Selbst“ beziehungsweise „Person“-Feedback werden somit nicht gegeben, wodurch eine Ablenkung der Feedbackaktivitäten von den intendierten Schwerpunktbereichen „Aufgabe“ und „Prozess“ vermieden wird.

Die Fokussierung dieser beiden Rückmeldebereiche wird mittels der Anleitung zur Strukturierung der Feedbackgespräche noch verstärkt. Letztere beginnen mit der Übergabe der Feedbackbögen an den beobachteten Schüler, der Rückfragen dazu anbringen kann: Die aufgaben- beziehungsweise prozessbezogenen Items werden dadurch von Anfang an in den Mittelpunkt gestellt. Wenn die Peers in der zweiten Phase des Gesprächs einzelne Bewertungen herausgreifen und mündlich erläutern, werden die getroffenen Urteile unter Zuhilfenahme vorgeschlagener Ausdrucksprozeduren wie „Ich habe bei dir ... beobachtet“ und „Das hat auf mich ... gewirkt“ auf Aspekte des gezeigten Gesprächsverhaltens bezogen, mithin also auf das Aufgaben- beziehungsweise Prozessmanagement des „Bewerbers“. Formulierungsvorschläge, die Rückmeldungen oder Wertungen allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale evozieren könnten (wie etwa „Du bist...“), werden gezielt nicht angeboten.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass der Fokus der Rückmeldeaktivitäten im SeGel-Simulationstraining durch entsprechende Methoden und Materialien systematisch auf die Feedbackbereiche „Aufgabe“ und „Prozess“ gelenkt wird. Ein Einbezug der Rückmeldebereiche „Selbstregulation“ und „Person“ wird aus den oben dargelegten Gründen nicht induziert.

⁴⁵⁷ Vgl. zum empirischen Nachweis erhöhter Effektivität bereichsübergreifender Rückmeldungen Hattie/Timperley (2007), 93.

Feedbackdimensionen

Die Rückmeldungen zu den Schwerpunktbereichen „Aufgabe“ und „Prozess“ beziehen sich beim Se-Gel-Peerfeedback vorrangig auf die Dimensionen Lernstand (Leitfrage „Wo stehst du?“) und Lernstrategie (Leitfrage „Wie kommst du voran?“)⁴⁵⁸. Dies ergibt sich wiederum aus den zur Beobachtung und Reflexion der Rollenspiele eingesetzten Verfahrensweisen und Materialien:

Die Arbeit mit den kriterialen Beobachtungsbögen ermöglicht Feedbackgebern und -empfängern einen Abgleich von Aspekten der gezeigten Gesprächsperformance mit funktionalen Gesprächsprozeduren und mündet insofern in eine Einschätzung des Lernstandes des „Bewerbers“.

Auch die dreiphasigen Rückmeldegespräche stellen die Dimension „Lernstand“ in den Mittelpunkt, besonders in den ersten beiden Gesprächsphasen. Im ersten Schritt („Wie war's?“) erhält der Rollenspieler die während der Spielrunde ausgefüllten Feedbackbögen, die die kritikale Beurteilung seines Gesprächsverhaltens dokumentieren, und kann dazu Rückfragen an die Beobachter richten. Da alle Wertungen sich, wie oben erläutert, auf Aspekte seiner Aufgaben- und Prozessbewältigung beziehen, betreffen sie Einschätzungen seines Lernstandes im Hinblick auf Ausprägungsgrade der jeweils geforderten kommunikativen Teilkompetenzen. Im Rückmeldegespräch wird, wie bereits dargelegt, nicht lediglich konstatiert, dass eine Aufgabe bewältigt beziehungsweise nicht bewältigt wurde, sondern geklärt, inwiefern dies der Fall war. Korrektive Explikationen dieser Art können die lernförderlichen Effekte von Rückmeldungen nachgewiesenermaßen steigern:

Feedback „can be ignored by students if it is poorly presented or if the students' knowledge is insufficient to accommodate additional feedback information [...] Disconfirmation with corrective information can be effective, but disconfirmation without this information is of little use because it provides no information regarding what to do or how to respond next time“⁴⁵⁹.

Insofern Phase 1 des Rückmeldegesprächs dazu dient, ein grundlegendes Vorverständnis der Feedbackinformationen aufseiten des „Bewerbers“ zu sichern, ist sie geeignet, die Effektivitätswahrscheinlichkeit zu erhöhen.

In der zweiten Gesprächsphase („So war's“) erläutern die Rückmelder dem „Bewerber“ das Zustandekommen der auf den Bögen dokumentierten Wertungen, näherhin, was sie während des Trainings

⁴⁵⁸ Die Feedbackdimension *Lernziele* (Leitfrage: „Wohin willst du?“) wird absichtlich ausgeblendet. Grund hierfür ist (ebenso wie bei der oben begründeten Aussparung von Feedback im Bereich „Selbstregulation“) die für die SeGel-Studie anzustrebende Trennschärfe der verschiedenen Interventionsgruppen: Eine ausdrückliche Anleitung zu Selbstregulationsaktivitäten, welche explizite individuelle Zielsetzungen mit umfassen, erfolgt ausschließlich bei denjenigen Probanden, die am Training der Variante „Peerfeedback plus Selbstregulation“ teilnehmen, unterbleibt aber für die Studienteilnehmer der Teilstichprobe, anhand deren Kompetenzentwicklungen Effekte von Simulationsarbeit mit Peerfeedback, aber ohne gezielt induzierte Selbstregulation untersucht werden sollen.

⁴⁵⁹ Hattie/Timperley (2007), 100.

beobachteten, wie das Beobachtete bewertet wurde und welche Gründe urteilsleitend waren. Hierzu werden den Feedbackgebern Formulierungsroutinen wie „Ich habe bei dir ... gesehen“ vorgeschlagen, die helfen, die Rückmeldungen als „Ich-Botschaften“ zu formulieren und sie als Ergebnis subjektiver Wahrnehmungs- sowie Verarbeitungsprozesse zu markieren. Die Verwendung weiterer angebotener Ausdrucksprozeduren wie „Ich habe das als ... bewertet, weil...“ unterstützt die Rückmelder bei der tiefergehenden Explikation des Zustandekommens ihrer Wertungen, wodurch der Feedbackempfänger die Lernstandsbewertungen eher verstehend nachvollziehen kann.

Den Rückmeldern wird nicht vorgegeben, in welchem quantitativen Verhältnis sie Vorzüge und Schwächen des Bewerberverhaltens thematisieren sollen. Hierfür sind folgende Gründe ausschlaggebend:

- a) Artefaktvermeidung: Rückmelder, die die beobachtete Performance besonders gelungen oder misslungen finden, sollen nicht dazu veranlasst werden, womöglich Feedbacks zu formulieren, von denen sie nicht überzeugt sind, da sie ihrer subjektiven Wahrnehmung und Bewertung des gezeigten Kommunikationsverhaltens nicht entsprechen.
- b) Es liegen keinerlei tragfähige Belege für die häufig gehörte Annahme vor, dass Lob lernförderlicher sei als Kritik beziehungsweise umgekehrt. Empirisch nachgewiesen ist hingegen, dass positives und negatives Feedback sich unterschiedlich auswirken. Die Auswirkungsrichtung hängt vom Grad der Zielübereinstimmung der Lernenden ab:

„At the self regulation level, the commitment to goals is a major mediator of the effectiveness of positive and negative feedback [...] positive feedback increases motivation relative to negative feedback for a task that people ‘want to do’ and decreases motivation relative to negative feedback for a task that people ‘have to do’“⁴⁶⁰.

Im Projektzusammenhang kann – wie wohl mehrheitlich in unterrichtlichen Übungssituationen – nicht vorab für jeden einzelnen Trainingsteilnehmer ermittelt werden, in welchem Maße er die vorgegebenen Trainingsziele für sich übernommen hat oder mit den fundamentalen Zielsetzungen der Simulationsarbeit übereinstimmt. Somit bleibt ungewiss, für welche Rollenspieler positives und für welche negatives Feedback prinzipiell die höheren Erfolgsaussichten haben könnte. Auf Basis einschlägiger Resultate empirischer Lernforschung ist also keiner der beiden Varianten ein eindeutiger Vorzug zu geben. Empfohlen könnte allenfalls werden, sowohl Lob als auch Kritik anzubringen, um möglichst allen Lernenden zumindest partiell gerecht zu werden: eine Option, zu der in der Praxis

⁴⁶⁰ Hattie/Timperley (2007), 99. Überholt scheint die in älterer Forschungsliteratur vorfindliche Ansicht, positives Feedback werde generell leichter angenommen und könne dadurch insgesamt mehr Wirksamkeit entfalten als negative Rückmeldungen (vgl. z.B. Ilgen/Fisher/Taylor (1979), 354).

häufig gegriffen wird, welche für das SeGel-Training jedoch, wie oben dargelegt, aus Gründen der Artefaktvermeidung verworfen wurde⁴⁶¹.

In der dritten Phase des Rückmeldegesprächs („Vier Chips – vier Tipps“) erhält der Feedbackempfänger Impulse im Hinblick auf Aufgabenbewältigungsstrategien, die ihn weiterbringen können (Leitfrage „Wie komme ich voran?“): Die vorgeschlagene Formulierungsroutine „Beim nächsten Mal könntest/solltest du ...“ hilft den Rückmeldern, konkrete Verbesserungsvorschläge zu formulieren. Die „handgreiflichen“ Chips laden alle Beteiligten dazu ein, auch tatsächlich eine angemessene Anzahl konstruktiver Tipps zu konkretisieren, anstatt bei den offensichtlich gewordenen Schwächen des „Bewerber“-Verhaltens stehenzubleiben⁴⁶².

Es konnte gezeigt werden, dass das schwerpunktmaßig auf die Inhaltsdimensionen „Lernstand“ und „Lernstrategien“ hin akzentuierte SeGel-Peerfeedback gezielt die Bereiche der Aufgaben- sowie der Prozessbewältigung fokussiert. Feedbackgestützte sprachliche Lernzugewinne erscheinen von da her erwartbar. Die Untersuchung von Interventionseffekten sollte demnach forschungsmethodisch dazu geeignet sein, mögliche Abweichungen in der Gesprächskompetenzentwicklung von Probanden sichtbar zu machen.

Feedbackzeitpunkt

Bei der Implementierung von Rückmeldungen muss festgelegt werden, in welche Lernprozessphase sie integriert werden sollen. Der folgende Abschnitt erläutert die diesbezüglichen methodischen Entscheidungen im SeGel-Konzept.

Rückmeldungen können prinzipiell während oder nach der Performanzphase erfolgen. Untersuchungen der Wirksamkeit von performanzbegleitendem Feedback⁴⁶³ im Vergleich zu Feedback, dass erst nach Abschluss der Aufgabenbearbeitung gegeben wird, zeigen, dass die Effektivität davon abhängt, auf welchen Inhaltsbereich sich die Rückmeldungen beziehen: „[a]t the task level [...], some delay is beneficial [...], but at the process level [...], immediate feedback is beneficial“⁴⁶⁴. Zudem moderiert das Anspruchsniveau der zu bewältigenden Kommunikationsaufgaben die Effekte: “[D]ifficult items

⁴⁶¹ Die hier getroffene methodische Entscheidung distanziert sich insbesondere von immer wieder gehörten Feedback-„Praxistipps“ wie „genauso viel Lob wie Kritik“ oder „jede kritische durch zwei lobende Äußerungen einrahmen“.

⁴⁶² Studienergebnisse lassen vermuten, dass das Fokussieren von Fehlleistungen die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Fehler wiederholt werden (vgl. Hattie/Timperley (2007), 92).

⁴⁶³ Einen Überblick über performanzbegleitende Auswertungsverfahren bietet Ments (1998), 113.

⁴⁶⁴ Hattie/Timperley (2007), 98.

are more likely to involve greater degrees of processing about the task, and delayed feedback provides the opportunity to do this, whereas easy items do not require this processing and so delay is both unnecessary and undesirable”⁴⁶⁵.

Da das SeGel-Training bei schulischer Implementierung auf eine sprechleistungsheterogene Adressatenschaft abzielt, ist davon auszugehen, dass auch bezüglich der trainingssensiblen Gesprächskompetenzsubfacetten unterschiedliche Vorleistungen vorliegen. Das Ausmaß der Aufgabenschwierigkeit kann kaum für alle Trainingsteilnehmer vorab mit der wünschenswerten Genauigkeit bestimmt werden. Somit kann nicht via Aufgabenschwierigkeitseinschätzung über die Frage entschieden werden, ob Feedback schon während der Aufgabenbearbeitung gegeben werden sollte, beispielsweise indem die Beobachter den Ablauf der Simulationsszenen an Stellen, wo ihnen Rückmeldung angezeigt erscheinen, unterbrechen und Feedbacks formulieren (dies wäre für stärkere Lernende sinnvoll) oder ob nachgeschaltetes Feedback erfolgen sollte (was schwächeren Lernenden eher entgegenkommen würde).

Es muss daher auf anderem Weg über den geeigneten Feedbackzeitpunkt entschieden werden.

Hierzu bieten sich Überlegungen im Hinblick auf die Rahmenbedingungen bei SeGel an: Alle Rückmeldungen im Training beziehen sich auf Rollenspielperformances. Prozessbegleitende Feedbacks in der Performanzphase der Rollenspiele würden die Spielhandlungen unterbrechen und das erwünschte Bemühen der Beteiligten um Aufrechterhaltung des Illusionsvertrags konterkarieren. Das konstitutive Gesprächsgeschehen würde unterbrochen, was eine Störung des Funktionszusammenhangs einzelner Gesprächshandlungen vor und nach der Zäsur unmittelbar zur Folge hätte. Im Falle engagierter Beobachter, welche das Spielgeschehen womöglich vergleichsweise häufig unterbrechen würden, um Feedback zu geben, könnten daher große Teile der Spielerperformance zu Stückwerk verkommen. Da das SeGel-Training aber gerade die funktionale Anwendung kommunikativer Routinen in laufende Gesprächsprozesse fokussiert, sollten Unterbrechungen vermieden werden. Prozessbegleitende Feedbackmethoden erscheinen daher weniger geeignet, demgegenüber ist ein Rückmeldezeitpunkt in einer dem Rollenspiel nachgeschalteten Reflexionsphase vorzuziehen.

Insgesamt legen vorausgehende Ausführungen die Annahme nahe, dass Schüler in der Lage sind, im Kontext eines Vorstellungsgesprächstrainings substanzielles Peerfeedback zu formulieren und dass entsprechende Rückmeldungen beobachtbare Gesprächskompetenzentwicklungen befördern können⁴⁶⁶. Die Implementierung von Peerfeedback in der zu evaluierenden Intervention erscheint daher sinnvoll.

⁴⁶⁵ Hattie/Timerley (2007), 98.

⁴⁶⁶ vgl. zum ganzen Abschnitt Schäfer (2016), 27-39.

Erfahrungen mit Peerfeedbackarbeit bei SeGel

Eine im SeGel-Forschungsprojektrahmen durchgeführte explorative Umfrage gibt Hinweise auf die Entwicklung peerfeedbackbezogener Selbsteinschätzungen der Teilnehmer im Interventionszeitraum sowie auf Art und Umfang formulierter Rückmeldungen.

Selbsteinschätzungen im Kontext des Themenbereichs „Peerfeedback“

Selbsteinschätzungen im Hinblick auf Peerfeedbackarbeit wurden von insgesamt 50 Schülern vor sowie nach dem Vorstellungsgesprächstraining erhoben. Die Daten wurden über eine schriftliche Einzelbefragung unter Zuhilfenahme von Fragebögen erhoben und anschließend qualitativ ausgewertet. Die Mehrzahl der Schüler gab zu Interventionsbeginn an, nur wenig beziehungsweise sehr wenig Vorerfahrung mit Feedback im Schulunterricht zu haben. Das Feedbackgeben schätzten sie mehrheitlich als sinnvoller ein als den Erhalt von Peerfeedback. Ihre Gesprächsperformance betreffende Verbesserungsvorschläge von Peers konkret umzusetzen hielten 80 Prozent der Befragten sowohl vor als auch nach der Intervention für „leicht“, einzelne sogar für „sehr leicht“. Kaum jemand konstatierte im Rückblick auf die Trainingszeit, dass sich die eigene Fähigkeit der Umsetzung von Tipps verbessert habe. Hingegen stieg die Anzahl derer, die eine Umsetzung angeratener Verhaltensmodifikationen als „schwer“ oder „sehr schwer“ einschätzen, im Interventionszeitraum leicht an.

Beobachtungen zur Umsetzung von Peerfeedback in SeGel-Trainingsgruppen

Die Umsetzung der Feedbackkonzeptvorgaben in den beobachteten Trainingsgruppen wurde mittels kriteriengeleiteter Beobachtung der Feedbackgespräche durch vorab hierfür geschulte Beobachter und anschließende computergestützte statistische Datenauswertung untersucht (n=20).

Es zeigte sich, dass die Teilnehmer bezüglich ihrer Performances als „Bewerber“ über alle Rückmelde-runden hinweg im Mittel 30 kriteriale Rückmeldungen erhielten. Bei der Feedbackarbeit kamen alle auf dem SeGel-Beobachtungsraster angebotenen Kriterien zur Sprache, einige jedoch viel weniger häufig als andere. Zu den vergleichsweise selten thematisierten Items gehörten diejenigen, die die paraverbale Gestaltung von Gesprächsbeiträgen fokussieren, insbesondere Lautstärke, Flüssigkeit und Gelassenheit der Sprechweise. Besonders häufig wurden demgegenüber Rückmeldungen zur nonverbalen Performance formuliert, näherhin im Hinblick auf das mimische Verhalten des „Bewerbers“ (besonders zu Blickkontakt und Lächeln). Auch Qualität und Umfang der argumentativen Darlegung persönlicher Stärken sprachen die Rückmelder vergleichsweise oft an.

Hinsichtlich der drei genannten Kriterien wurden zudem deutlich mehr Verbesserungstipps gegeben als bezüglich anderer Feedbackkriterien. Insgesamt bekam jeder Teilnehmer für seine „Bewerber“-

Performances über das gesamte Training hinweg elf Verbesserungsvorschläge, bei fünf Trainingsetappen also rund zwei Tipps pro Spielrunde. Die Vorgabe, dass in jedem Rückmeldegespräch vier Verbesserungsvorschläge bezüglich des Gesprächsverhaltens in der jeweiligen Simulationsetappe formuliert werden sollten, wurde somit oftmals nicht eingehalten.

Für eine kleine Stichprobe ($n = 12$) wurde ein Vergleich der bei den Teilnehmern im Interventionszeitraum letztendlich beobachteten Gesprächskompetenzzugewinne mit der Qualität der Peerfeedbacks, die in ihren Trainingsgruppen gegeben wurden, angestellt: Der Leistungszuwachs fiel bei denjenigen Schülern, in deren Teams verhältnismäßig viele sachbezogene, also qualitativ relativ hochwertige Feedbacks gegeben wurden, nicht signifikant höher aus als bei Teilnehmern aus Gruppen, deren Feedbackrunden mehr themenfremde Redebeiträge aufwiesen.

Insgesamt belegen die skizzierten Erfahrungen mit Peerfeedback im SeGel-Vorstellungsgesprächstraining, dass Jugendliche willens und in der Lage sind, einander substanzelle Rückmeldungen zu szenischen Gesprächsperformances zu geben, welche in weitgehend eigenverantwortlicher Kleingruppenarbeit im Rahmen des schulischen Berufswahlunterrichts erbracht werden.

Nachfolgend wird reflektiert, inwiefern eine die Peerfeedbackarbeit ergänzende explizite Anleitung der Rollenspieler zur Selbstregulation geeignet sein kann, erwünschte Trainingseffekte noch zu verstärken.

6 Angeleitete Selbstregulation im Bewerbungsrollenspiel

Die Bedeutung von Selbststeuerung beziehungsweise –regulation in Lernprozessen wird in mehreren Fachdiskursen aus variativen Perspektiven verhandelt, in Lauf der beiden zurückliegenden Jahrzehnte mit zunehmender Intensität⁴⁶⁷. Zur fachlichen Fundierung der Implementierung angeleiteter Selbstregulation im Vorstellungsgesprächstraining sowie der Evaluation von Interventionseffekten ist zunächst nach tragfähigen Konstruktmodellierungen ebenso wie nach Ergebnissen empirischer Wirksamkeitsüberprüfung zu fragen. Empirisch validierten Modellierungen soll hierbei angesichts der dementsprechenden Ausrichtung der SeGel-Studie der Vorzug gegeben werden.

Den Anfang nachfolgender Überlegungen bildet eine zweifache Annäherung an den Gegenstand „Selbstregulation“ aus kognitionspsychologischer Perspektive: Ausgewählte definitorische Merkmale werden, eingebettet in den Lernkontext „Vorstellungsgesprächssimulation“, expliziert und empirische Befunde zu ihrer Wirksamkeit überblicksweise dargelegt. Hiernach erfolgt die theoriegeleitete Modellierung der für die Selbstregulationsaktivitäten bei SeGel wesentlichen Subkonstrukte „Kognition“ und „Metakognition“. Der letzte Abschnitt des Kapitels konkretisiert schulische Voraussetzungen, Leitlinien und ausgewählte Anwendungsbeispiele selbstregulativer Strategien im SeGel-Training.

6.1 Selbstregulation in der Gesprächskompetenzförderung

Unter Abschnitt 3.2 wurde eine integrative Modellierung von Gesprächskompetenz für vorliegende Arbeit skizziert: Sie apostrophiert die Anwendung kognitiver Planungs-, Analyse- und Auswertungsstrategien als grundlegend für die Umsetzung von Problemlösungen im gesprochensprachlichen Bereich⁴⁶⁹. Dieser Aspekt der prinzipiellen Konstitutivität (selbst-)regulativer Aktivitäten für die Bearbeitung von Gesprächsaufgaben wird nachfolgend konkretisiert, insbesondere im Hinblick auf den Bewerbungsrollenspielkontext.

⁴⁶⁷ Vgl. für einen Überblick z.B. Schett (2008), 33-72, Kiper/Mischke (2008), 29f. sowie Rosendahl (2010), 17-59, der zudem einen Abriss von Konzepten des Lernens mit selbstregulativer Akzentuierung von der Antike bis heute liefert (vgl. ebd.). Einen terminologischen Überblick liefert Rosendahl (2010), 17f). Eine Auswertung der Verwendung der am häufigsten gebrauchten Termini „Selbstregulation“ und „Selbststeuerung“ durch Rosendahl (2010) ergibt folgenden Befund: Werden die ursprünglich aus dem Bereich der Steuerungstechnik stammenden Begriffe „Steuerung“ und „Regulation“, die durch die Systemtheorie auf das Verhalten von Menschen allgemein übertragen wurden, auf Lernverhaltensaspekte bezogen, so bezeichnet „Steuerung“ in aller Regel die Ausrichtung auf ein Lernziel inklusive einer dementsprechenden Auswahl von Ausgangsgrößen/-handlungen. Von „Regulation“ wird meist dann gesprochen, wenn ein Lernender über die Ausgangssteuerung hinaus sein Handeln im Lernprozess fortlaufend auf Zielgerichtetheit hin überprüft und ggf. anpasst (vgl. Rosendahl (2010), 19f.) Vorliegende Arbeit verwendet die Begriffe „Selbstregulation“ und „Selbststeuerung“ dort, wo die beschriebene Unterscheidung bedeutungslos ist, synonym.

⁴⁶⁹ Vgl. Schilcher (2018), 71.

Annäherung 1: Selbstregulation ist konstitutives Moment der Regulation von Informationswahrnehmung und -verarbeitung in der Vorstellungsgesprächssimulation.

Handlungen von Individuen, also auch diejenigen Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Verhaltensweisen, welche Lernaktivitäten ausmachen, werden von Faktoren gesteuert, deren Interaktion als „reziproker Determinismus“ aufgefasst werden⁴⁷⁰: Hierzu gehören personinterne Moderatoren wie Überzeugungen, Einstellungen, Wissen und Erwartungen ebenso wie externe Einflussgrößen, beispielsweise das Verhalten von Interaktionspartnern und andere Gegebenheiten im physikalischen und sozialen Umfeld. Lernen kann unter diesen Bedingungen verstanden werden als „aktiver Konstruktionsprozess [...], in dem der Lernende Bestandteile seiner kognitiven und motivationalen Aktivität unter Berücksichtigung externer Bedingungen (situationaler Gegebenheiten) zielorientiert reguliert“⁴⁷².

Impulse zur Kompetenzweiterentwicklung, also zum Lernen, ergeben sich für Individuen dann, wenn Lebenssituationen einen gewissen Anforderungscharakter entwickeln, wie es beispielsweise bei Simulationen von Bewerbungsinterviews für die meisten Schüler in der Berufswahlphase der Fall sein dürfte. Die kognitivistische Lernpsychologie unterscheidet mehrere grundlegende Lernprozessformen⁴⁷³: Aus aufmerksamkeitsabhängig erfolgenden Wahrnehmungen von Umweltreizen generieren Lernende Erfahrungen, die durch kognitive Verarbeitung in Informationen überführt werden können. Diejenigen Informationsbestände, welche Lernende in kognitiv verfügbares „Gelerntes“ überführen und im Langzeitgedächtnis ablegen können, werden als „Wissen“ bezeichnet. Die relevanten Verarbeitungsprozesse laufen als kognitive und metakognitive Operationen im Arbeitsspeicher ab, welcher als Funktion des Kurzzeitgedächtnisses aufgefasst werden kann. Da dessen Kapazitäten begrenzt sind, werden Lerninhalte selektiv ausgewählt und bei der Verarbeitung in Form von „frames“ und „scripts“ gebündelt: Lernende können bei Vorstellungsgesprächssimulationen ebenso wie in anderen Anforderungssituationen stets nur einen Teil aller prinzipiell situativ relevanten Lerninhalte bearbeiten.

Selbstregulation läuft nach diesem Verständnis bei „lernenden“ Rollenspielern als Steuerung beziehungsweise Regulation der Informationsverarbeitung und des Wissensmanagements kontinuierlich ab, ohne dass dies den Lernenden immer bewusst würde. Sie können diese und weitere automatisierte (meta-)kognitive Basisprozesse daher in der Regel nicht adäquat beschreiben. Bezogen auf Vorstellungsgesprächssimulationen bedeutet dies, dass bei allen Lernenden, die im Spiel mit nennenswerten Herausforderungen konfrontiert werden und durch deren Bewältigung Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften – sei es auch nur minimal – weiterentwickeln, Metakognitionsaktivitäten ablaufen, welche die Bewältigung anfallender Kommunikationsaufgaben unterstützen. Dies gilt auch dann, wenn

⁴⁷⁰ Vgl. Konrad (2011), 71 im Anschluss an Bandura.

⁴⁷² Rosendahl (2010) im Anschluss an Pintrich.

⁴⁷³ Vgl. zum ganzen Absatz Winne (2011), 15-19 sowie Kaiser/Kaiser (1999), 16-22.

die Rollenspieler über keinerlei durch sie selbst explizierbaren Wissensbestände im Hinblick auf Selbstregulation verfügen.

Annäherung 2: Selbstregulation ist konstitutives Moment sowohl der Aufnahme als auch der Aufrechterhaltung kommunikativer (Lern-)Aktivitäten in der Vorstellungsgesprächssimulation.

Kognitionspsychologische Lerntheorien gehen davon aus, dass das Zustandekommen von (Lern-)Aktivitäten von Erwartungen und Wertungen des Individuums in Bezug auf die gegebene Situation, die zu vollziehende Handlung sowie die Ergebnisse und Ergebnisfolgen abhängt⁴⁷⁴. Ein erwartetes „Positivsaldo“ bewirkt „Motivation als [...] Gerichtetheit auf ein Handlungsziel“ und mündet in Lernaktivität für „diejenige Absicht [...], für die das Produkt aus Wichtigkeit [...], Kontrollerwartung [...] und Kompetenzempfinden [...] am größten ist“⁴⁷⁵. Motivation zur engagierten Teilnahme an einem Bewerbungsrollenspiel könnte sich somit ergeben, wenn bei einem Teilnehmer Überzeugungen wie die folgenden vorliegen: „Das Training ist bedeutsam für mich“, „Ich kann die hier auf mich zukommenden Aufgaben kontrollieren“ und „Ich bewältige diese Anforderungssituation“. Motivationale Vorgänge betreffen somit nicht ausschließlich emotive Persönlichkeitsanteile: Auch kognitiv verfasste Abwägungen und Wertungen eines Lernenden begründen Lernmotivation. Ergänzend zum Motivationsbegriff verwenden verschiedene Konstruktmodellierungen⁴⁷⁶ daher den Terminus „Volition“, um damit den „Willentlichkeitscharakter“ der Handlungssteuerung sprachlich zu markieren. Entsprechende metakognitive und kognitive Steuerungsaktivitäten bedingen nicht nur initiale, das heißt handlungsauslösende Motivation beziehungsweise Volition, sondern regulieren das Verhalten von Individuen während der gesamten Handlungsphase:

„Motivations-Volitions-Theorien stellen Kontrollmechanismen in Rechnung, die über das hinausgehen, was der Handelnde subjektiv als kontrollierbar wahrnimmt. Annahme ist, dass die Wahl eines Ziels und die motivationale Persistenz beim Streben nach diesem Ziel nicht hinreichen. Es müssen Willensprozesse hinzukommen, die dem Lernenden bewusst sind und die er willkürlich zur Steuerung der zur Zielerreichung relevanten Tätigkeiten einsetzt.“⁴⁷⁸

Die konstitutive Bedeutung von Selbstregulation für Lernaktivitäten im Rahmen szenischer Bewerbungsinterviewtrainings kann demnach folgendermaßen umrissen werden:

⁴⁷⁴ Vgl. Konrad/Traub (1999), 31f.

⁴⁷⁵ Konrad/Traub (1999), 32.

⁴⁷⁶ Hierzu gehört auch die der gesprächsdidaktischen Fundierung vorliegender Untersuchung grundgelegte kognitionspsychologische Kompetenzmodellierung, vgl. Abschnitt 3.1.

⁴⁷⁸ Konrad/Traub (1999), 33. Das hier tangierte Konzept „erlebte Selbststeuerung“, das in engem Zusammenhang zu internalen Kontrollüberzeugungen steht, gründen Deci/Ryan und andere in sozialpsychologischen Selbstbestimmungstheorien; vgl. z.B. Deci, Edward; Ryan, Richard (2000), The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, in: Psychological Inquiry, 11, 227-268.

Funktionale und intentionsgemäße Bewältigung von Vorstellungsgesprächssimulationen basiert darauf, dass Rollenspieler gesprächsrelevante Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften – einschließlich motivationaler, volitionaler und sozialer Komponenten – *in bewusster oder unbewusster Anwendung von Selbstregulationsaktivitäten* erfolgreich und verantwortungsvoll einsetzen beziehungsweise weiterentwickeln.

6.2 (Meta-)Kognition im Rollenspiel

Nachfolgender Versuch, Selbstregulationsaktivitäten in Bewerbungsrollenspielen prototypisch zu skizzieren, erfolgt theoriebasiert auf Grundlage einschlägiger lernpsychologische Konstruktmodellierungen. Beschreibungen hier vorgestellter Prozesse können aus der Metakognitions- ebenso wie aus der Kognitionsperspektive heraus vorgenommen werden, weshalb im Folgenden jeweils beide Herangehensweisen berücksichtigt werden.

Metakognition: Begriff und Konstrukt

Kognitivistische Lernkonzepte differenzieren verschiedene selbstregulative Subprozesse, die für die Aufnahme und Durchführung von (Lern-)Handlungen konstitutiv sind⁴⁷⁹:

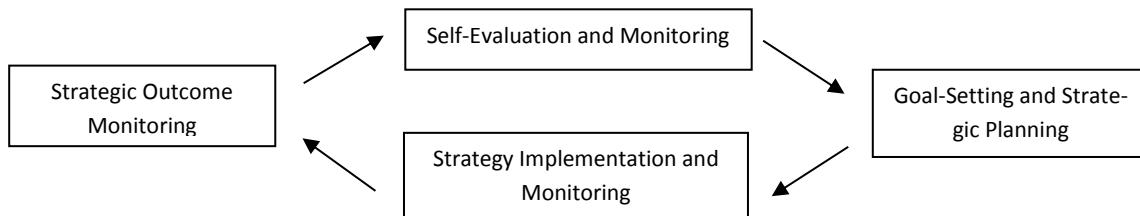
„Auf der Grundlage der Selbstbeobachtung werden Bewertungsprozesse vorgenommen, mit denen die ermittelte Leistung in Beziehung gesetzt wird zum zugewiesenen Wert der Aktivität und zur subjektiven Erklärung der Ergebnisverursachung (Attribution) sowie zu persönlichen Standards und Referenzleistungen, die in den Zielintentionen zum Ausdruck kommen. Aus den Bewertungsprozessen können anschließend als Selbstreaktionen u.a. eine affektive Selbstbewertung, die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit bezogen auf die Zielerreichung sowie eine Anpassung persönlicher Standards resultieren. Diese Selbstreaktionen beeinflussen neben Erwartungs-Wert-Abschätzungen und Attributionen die Motivation für weiteres (lernbezogenes) Handeln [...] Nachfolgende Handlungsergebnisse werden wiederum beobachtet und bewertet, womit ein zyklischer Kreislauf entsteht.“⁴⁸⁰

Das skizzierte Konstrukt wird häufig als zyklischer Ablauf von Regulationsphasen modelliert:

⁴⁷⁹ Vgl. Rosendahl (2010), 20.

⁴⁸⁰ Rosendahl (2010), 20f. (im Rückgriff auf Bandura, Albert (1989), Self-Regulation of Motivation and Action Through International Standards and Goal Systems, in: Pervin, Laurence (Hg.), Goal concepts in Personality and Social Psychology, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 19-85).

Abbildung 37: Zyklisches Selbstregulationsphasenmodell⁴⁸¹



Bei Aufgabenbegegnung sowie Planung und Zielsetzung laufen ebenso wie bei Aufgabenbearbeitung und Ergebnisevaluation mentale Vorgänge⁴⁸³ rekursiv ab, die als metakognitive, kognitive und motivational-volitionale Aktivitäten aufgefasst werden können⁴⁸⁴. Während der Terminus „Kognition“ in aller Regel im Hinblick auf Denkprozesse gebraucht wird, die sich situationsabhängig auf die jeweilige Aufgabe beziehungsweise das sich stellende Problem beziehen, spricht man von *Metakognition*, wenn „kognitive Zustände oder Prozesse die Objekte sind, über die reflektiert wird“⁴⁸⁵: „[W]hen cognition itself becomes a topic of cognition [...] the learner is *metacognitive*“⁴⁸⁶.

Metakognition umfasst deklarative und prozessuale Wissensbestände⁴⁸⁷. Ersteres ist als Wissen „über kognitive Gegebenheiten“ zu verstehen, beispielsweise in Bezug auf Personen-, Aufgaben- und Strategievariablen, welche konkrete szenische Lernarrangements bedingen:

„Personenbezogenes deklaratives Wissen umfasst Kenntnisse über eigene Lern- und Denkgewohnheiten sowie über die bekannten Vorgehensweisen anderer. Aufgabenwissen hält Informationen über Aufgabentypen und ihre jeweiligen Schwierigkeitsgrade bereit. Strategiewissen bezieht sich auf die Einsatz- und Leistungsmöglichkeiten der dem Einzelnen bekannten Verfahren.“⁴⁸⁸

⁴⁸¹ In Anlehnung an Zimmerman/Bonner/Kovach (1996), zit. nach Stöger/Ziegler (2011), 90. Für weitere Modellierungen unter Einbezug derselben Grundkonstanten vgl. z.B. Konrad (2011), 68f.; Kaiser/Kaiser (1999); 25-27, Kaiser (2003), 20; Kiper/Mischke (2008), 62. Eine Zusammenschau neuerer Ansätze zur Konstruktmodellierung bietet Rosendahl (2010), 28-54.

Straka und Nenninger konnten ein zyklisch angelegtes Selbstregulationsmodell validieren, das besagt, dass Lernende vorgängig eine Bedarfsbestimmung vornehmen, im Lernprozess strategiegestützt kognitive, metakognitive sowie motivationale Handlungskontrolle ausüben, das Lernergebnis evaluieren und auf dieser Grundlage erneute Bedarfsbestimmungen vornehmen (vgl. Rosendahl (2010), 49-53).

⁴⁸³ Der Terminus „Phasen“ (vgl. Kaiser 72-74) erscheint in diesem Zusammenhang missverständlich, da er primär die Vorstellung linearer Abläufe evoziert. Die behelfshalber gebrauchte Vorstellung von Linearität im Zyklusablauf muss zumindest ergänzt werden von der Feststellung, dass die beschriebenen mentalen Prozesse im Laufe der Bearbeitung einer Aufgabe *n*-mal rekursiv, quasi „in Wiederholungsschleifen“, ablaufen (können).

⁴⁸⁴ Im Fachdiskurs wird alternativ von metastrategischen, strategischen und stützstrategischen Aktivitäten gesprochen. Vorliegende Arbeit übernimmt lediglich den Terminus „Stützstrategien“ in Bezug auf motivational-volitionale Aktivitäten.

⁴⁸⁵ Konrad/Traub (1999), 36.

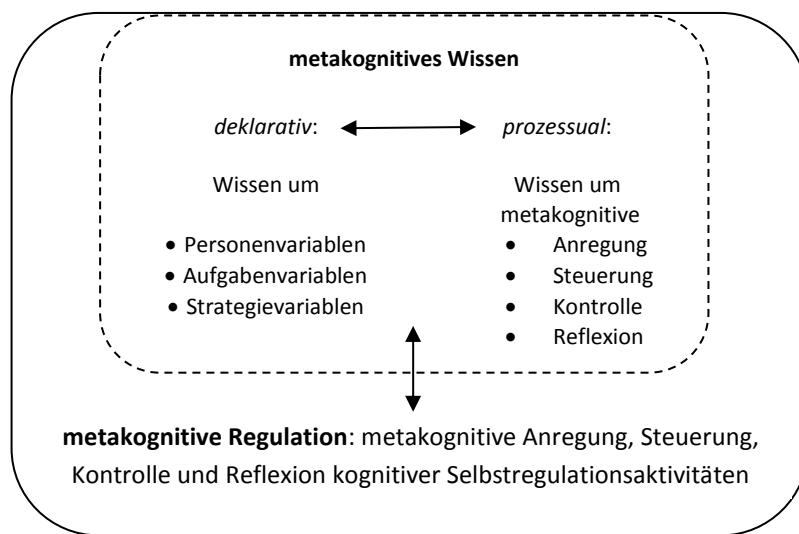
⁴⁸⁶ Winne (2011), 19.

⁴⁸⁷ Vgl. zum ganzen Absatz Kaiser/Kaiser (1999), 25-28; ferner Konrad/Traub (1999), 36-38.

⁴⁸⁸ Kaiser (2003), 19, vgl. ferner Kaiser/Kaiser (1999), 27.

Die erfolgreiche Anwendung deklarativen Metakognitionswissens erfordert prozessuales Wissen⁴⁸⁹ über die Art und Weise, wie die entsprechenden Variablen im Prozess der Bewältigung szenischer Lernaufgaben kontrolliert werden können.⁴⁹⁰ In jeder Simulationsphase wird die Anwendung metakognitiven Deklarations- und Prozesswissens sowie die metakognitiven Regulation von Anregung, Steuerung, Kontrolle und Reflexion der Aufgabenbearbeitung simultan, rekursiv und in wechselseitiger Interaktion der Determinanten ablaufen. Die soweit beschriebenen Dimensionen des Konstrukts „Metakognition“ veranschaulicht nachfolgendes Schichtenmodell, wobei die Pfeile auf Wechselwirkungsbeziehungen verweisen:

Abbildung 38: Modell metakognitiven Wissens und metakognitiver Regulation



Kognition: Begriff und Konstrukt

Selbstregulationsprozesse beim szenischen Lernen stellen metakognitiv initiierte und überwachte sowie motivational und volitional gestützte kognitive Aktivitäten dar, die dem Lernenden helfen, in Rollenspielarrangements ein Lernverhalten aufzunehmen, aufrechtzuerhalten und situativ anzupassen, durch welches die individuell anvisierten Lernziele erreicht werden können. Die hierzu eingesetzten kognitiven „Strategien“ können begriffen werden als Aktivitätssequenzen, als Handlungsfolgen in der Bearbeitung einer (Teil-) Aufgabe. Sie stellen bewusste Fähigkeiten dar, erfordern also attentionale Zuwendung, und sie können geprüft, korrigiert, modifiziert werden. Strategien kommen nicht zufällig

⁴⁸⁹ Zu alternativen Begrifflichkeiten: Kaiser/Kaiser gebrauchen für metakognitive Wissensbestände, die Steuerungs- und Kontrollfunktionen betreffen, den Terminus „exekutiv“ (ebd.), Konrad/Traub bezeichnen sie als „epistemisch“ (Konrad/Traub (1999), 38).

⁴⁹⁰ Vgl. zum ganzen Absatz Kaiser (2003), 19.

zum Einsatz.“⁴⁹¹ Sie richten sich auf die Bewältigung von Aufgaben und sind domänen spezifisch, in ihrem Anwendungsbereich also begrenzt⁴⁹². Häufig wählen Individuen Kognitionsstrategien anlässlich eines als unbefriedigend empfundenen Arbeitsergebnisses aus und wenden sie zunächst probehalber an. Fällt das Resultat intentionsgemäß aus, kann die Strategieimplementierung voll entfaltet sowie nach und nach automatisiert werden.

Rollenspieler können kognitive Strategien schwerpunktmäßig zum Management verfügbarer Leistungsressourcen einsetzen⁴⁹³: Hierunter fallen zunächst personale Ressourcen wie Motivation, Volition, Anstrengung, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen u.ä. Ebenso ausschlaggebend für Erfolg im Rollenspieltraining ist der Umgang mit externen Ressourcen, etwa im Hinblick auf das Umfeld des szenischen Settings (Ort, Zeit, Arbeitsatmosphäre usw.) sowie auf verfügbare bzw. generierbare Hilfsmittel. Den Ressourcenstrategien, die mittelbar zur Bewältigung der verschiedenen Aufgaben in Vorbereitungs-, Durchführungs- und Reflexionsphasen der Spiele beitragen, stehen Aufgabenstrategien gegenüber, die unmittelbar auf die Auseinandersetzung mit der jeweils gegebenen Aufgabe gerichtet sind.

Im Fachdiskurs werden häufig wiederholende, organisierende sowie elaborierende „kognitive [...] Informationsverarbeitungsstrategien“ unterschieden⁴⁹⁴:

*Abbildung 39: Kognitive Informationsverarbeitungsstrategien*⁴⁹⁶

Wiederholen	sich rekursiv selbst einschätzen, Ziele und Strategien auswählen, selbst beobachten und regulieren, Selbst- mit Fremdeinschätzung abgleichen u.v.m.
Organisieren	Beziehungen zwischen Wissenselementen aufbauen: selektieren, umstrukturieren, gruppieren/sortieren, kategorisieren, hierarchisieren, vernetzen
Elaborieren	bereits verfügbares Gelerntes und neuen Wissensinput verknüpfen: Suche nach Entsprechungen, Ähnlichkeiten, möglichen Zusammenhängen, Paraphrasieren
kritisches Prüfen	Vorwissen in neuen Situationen anwenden und auf Tauglichkeit überprüfen, Ideen kritisch bewerten

⁴⁹¹ Kaiser/Kaiser (1999), 29.

⁴⁹² Vgl. zum ganzen Absatz Kaiser/Kaiser (1999), 29f.

⁴⁹³ Vgl. zum gesamten Absatz Pintrich, Paul, Garcia, Teresa (1993), Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7 (2/3), 99-107.

⁴⁹⁴ Konrad/Traub (1999), 35, ähnlich bei Kaiser/Kaiser (1999), 30-32, vgl. ferner Kiper/Mischke (2008), 34f.; hier finden sich auch Systematisierungen alternativer Begriffsprägungen im Fachdiskurs.

⁴⁹⁶ Die Darlegung der Strategien „Wiederholen“, „Organisieren“ sowie „Elaborieren“ ist an die Konzeption von Weinstein und Mayer angelehnt, die Strategie „kritisches Prüfen“ an die Modellierung der Arbeitsgruppe um Pintrich (vgl. Rosendahl (2010), 36-40. 45f.).

Anderenorts wird von kognitiven Basisoperationen gesprochen, welche unbewusst und unabhängig von Wissen ablaufen, den sogenannten „SMART“-Operationen: searching, massembling, rehearsing, translating (suchen, abgleichen, vernetzen, rekapitulieren, übertragen); vgl. hierzu Winne (2011), 19f. sowie Winne/Butler (1994), 5743. Das Akronym SMART wird im Selbstregulationsdiskurs jedoch auch mit abweichendem Bedeutungsgehalt gebraucht, bei Keller/Ogrin/Ruppert/Schmitz bezieht es sich beispielsweise auf die Qualität von Zielen: Diese sollen spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch und terminiert sein (vgl. Keller u.a. (2013), 42), ähnlich bei Wild/Möller (2015), 49.

Funktionen selbstregulativer Prozesse im Rahmen szenischen Bewerbungsinterviewtrainings sind demnach wie folgt auf den Punkt zu bringen:

Die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Vorstellungsgesprächssimulationen basiert darauf, dass Rollenspieler gesprächsrelevante Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften in bewusstem oder unbewusstem Vollzug metakognitiver sowie kognitiver Selbstregulationstätigkeiten anwenden beziehungsweise weiterentwickeln. Im Rahmen dieser Aktivitäten setzt der Simulationsteilnehmer metakognitive, kognitive und motivational-volitionale Strategien gezielt ein, um verfügbare interne und externe Ressourcen zur intentionsgemäßen und funktionalen Aufgabenbewältigung zu nutzen. Deklarative und prozessuale metakognitive Wissensbestände ermöglichen ihm die metakognitive Regulation (Anregung, Steuerung und Kontrolle) seiner Selbstregulationstätigkeiten vor, während und nach der Spielperformanz.

Im nächsten Abschnitt werden Potenziale und Anforderungsbereiche von Selbstregulationsaktivitäten beschrieben, zu denen SeGel-Trainingsteilnehmer in der Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“ explizit angeleitet werden.

6.3 Voraussetzungen und Wirksamkeitserwartungen

Im Rahmen empirischer Lernforschung konnten vielfach förderliche Effekte der Anwendung metakognitiver und kognitiver Strategien bei der Bewältigung von Lernaufgaben nachgewiesen werden: sowohl in didaktischen Arrangements, welche explizit zur Selbstregulation anleiten, als auch bei der selbstorganisierten Implementierung von Metakognitionsaktivitäten⁴⁹⁷. Hatties Metaanalyse über zirka 740 Metastudien, welche ihrerseits Ergebnisse aus etwa 50.000 Untersuchungen zur Lernwirksamkeit einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren in den Domänen „Schule“, „Curricula“, „Lehrperson“, „Unterrichten“, „Elternhaus“ und „Lernende“ auswertet, weist für den Faktor „Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus“ mit $d = 1.44$ den vergleichsweise stärksten lernförderlichen Effekt aus (Rang 1 von 138)⁴⁹⁸. Bemerkenswert ist hierbei auch, dass die beobachteten Lernenden ihre Leistungspotenziale mehrheitlich recht treffsicher einschätzen konnten⁴⁹⁹. Der Faktor „Anwendung

⁴⁹⁷ Vgl. hierzu insbesondere die Metastudien von Winne und Butler (1994), 5744 sowie Hattie (2013).

⁴⁹⁸ Die Ergebnisse werden hier lediglich summarisch angedeutet, für eine tiefergehende Rezeption im Studienkontext wären Datengrundlage und Methodik der Metastudie genauer zu beleuchten. Vgl. hierzu im Überblick: <https://visible-learning.org/de/kritik-an-der-hattie-studie-visible-learning> (zuletzt aufgerufen am 07.09.2021).

⁴⁹⁹ Vgl. Hattie (2013), 52f. Dieser Umstand ist insofern bedeutsam, als Lernende mit gering ausgesprägter Selbsteinschätzungskompetenz bei Selbstregulationsaktivitäten womöglich inadäquate Zielsetzungen auswählen, was ihren Lernfortschritt beeinträchtigen kann. Fokussiert beispielsweise ein SeGel-Trainingsteilnehmer eine Sprech- oder Textprozedur, deren Anwendung er bereits automatisiert hat, so kann dies seinen Gesprächs- und Lernerfolg mindern: „[W]hen the task is well practiced, attention to task details is likely to interrupt the execution of automatic scripts (well-tested hypotheses) and impair performance“ (Kluger/de Nisi (1996), 263).

metakognitiver Strategien“, worunter „die Anwendung einer Strategie auf das Problem sowie die Auswahl und Kontrolle dieser Strategie“ sowie „das Planen, wie man eine bestimmte Lernaufgabe angeht, das Bewerten des Fortschritts und das Überprüfen des Verständnisses“ fällt⁵⁰⁰, kam über alle ausgewerteten Studien hinweg auf $d = .69$. Vergleichsweise hohe Effektstärken waren bei der Wirkungskeitsüberprüfung von „Kleingruppenunterricht, bei Lernenden höherer Jahrgangsstufen, im Förderunterricht und in weniger intensiven Programmen“ zu beobachten⁵⁰¹. Eine Effektstärke von $d = .62$ zeigten didaktische Interventionen, in denen Lernende „Ziele und Standards zur Selbstbewertung setzen und nutzen“⁵⁰². Weniger hohe, aber immer noch deutliche lernförderliche Effekte erzielten Einzelmaßnahmen wie „sich Ziele setzen“ ($d = .56$), „die Vorgehensweise beim Lernen planen“ ($d = .49$) und „den eigenen Lernprozess überwachen und kontrollieren“ ($d = .45$)⁵⁰³. Knapp noch im Bereich erwünschter Effekte rangierte der Faktor „Selbstkonzept“ mit $d = .43$ ⁵⁰⁴.

Dass Fähigkeiten und Fertigkeiten selbstregulativer Lernunterstützung im Schulkontext trainierbar sind, konnte empirisch vielfach belegt werden⁵⁰⁵. Mehr Lernwirksamkeit als eine isolierte Vermittlung

Schäfer (2016) berichtet von Beobachtungen aus der SeGel-Projektarbeit, die sich womöglich als Hinweise auf Entwicklungen von Selbsteinschätzungscompetenz im Interventionszeitraum interpretieren lassen (vgl. zum ganzen Absatz Schäfer (2016), 37): Vor dem szenischen Simulationstraining fühlten sich rund drei Viertel der Teilnehmer teilweise oder ganz „angemessen auf Vorstellungsgespräche vorbereitet“, danach über 90 Prozent. Fast ebenso viele Schüler bejahten jedoch nach dem Training die Frage, ob sich ihre Gesprächskompetenzen ihrer Einschätzung nach erhöht hätten. Nicht einmal 10 Prozent der Befragten meinten, sie hätten sich „kaum“ oder „überhaupt nicht“ verbessert. Die beobachteten Ergebnisse sind ggf. als Indiz dafür zu werten, dass im Gesprächskompetenztraining gewonnene Erfahrungen die Wahrscheinlichkeit überzogener Selbsteinschätzungen verringern können.

⁵⁰⁰ Hattie (2013), 224.

⁵⁰¹ ebd.

⁵⁰² Vgl. ebd., 225. Wird Lernenden die Möglichkeit gegeben, aus spezifischen, zur Aufgabenbewältigung geeigneten Standards auszuwählen, so liegen ihre Erfolgschancen höher als bei Lernarrangements ohne Standardorientierung (vgl. Winne (2011), 22f.) Dabei enthebt die Anregung zur Standardauswahl aus einem Vorschlagspool Lernende nicht ihrer Selbstverantwortung, da stets diese selbst über die (Nicht-)Nutzung entsprechender Angebote entscheiden: „Standards are not only ‚in‘ the subject matter. Standards for metacognitive monitoring are what learners deem appropriate“ (Winne (2011), 22).

⁵⁰³ Vgl. ebd., 226. Eine zentrale Voraussetzung ist, dass die Zielsetzungen Herausforderungscharakter haben: Bei Lernenden, die sich passgenaue anspruchsvollere Ziele setzen, wurden wesentlich höhere Outcomes auf dem Faktor „Zielsetzung“ beobachtet als bei solchen mit für sie persönlich zu anspruchsloser Zielorientierung (vgl. ebd., 196).

⁵⁰⁴ Vgl. ebd., 55-57. Beim Begriff „Selbstkonzept“ unterscheidet Hattie zwischen der Selbstwahrnehmung eines Lernenden und seiner Selbstbewertung. Erstere korreliert weit weniger deutlich mit Lernerfolgen als letztere. Offensichtlich ist „ein Gefühl des Selbstvertrauens [...] ein besonders wirksamer Wegbereiter und ein Outcome der schulischen Bildung“ (ebd., 56; zu Einzelstudien mit dem Nachweis hoher Effekte von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vgl. ebd., 228).

⁵⁰⁵ Einen Überblick über einschlägige Studien, beginnend mit Kindern im Grundschulalter, bieten Stöger/Ziegler (2011), 87; vgl. auch ebd. 98f.; ferner Keller u.a. (2013), Landmann u.a. (2015), 58 sowie Hasselhorn/Gold (2017), 334f.

Den zitierten empirischen Belegen für die Lernwirksamkeit von Selbstregulation stehen gelegentlich geäußerte Bedenken gegenüber: So betont Junge, dass Anregungen zur (meta-)kognitiven Lernunterstützung in der Schule nicht leicht zu leisten seien, da diese es „mit ihren formalen und institutionalisierten Lehr-Lernprozessen (Unterricht) schwer hat, Dispositionen der Selbstregulation und -organisation didaktisch zu initiieren. Denn echte

von Strategiewissen⁵⁰⁶ ermöglicht nachgewiesenermaßen eine Verknüpfung mit fachspezifischen Inhalten, letztere wird im SeGel-Vorstellungsgesprächstraining konsequent umgesetzt. Zudem wurden höhere lernförderliche Effekte bei Trainings beobachtet, welche nicht durch Klassenlehrkräfte, sondern durch Forschungsteammitglieder angeleitet wurden. Geringere, jedoch gleichwohl deutliche Effekte zeigten sich, wenn im Vorfeld geschulte Lehrkräfte ihre Klassen selbst trainierten⁵⁰⁸. Bei SeGel wird letzterer Variante der Vorzug gegeben, um alltagsnahe Ergebnisse generieren und die Wirksamkeit des Trainings möglichst realistisch beurteilen zu können⁵⁰⁹.

Nachgewiesenermaßen fördert es die Strategieanwendung, wenn die anvisierten fachlichen Aufgabenstellungen schülerseitig als lebensrelevant und sinnvoll empfunden werden⁵¹⁰ sowie, gemessen an der Schülermehrheit, auf mittlerem Anforderungsniveau rangieren⁵¹¹. Das SeGel-Konzept trägt ersterem Postulat Rechnung, indem es das Training inhaltlich mit dem für den Adressatenkreis lebensweltlich bedeutsamen Thema „Berufswahl“ verbindet. Ein mittlerer Anforderungslevel wird durch die Verknüpfung mit dem Fachinhalt „Bewerbungsinterview“ erreicht, mit welchem die Schüler durch Vorschaltung von Modul 1 („Vorstellungsgespräch“) vertraut gemacht werden. Zudem besteht im SeGel-Training angesichts der Offenheit von Zielsetzungen und Strategiewahl für jeden Teilnehmer die Möglichkeit, das Anforderungsniveau seiner Selbstregulationsaktivitäten individuell anzupassen.

Erfahrungsgemäß profitieren Lernende, die über Vorwissen und praktische Fertigkeiten im Bereich Selbstregulation – seien es Inhalts-, Methoden-, Sozial- oder Selbstkompetenzen – verfügen, von Strategietrainings stärker als solche ohne Vorkenntnisse⁵¹². Gleichzeitig liegen zur Frage nach der „Beziehung zwischen kognitiver Grundfähigkeit und Lernstrategien [...] nur vereinzelte Ergebnisse vor. Dies lässt angesichts der regen Forschungstätigkeit zur kognitiven Grundfähigkeit vermuten, dass

Kompetenzentwicklung findet eher als Reaktion auf reale Herausforderungen in der Lebens- und/oder Arbeitswelt statt“ (Jung (2010), 48). Insofern entsprechende empirische Nachweise fehlen, werden Einschätzungen wie diese im Rahmen vorliegender Untersuchung nicht weiter rezipiert.

⁵⁰⁶ Vgl. Landmann u.a. (2015), 58.

⁵⁰⁸ Vgl. zum restlichen Absatz Stöger/Ziegler (2011), 98f.

⁵⁰⁹ Vgl. Fries/Souvignier (2013), 415.

⁵¹⁰ Vgl. Kaiser (2003), 30; Schett (2008), 68.

⁵¹¹ Vgl. Kiper/Mischke (2008), 59. Selbstregulationsaktivitäten beanspruchen kognitive Ressourcen, hierdurch kann die Bewältigung anspruchsvollerer Aufgaben erschwert werden: „The attention diverted from a resource demanding activity to the nontask aspects of the intervention (meta-task processes) may cause performance loss due to competition for cognitive resources“, Kluger/de Nisi (1996), 266; vgl. ferner ebd. 275. Gleichzeitig ist ein herausforderndes Anforderungsniveau zu bearbeitender Aufgabenstellungen Voraussetzung dafür, dass überhaupt metakognitive Anstrengungen unternommen werden (vgl. Kaiser (2003), 217).

⁵¹² Vgl. zum ganzen Absatz Stöger/Ziegler (2011), 98f. Zum Vorwissen als Voraussetzung der Strategieanwendung vgl. ferner Kaiser/Kaiser (1999), 31, Kiper/Mischke (2008), 60, Schett (2008), 68. 90 sowie Rosendahl (2010), 71f.

kein nachweisbarer Zusammenhang existiert“⁵¹³. Im Hinblick auf die Implementierung des strategiegestützten SeGel-Gesprächskompetenztrainings darf vorderhand somit angenommen werden, dass sich auch für kognitiv schwächere Teilnehmer lernförderliche Effekte ergeben können, zumal die vorgeschaltete Einführung ins Selbstregulierte Lernen (Modul 2) einschlägiges Vorwissen und entsprechende praktische Fertigkeiten vermittelt. Die Einführung kann zudem Einstellungen und Erwartungen bei den Schülern anregen, welche die Erfolgswahrscheinlichkeit der Intervention zusätzlich steigern: Wird Lernenden bewusst, dass (meta-)kognitive Strategieimplementierung einen konstitutiven Aspekt von Lernaktivitäten darstellt, so erhöht dies die Effektivitätswahrscheinlichkeit⁵¹⁴.

Nachgewiesenermaßen gelingt der Transfer selbstregulativer Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedene Anwendungsbereiche umso eher, je einsichtiger Schülern deren Nutzen über die unterrichtliche Erwerbssituation hinaus gemacht werden kann⁵¹⁵. Das SeGel-Unterrichtskonzept trägt diesem Zusammenhang Rechnung erstens dadurch, dass hier Vorteile strategiegestützten Lernens anhand eines lebensnahen Beispielfalls veranschaulicht werden (Modul 2: „Roberts Breakdance-Pläne“). Zweitens können die Schüler ausgewählte Strategien unmittelbar danach selbst anwenden (Modul 3: Vorstellungsgesprächstraining). Drittens werden sich etwaige Trainingsfortschritte, welche die Teilnehmer bei sich selbst oder Peers bemerkten, entweder auf vorstellungsgesprächsspezifische und somit aktual lebensbedeutsame Gesprächsfertigkeiten oder auf allgemein alltagsrelevante Kommunikationskompetenzen beziehen. In beiden Fällen wird den Schülern der außerschulische „Mehrwert“ von Strategieanwendung vor Augen geführt, was den Transfer entsprechender Kompetenzen begünstigt.

Rekursiv vollzogene lernwirksame Selbst- und Fremdbewertungsaktivitäten können Selbstwirksamkeitserwartungen, Zielorientierung und intrinsische Motivation steigern, welche als weitere Prädiktoren für Erwerb und Ausbau selbstregulativer Kompetenzen gelten⁵¹⁶. Als selbstregulationsförderlich gelten auch Autonomie- sowie Kompetenzstützung, welche sich ergeben kann, wenn Lernende „spüren, dass sie fähig sind, die gestellten Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können. Zur erfolgreichen Kompetenzunterstützung im schulischen Alltag ist vor allem das informative und motivationsförderliche Feedback geeignet“⁵¹⁷: Kriterienbezogenes Aufgaben- und Prozessfeedback sind, wie

⁵¹³Rosendahl (2010), 71.

⁵¹⁴Vgl. Kaiser (2003), 21. 30.

⁵¹⁵Vgl. Kaiser (2003), 30; Stöger/Ziegler (2011), 98f., Landmann u.a. (2015), 59.

⁵¹⁶Vgl. Schett (2008), 68, Rosendahl (2010), 47 (letzterer im Rückgriff auf empirische Ergebnisse der Arbeitsgruppe um Pintrich). Insgesamt konnte die Annahme, dass Interesse und Leistungsmotivation lernförderlich seien, bei empirischer Überprüfung in den meisten Fällen, aber nicht durchgehend bestätigt werden; vgl. Rosendahl (2010), 77-81).

⁵¹⁷Wild/Möller (2015), 59.

unter Abschnitt 5.3 dargelegt, fester Bestandteil des SeGel-Trainingskonzepts beider Interventionsvarianten.

Indirekte Interventionen, welche auf die Entwicklung von Selbstregulationskompetenzen abzielen, erzielten im Vergleich zu direkten Selbstregulationsfördermaßnahmen geringere, aber gleichwohl deutliche lernwirksame Effekte⁵¹⁸: Hierzu gehören beispielsweise die Schaffung von Lernbedingungen, welche Schüler zur Strategieanwendung motivieren, ebenso wie schülerorientierte Aufgabenstellungen und Selbstregulation praktizierende Vorbilder, die als Modelle dienen können. Im SeGel-Konzept

Aus vorausgehenden Überlegungen heraus erscheint die Annahme zulässig, dass eine explizite Anleitung zur Anwendung lernstützender Strategien im Vorstellungsgesprächstraining sich förderlich auf die Entwicklung von Gesprächskompetenzen auswirken kann. Ein inhaltlich entsprechend spezifiziertes Interventionskonzept liegt bislang nicht vor, während strategiegestützte Trainings mit abweichen den Inhaltsschwerpunkten vielfach Eingang in schulische Berufswahlbegleitung sowie berufliche Aus- und Weiterbildung gefunden haben, in aller Regel ohne systematische Überprüfung ihrer Lernwirk samkeit⁵²⁰. Im Sinne eines Beitrags zur fachlich verantworteten Fundierung entsprechender Ange bote werden im Folgenden idealtypische Selbstregulationsaktivitäten, wie sie das SeGel-Rollenspiel training induziert, exemplarisch anhand einer ausgewählter Simulationsetappe beschrieben.

6.4 Selbstregulationsaktivitäten im SeGel-Training

Pintrich et al. liefern eine Matrix zur Kategorisierung selbstregulativer Prozesse, in welche sich die bei SeGel explizit angeleiteten Selbstregulationsaktivitäten einordnen lassen⁵²¹:

⁵¹⁸ vgl. zum ganzen Absatz Wild/Möller (2015), 59f.

⁵²⁰ Auf die Förderung von Selbstregulationskompetenzen bei Berufsschülern zielt der in zwölf Bundesländern durchgeführte Modellversuch SKOLA („Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung), vgl. Diesner, Ilona u.a. (Hgg.) (2008), Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen. Good-Practice-Beispiele aus dem Modellversuchsprogramm SKOLA, Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft). Ein Konkretisierungs beispiel auf Länderebene (Modellversuch KoLA = „Förderung des selbst gesteuerten Lernens und Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes zur Umsetzung kompetenzorientierter Curricula auf der Basis von Jahresarbeitsplänen“ in Rheinland-Pfalz) stellen Breuer u.a. vor, vgl. Breuer, Klaus; Ettmüller, Wolfgang; Schu, Nicole; Tauschek, Rüdiger (2011), Selbstgesteuertes Lernen. Planung, Praxis und Evaluation für den Unterricht in der Berufsschule. Dokumentation von Lernsituationen im Jahresarbeitsplan und Umsetzung im Unterricht – Good-Practice-Ergebnisse des Modellversuchs KoLA, Frankfurt/Main: Peter Lang. Zum österreichischen Pendant COOL („Cooperative Open Learning“) vgl. Schett (2008), 74. Eine Förderung der Anwendung von Metakognitionstechniken im Rahmen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen macht sich das Projekt SeLK (= Vermittlung von Selbstlernkompetenz) zum Ziel; vgl. hierzu Kaiser (2003).

⁵²¹ Vgl. Pintrich, Paul (2000), The role of goal orientation in self-regulated learning, in: Boekaerts, Monique, Pintrich, Paul, Zeidner, Moshe (Hgg), Handbook of self-regulation, San Diego: Academic Press, 451-502. Zentrale Elemente der Modellierung Pintrichs finden im deutschsprachigen Fachdiskurs zahlreiche Entsprechungen;

Abbildung 40: Kognitive Selbstregulationsaktivitäten nach Regulationsbereichen und -dimensionen⁵²³

	Bereich „(Meta-)Kognition“	Bereich „Motivation/Affekt“	Bereich „Verhalten“	Bereich „Kontext“
<i>Dimension „Voraussicht, Planung, Aktivierung“</i>	Zielsetzung, Aktivierung von metakognitivem und kognitivem Wissen	Zielorientierung, Wirksamkeitseinschätzung, Schwierigkeitseinschätzung, Aktivierung von Interesse	Planung von Zeit und Aufwand, Planung von Selbstbeobachtungen	Wahrnehmung und Einschätzung von Aufgabe und Kontext
<i>Dimension „Steuerung“</i>	Metakognitive Bewusstheit, Aufmerksamkeit für und Beobachtung von Kognitionen	Aufmerksamkeit für und Beobachtung von Motivation und Affekt	Aufmerksamkeit für und Beobachtung von Anstrengung, Zeitmanagement und Hilfebedarf; Beobachtung eigenen Verhaltens	Aufmerksamkeit für und Beobachtung von Änderungen in Aufgaben und Kontextbedingungen
<i>Dimension „Kontrolle“</i>	Auswahl und Anpassung von Lernstrategien	Auswahl und Anpassung von Strategien zur Beeinflussung von Motivation und Affekt	Erhöhung oder Senkung von Anstrengung, Tätigkeiten fortführen oder beenden, Hilfe suchen	Veränderung der Aufgabe, Veränderung oder Verlassen des Kontextes
<i>Dimension „Reaktion und Reflexion“</i>	Kognitive Bewertung, Ursachenzuordnung	Affektive Reaktionen, Ursachenzuordnung	Wahl von Verhaltensweisen und Strategien	Evaluation von Aufgabe und Kontext

Auf Grundlage dieser Matrix werden nachfolgend selbstregulative Prozesse beim Training der Gesprächseröffnungsphase von Bewerbungsinterviews idealtypisch skizziert.

Zu Beginn jeder Trainingsrunde erhalten diejenigen Schüler, welche jeweils die Bewerberrolle übernommen haben, nachfolgende Übersicht einiger Sprech- und Textprozeduren, welche bei der Bewältigung anfallender Gesprächsaufgaben helfen können. Anhand dieses Rasters leitet die Lehrkraft, wie unter Abschnitt 4.3.3 beschrieben, zur Aktivierung und Planung der Simulationsarbeit an.

exemplarisch sei auf Schiefele/Pekrun (1996), Friedrich/Mandl (1997), Schmitz (2003) sowie Konrad (2011) verwiesen.

⁵²³ Die Darstellung ist an Konrad (2011), 73 sowie Wild/Möller (2015), 50 angelehnt.

Abbildung 41: Selbstregulationsraster "Lerntagebuch" (Gesprächseröffnung)

1 Erfolgs-Strategien	2.1 Ist-Stand am Anfang (Selbsteinschätzung)	2.2 Etappen-Ziele	3.1 Final-Ziel	3.2 Ist-Stand am Ende (letztes Feedback)
Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
Block/Mappe mit vorbereiteten Fragen und Stift				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
Armhaltung offen				

Die Mitschüler in der Interviewerrolle leiten die Gespräche jeweils unter Verwendung einer der vier für Etappe 1 verfügbaren Rollenkartenversionen an. Nachfolgend ist Version 1_2 abgebildet:

Abbildung 42: Rollenkarte 1_2 (Gesprächseröffnung)

Du stehst auf, gehst auf den Bewerber zu, gibst ihm die Hand und begrüßt ihn mit „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“.

Nenne weder seinen noch deinen Namen.

Gib ihm Zeit, dich zu begrüßen.

Setze dich. Erst dann weist du auf seinen Platz und sagst „Bitteschön!“

„Haben Sie gut zu uns hergefunden?“

„Darf ich Ihnen ein Bier anbieten?“

„Möchten Sie gerne ein Glas Wasser?“

Wenn gewünscht, schenkst du pantomimisch ein Glas Wasser ein.

Im Selbstregulationsraster werden den Rollenspielern neben verbalen und paraverbalen Prozeduren auch körpersprachlich verfasste Routinen vorgeschlagen, in den letzten drei Zeilen näherhin das Einnehmen einer aufrechten, offenen und dem Gegenüber zugewandten Körperhaltung. In Bezug auf diese Prozeduren werden im Folgenden auf den Dimensionen „Planung/Aktivierung“, „Steuerung/Kontrolle“ sowie „Reaktion/Reflexion“ erwartbare Selbstregulationsaktivitäten skizziert, die Lernende nutzen können, um zu einer gelungenen nonverbalen Performance zu kommen: Hierdurch

konkretisieren sich Facetten metakognitiver, kognitiver und ressourcenbezogener Strategieanwendung mit dem Ziel der Realisierung von Gesprächsfunktion und -intentionen.

Selbstregulationsaktivitäten auf den einzelnen Anwendungsdimensionen werden im Folgenden, um Dopplungen zu vermeiden, jeweils nur anhand einer einzigen Phase der Simulationsarbeit im SeGel-Training skizziert: Planungs- und Aktivierungshandlungen für die präaktionale Phase, Steuerungs- sowie Kontrolltätigkeiten für die aktionale und Reaktions- sowie Reflexionsaktivitäten für die postaktionale Phase. Dessen ungeachtet sind Planung und Aktivierung, Steuerung und Kontrolle sowie Reflexion und Reaktion als konstitutive Momente von Selbstregulationsaktivitäten per se zu verstehen. Sie bedingen sich gegenseitig und laufen bei der Aufgabenbearbeitung nicht nacheinander, sondern simultan in Wiederholungsschleifen ab, und zwar in allen Phasen der Problemlösung.

Planungs- und Aktivierungstätigkeiten

Bei der Arbeit mit den Selbstregulationsbögen nutzen die Rollenspieler ihr deklaratives Metakognitionswissen darüber, was unter Planung und Aktivierung zu verstehen ist und was es bedeutet, eine Aufgabe beziehungsweise sich selbst in Bezug auf die Aufgabe einzuschätzen. Hierfür muss ihnen bekannt sein, was ein Lern- bzw. Arbeitsziel ist und was die Begriffe „Zielsetzung“, „Strategie“ und „Strategiewahl“ bezeichnen. Sie sollten sich der Bedeutung von Vorwissens-, Motivations- und Volitionsaktivierung, von Zielorientierung und von Selbstkontrolle im Lernprozess bewusst sein. „Bewerber“, die ihre Trainingsarbeit metakognitiv stützen, nehmen die Aufgabe, im Rollenspiel eine passende Körperhaltung einzunehmen, wahr in dem Bewusstsein, dass ihnen eine Aktivierung von Vorwissen, Motivation und Volition, Zielorientierung und Selbstkontrolle helfen kann, ihr Nonverbalitätsmanagement angemessen zu gestalten und somit die jeweils anstehende Simulationsrunde erfolgreich zu bewältigen.

In Anwendung prozessualen metakognitiven Wissens und metakognitiver Regulation machen die Lernenden sich bewusst, dass die Aufgabe auf sie zukommt, in variativen Rollenspielsituationen jeweils passende Körperhaltungen einzunehmen. Sie achten darauf, den Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe in Abhängigkeit von ihren persönlichen Ausgangsbedingungen realistisch einzuschätzen und sich herausfordernde Trainingsziele zu setzen. Sie nehmen sich vor, die Aufgabe interessiert und motiviert anzugehen, das Management ihrer nonverbalen Gesprächsgestaltung dezidiert an ihren Zielsetzungen auszurichten und zu überwachen, und sie initiieren die praktische Umsetzung dieses Entschlusses.

Kognitive Aufgaben- und Ressourcenstrategien ermöglichen es den Lernenden, Aspekte der Gesprächsaufgabe „Nonverbalität in der Gesprächseröffnung gestalten“ wahrzunehmen, treffsicher einschlägigen Anforderungsbereichen zuzuordnen und gemäß ihres jeweiligen Anforderungsniveaus zu

hierarchisieren. Die so organisierten Aufgabenmerkmale gleicht der Rollenspieler dann unter Anwendung von Elaborationsstrategien mit seinen persönlichen Ausgangsbedingungen ab: seinem einschlägigem Wissen, verwertbaren praktischen Fertigkeiten, relevanten sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten sowie motivationalen bzw. volitionalen Ressourcen. Auf diese Weise kommt er zu einer individualisierten Einschätzung der Aufgabenschwierigkeit und kann taxieren, wie leicht oder schwer ihm die Erledigung der Aufgabe, im Gesprächseröffnungstraining eine aufrechte, zugewandte und offene Körperhaltung einzunehmen, fallen wird. Vermutet er, diese Herausforderung problemlos zu meistern, so kann er im Selbstregulationsraster in Spalte „2.1 Ist-Stand am Anfang (Selbsteinschätzung)“ die drei letzten Zeilen ankreuzen. Vorgeschlagene Prozeduren, deren Anwendung ihm bereits vertraut ist, sollte er im Training auch umsetzen: Daher werden die betreffenden Zeilen auch in Spalte „2.2 Etappen-Ziele“ markiert. Besonders fokussieren soll der „Bewerber“ diese ihm bereits geläufigen Prozeduren jedoch nicht, da sie für ihn keine herausfordernden, lernförderlichen Ziele darstellen. Sie kommen hingegen für die individuelle Zielsetzung in Frage, wenn der Rollenspieler sie in Spalte 2.1 nicht angekreuzt hat, weil er ihre Anwendung seiner Einschätzung nach noch nicht mühelos beherrscht. In diesem Fall schätzt der „Bewerber“ in Anwendung organisierender beziehungsweise elaborativer Strategien ein, inwiefern die Sprechprozeduren „aufrechte Haltung“, „zugewandte Haltung“ sowie „offene Armhaltung“ der Funktion der Simulationsgespräche und seinen persönlichen Trainingsintentionen entsprechen. Routinen, die er auch in Anbetracht seiner individuellen Ressourcen (Vorkenntnisse, motivationale, volitionale und soziale Fähigkeiten/Bereitschaften usw.) für sich geeignet findet, kann er als Zielsetzungen auswählen, indem er die entsprechenden Zeilen in Spalte 2.2 des Selbstregulationsrasters ankreuzt. Sie können zusätzlich durch Anstecken von Büroklammern markiert werden. Insgesamt sollte der Spieler in der Bewerberrolle nicht mehr als drei oder vier für ihn „neue“ Prozeduren pro Trainingsrunde anvisieren.

Vor Spielbeginn legen die „Bewerber“ die Selbstregulationsbögen zur Seite. In Anwendung einschlägiger Ressourcenstrategien aktivieren sie nun Interesse, Motivation, Volition sowie kontrollierende Aufmerksamkeit im Hinblick auf eine funktionale und intentionsgemäße Durchführung des Gesprächseröffnungstrainings, insbesondere bezüglich ihrer Zielsetzungen im Bereich der Körperhaltung.

Steuerungs- und Kontrolltätigkeiten

Im Bereich deklarativen Metakognitionswissens machen „Bewerber“ sich während der aktionalen Spielphase bewusst, dass Selbstkontrolle und -steuerung ihnen dabei helfen können, Herausforderungen des Nonverbalitätsmanagement beim Gesprächseröffnungstraining zu bewältigen. Sie wissen, dass hierzu eine aufmerksame Beobachtung eigener Kognitionen und Gefühle, des eigenen Verhaltens sowie des Aufgabenumfeldes erforderlich ist. Sie machen sich klar, dass sie über Möglichkeiten

verfügen, diese Selbstvariablen (im SeGel-Training jedoch nicht die Aufgabenvariablen) zu beeinflussen.

Metakognitive Prozesswissensbestände ermöglichen Rollenspielern eine Vorstellung davon, wie man sich effektiv kontrollieren und steuern kann, um sich in der Eröffnungsrounde einer Vorstellungssprächsimulation körpersprachlich angemessen zu verhalten. Hierzu führen sie sich vor Augen, welche Nonverbalitätsprozeduren sie als Zielsetzung anvisiert haben, und initiieren deren Anwendung. Systematisch beobachten sie Reaktionen des Gesprächspartners ebenso wie eigene Kognitionen und Verhaltensweisen, insbesondere im Nonverbalitätsbereich, und überwachen ihre Strategieanwendung. Nötigenfalls initiieren sie Anpassungen und beobachten deren Auswirkungen. Sie kontrollieren fortlaufend, ob sie aufmerksam, motiviert und anstrengungsbereit sind, und achten darauf, durch Ressourcenregulation kontinuierlich auf die Erreichung ihrer Trainingsziele hinzuarbeiten: Im gegebenen Fall machen sie sich Unlust, Konzentrationslücken, zu geringes Anstrengungsniveau und so weiter bewusst und initiieren Gegenmaßnahmen. Änderungen in den Kontextbedingungen, welche sich im Gesprächsverlauf fortlaufend ergeben, nehmen sie wahr und reagieren in Form geeigneter Steuerungs- beziehungsweise Kontrollaktivitäten.

Im Bereich kognitiver Organisationsleistungen nehmen „Bewerber“ Impulse des jeweiligen „Personalverantwortlichen“ wahr und kategorisieren diese hinsichtlich ihres Anforderungsgehalts. Auf elaborativem Weg wählen sie unter den individuell verfügbaren Reaktionsmöglichkeiten diejenigen aus, die am besten geeignet erscheinen, den fokussierten Aufgabenaspekt erfolgreich zu bearbeiten: Dies kann beispielsweise das Einnehmen einer aufrechten, zugewandten und offenen Körperhaltung sein. Metakognitionsaffine Rollenspieler werden bevorzugt Prozeduren wählen, die sie im Rahmen ihrer Zielsetzungen anvisiert haben. Sollten mehrere Handlungsweisen geeignet erscheinen, ist die vielversprechendste Verhaltensvariante elaborativ zu selektieren: So kann ein „Bewerber“ die via Selbstregulationsraster vorgeschlagene „offene Armhaltung“ wahlweise realisieren, indem er die Hände nebeneinander auf Tisch oder Oberschenkeln ablegt oder indem er sie offen über der Tischplatte hält.

Sofern die kommunikativen, strategie- und ressourcenbezogenen Verhaltensweisen, für die ein „Bewerber“ sich entschieden hat, seiner nachfolgenden kritischen Überprüfung standhalten, kann er ihre Anwendung in der Spielszene rekursiv wiederholen.

Reaktions- und Reflexionstätigkeiten

Deklaratives metakognitives Wissen umfasst Kenntnisse im Hinblick darauf, was mit „Reaktion“ beziehungsweise „Reflexion“ im Lernkontext gemeint ist, was es bedeutet, Verhaltensweisen und Strategien reaktiv beziehungsweise reflexiv zu regulieren, und wie man Aufgaben- und Kontextevalution betreibt. Einschlägiges prozessuales Metakognitionswissen versetzt Rollenspieler beispielsweise in

die Lage, nach dem Gesprächseröffnungstraining Reflexionsprozesse bezüglich eigener und durch Mitspieler gezeigter kognitiver sowie affektiver Reaktionen metakognitiv zu initiieren und im Spiel wahrgenommene Wertungen und Reaktionen kritisch zu beurteilen: auch, weil um das lernförderliche Potential entsprechender Reflexionsprozesse wissen. Auf Kognitionsebene könnten sich hierbei Fragen angehen wie: „Was denke und fühle ich, wenn ich bei der Vorstellungsgesprächssimulation eine angemessene Körperhaltung einnehmen soll, und warum geht es mir so? Was bedeutet das im Hinblick auf meinen Lernprozess und meinen möglichen Gesprächserfolg? Welche Rolle spielt hierbei die Aufgabe und welche das Umfeld, in dem ich diese bearbeitet habe? Wie kann ich mit meinen Erkenntnissen aus Spielvorbereitung, -durchführung und -reflexion sinnvoll umgehen?“ Metakognitionsaffinen Rollenspielern wird bewusst, dass die Suche nach Antworten auf solche Fragen ihnen helfen kann, Verhaltensweisen und Strategien zu finden, die ein intentionsgemäßes Nonverbalitätsmanagement in authentischen Bewerbungsinterviews unterstützen. Sie verstehen zudem, dass es für sie nützlich sein kann, zu erfahren, was Mitschülern an ihrem körpersprachlichen Verhalten in der Spielzene aufgefallen ist und wie jene diese Beobachtungen werten. Sie verwenden Aufmerksamkeit auf diesbezügliches Peerfeedback und initiieren dessen Verwertung im Hinblick auf die Regulierung ihres nonverbalen Verhaltens in weiteren Trainingsrunden und in authentischen Vorstellungsgesprächen.

In den Dimensionen „Reaktion/Reflexion“ nutzen Feedbackgeber und -empfänger kognitive Strategien in den Bereichen „Elaboration“ und „kritisches Prüfen“, um die wahrgenommene Gesprächsperformance mit den vorgeschlagenen Standards zu vergleichen und somit zu bewerten: Inwiefern wurde eine aufrechte, zugewandte Körperhaltung gezeigt oder nicht gezeigt, inwiefern war die Armhaltung offen oder nicht? Auf demselben Weg nehmen sie Ursachenbeschreibungen vor (Warum zeigte der „Bewerber“ in dieser und jener Situation des Spiels eine bestimmte Haltung? Wieso machte dies auf die Beobachter diesen und jenen Eindruck?) und generieren Tipps für künftiges Bewerberverhalten. Bei abweichenden Wahrnehmungen und Interpretationen werden kritische Prüfstrategien wiederholt anzuwenden sein.

Engagierte Strategieanwender regulieren auch im Rückmeldegespräch ihre affektiven beziehungsweise volitionalen Reaktionen und achten gezielt darauf, Motivation sowie Interesse aufrechtzuerhalten. Sie holen geeignete Hilfestellungen ein, indem sie Rückfragen an Peers richten, sofern sie Schwierigkeiten haben, das erhaltene Feedback zu verstehen oder auf die eigenen Zielsetzungen zu beziehen.

Zudem besteht für alle Beteiligten die Möglichkeit, in gewissem Umfang Einfluss auf die Kontextbedingungen der Rückmeldearbeit nehmen, um diese für sich lernförderlich und annehmlich zu gestalten: Hierzu kann es fallweise gehören, als „Bewerber“ auf Beendigung der Feedbackrunde hinzuwirken, wenn man den Eindruck hat, genug gehört zu haben, sich Äußerungen von Mitschülern nicht

länger aussetzen möchte u.ä. Ein „Bewerber“ hingegen, der ausführlicheres beziehungsweise tiefergehendes Feedback haben möchte, kann besonders interessiert nachfragen oder sich vornehmen, das Gespräch mit den Rückmeldern bei Gelegenheit außerhalb des Trainings fortführen.

Nach der Feedbackrunde überprüft der Spieler in der Bewerberrolle, ob er die anvisierten Ziele erreicht hat oder nicht. Dysfunktional oder überhaupt nicht angewandte Prozeduren können entweder in der Wiederholungsrunde nochmals anvisiert werden oder vielversprechender erscheinenden Zielsetzungen weichen. Zusätzlich wählt der Schüler gegebenenfalls neue Prozeduren aus, um auch für die Wiederholungsrunde ein individuell passendes Anforderungsniveau anzugeben: Elaborative Strategien sowie Motivations- und Volitionsmonitoring können hierbei helfen. Er füllt Spalte „2.2 Etappen-Ziele“ entsprechend neu aus und ordnet die Büroklammern noch nicht realisierten Zielsetzungen zu. Nach der Wiederholungsrunde nimmt er unter Berücksichtigung des letzten erhaltenen Feedbacks eine Selbsteinschätzung im Hinblick auf den Gesamtdurchlauf der Vorstellungsgesprächssimulation vor, welche zum Trainingsabschluss ansteht, und füllt Spalte „3.1: Final-Ziel“ entsprechend aus.

Qualifizierung von Zielklassen- und Standardangebot des Trainings

Um Schüler dazu zu motivieren, sich herausfordernde, entwicklungsförderliche Ziele zu stecken, sollte die von der Lehrkraft gestaltete Lernumgebung zum Identifizieren von Zielen anregen und helfen, individuell angemessene Zielsetzungen treffsicher auszuwählen. Vorteilhaft kann es hierbei sein, wenn variable Zielklassen angeboten werden⁵²⁵: Schüler, die sich für Ziele aus einem bestimmten Bereich nicht erwärmen können, werden womöglich in einer anderen Zielklasse fündig und können entsprechende Zielsetzungen generieren, die zu ihren individuellen Gesprächsintentionen passen.

Das SeGel-Training ermöglicht es den Teilnehmern, aus vier unterschiedlichen Zielklassen auszuwählen: Zunächst werden sie explizit zur Festlegung *kriterialer* Zielsetzungen angeleitet (beispielsweise: „Ich möchte zwei meiner Stärken nennen und begründen“ oder „Ich möchte beim Item ‚Sprechweise ruhig und angemessen‘ die höchste Punktzahl erreichen“). Auch Zielsetzungen im Hinblick auf den *sozialen* Kontext des Trainings bieten sich an (etwa „Ich möchte die Beobachter überzeugen“), ebenso solche, die die *Aufgabenbewältigung als Ganze* anvisieren („Ich möchte, dass mein nächstes Vorstellungsgespräch gut gelingt“). In jedem der skizzierten Fälle wird den Teilnehmern implizit auch ermöglicht, *relative* anstellen von absoluten Zielsetzungen vorzunehmen, etwa: „Ich möchte mehr

⁵²⁵ „The judgments may be direct, such as ‘passing a test’ or ‘completing an assignment’; comparative, such as ‘doing better than Mary’ or ‘doing better than last time’; social, such as ‘not getting an detention’ or ‘seeking teacher approval’; engagement related, such as ‘singing a song’ or ‘running a race’“ (Hattie/Timperley (2007), 88).

Blickkontakt halten als bei der letzten Runde“ oder „Ich möchte lauter sprechen als N.N. (ein Mitschüler)“. Den Lernenden bietet sich somit eine Fülle von Möglichkeiten, intentions- und ressourcenangepasste Ziele aus verschiedenen Zielklassen auszuwählen.

6.5 (Meta-)Kognitionsprofil

Szenisches Gesprächskompetenztraining kann, wie gezeigt wurde, prinzipiell durch variative metakognitive, kognitive und ressourcenbezogene lernstrategische Aktivitäten in den Dimensionen Planung und Aktivierung, Steuerung und Kontrolle sowie Reaktion und Reflexion gestützt werden. Teilnehmer mit wenig Vorerfahrung werden auf Basis der zwei- bis dreistündigen Einführung ins Selbstregulierte Lernen, welche dem Simulationstraining bei Bedarf vorgeschaltet werden kann, allenfalls einen Teil der zahlreichen infrage kommenden Strategien faktisch nutzen können. Von routinierter oder gar automatisierter Strategieanwendung ist bei vielen Rollenspielern wohl allenfalls in fortgeschrittenen Trainingsphasen auszugehen.

Hinsichtlich strategiebasierter Lernstützung wird bei SeGel daher in Orientierung an einer Teilnehmermehrheit mit geringen Vorkenntnissen ein mittleres Anforderungsniveau angepeilt. Es konkretisiert sich in der Kombination von lehrerseitig kleinschrittig angeleiteter, im Ablauf vereinheitlichter Strategieplanungs- und -auswertungsaktivitäten einerseits mit methodisch offener Strategieimplementierung andererseits. Betrachtet man das Ausmaß der Eigenverantwortung, die den „Bewerbern“ im Hinblick auf Aufnahme und Aufrechterhaltung von Selbstregulationsaktivitäten in den einzelnen Trainingsphasen zukommt, so ist diese Streuung der Anforderungsniveaus klar zu erkennen: Der Schwerpunkt selbstverantwortlicher, nicht schrittweise angeleiteter Strategieanwendung liegt in der Performanzphase, in welcher selbstregulationsförderliche Impulse naturgemäß kaum sinnvollerweise extern induziert werden können. Während der Spieldurchführung bleibt es daher den „Bewerbern“ anheimgegeben, ob und inwiefern sie Selbstregulation applizieren. Für Lernende mit geringen Vorkenntnissen und -erfahrungen können sich hierdurch beträchtliche Anspruchsniveaus ergeben. Ausgleichshalber liegen die Anforderungen an die Eigenständigkeit selbstgesteuerter Lernstützung in der prä- und der postaktionalen Phase deutlich niedriger: Bei Vor- und Nachbereitung der szenischen Spielrunden werden die Schüler, wie oben beschrieben, explizit und schrittweise zu Kognitions- beziehungsweise Metakognitionsaktivitäten angeleitet. Externe Impulse, durch Lehrkraft und Selbstregulationsraster vermittelt, indizieren eine kleinschrittige Anwendung elaborierender, prüfender und wiederholender Kognitionsstrategien im Rahmen von Selbsteinschätzung, Zielsetzung, Selbstbewertung und so weiter. Dies erleichtert die Aktivierung der Lernarbeit und kann insbesondere bei Wissens-, Motivations- und Volitionsdefiziten helfen, trotz knapper Ressourcen erwünschte Lerneffekte zu erzielen.

Es konnte gezeigt werden, dass das SeGel-Trainingsarrangement differenzierende Lernstrategieanwendung ermöglicht: Teilnehmer, die über weniger Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der lernprozessbegleitenden Selbstregulation verfügen, können dessen ungeachtet als „Bewerber“ schrittweise angeleitete Planungstätigkeiten vor sowie Reflexionsaktivitäten nach der Spieldurchführung vermutlich mitvollziehen. Sie werden darüber hinaus mit Strategien und Prozeduren bekannt gemacht, welche ihnen zur erfolgreichen Spieldurchführung nützen können: Faktisch anwenden dürften sie diese in individuell unterschiedlichem Ausmaß. Selbstregulationsaffine beziehungsweise erfahrene Schüler werden Chancen und Vorzüge selbstregulativen Arbeitens naturgemäß eher realisieren können⁵²⁷. Für alle Teilnehmer gleichermaßen bestehen über den Mitvollzug der explizit angeleiteten kognitiven und metakognitiven Strategieimplementierung hinaus quasi unbegrenzte weitere Möglichkeiten zur selbstregulativen Ausgestaltung ihres Gesprächskompetenzerwerbs im Simulationstraining.

6.6 Peerfeedback und angeleitete Selbstregulation in Kombination

Die Nutzung von Peerfeedback im SeGel-Simulationstraining kann als Anwendung einer kognitiven Ressourcenstrategie aufgefasst werden: Lernarrangements mit Feedbackstützung setzen selbstverständlich darauf, dass Feedbackempfänger den eigenen Lernprozess beobachten, steuern und regulieren (wollen). Ohne diese Prämisse ergäbe es schlichtweg keinen Sinn, externe Rückmeldungen im Training zu implementieren. Die hieraus resultierende Annahme von Interaktionseffekten zwischen Peerfeedback- und Selbstregulationsaktivitäten gilt unabhängig davon, ob Lernende letztere eigenaktiv oder nach expliziter Anleitung vollziehen. Im Folgenden werden zu erwartende wechselseitige Inferenzen für das unter Abschnitt 4 beschriebene szenische SeGel-Bewerbungstraining skizziert.

6.6.1 Wechselwirkungen

Rückmeldungen zum Gesprächsverhalten von Rollenspielern können diesen helfen, ihr Verhaltens-monitoring zu intensivieren: „FIs [feedback interventions] command, and often receive, considerable attention. FIs are unlikely to be ignored because any FI has potentially serious implications for the

⁵²⁷ Bei der Implementierung des SeGel-Trainings im regulären Unterricht kann die Wahl eines für die Teilnehmer mehrheitlich angemessenen metakognitiven Anforderungsniveaus der jeweiligen Lehrkraft anheimgegeben werden, sofern diese die Selbstregulationskompetenzen der Schüler einschätzen kann. Metakognitionsaffine Rollenspieler können und sollen Selbstregulationsaktivitäten weitgehend in Eigenverantwortung betreiben. Zielgruppenabhängig kann es hierbei sinnvoll sein, dass die Lehrkraft in früheren Trainingsphasen Impulse setzt und Anleitungen gibt (je nach Bedarf schwerpunktmäßig im Hinblick auf Planung und Aktivierung, Steuerung und Kontrolle oder Reaktion und Reflexion), deren Umfang jedoch sukzessive verringert. In weniger erfahrenen Klassen können explizite Selbstregulationsanregungen entsprechend länger gegeben werden, gegebenenfalls auch bis Trainingsabschluss.

self”⁵³¹. Ohne Rückmeldungen verwenden Sprecher insbesondere auf para- und nonverbale Gestaltungsaspekte häufig keine oder nur geringe Aufmerksamkeit, zumal diese flüchtig sind und in aller Regel automatisiert ablaufen⁵³². Entsprechende Feedbacks können zu gesteigerter internaler Fokussierung solcher Verhaltensmerkmale beitragen.

Zudem weist Prozessfeedback, wie es bei SeGel gezielt induziert wird, saliente inhaltliche Schnittmengen mit den Selbstregulationsbereichen „Verhalten“ und „Kontext“ auf: Wenn die Beobachter dem „Bewerber“ erläutern, inwiefern er ihrer Meinung nach die Gesprächsaufgaben in passender oder in weniger angemessener Weise bearbeitet hat, so wird er Strategien, die er für sich zur Aufgabenbewältigung gewählt hat, davon tangiert sehen. Analog ergeben sich inhaltliche Berührungspunkte zwischen selbstregulativer Strategiewahl und dem Peerfeedbackbereich „Feed Forward“: Wenn Mitschüler einem „Bewerber“ Tipps geben, auf welche Weise er vorankommen kann, werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit auf Strategien eingehen, welche er im Trainingszusammenhang bereits angewendet hat oder noch anwenden könnte, und zwar Hinblick auf Ziele, die er sich entweder schon zu eigen gemacht hat oder sich noch setzen könnte. Peerfeedbackinhalte im SeGel-Training weisen demnach vielfältige thematische Bezüge zu Selbstregulationsbereichen und -dimensionen auf.

Letztlich kann externales (Peer-)Feedback Eigenfeedback anregen, das als Moment metakognitiven Selbstmonitorings aufzufassen ist: „[For] all self-regulated activities, feedback is an inherent catalyst. As learners monitor their engagement with tasks, internal feedback is created by the monitoring process“⁵³³. Der Abgleich von Ist- und Sollzustand, den ein bei selbstregulativer Lernstützung kognitiv vollzieht, wird metakognitiv begleitet durch die im Monitor präsenten Inhalte der von den Peers erhaltenen Rückmeldungen. Damit verbundene Wertungen wird ein „Bewerber“ im SeGel-Training jedoch in den wenigsten Fällen unhinterfragt für sich übernehmen, sondern gemäß eigener Wertmaßstäbe abwägen, welche er bei weiteren Zielsetzungs- und Strategiewahlaktivitäten berücksichtigen will. Der Feedbackempfänger generiert somit Selbstfeedback, in welches Fremdfeedbackinhalte allenfalls modifiziert übernommen werden. Internales Feedback kann somit als zwischen Peerfeedback und Selbstregulationstätigkeiten vermittelnde kommunikative Instanz wirken, insofern hier Inhalte externaler Rückmeldung gemäß persönlichen Vorstellungen des „Bewerbers“ gefiltert, interpretiert und modifiziert werden, sodass diese in Impulse zur eigenen Ziel- und Strategieauswahl übersetzt werden. Bei metakognitiv besonders aktiven, erfahrenden Lernenden können interne Feed-backaktivitäten ebenso lernwirksam werden wie explizite Selbstregulationsmaßnahmen: „When the

⁵³¹ Kluger/de Nisi (1996), 262.

⁵³² Vgl. Kluger/de Nisi (1996), 262.

⁵³³ Butler/Winne (1995), 245.

recipient has clear task goals and can easily compare the FI [feedback intervention] message with these goals, the presence of a goal-setting intervention may be superfluous”⁵³⁴.

Insgesamt ist demnach bei „Bewerbern“ in beiden SeGel-Interventionsgruppen davon auszugehen, dass Peerfeedbackinhalte in Form von Eigenfeedback (meta-)kognitiv verarbeitet werden. Bei Probanden in der Interventionsgruppe „FB*SRL“ ist mit wechselseitiger Beeinflussung der Auswirkungen von Peerfeedback und angeleiteten Selbstregulationsaktivitäten zu rechnen. Erwartbare Kombinationseffekte werden im Folgenden skizziert.

6.6.2 Effektwahrscheinlichkeit

Fest steht, dass die Effektivität von Peerfeedback-Angeboten durch gezielten Einbezug von Selbstregulation in Lernprozesse gesteigert werden kann:

„[T]here can be a powerful interactive effect between feedback aimed at improving the strategies and processes and feedback aimed at the more surface task information. The latter can assist in improving task confidence and self-efficacy, which in turn provides resources for more effective and innovative information and strategy searching“⁵³⁸.

Nachgewiesenermaßen entwickeln leistungsbezogene Rückmeldungen höhere Effektivität, wenn deren Empfänger prinzipiell Zielsetzungen in Bezug auf seine Leistung und deren Entwicklung verfolgt⁵³⁹: Vermutlich geht damit häufig ein gesteigertes Interesse einher, Feedback überhaupt einzufordern und zu erhalten⁵⁴⁰. Für Rollenspieler im SeGel-Training, welche Rückmeldungen nur eingeschränkt als Selbstregulationsressource nutzen, steigt daher die Effektivitätswahrscheinlichkeit von Peerfeedback, wenn explizite selbstregulative Impulse hinzukommen:

“[T]o the degree that the feedback-standard-gap is ambiguous, a goal-setting intervention should both remove the ambiguity and direct attention to task processes, rather than to meta-task processes. Therefore, goal-setting interventions should augment the effect of FI [feedback interventions] on performance [...] The augmenting effect of goal-setting interventions should be most apparent when FI cues do not lend themselves to a clear interpretation”⁵⁴¹.

Das im Training induzierte Prozessfeedback kann wiederum seinerseits Zielsetzungen, Strategieauswahl und -reflexion bei Rollenspielern anregen:

„Students may [...] develop effective error detection skills, which lead to their own self-feedback aimed at reaching a goal. Such error detection can be very powerful, provided students have some modicum of knowledge and understanding about the task on which to strategize and regulate. In addition, students can seek better strategies to complete the task or be taught them, or

⁵³⁴ Kluger/de Nisi (1996), 269.

⁵³⁸ Hattie/Timperley (2007), 93.

⁵³⁹ Vgl. Kluger/de Nisi (1996), 275f.

⁵⁴⁰ Vgl. Hattie/Timperley (2007), 89.

⁵⁴¹ Kluger/de Nisi (1996), 269

they can obtain more information from which they can then solve problems or use their self-regulatory proficiencies”⁵⁴².

Feedback kann die Ausbildung von Zielsetzungskompetenz insofern unterstützen, als es die Kalibrierung von Standards erleichtert, wovon insbesondere Lernende profitieren, die noch keine konkreten Vorstellungen von für sie erwartbaren Lernfortschritten haben, beispielsweise weil ihnen die Lerninhalte relativ neu sind: „[g]oals can be discovered (usually in more specific ways) as we undertake particular tasks [...] and the feedback about ‚How am I going?‘ can help in these evolving goal-related considerations“⁵⁴⁶. Dies dürfte bei in schulische Berufswahlbegleitung eingebetteten Bewerbunginterviewtrainings regelmäßig gefragt sein. Zudem helfen Rückmeldungen bei der notwendigen Hierarchisierung konkurrierender Standards.⁵⁴⁷ Erfolgen sie, wie im SeGel-Training, rekursiv und in klaren inhaltlichen Zusammenhängen, so können sie die Lernprogression wesentlich unterstützen, insofern sie Lernende dazu anregen, ihre Ziele sukzessive auf immer höheren Kompetenzniveaus anzusiedeln: „[f]eedback allows students [...] to set further appropriately challenging goals as the previous ones are attained, thus establishing the conditions for ongoing learning“⁵⁴⁸.

Auch Erfolgserwartungen moderieren die Lernwirksamkeit von Rückmeldungen. So fördern positive Selbstwirksamkeitserwartungen die Offenheit für Feedback⁵⁵¹ und lassen Lernende auf Kritik mit vermehrten Anstrengungen sowie fortgesetzten Versuchen, das Ziel zu erreichen, reagieren⁵⁵². Am deutlichsten sind diese Effekte dann, wenn Lernende unerwarteten Misserfolg haben; weniger offen sind sie für Rückmeldungen bei Lernerfolgen, die sie bereits erwartet hatten, sowie bei unerwarteten Fehlschlägen⁵⁵³. Für das SeGel-Training sind diese Beobachtungen insofern von Belang, als in der Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“, anders als in der Vergleichsgruppe, der Aufbau von Leistungserwartungen bei den Schülern gezielt evoziert wird und infolgedessen die Peerfeedbackwirksamkeit moderieren wird.

Bei rein evaluativen Rückmeldungen liegt die Effektwahrscheinlichkeit nachgewiesenermaßen niedriger als bei Feedbacks wie im SeGel-Training, wo über die Feststellung von Gelingen oder Scheitern hinaus auch dargelegt wird, was genau an der beobachteten Gesprächsperformanz (nicht) überzeugt hat und inwiefern⁵⁵⁴. Hattie/Timperley begründen diesen Umstand wie folgt: „Students‘ attributions about success or failure can often have more impact than the reality of that success or failure“⁵⁵⁵.

⁵⁴² Hattie/Timperley (2007), 86.

⁵⁴⁶ Hattie/Timperley (2007), 103.

⁵⁴⁷ Vgl. Kluger/de Nisi (1996), 261.

⁵⁴⁸ Hattie/Timperley (2007), 88f.

⁵⁵¹ Vgl. Hattie/Timperley (2007), 95.

⁵⁵² Vgl. Kluger/de Nisi (1996), 266.

⁵⁵³ Vgl. Hattie/Timperley (2007), 95.

⁵⁵⁴ Vgl. Hattie/Timperley (2007), 95.

⁵⁵⁵ Hattie/Timperley (2007), 95.

Auch im SeGel-Training ist also zu erwarten, dass die Vorstellungen, die die Teilnehmer bezüglich der Gründe für ihren Erfolg oder Misserfolg haben, von großer Bedeutung für ihre Selbstbewertung sowie für ihre Interpretation des erhaltenen Feedbacks sind.

Üblicherweise effektschädliche Defizite in der Feedbackspezifität können durch treffsichere selbst-regulative Planungsarbeit ein Stück weit ausgeglichen werden: Nachgewiesenermaßen sind Lernende, die sehr konkrete, spezifische Ziele gefasst haben, vergleichsweise eher in der Lage, unkonkretes Feedback zu verwerten, da sie dessen Inhalte mit ihren Zielsetzungen abgleichen und somit in produktiver Weise interpretieren können⁵⁵⁶.

Zudem konnte empirisch belegt werden, dass das Anspruchsniveau der Ziele, die sich ein Lernender setzt, in Verbindung mit der Aufgabenschwierigkeit einen Moderator der Feedbackwirksamkeit darstellt: „It appears to have the most impact when goals are specific and challenging but task complexity is low“⁵⁵⁷. Im Hinblick auf szenisches Gesprächskompetenztraining lässt dieser Befund erwarten, dass auch Schüler mit (sehr) guten Vorleistungen von Peerfeedback profitieren können, sofern sie sich herausfordernde Trainingsziele setzen.

Feedback, das sich auf Aspekte der Selbstregulation bezieht, beispielsweise auf Prozessaspekte von Zielsetzung und Strategieanwendung, gehört erwiesenermaßen zu den effektivsten Rückmeldungsarten⁵⁵⁸. Das SeGel-Trainingskonzept in der unter Abschnitt 4.3.2 vorgestellten Form sieht explizit selbstregulationsbezogenes Peerfeedback jedoch in keiner der beiden Interventionsvarianten vor. Ausschlaggebend hierfür waren forschungsmethodische Gründe: Explizit selbstregulationsanleitende Impulse sollten auf die Experimentalgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“ beschränkt bleiben, um faktorenspezifischere Gruppenbedingungen zu schaffen und damit die Wahrscheinlichkeit klar interpretierbarer Untersuchungsergebnisse zu erhöhen. Beim szenischen Vorstellungsgesprächstraining im regulären Unterricht ist es jedoch ohne Weiteres möglich, Rückmelder mit Einverständnis des „Bewerbers“ vor den einzelnen Spielrunden Einsicht in dessen Selbstregulationsraster nehmen zu lassen, sodass die dokumentierten Zielsetzungen ins Feedback einbezogen werden können.

Die Darlegungen unter Kapitel 5 und 6 vorliegender Arbeit führen zur Annahme, dass die Lernarrangements des SeGel-Bewerbungsinterviewtrainings im Hinblick auf den Aufbau von Gesprächskompetenz förderlich sein können. Für Aufschlüsse im Bereich eingangs beschriebener Forschungs- und Praxisinteressen sollen daher Trainingseffekte überprüft werden, im folgenden Kapitel wird das hierfür gewählte Studiendesign vorgestellt.

⁵⁵⁶ Vgl. Ilgen/Fisher/Taylor (1979), 365f.

⁵⁵⁷ Hattie/Timperley (2007), 85f.

⁵⁵⁸ Vgl. Hattie/Timperley (2007), 93-96.

7 Anlage und Methodik der Untersuchung

Zur Untersuchung von Gesprächskompetenzentwicklungen im Kontext peerfeedback- bzw. zusätzlich selbstregulationsgestützten szenischen Vorstellungsgesprächstrainings werden zunächst arbeitsleitende Forschungshypothesen generiert. Nachfolgend wird ein Untersuchungsdesign skizziert, dessen Implementierung Aufschlüsse darüber ermöglichen soll, ob die hypothetischen Annahmen im Hinblick auf Trainingseffekte zutreffen oder nicht.

7.1 Forschungshypothesen

Hypothese 1

Im Zusammenhang mit peerfeedbackgestütztem szenischem Vorstellungsgesprächstraining sind Gesprächskompetenzzugewinne bei den Trainingsteilnehmern zu beobachten.

Hypothese 2

Im Zusammenhang mit peerfeedbackgestütztem szenischem Vorstellungsgesprächstraining, das explizit zur Selbstregulation anleitet, sind Gesprächskompetenzzugewinne bei den Trainingsteilnehmern zu beobachten.

Hypothese 3

Das Ausmaß der im Trainingszusammenhang beobachteten Gesprächskompetenzzugewinne liegt bei der Trainingsvariante mit angeleiteter Selbstregulation höher als bei der Trainingsvariante ohne angeleitete Selbstregulation.

7.2 Setting und Design

Die Untersuchung von Gesprächskompetenzentwicklungen parallel zu peerfeedbackgestütztem beziehungsweise zusätzlich explizit zur Selbstregulation anleitendem szenischem Vorstellungsgesprächstraining erfolgte anhand der Implementierung und Evaluation entsprechender Unterrichtsmaßnahmen in den berufswahlbegleitenden Unterricht an zwei Mittelschulen der Region Regensburg. Die Interventionen wurden im Forschungsprojekts SeGel (Selbstreguliert Gesprächsführung lernen) durch ein Team von Dozenten und Studierenden am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg konzipiert, nach Einholung schulbehördlicher Genehmigungen in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 durch Klassenlehrkräfte durchgeführt und von Seiten des Forschungsteams dokumentiert sowie ausgewertet.

Im Überblick gestaltete sich der SeGel-Projektablauf wie folgt⁵⁶¹:

- Vorrecherchen zum Forschungsschwerpunkt, Vorplanung von Intervention, Projektablauf und Studiendesign
- *Vorstudie: Anforderungen an Bewerber im Vorstellungsgespräch (qualitative Untersuchung unter Personalverantwortlichen der Region)*
- Projektausschreibung im dialogUS-Schulnetzwerk am Regensburger Universitätszentrum für Lehrerbildung, Auswahl von Kooperationsklassen
- Erarbeitung eines theorie- und vorstudienbasierten Gegenstandsverständnisses, Entwurf von Interventionskonzept, Trainings- und Testinstrumentarium
- *Nebenstudie 1: Bewerbungsrollenspiele im berufswahlvorbereitenden Unterricht als Thema von Unterrichtswerken für die Fächer AWT und Deutsch in der 9./10. Jahrgangsstufe der Mittelschule (qualitative Untersuchung)*
- Konzeption einer Schulinternen Fortbildung für Kooperationslehrkräfte, Schulungsdurchführung für die Pilotierungsrunde
- *Nebenstudie 2: Beeinflussung von Wissen und Einstellungen im Bereich Selbstregulierten Lernens bei Mittelschullehrkräften durch eine Fortbildungsmaßnahme (qualitative Studie mit Prä-Post-Vergleich)*
- Pilotierungsrunde zur Erprobung von Interventionskonzept, Trainings- und Testinstrumentarium in zwei Klassen (beide 9. Jahrgangsstufe, eine R-Zug, eine M-Zug): Implementierung und Auswertung von Training und Test
- Überarbeitung von Interventionskonzept, Trainings- und Testinstrumentarium
- Überprüfung von Akzeptanz und Handhabbarkeit der Testinstrumente: Codierung und Rating von Pilotierungsvideos durch ungeschulte Rater (Germanistikstudierende, Deutschlehrkräfte, Sprechwissenschaftler und -erzieher)
- Validierung der Ratingprozedur: Augenscheininvaliditätsprüfung durch Personalverantwortliche, Deutschdidaktiker, Deutschlehrkräfte und Sprecherzieher
- Fertigstellung von Interventions- und Erhebungskonzept
- Schulung der Kooperationslehrkräfte für die Haupttestrunde
- Hauptrunde mit fünf Treatmentklassen (Interventionsgruppe FB: 2 Klassen, davon eine M9, eine M10, Interventionsgruppe FB*SRL: 3 Klassen: davon zwei R9, eine M10) und einer Kontrollgruppenklasse (M9): Vortest in allen Klassen, Implementierung des Trainings in den Treatmentklassen, Nachtest in allen Klassen

⁵⁶¹ Projekt- und Studiendesign sind in vielen Punkten an bei Pisarek/Wild (2019), 216-227, König (2019), 238-245 sowie Pisarek (2019), 132 empfohlene Vorgehensweisen angelehnt.

- *Nebenstudie 3: Peerfeedback: Beobachtungen zu Schülereinstellungen und –selbsteinschätzungen sowie zur Rückmeldepraxis im szenischen Vorstellungsgesprächstraining (qualitative Untersuchung mit kriteriengeleiteter nichtteilnehmender Beobachtung von Peerfeedbackgesprächen und Fragebogenerhebung im Prä-Post-Vergleich)*
- Nachtestrunde: Follow-Up-Testung aller Klassen
- Codierung und Ratings beobachteter Gesprächsleistungen, Eingabe in SPSS und computergestützte Auswertung (quantitative Untersuchung)
- *Nebenstudie 4: Entwicklung von Gesprächskompetenzen durch szenisches Vorstellungsgesprächstraining (qualitative Untersuchung: transkriptgestützte Analyse zweier Testgespräche)*

Konzeption

Die Untersuchung wurde als evaluative Interventionsstudie mit Prä-Post-FollowUp-Kontrollgruppen-design (Wirksamkeitsüberprüfung mit drei Messzeitpunkten) unter kontrollierten Bedingungen im Feld durchgeführt. Mittels verbindlicher, weitreichender Vorgaben im Hinblick auf Treatment- und Testdurchführung sowie Testauswertung konnten Auswirkungen intervenierender Variablen begrenzt werden⁵⁶². Das Setting ist demnach als labornaher Feldsituation, das Treatment als quasiexperimentelle Intervention zu qualifizieren. Die Datenerhebung folgte im mixed-methods-Design vorwiegend einem quantitativen Paradigma, welches für ausgewählte Aspekte durch qualitative Zugriffswiesen ergänzt wurde⁵⁶³.

Ablauf

Die zeitliche Phasierung von Intervention und Erhebung stellt sich im Überblick wie folgt dar:

Abbildung 43: Interventions- und Messphasen im Untersuchungsablauf^a

	t0	Baseline- phase	t1 Erster MZP: Prä- test	Interventionsphase: VG-Simulationen (5 Trainingsetappen)	t2 Zweiter MZP: Post- test	Follow- Up- Phase	t3 Dritter MZP: Nach- test
IG 1: Peer- feedback (n=53)		Modul 1: „VG“		VG-Simulationstraining mit Peer- feedback: • Bewerber 1: Rollenspiel Etappe 1 – Peerfeedback – Rollenspiel Etappe 1 – Peerfeedback • dann Bewerber 2 usw.		regu- lärer Unter- richt	
IG 2: Peer- feedback + SRL (n=50)		Modul 1: „VG“ Modul 2: „SRL“		VG-Simulationstraining mit Peer- feedback und angeleiteter Selbstregulation: • Bewerber 1: Selbstregulation – Rollenspiel Etappe 1 – Peerfeedback – Selbstregulation – Rollenspiel Etappe 1 – Peerfeedback – Selbstregulation • dann Bewerber 2 usw.		regu- lärer Unter- richt	
KG (n=16)		Modul 1: „VG“		kein Training		regu- lärer Unter- richt	
		2-4 Stunden		8-11 Stunden		3 Mo- nate	

.....Standardisierte VG-Simulation, Videaufzeichnung

^a MZP = Messzeitpunkt, VG = Vorstellungsgespräch, SRL = Selbstregulation, IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe

⁵⁶² Hinweise zum Umgang mit Moderationseffekten durch intervenierende Variablen bietet König (2019), 242.

⁵⁶³ Die Terminologie folgt hier Boelmann (2019), 92.

Die Intervention wurde durch drei weibliche und zwei männliche Trainer durchgeführt, es handelte sich jeweils um die regulären Deutschlehrkräfte der Kooperationsklassen. Alle fünf hatten die Erste und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Mittelschulen absolviert und verfügten zum Untersuchungszeitpunkt über langjährige Unterrichtserfahrung. Sie hatten sich freiwillig zur Projektteilnahme gemeldet und wurden interventionsvorbereitend im Rahmen einer eigens konzipierten schulinternen Lehrerfortbildung geschult, an der auch weitere Interessierte aus den Kollegien der Kooperations-schulen teilnehmen konnten.

Zur Prüfung der Interventionswirksamkeit wurden die Probanden durch Forschungsteammitglieder an drei Messzeitpunkten in standardisierten Test-Vorstellungsgesprächssimulationen gefilmt. Aus diesen Zeitpunkten ergibt sich eine Gliederung des gesamten Interventionszeitraums in drei Zeitabschnitte: die „Baseline-Phase“ zwischen den Vorbereitungsmodulen und der ersten Messung (t0-t1), die „Interventions-Phase“ zwischen Prä- und Posttest (t1-t2) und die von zweiter sowie dritter Messung begrenzte „Follow-Up-Phase“ (t2-t3).

Auf eine Messung zum Zeitpunkt t0, die eine Absicherung der Ergebnisse gegen die Baseline-Phase ermöglicht hätte, wurde verzichtet, um Testeffekte bestmöglich zu kontrollieren: Eine Vergleichsmöglichkeit zur Baseline-Phase war erstens für die Klärung der arbeitsleitenden Hypothesen nicht unbedingt erforderlich. Zweitens ist grundsätzlich davon auszugehen, dass eine wiederholte Teilnahme der Probanden an standardisierten Testgesprächen das Testergebnis moderiert. Somit war der Verzicht auf die zur Hypothesenklärung nicht erforderliche Baselinemessung im Sinne der Kontrolle einer bekannten intervenierenden Variable geboten.

Ursprünglich war angedacht, in den Treatmentgruppen beobachtete Effektentwicklungen auch in der Follow-Up-Phase gegen die vorhandene Kontrollgruppe abzusichern. Im Interventionsverlauf wurde diese Option jedoch aufgegeben, um dem Wunsch der Kontrollgruppenprobanden, ebenfalls am Vorstellungsgesprächstraining teilnehmen zu können, noch im Interventionszeitraum nachkommen zu können. Eine spätere Durchführung wäre angesichts straffer Stoff- und Zeitpläne der Abschlussklassen nicht zustande gekommen. Zum Testzeitpunkt t3 stand somit keine Kontrollgruppe mehr zur Verfügung.

7.3 Stichprobe

Die Intervention wurde durch die Kooperationslehrkräfte in den regulären Unterrichtsablauf integriert, wodurch eine Trainingsteilnahme für alle Schüler der Treatmentklassen verpflichtend gemacht wurde. Hingegen wurde ihnen freigestellt, ob sie an den Erhebungen zur Evaluationsstudie teilnehmen wollten oder nicht: alle Schüler der Kooperationsklassen entschlossen sich zur Teilnahme. Von

ihnen und ihren Erziehungsberechtigten wurde die schriftliche Zustimmung zur anonymisierten Erhebung und projektinternen Verwendung der Daten eingeholt.

Stichprobe

Die Datenerhebung für die Studie erfolgte in 6 Mittelschulklassen mit insgesamt 105 Schülern im Schuljahr 2013/14. Baseline- und Interventionsphase fielen in die Monate September und Oktober 2013, der Nachtest fand im Januar 2014 statt.

Abbildung 44: Kennzahlen der Stichprobe

Klasse	Gruppe		Zug		Jahrgangsstufe		Testteilnahme			Geschlecht			
					9	10	MZP 1	MZP 2	MZP 3	w	m		
1	SRL*FB		R		18		18	17	0	11	7		
2					13		13	12	4	7	6		
3			M			21	21	19	20	8	13		
4	FB	KG			20		18	20	19	11	9		
5						14	14	13	10	8	6		
6					19		16	18	0	9	10		
<i>ges_(n)</i>	52/105	34/105	19/105	31/105	74/105	70/105	35/105	100/105	99/105	53/105	54/105		
<i>ges_(%)</i>	49,5/100	32,4/100	18,4/100	29,5/100	70,5/100	60,7/100	33,3/100	95,2/100	94,3/100	50,5/100	51,4/100		
											48,6/100		

Legende:

Gruppe: „FB*SRL“ = Interventionsgruppe „Training mit Peerfeedback und Selbstregulation“, FB = Interventionsgruppe „Training mit Peerfeedback“, KG = Kontrollgruppe (kein Training)

Zug: R = Regel-Zug, M = Mittlere-Reife-Zug

Jahrgangsstufe: 9 = 9. Jahrgangsstufe, 10 = 10. Jahrgangsstufe

Testteilnahme: MZP 1 = Testteilnahme zu Messzeitpunkt 1, MZP 2 = Testteilnahme zu Messzeitpunkt 2, MZP 3 = Testteilnahme zu Messzeitpunkt 3

Geschlecht: w = weiblich, m = männlich

ges_(n): Gesamtzahl der Fälle/*Gesamtzahl der Stichprobenprobanden*

ges_(%): gesamter prozentualer Anteil an der Stichprobe/*Stichprobenumfang*

Von den 105 Probanden der Gesamtstichprobe waren 54 weiblichen und 51 männlichen Geschlechts. 70 davon besuchten im Untersuchungszeitraum die 9. Jahrgangsstufe und 35 die 10. Jahrgangsstufe. 31 Schüler bereiteten sich im R-Zug der Mittelschule auf den Qualifizierenden Hauptschulabschluss vor, 74 strebten im M-Zug die Mittlere Reife an. Die Treatmentgruppe „Training mit Peerfeedback“ umfasste 34 Probanden, die Treatmentgruppe „Training mit Peerfeedback und Selbstregulation“ 52 und die Kontrollgruppe 19 Schüler.

Merkmale

Die Intervention wurde in sechs Mittelschulklassen der Region Regensburg durchgeführt. Diese wurden aus Klassen, deren Lehrkräfte nach der Ausschreibung Interesse an einer Projektteilnahme gezeigt hatten, ausgewählt. Um mögliche Effekte bekannter Störquellen zu reduzieren wurde bei der

Auswahl auf eine Mischung von R- bzw. M-Zug-Klassen, von Klassen aus den Jahrgangsstufen 9 bzw. 10, von weiblichen bzw. männlichen Schülern sowie von Stadt- und Landschulklassen geachtet.

Angesichts verbindlicher Lehrplanvorgaben für die vorausgehenden Jahrgangsstufen war von Vorkenntnissen der Schüler in den Bereichen „Berufswahl“ und „Vorstellungsgespräch“ wie folgt auszugehen⁵⁶⁴:

Abbildung 45: Verortung des Themas "Vorstellungsgespräch" in Fachlehrplänen bayerischer Mittelschulen

Fachlehrplan Arbeit – Wirtschaft – Technik (AWT)	
<i>Jahrgangsstufe 7 (R- und M-Zug)</i>	7.1 Eröffnung von Perspektiven auf Thema „Beruf“ und eigene Berufswahl
<i>Jahrgangsstufe 8 (R- und M-Zug)</i>	8.1: weitere Reflexion eigener beruflicher Orientierung, auch im Rahmen der Durchführung von zwei Betriebserkundungen mit Vor- und Nachbereitung
<i>Jahrgangsstufe 9 (R- und M-Zug)</i>	9.1 Reflexion des eigenen Berufswahlprozesses, Betriebspraktikum, schriftliche Bewerbung, Rollenspiel zum Vorstellungsgespräch

Fachlehrplan Deutsch	
<i>Jahrgangsstufe 8 (R-Zug)</i>	D 8.1 Gesprächsverhalten für Vorstellungsgespräche einüben, z. B. sich inhaltlich vorbereiten, sich auf Situation und Gesprächspartner einstellen; die Wichtigkeit des nonverbalen Verhaltens erkennen und im Rollenspiel trainieren, im kommunikativen Miteinander fair und kritisch darüber reflektieren
<i>Jahrgangsstufe 8 (M-Zug)</i>	D 8.1 Gesprächsverhalten für ein Vorstellungsgespräch einüben, z. B. eine Anfrage wegen eines Betriebspraktikums; das eigene Anliegen klar und sachlich darstellen, die Wichtigkeit des nonverbalen Verhaltens erkennen und dieses im Rollenspiel trainieren, im kommunikativen Miteinander fair und kritisch werten
<i>Jahrgangsstufe 9 (R- und M-Zug)</i>	D 9.1 Gesprächsverhalten für Vorstellungsgespräche wiederholen und verfeinern, z. B. um die Bedeutung der gründlichen inhaltlichen Vorbereitung wissen und sie entsprechend einsetzen; persönliche Stärken bewusst einplanen, Prüfungssituationen vorbereiten und im Rollenspiel trainieren, auch mit Fachleuten; mit Medienunterstützung über richtiges Gesprächsverhalten und Körpersprache reflektieren

Angaben zur konkreten Ausprägungen entsprechender Kenntnisse oder zu Vorerfahrungen in Bezug auf Bewerbungsinterviews wurden nicht erhoben

Zur Randomisierung der Stichprobengruppen wurden die Projektklassen und Lehrkräfte den Experimentalgruppen sowie der Kontrollgruppe zufällig zugewiesen (Quasi-Randomisierung). Das Treatment wurde auf bestehende Mittelschulklassen, also natürlich gewachsene Gruppen angewendet. Hierbei war, wie unter den Bedingungen vergleichbarer Feldstudien üblich⁵⁶⁵, eine Randomisierung auf Unterrichtsbedingungen nicht möglich. Dadurch konnten personenbezogene intervenierende Variablen nicht kontrolliert werden, was eine Abschwächung der inneren Validität der Untersuchung zur Folge hat. Obwohl durch Interventions- und Testdurchführung unter Laborbedingungen sowie

⁵⁶⁴ Vgl. <https://www.isb.bayern.de/download/13222/04lp.pdf>, zuletzt aufgerufen am 28.08.2018

⁵⁶⁵ Vgl. etwa Berkemeier (2006), 49, Duggeli (2009), 108, Krelle (2014), 82.

durch konsequenteren Randomisierung der Teilsamples der Einfluss intervenierender Variablen minimiert und somit die interne Validität der Untersuchung hätte erhöht werden können, wurde im bereits skizzierten Feldstudiensetting und mit Klumpenstichproben gearbeitet, welche durch Stichprobenziehung anhand bereits bestehender Gruppen, hier: Schulklassen, gewonnen wurden. Hierfür waren Gründe im Bereich der Testgütekriterien „Ökonomie“ und „Nützlichkeit“ ausschlaggebend, welche im Folgenden erläutert werden.⁵⁶⁶

Wie sich im Rahmen der Pilotierungsphase zeigte, nahm die Implementierung der zur Untersuchung der Forschungsfragen konzipierten Intervention (Vorstellungsgesprächstraining) inklusive vorbereitenden Unterrichts, abhängig von Klasse, Lehrkraft, Anzahl implementierter Module und Trainingsvarianten, 11-16 Unterrichtsstunden in Anspruch. Die Sequenz an ganzen Unterrichtstagen abzuhalten erschien kaum angeraten, da das für Untersuchungszwecke erforderliche hohe Maß an Standardisierung der Abläufe insbesondere bei der szenischen Lernarbeit zu Ermüdung und Konzentrationsabfall bei den Teilnehmern hätte führen können. Daher wurde in Absprache mit den Projektlehrkräften entschieden, dem Vorstellungsgesprächstraining nicht mehr als vier Stunden pro Unterrichtstag zu widmen und den Rest des Unterrichts inhaltlich und methodisch anderweitig zu gestalten. Diese Zugeständnisse an Bedürfnisse und Interessen der beteiligten Schüler sowie Lehrkräfte bedingten eine Aufteilung der Trainingseinheiten auf drei bis vier Unterrichtstage. Dass an diesen Tagen flankierend mehrere Unterrichtsstunden in anderen Fächern gehalten werden und Unterrichtsausfälle somit minimiert werden konnten, war aus forschungsökonomischer Sicht ebenso sinnvoll wie die mit der Durchführung vor Ort für Lehrkräfte und Schüler verbundene Fahrzeit- und Fahrkostenersparnis.

Die Videoaufzeichnungen der standardisierten Test-Vorstellungsgespräche wurden ebenfalls an den Schulen erstellt, und zwar jeweils an den dem Training unmittelbar vorausgehenden und folgenden Schultagen. Für eine universitäre Laborstudie hätten Probanden und Lehrkräfte somit über die Trainingstage hinaus noch an zwei weiteren Tagen anreisen müssen, was mit hohem Zeit- und Kostenaufwand sowie Unterrichtsausfall an den Kooperationsschulen aufgrund tagelanger Absenzen der Begleitkräfte verbunden gewesen wäre. Eine weitere Schwierigkeit ergab sich daraus, dass aus organisatorischen Gründen zur Testdurchführung jeweils höchstens drei studentische Mitglieder des Forschungsteams gleichzeitig abgestellt werden und somit nicht mehr als drei Testgespräche parallel geführt und aufgezeichnet werden konnten. Bei Testung an der Universität hätte dieser Umstand bedeutet, dass zahlreiche Schüler lange Wartezeiten hätten überbrücken müssen. An den Schulen hingegen konnten die Probanden an allen Testtagen den stundenplanmäßigen Unterricht besuchen, den die kaum fünfzehnminütigen Absenzen jeweils einzelner Testkandidaten kaum beeinträchtigten.

⁵⁶⁶ Vgl. zu den angegebenen Gütekriterien Bühner (2011), 72f.

Über die skizzierten Ökonomieargumente hinaus waren Nützlichkeitserwägungen ausschlaggebend für die Entscheidung zur Feldstudienkonzeption: Evaluative Untersuchungen sollen Fragen angehen, an deren Erforschung ein echtes Interesse besteht. Im Fokus vorliegender Studie stehen Aspekte von Gesprächskompetenzentwicklungen unter authentischen schulischen Rahmenbedingungen: Eine Treatmentimplementierung unter Laborbedingungen fernab vom Schulkontext hätte dieser Interessenslage nicht entsprochen. Letztendlich stützt die Untersuchungsdurchführung im Feldstudiensetting somit die externe Validität der Studie.

7.4 Datengewinnung und -verarbeitung

Zur Klärung der Forschungsfragen wurden im Projekt SeGel Primär-, Sekundär- und Tertiärdatenkorpora angelegt⁵⁶⁷: Primärdaten mittels die Inszenierung von Simulationsgesprächen, Sekundärdaten durch deren Videoaufzeichnung und Tertiärdaten durch die Erstellung von Ratings aus den gezeigten Gesprächsleistungen bzw. deren Codierung zur computergestützten Weiterverarbeitung.

Bei der Erhebung und Bewertung von Gesprächsleistungen ist darauf zu achten, in allen Arbeitsschritten Validität, Objektivität und Reliabilität als allgemeinverbindliche Gütekriterien von Leistungsmessung bestmöglich zu sichern. Dass vorliegende Studie weder auf ein empirisch validiertes Gesprächskompetenzkonstrukt noch auf normierte Standards objektiver bzw. reliabler Leistungsmessung in der Mündlichkeitsdomäne zurückgreifen konnte, sondern in beiden Bereichen explorativ arbeiten musste und wollte, wurde bei der einleitenden Skizze des Forschungsinteresses dargelegt⁵⁶⁸: Durchführungs- und Erhebungsinstrumente wurden weitestgehend neu entwickelt und im Untersuchungsrahmen selbst auf ihre Tauglichkeit hin überprüft.

Abläufe der Gewinnung von Primärdaten wurden unter Abschnitt 7.4.1 bereits beschrieben. Im Folgenden werden Vorgehensweisen der Sekundär- und Tertiärdatengewinnung erläutert, anschließend Maßnahmen zur Sicherung der Leistungsmessungsgüte im Projekt SeGel.

7.4.1 Aufzeichnung standardisierter Testgespräche

Zur Sekundärdatengewinnung diente die Videografie zu Testzwecken inszenierter Vorstellungsgesprächssimulationen unter Standardisierung von Durchführungs- und Aufzeichnungsmodalitäten. Videoaufnahmen haben gegenüber Audioaufzeichnungen den Vorteil, dass nonverbale Aspekte der Bewerberperformance in die Bewertung einbezogen werden können. Zudem kann bei Höreindrücken,

⁵⁶⁷ Die Terminologie folgt hier Krelle (2014), 111.

⁵⁶⁸ Vgl. hierzu Abschnitt 1.2 vorliegender Arbeit.

die nicht unmittelbar einem Interaktanden zugeordnet werden können, anhand von Videos häufig besser geklärt werden, von welchem Sprecher sie stammen.

Nichtsdestotrotz moderiert jede Datenerhebungsmethode das Ergebnis: Bei einer Entscheidung für Videoaufzeichnungen darf nicht übersehen werden, dass es sich um eine hochinferente Verfahrensweise handelt. Verdecktes Filmen ohne Vorinformation der Gefilmten verbietet sich selbstredend aus forschungsethischen Gründen: Eine den Probanden bewusste Kamerapräsenz wirkt sich jedoch in aller Regel auf deren Gesprächsverhalten aus. Dieser Störeffekt scheint erfahrungsgemäß im Verlauf der Testgespräche zumindest zurückzugehen. Generell reduzieren sich bei videografischen Verfahren zu Testzwecken die bewertbaren Eindrücke auf das, was in Ton und Bild aufgezeichnet und später von den Betrachtern der Videos auch nachvollzogen bzw. verstanden werden kann. Viele Facetten des multimodalen Gesprächsverhaltens von Probanden bleiben aufgrund dessen aus der Bewertung ausgeschlossen: Bei statischer Kameraverwendung fällt stets ein Teil des nonverbalen Bewerberverhaltens von vornehmerein aus dem Bildausschnitt. Auf unvorhergesehene Bewegungen oder Positionsänderungen kann sich die Kamera nicht einstellen. Bei dynamischer Kameraführung vermehren sich störende Testeffekte dadurch, dass die Kamerapräsenz den Probanden verstärkt in Erinnerung gerufen wird. Zudem sind bei diesem Verfahren die unabdingbaren Entscheidungen des Filmers, was er wann aufnimmt, wesentlich für die Frage, welches Bild vom Bewerber überhaupt zur Aufzeichnung kommt, und geben damit bereits einen Interpretationsrahmen der Bewerberperformance vor. Berücksichtigt man die genannten Aspekte, so wird ersichtlich, dass die mit dynamischer Kameraführung notwendig einhergehende Verdopplung des Testpersonals beim SeGel-Forschungsvorhaben eine wohl unverhältnismäßige Ressourcenbelastung bedeutet hätte⁵⁶⁹.

Um die unvermeidlicher Weise beschränkten Eindrücke, welche Videoaufzeichnungen vermitteln können, zu ergänzen, notierte bei SeGel jeder Testinterviewer unmittelbar nach der Aufzeichnung im Filmprotokollbogen eine holistische Gesamtwertung der Bewerberleistung aus der eben erlebten Situation heraus.

Zur weitestgehenden Angleichung der Testbedingungen wurden die Interviewer-Gesprächsimpulse in Form eines verbindlichen Rollenskripts vorgegeben⁵⁷⁰. Zudem umfasst das SeGel-Filmermanual bei allen Testinterviews einzuhaltende Vorgaben zu sonstigen Modalitäten der Videoaufnahmen. Hierzu gehören aus den Erfahrungen der Pilotierungsphase heraus gewonnene Vorgaben für Kameraposition und Sitzordnung wie folgt:

⁵⁶⁹ Überlegungen zur Verhältnismäßigkeit des Ressourceneinsatzes verweisen auf den Aspekt der Ökonomie als Testgütekriterium, vgl. Bühner (2011), 72.

⁵⁷⁰ Das Test-Interviewerskript beruht auf den Basisversionen der im Training verwendeten Rollenkarten und findet sich im Anhang, vgl. A VI.

Abbildung 46: technischer Aufbau bei Videografie der Testgespräche



Wie bereits erläutert, kann die Idealvorstellung, das Bewerberverhalten in allen Gesprächssituationen vollständig zu erfassen, videografisch nicht realisiert werden. Unter anderem wurde darauf verzichtet, die Probanden schon beim Hereinkommen durch die Tür aufzunehmen, die Filme beginnen mit der Begrüßung des Interviewers, die bereits im Kamerawinkel stattfindet. Wenn die Gesprächspartner am Tisch sitzen, schaut die Kamera dem Tester in dessen Kopfhöhe über die linke Schulter. Im Übrigen werden die Sitzpositionen von Tester und Proband am Tisch so gewählt, dass der Proband während der Begrüßung und Verabschiedung im Stehen sowie während des Gesprächs im Sitzen in voller Körpergröße in der Aufzeichnung zu sehen ist. Dadurch kann bei der Wertung körpersprachlicher Signale der Bereich der Beine und Füße miteinbezogen werden.⁵⁷¹

Im Sekundärdatenkorpus liegen insgesamt 250 Aufnahmen von Testgesprächen mit Probanden vor (t1: n = 101, t2: n = 98, t3: n = 51), die jeweils 6 bis 8 Minuten dauern.⁵⁷² Sie wurden mit handelsüblichen Videokameras erstellt und in gängigen Dateiformaten gesichert⁵⁷³.

⁵⁷¹ In Gesprächsphasen, wo Probanden die Hände auf den Oberschenkeln ablegten, wurde die Gestik meist vom Tisch verdeckt. Die Option, sich ohne Tisch nur auf Stühlen gegenüberzusitzen, wurde verworfen: Sie wirkt kaum authentisch, zumal hätten die Probanden mitgebrachte Unterlagen hierbei nicht oder nur auf dem Schoß ablegen und sich dadurch schlecht Notizen machen können.

⁵⁷² Die abweichenden Zahlen für die Messzeitpunkte 1, 2 und 3 begründen sich a) durch Absenzen von Probanden, b) durch technische Probleme beim Filmen, die etliche Videos unbrauchbar machen (z.B. verursacht durch Störgeräusche von außerhalb oder durch Kamera-Bedienfehler) und c) durch den Umstand, dass die Probanden der Kontrollgruppe nach Absolvierung der Gesprächsaufzeichnungen – zwischen denen sie im Unterschied zu den Interventionsgruppen kein Training erfahren hatten – den dringenden Wunsch äußerten, ebenfalls am Vorstellungsgesprächstraining teilnehmen zu dürfen. Diesem Wunsch wurde schließlich nachgekommen, was zur Folge hatte, dass zum Follow-Up-Messzeitpunkt keine Kontrollgruppe ohne Training mehr zur Verfügung stand.

⁵⁷³ Aus Datenschutzgründen wurde bei der Testung genauestens darauf geachtet, dass Klarnamen von Probanden weder in Videos noch in Dateinamen auftauchen. Nannte ein „Bewerber“ bei der gegenseitigen Begrüßung in Gesprächsetappe 1 seinen wirklichen Namen, so wurde die Aufzeichnung abgebrochen, das Video gelöscht und der Test von vorne begonnen.

7.4.2 Bewertung, Rating und Kodierung

Zur Tertiärdatengewinnung wurden die Testgesprächsperformances unmittelbar anhand der Videos bewertet, da hierdurch para- und nonverbale Gestaltungsaspekte besser einbezogen werden können als bei einer Bewertung anhand von Transkripten: „Was eine Codierung mündlicher Daten generell angeht, sollte es perspektivisch möglich sein, ausschließlich mit ‚holistischen‘ (also übergreifenden) Beobachtungs- und Beurteilungsrastern zu operieren, etwa indem man auf Ebene des Gesprächs oder auf Ebene von Gesprächsphasen Einschätzungen vornimmt und dann nur mit einem sehr eingeschränkten Transkript sowie anhand des Video- und Audiomaterials codiert“⁵⁷⁴. Um auf diesem Weg möglichst valide und reliable Ergebnisse zu erzielen, ist eine vorausgehende systematische Raterschulung unerlässlich. Sie wurde im Projekt SeGel durch gründliche fachliche Einführung der Rater (allesamt Lehrpersonen mit Expertise in den Bereichen Linguistik, Mündlichkeitsdidaktik und Leistungsmessung) und rekursive Proberatingrunden gewährleistet: Jeder Rater bewertete für sich allein ausgewählte Beispielvideos, die Urteile wurden anschließend verglichen und diskutiert.

Entwicklung der Ratingprozedur

Bei Anwendung des SeGel-Bewertungsrasters beurteilt der Rater beobachtete Gesprächsleistungen anhand von 15 vorgegebenen Kriterien und ordnet sie je nach Ausprägungsgrad durch Ankreuzen einer von sechs Abstufungen zu: 0 entspricht einer sehr schlechten, 6 einer sehr überzeugenden Leistung. Hieraus ergibt sich bei jedem Kriterium ein entsprechender Punktwert, sodass insgesamt maximal 75 Punkte erreichbar sind. Nach (bei Bedarf mehrmaligem) Ansehen des Testvideos vermerkt der Rater zunächst eine holistische Wertung unter dem Raster, welche dem Gesamteindruck entspricht, den die beobachtete Gesprächsleistung auf ihn macht (ein Punktwert zwischen 0 und 6). Erst danach addiert er alle Punktwerte der kriterialen Einzelwertungen zur erreichten Gesamtpunktzahl und notiert diese ebenfalls unter dem Raster. Dieses gestufte Einschätzungsverfahren bedingt eine zweifache Annäherung an die Gesprächsleistung, welche eine Beurteilung aus differenzierten Perspektiven einschließt, und trägt somit zur Validitätssicherung bei.

Da für vorliegende Untersuchung nicht auf empirisch validierte Instrumente der Gesprächsleistungsdiagnose zurückgegriffen werden konnte, wurde im Forschungsprojekt SeGel das als Ratingprozedur verwendete Kriterienraster eigens erstellt⁵⁷⁵. Hierzu war zunächst theoriebasiert ein tragfähiges Ge-

⁵⁷⁴ Krelle (2014), 273.

⁵⁷⁵ Die Entwicklungsschritte bis hin zur verwendungtauglichen Ratingprozedur wurden vonseiten eines Teammitgliedes eingehend beschrieben und reflektiert, vgl. Kodewitz (2015). Ferner liegt bei der Verfasserin vorliegender Untersuchung ein detailliertes Arbeitsprotokoll vor. Beide Dokumentationen können Interessierten auf Anfrage überlassen werden.

sprachskompetenzkonstrukt herzuleiten. Dessen Kompetenzsubfacetten wurden in Form von Variablen konkretisiert, die daraus gewonnenen Kriterienkataloge wurden über zwei Monate hinweg in insgesamt neun Proberatingrunden erprobt und weiterentwickelt. Hierzu sichteten mehrere SeGel-Projektmitarbeiter wechselnde Testvideos aus der Pilotierungsphase in Einzelarbeit und vergaben Wertungen auf dem Kriterienraster in der jeweils aktuellen Version. In anschließenden gemeinsamen Diskussionsrunden wurden inhaltliche Eignung und Trennschärfe von Variablen sowie Variablenformulierung geprüft. Anpassungen erfolgten stets mit dem Ziel, die Ratings der einzelnen Bewerter – im Hinblick auf Einzel- ebenso wie auf holistische Wertungen – einander weitestmöglich anzugeleichen.

Zur Augenscheininvaliditätsprüfung wurde die Endversion des Kriterienkatalogs an 15 Personen mit fachlicher Expertise gegeben: Personalverantwortliche, Deutschlehrkräfte, Deutschdidaktiker und Sprecherzieher⁵⁷⁶. Diese sollten in Form eines holistischen Urteils einschätzen, inwiefern ihnen der Katalog zur Bewertung der Gesprächskompetenz von Bewerbern im Vorstellungsgespräch geeignet erschien. Die Befragten vergaben ausschließlich die Wertungen „sehr gut geeignet“ und „gut geeignet“, keiner stufte das Kriterienraster als „weniger gut geeignet“ oder „ungeeignet“ ein.⁵⁷⁷

Das Ergebnis der skizzierten Entwicklungsprozesse mit dem Ziel, ein untersuchungstaugliches Diagnoseinstrument bereitzustellen, bildet nachfolgend abgebildete Ratingprozedur ab: Sie wurde bei der Einschätzung aller SeGel-Testgesprächsleistungen verwendet.

Abbildung 47: Raster zur Bewertung der Testgespräche

	0	1	2	3	4	5
1. Blickkontakt						
2. Lächeln/freundlicher Ausdruck						
3. aufrechte, offene Haltung						
4. ruhige, gelassene Körpersprache						
5. ruhige, gelassene Sprechweise						
6. verständliche Sprechweise						
7. flüssige Sprechweise						
8. passende Formulierungsweise						
9. angemessene Selbstbeschreibung						
10. Signalisieren von Interesse am Beruf						
11. Darlegung eigener Stärken						
12. Stellen von Fragen						
13. aktives Zuhören						
14. Wahrnehmung und Orientierung des Gegenübers						
15. Danken						

⁵⁷⁶ Zur Sicherung inhaltlicher Testvalidität unter Zuhilfenahme von Augenscheininvaliditätsprüfung vgl. Bühner (2011), 62f.

⁵⁷⁷ Die Befragung erfolgte per Fragebogen. Der Bogen und eine Ergebniszusammenfassung finden sich im Anhang, vgl. A IX.

Ratings

Die Rater nahmen mit Hilfe des Kriterienkatalogs Bewertungen der „Bewerber“ anhand der videografierten Test-Simulationsgespräche wie folgt vor: Die durch die Probanden zu den Erhebungszeitpunkten gezeigte Gesprächsleistung wurde anhand seines im jeweiligen Testvideo zu beobachtenden Gesprächsverhaltens qualifiziert und das Ergebnis mittels der Ratingprozedur festgehalten⁵⁷⁸. Zur Gewinnung reliabler Tertiärdaten für die Untersuchung wurde jedes Video zweimal bewertet (double rating), und zwar in voneinander unabhängigen, d.h. zeitlich und räumlich getrennten Durchgängen (im Folgenden: durch Rater 1 bzw. Rater 2)⁵⁷⁹. Hierbei unterlief dem SeGel-Projektteam eine folgenschwere Unachtsamkeit: Die Rater arbeiteten mit Videos, aus deren Dateinamen die Zuordnung der aufgezeichneten Testgespräche zu den jeweiligen Messzeitpunkten hervorging. Zudem war die Zugehörigkeit von Probanden zur Kontrollgruppe aus den Dateinamen abzulesen (jedoch nicht, welcher der beiden Treatmentgruppen die Testpersonen angehören). Aufgrund der somit vorliegenden Beeinträchtigungen der Auswertungsobjektivität im Rahmen der Tertiärdatengewinnung sind hiervon betroffene Beobachtungen zu Mittelwerten, Effektstärken und Signifikanzen stets zurückhaltend zu interpretieren. Entsprechende Arbeitsergebnisse sollen im Sinne von Hinweisen auf Gesprächskompetenzentwicklungen berichtet werden, die zur Gewinnung letztgültiger Gewissheit noch systematisch zu überprüfen wären. Auf eine Prüfung eingangs formulierten Arbeitshypothesen wird verzichtet.

Codes

Die drei mit den Kodierungsarbeiten betrauten Rater verfügten (als Studierende bzw. Lehrende im Bereich der Deutschdidaktik) über domänenpezifisches und diagnostisches Fachwissen. Sie wurden im Vorfeld ihrer Tätigkeit mit den Studien- und Erhebungsbedingungen sowie mit den Erhebungsinstrumenten (Videos, Ratingprozedur und Bewertungsmanual) vertraut gemacht. Anschließend nahmen sie an probeweisen Ratingrunden teil, in denen sie zunächst in Alleinarbeit ausgewählte Probanden anhand der Testvideos bewerteten und anschließend die vorgenommenen Bewertungen miteinander diskutierten. Die beschriebenen Maßnahmen dienten dem Ziel, die Verlässlichkeit der Ratings zu erhöhen.

⁵⁷⁸ Zur Terminologie: Zum Bewertungsvorgang („Rating“) gehörte einerseits das „Messen“ der Leistung, bei welcher die konkrete Ausprägung eines bestimmten Aspekts des durch den Probanden gezeigten Gesprächsverhaltens erfasst, eingeschätzt und beurteilt wird, und andererseits das „Kodieren“, bei dem der gemessenen Leistung anhand eines Items in der verwendeten Bewertungssystematik ein Zahlenwert zugewiesen wird (in Anlehnung an Bühner (2011), 253).

⁵⁷⁹ Bei Rater 1 handelt es sich stets um ein- und dieselbe Person. Die Kodierungen auf Ratingposition 2 wurden aus organisatorischen Gründen von zwei unterschiedlichen Personen ausgeführt, auf welche die zu bewertenden Videos nach dem Zufallsprinzip aufgeteilt wurden.

Zur Vermeidung von Reihenfolgeeffekten wurde das unmittelbar aufeinanderfolgende Raten von Aufnahmen ein- und derselben Testperson vermieden. Abgesehen von dieser Grundregel erfolgten die Ratings in zufälliger Reihenfolge. Die Zuordnung beobachteter Leistungsausprägungen zu Punkten erfolgte unter Zuhilfenahme eines Kodiermanuals, das hierfür eigens erstellt und während der Pilotierung mehrmals überarbeitet wurde, bis die verwendbare Endversion vorlag⁵⁸⁰.

Nachfolgende Übersicht veranschaulicht die Zuordnung von Codes zu Labels bzw. Variablen:

Abbildung 48: Kategoriale Testvariablen, -labels und -codes

Label	Variable	Code
I1 Blickkontakt	Angemessenes Blickkontaktverhalten	0 (so gut wie überhaupt nicht), 1 (vereinzelt, nur selten, manchmal), 2 (teils-teils, immer wieder), 3 (häufig, meist), 4 (sehr häufig, in der Regel), 5 ((so gut wie) durchgehend)
I2 Lächeln	Lächeln/freundlicher Gesichtsausdruck	0 (so gut wie überhaupt nicht), 1 (vereinzelt, nur selten, manchmal), 2 (teils-teils, immer wieder), 3 (häufig, meist), 4 (sehr häufig, in der Regel), 5 ((so gut wie) durchgehend)
I3 Haltung	Aufrechte, offene Haltung	0 (so gut wie überhaupt nicht), 1 (vereinzelt, nur selten, manchmal), 2 (teils-teils, immer wieder), 3 (häufig, meist), 4 (sehr häufig, in der Regel), 5 ((so gut wie) durchgehend)
I4 Körpersprache	Ruhige, gelassene Körpersprache (inkl. Mimik)	0 (so gut wie überhaupt nicht), 1 (vereinzelt, nur selten, manchmal), 2 (teils-teils, immer wieder), 3 (häufig, meist), 4 (sehr häufig, in der Regel), 5 ((so gut wie) durchgehend)
I5 Sprechweise ruhig	Ruhige, gelassene Sprechweise	0 (so gut wie überhaupt nicht), 1 (vereinzelt, nur selten, manchmal), 2 (teils-teils, immer wieder), 3 (häufig, meist), 4 (sehr häufig, in der Regel), 5 ((so gut wie) durchgehend)
I6 Sprechweise verständlich	Verständliche Sprechweise: paraverbale Merkmale (Lautstärke, Tempo/Pausen, Stimmführung/-gestaltung)	0 (so gut wie überhaupt nicht), 1 (vereinzelt, nur selten, manchmal), 2 (teils-teils, immer wieder), 3 (häufig, meist), 4 (sehr häufig, in der Regel), 5 ((so gut wie) durchgehend)

Label	Variable	Code
I7 Sprechweise flüssig	Flüssige Sprechweise: weder gefüllte noch ungefüllte Pausen stören	0 (so gut wie überhaupt nicht), 1 (vereinzelt, nur selten, manchmal), 2 (teils-teils, immer wieder), 3 (häufig, meist), 4 (sehr häufig, in der Regel), 5 ((so gut wie) durchgehend)

⁵⁸⁰ Das Kodiermanual ist im Anhang beigelegt, vgl. A X.

I8 Formulierungsweise	Passende Formulierungsweise: verbale Merkmale (Register/Stil, Wortwahl, Satzbau, Grammatik, Aufbau)	0 (so gut wie überhaupt nicht), 1 (vereinzelt, nur selten, manchmal), 2 (teils-teils, immer wieder), 3 (häufig, meist), 4 (sehr häufig, in der Regel), 5 ((so gut wie) durchgehend)
I9 Selbstbeschreibung	Angemessene Selbstbeschreibung	0 (so gut wie überhaupt nicht), 1 (vereinzelt, nur selten, manchmal), 2 (teils-teils, immer wieder), 3 (häufig, meist), 4 (sehr häufig, in der Regel), 5 ((so gut wie) durchgehend)
I10 Interesse	Signalisieren von Interesse am Beruf	0 (so gut wie überhaupt nicht), 1 (vereinzelt, nur selten, manchmal), 2 (teils-teils, immer wieder), 3 (häufig, meist), 4 (sehr häufig, in der Regel), 5 ((so gut wie) durchgehend)
I11 Stärken	überzeugende argumentative Darlegung eigener Stärken	0 (keine/nur eine Stärke genannt), 1 (Mehrere Stärken nur genannt oder eine einzige weiter ausgeführt (über Nennung hinausgehende Erläuterung <i>oder</i> Anführen eines Beispiels), 2 (mehrere Stärken genannt, dabei eine einzige weiter ausgeführt (über Nennung hinausgehende Erläuterung <i>oder</i> Anführen eines Beispiels), 3 (Mehrere Stärken ausgeführt (über Nennung hinausgehende Erläuterung <i>und bei einer</i> zugleich Anführen eines Beispiels), 4 (Mehrere Stärken ausgeführt (über Nennung hinausgehende Erläuterung <i>und bei mehreren</i> zugleich Anführen eines Beispiels), 5 (Mehrere Stärken ausgeführt (über Nennung hinausgehende Erläuterung <i>und bei mehreren</i> zugleich Anführen eines Beispiels)
I12 Fragen	Stellen von genügend Fragen, um 3 Gesprächsminuten zu füllen	0 (0-0,5 min), 1 (0,5-1 min), 2 (1-1,5 min), 3 (1,5-2 min), 4 (2-2,5 min), 5 (2,5-3 min)
I13 Zuhören	Aufmerksames Zuhören (Zeigen von Aufmerksamkeitssignalen)	0 (so gut wie überhaupt nicht), 1 (vereinzelt, nur selten, manchmal), 2 (teils-teils, immer wieder), 3 (häufig, meist), 4 (sehr häufig, in der Regel), 5 ((so gut wie) durchgehend)
I14 Orientierung	Umgangsformen 1: Wahrnehmung und Orientierung des Gegenübers (Nennung des Schülercodes bei Begrüßung, des Interviewernamens bei Begrüßung, des Interviewernamens bei Verabschiedung)	0 (keine Namensnennung), 1 (1 von 3 erfüllt), 2 (2 von 3 erfüllt), 3 (3 von 3 erfüllt)
I15 Dank	Dank für Sitzplatzangebot, Getränkeangebot und Gespräch	0 (kein Dank), 1 (1 von 3 erfüllt), 2 (2 von 3 erfüllt), 3 (3 von 3 erfüllt)

Labeling und Kodierung personenbezogener Variablen veranschaulicht nachfolgende Tabelle:

Abbildung 49: Personenbezogene Testvariablen, -labels und -codes

Label	Variable	Code
Schülercode	Anonymisierte Kennung des Probanden	ab 201 (Klasse 1), ab 151 (Klasse 2), ab 101 (Klasse 3); , ab 250 (Klasse 4), ab 300 (Klasse 5), ab 400 (Klasse 6)
Geschlecht	Geschlecht des Probanden	0 (weiblich), 1 (männlich)
Jahrgangsstufe	durch Probanden besuchte Jahrgangsstufe	9 (9. Jahrgangsstufe), 10 (10. Jahrgangsstufe)
Zug	durch Probanden gewählte Ausbildungsrichtung	0 (Mittelschulzug/M-Zug), 1 (Regelzug/R-Zug)
Gruppe	Samplegruppenzugehörigkeit des Probanden	1 (IG Feedback: Klassen ...), 2 (IG Feedback*Selbstregulation: Klassen...), 3 (Kontrollgruppe: Klasse...)
Klasse	Schulklassenzugehörigkeit des Probanden	1 (Klasse 1), 2 (Klasse 2), 3(Klasse 3), 4 (Klasse 4), 5 (Klasse 5), 6 (Klasse 6)

Testgütesicherung

Aus den Darlegungen zur Projektanlage und -durchführung heraus wird ersichtlich, dass die Gewinnung der Primär-, Sekundär- und Tertiärdatenbasis vorliegender Untersuchung nach allgemeinverbindlichen Standards im Bereich der Testhauptgütekriterien Validität und Objektivität erfolgte, insbesondere was die Sicherung von Inhalts- und Konstruktvalidität sowie von Durchführungsobjektivität angeht⁵⁸¹. Weitergehende Darlegungen insbesondere im Hinblick auf kriteriale Validität und Reliabilität finden sich im Zusammenhang der Dokumentation deskriptiver Datenanalyseergebnisse im folgenden Kapitel⁵⁸².

⁵⁸¹ Zu Validität, Reliabilität und Objektivität als Testgütehauptkriterien vgl. Bühner (2011), 58-71.

⁵⁸² Vgl. zur Testreliabilität Abschnitt 8.2, zur Intraraterreliabilität Abschnitt 8.3, zur Interraterreliabilität Abschnitt 8.4 sowie zur Kriteriumsvalidität im Kontext explorativer Faktorenanalyse zur Skalenbildung Abschnitt 8.5 vorliegender Arbeit.

8 Untersuchung der Testwerte

Nachfolgende deskriptive Analyse der Daten soll klären, ob diese im Hinblick auf ihre Strukturen zur systematischen Beobachtung von Mittelwertsverschiebungen geeignet sind. Die Ratings wurden auf einer sechsstufigen Skala erhoben, was die Annahme einschließt, dass „die Distanzen zwischen allen benachbarten Skalenpunkten jeweils identisch sind (Kriterium für Intervallskalen)“⁵⁸³. Es sind daher Untersuchungsmethoden und Prüfmaße für parametrische, intervallskalierte Daten anzuwenden⁵⁸⁴.

8.1 Verteilung der Stichprobenwerte

Für eine Verwendung der Daten ist vorauszusetzen, dass die Werte normalverteilt sind. Während sich bei sehr großen Stichproben eine Prüfung auf Normalverteilung häufig erübrigt, sollten die Datenverteilungsverhältnisse bei kleineren Probandenzahlen eigens betrachtet werden. Hierdurch ist es möglich, eventuelle Abweichungen von der Normalverteilung zu erkennen und im Blick auf dafür vorliegende Gründe zu entscheiden, ob die abweichenden Daten gleichwohl zur Klärung von Forschungsanliegen herangezogen werden können oder aus dem Datenkorpus auszuschließen sind.

Vorgehensweise

Im Rahmen der Überprüfung der Verteilungsverhältnisse der Werte, die über die gesamte Stichprobe hinweg vergeben wurden⁵⁸⁵, werden die durch Rater 1 beziehungsweise Rater 2 zu den drei Messzeitpunkten vergebenen Urteile jeweils gesondert betrachtet. Berechnungsgrundlage ist jeweils der Mittelwert der über alle 15 Items gegebenen Urteile des jeweiligen Raters zum entsprechenden Messzeitpunkt. Zur Signifikanztestung wird der Kolmogorow-Smirnow-Test interpretiert, der sich für Stichproben mit $n > 30$ eignet⁵⁸⁶. Das Testergebnis ist jedoch kritisch zu betrachten: Der Test wird möglicherweise signifikant, wenn die Daten nur geringfügig von der Normalverteilung abweichen und

⁵⁸³ Wirtz/Casper (2002), 123.

⁵⁸⁴ Die Frage, ob von Intervall- oder von Ordinalskalierung der Daten auszugehen ist, „muss vom Untersucher in der Regel für das jeweils verwendete Beurteilungsinstrument individuell entschieden werden“ (Wirtz/Casper (2002) 123). Im Falle der für die SeGel-Ratings verwendeten sechsstufigen Likert-Skala evtl. Ratingskala (s.o.) wird gegen die geforderte Äquidistanz der Grade, in denen die Merkmalsausprägungen beschrieben wird, jedenfalls nicht offensichtlich verstößen, weshalb die Annahme der *Intervallskalierung* als berechtigt angesehen werden darf (vgl. ebd.). In vergleichbaren Studien im germanistischen Fachdiskurs wird eine analoge Sichtweise vertreten, vgl. etwa Krelle (2014) 99 sowie Behrens et al. (2014).

⁵⁸⁵ Die Vorgehensweisen der deskriptiven Statistik lehnen sich, soweit nicht anders angegeben, an Bühner/Ziegler (2009), 27-100 an.

⁵⁸⁶ Vgl. Bühner/Ziegler (2009), 96. Die ergänzungshalber beigezogenen Ergebnisse des konservativeren Shapiro-Wilk-Tests (vgl. Bühner/Ziegler (2009), 96, Field (2018), 253) weichen in keinem der betrachteten Fälle vom Resultat des Kolmogorow-Smirnow-Tests ab.

ihre Verwendung daher unbedenklich ist. Zur Interpretation eines signifikanten Ergebnisses werden daher Verteilungskurve sowie gegebenenfalls Schiefe und Breite der Datenverteilung beigezogen⁵⁸⁷.

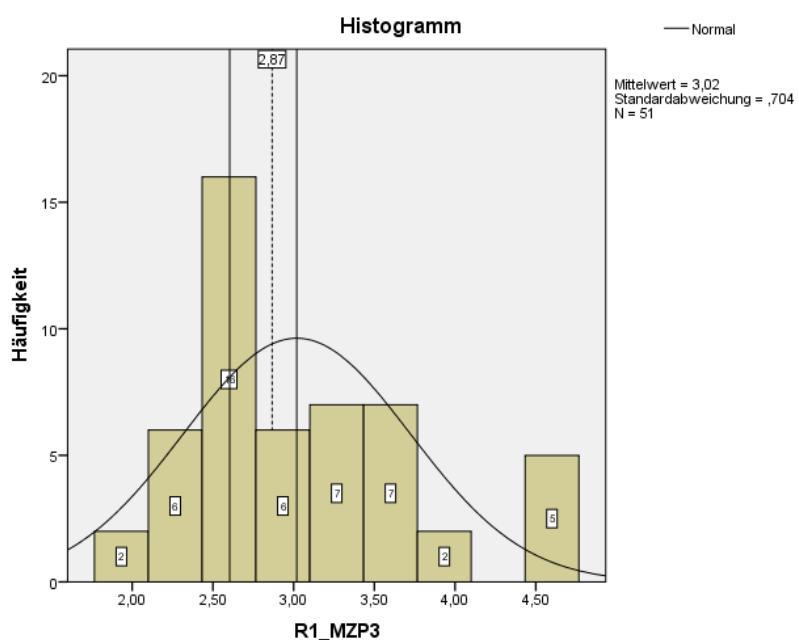
Ergebnisse und Interpretation

Bezüglich der zum ersten Messzeitpunkt durch Rater 1 erhobenen Werte zeigt das Ergebnis des Kolmogorow-Smirnow-Tests eine hohe Irrtumswahrscheinlichkeit für die Beibehaltung der Nullhypothese an, $D(101) = .060, p > .200$. Die Ratings dürfen daher als normalverteilt angesehen werden. Auch die Ratings von Rater 2 folgen einer normalen Werteverteilung, $D(101) = .064, p > .200$.

Die Nullhypothese ist auch bei Messzeitpunkt 2 für beide Rater zu verwerfen, die Werte zeigen eine normale Verteilung (Rater 1: $D(98) = .071, p > .200$, Rater 2: $D(98) = .083, p = .94$).

In Bezug auf den dritten Messzeitpunkt ist die Nullhypothese gemäß Kolmogorow-Smirnow-Testung für Rater 1 beizubehalten, das heißt die Werte sind nicht normalverteilt, $D(51) = .142, p = .012$. Innerhalb der Ratings von Rater 2 liegt hingegen Normalverteilung vor, $D(51) = .102, p > .200$. Ob die Nullhypothese für die Werte von Rater 1 angesichts des Testergebnisses tatsächlich beibehalten werden muss, darf kritisch hinterfragt werden. Zur Interpretation des Ergebnisses werden die ermittelte Schiefe der Verteilung $S = .853$ ⁵⁸⁸ sowie die nachfolgend abgebildete Verteilungskurve herangezogen.

Abbildung 50: Werteverteilungsverhältnisse Rater 1, MZP3



⁵⁸⁷ Das Vorgehen folgt hier Field (2018), 253.

⁵⁸⁸ Intervallskalenniveau der Daten als Voraussetzung für die Berechnung von Schiefe und Breite sowie Unimodalität (lediglich ein Maximum in der Datenverteilung) als gesonderte Voraussetzung der Berechnung der Schiefe (vgl. Bühner/Ziegler (2009), 54) sind gegeben. Zu den Signifikanzniveaus von Schiefe (Exzess) und Breite (Kurtosis) vgl. Field (2018), 248.

Im vorliegenden Fall liegt eine auffällig rechtsschiefe beziehungsweise linkssteile Werteverteilung vor: Einige Werte befinden sich relativ weit rechts vom Normalverteilungsmittelwert. Der Mittelwert „reagiert empfindlich auf Ausreißer- bzw. Extremwerte. Er wird in Richtung dieser Werte verzerrt“⁵⁸⁹. Aus der Betrachtung des Histogramms heraus lassen sich die skizzierten Beobachtungen ohne weiteres nachvollziehen: Modus (häufigster Messwert), Mittelwert (arithmetisches Mittel der Messwerte) und Median (Messwert, der die Stichprobenwerte in zwei gleich große Hälften aufteilt) fallen nicht, wie bei exakt normalverteilten Daten, zusammen. Der Mittelwert (3,2) weicht vielmehr nach rechts vom Modus (2,53) ab, der Median (2,87) liegt dazwischen.

Die ermittelten Werteverziehungen sind inhaltlich erklärbar: Messzeitpunkt 3 stellte die Follow-Up-Messung dar, hier wurden die Gesprächsleistungen erhoben, die die Probanden drei Monate nach Abschluss des Trainings zeigten. Nach Auffassung von Rater 1 waren offensichtlich etliche ausgesprochen gute Leistungen darunter, für die er demzufolge besonders hohe Scores vergab. Dass vergleichsweise weniger sehr schwache Gesprächsleistungen gemessen wurden, ist für den Zeitpunkt der dritten Messung gut erklärbar. Die positiven Extremwerte werden hierdurch nicht durch eine entsprechende Anzahl negativer Werte ausgeglichen, was in vorliegendem Fall zur beobachteten Verschiebung des Mittelwertes führt.

Die festgestellte Abweichung der Stichprobendaten von der Normalverteilung lässt sich somit rechnerisch und inhaltlich schlüssig erklären. Der Annahme, dass auch für Messzeitpunkt 2 die Werte in der Population normalverteilt sind, stehen sie nicht prinzipiell im Wege.

Der erbrachte Befund einer weitestgehenden Normalverteilung der im Test erhobenen Daten gibt erste Hinweise im Hinblick auf die Eignung der verwendeten Ratingprozedur: Das Bewertungsraster erscheint insofern angemessen zur Abbildung der Raterurteile, als die Skalierung weitestgehend in angemessener Weise ausgeschöpft wird. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass der Test sich prinzipiell dazu eignet, Urteile im Hinblick auf Gesprächskompetenzen von Probanden abzubilden und bei Testwiederholung Kompetenzentwicklungen deutlich zu machen.

8.2 Testreliabilität

Weiteren Aufschluss darüber, inwiefern sich der Test zur Beantwortung der Forschungsfrage eignet, kann eine Überprüfung seiner internen Konsistenz im gegenseitigen Vergleich der auf den Raterpositionen gegebenen Urteile liefern.

⁵⁸⁹ Bühner/Ziegler (2009), 51.

Vorgehensweise

Die Schätzung interner Konsistenz für die Ratingprozedur⁵⁹⁰ erfolgt für die 15 Items getrennt anhand der Mittelwerte der Ratings, welche die beiden Rater im Hinblick auf die jeweiligen Skalenvariablen über alle drei Messzeitpunkte hinweg vergeben haben. Interpretationen der ermittelten Item-Item-beziehungsweise Item-Skala-Korrelationen runden die Reliabilitätsanalyse ab.

Ergebnisse und Interpretation

Die Reliabilitätsschätzung ergibt mit Cronbach- α = .844 den Aufweis hochgradiger Korrelationen⁵⁹¹. Im Falle zweier der insgesamt 15 überprüften Variablen ließe sich durch deren Entfernung das Korrelationsmaß innerhalb des Tests noch erhöhen: bei der Eliminierung des Items „Stellen von Fragen“ auf Cronbach- α = .852, durch Löschung von „Wahrnehmung und Orientierung des Gegenübers“ auf Cronbach- α = .846. Aufgrund der Geringfügigkeit der jeweils möglichen Erhöhung und angesichts des theoriebasierten Gültigkeitsaufweises werden beide Items jedoch beibehalten.

Die Forderung, dass der Wert der korrigierten Item-Skala-Korrelation der Items jeweils unter dem für die Skala ermittelten Korrelationsmaß bleiben soll⁵⁹², ist für alle Variablen erfüllt. Laut ausgewiesener korrigierter Item-Skala-Relationen liegt die Trennschärfe zudem bei allen 15 Testvariablen über dem erwünschten Wert $r = .3$ ⁵⁹³. Als anzustrebendes Ausmaß durchschnittlicher Itemkorrelation innerhalb einer Skala (Mean-Inter-Item-Correlation; *MIC*) werden im Allgemeinen Werte zwischen .20 und .40 angesehen⁵⁹⁴: Sie weisen darauf hin, dass die Skala das jeweils zu erfassende Konstrukt in angemessener Homo- beziehungsweise Heterogenität abbildet. Angesichts der ermittelten *MIC* von .301 kann der Kriterienkatalog als ausgewogenes, weder übermäßig homogenes noch zu heterogenes Bewertungsschema gewertet werden.

Die Schätzung der Testreliabilität, gerechnet über die Mittel aus den Werten beider Rater sowie die Mittel aus den drei Erhebungszeitpunkten, führt insgesamt zum Aufweis eines hohen Ausmaßes innerer Konsistenz der Wertungen, die auf den Testitems vorgenommen wurden.

⁵⁹⁰ Vgl. zur Ratingsystematik Abschnitt 7.4.2 vorliegender Arbeit.

⁵⁹¹ Im Allgemeinen werden Korrelationswerte von $Cronbach-\alpha > .80$ als Aufweis hochgradiger Übereinstimmung interpretiert, vgl. Field (2013), 685.

⁵⁹² Vgl. Field (2013), 713.

⁵⁹³ Trennschärfen im Bereich $r < .3$ werden in der Literatur teilweise als Hinweis auf ein zu geringes Ausmaß an Korrelation zwischen Einzelitem und Gesamtskala interpretiert, vgl. Field (2018), 826-828. Abweichend von dieser Interpretation weist Bühner darauf hin, dass der Trennschärfewert durch zahlreiche Begleitumstände (Itemverteilung, Itemformulierung, Itemschwierigkeit u.a.) mitbeeinflusst wird. Er spricht sich dafür aus, Variablen mit ausgewiesener Trennschärfe von $r < .30$ nicht standardmäßig aus den Skalen auszuschließen, sondern sich auch hier (ähnlich wie im Kontext der Faktorenzusammenstellung) nicht zuletzt von inhaltlichen Entscheidungskriterien leiten zu lassen, vgl. Bühner (2012), 247. 255.

⁵⁹⁴ Vgl. Bühner (2011), 255.

Für weitere Aufschlüsse im Hinblick auf die Verlässlichkeit der Ratings werden in den folgenden Abschnitten die Intraraterreliabilität (Übereinstimmung der auf ein- und derselben Raterposition⁵⁹⁵ jeweils vergebenen Werte) sowie die Interraterreliabilität (interne Konsistenz der Ratings über die beiden Raterpositionen hinweg) überprüft.

8.3 Intraraterreliabilität

Die Ermittlung der Intraraterübereinstimmung erfolgt durch Überprüfung und Interpretation der Korrelations- sowie der Homogenitätsverhältnisse innerhalb der auf ein- und derselben Raterpositon vergebenen Werte. Hierbei lassen sich unterschiedliche Aspekte von Übereinstimmung betrachten. Folgenden Fragestellungen soll in den nachfolgenden Abschnitten nachgegangen werden: Treffen Rater 1 und Rater 2, jeweils für sich genommen, innerhalb der einzelnen Messzeitpunkte beziehungsweise über die Messzeitpunkte hinweg auf den verwendeten Skalen signifikant korrelierende Urteile? Falls ja, welche Korrelationsausmaße können, ausgehend von der Betrachtung der Verhältnisse in der Stichprobe, für Wertungen in der Grundgesamtheit schätzungshalber angegeben werden? Wie übereinstimmend bewerten die jeweiligen Rater die in der Stichprobe zu beobachtenden Ausprägungen von Gesprächskompetenz? Welches Ausmaß an Homogenität weist ihr Bewertungsverhalten auf, pflegt einer von beiden tendenziell eine heterogener Beurteilungspraxis als der andere? Besteht ein Zusammenhang zwischen den verwendeten Skalen und dem Homogenitätsgrad der Urteile?

Von besonderer Relevanz ist die Intrareliabilitätsprüfung in vorliegender Studie angesichts der Tatsache, dass auf Raterposition 2, wie bereits dargelegt wurde, die Kodierungen der Testleistungen durch zwei verschiedene Personen vorgenommen wurden. Im Unterschied dazu wurden die Urteile auf Raterposition 1 sämtlich durch ein- und dieselbe Person vergeben. Aus dieser Konstellation heraus begründet sich das Interesse, das Korrelationsausmaß innerhalb der Gesamtheit der auf den beiden Raterpositionen jeweils erstellten Ratings zu ermitteln und zu vergleichen. Angesichts der Ergebnisse der Intraraterreliabilitätsprüfung wird einzuschätzen sein, inwiefern die Wertungen beider Rater sich gleichermaßen dazu eignen, für die weiteren Untersuchungen zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen zu werden.

⁵⁹⁵ Bei der Datenerhebung für vorliegende Studie war die Raterpositon 1 mit einer Person, die Raterpositon 2 mit zwei Personen besetzt. Der Einfachheit halber werden die beiden Positionen mit „Rater 1“ und „Rater 2“ bezeichnet.

Vorgehensweise

Zur Überprüfung der Intraraterübereinstimmung eignet sich für vorliegende Studie das Modell unjustierter Intraklassenkorrelation: Ermittelt wird somit das Ausmaß absoluter, zahlenmäßiger Überschneidungen innerhalb der durch die Rater vorgenommenen Wertungen, das heißt der Übereinstimmung im engeren Sinne⁵⁹⁶.

Als Voraussetzungen für die Reliabilitätsschätzung im Modell der ICC wird in der Literatur neben der bereits ermittelten Normalverteilung der Werte die Varianzhomogenität der Messwertreihen angegeben⁵⁹⁷. Letztere wurde mit dem Levene-Test überprüft, der für alle drei Erhebungszeitpunkte signifikant wird ($\alpha = .25$, $F(2, 135) = .000$, $p = 1,000$)⁵⁹⁸. Die Voraussetzung, dass die Varianzen zwischen den Messwertreihen der Rater zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten homogen verteilt sind, ist somit als erfüllt anzusehen⁵⁹⁹.

Ergebnisse und Interpretation

Der Korrelationskoeffizient Cronbach- α liegt für die Stichprobenwertungen von Rater 1 bei Cronbach- $\alpha = .832$ und für die Urteile von Rater 2 bei Cronbach- $\alpha = .816$. Auf Raterposition 1 vorgenommene Wertungen korrelieren somit insgesamt in geringfügig höherem Ausmaß als Urteile, die auf Raterposition 2 getroffen werden.

Im Hinblick auf die Item-Skala-Relationen liegt die ausgewiesene korrigierte Trennschärfe für alle Items bei beiden Ratern im erwünschten Bereich von $r > .3$: Die Ratings zu den einzelnen Messzeitpunkten korrelieren somit mit den Einschätzungen, die über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg abgegeben wurden. Als Ausmaß der Item-Item-Korrelation wurde für die Urteile beider Rater zu keinem Messzeitpunkt eine $MIC < .200$ ermittelt: Die beobachteten Werte weisen somit einen angemessenen Homogenitätsgrad auf. Die durchschnittliche Interitemkorrelation liegt für die Wertungen von Rater 1 mit $MIC = .646$ höher als bei Rater 2, dessen Ratings eine MIC von .603 aufweisen. Die auf Raterposition 1 über die drei Messzeitpunkte hinweg vergebenen Urteile stimmen zahlenmäßig also stärker überein als die Wertungen auf Raterposition 2.

⁵⁹⁶ „Maße der Übereinstimmung zwischen Ratern machen eine Aussage darüber, inwiefern verschiedene Rater verschiedene Objekte jeweils *exakt gleich* beurteilen [...] Eine vollkommene Übereinstimmung ist dann gegeben, wenn jedes einzelne Objekt von allen Ratern den gleichen Wert zugewiesen bekommt“ (Wirtz/Caspar (2002), 34).

⁵⁹⁷ vgl. Wirtz/Caspar (2002), 180.

⁵⁹⁸ Vgl. zur Wahl des Signifikanzniveaus Wirtz/Caspar (2002), 180.

⁵⁹⁹ Vgl. zur Interpretation Field (2013), 195.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass auf beiden Raterpositionen ein hohes Ausmaß an Übereinstimmung der über die Messzeitpunkte hinweg vorgenommenen Wertungen vorliegt. Zudem konnten hohe Trennschärfeausmaße beobachtet werden: Sie weisen darauf hin, bei beiden Ratern die Bewertungen zu den einzelnen Messzeitpunkten einerseits und über alle Messzeitpunkte hinweg andererseits stark mit der Gesamtwertung korrelieren.

Die gefundenen Ausmaße mittlerer Itemkorrelation können dahingehend interpretiert werden, dass die Einschätzungen, die der jeweilige Rater abgibt, über die Messzeitpunkte hinweg einen hohen Übereinstimmungsgrad aufweisen. Wie zu erwarten war, fällt die Homogenität auf Raterposition 2, die Ratings zweier verschiedener Personen umfasst, geringer aus als auf Raterposition 1. Dass für beide Rater Werte von $MIC > .400$ gefunden werden konnten, ist im Kontext der Intraraterreliabilitätsprüfung positiv zu werten: Denn die Ratings eines Bewerters können als umso verlässlicher angesehen werden, je gleichmäßiger das durch ihn zu unterschiedlichen Messzeitpunkten gezeigte Bewertungsverhalten ausfällt.

Die innere Konsistenz der Wertungen, die auf beiden Raterpositionen vergeben werden, ist insgesamt als gut zu bezeichnen: Die Rater zeigen ein in hohem und gleichzeitig in vergleichbarem Ausmaß reliables Urteilsverhalten. Unterschiedliche Tendenzen im Urteilsverhalten der Rater (beispielsweise Strenge-/Milde-Effekte) könnten bei explorativer statistischer Prüfung dadurch ausgeglichen werden, dass mit Mittelwerten aus den Beurteilungen von Rater 1 und Rater 2 gerechnet wird, sofern ein hinreichendes Ausmaß interner Konsistenz der Wertungen über beide Rater hinweg vorliegt. Daher wird im Folgenden mittels Schätzung der Interraterreliabilität ermittelt, ob und in welchem Ausmaß die durch die Rater vergebenen Urteile miteinander korrelieren.

8.4 Interraterreliabilität

Im folgenden Abschnitt wird die interne Konsistenz der Ratings über die beiden Raterpositionen hinweg überprüft. Hierzu sollen die Ausmaße von Korrelation sowie Homogenität in den Werten ermittelt und interpretiert werden.

Vorgehensweise

Da zur Beantwortung der Forschungsfrage Mittelwerte der auf den Skalenvariablen vergebenen Urteile beider Rater herangezogen werden, wird die Gesamtstichprobe letztlich raterunabhängig interpretiert. Für die Ermittlung der Interraterreliabilität ist nicht das Ausmaß absoluter, zahlenmäßiger Übereinstimmungen der durch Rater 1 und Rater 2 vergebenen Urteile relevant, sondern das Ausmaß, in dem die Ratings beider Rater „ähnlich weit“ unter beziehungsweise über dem Durchschnitt

der untersuchten Stichprobe“ liegen⁶⁰⁰. Beurteilungstendenzen der Rater wie zum Beispiel Strenge-/Mildeeffekte werden durch diese Vorgehensweise ausgeglichen.⁶⁰¹ Lassen sich Korrelationen zwischen den Urteilen beobachten, die die voneinander unabhängigen Rater 1 und Rater 2 zu den drei Erhebungszeitpunkten jeweils insgesamt fällen, so kann durch Betrachtung der Item-Skala- sowie der Item-Item-Relationen das Ausmaß interner Konsistenz und Homogenität der vergebenen Bewertungen beziffert werden⁶⁰².

Auch für die Durchführung der justierten ICC mit dem Ziel der Interraterreliabilitätsprüfung ist zusätzlich zur Normalverteilung der erhobenen Werte vorauszusetzen, dass die Verteilungsvarianzen über die Messwertreihen hinweg homogen ausfallen⁶⁰³. Der zur Prüfung herangezogene Levene-Test wird für alle drei Erhebungszeitpunkte signifikant, $\alpha = .25$ ⁶⁰⁴, für MZP 1: $F(2, 150) = .000, p = 1,000$; für MZP 2: $F(2, 291) = .000, p = 1,000$; für MZP 3: $F(2, 300) = .000, p = 1,000$). Die Irrtumswahrscheinlichkeit bei Verwerfung der Nullhypothese, dass die Verteilungsvarianzen gleich sind, ist demnach sehr hoch, sodass die Nullhypothese beizubehalten ist. Somit kann von Homogenität der Varianzverteilung zwischen den Messwertreihen der Rater zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten ausgegangen werden⁶⁰⁵.

Ergebnisse und Interpretation

Die von den Ratern zum ersten Erhebungszeitpunkt vergebenen Wertungen korrelieren in hohem Ausmaß miteinander, Cronbach- $\alpha = .878$. Interitemkorrelation und korrigierte Item-Skala-Korrelation fallen bei dieser Berechnung zusammen und werden auf .786 beziffert. Für MZP 2 werden Cronbach- $\alpha = .902$ und $MIC = 821$ ermittelt, für MZP 3 Cronbach- $\alpha = .825$ und $MIC = 717$. Trennschärfe und Homogenität sind somit als hoch zu bezeichnen.

⁶⁰⁰ Wirtz/Caspar (2002), 36. Zur Differenzierung für die – in der Literatur häufig synonym gebrauchten – Termini „Übereinstimmung“ und „Korrelation/Reliabilität“ vgl. Wirtz/Caspar (2002), 23-36, ferner Field (2013), 877. Die Vorgehensweise lehnt sich Wirtz/Caspar (2002), 213-218 an; vgl. ferner Field (2013), 816-818.

⁶⁰¹ Aus diesem Grund ist u.a. die Frage der Homogenität der Randverteilungen bei den Urteilen der einzelnen Rater vernachlässigbar.

⁶⁰² Die Interraterreliabilität über den Gesamttest wird im Vergleich eines Mittelwerts aller Wertungen, die Rater 1 zum jeweiligen MZP vergeben hat, mit einem Mittelwert über alle Wertungen von Rater 2 aus demselben Messzeitpunkt ermittelt. Diese Vorgehensweise ermöglicht vorderhand nur eine relativ grobe Bezifferung des Korrelationskoeffizienten. Nach der faktorenanalytisch gestützten Skalenbildung wurden deshalb die Korrelationsmaße für die Ratings, die die beiden Rater jeweils auf den Skalen vergaben, noch gesondert überprüft, vgl. hierzu Abschnitt 8.3 vorliegender Arbeit.

⁶⁰³ vgl. ebd.

⁶⁰⁴ Vgl. zur Wahl des Signifikanzniveaus Wirtz-Caspar (2002), 180.

⁶⁰⁵ Die Ergebnisinterpretation lehnt sich an Field (2013), 195 an.

Das Ausmaß der Interraterreliabilität ist für Wertungen zum ersten Messzeitpunkt hoch, bei den Urteilen zum zweiten Messzeitpunkt noch höher. Für Ratings aus MZP 3 wurde ein geringeres Korrelationsausmaß ermittelt, was angesichts der hier deutlich kleineren Stichprobe nicht verwundert.

Für alle drei Erhebungszeitpunkte werden Trennschärfekoeffizienten ausgewiesen, welche auf eine hohe Homogenität der Bewertungen hinweisen. Die Trennschärfe fällt im Vergleich der Ratings aus dem ersten Messzeitpunkt hoch aus, im Hinblick auf die zum zweiten Messzeitpunkt vergebenen Wertungen noch höher. Die relational geringste, jedoch absolut betrachtet immer noch hohe Trennschärfe wird für die Ratings zum dritten Erhebungszeitpunkt ausgewiesen. Die Homogenität der Urteile im Ratervergleich ist demnach für alle drei Messzeitpunkte hoch. Die Wertungen zum Follow-Up-Test, für den weniger Probanden zur Verfügung standen, fallen inhomogener aus als diejenigen zu MZP 1 sowie MZP 2.

Im Rahmen der Interreliabilitätsprüfung konnte gezeigt werden, dass die durch die Rater vergebenen Urteile bezüglich aller drei Messzeitpunkte in hohem Ausmaß miteinander korrelieren. Somit liegt eine als gut zu bezeichnende interne Konsistenz der Wertungen im Ratervergleich vor.

8.5 Faktorenanalyse und Skalenbildung

Nachdem die Resultate der Überprüfung von Normalverteilung, Testreliabilität, Interraterübereinstimmung und Interraterreliabilität die diesbezügliche Verlässlichkeit der Daten erwiesen haben, können diese in einem nächsten Schritt auf faktorielle Zusammenhänge hin untersucht werden. Lassen sich Gruppierungen finden, so werden diese mit den theoriebasierten Modellierungen von Gesprächskompetenz abgeglichen, die unter Abschnitt 3.3 zur näheren Explikation kommunikativer Anforderungen im Vorstellungsgespräch und in der Vorstellungsgesprächssimulation herangezogen wurden. Bei hinreichender Entsprechung zwischen theoretisch modellierten und sich im Datenmaterial abzeichnenden Merkmalen können Testvariablen gruppiert und Skalen gebildet werden, von denen angenommen werden darf, dass sie Facetten des Konstrukts „Gesprächskompetenz“ wiederspiegeln und dass sich Kompetenzausprägungen auf ihnen abbilden lassen.

Vorgehensweise⁶⁰⁶

Die erhobenen Werte erfüllen grundlegende Voraussetzungen einer Untersuchung im Hinblick auf faktorielle Zusammenhänge zwischen den Variablen⁶⁰⁷. Über die Betrachtung der Stichprobengröße

⁶⁰⁶ Das Vorgehen erfolgte in Anlehnung an Field (2013), 685-716; vgl. auch Bühner (2011), 350-378.

⁶⁰⁷ Hierzu gehört eine Stichprobengröße von $n > 100$ (vgl. Bühner (2011), 345). Das anderenorts in der Literatur als wünschenswert angegebene, empirisch jedoch nicht abgesicherte Verhältnis von mindestens zehn Probanden pro untersuchter Variable (vgl. Field (2013), 683) wird knapp verfehlt ($n = 105$, Variablenanzahl = 15). Bei

hinaus wurden die Sphärizität nach Bartlett⁶⁰⁸ sowie das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß (KMO)⁶⁰⁹ erhoben. Im Hinblick auf beide Prüfgrößen konnten für alle drei Messzeitpunkte signifikante Werte gefunden werden. Die Vorbedingungen einer explorativen Faktorenanalyse sind somit als erfüllt anzusehen.

Zu ihrer Durchführung werden die Mittelwerte aus den Ratings über die beiden Rater hinweg gesondert für die drei Messzeitpunkte auf faktorielle Zusammenhänge hin untersucht⁶¹⁰ und die extrahierten Variablengruppen anschließend auf die Gesprächskompetenzmodellierungen bezogen, die dem im Theorieteil dargelegten Verständnis von Anforderungsbereichen in Vorstellungsgesprächen beziehungsweise deren Simulationen zugrunde liegen:

- mit dem Verständnis der Prozessierung multimodaler Mündlichkeit durch Gestaltung der Ausdrucksbereiche „Verbalität“, „Paraverbalität“ und „Nonverbalität“, hier in Anlehnung an Fiehler (2012, 2014)
- mit der Modellierung der Anforderungsbereiche „Gestaltung von Identität und Beziehung“, „thematische Gestaltung“, „Gestaltung von Handlungsmustern“ sowie „Prozessierung von Unterstützungsverfahren“ als Teildimensionen von Gesprächskompetenz, hier in Anlehnung an Becker-Mrotzek (2012)
- mit der Fokussierung des Managements von Sprech- und Textprozeduren als Aufweis von Gesprächskompetenz (hier in Anlehnung an Feilke 2011).

Die Zielsetzung dieser Vorgehensweise besteht darin, zu überprüfen, ob und inwiefern sich Entsprechungen zwischen Strukturmerkmalen der Konstruktmodellierungen, auf denen das Gesprächskompetenzverständnis der Studie basiert, sowie Strukturmerkmalen von Gruppierungen innerhalb der erhobenen Daten ergeben. Sollte dies der Fall sein, ist nachzufragen, wie die Entsprechungen inhaltlich sinnvoll interpretiert werden können.

ausreichend hohen Korrelationswerten gilt dieser Umstand jedoch ohnehin als vernachlässigbar (vgl. Field (2013), 681): Entsprechende Schwellenwerte werden für die fraglichen Skalen, wie im Folgenden aufgezeigt wird, überwiegend erreicht. Wo dies nicht der Fall ist, wird auf eine Interpretation der betreffenden Werte verzichtet.

⁶⁰⁸ „Der Bartlett-Test prüft die globale Nullhypothese, dass alle Korrelationen der Korrelationsmatrix gleich null sind. Wird der Test signifikant, sind alle Korrelationen der Korrelationsmatrix größer null, und die Korrelationsmatrix kann faktorisiert werden“ (Bühner (2011), 347; vgl. ferner Field (2013), 685).

⁶⁰⁹ Der KMO-Test überprüft, „ob substanzelle Korrelationen in der Korrelationsmatrix vorliegen“ (Bühner (2011), 343), Korrelationen also signifikant werden (vgl. ferner Field (2013), 695). Die KMO-Werte liegen im zu erwartenden Bereich: Die Höhe des KMO-Koeffizienten liegt für MZP 1 mit .755 sowie MZP 3 mit .713 im mittleren, für MZP 2 mit .815 im guten Bereich (vgl. zur Interpretation der Werte Bühner (2011), 347, sowie Field (2013), 685). Die Items korrelieren demnach miteinander und bilden miteinander ein ausreichend homogenes Konstrukt. Geringer ausgesprägte Korrelationen ergeben sich, „wenn Items unterschiedliche Facetten eines Konstruktts messen [...] Wahrscheinlich besitzen dann alle Items hohe einzigartige Varianzanteile, und der KMO-Koeffizient wird deshalb niedrig ausfallen“ (Bühner (2011), 347).

⁶¹⁰ Für eingehendere methodische Begründungen vgl. Field (2013), 709. Für die Gruppierungen sind nicht die in der Faktorenübersicht ausgewiesenen Werte der Ladungen, sondern deren Beträge relevant.

Ergebnisse

Nachfolgende Tabelle bildet die Ergebnisse einer in SPSS durchgeführten Faktorenanalyse über die Means aller zum ersten Messzeitpunkt vergebenen Testwerte ab:

Tabelle 5: Faktorenanalyse über Wertemeans aus Messzeitpunkt 1

Rotierte Faktorenmatrix^a

	Faktor				
	1	2	3	4	5
Mittel_R1R2_MZP1_I7Sprechweise flüssig	,760	,111	,163	,129	-,009
Mittel_R1R2_MZP1_I6Sprechweise verständlich	,590	,184	,001	,338	,167
Mittel_R1R2_MZP1_I8Formulierungsweise	,577	-,022	,073	,086	,142
Mittel_R1R2_MZP1_I5Sprechweise ruhig	,565	,172	,296	,064	-,176
Mittel_R1R2_MZP1_I9Offenheit	,541	,469	,117	-,038	,188
Mittel_R1R2_MZP1_I12Fragen	-,033	,710	,098	-,003	,091
Mittel_R1R2_MZP1_I13Zuhören	,147	,670	,207	,223	,039
Mittel_R1R2_MZP1_I10Interesse	,392	,509	,068	,032	,142
Mittel_R1R2_MZP1_I11Stärken	,355	,419	,167	-,017	,053
Mittel_R1R2_MZP1_I4Körpersprache	,316	,134	,645	,024	-,036
Mittel_R1R2_MZP1_I3Haltung	,134	,055	,535	,101	,126
Mittel_R1R2_MZP1_I1Blickkontakt	,087	,344	,494	,302	-,019
Mittel_R1R2_MZP1_I14Orientierung	-,261	,315	,477	-,116	,375
Mittel_R1R2_MZP1_I2Lächeln	,198	,059	,157	,801	,094
Mittel_R1R2_MZP1_I15Höflichkeit	,150	,125	,072	,101	,578

Extraktionsmethode: Alpha-Faktorisierung.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.^a

a. Rotation konvergierte in 6 Iterationen.

Eine Faktorenanalyse auf Grundlage der Wertungen zum zweiten Messzeitpunkt ergab Resultate wie folgt:

Tabelle 6: Faktorenanalyse über Wertemeans aus Messzeitpunkt 2

Rotierte Faktorenmatrix^a

	Faktor			
	1	2	3	4
Mittel_R1R2_MZP2_I10Interesse	,708	,336	,108	,144
Mittel_R1R2_MZP2_I11Stärken	,684	,202	,103	-,041
Mittel_R1R2_MZP2_I12Fragen	,680	-,295	-,173	,087
Mittel_R1R2_MZP2_I13Zuhören	,655	,107	,247	,229
Mittel_R1R2_MZP2_I9Offenheit	,596	,259	,154	,096
Mittel_R1R2_MZP2_I14Orientierung	,439	-,058	,046	,124
Mittel_R1R2_MZP2_I15Höflichkeit	,316	,174	,217	,122
Mittel_R1R2_MZP2_I7Sprechweise flüssig	,005	,769	,220	,230
Mittel_R1R2_MZP2_I8Formulierungsweise	,120	,704	,214	,065
Mittel_R1R2_MZP2_I5Sprechweise ruhig	,142	,564	,493	-,066
Mittel_R1R2_MZP2_I6Sprechweise verständlich	,299	,469	,161	,448
Mittel_R1R2_MZP2_I3Haltung	,000	,132	,789	,123
Mittel_R1R2_MZP2_I4Körpersprache	,171	,346	,611	-,133
Mittel_R1R2_MZP2_I1Blickkontakt	,223	,208	,498	,268
Mittel_R1R2_MZP2_I2Lächeln	,236	,110	,051	,796

Extraktionsmethode: Alpha-Faktorisierung.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.^a

a. Rotation konvergierte in 6 Iterationen.

Ergebnisse einer faktoriellen Analyse über Wertemeans aus der dritten Messung sind in nachfolgendem Tableau abgetragen:

Tabelle 7: Faktorenanalyse über Wertemeans aus Messzeitpunkt 3

Rotierte Faktorenmatrix^a

	Faktor			
	1	2	3	4
Mittel_R1R2_MZP3_I8Formulierungsweise	,926	,062	-,053	,285
Mittel_R1R2_MZP3_I7Sprechweise flüssig	,677	,230	,042	,116
Mittel_R1R2_MZP3_I6Sprechweise verständlich	,668	,136	,178	,061
Mittel_R1R2_MZP3_I5Sprechweise ruhig	,656	,368	,159	-,274
Mittel_R1R2_MZP3_I9Offenheit	,500	,105	,332	,320
Mittel_R1R2_MZP3_I4Körpersprache	,245	,753	-,011	-,398
Mittel_R1R2_MZP3_I13Zuhören	,309	,653	,262	,225
Mittel_R1R2_MZP3_I11Stärken	,239	,564	,044	,386
Mittel_R1R2_MZP3_I1Blickkontakt	-,019	,528	,426	,058
Mittel_R1R2_MZP3_I3Haltung	,284	,479	,362	-,247
Mittel_R1R2_MZP3_I15Höflichkeit	,084	,137	,772	,096
Mittel_R1R2_MZP3_I2Lächeln	,453	,173	,493	,194
Mittel_R1R2_MZP3_I14Orientierung	,060	-,091	,096	,499
Mittel_R1R2_MZP3_I10Interesse	,311	,285	,229	,484
Mittel_R1R2_MZP3_I12Fragen	,046	,022	-,004	,379

Extraktionsmethode: Alpha-Faktorisierung.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.^a

a. Rotation konvergierte in 6 Iterationen.

Die Faktorenanalysen ergeben ein relativ einheitliches Bild: Für einen Messzeitpunkt wurden fünf, für die beiden anderen Messzeitpunkte vier Variablen aufgrund des Aufweises gegenseitiger faktorieller Zusammenhänge miteinander gruppiert. Alle entsprechenden Ladungen überschreiten den relevanten Schwellenwert $\lambda > .30$ ⁶¹¹.

Bei näherer Betrachtung der Gruppierungen zeichnen sich Zusammenhangsmuster ab, die sich jeweils wiederholen: So werden Werte der Variablen 1 mit 8 insgesamt wesentlich häufiger miteinander gruppiert als mit Werten der Variablen 9 mit 15. Analog zeichnen sich deutlich öfter Gruppierungen der Variablen 9 mit 15 untereinander als mit den übrigen Variablen ab. Betrachtet man die Variablen 1 mit 8 gesondert, so kann eine weitere Differenzierung vorgenommen werden: Werte der Variablen 1 mit 4 werden häufiger miteinander gruppiert als mit Werten der Variablen 5 mit 8, umgekehrt gilt dasselbe⁶¹². Auf Grundlage dieser Beobachtungen ist es naheliegend, zunächst einmal drei Variablengruppen zu isolieren: die Variablen 1 mit 4, die Variablen 5 mit 8 und die Variablen 9 mit 15. Im Vergleich zur Faktorenanalyse via SPSS, die vier beziehungsweise fünf Faktoren anbietet, stellt

⁶¹¹ Ladungen mit Wert $\lambda < .30$ zeigen an, dass eine Variable mit dem entsprechenden Faktor weniger als 10% gemeinsame Varianz aufweist, und gelten als zu vernachlässigen (vgl. Bühner (2011), 354).

⁶¹² Sinnvoll erscheint hier eine Orientierung an den Ergebnissen aus der Berechnung zu MZP 2, da hieraus die klarsten Ergebnisse vorliegen. Demgegenüber finden sich bei den Berechnungen, die sich auf die Werte aus den anderen beiden Messzeitpunkten stützen, einzelne „Ausreißer“, insgesamt zeichnen sich jedoch die anhand der MZP 2-Werte auszumachenden Trends immer noch deutlich ab.

dies eine Reduktion der Anzahl der Gruppierungen dar, die methodisch auch wünschenswert ist: Angesichts vorliegender Gesamtzahl von Variablen ($n = 15$) sollten maximal drei Faktoren extrahiert werden (vier Faktoren lägen schon leicht, fünf deutlich über dieser Höchstgrenze), am besten mit nicht weniger als vier Items pro Faktor)⁶¹³. Beiden Anforderungen kann mit der oben beschriebenen Bildung von insgesamt drei Variablengruppen Rechnung getragen werden.

Die gefundenen Gruppierungen setzen sich im Überblick wie folgt zusammen:

Tabelle 8: Variablengruppierung gemäß faktorieller Zusammenhänge

Variablengruppe 1
- Blickkontakt
- Lächeln
- aufrechte, offene Haltung
- ruhige, gelassene Körpersprache
Variablengruppe 2
- ruhige, gelassene Sprechweise
- verständliche Sprechweise
- flüssige Sprechweise
- passende Formulierungsweise
Variablengruppe 3
- Offenheit
- Signalisieren von Interesse am Beruf
- Darlegung eigenen Stärken
- Stellen von Fragen
- Aktives Zuhören
- Wahrnehmung und Orientierung des Gegenübers
- Höflichkeit

Interpretation

Vergleicht man die Gruppierungen von Variablen, die gemäß beobachteter faktorieller Zusammenhänge vorgenommen werden konnten, mit Gruppierungen von Gesprächskompetenzmerkmalen in den angesprochenen Modellierungen, so fallen Übereinstimmungen im Hinblick auf Struktur- und Inhaltsmerkmale auf. Diese beziehen sich näherhin weniger auf die Gesprächskompetenzmodellierung durch Becker-Mrotzek, sondern betreffen die anderen beiden Modellierungen, wobei sich eine Zuordnung wie folgt nahelegt:

Tabelle 9: Zuordnung von Variablengruppen zu Gesprächskompetenzbereichen

Variablengruppen	Modellbereich bei Fiehler	Modellbereich bei Feilke
Variablengruppe 1	<i>Nonverbalität</i>	<i>nonverbale Sprechprozeduren</i>
- Blickkontakt - Lächeln - aufrechte, offene Haltung - ruhige, gelassene Körpersprache		
Variablengruppe 2	<i>Paraverbalität</i>	<i>paraverbale Sprechprozeduren</i>
- ruhige, gelassene Sprechweise - verständliche Sprechweise - flüssige Sprechweise - passende Formulierungsweise ^a		
Variablengruppe 3		

⁶¹³ Vgl. Bühner (2011), 344.

<ul style="list-style-type: none"> - Offenheit - Signalisieren von Interesse am Beruf - Darlegung eigenen Stärken - Stellen von Fragen - Aktives Zuhören - Wahrnehmung und Orientierung des Gegenübers - Höflichkeit 	<p><i>Verbalität</i></p>	<p><i>verbale Textprozeduren</i></p>
---	--------------------------	--------------------------------------

^a Die Variable „passende Formulierungsweise“ lässt sich den entsprechenden Modellbereichen aus inhaltlichen Gründen nicht zuordnen, da sie sich nicht auf den paraverbalen, sondern auf den verbalen Ausdrucksbereich bezieht.

Die Übersicht lässt erkennen, dass die aus der Analyse des Datenmaterials heraus gebildeten Variablengruppen und die theoriebasierten Modellierungen strukturelle Entsprechungen aufweisen, mit der auch inhaltliche Übereinstimmungen einhergehen: Variablengruppe 1 bezieht sich auf nonverbale, Variablengruppe 2 auf paraverbale und Variablengruppe 3 auf verbale Merkmale von Gesprächsperformanzen, welche Fiehler und Feilke jeweils gleichartig systematisieren. Durch die Fokussierung trainierbarer Prozedurenanwendung eignet sich Feilkes Modellierung besser zur weiteren Verwendung im Rahmen vorliegenden Forschungsvorhabens: Dieses zielt auf die Untersuchung interventionsabhängiger Gesprächskompetenzentwicklungen gerade insofern ab, als diese Entwicklungen anhand funktionaler Prozedurenanwendung aufgewiesen werden können. Aufgrund dessen wird im weiteren Untersuchungsverlauf mit Feilkes Modell gearbeitet.

Im genaueren Vergleich von Modelldimensionen und faktorenanalytisch gestützten Variablengruppen zeigt sich, dass sich fast alle Variablen der ermittelten Gruppe 1 (Items 1 mit 7) als Sprechprozeduren verstehen lassen. Gleichzeitig können die in Gruppe 2 zusammengefassten Variablen mehrheitlich (näherhin die Items 9 mit 15) als Texthandlungsprozeduren aufgefasst werden. Dem durch Feilke außerdem beschriebenen Bereich der Textformulierungsprozeduren wäre lediglich Variable 2 zuzuordnen, welche laut Faktorenanalyse jedoch saliente Zusammenhänge mit der Variablengruppe 5 mit 8 zeigt.

Die via Faktorenanalyse gefundenen Variablengruppen können den einzelnen Prozessierungsbereichen kommunikativer Routinen, die Feilke expliziert, mit einem hohen Maß an Eindeutigkeit zugeordnet werden:

- Sieben der acht Variablen aus Gruppe 1, nämlich „Blickkontakt“, „Lächeln“, „offene und zugewandte Körperhaltung“, „ruhige und gelassene Körpersprache“, „ruhige und gelassene Sprechweise“, „verständliche Sprechweise“ und „flüssige Sprechweise“, sind eindeutig als Sprechprozeduren im Feilkeschen Sinne zu verstehen, das heißt als Routinen, die mittels non- beziehungsweise paraverbaler Ausdrucksmittel umgesetzt werden. Hierdurch grenzen sie sich von den ausschließlich verbal realisierten Textprozeduren ab.

Innerhalb dieser Gruppe sprechprozedural ausgerichteter Variablen bietet sich, ausgehend von den im vorausgehenden Abschnitt dargelegten Ergebnissen der Faktorenanalyse, eine weitere Differenzierung an:

Die Variablen „Blickkontakt“, „Lächeln“, „offene und zugewandte Körperhaltung“ sowie „ruhige und gelassene Körpersprache“ zielen auf nonverbale Verhaltensweisen, während die Items „ruhige und gelassene Sprechweise“, „verständliche Sprechweise“ und „flüssige Sprechweise“ in den Bereich paraverbaler Ausdrucksmittel gehören. Die Gruppe der sprechprozedural ausgerichteten Items 1 mit 7 kann daher nochmals unterteilt werden: Die Items 1 mit 4 ergeben eine Gruppe, die den nonverbalen Ausdrucksbereich betrifft, während sich die Items 5 mit 7 als Gruppe dem paraverbalen Ausdrucksbereich zuordnen lassen.

- Die dritte aufgrund beobachteter faktorieller Zusammenhänge gebildete Variablengruppe mit den Items „Offenheit“, „Interesse“, „Darlegung von Stärken“, „Stellen von Fragen“, „aktives Zuhören“, „Wahrnehmung und Orientierung des Gegenübers“ sowie „Höflichkeit“ lässt sich inhaltlich klar abgrenzen von den Itemgruppen, die non- und paraverbale Verhaltensweisen betreffen: Alle Items dieser Gruppe beziehen sich auf verbale Verhaltensweisen der Probanden⁶¹⁴. Sie gehören in den Bereich der Textprozeduren, innerhalb dessen die Feilkesche Systematisierung Texthandlungsprozeduren einerseits sowie Textausdrucks- beziehungsweise Textformulierungsprozeduren andererseits unterschiedet. Die Variablen 9 mit 15 sind allesamt als Texthandlungsprozeduren anzusehen. Eine Formulierungsprozedur im Feilkeschen Sinne findet sich in dieser Gruppe nicht.
- Variable 8 („Formulierungsweise“) muss gesondert betrachtet werden: Sie zielt eindeutig auf verbal realisierte Kommunikationsanteile, das heißt auf den textprozeduralen Bereich ab. Nach Ausweis der Faktorenanalyse lädt dieses Item jedoch eindeutig auf die sprechprozedural ausgerichteten Variablengruppen⁶¹⁵. Trotz ermittelter faktoriellen Zusammenhänge kann die Variable „Formulierungsweise“ somit dem Bereich non- beziehungsweise paraverbal prozessierter Sprechprozeduren nicht zugeordnet werden, ohne einen inhaltlichen Widerspruch zu generieren.

Zu überlegen ist daher, ob dieses Item der Variablengruppe zugewiesen werden kann, die sich auf Texthandlungsroutinen bezieht. Auch gegen diese Lösung sprechen jedoch inhaltlich-

⁶¹⁴ Lediglich bei Variable 13 („aktives Zuhören“) wurden neben verbalen auch non- und paraverbale Verhaltensweisen in die Ratings einbezogen.

⁶¹⁵ Ein Erklärungsversuch: Die Variable „Formulierungsweise“ (Item 8) zielt ebenso wie die auf den paraverbalen Ausdrucksbereich gerichteten Items 5 mit 7 auf die Art und Weise ab, „wie“ jemand spricht. Möglicherweise fiel es den Ratern nicht immer leicht, ihre Wertung der verbalen Sprechweise der Probanden, die unter Item 8 kodiert werden sollte, konsequent genug von ihren Urteilen im Hinblick auf deren paraverbalen Ausdruck abzugrenzen.

che Gründe: Die Variable „Formulierungsweise“ zielt nicht auf die Prozessierung von Text-handlungs routinen ab, sondern bezieht sich auf Verhaltensweisen, die in Feilkes Systematisierung klar von diesen abgegrenzt und als ein eigenständiger Bereich „Textausdrucksroutinen“ gefasst werden.

Die Variable „Formulierungsweise“ ist daher aus inhaltlichen Gründen keiner der drei gebil-deten Variablengruppen sinnvoll zuzuordnen.

Auf Grundlage der strukturell und inhaltlich konsistenten gegenseitigen Zuordnung empirisch abgesicherter und theoriebasierter Systematisierungen von Gesprächshandlungsaspekten werden im Folgenden Testvariablen zu Skalen zusammengefasst und im Hinblick auf ihre Verlässlichkeit überprüft.

Skalenbildung

Im Blick auf die theoriebasierten und empirisch abgesicherten Variablengruppen „nonver-bale Sprechprozeduren“, „paraverbale Sprechprozeduren“ und „Texthandlungsproze-duren“ lassen sich innerhalb des Bewertungsschemas drei Subskalen bilden⁶¹⁶:

Abbildung 51: Zuordnung von Variablengruppen zu Subskalen

Subskala „nonverbale Sprechprozeduren“
1. Blickkontakt
2. Lächeln
3. aufrechte, offene Haltung
4. ruhige, gelassene Körpersprache

Subskala „paraverbale Sprechprozeduren“
1. ruhige, gelassene Sprechweise
2. verständliche Sprechweise
3. flüssige Sprechweise

Subskala „Textprozeduren“
1. Offenheit
2. Signalisieren von Interesse am Beruf
3. Darlegung eigener Stärken
4. Stellen von Fragen
5. aktives Zuhören
6. Wahrnehmung und Orientierung des Gegenübers
7. Höflichkeit

⁶¹⁶ Gegen die Bildung einer eigenen Subskala aus der Einzelvariable „Formulierungsweise“ (etwa abzielend auf den Bereich der Textformulierungsprozeduren in Feilkes Modell) sprechen verschiedene methodische Gründe, etwa die anzustrebende Mindestanzahl von Items pro Skala (vgl. Bühner (2011), 344).

Auf Basis der bisherigen Überlegungen darf von diesen Skalen angenommen werden, dass sie saliente Bereiche des Managements von Gesprächsanforderungen wiederspiegeln und dass sich Ausprägungen von Gesprächskompetenzsubfacetten auf ihnen abbilden lassen. Diese Annahme wird in den folgenden Abschnitten anhand einer Testung der Skalenwerte auf Normalverteilung und Reliabilität überprüft.

8.6 Verteilung der Skalenwerte

Damit aus Erkenntnissen über Gesprächskompetenzentwicklungen in der Stichprobe Hinweise auf entsprechende Entwicklungen in der Grundgesamtheit abgeleitet werden können, sollten die Skalenwertungen der von den Probanden gezeigten Gesprächsleistungen möglichst nicht von den Gegebenheiten in der Grundgesamtheit abweichen, also normalverteilt sein. Ob dies der Fall ist, wird im Folgenden abgeklärt.

Vorgehensweise

Die Überprüfung der Werteverteilungsverhältnisse in den Skalen erfolgt, getrennt für die drei Messzeitpunkte, anhand der Mittelwerte aus den Ratings, die Rater 1 und Rater 2 vergeben haben, und entspricht ansonsten in der Vorgehensweise der Untersuchung der Werteverteilung in der Gesamtstichprobe⁶¹⁷.

Ergebnisse

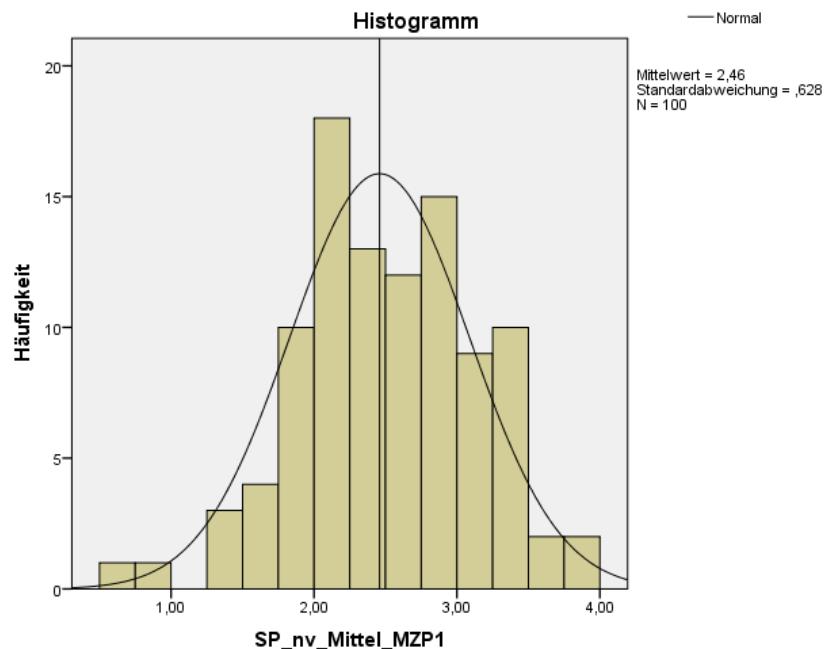
Für die einzelnen Skalen ergibt die Untersuchung der Werteverteilungsverhältnisse Ergebnisse wie folgt:

Skala „nonverbale Sprechprozeduren“

Die Annahme, dass die Werte auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ normalverteilt sind, darf laut Signifikanzüberprüfung mit dem Kolmogorow-Smirnow-Test nur für die Ergebnisse aus MZP 2 beibehalten werden, $D(98) = .080, p = .123$. Für die zum ersten Messzeitpunkt erhobenen Skalenwerte ist sie abzulehnen, $D(100) = .094, p = .028$, ebenso wie für die Daten aus MZP 3, $D(52) = .157, p = .003$. Zur Beantwortung der Frage, ob die Nullhypothese tatsächlich beibehalten werden muss, soll ergänzend die Werteverteilungskurve sowie deren Schiefe betrachtet werden.

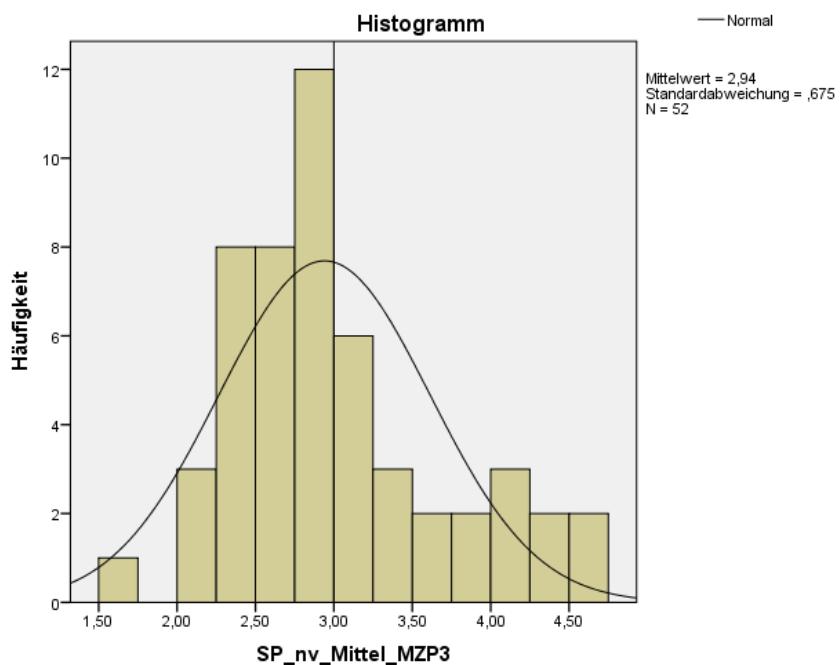
⁶¹⁷ Zur Signifikanzprüfung wurden ergänzend zu den Ergebnissen des Kolmogorow-Smirnow-Test wieder die Resultate des Shapiro-Wilk-Tests beigezogen: Letzterer kommt bezüglich der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ zu einem abweichenden Ergebnis, vgl. Abschnitt 8.1 vorliegender Arbeit.

Abbildung 52: Werteverteilungsverhältnisse auf Skala "nonverbale Sprechprozeduren", MZP 1



Das Histogramm zeigt ebenso wie der Werte der Schiefe (-.024) eine linksschiefe beziehungsweise rechtssteile Werteverteilung: Der Median liegt zwar mit 2,4375 nahe am Mittelwert, es werden also rechts und links vom Mittelwert in etwa gleich viele Werte gemessen. Jedoch liegen einige Werte sehr weit links vom Mittelwert. Eine inhaltliche Erklärung der beobachteten Abweichung von der Normalverteilung ist möglich: Zum Zeitpunkt der ersten Messung hatte noch kein Training stattgefunden. Offensichtlich zeigten etliche Probanden auffällig schwache Leistungen hinsichtlich der Anwendung nonverbaler Sprechprozeduren, sodass Werte weit von der Mitte (zwischen 0 und 1) vergeben wurden. Dass vergleichsweise weniger sehr hohe Scores (zwischen 4 und 5) vergeben wurden, ist für den Baseline-Zeitpunkt nachvollziehbar.

Abbildung 53: Werteverteilungsverhältnisse auf Skala "nonverbale Sprechprozeduren", MZP 3



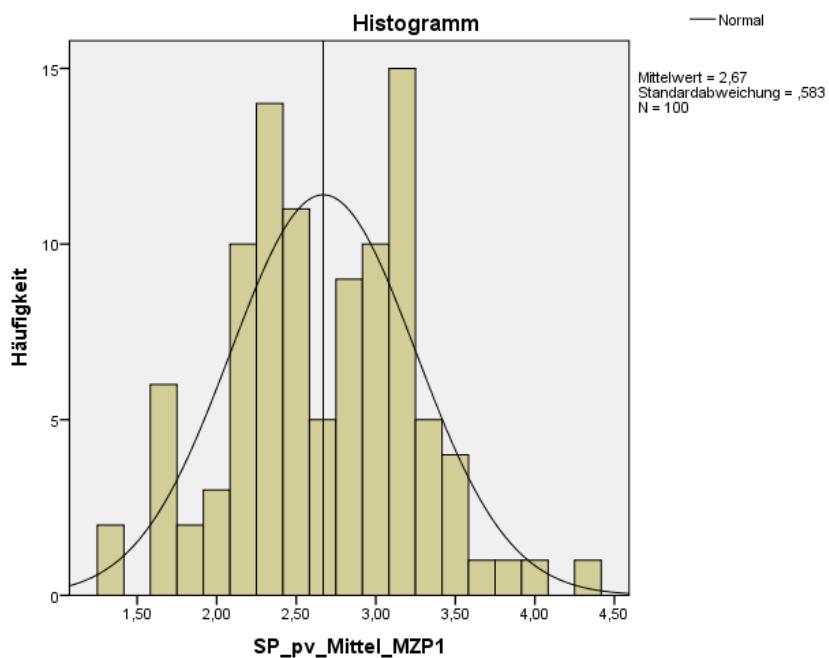
Die zum dritten Messzeitpunkt auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ vergebenen Scores sind auffällig linkssteil beziehungsweise rechtsschief verteilt (Schiefe: -.779). Die Scores der Probanden links vom Maximum unterscheiden sich weniger stark voneinander als die Werte rechts vom Maximum: Es wurden linksseitig überhaupt keine sehr schlechten Leistungen gemessen, jedoch viele, die zur Mitte hin tendieren. Rechtsseitig hingegen sind die Scores gleichmäßiger verteilt, die Skala konnte in diesem Bereich von den Ratern besser ausgeschöpft werden. Viele Werte liegen sehr weit rechts vom Mittelwert. Der Mittelwert ist nach rechts vom Median (2,7500) verzerrt, es werden deutlich mehr Werte links vom Mittelwert gemessen. Die offensichtlichen Abweichungen von der Normalverteilung sind inhaltlich schlüssig erklärbar: Vor der dritten Messung hatten die Probanden im Hinblick auf die Anwendung nonverbaler Sprechprozeduren ein Training erhalten, welches nach Ausweis des Posttests wirksam war (vgl. Mittelwerte unten). Beim Follop-Up-Test (MZP 3) tendiert die Mehrheit der linksseitigen Werte zur Mitte hin, extrem schwache Leistungen (Scores zwischen 0 und 1,5) konnten nun überhaupt nicht mehr beobachtet werden. Die überdurchschnittlichen Leistungen sind stärker ausdifferenziert, die Rater vergaben hohe und sehr hohe Scores in etwa gleich häufig. In Relation zu den fehlenden extrem schlechten wurden viele besonders gute Leistungen gezeigt (Scores zwischen 4 und 4,75). Hierdurch verschiebt sich der Mittelwert nach rechts, im Verhältnis schneidet dadurch die Mehrheit der Probanden „unterdurchschnittlich“ ab. Inhaltlich gesehen spiegelt sich hier die Erkenntnis wider, dass relativ wenige Trainingsteilnehmer das im Posttest, also un-

mittelbar nach der Intervention gemessene Leistungsniveau auf Dauer halten konnten (vgl. Mittelwertsvergleich unten), während vergleichsweise viele Probanden im Follow-Up-Test schlechtere Ergebnisse erzielten als im Posttest.

Skala „paraverbale Sprechprozeduren“

Die Nullhypothese ist laut Ergebnis des Kolmogorow-Smirnow-Tests für die Ratings auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ aus MZP 1 beizubehalten, $D(100) = .095, p = .028$, kann gemäß Shapiro-Wilk-Test jedoch verworfen werden, $D(100) = .981, p = .146$. Für den zweiten Erhebungszeitpunkt weisen die Skalendaten laut Kolmogorow-Smirnow-Test eine normale Werteverteilung auf, $D(99) = .076, p = .180$. Auch bezüglich der Werte aus MZP 3 liegt Normalverteilung vor, $D(52) = .073, p > .200$. Zur weiteren Klärung in Bezug auf MZP 1 werden Verteilungsdiagramm und Schiefewert herangezogen.

Abbildung 54: Werteverteilungsverhältnisse auf Skala "paraverbale Sprechprozeduren", MZP 1



Zu allen drei Messzeitpunkten liegen vergleichsweise wenige Messwerte am Mittelwert. Im Unterschied dazu häufen sich in etwa gleichem Ausmaß Werte, die etwas links beziehungsweise etwas rechts vom Mittelwert liegen, sodass sich eine zweigipflige Werteverteilung ergibt⁶¹⁸. Die am häufigs-

⁶¹⁸ Die fehlende Unimodalität stellt eine Voraussetzungsverletzung für die Berechnung der Schiefe dar (vgl. Bühner/Ziegler (2009), 54), der entsprechende Wert darf daher nicht herangezogen werden.

ten vergebenen Werte befinden sich jedoch recht nahe am Mittelwert. Sie wurden zusammenge- nommen etwa fünfmal häufiger vergeben als dieser, was die Abweichung von der Normalverteilung rechnerisch erklärbar macht. Die Skala konnte jedoch relativ gut ausgeschöpft werden, Extrem- werthäufungen, Boden- und Deckeneffekt liegen nicht vor. Die Anzahl von Werten beiderseits des Mittelwerts ist ausgeglichen.

In inhaltlicher Hinsicht kann der Befund folgendermaßen umschrieben werden: Die Rater vergaben offensichtlich im Hinblick auf die Anwendung paraverbaler Sprechprozeduren zum Messzeitpunkt 1 kaum Wertungen im Bereich der Skalenmitte. Sie beobachteten relativ viele etwas unterdurch- schnittliche Paraverbalitätsleistungen und noch mehr leicht überdurchschnittliche, kaum aber extre- mere Leistungsausprägungen. Dies weist darauf hin, dass für Daten, die mittels dieser Skala erhoben werden, durchaus Normalverteilung angenommen werden darf. Dies gilt umso mehr, als die für MZP 1 zu beobachtenden Verschiebungen in den Datenverteilungsverhältnissen sich über die weiteren Messzeitpunkte hinweg ausgleichen⁶¹⁹ und die Signifikanztestung im Hinblick auf die Daten aus MZP 2 und MZP 3 keine Hinweise auf eine Notwendigkeit ergibt, die Nullhypothese beizubehalten.

Skala „Texthandlungsprozeduren“

Laut Signifikanztestung sind die auf der Skala „Texthandlungsprozeduren“ zum ersten Messzeitpunkt erhobenen Werte normalverteilt, $D(100) = .075, p = .190$. Auch im Hinblick auf MZP 2 liegt Normal- verteilung vor, $D(100) = .075, p = .184$. Die Skalenwerte aus MZP 3 sind ebenfalls normalverteilt, $D(52) = .065, p > .200$.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die bei den Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“ sowie „paraverbale Sprechprozeduren“ in Bezug auf einzelne Messzeitpunkte beobachteten Wertevertei- lungsauffälligkeiten rechnerisch und inhaltlich gut erklärbar sind. Die Normalverteilungsannahme kann für die sprechprozeduralen Skalenwerte ebenso wie für die Wertungen auf Skala „Textproze- duren“ beibehalten werden, sie können somit weitere Verwendung finden.

⁶¹⁹ Innerhalb der Daten aus den anderen beiden Messzeitpunkten zeigen sich ähnliche Verteilungsmuster: Auch zum MZP 2 und zum MZP 3 wurden auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ vergleichsweise selten durchschnittliche Scores vergeben. Die am häufigsten vergebenen Werte liegen hier jedoch noch etwasweniger weit vom Mittelwert entfernt als bei MZP 1. Es werden also immer mehr Urteile vergeben, die nahe am Durchschnitt liegen. Ein bedeutsamer Unterschied besteht zudem in den Häufigkeitsrelationen: Bei den Ratings zu MZP 1 wurden die am häufigsten gemessenen Werte mehr als fünfmal so häufig vergeben wie der Mittel- wert, zu den Messzeitpunkten 2 und 3 jedoch nur etwa dreimal so häufig.

8.7 Skalenreliabilität

Zur weiteren Einschätzung der Skalentauglichkeit wird im Folgenden untersucht, inwiefern die auf ihnen vergebenen Wertungen ein angemessenes Maß an interner Konsistenz aufweisen.

Vorgehensweise

Die Reliabilitätsanalyse für die Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“, „verbale Sprechprozeduren“ und „Texthandlungsprozeduren“ erfolgt anhand der Ermittlung von Korrelationskoeffizienten der Mittelwerte der Ratings, welche durch die Rater 1 und 2 im Hinblick auf die jeweiligen Skalenvariablen über alle drei Messzeitpunkte hinweg vergeben wurden, im Modell justierter Intraklassenkorrelation⁶²⁰. Untersuchungen im Hinblick auf Itemtrennschärfe und Skalenhomogenität runden die Reliabilitätsüberprüfung ab.

Ergebnisse und Interpretation

Im Folgenden werden Beobachtungen hinsichtlich Itemkorrelationen sowie -trennschärfen berichtet und ausgewertet.

Korrelationsverhältnisse innerhalb der Skalen

Im Allgemeinen werden Korrelationswerte in Bereichen von Cronbach- $\alpha > .70$ als mittelgradiger und bei Cronbach- $\alpha > .80$ als hochgradiger Übereinstimmungsaufweis gewertet⁶²¹. Bei der Interpretation der ermittelten Prüfgrößen muss der Stichprobenumfang mitbedacht werden: Liegt er, wie bei vorliegender Studie ($n = 105$), im Bereich von $n = 100$, so können bereits Korrelationen ab Cronbach- $\alpha = .512$ als bedeutsam angesehen werden⁶²². Zudem steigen die Korrelationsausmaße für gewöhnlich mit der Anzahl von Items, die sich in einer Skala befinden⁶²³.

Für alle drei Skalen erweist die Reliabilitätsüberprüfung Korrelationsausmaße, die deutlich über dem Schwellenwert als bedeutsam anzusehender Korrelationen von Cronbach- $\alpha = .512$ rangieren: Cronbach- α liegt für die Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ bei .622. Für „paraverbale Sprechprozeduren“ ergibt sich ein Wert von Cronbach- $\alpha = .756$, was angesichts der Stichprobengröße als gut mittelgradige Korrelation anzusehen ist. Diese Ergebnisse für die beiden sprechprozedural ausgerichteten Skalen sind umso beachtlicher, als beide Skalen eine geringe Itemanzahl aufweisen (Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ vier Items, Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ drei Items). Die Skala

⁶²⁰ Die Vorgehensweise bei der Überprüfung der internen Konsistenz der Skalen ist an Bühner (2011), 235-240 angelehnt.

⁶²¹ Vgl. Field (2013), 685.

⁶²² Vgl. Field (2013), 681.

⁶²³ Vgl. Field (2013), 709.

„Texthandlungsprozeduren“, die sieben Items umfasst, tendiert mit Cronbach- α = .799 klar in den Bereich hochgradiger Korrelationsausmaße.

Itemkorrelationen

Korrelationskoeffizienten von Cronbach- α > .9 werden gemeinhin zum Anlass genommen, die betreffende Variable aus der Skala auszuschließen: Es würde kaum Sinn ergeben, im Prinzip mehrfach (fast) dasselbe zu erheben.⁶²⁴ Ein entsprechender Fall ist im Rahmen vorliegender Reliabilitätsstatistik nicht zu beobachten. Zudem sollte der Wert der korrigierten Item-Skala-Korrelation (gleichbedeutend mit der Trennschärfe r) der Items jeweils unter dem für die Skala ermittelten Korrelationsausmaß bleiben⁶²⁵: Auch diese Forderung ist für alle Variablen erfüllt. Lediglich in zwei Fällen ließe sich die interne Konsistenz der jeweiligen Skalen durch Entfernung von Items in geringem Ausmaß steigern: Betroffen ist hiervon einmal die Variable „Lächeln“ in der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“. Diese Skala weist jedoch bereits eine Itemanzahl an der unteren Grenze des Wünschenswerten auf, sodass eine weitere Reduktion nicht sinnvoll wäre. Die Entfernung brächte zudem, ebenso wie die Lösung der Variablen „Höflichkeit“ aus der Skala „Texthandlungsprozeduren“, nur einen sehr geringen Korrelationszuwachs, auf den insbesondere bei letzterer Skala angesichts des hier ohnehin bereits guten Korrelationsausmaßes verzichtet werden kann.

Als anzustrebendes Ausmaß durchschnittlicher Itemkorrelation innerhalb von Skalen (Mean-Item-Item-Correlation; MIC) werden im Allgemeinen Werte zwischen .20 und .40 angesehen⁶²⁶, welche auf eine angemessene Itemdiversifizierung hinweisen: Darunter liegende Werte könnten auf übermäßige Heterogenität, darüber liegende auf zu starke Homogenität von Skalen hindeuten. Diese Forderung ist für die Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ mit der $MIC = .310$ erfüllt. Für die Skala „Textprozeduren“ liegt die $MIC = .409$ in so geringem Ausmaß über dem angegebenen Schwellenwert, dass die Überschreitung als unerheblich anzusehen ist⁶²⁷. Auch im Falle der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ kann die $MIC = .528$, die auf eine besonders hohe Homogenität der Skala hindeutet, akzeptiert werden: Es ist „z.B. bei extrem kurzen [...] Skalen aus drei oder vier Items durchaus sinnvoll, homogener Items mit einer $MIC > .40$ heranzuziehen, wenn man eine hohe Messgenauigkeit benötigt und gleichzeitig einen engen Verhaltensausschnitt messen will“⁶²⁸. Die hier genannten Voraussetzungen für eine Akzeptanz der hohen Homogenität sind bei der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“,

⁶²⁴ Vgl. Field (2013), 686.

⁶²⁵ Vgl. Field (2013), 713.

⁶²⁶ Vgl. Bühner (2011), 255.

⁶²⁷ Selbst Überschreitungen von .10 und knapp darüber werden in der Literatur als „gerade noch akzeptabel“ bezeichnet, vgl. Bühner (2011), 255.

⁶²⁸ Bühner (2011), 255.

die den eng umgrenzten Bereich der Sprechgestaltung der Probanden misst und lediglich drei Items umfasst, eindeutig erfüllt.

Laut ausgewiesener korrigierter Item-Skala-Relationen liegt die Trennschärfe bei 13 der 14 überprüften Variablen über $r = .3$, einem Wert, der in Teilen des Fachdiskurses als zu überschreitende Schwelle angesehen wird⁶²⁹. Die einzige Ausnahme hiervon bildet das Item „Lächeln“, das in Bezug auf die Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ einen recht niedrigen Trennschärfewert von .262 aufweist. Die Korrelation des Items mit der Skala ist somit etwas geringer ausgeprägt, als eigentlich wünschenswert wäre. Da die Unterschreitung jedoch gering ausfällt und eine weitere Reduktion der Itemanzahl in der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ vermieden werden soll, wird die Variable darin belassen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Überprüfung der Skalenreliabilität über die Mittel aus den Werten beider Rater sowie die Mittel aus den drei Erhebungszeitpunkten für alle drei Skalen den Befund eines zufriedenstellenden bis hohen Ausmaßes innerer Konsistenz ergibt. Die Reliabilitätsschätzung via Korrelations- und Trennschärfeprüfung stützt somit die Entscheidung, die drei Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“, „paraverbale Sprechprozeduren“ und „Texthandlungsprozeduren“ für weitere Klärungen im Bereich des Forschungsinteresses zu verwenden: In den erhobenen Daten spiegeln sich die theoriebasiert hergeleiteten sowie unter Abschnitt 8.5 faktorenanalytisch abgesicherten Skalen erkennbar wieder.

8.8 Interraterreliabilität in den Skalenwerten

Im folgenden Abschnitt wird für jede der drei Skalen ermittelt, inwiefern und in welchem Ausmaß Korrelationen zwischen den Urteilen vorliegen, die die unabhängigen Rater auf diesen Skalen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten jeweils vergeben. Betrachtet wird hierzu die Reliabilität im Sinne der inneren Konsistenz der Ratings. Wie unter Abschnitt 8.4 aufgezeigt, wurde die Interraterreliabilität global anhand von Means aus allen Ratings überprüft, welche die Rater über alle 15 Testitems zu den drei Messzeitpunkten jeweils vergeben. Hierbei konnte der Aufweis hoher Korrelationsausmaße erbracht werden. Da im Sinne des Forschungsinteresses Gesprächskompetenzentwicklungen betrachtet werden sollen, welche sich auf den Subskalen „nonverbale Sprechprozeduren“, „paraverbale

⁶²⁹ Trennschärfen im Bereich $r < .3$ werden in der Literatur teilweise als Hinweis auf ein zu geringes Ausmaß an Korrelation zwischen Einzelitem und Gesamtskala interpretiert, vgl. Field (2018), 826-828. Abweichend von dieser Interpretation weist Bühner darauf hin, dass der Trennschärfewert durch zahlreiche Begleitumstände (Itemverteilung, Itemformulierung, Itemschwierigkeit u.a.) mitbeeinflusst wird. Er spricht sich dafür aus, Variablen mit ausgewiesener Trennschärfe von $r < .30$ nicht standardmäßig aus den Skalen auszuschließen, sondern sich auch hier (ähnlich wie im Kontext der Faktorenzusammenstellung) nicht zuletzt von inhaltlichen Entscheidungskritieren leiten zu lassen, vgl. Bühner (2012), 247. 255.

Sprechprozeduren“ sowie „Texthandlungsprozeduren“ abbilden lassen, ist es sinnvoll, eigens zu überprüfen, inwiefern auf diesen Skalen getroffene Raterwertungen gegenseitig korrelieren.

Vorgehensweise

Die Interraterreliabilitätsprüfung wird für die Skalen, analog zur Untersuchung der internen Konsistenz des Gesamttests, im Modell justierter Intraklassenkorrelation durchgeführt, da nicht das Ausmaß zahlenmäßiger Übereinstimmung, sondern das Ausmaß relativer Konsistenz hierfür relevant ist. Bei Aufweis von Korrelationen ist danach zu fragen, wie hoch diese ausfallen und wie stark die Homogenität der Wertungen im Vergleich über beide Rater ausgeprägt ist, bevor die Ergebnisse interpretiert werden können.

Ergebnisse und Interpretation

Die Urteile auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“, die die Rater zum ersten Erhebungszeitpunkt vergeben haben, korrelieren in zufriedenstellendem Ausmaß miteinander, Cronbach- α = .723. Interitemkorrelation und korrigierte Item-Skala-Korrelation werden übereinstimmend auf den Wert .580 beziffert. Im Hinblick auf die Ratings zu MZP 2 werden Cronbach- α = .734 und *MIC* = 580 ermittelt, für MZP 3 Cronbach- α = .779 und *MIC* = 654. Trennschärfe und Homogenität sind somit als recht ausgeprägt zu bezeichnen.

Auch auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ wurden im Hinblick auf alle drei Erhebungszeitpunkte Interraterkorrelationen in befriedigendem Umfang erreicht: Für die Ratings aus MZP 1 liegt Cronbach- α bei .744 und die mittlere Itemkorrelation bei .654. Für die MZP 2-Wertungen ergeben sich Cronbach- α = .730 und *MIC* = 575, in Bezug auf den dritten Erhebungszeitpunkt Cronbach- α = .733 und *MIC* = 579.

Die auf der Skala „Texthandlungsprozeduren“ zu den ersten beiden Erhebungszeitpunkten vergebenen Urteile korrelieren in sehr hohem Ausmaß untereinander: Cronbach- α liegt für MZP 1 bei .916 und für MZP 2 bei .915. In Bezug auf MZP 3 ist mit Cronbach- α = .883 ein nur wenig geringeres Korrelationsausmaß zu beobachten. Die mittlere Korrelation zwischen den Items liegt bei den Skalenwertungen aus MZP 1 bei .849 und bei den Ratings aus MZP 2 bei .906. Für MZP 3 wird die *MIC* mit .793 angegeben.

In der Zusammenschau zeigt sich, dass für die Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“ und „verbale Sprechprozeduren“ die Resultate der Interraterreliabilitätsprüfung vergleichbar aus: Die Urteile, die die Rater auf diesen Skalen zu den drei Messzeitpunkten vergeben, erweisen sich im Vergleich über die beiden Rater hinweg als konsistent und sind somit als reliabel anzusehen. Für die Ratings aus MZP

3 wird nicht generell eine geringfügigere innere Konsistenz ermittelt als für die Werte aus den anderen beiden Messzeitpunkten, obwohl die Follow-Up-Stichprobe die bei Weitem kleinste ist ($n = 51$ im Vergleich zu $n = 99$ bei MZP 1 und $n = 93$ bei MZP 2).

Die beobachteten Ausmaße interner Konsistenz der Wertungen auf den beiden sprechprozeduralen Skalen rangieren, wie zu erwarten, unter den Werten, die bei der Interraterreliabilitätsprüfung der Ratings über den gesamten Test erreicht wurden, was wesentlich mit der im Test deutlich höheren Itemanzahl zu tun hat. Die bezüglich der einzelnen Skalen ermittelten Werte erlauben insofern eine klarere Beantwortung der Frage, als wie konsistent die Urteile, die zu den jeweils tangierten Gesprächskompetenzbereichen abgegeben werden, im Ratervergleich anzusehen sind. Auch die Trennschärfekoeffizienten der auf den Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“ und „paraverbale Sprechprozeduren“ vergebenen Werte fallen niedriger aus als bei den Ratings zum Gesamttest, weisen jedoch immer noch auf eine beachtliche Homogenität auf, und zwar über alle Erhebungszeitpunkte hinweg.

Aus der Betrachtung von interner Konsistenz und Homogenität der Urteile, die auf den beiden sprechprozeduralen Skalen vergeben werden, ist schlusszufolgern, dass die Urteile der Rater, die sich auf die Anwendung nonverbaler und paraverbaler Sprechprozeduren durch die Probanden beziehen, im Ratervergleich als reliabel anzusehen sind.

Auffallend stark ausgeprägt ist die interne Konsistenz der auf der Skala „Texthandlungsprozeduren“ vergebenen Werte: Sie liegt für MZP 1 sowie MZP 2 im Bereich sehr hoher, für MZP 3 im Bereich hoher Übereinstimmung. Damit übertrifft sie nicht nur die Korrelationsausmaße der auf den anderen beiden Skalen vergebenen Urteile, sondern auch die der Gesamttestwertungen, und zwar im Hinblick auf die Wertungen zu allen drei Messzeitpunkten. Auch die im Ratervergleich zu beobachtende Homogenität der Urteile ist bei den Wertungen auf der Skala „Texthandlungsprozeduren“ zu allen drei Erhebungszeitpunkten höher als bei den übrigen Skalenwertungen und bei den Testwertungen: Die Urteile, die sich auf die Texthandlungsprozedurenanwendung durch die Probanden beziehen, sind als ausgesprochen homogen anzusehen.

Aufgrund der nach den Ergebnissen von Intraraterübereinstimmung sowie Interraterreliabilität als gegeben anzusehenden Verlässlichkeit der Testdaten können diese zur Betrachtung möglicher Mittelwertsverschiebungen in der Stichprobe orientierungshalber herangezogen werden.

8.9 Entwicklung der Gruppenmittelwerte auf den Skalen

Im Folgenden werden Mittelwerte der auf den Skalen jeweils vergebenen Urteile, die innerhalb der drei Stichprobengruppen über die Messzeitpunkte hinweg vergeben wurden, miteinander verglichen, um Hinweise auf mögliche Gesprächskompetenzentwicklungen im Treatmentzeitraum zu finden.

Vorgehensweise

Die folgenden Beobachtungen erstrecken sich auf Einstiegsniveau und Entwicklungen der Skalenwertungen während der Interventionsphase (t1-t2) beziehungsweise der Follow-Up-Phase (t2-t3). Die beiden Interventionsgruppen und die Kontrollgruppe werden zunächst jeweils für sich betrachtet, im Rahmen der Zusammenfassung erfolgt ein Vergleich über die Gruppen hinweg. Da zum Zeitpunkt t0 aus den unter Abschnitt 7.2 dargelegten Gründen keine Messung vorgenommen wurde, entfällt eine Absicherung der Ergebnisse gegen die Baseline-Phase. Die Entwicklungen der Treatmentgruppen nach Interventionsabschluss (t2-t3) können zudem nicht gegen die Kontrollgruppe abgesichert werden, da die Schüler der entsprechenden Klasse auf ihren ausdrücklichen Wunsch hin nach t2 noch Vorstellungsgesprächstraining bekamen und somit bei der Follow-Up-Messung keine Kontrollgruppe zur Verfügung stand.

Zur Ermittlung der Ergebnisse werden die bei der Varianzaufklärung im Modell zweifaktorieller MANOVA⁶³⁰ als deskriptive Analyse ausgegeben Angaben zu Mittelwerten und deren Schätzintervallen sowie zu den Standardmessfehlern der Mittelwerte herangezogen.

Abschließend erfolgt ein Blick auf die Aufgabenschwierigkeit, insofern diese im Mittelwertsvergleich annäherungsweise eingeschätzt werden kann.

Ergebnisse

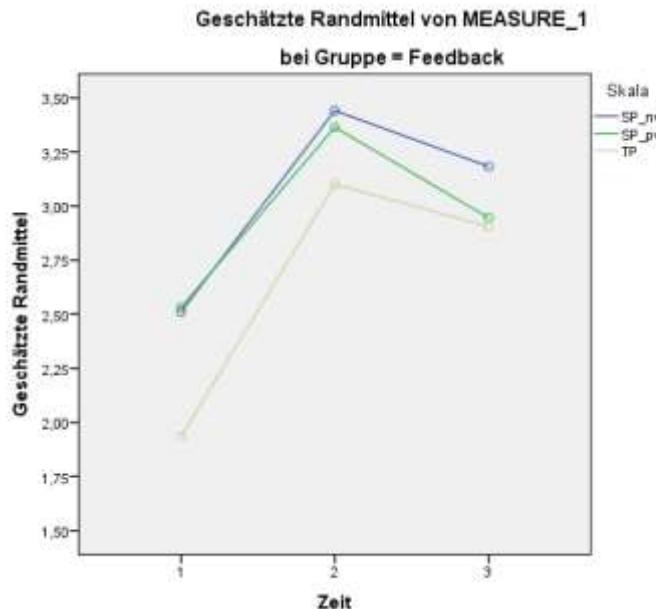
In jeder der drei Samplegruppen weichen die Means der zu den verschiedenen Messzeitpunkten vergebenen Wertungen voneinander ab, und zwar auf allen drei verwendeten Skalen. Die Ergebnisse werden im Folgenden gruppenweise erläutert.

Interventionsgruppe „Peerfeedback“

Im Überblick gestaltet sich die Mittelwertsentwicklung auf den Skalen in der Stichprobengruppe „Feedback“ wie folgt:

⁶³⁰ Vgl. zu Modell und Berechnungsweg Abschnitt 9.1 vorliegender Arbeit.

Abbildung 55: Mittelwertsentwicklungen in Interventionsgruppe "Peerfeedback"



Nachfolgende Übersicht weist die Mittelwerte auf den Skalen im Einzelnen aus:

Tabelle 10: Mittelwerte und Standardfehler in Interventionsgruppe "Peerfeedback"^a

	nonverbale Sprechprozeduren		paraverbale Sprechprozeduren		Textprozeduren	
	M	SE	M	SE	M	SE
MZP 1	2,51	.64	2,53	.58	1,94	.58
MZP 2	3,44	.59	3,36	.66	3,10	.84
MZP 3	3,18	.73	2,95	.75	2,91	.79

^a M = Mittelwert, SE = Standardfehler, MZP = Messzeitpunkt

Bei den Probanden, die mit Peerfeedback trainierten, wurde auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ ein mittleres Einstiegsniveau von $M = 2,51$, $SE = .64$ gemessen. Der Mittelwert lag bei der Nachtestmessung deutlich höher, $M = 3,44$, $SE = .59$. In der Follow-Up-Phase fiel er auf $M = 3,18$, $SE = .73$, blieb dabei aber noch um einen Wert von 0,67 über dem Ausgangswert.

Auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ lagen die beobachteten Leistungen zu Beginn auf sehr ähnlichem Niveau, $M = 2,53$, $SE = .58$, und stiegen während der Interventionsphase in nur geringfügig kleinerem Ausmaß an, $M = 3,36$, $SE = .66$. Nach dem Treatment sank der Mittelwert ab, $M = 2,95$, $SE = .75$ und rangierte hiermit um einen Wert von 0,42 über dem Ausgangsniveau.

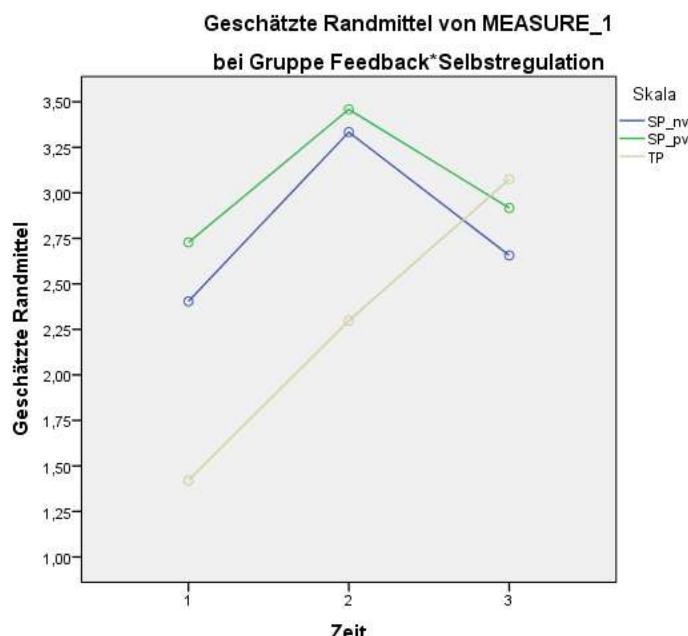
Auf der Skala „Textprozeduren“ wurde im Vortest durchschnittlich $M = 1,94$, $SE = .58$ gemessen, was deutlich unter den auf den beiden anderen Skalen ermittelten Einstiegsniveaus liegt. Während des Treatments stieg der Wert jedoch viel deutlicher an, erreichte $M = 3,10$, $SE = .84$, und sank danach

nur relativ geringfügig auf ein Follow-Up-Wertmittel von $M = 2,91$, $SE = .79$. Die Differenz zum Ausgangswert beträgt 0,93. Auf der Skala „Texthandlungsprozeduren“ blieb somit ein größerer Anteil der beobachteten Effekte erhalten als auf den anderen beiden Skalen.

*Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“*

Die zusätzlich zum Peerfeedback auch zur Selbstregulation angeleiteten Probanden wiesen im Mittel die nachfolgend veranschaulichte Leistungsentwicklung auf den Skalen auf:

*Abbildung 56: Mittelwertsentwicklungen in Interventionsgruppe "Peerfeedback*Selbstregulation"*



Kennwerte der einzelnen Messzeitpunkte sind nachfolgender Tabelle zu entnehmen.

*Tabelle 11: Mittelwerte und Standardfehler in Interventionsgruppe "Peerfeedback*Selbstregulation"^a*

	nonverbale Sprechprozeduren		paraverbale Sprechprozeduren		Textprozeduren	
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
<i>MZP 1</i>	2,40	.57	2,73	.56	1,42	.58
<i>MZP 2</i>	3,33	.59	3,46	.58	2,30	.91
<i>MZP 3</i>	2,66	.48	2,92	.81	3,07	.61

^a *M* = Mittelwert, *SE* = Standardfehler, *MZP* = Messzeitpunkt

In der Gruppe, die mit Peerfeedback und expliziten Selbstregulationsanleitungen trainierte, lag der Mittelwert vor Treatmentbeginn auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ bei $M = 2,40$, $SE = .57$. Bis zur Messung nach dem Training ergab sich ein deutlicher Anstieg auf $M = 3,33$, $SE = .59$. Der

Wert ging bis zum Follow-Up-Test zurück auf $M = 2,66$, $SE = .48$ und lag damit noch leicht über dem Ausgangsniveau.

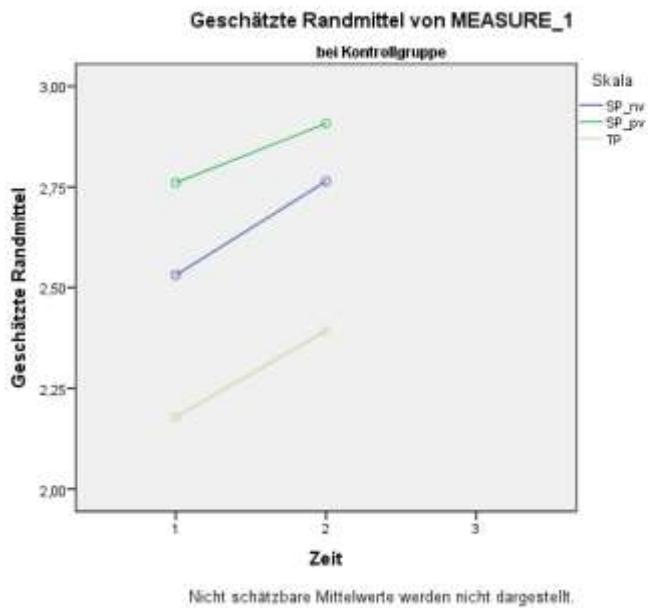
Auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ stiegen die Probanden im Mittel höher ein, $M = 2,73$, $SE = .57$, der Anstieg bis zur zweiten Messung, $M = 3,46$, $SE = .58$, fiel etwas niedriger aus. Im Follow-Up-Test wurde $M = 2,92$, $SE = .81$ ermittelt. Der Rückgang des Mittelwerts fiel somit ebenso wie der vorausgehende Anstieg etwas geringer aus als bei der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“, sodass die Durchschnittswerte auf beiden Skalen bei der dritten Messung eine ähnlich kleine Differenz zum Einstiegswert aufweisen (+ 0,26 im Hinblick auf die nonverbalen, + 0,19 im Hinblick auf die paraverbalen Merkmale).

Auf der Skala „Textprozeduren“ ergab die Vortestmessung durchschnittlich $M = 1,42$, $SE = .58$, die Probanden stiegen hier im Mittel also wesentlich tiefer ein als im Hinblick auf die auf den anderen beiden Skalen gemessenen Merkmale. Im Laufe der Treatmentphase erfolgte hingegen ein etwas deutlicherer Anstieg bis auf $M = 2,30$, $SE = .91$. Während in allen anderen beobachteten Fällen, wie bereits berichtet, der Mittelwert während der Follow-Up-Phase absank, stieg er in der Gruppe „FB*SRL“ auf der Skala „Textprozeduren“ weiter an: Die dritte Messung erwies im Mittel $M = 3,07$, $SE = .61$, der Anstieg in der Follow-Up-Phase fiel damit nur wenig geringer aus als die Entwicklung in der Interventionsphase. Das Endmittel liegt auf dieser Skala um einen Wert von 1,65 über dem Ausgangswert.

Kontrollgruppe

In der Gruppe der Kontrollprobanden waren im Interventionszeitraum auf den Skalen die in nachfolgendem Diagramm überblicksmäßig veranschaulichten Leistungsveränderungen zu beobachten:

Abbildung 57: Mittelwertsentwicklungen in der Kontrollgruppe



Im Einzelnen wurden die in nachfolgender Übersicht abgetragenen Gruppenmeans ermittelt:

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardfehler in der Kontrollgruppe ^a

	nonverbale Sprechprozeduren		paraverbale Sprechprozeduren		Textprozeduren	
	M	SE	M	SE	M	SE
MZP 1	2,53	.79	2,76	.65	2,18	.58
MZP 2	2,76	.53	2,91	.57	2,39	.42

^a M = Mittelwert, SE = Standardfehler, MZP = Messzeitpunkt

Die anfänglichen Leistungen der Kontrollgruppenprobanden auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ wurden im Mittel mit einem Wert von $M = 2,53$, $SE = .79$ angegeben. Der Mittelwert stieg bis zur zweiten Messung leicht an, $M = 2,76$, $SE = .53$. Im Bereich der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ wurde zu Beginn durchschnittlich $M = 2,76$, $SE = .65$ ermittelt, was geringfügig unter dem Ausgangsniveau auf der ersten Skala liegt. Bis zum zweiten Messzeitpunkt war im Hinblick auf paraverbale Merkmalsausprägungen ein Anstieg auf $M = 2,91$, $SE = .57$ zu beobachten, die Differenz zur Anfangsmessung fällt demnach noch geringer aus als auf der ersten Skala. Das Einstiegsniveau auf der Skala „Textprozeduren“ lag mit $M = 2,18$, $SE = .58$ merklich tiefer als auf den beiden anderen Skalen. Bei der zweiten Testung wurde hier $M = 2,39$, $SE = .42$ ausgewiesen. Die Abweichung vom Einstiegsniveau fällt hier ähnlich klein aus wie im Hinblick auf die sprechprozeduralen Merkmale, ihr Betrag rangiert über die drei Skalen hinweg zwischen 0,17 und 0,21.

In der Zusammenschau zeigt sich während der Interventionsphase auf allen drei Skalen ein Leistungszuwachs der Kontrollgruppenprobanden, dabei machen sie im Bereich der funktionalen Anwendung

nonverbaler Sprechprozeduren etwas größere Fortschritte als auf den beiden anderen Skalen. Insgesamt fällt der Leistungszuwachs jedoch jeweils weit geringer aus als in den Treatmentgruppen.

Zusammenfassung

Insgesamt ergibt sich bezüglich der Mittelwertsentwicklung innerhalb der Stichprobengruppen folgendes Bild:

Diejenige Treatmentgruppe, in welcher die Probanden beim szenischen Vorstellungsgesprächstraining nur Peerfeedback als Unterstützungsstrategie anwandten, lässt im Gruppenmittel im Interventionszeitraum auf allen drei Skalen Fortschritte erkennen. Deren Ausmaß geht nach dem Training zurück, ein Teil der Effekte bleibt jedoch über den Interventionszeitraum hinaus erhalten.

Die zweite Treatmentgruppe, die im Training zusätzlich zum Peerfeedback Selbstregulationsstrategien wie „Selbsteinschätzung“, „Zielsetzung“ und „Strategiewahl/-monitoring“ nutzte, zeigt im Mittel über die Probanden hinweg ebenfalls positive Entwicklungen auf allen drei Skalen. Auf den sprechprozeduralen Skalen gehen die Effekte aus dem Interventionszeitraum nach Wegfall des Treatments zurück, jedoch nicht bis auf den Anfangswert. Auf der Skala „Textprozeduren“ steigen die Effekte hingegen nach der Intervention weiter an.

Im Mittel der Kontrollgruppe lässt sich ein leichter Anstieg der mittels der Skalen überprüften Merkmalsausprägungen zwischen der ersten und der zweiten Messung feststellen.

Skalen- und Itemschwierigkeit

Bei intervallskalierten Daten kann der Mittelwert der in einer Dimension erbrachten Leistung als Index für die Aufgabenschwierigkeit betrachtet werden.⁶³¹ Die Aufgabenschwierigkeit im Test lässt sich insofern im Blick auf die Skalenmittelwerte annäherungsweise einschätzen: Auf jeder angewendeten Skala sind maximal fünf Punkte erreichbar. Die auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ über alle Gruppen und Messzeitpunkte hinweg beobachteten Mittelwerte rangieren im Bereich von 2,40 bis 3,44 um einen Gesamtmittelwert von 2,85, $SF = .06$, 95 % Konfidenzintervall: 2,74 – 2,96. Ein vergleichbares Bild ergibt sich im Hinblick auf die Bewertungen paraverbaler Merkmalsausprägungen: Die Durchschnittswerte bewegen sich hier im Intervall von 2,53 und 3,46 bei einem Gesamtmittel von 2,95, $SF = .06$, 2,84 – 3,06. Das Niveau der mittels der beiden sprechprozeduralen Skalen erfass-

⁶³¹ Vgl. zur Vorgehensweise Bühner (2012), 235.

ten Anforderungen könnte somit als „moderat“ bezeichnet werden. Demgegenüber liegt die Aufgabenschwierigkeit der auf der Skala „Textprozeduren“ erfassten Merkmale etwas höher: Das Gesamtmittel liegt hier bei 2,30, $SF = .06$, $2,18 – 2,42$. Die Skalenmittelwerte streuen zwischen 1,42 und 3,10, das heißt in einem Intervall, das niedriger liegt als der Bereich, in dem sich die auf den sprechprozeduralen Skalen beobachteten Leistungsmerkmale im Mittel bewegen. Das Intervall ist zudem deutlich breiter als die Mittelwertsbereiche letzterer Skalen, die auf der Skala „Textprozeduren“ gemessenen Werte streuen vergleichsweise stärker: Im Hinblick auf Ausprägungen textprozeduralen Gesprächsmanagements konnte bei den Probanden also ein differenzierteres Leistungsspektrum beobachtet werden als bezüglich deren Sprechprozedurenanwendung⁶³².

Setzt man die Intervalle, in welchen die Durchschnittswerte rangieren, in Relation zur jeweils erreichbaren Höchstpunktzahl von 5, so lässt sich das Gesamtniveau der Aufgabenschwierigkeit im Test am ehesten als moderat bis leicht erhöht einstufen.

Zur Einschätzung der Itemschwierigkeit wird der Abstand der beim einzelnen Item im Mittel erbrachten Leistungen zum Skalenmittelwert betrachtet⁶³³: Ein relativ leichtes Item weist einen über dem Skalendurchschnitt liegenden Mittelwert auf und umgekehrt. Einen Überblick für die Skala „nonverbale Textprozeduren“ ermöglicht nachfolgende tabellarische Zusammenstellung:

Tabelle 13: Samplemittelwerte auf Skala "nonverbale Sprechprozeduren"^a

Item	M
1: Blickkontakt	3,06
2: Lächeln/freundlicher Ausdruck	2,73
3: aufrechte, offene Haltung	3,13
4: ruhige, gelassene Körpersprache	2,40
Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ (gesamt)	2,85

^a M = Mittelwert

⁶³² Im Blick auf die Werteverteilungsverhältnisse bestätigt sich dieser Befund: Betrachtet man die Mittelwerte aus den auf den Raterpositionen 1 und 2 auf den drei Skalen über alle Messzeitpunkte hinweg gegebenen Werten, so zeigt sich, dass die Breite möglicher Urteile weitgehend ausgeschöpft wird: Dies weist darauf hin, dass die gewählten Antwortformate einen zur Messung bzw. Abbildung der jeweiligen Merkmalsausprägungen passenden Differenzierungsgrad aufweisen. Konkret zeigen sich auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ Mittelwerte zwischen 1,33 und 4,67: Diese Skala wird am wenigsten stark ausgeschöpft. Breiter, nämlich im Intervall von .63 bis 4,75, streuen die Means auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“. Am stärksten schöpfen die Raterurteile die textprozedurale Skala aus, auf der die Mittelwerte zwischen .00 und 4,71 rangieren.

⁶³³ Vgl. zur Vorgehensweise Bühner (2012), 251. Die so ermittelten Beobachtungen zur Itemschwierigkeit können zusätzlich anhand der Item-Skala-Verhältnisse überprüft werden: Bewegt sich die korrigierte Item-Skala-Relation nahe am Skalenmittelwert, so bestätigt dies den Befund vergleichsweise hoher Itemschwierigkeit. Für entsprechende Ausführungen zur anhand von Skalen- und Itemkorrelationskoeffizienten eingeschätzten Trennschärfe vgl. Abschnitt 8.6 vorliegender Arbeit.

Ersichtlich wird, dass sich alle vier Itemmittelwerte recht nah am Skalenmittelwert bewegen, extrem leichte beziehungsweise extrem schwere Items kommen nicht vor. Den höchsten Schwierigkeitsgrad der Skalenvariablen weist Item 2 „ruhige, gelassene Körpersprache“ auf, die geringsten Anforderungen an die Probanden ergaben sich im Bereich des Körperhaltungsmanagements (Item 3).

Auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ ergaben sich in der Stichprobe Mittelwerte wie folgt:

Tabelle 14: Samplemittelwerte auf Skala "paraverbale Sprechprozeduren"^a

Item	M
5: ruhige, gelassene Sprechweise	3,03
6: verständliche Sprechweise	3,05
7: flüssige Sprechweise	2,83
Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ (gesamt)	2,95

^a M = Mittelwert

Auch die Itemwertungen, die paraverbale Ausdrucksweisen betreffen, liegen im Mittel nahe am Skalendurchschnitt, es finden sich keine auffällig leichten oder schweren Items. Das Prozessieren einer flüssigen Sprechweise fiel den Probanden schwerer als die Umsetzung der anderen betrachteten Paraverbalitätsprozeduren, das ruhige und das verständliche Sprechen etwas leichter.

Auf der Skala „Textprozeduren“ wurden im Mittel Werte wie folgt gemessen:

Tabelle 15: Samplemittelwerte auf Skala „Textprozeduren“^a

Item	M
9: Angemessene Selbstbeschreibung	2,10
10: Signalisieren von Interesse am Beruf	2,34
11: Darlegung eigener Stärken	1,47
12: Stellen von Fragen	2,61
13: aktives Zuhören	2,23
14: Wahrnehmung/Orientierung des Gegenübers	1,79
15: Danken	3,12
Skala „Textprozeduren“ (gesamt)	2,30

^a M = Mittelwert

Anders als die in puncto Aufgabenschwierigkeit recht homogenen sprechprozeduralen Skalen prägen sich auf der Skala „Textprozeduren“, welche deutlich mehr Variablen umfasst, differenziertere Anforderungsniveaus aus: Die Items 9, 10, 12 und 13 rangieren im Mittel nahe am Skalendurchschnitt. Wesentlich höhere Anforderungen stellten das Darlegen eigener Stärken (Item 11) und der aufmerksame, partnerzentrierte Umgang mit dem Gesprächspartner (Item 14) an die Probanden. Bei der Gestaltung von Dankkonventionen (Item 15) Textprozeduren funktional einzusetzen fiel den Trainingsteilnehmern leichter als alle anderen betrachteten Textprozedurenanwendungen.

8.10 Effektstärken auf den Skalen

Zur besseren Einschätzbarkeit der Entwicklungen, die während des Interventionszeitraums in den Experimentalgruppen zu beobachten waren, werden im folgenden Abschnitt Effektstärken angegeben und interpretiert.

Vorgehensweise

Die Effektstärke wird im Folgenden unter Kontrolle von Vortestunterschieden und unterschiedlichen Gruppengrößen für beide Experimentalgruppen gesondert berechnet und im Maß Coh_d angegeben⁶³⁴. Die Berechnung erfolgt jeweils im Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe⁶³⁵ über die Ermittlung der Effektstärken der Prä- und der Postmessung mittels Hedges g und anschließende Subtraktion der Werte.

Ergebnisse und Interpretation

Auf dem skizzierten Berechnungsweg werden die folgenden Effektstärken der unterschiedlichen Treatments in den beiden Experimentalgruppen ermittelt:

Tabelle 16: Effektstärken innerhalb der Interventionsgruppen in der Treatmentphase

	Effektstärken (Coh_d)	
	Gruppe „Peerfeedback“	Gruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“
Skala „nonverbale Sprechprozeduren“	1.2	1.2
Skala „paraverbale Sprechprozeduren“	1.1	1.0
Skala „Textprozeduren“	1.4	1.2

Auf allen drei Skalen konnten für den Interventionszeitraum in beiden Treatmentgruppen beachtliche Entwicklungen beobachtet werden: Im Fachdiskurs werden ermittelte Ausmaße im Bereich $Coh_d > 0.8$ als „große Effekte“ beziehungsweise im Bereich von $Coh_d > 0.4$ als „erwünschte Effekte“⁶³⁶ bezeichnet. In beiden Gruppen zeigten sich im Vergleich der Vor- mit der Nachtestmessung entsprechende Effektstärken.

⁶³⁴ Vgl. zu Berechnungsweg und Interpretation der Werte Klauer, K.J. (2001), Handbuch kognitives Training, Göttingen: Hogrefe (zit. nach: <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>, zuletzt aufgerufen am 19.09.2018).

⁶³⁵ Da die Kontrollgruppe bei der Follow-Up-Messung nicht mehr zur Verfügung stand, sodass die Entwicklungen, die sich nach Interventionsabschluss in den Treatmentgruppen zeigten, nicht gegen Kontrollgruppenentwicklungen gerechnet werden können, wird Coh_d bei den Treatmentgruppen lediglich für die Interventionsphase t1-t2 betrachtet.

Die beobachteten Entwicklungen in der Kontrollgruppe werden unter Abschnitt 9.3 näher erläutert.

⁶³⁶ Vgl. Hattie (2007), 10. 23.

Unterschiede zwischen der Gruppe, die im Vorstellungsgespräch mit Peerfeedback trainierte, und der Gruppe, die darüber hinaus dezidiert zur Anwendung selbstregulativer Strategien angeleitet wurde, wurden nur in geringem Umfang gefunden: Auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ zeigte sich dasselbe Effektstärkenmaß, auf den Skalen „paraverbale Sprechprozeduren“ und „Textprozeduren“ waren in der Gruppe, die nur mit Peerfeedback trainierte, im Interventionszeitraum etwas höhere Effekte zu beobachten als in der anderen Treatmentgruppe. Auf allen drei Skalen zeigten sich vergleichbare Entwicklungsausmaße: Die Effektstärken im Bereich der Entwicklung sprechprozeduraler Merkmale weichen nur wenig voneinander ab. Im Hinblick auf die Textprozedurenanwendung konnten demgegenüber etwas höhere Effekte beobachtet werden.

Im Folgenden wird die Tragweite der Sampleanalyseergebnisse orientierungshalber mittels Signifikanzaufklärung über die ermittelten Skaleneffekte (ohne Kovariatenbezug)⁶³⁷ geprüft. Auf letztgültige Aussagen im Hinblick auf statistische Bedeutsamkeit wird aus den unter Abschnitt 7.4.2 beschriebenen Gründen verzichtet.

⁶³⁷ Da die Moderation untersuchter Hauptfaktoren durch Kovariaten Signifikanzaufweise für Haupteffekte erschwert, könnte ein Kovariatenbezug die Stichhaltigkeit von Aussagen hinsichtlich der statistischen Bedeutsamkeit von Effekten erhöhen. Gleichwohl gilt, dass gefundene Einflüsse von Kovariaten nur bei vollständiger Randomisierung der Stichprobengruppen interpretiert werden sollten. Da diese Voraussetzung bei vorliegender Untersuchung aufgrund der oben dargelegten organisatorischen Gründe nicht eingehalten werden konnte, wird auf die interpretative Auswertung der beobachteten Kovariateninflüsse verzichtet, umso mehr, als die Kovariateneffekte für sich genommen auch nicht unmittelbar im Bereich des Forschungsinteresses liegen.

9 Auswertung der Untersuchungsergebnisse

Die im Folgenden beschriebene orientierende Signifikanzaufklärung gibt erste Hinweise darauf, inwiefern in der Stichprobe beobachtete Entwicklungen auf den Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“, „paraverbale Sprechprozeduren“ und „Textprozeduren“ in bedingungsgleichen Populationsgruppen ebenfalls erwartet werden könnten⁶³⁸. Wird ein Effekt signifikant, so ist die Nullhypothese zurückzuweisen, welche besagt, dass der in der Stichprobe beobachtete Effekt in bedingungsgleichen Gruppen der Grundgesamtheit nicht auftritt. Die Wahrscheinlichkeit, hierbei einen Fehler I. Grades beziehungsweise α -Fehler (fälschliche Zurückweisung der Nullhypothese) zu begehen, wird jeweils mit ermittelt und in p angegeben.

9.1 Vorgehensweise

Die Signifikanzprüfung erfolgt im Weg des Vergleichs der Mittelwerte aller möglichen bedingungsgleichen Gruppen in der Population. Die angegebene Standardabweichung gibt hierbei das Streumaß für den Mittelwert in der Grundgesamtheit an, das heißt, sie beziffert den Bereich erwarteter Abweichung des wahren Werts vom geschätzten Populationsmittel.

Zusätzlich wird ein Intervall angegeben, in dem die erwarteten Populationsmittelwerte mit einer ausgewiesenen Wahrscheinlichkeit liegen, und die Wahrscheinlichkeit beziffert, mit der dieses Intervall durch den wahren Wert überschritten wird.

Die Überprüfung der Signifikanz erfolgt in SPSS im Modell einer zweifaktoriellen Varianzanalyse (MANOVA)⁶³⁹. In diesem Modell wird zunächst mittels multivariater Tests (hier: über alle drei Skalen und alle drei Messzeitpunkte hinweg) nach möglichen Entwicklungen im Datenmaterial gesucht, welche auf Gesprächskompetenzveränderungen hinweisen könnten. Hierbei werden Haupteffekte (Effekte aus den einbezogenen Hauptfaktoren jeweils für sich genommen) sowie Interaktionseffekte (Effekte aufgrund gegenseitiger Moderation der Hauptfaktoren) betrachtet. Anschließend werden Entwicklungen im Bereich der Hauptfaktoren sowie ihrer Interaktion gesondert nach Skalen betrachtet.

⁶³⁸ Aufgrund der angesichts des Forschungsinteresses angeratenen Applikation von Klumpenstichprobengruppen (hier: bestehende Schulklassen) war für vorliegende Studie keine vollständige Randomisierung der Samplegruppen möglich, weshalb die Gruppen abweichende Bedingungen aufweisen können. Dies schränkt ihre Vergleichbarkeit untereinander und mit Populationsgruppen ein. Nicht nur die oben erläuterten Mittelwertsunterschiede und –entwicklungen, sondern auch mögliche (Nicht-)Aufweise von Signifikanz sind daher mit der gebotenen Zurückhaltung zu interpretieren.

⁶³⁹ Vgl. zur Verfahrensweise Bühner/Ziegler (2009) 395-435.

Auf die multivariaten Auswertungen folgen die Resultate von Post-Hoc-Tests, die die Varianzaufklärung über die Faktoren „Gruppe“ und „Zeit“ noch differenzieren, indem sie nach gruppen- sowie phasenspezifischen Entwicklungen auf den einzelnen Skalen fragen: einerseits also nach Unterschieden im Bereich der Leistungsmerkmale, die sich im paarweisen Vergleich von jeweils zwei Gruppen zeigen, und andererseits nach Abweichungen im Vergleich von je zwei Messzeitpunkten (t1-t2 und t2-t3)⁶⁴⁰.

Die durch die betrachteten Effekte anvisierten Inhaltsbereiche lassen sich wie folgt skizzieren:

Der Haupteffekt „Zeit“ (Innersubjektfaktor) bezieht sich auf Merkmalsveränderungen über die Zeit, welche anhand der Unterschiede zwischen den Merkmalsausprägungen, die zu den einzelnen Messzeitpunkten jeweils beobachtet werden, erkennbar wird. Er ist vom Hauptfaktor „Gruppe“ unabhängig.

Der Haupteffekt „Gruppe“ (Zwischensubjektfaktor) weist beobachtete Unterschiede zwischen den Gruppen aus. Er wird vor allem durch die Verhältnisse in den Gruppen moderiert und ist unabhängig vom Hauptfaktor „Zeit“, das heißt Entwicklungen über die Zeit hinweg werden nicht berücksichtigt.

Der Interaktionseffekt „Zeit*Gruppe“ verweist auf Veränderungen, die durch eine Beeinflussung zwischen den beiden Faktoren „Zeit“ und „Gruppe“ entstehen. Dem Interaktionsterm an sich ist nicht zu entnehmen, ob beide Faktoren sich gegenseitig beeinflussen (d.h. die Verhältnisse im Bereich des Zeitfaktors verändern die Verhältnisse beim Gruppenfaktor und umgekehrt) oder ob lediglich eine einseitige Moderation vorliegt. Für letzteren Fall können die Analysen zudem nicht ausweisen, welcher der beiden Faktoren der beeinflusste und welcher der beeinflussende ist, diese Frage muss nach inhaltlichen Gesichtspunkten entschieden werden.

MANOVA als Verfahren zur Signifikanzprüfung setzt Intervallskalierung der Daten und Normalverteilung der Werte sowie Randomisierung in den Stichprobengruppen voraus⁶⁴¹: Diese Voraussetzungen können nach den bisherigen Darlegungen als gegeben angenommen werden. Die ebenfalls verlangte Unabhängigkeit der Stichprobengruppen ist nicht gegeben, ausgleichshalber wird für die letztendlich interpretierten Ergebnisse der Post-Hoc-Tests die für abhängige Gruppen geeignete Bonferroni-Korrektur herangezogen. Zudem setzt MANOVA Gleichheit der Kovarianzmatrizen voraus: Diese liegt in

⁶⁴⁰ Die beobachteten Effekte werden sämtlich berichtet. Auf eine anschließende Interpretation derjenigen Ergebnisse, deren Zuverlässigkeit aufgrund der beschriebenen Mängel im Bereich der Auswertungsobjektivität nicht als gesichert angesehen werden kann, wird verzichtet.

⁶⁴¹ Vgl. zu den Verfahrensvoraussetzungen Field (2018), 753.

den Stichprobendaten nach Ausweis des Box-Tests nicht vor. Die Ergebnisse der multivariaten Tests kommen daher im Folgenden nicht zur Anwendung⁶⁴².

Die angewendeten univariaten Tests setzen zusätzlich Fehlervarianzenhomogenität voraus: Diese Anforderung ist nach Ausweis des Levene-Test für die Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“ sowie „paraverbale Sprechprozeduren“ erfüllt. Im Falle der Skala „Textprozeduren“ hingegen wird der Levene-Test signifikant, was bedeutet, dass eine Voraussetzungsverletzung vorliegt. Die in der Literatur vorgeschlagene Korrektur über den F_{\max} -Wert⁶⁴³ ergibt hingegen ein zufriedenstellendes Ergebnis⁶⁴⁴. Als weitere Vorsichtsmaßnahme angesichts der im Datensatz vorliegenden unterschiedlichen Gruppen- und teils kleinen Samplegrößen werden für die Post-Hoc-Tests die Werte der vergleichsweise konservativen Bonferroni-Korrektur herangezogen, die für entsprechende Datenverhältnisse empfohlen wird⁶⁴⁵.

Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Varianzaufklärung⁶⁴⁶.

9.2 Phasen- und gruppenübergreifende Effekte

Im Folgenden werden die Resultate der im Modell zweifaktorieller MANOVA in SPSS durchgeführten Tests angegeben. Die berichteten Ergebnisse beziehen sich auf mögliche Unterschiede im Prozessgebrauch, die aus dem Vergleich der Werte über alle drei Messzeitpunkte sowie alle drei Gruppen hinweg resultieren. Hierdurch können Unterschiede bei den Kompetenzentwicklungen in den einzelnen Dimensionen über beide Messphasen hinweg verdeutlicht werden.

Berichtet werden sowohl Haupt- als auch Interaktionseffekte im Bereich der Faktoren „Zeit“ und „Gruppe“⁶⁴⁷. Die Resultate werden in nachfolgendem Diagramm veranschaulicht.

⁶⁴² Die multivariaten Testergebnisse weisen Unterschiede über Skalen, Gruppen und Messphasen hinweg aus, die im Rahmen des gegebenen Forschungsinteresses ohnehin nur geringe Aussagekraft haben.

⁶⁴³ Vgl. Bühner/Ziegler (2009), 526.

⁶⁴⁴ Die maximale Differenz der quadrierten Standardabweichungen = Varianzen in den Gruppen (verglichen wurden hierfür die größte (SRL) und die kleinste (KG) Gruppe) beträgt auf der Skala „Textprozeduren“ <8:1. Werte von <10:1 gelten als akzeptabel, das Alpha-Fehlerniveau muss daher für die nachfolgenden Tests nicht nach unten korrigiert werden (vgl. ebd.).

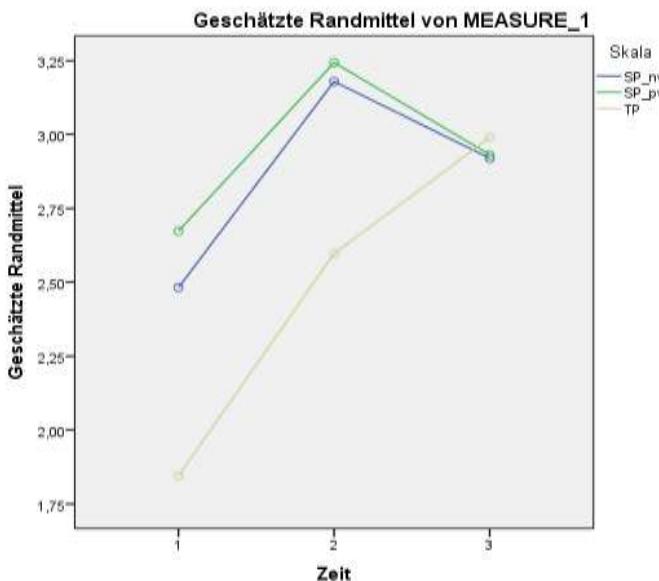
⁶⁴⁵ Vgl. Bühner/Ziegler (2009), 562. Werden geeignete Korrekturwerte verwendet, so kann auf die Überprüfung der Fehlervarianzengleichheit auch verzichtet werden, vgl. Field (2018), 259.

⁶⁴⁶ Die Berichtlegung ist in der Darstellungsweise an Duggeli (2009), 135-161 angelehnt.

⁶⁴⁷ Mit partial eta squared wird der jeweils erklärte Anteil an der Gesamtvarianz angegeben, was auch als Indikator für das multivariate Wirkungsausmaß, d.h. die Effektstärke betrachtet werden kann. Die in SPSS ermittelte beobachtete Trennschärfe r beziffert die Wahrscheinlichkeit, das jeweilige Ergebnis in der Grundgesamtheit zu replizieren bzw. sich bei Richtigkeit der Hypothese für diese zu entscheiden. Die beobachtete Trennschärfe kann somit als Hinweis auf die Teststärke (Power) interpretiert werden.

Die in SPSS ausgegebenen Werte für F, partial eta squared und r werden jeweils auf zwei Nachkommastellen gerundet.

Abbildung 58: Gruppen- und phasenübergreifende Skalenmittelwertsentwicklungen



In nachfolgender Tabelle sind Testkennwerte der Zwischensubjekteffektüberprüfung abgetragen:

Tabelle 17: Kennwerte zu gruppen- und phasenübergreifenden Skalenmittelwertsentwicklungen ^a

Skala	Sample	H	Gruppe			Zeit			Gruppe*Zeit		
			F (2, 242)	Partial Eta squared	Power	F (2, 242)	Partial Eta squared	Power	F (3, 242)	Partial Eta squared	Power
nonverbale Sprechprozeduren	FB	92	6.50 ^b	.05	.76	26.62 ^b	.18	1.00	4.56 ^b	.053	.72
	FB*SRL	124									
	KG	34									
paraverbale Sprechprozeduren	FB	92	1.78	.01	.17	16,80 ^b	.12	1.00	2,58	.03	.39
	FB*SRL	124									
	KG	34									
Textprozeduren	FB	92	7.76 ^b	.06	.85	47.83 ^b	.28	1.00	7.72 ^b	.088	.95
	FB*SRL	124									
	KG	34									

^a H = Häufigkeit, F = Freiheitsgrade

^b p<.01

Auf allen drei Skalen ließen sich über den Erhebungszeitraum hinweg (t1-t3) statistisch bedeutsame Unterschiede im Bereich des Hauptfaktors „Zeit“ nachweisen: für die Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ mit $F(2, 242)=26.62, p < .01$, partial eta squared=.18, bei „paraverbale Sprechprozeduren“ mit $F(2, 242)=16.80, p < .01$, partial eta squared=.12 und bei „Textprozeduren“ mit $F(2, 242)=47.84, p < .01$, partial eta squared=.28.

Effekte im Bereich des Gruppenfaktors wurden für die Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“ [$F(2, 242)=6.50, p < .01$, partial eta squared=.05] sowie „Textprozeduren“ [$F(2, 242)=7.76, p < .01$, partial eta squared=.06] signifikant, nicht aber für „paraverbale Sprechprozeduren“, $F(2, 242)=1.78, p < .01$, partial eta squared=.01.

Analog hierzu erbrachte die Testung Signifikanzaufweise für die Interaktion „Zeit*Gruppe“ im Bereich der „nonverbale Sprechprozeduren“ [$F(3, 242)=4.56, p< .01$, partial eta squared=.05] und „Textprozeduren“ [$F(3, 242)=7.72, p< .01$, partial eta squared=.08], nicht aber für „paraverbale Sprechprozeduren“, $F(3, 242)=2.58, p< .03$.

Zusammenfassung und Diskussion der weiteren Vorgehensweise

Die durchgehend gefundenen Signifikanzaufweise im Bereich des Hauptfaktors „Zeit“ dürfen aufgrund der unter Abschnitt 7.4.2 erläuterten Mängel im Bereich der Auswertungsobjektivität nur mit größter Zurückhaltung zur Hypothesenprüfung herangezogen werden. Gleiches gilt für Effekte im Bereich des Interaktionsterms „Zeit*Gruppe“, die für die Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“ sowie „Textprozeduren“ statistisch bedeutsam, jedoch für die Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ (knapp) nicht signifikant werden.

Die Ergebnisse hinsichtlich des Hauptfaktors „Gruppe“ sind von der geschilderten Auswertungsproblematisik nur im Hinblick auf die Kontrollgruppe betroffen. Ob die Interventionsgruppenergebnisse interpretiert werden sollten, ist dennoch diskutabel: Da der Interaktionsterm für zwei der drei Skalen signifikant wird, die Hauptfaktoren sich also gegenseitig beeinflussen, ist nach verbreiteter Auffassung in der Literatur von einer Interpretation dieser Skalenergebnisse im Bereich der Hauptfaktoren abzusehen. Hiervon ausgenommen werden Fälle, in denen die betreffenden Faktoren einen deutlich höheren Effektstärkekoeffizienten aufweisen als der Interaktionsterm, also wesentlich mehr zur Gesamtvarianz beitragen als dieser⁶⁴⁸: Dies trifft in vorliegendem Fall zwar auf „Zeit“, nicht aber auf „Gruppe“ zu.

Andererseits gibt es Gründe, die für eine Interpretierbarkeit der Gruppenfaktorergebnisse sprechen: Effekt- und Teststärken der gefundenen Signifikanzaufweise für die Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“ sowie „Textprozeduren“ liegen jeweils nahe bei den entsprechenden Koeffizienten des Interaktionsterms. Beide Ergebnisse werden auf .01-Alphafehlerniveau hochsignifikant ($p=.002$ bei „nonverbale Sprechprozeduren“ bzw. $.001$ bei „Textprozeduren“). Für entsprechende Skalenergebnisse der Treatmentgruppen gefundenen Aufweise statistischer Bedeutsamkeit können somit – mit der aufgrund des Signifikanzaufwises des Interaktionsterms gebotenen Zurückhaltung – zur Hypothesenprüfung herangezogen werden.

⁶⁴⁸ Vgl. beispielhaft Bühner/Ziegler (2009), 551-554.

9.3 Phasen- und gruppenspezifische Effekte

Zur Signifikanzprüfung phasen- sowie gruppenspezifischer Abweichungen im Bereich der Hauptfaktoren „Gruppe“ und „Zeit“ werden im Folgenden die vergleichsweise strengen Bonferroni-Korrekturwerte herangezogen, da diese sich für abhängige Stichprobengruppen eignen und die mit Post-Hoc-Signifikanztests üblicherweise verbundene Alphafehlerkumulierung vermeiden. Die mit Post-Hoc-Tests einhergehenden Teststärkeeinbußen sind auch bei Verwendung von Bonferroni-Korrekturwerten hinzunehmen.

9.3.1 Skala „nonverbale Sprechprozeduren“: Einzelvergleiche

Es folgen die Resultate der paarweisen Einzelvergleiche der Skalenergebnisse: zunächst in der Gegenüberstellung von jeweils zwei Messzeitpunkten, danach im Kontrast von je zwei Gruppen.

Phasenspezifische Vergleiche

Nachfolgende Übersicht fasst statistische Kennwerte phasenspezifischer Vergleiche auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ zusammen:

Tabelle 18: Testkennwerte der Überprüfung phasenspezifischer Abweichungen auf Skala "nonverbale Sprechprozeduren" ^a

Skala	Mess-phase	MD	SE	99 % Konfidenzintervall		Partial Eta Squared	Power
				Untergrenze	Obergrenze		
SP_nv	t1-t2	-0,81 ^b	.09	-1,01	-0,60	.29	.54
	t2-t3	0,32 ^b	.10	0,07	0,58	.05	.24
	t1-t3	-0,48 ^b	.10	-0,73	-0,23	.12	.35

^a MD = mittlere Abweichung, SE = Standardfehler ^b $p < .01$

Betrachtet man die Skalenergebnisse im Bereich „nonverbale Sprechprozeduren“ über die Gruppen hinweg, so werden Unterschiede zwischen Vor- und Nachtestmessung statistisch bedeutsam [MD=-0,81, SE=.09, $p < .001$, Partial Eta Squared=.29], ebenso wie Abweichungen zwischen Nachtest- und Follow-Up-Erhebung, MD=0,32, SE=.10, $p = .007$, Partial Eta Squared=.05. Ein signifikanter Unterschied zeigt sich ebenso, wenn man die Skalenergebnisse der Vortestmessung und die der Follow-Up-Messung einander gegenüberstellt [MD=-0,48, SE=.10, $p > .001$, Partial Eta Squared=.12].

Die Skalenergebnisse für „nonverbale Sprechprozeduren“, die die einzelnen Gruppen zu den Messzeitpunkten jeweils aufweisen, sind in nachfolgendem Diagramm abgetragen:

Gruppenspezifische Vergleiche

Nachfolgende Tabelle weist statistische Kennwerte der paarweisen Gruppenvergleiche für die Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ aus:

Tabelle 19: Testkennwerte der Überprüfung gruppenspezifischer Abweichungen auf Skala "nonverbale Sprechprozeduren"^a

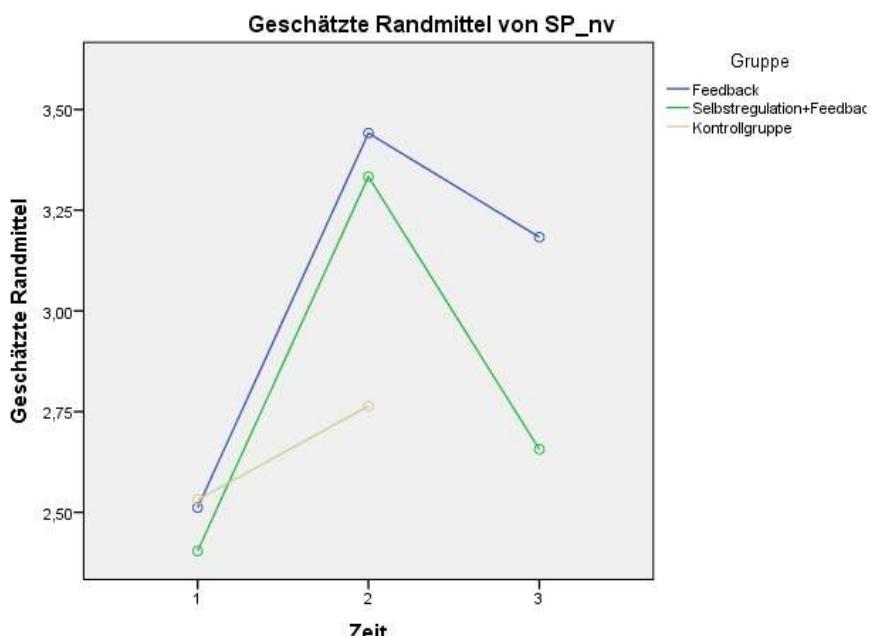
Skala	Samples	MD	SE	99 % Konfidenzintervall		Partial Eta Squared	Power
				Untergrenze	Obergrenze		
SP_nv	FB - KG	0,39^b	.12	0,09	0,68	.03	.16
	SRL - KG	0,16	.16	0,13	0,44	.01	.11
	FB - SRL	0,23^b	.08	0,02	0,43	.07	.26

^a MD = mittlere Abweichung, SE = Standardfehler ^b p<.05

Über die Messphasen hinweg finden sich im Hinblick auf die Anwendung nonverbaler Sprechprozeduren Unterschiede im Vergleich von Feedback- und Kontrollgruppe [MD=0,39, SE=.12, p=.006, Partial Eta Squared=.03]. Die Ergebnisse der Interventionsgruppe „FB*SRL“ weichen hingegen nicht signifikant vom phasenübergreifenden Kontrollgruppenmittel ab [MD=0,16, SE=.16, p=.546, Partial Eta Squared=.01]. Im Vergleich der beiden Treatmentgruppen untereinander sind wiederum statistisch bedeutsame Abweichungen festzustellen [MD=0,23, SE=.08, p=.022, Partial Eta Squared=.07].

Im grafischen Überblick stellen sich die beschriebenen Mittelwertsverschiebungen wie folgt dar:

Abbildung 59: gruppen- und phasenspezifische Mittelwertsentwicklungen auf Skala "nonverbale Sprechprozeduren"



9.3.2 Skala „paraverbale Sprechprozeduren“: Einzelvergleiche

Nachfolgender Abschnitt berichtet die Resultate von Einzelvergleichen der Skalenergebnisse: zunächst im paarweisen Vergleich von Messzeitpunkten, danach in der Gegenüberstellung von jeweils zwei Gruppen.

Phasenspezifische Vergleiche

Nachfolgende Tabelle weist statistische Kennwerte der phasenspezifischen Kontraste auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ aus:

Tabelle 20: Testkennwerte der Überprüfung phasenspezifischer Abweichungen auf Skala "paraverbale Sprechprozeduren" ^a

Skala	Mess-phase	MD	SE	99 % Konfidenzintervall		Partial Eta Squared	Power
				Untergrenze	Obergrenze		
SP_pv	t1-t2	-0,66 ^b	.09	-0,87	-0,44	.22	.47
	t2-t3	0,39 ^b	.11	0,13	0,66	.08	.27
	t1-t3	-0,26 ^b	.11	-0,52	-0,00	.04	.20

^a MD = mittlere Abweichung, SE = Standardfehler ^b p<.01

Für den Hauptfaktor „Zeit“ wurden durchwegs signifikante Effekte auf der Skala gefunden: für den Treatmentzeitraum [MD=-0,66, SE=.09, p=<.001, Partial Eta Squared=.22] ebenso wie für die Follow-Up-Phase [MD=0,39, SE=.11, p=.001, Partial Eta Squared=.08]. Auch die Gegenüberstellung der Messungen zu Beginn und zum Ende des Untersuchungszeitraums erbringt (knapp) einen Überzufälligkeitsaufweis [MD=-0,26, SE=.11, p=.049, Partial Eta Squared=.04].

Gruppenspezifische Vergleiche

Statistische Kennwerte der paarweisen Gruppenvergleiche für die Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ sind in nachfolgender Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 21: Testkennwerte der Überprüfung gruppenspezifischer Abweichungen auf Skala "paraverbale Sprechprozeduren" ^a

Skala	Sample	MD	SE	99 % Konfidenzintervall		Partial Eta Squared	Power
				Untergrenze	Obergrenze		
SP_pv	FB*KG	0,11	.13	-0,20	0,42	.01	.08
	SRL*KG	0,16	.12	-0,09	0,51	.02	.15
	FB*SRL	0,23	.08	-0,31	0,11	.00	.07

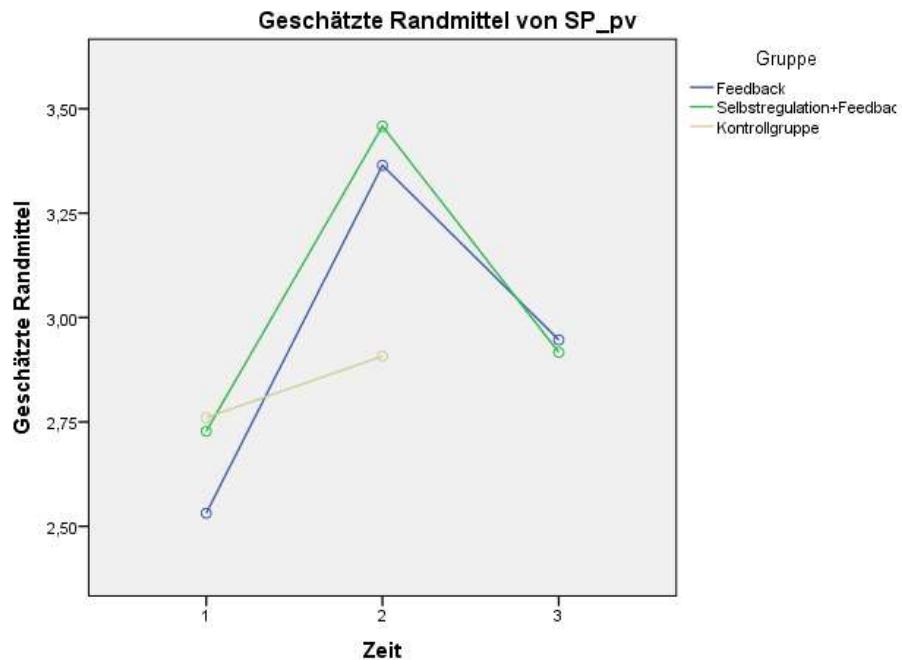
^a MD = mittlere Abweichung, SE = Standardfehler

In keinem der drei paarweisen Gruppenvergleiche werden in phasenübergreifender Perspektive Unterschiede auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ signifikant: Die Abweichungen bei Gegenüberstellung der Feedback- und der Kontrollgruppe sind nicht nachweislich überzufällig [MD=0,11, SE=.13, $p=1.000$, Partial Eta Squared=.01], ebenso wenig die Unterschiede beim Vergleich der Gruppe „SRL“ mit der Kontrollgruppe, MD=0,16, SE=.12, $p=.272$, Partial Eta Squared=.02. Auch im Interventionsgruppenvergleich finden sich keine statistisch bedeutsamen Kontraste [MD=0,23, SE=.08, $p=.767$, Partial Eta Squared=.07].

Nachfolgendes Diagramm veranschaulicht die Skalenergebnisse für „paraverbale Sprechprozeduren“, die für einzelnen Gruppen zu den Messzeitpunkten jeweils ermittelt wurden:

Grafisch lassen sich die beobachteten Mittelwertsverschiebungen wie folgt darstellen:

Abbildung 60: Entwicklungen auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ (SP_pv) in gruppen- und phasenspezifischer Perspektive



9.3.3 Skala „Textprozeduren“: Einzelvergleiche

Im Folgenden werden Ergebnisse paarweiser Einzelvergleiche der Skalenresultate berichtet: zunächst in der Gegenüberstellung von jeweils zwei Messzeitpunkten, danach aus dem Vergleich von je zwei Gruppen heraus.

Phasenspezifische Vergleiche

Nachfolgende Übersicht fasst statistische Kennwerte der phasenspezifischen Vergleiche auf der Skala „Textprozeduren“ zusammen:

Tabelle 22: Testkennwerte der Überprüfung phasenspezifischer Abweichungen auf Skala „Textprozeduren“^a

Skala	Mess-phase	MD	SE	99 % Konfidenzintervall		Partial Eta Squared	Power
				Untergrenze	Obergrenze		
TP	t1-t2	-0,87 ^b	.10	-1,11	-0,62	.22	.47
	t2-t3	-0,41 ^b	.12	-0,70	-0,11	.06	.24
	t1-t3	-1,28 ^b	.12	-1,57	-0,98	.47	.69

^a MD = mittlere Abweichung, SE = Standardfehler ^b p<.01

Phasenspezifische Abweichungen werden auf der Skala „Textprozeduren“ signifikant: für den Interventionszeitraum mit MD=-0,87, SE=.10, p<.001, Partial Eta Squared=.22, für die Follow-Up-Phase mit MD=-0,41, SE=.12, p=.003, Partial Eta Squared=.06. Auch im Vergleich der Messzeitpunkte t1 und zeigen sich überzufällige Unterschiede, MD=-1,28, SE=.12, p<.001, Partial Eta Squared=.47.

Gruppenspezifische Vergleiche

Nachfolgende Tabelle weist statistische Kennwerte der paarweisen Gruppenvergleiche für die Skala „Textprozeduren“ aus:

Tabelle 23: Testkennwerte der Überprüfung gruppenspezifischer Abweichungen auf Skala "Textprozeduren"^a

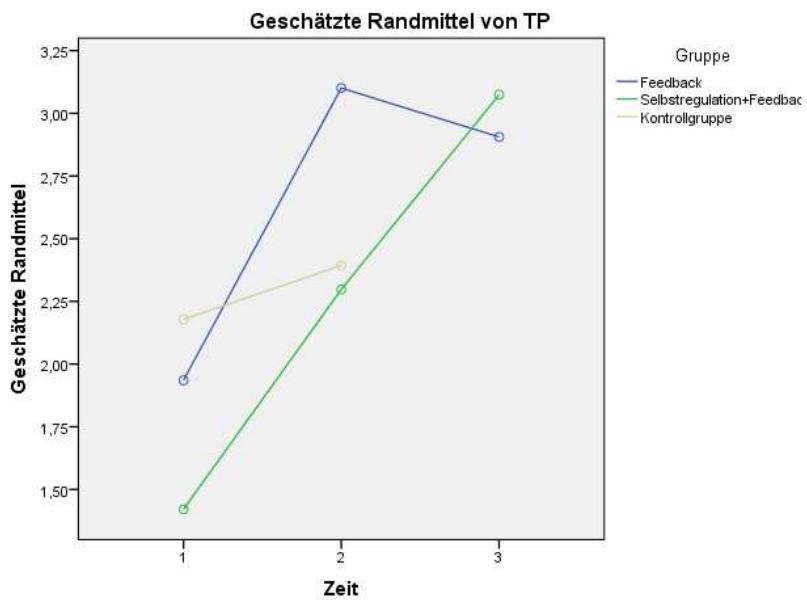
Skala	Sample	MD	SE	99 % Konfidenzintervall		Partial Eta Squared	Power
				Untergrenze	Obergrenze		
TP	FB*KG	0,34 ^b	.14	0,00	0,69	.04	.21
	SRL*KG	-0,21	.14	-0,54	0,12	.02	.13
	FB*SRL	0,56 ^c	.10	0,32	0,79	.09	.30

^a MD = mittlere Abweichung, SE = Standardfehler ^b p=.05 ^c p<.05

Der Vergleich von Feedback- und Kontrollgruppe wird für die Skala „Textprozeduren“ knapp signifikant [MD=0,34, SE=.14, p=.050, Partial Eta Squared=.04], ebenso der Vergleich der Interventionsgruppen untereinander, MD=0,56, SE=.10, p<.001, Partial Eta Squared=.09. Überzufällige Abweichungen zwischen der Gruppe „FB*SRL“ und der Kontrollgruppe fanden sich hingegen nicht, MD=-0,21, SE=.14, p=.375, Partial Eta Squared=.02.

Im grafischen Überblick stellen sich die beschriebenen Mittelwertsverschiebungen wie folgt dar:

Abbildung 61: Entwicklungen auf der Skala „Textprozeduren“ (TP) in gruppen- und phasenspezifischer Perspektive



9.4 Zusammenfassung und Diskussion

Das vorliegende Kapitel dient der zusammenfassenden Auswertung der Ergebnisse aus der Signifikanzüberprüfung. Wo sinnvoll, werden zum besseren Verständnis der Resultate die Stichprobenergebnisse mit herangezogen.

9.4.1 Phasen- und gruppenübergreifende Skaleneffekte

Die Varianzüberprüfung bezüglich der Hauptfaktoren und ihrer Interaktion (MANOVA/Test der Zwischensubjekteffekte) weist, wie nachfolgende Tabelle zeigt, auf den Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“ und „Textprozeduren“ jeweils drei, auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ einen signifikanten Effekt aus:

Tabelle 24: Phasen- und gruppenübergreifende Haupt- sowie Interaktionseffekte auf den Skalen^a

	Haupteffekt „Zeit“	Haupteffekt „Gruppe“	Interaktionseffekt „Zeit*Gruppe“
Skala SP_nv	$p < .01$	$p < .01$	$p < .01$
Skala SP_pv	$p < .01$		
Skala TP	$p < .01$	$p < .01$	$p < .01$

^a leeres Feld = fehlender Signifikanzaufweis

Zeiteffekte

Auf allen drei Skalen wurden Unterschiede zwischen den Varianzverhältnissen im Vergleich mindestens zweier Messzeitpunkte signifikant: Dieser Befund weist auf Abweichungen sowohl betreffs des non- und paraverbalen Sprechprozedurenmanagements als auch im Hinblick auf den Textprozedurengebrauch hin.

Neben möglichen Interventionsauswirkungen sind Testeffekte als Varianzquelle in Anschlag zu bringen. In allen Gruppen und auf sämtlichen Leistungsdimensionen ist insbesondere für die Zeitpunkte t2 sowie t3 damit zu rechnen, dass Messergebnisse durch Auswirkungen der Messung selbst modelliert werden: Sofern die Teilnahme an Vorstellungsgesprächssimulationen Gesprächskompetenzentwicklungen anregt, kann jede einzelne Gesprächsteilnahme – ob aktiv oder in der Beobachterrolle – Auswirkungen haben. Es ist nicht nur anzunehmen, sondern erwünscht, dass gerade metakognitionsaffine Lernende bei sich selbst oder anderen beobachtete Gesprächsverhaltensweisen reflektieren und Schlüsse daraus ziehen, welche nachfolgende eigene Gesprächsleistungen beeinflussen. Dass alle Untersuchungsteilnehmer vor der Erhebung systematisch in die Thematik „Vorstellungsgespräch“ eingeführt worden waren, macht diesen Erklärungsansatz für beobachtete Abweichungen im Bereich des Zeitfaktors noch konsistenter.

Für nähere Aufschlüsse werden unter Abschnitt 8.9 Zeitphasen, Ausmaße und Richtung entsprechender in der Stichprobe gefundener Mittelwertsverschiebungen herangezogen: Sie weisen ebenfalls auf Entwicklungen über die Zeit hin. Gruppenübergreifend zeigt sich im Mittel auf allen drei untersuchten Dimensionen eine Erhöhung der Scores im Untersuchungszeitraum aus: Die Leistungsmittel liegen auf jeder Skala bei der jeweils letzten Messung (in der Kontrollgruppe: t2, in den Interventionsgruppen: t3) über dem in der ersten Messung ermittelten Niveau⁶⁴⁹.

Selbstverständlich handelt es sich bei den ermittelten Korrelationen nicht um Kausalzusammenhänge, sodass stets die Möglichkeit nicht interventionsbedingter Entwicklungsursachen mitbedacht werden muss. Nichtsdestotrotz bietet sich der Versuch, diese Entwicklungen im Untersuchungskontext zu erklären, für die beiden Interventionsgruppen an: In den Samplewerten konnten hohe Effektstärken der erklärtermaßen auf die Förderung von Gesprächskompetenzen abzielenden Intervention nachgewiesen werden. Somit ist anzunehmen, dass während der Treatmentphase auftretende Mittelwertsverschiebungen auf Skalen, die Gesprächsperformanzen abbilden, nicht gänzlich unbeeinflusst von diesen Treatments zustande gekommen sind.

Die Aufgabenschwierigkeit liegt auf der textprozeduralen Skala deutlich höher als in den sprechprozeduralen Dimensionen: Das Mittel der Skalenleistungen über Gruppen und Messzeitpunkte hinweg

⁶⁴⁹ Stichprobenwerte, auf welche im Abschnitt „Zeiteffekte“ verwiesen wird, sind, soweit nicht anders angegeben, Abschnitt 8.9 vorliegender Arbeit zu entnehmen.

rangiert bei „Textprozeduren“ mit Abstand am tiefsten ($MW=2.30$). In den beiden anderen Dimensionen liegen die Means höher und nah beieinander: Für „nonverbale Sprechprozeduren“ wurde $MW=2.85$, für „paraverbale Sprechprozeduren“ $MW=2.95$ ermittelt. Eine Erklärung für diese Abweichungen könnte in der unterschiedlich ausgeprägten Spezifität der Anforderungen gesucht werden: In den sprechprozeduralen Bereichen werden basale non- und paraverbale Verhaltensweisen beobachtet werden, die in Alltagsgesprächen genauso eine Rolle spielen wie im Vorstellungsgespräch. Die Skala „Textprozeduren“ fokussiert demgegenüber auch Routinen, die besonders bei Gesprächen in institutionalisierten Zusammenhängen angewendet werden und Schülern im Jugendalter daher aus ihrem Lebensalltag oftmals weniger vertraut sein dürften⁶⁵⁰.

In der anspruchsvollsten Dimension zeigten sich die bei Weitem stärksten Entwicklungen: Bei „Textprozeduren“ lagen die mittleren Leistungen bei der letzten Messung um einen Wert von 1.28 höher als zu Interventionsbeginn⁶⁵¹. Demgegenüber rangierte die Mittelwertsdifferenz bezüglich des nonverbalen Sprechprozedurenmanagements bei .48 und in der paraverbalen Leistungsdimension bei .26. Kombiniert mit der Beobachtung des absoluten Leistungsmittels könnte man formulieren: Auf den sprechprozeduralen Skalen steigen die Probanden im Mittel mittelmäßig ein und bleiben mittelmäßig. Offensichtlich entfaltet die Intervention im Hinblick auf Sprechprozeduren insgesamt weniger Wirkung als bezüglich der Textprozedurenanwendung. Ein Erklärungsansatz könnte sein, dass es sich bei non- und paraverbalen Verhaltensweisen um konstantere Merkmale handelt, die weniger leicht moderierbar sind. Dies kann damit zu tun haben, dass Sprechende sie im Kommunikationsprozess typischerweise in geringerem Ausmaß fokussieren als ihr verbales Gesprächsverhalten.⁶⁵² Bei vorliegender Intervention wird dieser Umstand womöglich dadurch noch verstärkt, dass die Aufmerksamkeit der Teilnehmer sowohl im Vorbereitungsmodul 1 „Einführung in das Vorstellungsgespräch“ als auch im szenischen Training stärker auf den text- als den sprechprozeduralen Gestaltungsbereich gelenkt wird, was wiederum dazu beitragen könnte, dass größere Fortschritte hinsichtlich der Textprozedurenanwendung zu beobachten waren.

⁶⁵⁰ Ergänzend sei hier erwähnt, dass die Skala „Textprozeduren“ über Gruppen und Messzeitpunkte hinweg die stärksten Varianzen aufwies. Die Differenz zu den sprechprozeduralen Dimensionen fiel allerdings nicht besonders hoch aus. Womöglich wiesen die Probanden beim Textprozedurenmanagement ein differenzierteres Leistungsspektrum auf. Dies könnte damit zu tun haben, dass hier etliche weniger alltagsrelevante Leistungsmerkmale abgefragt wurden. Probanden mit besonders viel beziehungsweise besonders wenig Wissen in Bezug auf institutionalisierte Gespräche, insbesondere Bewerbungsinterviews, können also stark abweichende Leistungen zeigen: Unterschiedlich hohe Lernzugewinne aus der vorbereitenden Einführung ins Vorstellungsgespräch (Modul 1), aus sonstigem vorhergehenden berufswahlbezogenen Unterricht sowie aus Erfahrungen mit eigenen Vorstellungsgesprächen würden sich als Erklärungsansätze in diesem Zusammenhang anbieten.

⁶⁵¹ Bei der Auswertung muss mitbedacht werden, dass zum Zeitpunkt t3 keine Kontrollgruppe mehr zur Verfügung stand. Die hier angeführten Werte stellen daher das Mittel aus den Interventionsgruppen dar.

⁶⁵² Vgl. für den Nonverbalitätsbereich Sohn (1994), 188.

Gruppeneffekte

Die Auswertungen weisen für die Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“ sowie „Textprozeduren“ auf Abweichungen zwischen den Verhältnissen in den Gruppen hin, welche im Erhebungszeitraum die beobachteten Merkmalsvarianzen beeinflussen. Mindestens zwei Gruppen weichen somit signifikant voneinander ab, was den Gebrauch von nonverbalen Sprechprozeduren bzw. Textprozeduren angeht.

Zunächst muss die Möglichkeit interventionsunabhängiger Effekte des Gruppenfaktors bedacht werden, die von A-priori-Gruppenunterschieden oder nicht kontrollierten Varianzquellen im Erhebungszeitraum herrühren können. Über eine Entwicklung der Unterschiede im Untersuchungszeitraum kann auf Grundlage der MANOVA-Auswertung noch keine Aussage getroffen werden, hierfür sind die unter Abschnitt 9.3 ausgewerteten Mehrfachvergleichsergebnisse heranzuziehen.

Auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ lässt sich aus der Datenauswertung kein Hinweis auf einen Unterschied zwischen den Gruppenverhältnissen ableiten, der sich in den Ergebnisvarianzen niederschlagen und mithin auf unterschiedliche Kompetenzausprägungen hindeuten würde. In der Stichprobe konnten solche Abweichungen gleichwohl beobachtet werden; hier relevante Sampleergebnisse werden bei der Auswertung der Mehrfachvergleichsresultate unter Abschnitt 9.4 herangezogen.

Interaktionseffekte

Hinsichtlich der funktionalen Anwendung paraverbaler Sprechprozeduren konnte kein statistisch bedeutsamer Effekt des Interaktionsterms „Zeit*Gruppe“ festgestellt werden.

Die beobachtete Signifikanz des Interaktionseffekts auf den anderen beiden Skalen lässt sich als Hinweis auf erwartete und erwünschte Interventionsauswirkungen bewerten: Es ist wahrscheinlich, dass die Gruppenverhältnisse zu mindestens zwei Messzeitpunkten die Skalenergebnisse in unterschiedlicher Weise beeinflussen. Der Interaktionseffekt sagt also aus, dass eine gegenseitige Beeinflussung der Hauptfaktoren „Zeit“ und „Gruppe“ besteht, welche sich auf die messzeitpunktspezifischen Merkmalsvarianzverhältnisse auswirkt. Die Richtung dieses Einflusses geht aus diesem Befund nicht hervor. Es kann versucht werden, diese Frage anhand inhaltlicher Überlegungen zu erhellen: Es ist einerseits vorstellbar, dass die Gruppen- die Zeitvarianzen moderieren, sofern im Vergleich von mindestens zwei Messzeitpunktgergebnissen unterschiedliche Gruppenverhältnisse gefunden werden. Dies ist der Fall, wie die vorausgehende Auswertung der phasenübergreifenden Analyse der Skalenwerte für beide Skalen gezeigt hat. Die Varianzen im Verhältnis der Ergebnisse mindestens zweier Messzeitpunkte können somit durch Gruppenunterschiede verstärkt werden. Ebenso ist denkbar, dass umgekehrt die Zeit- die Gruppenverhältnisse beeinflussen. Die Varianzen im Vergleich mindestens zweier Messzeitpunkte und Gruppen würden in diesem Fall durch Gruppenvarianzen verstärkt.

Im Blick auf die Stichprobe sind Richtung, Ausmaß und Zeiträume dieser Abweichungen einzuschätzen, um hieraus ggf. konkretere Hinweise im Hinblick auf die Forschungsfragen zu gewinnen.

Es folgt in getrennten Abschnitten die Zusammenfassung und Auswertung der aus den Post-Hoc-Tests gewonnenen phasen- bzw. gruppenspezifischen Ergebnisse auf den einzelnen Merkmalsskalen.

9.4.2 Phasenspezifische Skaleneffekte

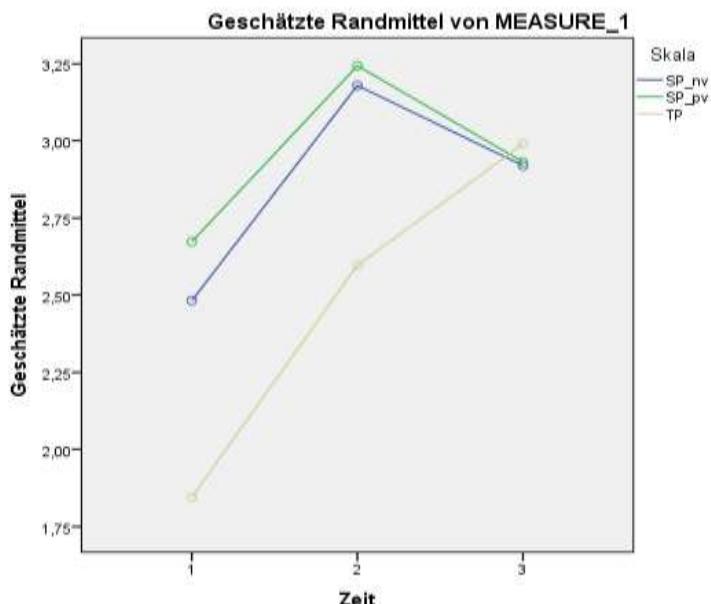
Aus paarweisen Vergleichen der Varianzen zu jeweils zwei Messzeitpunkten lassen sich Hinweise auf gruppenübergreifende Unterschiede bezüglich der Merkmalsausprägungen ableiten. Gefundene Signifikanzaufweise im Bereich des Zeitfaktors fasst nachfolgende Tabelle zusammen:

Tabelle 25: Gruppenübergreifende Zeiteffekte auf den Skalen

	t1 – t2	t2 – t3	t1 – t3
Skala SP_nv	p<.01	p<.01	p<.01
Skala SP_pv	p<.01	p<.01	p<.01
Skala TP	p<.01	p<.01	p<.01

Zur Veranschaulichung sei nochmals auf gruppen- und phasenübergreifende Skalenmittelwertsabweichungen verwiesen:

Abbildung 62: Gruppen- und phasenübergreifende Mittelwertsentwicklungen auf den Skalen



In nachfolgenden Ausführungen werden Richtungen und Ausmaße der im gesamten Untersuchungszeitraum sowie in den beiden Messintervallen beobachteten Skalenentwicklungen betrachtet und

reflektiert. Diesbezügliche Orientierungen können – immer mit der gebotenen Zurückhaltung – aus der Betrachtung entsprechender Mittelwertsentwicklungen in der Stichprobe gewonnen werden.

Im Überblick zeigt sich, dass sich in allen drei Dimensionen die Leistungen im Interventionszeitraum anders entwickeln als in der Follow-Up-Phase. Dies kann grundlegend als Hinweis auf Treatmenteffekte gedeutet werden: Es ist von Varianzquellen auszugehen, die sich im Treatmentzeitraum auswirken und deren Wirkung nach der Intervention abgeschwächt ist. Auf nachhaltige Treatmenteffekte, die über das Ende der Intervention hinaus andauern, weist die Tatsache hin, dass die mittleren Skalenleistungen bei der Follow-Up-Messung in jeder Dimension über dem ermittelten Ausgangsniveau rangierten.

Vororientierend können auch Ausmaße der Varianz- und Entwicklungsstärkeunterschiede betrachtet werden, welche sich auf den Skalen jeweils im paarweisen Vergleich zweier Messzeitpunkte zeigen⁶⁵³: Die Skala „Textprozeduren“ weist in allen Vergleichen, also in der Gegenüberstellung sowohl von Vor- und Nachtest als auch von Nach- und Follow-Up-Test sowie von Vor- und Follow-Up-Test, sowohl die breitesten Varianzintervalle als auch die höchsten Entwicklungsausmaße auf. Im Bereich des nonverbalen Prozedurenmanagements zeigen sich in den Zeiträumen t1-t2 sowie t1-t3 im Skalenvergleich mittlere, im Intervall t2-t3 die geringsten Unterschiede. Die Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ weist für die Zeitintervalle t1-t2 sowie t1-t3 die relativ kleinsten Abweichungen auf, für den Vergleich t2-t3 liegen sie im Mittelbereich. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Bereich des Textprozedurengebrauchs im Stichprobenmittel einerseits zahlenmäßig mehr voneinander abgrenzbare und andererseits auch ausgeprägtere Entwicklungsprozesse stattgefunden haben als hinsichtlich des Sprechprozedurenmanagements.

Abweichungen in der Interventionsphase (t1-t2)

Die mittleren Skalenleistungen in der Gesamtstichprobe lagen bei der Messung nach der Intervention in allen drei Dimensionen über dem beobachteten Ausgangsniveau. Im Folgenden werden die Leistungsbereiche im Einzelnen betrachtet⁶⁵⁴:

Skala „nonverbale Sprechprozeduren“

Bei mittlerem Einstiegsniveau zeigt die Nonverbalitätsperformance während des Treatmentzeitraums im Samplemittel höhere Zugewinne als der paraverbale Gestaltungsbereich: Der Anstieg ist im Ausmaß mit dem Aufwärtstrend auf der Skala „Textprozeduren“ vergleichbar. Infolge der Entwicklung

⁶⁵³ Vgl. für die Mittelwertsdifferenzquotienten Abschnitt 8.9 vorliegender Arbeit.

⁶⁵⁴ Vgl. für alle Stichprobenwerte, auf die im Absatz „Abweichungen in der Interventionsphase“ verwiesen wird, Abschnitt 8.9 vorliegender Arbeit.

nähert sich das Leistungsniveau im Nonverbalitätsbereich, das anfänglich unter der Performance paraverbaler Gesprächsleistungen rangierte, diesem während der Interventionsphase an: Nach dem Treatment liegt das Sprechprozedurenmanagement in beiden Dimensionen auf quasi demselben Niveau. Im Sample wurde eine hohe Effektstärke für diese Verschiebung ermittelt.

Womöglich führte die szenische Simulationsarbeit in der Stichprobe zu erwünschten Auswirkungen, aufgrund derer die Probanden im Mittel ihre Leistungen im nonverbalen Gestaltungsbereich, welche anfänglich geringer ausgeprägt waren als ihre paraverbalen Kommunikationskompetenzen, auf das Niveau letzterer bringen konnten.

Skala „paraverbale Sprechprozeduren“

Auch im Bereich paraverbalen Prozedurenmanagements gibt es Hinweise auf Treatmenteffekte: Ihr Ausmaß fällt etwas geringer aus als auf den beiden Vergleichsskalen. Die Ausprägungen paraverbaler Gesprächskompetenzen nähern sich im Interventionszeitraum bei ursprünglich höherem Einstiegsniveau den beim nonverbalen Prozedurenmanagement beobachteten Leistungen an. Im Sample zeigte sich eine hohe Effektstärke der beschriebenen Entwicklung, sodass von einer Replizierbarkeit in bedingungsgleichen Gruppen ausgegangen werden kann.

Skala „Textprozeduren“

Bei niedrigstem Einstiegsniveau zeigt sich auf der Skala im Vergleich von t1 und t2 eine leicht höhere Leistungsanstieg als in den sprechprozeduralen Anforderungsbereichen, es handelt sich hierbei um eine Entwicklung mit hoher Effektstärke in der Stichprobe. Die Niveaus letzterer werden jedoch nicht erreicht, was wohl mit der hohen Anfangsdifferenz der Leistungsausmaße in Zusammenhang gebracht werden kann.

Schlusszufolgen wäre, dass die Intervention im Bereich textprozedurenbezogener Verhaltensweisen etwas stärkere Auswirkungen zeigt als auf den Vergleichsskalen, was angesichts der besonderen Fokussierung des Textprozedurenbereichs in Vorbereitungs- und Trainingssequenzen nicht erstaunen würde. Überraschen könnte eher der Befund, dass die Entwicklungsausmaße nicht noch deutlicher voneinander abweichen, trotz der intensiven Trainingsarbeit in der textprozeduralen Gestaltungsdimension hier also kaum höhere Lernzugewinne beobachtet werden als bezüglich der Sprechprozedurenanwendung.

Eine Erklärung hierfür wäre möglicherweise in der unterschiedlich ausgeprägten Alltagspräsenz der Dimensionen suchen: Die trainierten basalen Sprechprozeduren können in alltäglichen Gesprächen ständig angewendet werden können. Womöglich haben Probanden ihre non- und paraverbalen Verhaltensweisen, eventuell angeregt durch das schulische Training, im Interventionszeitraum auch bei Gesprächen außerhalb der Rollenspielarbeit gelegentlich stärker als sonst in den Blick genommen.

Ein solcher Aufmerksamkeitszugewinn könnte sich bei einer Interventionsdauer von drei bis fünf Tagen (je nachdem, ob in den Unterrichtsgruppen ein Wochenende zwischen die Trainingstage fiel oder nicht), durchaus auf das Ergebnis des Nachtests ausgewirkt haben. Im Bereich der Skala „Textprozeduren“ wäre eine entsprechende Effektmoderation unwahrscheinlicher: Die im vorstellungsge-sprächsspezifischen Training in den Mittelpunkt gerückten Textroutinen werden schwerpunktmäßig in Kommunikationsumgebungen mit dezidiert institutioneller Prägung angewendet, in ausgespro-chenen formellen Gesprächen, wie sie die meisten jugendlichen Schüler wohl nicht häufig führen. Inso-fern könnte vermutet werden, dass die ermittelten Zugewinne an Textprozeduralkompetenz stärkere Interventionsabhängigkeit aufweisen als die beobachteten Entwicklungen im Sprechprozedurenbe-reich.

Abweichungen in der Follow-Up-Phase

Die Leistungen lagen bei der letzten Messung auf allen drei Skalen über den beobachteten Ausgangs-niveaus⁶⁵⁵. Im Folgenden werden die Skalenentwicklungen der Follow-Up-Phase im Einzelnen be-trachtet.

Skala „nonverbale Sprechprozeduren“

Im nonverbalen Gestaltungsbereich liegen die Stichprobenmittelwerte bei der letzten Messung unter dem Niveau der Nachtesterhebung, es handelt sich hierbei um einen mittelgradigen Effekt. Der Rück-gang im Leistungsniveau könnte in Zusammenhang mit dem Wegfall des Treatments gebracht wer-den. Entscheidet man sich für diese Erklärung, so wäre hieraus auch ein weiterer Hinweis auf eine Interventionswirksamkeit in der nonverbalen Dimension gewonnen.

Trotz des Rückgangs im Follow-Up-Zeitraum kann den im Interventionszeitraum beobachteten Leis-tungsfortschritten Nachhaltigkeit attestiert werden, da die Skalenleistungen bei der letzten Messung noch deutlich über dem Ausgangsniveau rangieren. Es ist daher nicht unwahrscheinlich, dass Trai-ningseffekte auch noch drei Monate nach Interventionsabschluss die Gesprächsleistung der Teilneh-mer in erwünschter Weise moderieren. Vielleicht trägt die bereits mehrfach erwähnte Tatsache dazu bei, dass die in der szenischen Spielarbeit fokussierten Sprechprozeduren vielfach alltagsrelevante Problemlösungen beinhalten, was ihre Anwendung über die Intervention hinaus begünstigen könnte. Trifft der skizzierte Erklärungsansatz zu, so wäre dies auch als Indiz für die Transferierbarkeit von Lernergebnissen aus Simulationsumgebungen in authentische Gesprächskontexte zu verstehen.

⁶⁵⁵ Zu beachten ist, dass im Unterschied zur Interventionsphase keine Kontrollgruppe mehr mitgerechnet wurde. Vgl. für alle Stichprobenwerte, auf die im Absatz „Abweichungen in der Follow-Up-Phase“ verwiesen wird, Abschnitt 8.9 vorliegender Arbeit.

Der in der Interventionsphase zu beobachtende Lernzuwachs geht auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ in etwas geringerem Ausmaß zurück als im paraverbalen Gestaltungsbereich: Die Entwicklungen der Treatmentphase blieben in höherem Maße erhalten. Insgesamt fiel bezüglich der funktionalen Anwendung nonverbaler Prozeduren der Anstieg im Interventionszeitraum, wie im vorhergehenden Abschnitt gezeigt wurde, steiler und der langfristige Leistungsrückgang geringfügiger aus. Bei der letzten Messung liegen die Skalenwerte, die zuvor stets unten denen in der Dimension „paraverbale Sprechprozeduren“ rangierten, quasi mit diesen gleichauf. Dies könnte als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Intervention insgesamt im Nonverbalitätsbereich besser wirkt als in der paraverbalen Gestaltungsdimension.

Skala „paraverbale Sprechprozeduren“

Im Bereich paraverbaler Prozedurenanwendung wurde im Sample eine ähnliche Entwicklung von ebenfalls mittlerer Effektstärke beobachtet: Nach Treatmentabschluss kam es zu einem Leistungsrückgang, der etwas geringer als im Bereich des Nonverbalitätsmanagements ausfiel. Nichtsdestotrotz liegen die Skalenwerte bei der letzten Messung deutlich über dem ermittelten Ausgangsniveau, sodass von einer nachhaltigen Entwicklung gesprochen werden kann. Womöglich wurde diese Gesamtentwicklung wiederum begünstigt durch eine vergleichsweise gute Transferierbarkeit der schulischen Lernzugewinne in den Alltag.

Angesichts der abweichenden Langzeitentwicklungsverläufe auf den beiden sprechprozeduralen Skalen ist nach möglichen Ursachen dafür zu fragen, dass das funktionale Management paraverbaler Prozeduren stärker zurückgeht als die Anwendung von Nonverbalitätsprozeduren, obwohl die beiden Skalen im Training in vergleichbarer Intensität fokussiert werden. In Kombination mit der Beobachtung, dass während der Treatmentphase der Anstieg auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ bereits vergleichsweise höher ausfiel, könnte gemutmaßt werden, dass viele Probanden im Untersuchungszeitraum ihren paraverbalen Gesprächsverhaltensweisen noch weniger Aufmerksamkeit widmeten als dem nonverbalen Gestaltungsbereich. Trifft dies zu, so wäre ein Erklärungsansatz dafür gefunden, dass das Training womöglich in der Paraverbalitätsdimension die geringste Wirksamkeit entfalten konnte.

Skala „Textprozeduren“

Ausschließlich im textprozeduralen Gestaltungsbereich gehen die Leistungen nach Treatmentabschluss nicht zurück, sondern steigen langfristig weiter an, wenn auch in schwächerem Maße als parallel zur Intervention. Die Effektstärke dieser Entwicklung in der Stichprobe liegt im erwünschten Bereich. Der Schluss liegt nahe, dass die Entwicklung im Zeitraum t2-t3 analog zu den Mittelwertsver-

schiebungen im Intervall t1-t2 mit dem Treatment zusammenhängen: Es scheint, als könnte das Training im Hinblick auf die Textprozedurendimension die stärkste Wirkung entfalten, auch über den Interventionszeitraum hinaus. Das Einstiegsniveau lag auf der Skala „Textprozeduren“ bei Weitem am niedrigsten, der Endstand übertrifft jedoch die finalen Leistungsmittel auf den beiden Vergleichsskalen: Dieser Umstand könnte darauf hinweisen, dass die Intervention in Gesprächskompetenzdimensionen, auf denen vergleichsweise schwache Vorleistungen vorliegen, ebenso gut beziehungsweise noch stärker wirken kann als dort, wo die Teilnehmer mehr Vorwissen mitbringen.

Das Textprozedurenmanagement verbessert sich im Stichprobenmittel langfristig weiter, obwohl es vergleichsweise gattungsspezifische Kompetenzen wiederspiegelt, die im Alltag der meisten Probanden wohl weniger gefragt waren als sprechprozedurale Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hieraus wäre die Vermutung abzuleiten, dass das Treatment, womöglich gerade wegen der besonderen Fokussierung des textprozeduralen Gestaltungsbereichs, über den Interventionszeitraum hinaus wirksam bleiben kann.

9.4.3 Gruppenspezifische Skaleneffekte

Aus paarweisen Vergleichen von jeweils zwei Gruppen lassen sich Hinweise auf Abweichungen bezüglich der Merkmalsausprägungen auf den einzelnen Skalen ableiten. Im Rahmen entsprechender Post-Hoc-Testungen gefundene Signifikanzaufweise im Bereich des Gruppenfaktors sind in nachfolgendem Tableau abgetragen:

Tabelle 26: Phasenübergreifende Gruppeneffekte auf den Skalen^a

	Gruppenunterschied FB – KG ^a	Gruppenunterschied SRL – KG ^a	Gruppenunterschied FB – SRL ^a
Skala SP_nv	<i>p</i> <.05		<i>p</i> <.05
Skala SP_pv			
Skala TP	<i>p</i> =.05		<i>p</i> <.05

^a leeres Feld: fehlender Signifikanzaufweis

Dieser phasenunspezifische Befund kann zunächst einmal mit den bereits erläuterten Unterschieden im anfänglichen Leistungsniveau der Stichprobengruppen zusammenhängen. Da sich in der Stichprobe zudem Veränderungen im Erhebungszeitraum zeigen, können die angestellten Samplemittelwertsvergleiche zudem ausgewertet werden, was Entwicklungsdifferenzen zwischen den Gruppen

angeht⁶⁵⁶. Werden hierbei Korrelationen erkennbar, so sind mögliche Kausalzusammenhänge zu überlegen und zur Diskussion zu stellen.

Vergleich FB – KG

Die für die Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“ und „Textprozeduren“ im Gruppenvergleich gefundenen Signifikanzaufweise können nicht interpretiert werden. Im Sample zeigten sich jedoch deutliche Abweichungen in beiden Dimensionen. Es handelt sich hierbei um erwartete und erwünschte Entwicklungen, deren Stärke jeweils ebenfalls im erwünschten Bereich liegt.

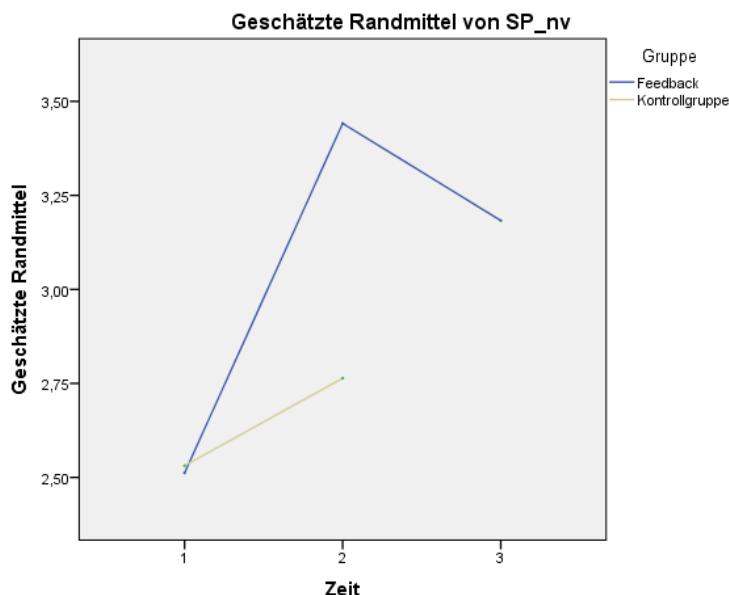
Auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ erbrachte die Testung keinen Signifikanzaufweis des Gruppenvergleichs. Gleichwohl zeigen sich in der Stichprobe deutliche Mittelwertsunterschiede, jedoch liegt ein Effekt geringer Stärke vor.

Im Folgenden werden die Skalenverläufe der paarweisen Vergleiche im Einzelnen kommentiert.

Vergleich der Skalenleistungen auf „nonverbale Sprechprozeduren“

Nachfolgende Abbildung veranschaulicht Entwicklungen im Mittel der Gruppen „FB“ und „KG“ auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“:

Abbildung 63: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „nonverbale Sprechprozeduren“: Interventionsgruppe „Peer-feedback“ gegenüber Kontrollgruppe



⁶⁵⁶ In der Diskussion der Abweichungen wird auf mögliche Gründe für die beobachteten Kontrollgruppenentwicklungen nicht eingegangen, da diese bereits im Hinblick auf die Ergebnisse der Mehrfachvergleiche „Zeit“ diskutiert wurden.

Zeitraum t1-t2

Die Verläufe auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ zeigen Mittelwertsverschiebungen in beiden Gruppen im Zeitraum t1-t2: In der Interventionsgruppe „Feedback“ stiegen die Werte, die anfänglich im mittleren Bereich rangierten, zur zweiten Messung hin deutlich an. Im Kontrollsampie zeigte sich bei geringfügig höherem Einstiegsniveau ein wesentlich schwächerer, absolut betrachtet kleiner Anstieg. Der Befund weist für beide Gruppen auf Leistungszugewinne im fraglichen Zeitraum hin. Da beide über die gleichen inhaltlichen Ausgangsvoraussetzungen verfügten (vorbereitende Modul zum Vorstellungsgespräch sowie Vortest-Simulationsgespräch), ist über mögliche Ursachen der Abweichung nachzudenken: Mit einiger Wahrscheinlichkeit hängen die im Mittel größeren Fortschritte der Treatmentgruppenprobanden mit den hinzukommenden Trainingseffekten und/oder einer trainingsbedingt verstärkten Reflexion kommunikativer Verhaltensweisen in Gesprächen außerhalb der Intervention zusammen.

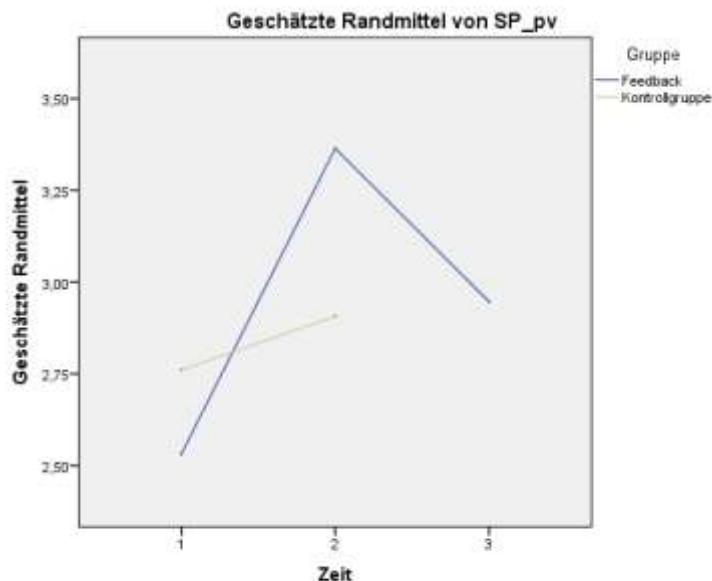
Zeitraum t2-t3

Dass die im Mittel der Gruppe „Feedback“ beobachteten Skalenleistungen nach Interventionsabschluss wieder zurückgehen, jedoch deutlich über dem Ausgangsniveau bleiben, kann als Bestätigung der Vermutung von Treatmenteffekten gesehen werden: Sie schwächen sich langfristig ab, bleiben überwiegend aber erhalten und sind demnach als größtenteils nachhaltig zu qualifizieren.

Vergleich der Skalenleistungen auf „paraverbale Sprechprozeduren“

In nachstehendem Diagramm sind die Samplemeans der Interventionsgruppe „Feedback“ sowie der Kontrollgruppe in der Leistungsdimension „paraverbale Sprechprozeduren“ abgetragen.

Abbildung 64: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „paraverbale Sprechprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback“ gegenüber Kontrollgruppe



Zeitraum t1-t2

Die Probanden der Interventionsgruppe „Feedback“ steigen im Mittel auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ unwe sentlich höher ein als auf der nonverbalen Vergleichsskala, die im Interventionszeitraum feststellbare Entwicklung fällt jedoch schwächer aus.

Die Skalenleistungen im Mittel des Kontrollsamples rangieren anfangs über denen der Gruppe „Feedback“ und liegen minimal höher als die Kontrollgruppenleistungen in der nonverbalen Gestaltungsdimension. Dieser zweifache Vorsprung verliert sich jedoch dadurch, dass die Kontrollgruppenprobanden im Interventionszeitraum geringere mittlere Fortschritte machen, ihr Rückstand zur Interventionsgruppe bleibt dadurch deutlich größer als im Bereich des nonverbalen Prozedurenmanagements. Auch für die Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ kann demnach mit Treatmenteffekten in Gruppe „Feedback“ gerechnet werden. Die Fortschritte sind aber vergleichsweise schwach: Womöglich konnten durch Vorbereitung, Training und Test ermöglichte Lernzugewinne im paraverbalen Gestaltungsbereich geringere Auswirkungen entfalten, eventuell fanden auch weniger Entwicklungen außerhalb der Intervention statt.

Im Kontrolls sample fallen die Abweichungen im Zeitraum t1-t2, für die womöglich analoge Varianzquellen in Anschlag gebracht werden können wie im Hinblick auf nonverbales Prozedurenmanagement, geringer aus als auf der nonverbalen Vergleichsskala: Denkbare Effekte aus Test- und Alltagsgesprächserfahrungen scheinen sich im paraverbalen Bereich in geringem Maße auszuprägen.

Zeitraum t2-t3

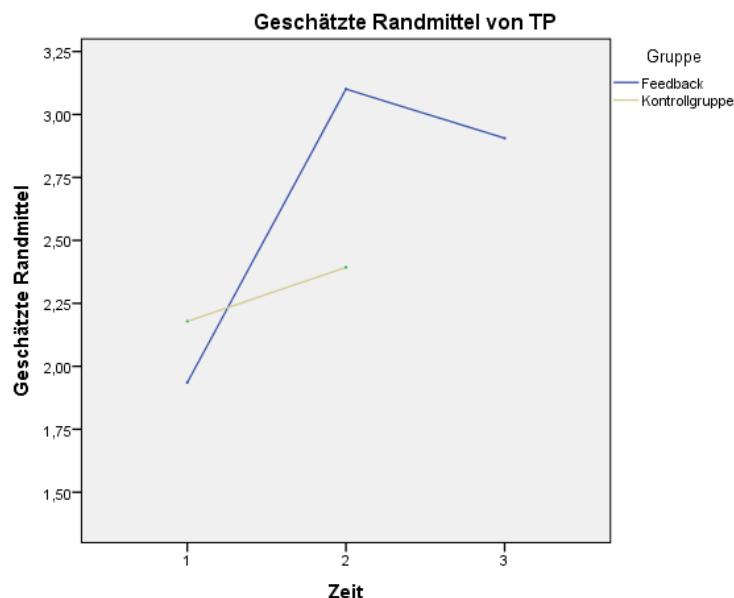
Nach Interventionsabschluss gehen die im Mittel der Stichprobengruppe „Feedback“ beobachteten Entwicklungen aus der Treatmentphase um fast die Hälfte zurück, also in stärkerem Ausmaß als auf der nonverbalen Vergleichsskala. Nichtsdestotrotz hält sich auch im Paraverbalitätsbereich der größere Teil der Fortschritte langfristig, die Werte der letzten Messung rangieren deutlich über dem Ausgangsniveau.

Hieraus könnte gefolgert werden, dass die Treatmenteffekte im paraverbalen Leistungsbereich, die bereits schwächer ausfielen als in der nonverbalen Gestaltungsdimension, auch weniger stabil sind. Zum etwas überwiegenden Teil handelt es sich dennoch um nachhaltige Lernzugewinne.

Vergleich der Skalenleistungen auf „Textprozeduren“

Entwicklungen im Mittel der Gruppen „FB“ und „KG“ auf der Skala „Textprozeduren“ werden durch nachfolgende Abbildung veranschaulicht:

Abbildung 65: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „Textprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback“ gegenüber Kontrollgruppe



Zeitraum t1-t2

Beide Vergleichsgruppen steigen auf der Skala „Textprozeduren“ deutlich tiefer ein als im Bereich der sprechprozeduralen Dimensionen. Im Mittel der Interventionsgruppe zeigt sich bezüglich des Textprozedurenmanagements jedoch ein wesentlich höherer Leistungsanstieg als auf den sprechprozeduralen Skalen, was auf im Skalenvergleich größere Zugewinne im Treatmentzeitraum hinweist: Die

Beobachtungen lassen die Vermutung zu, dass das Training im Bereich der Skala „Textprozeduren“ stärker wirken konnte als im Hinblick auf das Sprechprozedurenmanagement.

Bei im Skalenvergleich schlechteren Vorleistungen zeigt sich in Gruppe „Feedback“ auf der Skala „Textprozeduren“ eine mit dem Zuwachs im Nonverbalitätsbereich vergleichbare Entwicklung, die wesentlich stärker als auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ ausfällt. Hieraus könnte gefolgert werden, dass peerfeedbackgestütztes Vorstellungsgesprächstraining Kompetenzen ausgehend von unterschiedlichen Anfangsniveaus fördern kann.

Die Kontrollprobanden steigen auf der Skala „Textprozeduren“ im Mittel zunächst zwar höher ein als die Teilnehmer im „Feedback“-Sample. Es kommt jedoch lediglich zu einem Minimalzugewinn, der noch etwas kleiner als auf den sprechprozeduralen Skalen ausfällt. Im Ergebnis rangiert die Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t2 fast ebenso weit vom Vergleichssample entfernt wie auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“.

Schlusszufolgern wäre, dass im Zeitraum t1-t2 in der Gruppe ohne Training wesentlich geringere Leistungsentwicklungen auf allen drei Skalen zu verzeichnen waren als in der Interventionsgruppe „Feedback“. Die kleinen Zugewinne fielen im Bereich des Textprozedurenmanagements, wo die Treatmentgruppe die im Skalenvergleich höchsten Fortschritte aufwies, noch etwas geringer aus als bezüglich der sprechprozeduralen Gestaltungsdimensionen. Dies führte dazu, dass die Interventionsgruppe, welche im Mittel anfangs durchwegs die schwächeren Leistungen zeigte, die Vergleichsgruppe in allen Bereichen überholte und am Ende der Treatmentphase einen ausgeprägten Leistungsvorsprung aufwies.

Zeitraum t2-t3

Im textprozeduralen Gestaltungsbereich gingen die mittleren Leistungen in Gruppe „Feedback“ zurück, jedoch in wesentlich geringerem Ausmaß als das Sprechprozedurenmanagement: Ein viel größerer und der weit überwiegende Anteil der im Interventionszeitraum beobachteten Fortschritte erwies sich als stabil über den Treatmentabschluss hinaus. Erklärungen, die für diesen Befund in Frage kommen, wurden oben im Hinblick auf den ähnlichen Befund, der sich bei der letzten Messung in gruppenübergreifender Perspektive auf der Skala „Textprozeduren“ zeigte, bereits angeboten.

Vergleich SRL – KG

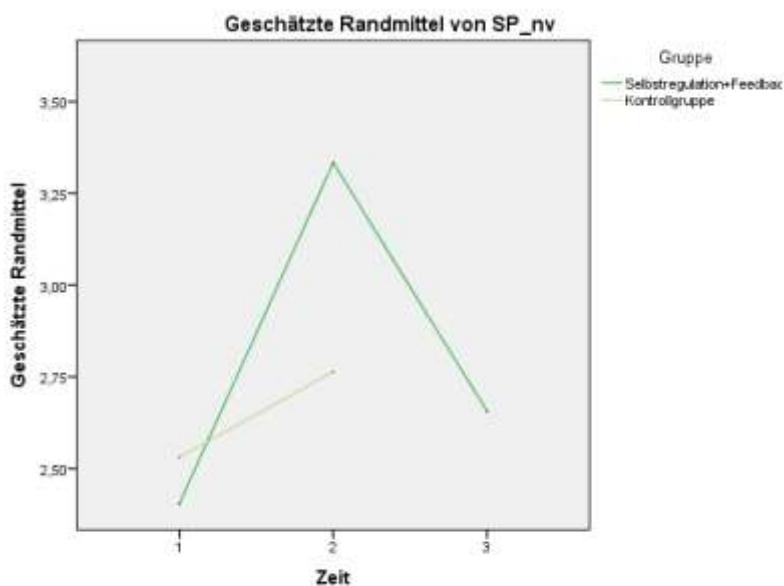
Es konnten keine Hinweise auf eine statistische Bedeutsamkeit der im Sample zwischen der Treatmentgruppe „FB*SRL“ und der Kontrollgruppe beobachteten Entwicklungsunterschiede gefunden werden. Dass für alle drei paarweisen Vergleiche lediglich kleine Effekt- sowie Teststärken ermittelt wurden, könnte zum Fehlen eines Signifikanzaufweises beigetragen haben.

Da sich in der Stichprobe gleichwohl deutlich ausgeprägte Abweichungen zeigten, sollen diese im Folgenden erläutert und mögliche Erklärungswege diskutiert werden.

Vergleich der Skalenleistungen auf „nonverbale Sprechprozeduren“

Nachstehendes Diagramm gewährt einen Überblick über mittlere Leistungen im Bereich der Dimension „nonverbale Sprechprozeduren“ für die Interventionsgruppe „FB*SRL“ sowie die Kontrollgruppe des Samples.

*Abbildung 66: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „nonverbale Sprechprozeduren“: Interventionsgruppe „Peer-feedback*Selbstregulation“ gegenüber Kontrollgruppe*



Zeitraum t1-t2

Die Interventionsgruppe „FB*SRL“ liegt auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ im Mittel anfangs leicht unter den Skalenleistungen im Bereich „Textprozeduren“ und deutlich unter Leistungen im paraverbalen Gestaltungsbereich. Gruppe „FB*SRL“ zeigt geringere Anfangsleistungen als die Kontrollgruppe, kann diese durch einen ausgeprägten Anstieg in der Treatmentphase jedoch überholen und rangiert somit bei der zweiten Messung deutlich über dem Vergleichssample. Die Positivdifferenz ist im Umfang ähnlich ausgeprägt wie auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“, obwohl die Kontrollgruppe im Nonverbalitätsbereich einen größeren Anfangsvorsprung hatte als auf der Vergleichsskala. Hier prägt sich der deutlichere Aufwärtstrend aus, der sich auf der nonverbalen Gestaltungsdimension zeigt: Der Leistungszugewinn fällt hier anteilig stärker aus als auf der Skala „Textprozeduren“.

Aus den Beobachtungen kann für das Zeitintervall t1-t2 auf einen klaren Lernzuwachs in der Teilnehmergruppe, die zusätzlich zum Peerfeedback explizit zu Selbstregulationsaktivitäten angeleitet wurde, geschlossen werden.

Die Kontrollgruppe stieg auf der Skala schwächer als auf der sprechprozeduralen Vergleichsskala, aber stärker als auf „Textprozeduren“ ein. Im Kontrollsamplumittel waren in der Interventionsphase zwar stärkere Entwicklungen als auf den beiden Vergleichsskalen, aber wesentlich schwächere als in Gruppe „FB*SRL“ zu beobachten. Die anfänglich im Hinblick auf das Nonverbalitätsmanagement stärkeren Kontrollgruppenprobanden lagen im Mittel daher bei der zweiten Messung weit hinter dem Ergebnis der Treatmentgruppe zurück. Hieraus könnte gefolgert werden, dass die Leistungssteigerung im Interventionssample zu einem wesentlichen Teil treatmentbedingt war. Dass im szenischen Lernprozess selbst Fortschritte erzielt wurden, ist vorstellbar. Möglich ist auch, dass Teilnehmer durch das metakognitionsintensive Training zur stärkeren Fokussierung nonverbaler Verhaltensweisen in Gesprächen außerhalb der Rollenspielarbeit angeregt wurden und dass hierdurch wirksame Lernprozesse angestoßen wurden.

Zeitraum t2-t3

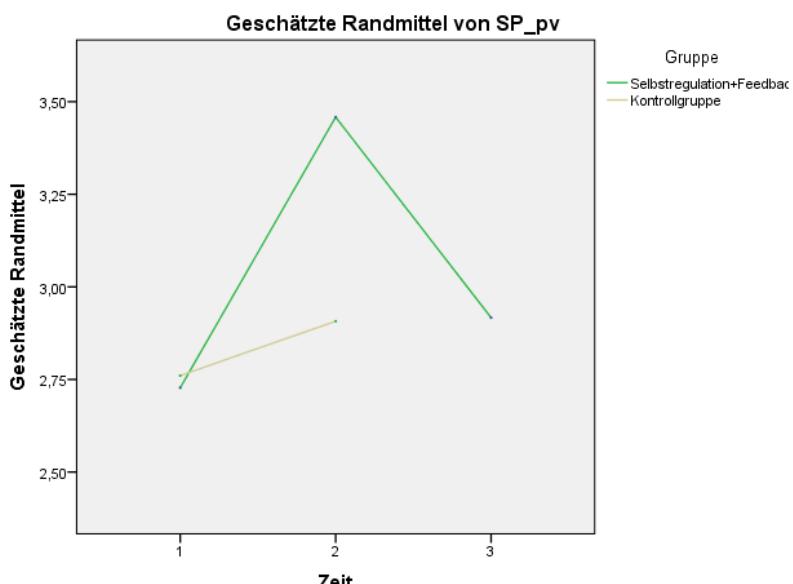
Die letzte Messung zeigt, dass während der drei Monate nach Treatmentabschluss ein Großteil der Entwicklungen auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“, welche in Gruppe „FB*SRL“ für die Interventionsphase beobachtet wurden, wieder zurückging. Der Abwärtstrend fällt ausgeprägter aus als im paraverbalen Gestaltungsbereich. Schließlich rangieren die mittleren Leistungen in der Nonverbalitätsdimension zwar noch über dem Anfangsniveau, das Positivsaldo fällt aber eher klein aus. Mögliche Trainingseffekte scheinen in Gruppe „FB*SRL“ wenig stabil. Eventuell handelt es sich um dezidiert interventionsgebundene Entwicklungen, welche mit dem Wegfall des Treatments vergleichsweise stark zurückgehen. Es kann nur gemutmaßt werden, inwiefern dieser Befund mit der gezielten Applikation selbstregulativer Lernstrategien im Training zusammenhängen könnte: Denkbar wäre beispielsweise, dass die ausgeprägte Metakognitionsstützung der Lernarbeit zunächst Fortschritte bezüglich des nonverbalen Prozedurenmanagements, wo die Vorleistungen unter denen auf den Vergleichsskalen lagen, beförderte. Mit Interventionsabschluss fiel auch die selbstregulative Stützung weg, und hiervon abhängige Prozedurenanwendungen, die im kurzen Treatmentzeitraum noch nicht habitualisiert worden waren, wurden vielfach wieder aufgegeben. Zum Abwärtstrend könnte zudem die Tatsache beigetragen haben, dass die Teilnehmer kaum Vorerfahrungen im Bereich selbstregulativer Lernunterstützung mitbrachten: Womöglich reichte der Input im Vorbereitungsmodul 2 „Einführung in das selbstregulierte Lernen“ zusammen mit den Erfahrungen aus der Rollenspielarbeit nicht aus, um eine metakognitive Stützung der Bearbeitung nonverbalitätsbezogener Gesprächsaufgaben bei den Teilnehmern mehrheitlich zu etablieren. Infolgedessen wurden im

Training erarbeitete Lernzugewinne im Bereich nonverbaler Verhaltensmanagements wenig oder gar nicht in alltägliche Gesprächskontexte transferiert, weshalb auf längere Sicht nur ein kleiner Teil davon bestehen bleiben konnte.

Vergleich der Skalenleistungen auf „paraverbale Sprechprozeduren“

Nachfolgende Abbildung veranschaulicht Entwicklungen im Mittel der Gruppen „FB*SRL“ und „KG“ auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“:

*Abbildung 67: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „paraverbale Sprechprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“ gegenüber Kontrollgruppe*



Zeitraum t1-t2

Die in Gruppe „FB*SRL“ gezeigten mittleren Anfangsleistungen auf der paraverbalen Sprechprozeduralskala rangieren im Skalenvergleich am höchsten: leicht über den auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ gemessenen und wesentlich über den im Textprozeduralbereich beobachteten Mittelwerten. Der Anstieg im Interventionszeitraum fällt jedoch vergleichsweise schwach aus. Für den Zugewinn kommen Erklärungen in Frage, wie sie für die Verschiebung auf Skala „nonverbale Textprozeduren“ oben bereits diskutiert wurden. Die Beobachtung, dass das Plus geringer ausfällt, könnte darauf hindeuten, dass das dezidiert strategiegestützte Training im Hinblick auf ein funktionales Management paraverbaler Prozeduren weniger effektiv ist als in der Nonverbalitätsdimension: Womöglich ist die Fokussierung ihres paraverbalen Gesprächsverhaltens für viele Lernende mit einem im Vergleich noch höheren kognitiven Aufwand verbunden. Dieser könnte überfordern beziehungsweise kognitive oder motivationale Ressourcen unverhältnismäßig stark beanspruchen, sodass

diese für die Bearbeitung sonstiger kommunikativer Aufgaben fehlten, was sich im Endergebnis lernhemmend auswirken könnte.

Die Probanden des Kontrollsamples zeigen im Mittel auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ höhere Anfangsleistungen als in den beiden Vergleichsdimensionen. Im Zeitraum t1-t2 kommt es zu einem Zugewinn, der vergleichbar mit der Entwicklung auf der Skala „Textprozeduren“ und schwächer als auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ ausfällt. Während im Paraverbalitätsbereich das mittlere Einstiegsniveau des Kontrollsamples über dem Mittelwert der Gruppe „FB*SRL“ rangierte, liegt es am Ende der Interventionsphase weit zurück. Der Vorsprung der Treatmentgruppe fällt in etwa so groß aus wie auf der Nonverbalitätsskala.

Die bezüglich letzterer Skala für die Kontrollgruppenentwicklungen angebotenen Erklärungsversuche können analog für die Verschiebungen auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ vorgeschlagen werden.

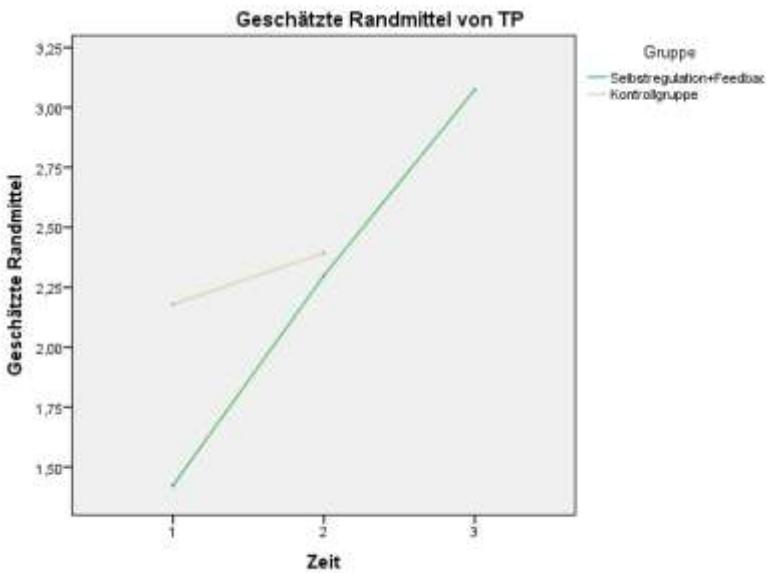
Zeitraum t2-t3

Ein Großteil des im Treatmentzeitraum beobachteten Leistungszugewinn geht in den drei Monaten nach Interventionsabschluss wieder verloren: Der Rückgang fällt zwar etwas moderater aus als auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“, das verbleibende Positivsaldo ist jedoch kleiner, da der anfängliche Leistungszugewinn schwächer ausfiel. Bei der letzten Messung liegen die Werte nicht mehr besonders weit über dem Einstiegsniveau, die Effekte waren mehrheitlich wenig stabil. Für diese Entwicklung Ursachen in Betracht gezogen werden, wie sie oben für den Leistungsrückgang im nonverbalen Gestaltungsbereich bereits erläutert wurden.

Vergleich der Entwicklungen auf der Skala „Textprozeduren“

In nachstehendem Diagramm finden sich die Samplemeans der Interventionsgruppe „FB*SRL“ sowie der Kontrollgruppe auf der Leistungsdimension „Textprozeduren“ abgetragen.

Abbildung 68: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „Textprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“ gegenüber Kontrollgruppe



Zeitraum t1-t2

Die Kontrollgruppe steigt bei allen paarweisen Vergleichen mit der Gruppe „FB*SRL“ im Leistungsmittel höher ein als diese. Dieser relative Vorsprung ist auf der Skala „Textprozeduren“ noch wesentlich ausgeprägter als in den beiden Vergleichsdimensionen, auf denen die anfänglichen mittleren Leistungen der Kontrollprobanden jedoch absolut gesehen höher lagen. Im Treatmentzeitraum fällt der Anstieg vergleichbar mit den auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ und schwächer als der in der Dimension „nonverbale Sprechprozeduren“ beobachtete Zugewinn aus. Das Kontrollgruppenmittel im Bereich des Textprozedurenmanagements schließt zum zweiten Messzeitpunkt minimal über den mittleren Leistungen der „FB*SRL“-Probanden.

Dass der enorme Anfangsvorsprung des Kontrollsamples fast ausgeglichen werden konnte, hängt mit dem deutlichen Aufwärtstrend in der Interventionsgruppe zusammen: Er fällt kaum geringer als auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ und viel stärker als in der Paraverbalitätsdimension aus. Mögliche Ursachen für die beobachteten Entwicklungen wurden im Hinblick auf oben diskutierte ähnliche Verschiebungen bereits angeboten.

Zeitraum t2-t3

Der im Follow-Up-Zeitraum auf den Vergleichsskalen für beide Treatmentsamples beobachtete Abbau vorausgehender Leistungszugewinne findet auf der Textprozedurendimension keine Entsprechung im „FB*SRL“-Gruppenmittel: Hier steigen die Leistungen im Gegenteil weiter an. Der singuläre Aufwärtstrend fällt nur geringfügig schwächer aus als die Entwicklung in der Interventionsphase: Die treatmentbegleitenden Lernzugewinne konnten also nicht nur gehalten, sondern noch wesentlich

ausgebaut werden. Das Leistungsmittel in der Dimension „Textprozeduren“ rangiert somit am Ende des Untersuchungszeitraums weit über dem im Skalenvergleich niedrigen Ausgangsniveau.

Der Befund weist darauf hin, dass auf textprozedurale Lernergebnisse, die auf das Gesprächsverhalten im formalisierten Kontext des Bewerbungsinterviews hin spezifiziert sind, bei metakognitiver Unterstützung im Lernprozess offensichtlich in höherem Maße langfristig erhalten bleiben als Wissen im sprechprozeduralen Bereich. Im Gegensatz zu Letzterem können sie sogar noch wesentlich ausgebaut werden.

Verschiedene Erklärungsversuche bieten sich an: Da die Mehrheit der Probanden sich zum Interventionszeitpunkt im Berufswahlprozess befand, ergab sich zumindest für einige von ihnen im Follow-Up-Zeitraum wohl auch Gelegenheit, textprozedurenbezogenes Wissen in authentischen Bewerbungsinterviews anzuwenden. Möglicherweise wurden Textprozedurenstrategien bei solchen Gelegenheiten bewusst und zielorientiert eingesetzt, anders als es bei Sprechprozeduren der „allzu selbstverständlichen“ Non- und Paraverbalitätsgestaltung von Alltagsgesprächen der Fall gewesen sein mag. Denkbar wäre auch, dass Probanden während der Rollenspielarbeit, des zweiten Testgesprächs und/oder danach den Eindruck gewannen, eigene verbale Verhaltensweisen textprozedurengestützt leichter beeinflussen zu können als etablierte Non- und Paraverbalitätsmanagementstrukturen durch die Anwendung von Sprechprozeduren. Ein solches Urteil könnte motivationale und volitionale Bereitschaften, Prozedurenwissen (nicht) anzuwenden, moderiert haben, was sich längerfristig auf Kompetenzentwicklungen auswirken kann. Womöglich erkannten Probanden, begünstigt durch die im Training implementierten Anregungen zur metakognitiven Reflexion von Gesprächsverhalten, (erst) im Laufe der Zeit, dass und wie kennengelernte textprozedurale Strategien flexibler eingesetzt werden können als zunächst gedacht: Ein solcher Effekt könnte einen längerfristigen Wissenstransfer begünstigt haben.

Vermutet werden könnte auch, dass erworbenes Textprozedurenwissen bei Teilnehmern dauerhafter gespeichert und somit später leichter abrufbar war als sprechprozedurales Wissen, zumal der Textprozedurengebrauch in vorbereitendem Unterricht und Training stärker fokussiert worden war. Außerdem führte, wie bereits diskutiert wurde, die intensivere Thematisierung und Einübung der auch stärker ausdifferenzierten Textprozedurenstrategien womöglich zu einer im Vergleich zum Sprechprozedurenwissen größeren Verarbeitungstiefe. Dies könnte die Effektivität der Implementierung von Selbstregulation im Bereich „Textprozeduren“ begünstigt haben: Metakognitive Strategien zur Lernunterstützung wirken, wie unter Abschnitt 6.3 erläutert wurde, nachgewiesenermaßen besser, wenn die Lerninhalte vorab ausreichend verstanden wurden.

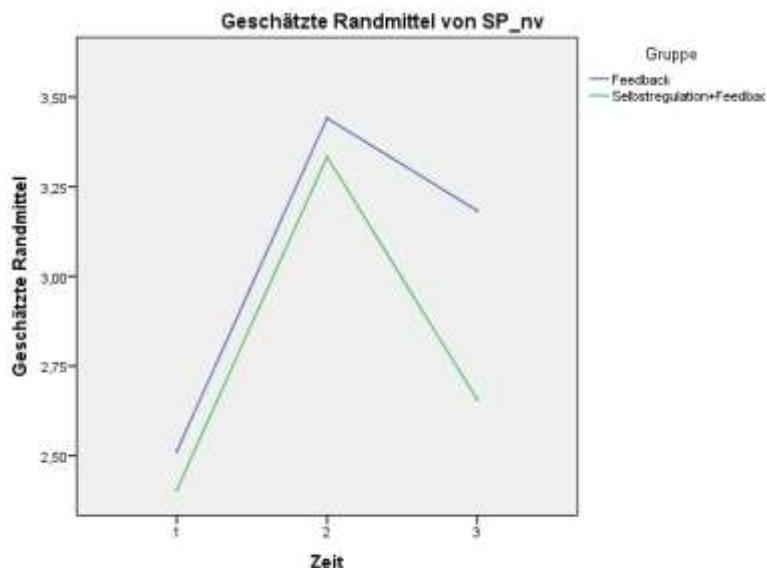
Vergleich FB – SRL

Der paarweise Vergleich konnte Hinweise darauf erbringen, dass bei Implementierung der beiden Trainingsvarianten in bedingungsgleichen Populationsgruppen unterschiedliche Entwicklungen auf den Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“ und „Textprozeduren“ erwartbar sind. Für den paraverbalen Gestaltungsbereich wurde hingegen kein Überzufälligkeitsnachweis erbracht.

Vergleich der Skalenleistungen auf „nonverbale Sprechprozeduren“

Bei den in nachfolgendem Diagramm veranschaulichten Entwicklungsunterschieden auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ im Mittel der Gruppen „FB“ und „FB*SRL“ handelt es sich im Sample um einen geringen Effekt. Auch für die Population wird eine geringe Effektstärke erwartet.

Abbildung 69: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „nonverbale Sprechprozeduren“: Interventionsgruppe „Peer-feedback“ gegenüber Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“



Zeitraum t1-t2

Hinsichtlich des nonverbalen Kompetenzbereichs fallen in der Interventionsphase die mittleren Zugewinne in den Gruppen „FB“ und „FB*SRL“ sehr ähnlich aus. Es gibt keine Hinweise darauf, dass eine der beiden Treatmentvarianten Fortschritte stärker oder behindern würde als die andere. Die bei zusätzlicher selbstregulativer Lernunterstützung dezidiert angeregte Metakognitionsanwendung führt also offensichtlich nicht zu wesentlichen Entwicklungsabweichungen. Möglicherweise reichten in Gruppe „Feedback“ die Beobachtungs- und Rückmeldeaktivitäten, die ja in sich auch als Ressourcenstrategieanwendung verstanden werden können, im Bereich der nonverbalen Leistungsdimension aus, damit vergleichbare Lernergebnisse erzielt werden konnten.

Gleichzeitig ergeben sich keine Hinweise darauf, dass der erhöhte Metakognitionsaufwand für die lernprozessbegleitende Selbstregulationsarbeit Fortschritte hinsichtlich des nonverbalen Sprechprozedurenmanagements behindern würde: Hierzu mag der Umstand beigetragen haben, dass im Training zusätzliche Zeit für die Selbstregulationsaktivitäten gegeben wurde.

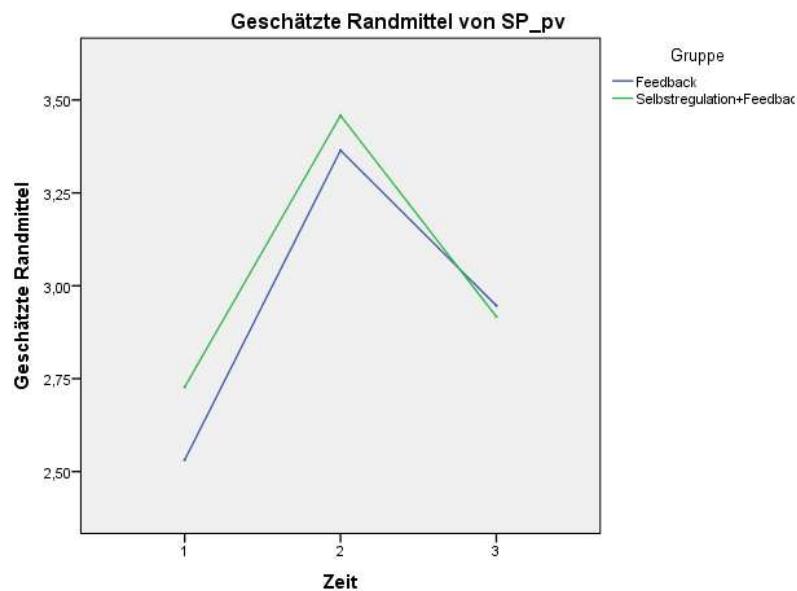
Zeitraum t2-t3

Nichtsdestotrotz war langfristig gesehen im Bereich sprechprozeduraler Kompetenzen bei allen Trainingsteilnehmern ein Leistungsrückgang zu beobachten: Dieser fiel im Gruppenmittel von „FB“ für den Bereich nonverbaler Prozedurenanwendung viel geringer aus als in Gruppe „FB*SRL“. Nach Training ohne explizite Selbstregulationsanleitung blieb demnach ein vergleichsweise größerer Anteil der interventionsbegleitend gezeigten Fortschritte erhalten. Ein möglicher Erklärungsansatz für die Verluste in Gruppe „FB*SRL“ liegt in der Tatsache, dass nonverbale Verhaltensmuster prinzipiell als relativ stabile, da persönlichkeitsabhängige Merkmale gelten und strategiebasierter Kontrolle sowie Steuerung schwerer zugänglich sind als verbale. Im Alltag ist ihr Management – anders als beispielsweise die Anwendung bewerbungsinterviewspezifischer Verbalitätsprozeduren – ständig gefragt. Dass viele Probanden mit dem Wegfall expliziter Selbstregulationsimpulse nach Interventionsabschluss zu habitualisierten körpersprachlichen Verhaltensweisen zurückkehren, überrascht daher nicht.

Vergleich der Skalenleistungen auf „paraverbale Sprechprozeduren“

In nachstehendem Diagramm wurden die Samplemeans der Interventionsgruppen „Feedback“ und „FB*SRL“ in der Leistungsdimension „paraverbale Sprechprozeduren“ abgetragen. Die im Sample beobachteten und für die Grundgesamtheit erwarteten Entwicklungen zeigen geringe Effektstärken.

Abbildung 70: Mittelwertsentwicklungen auf Skala paraverbale Sprechprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback“ gegenüber Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“



Zeitraum t1-t2

Anders als im Nonverbalitätsbereich machen Trainingsteilnehmer, die ausschließlich mit Peerfeedback arbeiten, hinsichtlich des Gebrauchs paraverbaler Sprechprozeduren im Mittel etwas größere Fortschritte als die dezidiert zu Selbstregulationsaktivitäten angeleiteten Probanden. Dieser Befund kann mit der Tatsache zusammenhängen, dass Metakognitionsarbeit kognitive Ressourcen der Lernenden beansprucht, die infolgedessen für die Bearbeitung anderweitiger Gesprächsaufgaben im Problemlöseprozess nicht genutzt werden können. Dieser Umstand kann bei Aufgabenstellungen mit hohem Anspruchsniveau die Möglichkeit von Leistungszuwächsen in den jeweils beobachteten Inhaltsdomänen einschränken.

Die Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ weist, wie die Testauswertung belegt, das im Skalenvergleich höchste Aufgabenschwierigkeitsniveau auf. Möglicherweise weist die Tatsache, dass trotz vergleichsweise höherem Ausgangsniveau hier im Mittel der Samplegruppe „FB*SRL“ kleinere Fortschritte als auf den Vergleichsskalen beobachtet wurden, darauf hin, dass viele Probanden das Inhaltskonzept „Paraverbalität“ im Zeitraum t1-t2 noch nicht ausreichend durchdrungen hatten, zumindest in geringerem Maße als die beiden anderen Gesprächsgestaltungsdimensionen. Womöglich konnten lernbegleitend Metakognitionsaktivitäten ihre Wirkung nicht optimal entfalten. Eventuell kam es sogar zu einer Behinderung von Lernfortschritten im Paraverbalitätsbereich, welche ohne angeleitete Selbstregulation erreicht hätten werden können und durch Probanden der Gruppe „Feedback“ erreicht wurden, was deren im Gruppenmittel höherer Lernzugewinn dann belegen könnte.

Zeitraum t2-t3

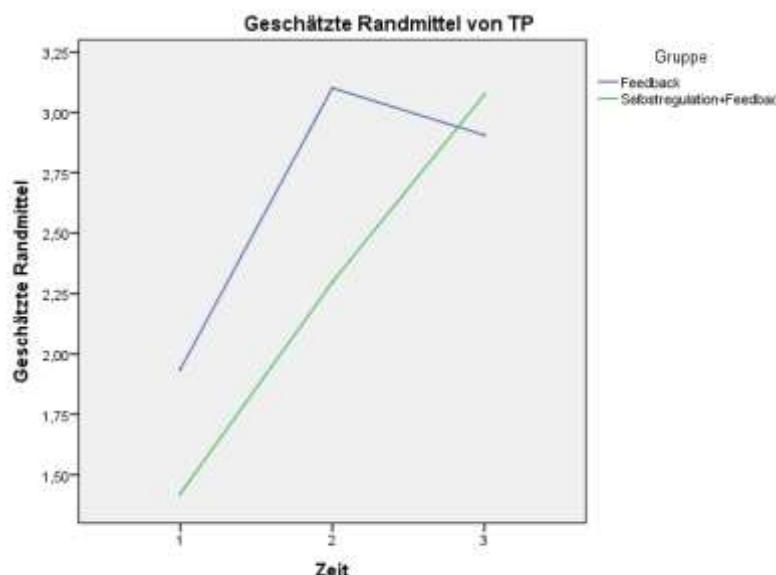
In beiden Gruppen gehen die zuvor beobachteten Entwicklungen im Paraverbalitätsbereich nach Abschluss des Treatments stärker zurück als die Zugewinne bezüglich des Nonverbalitätsmanagements. Der Abwärtstrend betrifft die mittlere Leistung in Gruppe „Feedback“ fast ebenso stark wie die im Vergleichssample. Die „Feedback“-Probanden verlieren im Mittel auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ viel mehr als im Nonverbalitätsbereich, aber doch weniger als die Mitglieder der Gruppe „FB*SRL“. Bei der letzten Messung zeigen sich in ersterer Gruppe trotz des niedrigeren Anfangsniveaus daher die etwas besseren Leistungen, die mittleren Skalenleistungen im „FB*SRL“-Sample weisen, über den gesamten Untersuchungszeitraum hin betrachtet, den kleineren Zuwachs aus.

Im Hinblick auf die Werteverziebungen, die sich auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ im Follow-Up-Zeitraum zeigen, wurden mögliche Ursachen sowie Schlussfolgerungen diskutiert, die sich auf den Paraverbalitätsbereich übertragen lassen und daher hier nicht wiederholt werden sollen.

Vergleich der Skalenleistungen auf „Textprozeduren“

Im Mittel der Gruppen „FB*SRL“ und „KG“ wurden auf der Skala „Textprozeduren“ in nachfolgender Abbildung veranschaulichte Abweichungen über die Zeit beobachtet, deren im Sample ermittelte und für die Population erwartete Effektstärken im erwünschten Bereich rangieren.

*Abbildung 71: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „Textprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback“ gegenüber Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“*



Zeitraum t1-t2

Gruppe „Feedback“ rangiert in der textprozeduralen Dimension, wo beide Gruppen die im Skalenvergleich schlechtesten Anfangsleistungen zeigen, bei der ersten Messung über der Vergleichsgruppe. Die Differenz fällt wesentlich höher aus als im Nonverbalitätsbereich, wo ebenfalls ein Leistungsvorsprung im Mittel des „Feedback“-Samples beobachtet wurde. Im Treatmentzeitraum vergrößert sich dieser Rückstand der Gruppe „FB*SRL“ noch: Der Schluss liegt nahe, dass das ausschließlich peer-feedbackgestützte Training im Interventionszeitraum effektiver gewesen sein könnte als das Vergleichskonzept.

Der Aufwärtstrend in Gruppe „FB*SRL“ fällt zwar schwächer aus als in der Vergleichsgruppe, gleichwohl entwickeln sich die mittleren Skalenleistungen in vergleichbarem Maße wie auf der Skala „nonverbale Sprechprozeduren“ und viel stärker als im Paraverbalitätsbereich. Zu vermuten wäre, dass die dezidiert selbstregulationsgestützte Trainingsarbeit im textprozeduralen Bereich zwar durchaus erwünschte Auswirkungen zeitigte, ihre mögliche Effektivität jedoch durch das im Skalenvergleich besonders niedrige Anfangsleistungsniveau im Samplemittel womöglich vermindert wurde.

Zeitraum t2-t3

In Gruppe „Feedback“ zeigt sich langfristig auf der Skala „Textprozeduren“ ein im Skalenvergleich zwar relativ geringer, aber doch eindeutiger Leistungsrückgang. Textprozedurale Gestaltungskompetenzen bildeten sich im „Feedback“-Gruppenmittel am Ende des Untersuchungszeitraums insgesamt weit weniger deutlich ab als in Gruppe „FB*SRL“. Letztere zeigt in der Follow-Up-Phase dadurch, dass die Skalenleistungen weiter ansteigen, eine stark abweichende Entwicklung. Das im Skalenvergleich ausgeprägte Positivsaldo, das beide Gruppen bezüglich der Dimension „Textprozeduren“ im Vergleich von t1 und t3 aufweisen, fällt in Gruppe „FB*SRL“ wesentlich größer aus. Im Hinblick auf Textproceduralkompetenz blieb das „FB“-Sample trotz seines ausgeprägten Anfangsvorsprungs schlussendlich etwas hinter Gruppe „FB*SRL“ zurück, während es hinsichtlich der Sprechprozedurenanwendung besser als die Vergleichsgruppe abschnitt.

Möglicherweise half der erhöhte Metakognitionsaufwand „FB*SRL“-Probanden auf lange Sicht, das Konzept der Textprozedurenanwendung eingehender zu verstehen und im eigenen Gesprächsverhalten konsequenter umzusetzen, als dies im Bereich des Sprechprozedurenmanagements der Fall war. Die deutlich kleineren Zugewinne in Gruppe „Feedback“ ließen sich umgekehrt mit einer vermutlich geringer ausgeprägten Metakognitionsstützung gesprächsbezogener Lern- und Anwendungsprozesse erklären.

Im Endergebnis erscheint der vergleichsweise höhere Zeitaufwand, den der Einbezug angeleiteter Selbstregulationsaktivitäten ins Simulationstraining mit sich bringt, im Hinblick auf textprozedurale Gesprächsgestaltungskompetenzen gerechtfertigt, da er größere Lernzugewinne ermöglichen kann.

9.5 Fazit

Die beobachteten Entwicklungen in den Samples weisen auf nachhaltige Lernwirksamkeit beider untersuchter Treatments im Hinblick auf alle drei getesteten Leistungsdimensionen hin. Ausprägungs- und Nachhaltigkeitsausmaße wichen voneinander ab: Im Bereich der Anwendung nonverbaler Sprechprozeduren zeigten sich nach Implementierung der Trainingsvariante ohne angeleitete Selbstregulation langfristig deutlich größere Fortschritte als im Zusammenhang des Trainings mit angeleiteter Selbstregulation. Dieselbe Tendenz war im Hinblick auf den Gebrauch paraverbaler Sprechprozeduren zu beobachten, jedoch mit geringerer Ausprägung. Hingegen wurden bezüglich des Textprozedurenmanagements im Kontext des Trainings mit angeleiteter Selbstregulation größere langfristige Fortschritte beobachtet als nach Implementierung der Variante ohne angeleitete Selbstregulation.

10 Folgerungen und Ausblicke

Im Folgenden werden weitere fachdiskursiv relevante Studienergebnisse dargelegt: insbesondere betrifft dies forschungsmethodischer Fragen und der eingangs skizzierten gesprächsdidaktischen Interessensbereiche.

10.1 Diskussion der empirischen Methoden

Inwiefern und wie Validität, Objektivität und Reliabilität der Leistungsmessung innerhalb der Studie durch Anpassungen der empirischen Methodik zu erhöhen wären, wird in den folgenden Abschnitten reflektiert.

Validität

Da die Bewertung von Gesprächsleistungen anhand videografierter Aufzeichnungen als grundsätzlich hochinferent anzusehen ist (vgl. hierzu Abschnitt 7.4.1 vorliegender Arbeit), sollte im Sinne weitestmöglicher Validitätssicherung nach Alternativen zu dieser Praxis gesucht werden. Hierfür ist nach Forschungszielsetzungen zu unterscheiden: Für Untersuchungen zu verbalen Verhaltensweisen reicht die Arbeit an Gesprächstranskripten allemal aus, die grundsätzlich als deutlich weniger inferent einzustufen ist. Para- und nonverbale Kommunikationsanteile in aussagekräftiger Weise zu transkribieren erfordert jedoch vergleichsweise viel Aufwand. Für die Arbeit an Fragestellungen im Paraverbalitätsbereich werden sich daher in vielen Fällen Audiodateien besser eignen, mit deren Einsatz zumindest garantiert werden kann, dass optische Eindrücke von den Probanden keine Rolle bei der Bewertung spielen. Sobald differenzierte nonverbale Kommunikationsanteile evaluiert werden sollen, wird man sich wohl trotz der skizzierten Bedenken oftmals für eine – unabdingbarer Weise problembewusste – Nutzung von Bilddatenmaterial entscheiden.

Im Sinne einer Testoptimierung wäre fraglos an der Skalenqualität zu arbeiten. Im Folgenden werden Hinweise auf entsprechenden Verbesserungsbedarf zusammengetragen und Lösungswege angedeutet.

Zusätzlich abgesichert werden sollte im Bereich der Konstruktvalidität die faktorielle Validität, zumal im Fachdiskurs der Domäne noch keine rezipierbaren, ausreichend empirisch überprüften Modellierungen für den Inhaltsbereich „Gesprächskompetenz“ vorliegen. Hierfür wäre es sinnvoll, für die mittels explorativer Faktorenanalyse gebildeten Skalen auf dem Weg konfirmatorischer Faktorenanalyse

zu klären, ob die den jeweils zugeordneten Items auch wirklich in die entsprechende Dimension gehören⁶⁵⁷: am besten bereits bei der Testerstellung, nicht erst, wie bei vorliegender Studie, im Nachhinein.

Des Weiteren fällt in der Ergebniszusammenschau auf, dass auf der Skala „Textprozeduren“ deutlich mehr Überzufälligkeitsnachweise geführt wurden als auf den beiden Sprechproceduralskalen. Eine datenanalysegestützte Suche nach Erklärungen für diesen Befund führt zu etlichen womöglich probaten Ansätzen, welche im Folgenden skizziert werden.

Für die Untersuchungen auf den beiden sprechproceduralen Skalen, insbesondere „paraverbale Sprechprozeduren“, wurden immer wieder geringe Teststärken ausgewiesen: Die Wahrscheinlichkeit, dass Aufweise statistischer Bedeutsamkeit von Effekten auch gefunden werden, ist in diesen Dimensionen also nicht immer hoch genug. Dieser Umstand kann nicht zufriedenstellen. Überprüfungen der Teststärke sollten also nicht erst bei der Untersuchung von Messresultaten erfolgen, sondern a priori bei der Erstellung der Messinstrumente richtungsweisend einbezogen werden.⁶⁵⁸

Als Teststärkeindikator kann auch die Effektstärke von auf den einzelnen Skalen detektierten Unterschieden herangezogen werden: Auf der Skala „Textprozeduren“ gefundene Ergebnisse weisen immer wieder höhere Effektstärken auf als Verschiebungen auf den sprechproceduralen Dimensionen. Die Sprechproceduralskalen, insbesondere „paraverbale Sprechprozeduren“, haben somit oftmals einen geringeren Anteil an der Aufklärung der jeweiligen Gesamtvarianzen.

Analysen im Datenmaterial können auch diesen Befund verstehen helfen. So weist die Skala „Textprozeduren“ eine sehr hohe Korrelation mit dem Gesamttest auf: Sie bildet das Konstrukt demnach fast ebenso gut ab wie alle drei Skalen zusammengenommen. Die Korrelation der beiden sprechproceduralen Skalen zum Gesamttest ist wesentlich geringer ausgeprägt.

Um den festgestellten Nachteil zu beseitigen, wäre bei der Testerstellung auf die Gewinnung hinreichend trennscharfer Skalen zu achten. Analysen im Datenmaterial vorliegender Untersuchung zeigen, dass beide Sprechproceduralskalen, insbesondere wieder „paraverbale Sprechprozeduren“, geringere Wertevarianzen eine im Vergleich zu „Textprozeduren“ schwächere Item-Skala-Korrelationen aufweisen, welche absolut gesehen bestenfalls befriedigend ausfällt. Zur Optimierung müssten die Dimensionen stärker ausdifferenziert, also mehr Einzelitems in die Skalen aufgenommen werden. Ein zahlenmäßiger Ausgleich wird womöglich nicht leicht zu bewerkstelligen sein: Die Sprechproceduralskalen zielen auf non- und paraverbale Merkmale ab. Hierbei wird gewissermaßen ein „engerer“

⁶⁵⁷ Vgl. zum Verfahren Bühner (2011), 64.

⁶⁵⁸ Für entsprechende Verfahrensweisen vgl. Bühner/Ziegler (2009), 188-213.

Gesprächsverhaltensausschnitt gemessen als auf der Textprozeduralskala, welche verbale Verhaltensweisen abbildet, die im Kommunikationsverhalten der meisten Menschen vergleichsweise stärker streuen. Für den empirischen Zugriff wären sie jedenfalls durch eine stärkere Ausdifferenzierung besser zu operationalisieren. Auch einer bei besonders kleiner Itemanzahl wahrscheinlicheren Unterrepräsentierung des Konstrukts durch das Fehlen zentraler Konstruktaspekte könnte entgegengewirkt werden. Die vorderhand perspektivisch anvisierte Erfüllung dieses Postulats würde wesentlich erleichtert, wenn auf ausdifferenziertere Konstrukte der Dimensionen „Nonverbalität“ und „Paraverbalität“ zurückgegriffen werden könnte. Diese wären in der Fachdomäne weithin erst noch zu erarbeiten.

Um zu vermeiden, dass eine zu gering ausgeprägte Teststärke die mögliche Detektierung statistischer Bedeutsamkeit von Effekten behindert, können zudem für die Signifikanzprüfung teststärkemängelrobustere methodische Alternativen genutzt werden: Hierzu gehört die Berechnung von A-priori-Kontrasten anstelle der in vorliegender Untersuchung angewendeten Post-Hoc-Tests⁶⁵⁹. Teststärkeverluste hätten zudem durch Varianzaufklärung im Mehrebenenmodell anstelle des linearen Modells, auf dem die für vorliegende Studie gewählte MANOVA basiert, vermieden werden können, weil fehlende Werte im Datensatz sich bei Berechnungen im Mehrebenenmodell nicht negativ auf die Teststärke auswirken⁶⁶⁰.

Kurz angesprochen seien an dieser Stelle Erfahrungen aus der Untersuchung, die auf Konstruktvaliditätseinschränkungen aufgrund konstruktirrelevanter Varianzquellen hinweisen⁶⁶¹. So stellte sich heraus, dass im Test durch Interviewerimpulse evozierte Gesprächsaufgaben unter bestimmten Umständen für Probanden besonders schwer oder besonders leicht zu bearbeiten waren. Einige Beispiele sollen Okkurrenzen konstruktirrelevanter Schwierigkeit illustrieren: Mehrfach wurde beobachtet, dass Probanden bei der im Testgespräch an sie gerichteten Frage „Wie stellen Sie sich einen typischen Arbeitstag bei uns vor?“⁶⁶² die Wendung „sich etwas vorstellen“ nicht so auffassten, wie sie eigentlich gemeint war. Anstatt in ihrer Replik Vorwissen über Tätigkeitsabläufe etcetera zu präsentieren, lieferten sie eine Beschreibung persönlicher Wunschvorstellungen im Hinblick auf den Ar-

⁶⁵⁹ Vgl. hierzu Bühner/Ziegler (2009), 563.

⁶⁶⁰ Vgl. Hilbert, Sven (2017), Growth models. A linear mixed model for longitudinal intervention studies (unveröffentlichtes Manuskript), 17-19. Berechnungen im Mehrebenenmodell sind für Interventionsstudien mit multiplen Gruppen, Messwiederholung und nichtlinearen Variablen auch deshalb zu empfehlen, weil sie, anders als (M)ANOVA, weder Sphärität (Varianzengleichheit der Unterschiede zwischen Wertepaaren aus den verschiedenen Messzeitpunkten) noch Homoskedastizität (Gleichheit der Fehlervarianzen für alle erwarteten Werte) voraussetzen, vgl. ebd.

⁶⁶¹ Vgl. Bühner (2011), 66.

⁶⁶² Die Frage entstammt Rollenkarte 2_1 zur Trainingsetappe 2 („Fragen an dich“), vgl. Anhang A III .

beitsalltag. Die Fehlertendenz wurde im Raterteam besprochen und man einigte sich darauf, entsprechende Antworten aus der Urteilsbildung betreffs Item 10 „Signalisieren von Interesse am Beruf“ auszuschließen.

Im beschriebenen Testdesign ist mit dem Auftreten verschiedenster konstruktirrelevanter Einflüsse zu rechnen, beispielsweise mit Verständnisproblemen aufgrund eingeschränkter Sprachkenntnisse oder beeinträchtigten Hörvermögens, mit Ablenkungen durch Nebengeräusche wie Durchsagen oder Pausengong sowie mit Nervosität vor der Kamera. Sinnvoll ist es, dem Erhebungsbeginn etliche Probe-Testgesprächsrunden vorzuschalten, damit die Interviewer aus Erfahrung lernen und für das fallweise Auftreten konstruktirrelevanter Schwierigkeit sensibilisiert werden. Auch können vorab verantwortliche Klassenlehrkräfte gebeten werden, im Hinblick auf die Testung absehbare besondere Schwierigkeiten einzelner Schüler mitzuteilen⁶⁶³. In der Folge sollte es zumindest bei einem Teil der Fälle möglich sein, vorsorgend Ausgleichsmaßnahmen zu treffen, um eine ausreichend valide Erhebung zu gewährleisten, ohne die Fälle von vorneherein aus dem Sample ausschließen zu müssen. Im Zweifelsfall sind Testgesprächsaufzeichnungen von unzureichender oder ungesicherter Validität aus der Wertung auszuschließen, um Ergebnisverzerrungen zu vermeiden.

Generell könnten bei vergrößertem Sample vorhandene Überzufälligkeiten sicherer detektiert und entsprechende Signifikanzaufweise geführt werden: Dies würde die Gefahr vermindern, einen Fehler II. Art (fälschliche Beibehaltung der Nullhypothese) zu begehen, und die Wahrscheinlichkeit von Fehleinschätzungen der untersuchten Zusammenhänge vermindern.

Zudem dürfte eine konsequenterere Randomisierung der Samplegruppen zum besseren Ausgleich von Vortestunterschieden validere Untersuchungsergebnisse ermöglichen. Auf Klumpenstichproben sollte verzichtet und die Kontrollgruppe aus mehreren Klassen zusammengesetzt werden. Die ergänzende Überprüfung von Effekten einer Kovariate „Klasse“ könnte erhellen, inwiefern die Maßnahmen Wirkung zeigen.

Schließlich könnte die Durchführung einer Baseline-Messung eine klarere Abgrenzung von Effekten der Treatmentphase ermöglichen. Die Effektnachhaltigkeit wiederum würde durch den Einbezug eines Kontrollsamples in die Follow-Up-Erhebungsrounde besser einschätzbar.

⁶⁶³ Mit entsprechenden Informationen über Schüler muss selbstredend, ebenso wie mit allen anderen personenbezogenen Daten und Angaben, vertraulich umgegangen werden.

Objektivität

Zur Sicherung der Durchführungsobjektivität haben sich Rollenkarten als standardisierte Vorgaben für die Interviewer, die die Test-Simulationsgespräche durchführten, bewährt. Auch das Testmanual mit ergänzenden Durchführungsvorgaben erwies sich als nutzbringend. Anzuraten wäre, den Testern Interviewroutinen nicht nur an die Hand zu geben, sondern sie vorab auch in deren Anwendung zu schulen: Hierdurch wäre dem Ideal einer standardisierten Testdurchführung womöglich etwas näherzukommen, und die Wahrscheinlichkeit, Varianzquellen aus abweichenden Erhebungsbedingungen zu generieren, würde vermindert. Zum Zwecke einer Interviewerschulung können beispielsweise vorab eigens Testgespräche gemäß der anvisierten Standards simuliert werden. Anschließend diskutieren die Interviewer im Team anhand von Videoaufzeichnungen konkrete Aspekte der Durchführung, um so eine weitestmögliche Annäherung der Anwendungsmodalitäten zu gewährleisten.

Im Sinne der Durchführungsobjektivität ist zu beachten, dass als Test-Interviewer keine Personen eingesetzt werden sollten, die auch mit Ratingarbeiten betraut sind, um die Wahrscheinlichkeit von „training to the test“-Effekten zu vermindern.

Zur Gewährleistung möglichst weitgehender Interpretationsobjektivität sollten Rater keine Testgespräche bewerten, die sie selbst als Interviewer durchgeführt haben. Bewährt haben sich Double-Rating, gemeinsame Erarbeitung/Optimierung von Ratingskalen und Kodiermanual⁶⁶⁴ sowie eine systematische Raterschulung im Hinblick auf die Anwendung dieses Instrumentariums. Zu empfehlen wäre, bereits im Schulungsprozess systematische Intra- und Interraterreliabilitätsprüfungen rekursiv durchzuführen, um zu erreichen, dass die Bewertungen so raterunabhängig wie eben möglich ausfallen. Selbstredend sind „blind-Rating“-Standards konsequent anzuwenden, das heißt, die Beurteiler dürfen weder hinsichtlich von Messzeitpunkten, zu denen Testvideos jeweils aufgenommen wurden, noch in puncto Gruppenzugehörigkeit der Probanden Vorinformationen erhalten.

Reliabilität

Abweichungen in der Skalierung der Items sollten von vorneherein vermieden werden, um absehbaren Werteverteilungsproblemen vorzubeugen.

Die Einführung weiterer Ratingpositionen (drei bis vier statt nur zwei Rater) wäre zur größeren Unabhängigkeit der Ergebnisse von Bewertungstendenzen zu empfehlen. Förderlich auf die Interraterreliabilität könnten sich eine zahlenmäßige Gleichbesetzung der Ratingpositionen sowie Beschreibungen

⁶⁶⁴ Eine Ergänzung des Kodiermanuals (vgl. Anhang A X) durch Verhaltensanker, denen beobachtete Merkmalsausprägungen zugewiesen werden, könnte womöglich weiter zur Sicherung der Auswertungsobjektivität beitragen, vgl. hierzu auch Bühner (2011), 59.

von Leistungsbeispielen, die den einzelnen Ausprägungsniveaus entsprechen, im Kodiermanual auswirken.

Auf den Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“ mit ihren vier beziehungsweise „paraverbale Sprechprozeduren“ mit ihren drei Items fiel die Interraterreliabilität jeweils nur zufriedenstellend aus, bei der sieben Items umfassenden Skala „Textprozeduren“ hingegen sehr hoch: Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass erhöhte Interraterreliabilität auch über eine weitere Ausdifferenzierung der Sprechprozeduralskalen zu gewinnen sein könnte.

Erstrebenswert wären Maßnahmen zur gleichzeitigen Steigerung von Durchführungs- und Auswertungsökonomie der Gesprächsleistungserhebung: Im für vorliegende Arbeit gewählten Testdesign fallen pro Proband bei vier Erhebungszeitpunkten – Baseline, Vortest, Nachtest und Follow-Up-Test – und sechs Minuten Testgesprächsdauer 24 Minuten Videomaterial an, das aufgenommen, gesichtet und bewertet werden muss. Ein weniger aufwändiges und gleichwohl valides Testverfahren sollte daher angestrebt werden, ist jedoch keinesfalls durch eine teilweise Ausklammerung von Gestaltungsdimensionen zu erreichen: Ein Verzicht auf die grundlegend multimodale Betrachtungsweise mündlicher Performances ist von Standpunkt der Inhaltsvalidität her schlicht nicht möglich. Wesentlich kürzere Testgespräche zu elizitieren könnte, je nach Inhaltzfokus der Untersuchung, in vielen Fällen ebenfalls Validitätsschädlich sein, denn der grundlegende Konstitutivitäts- und Performativitätscharakter mündlicher Kommunikation bedingen, dass Gespräch, Gesprächsverhalten und -leistung untrennbar davon abhängen, ob und inwieweit der personalen und thematischen Interaktion Raum gegeben wird. Man sollte daher, um den Aufwand geringer zu halten, besser mit Ausschnitten aus längeren Dialogen arbeiten, statt die Gesprächszeit von vorneherein zu sehr zu beschränken. Werden gezielt Gesprächsgattungen gewählt, die den Probanden aus dem Alltag vertraut sind, so kann womöglich auf die Vorschaltung inhaltlichen Inputs weitgehend verzichtet und der Zeitaufwand für Testinstruktionen reduziert werden.

10.2 Aufbauende Einsichten und offene Fragen für den gesprächsdidaktischen Fachdiskurs

Einleitend wurden sechs unterschiedliche Annäherungen an den Untersuchungsgegenstand anhand unterschiedlicher Erkenntnisanliegen im gesprächsdidaktischen Forschungsdiskurs perspektiviert. Weiterführende Impulse zu den dort skizzierten Fragen, welche sich aus der abschließenden Zusammenfassung der Untersuchungsresultate ergeben, werden im Folgenden zusammengefasst.

10.2.1 Perspektivierung des Konstrukts „Gesprächskompetenz“

Die rückblickende Zusammenschau von Untersuchungsmethodik und -ergebnissen vorliegender Studie führt zur Feststellung, dass die vorab entwickelte prototypische Gesprächskompetenzmodellierung eine verfahrenstaugliche Operationalisierung gewährleistet: Die leitenden Fragestellungen konnten anhand der gewählten Begriffsaspekte methodisch konsistent untersucht und Untersuchungsergebnisse in der Folge intentionsgemäß auf das Forschungsinteresse bezogen werden. Insbesondere bestätigt sich die Prämisse, dass vorab ausformulierte Subkomponenten von Gesprächskompetenz sich in interaktionalen Vollzügen bei Bewerbungsrollenspielen tatsächlich abbilden: Beobachtete Gesprächshandlungen von Schülern in der Bewerberrolle verweisen auf das Vorhandensein diskursiver Kompetenz in den drei vorab anvisierten Dimensionen Verbalität, Paraverbalität und Nonverbalität.

Hieraus ist zu folgern, dass die einleitend formulierte Konzeptualisierung des Konstrukts ein grundlegend sachangemessenes Begriffsverständnis wiederspiegelt. Die im Untersuchungsrahmen entwickelten und erprobten Konstruktaspekte (Items) sowie Faktoren (Skalen) dürfen somit als taugliche Ansatzpunkte auf dem Weg zu tragfähigen Modellierungen verbaler, paraverbaler und nonverbaler Gesprächskompetenzsubkomponenten verstanden werden.

Weiterführende Forschung sollte sich der Aufgabe annehmen, die bislang erst grob gefassten, schablonenhaften Skalenkonzepte insbesondere für die Dimensionen „Nonverbalität“ und „Paraverbalität“ theorie- und empiriegestützt⁶⁶⁵ weiter auszudifferenzieren. Hierbei kann ausgehend von den eben anzitierten Untersuchungsergebnissen einerseits auf die Präzisierung von Subfacetten multimodaler diskursiver Kompetenz hingearbeitet werden. Andererseits bieten die Resultate vorliegender Studie auch Anknüpfungspunkte für das Forschungspostulat der Niveaustufenmodellierung: Mittels der angewendeten Testverfahren wurden erstens unterschiedliche Ausprägungsgrade von Gesprächskompetenz und zweitens Kompetenzentwicklungen detektiert. Der Nachweis, dass unterschiedliche Niveaus ebenso wie entwicklungshafte Übergänge zwischen Niveaustufen beobachtbar sind, liefert also anschlussfähige Hinweise für weitere Untersuchungen im Bereich Gesprächskompetenzentwicklung mit dem Ziel, Subfacetten diskursiver Kompetenz auf differenzierten Entwicklungsstufen zu modellieren, deren Präzisierung für die weitere Theoriebildung ebenso wertvoll wäre wie zur verantworteten fachlichen Fundierung schulischer und außerschulischer Förderungsbemühungen.

⁶⁶⁵ Hierfür sollte das unter Abschnitt 8.5 vorliegender Arbeit beschriebene Verfahren explorativer Faktorenanalyse zur Gewinnung differenzierter Skalen bereits in der Konzeptualisierungsphase durch Skalenüberprüfung mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse ergänzt werden. Die zusätzliche konfirmatorische Faktorenanalyse wird unter dem Aspekt erhöhter Validitätsabsicherung auch unter Abschnitt 10.1 in den Blick genommen.

10.2.2 Messung und Bewertung von Gesprächskompetenz

Im Untersuchungsrahmen konnte erwiesen werden, dass die implementierten Test- und Bewertungsverfahren sich dazu eignen, vorab explizierte Subkomponenten diskursiver Kompetenz zu detektieren und zu bewerten. Validität, Reliabilität und Objektivität als allgemeinverbindliche Gütekriterien von Leistungsmessung konnten in fast allen Anwendungsbereichen in angemessenem Umfang gewährleistet werden. Im Hinblick auf die vereinzelten Ausnahmen ließen sich, wie die Ausführungen unter 10.1 zeigen, einsichtige Erklärungen für die festgestellten Messgütemängel finden. Auf dieser Grundlage konnten methodische Alternativvorschläge formuliert werden, bei deren Beachtung für weitere Forschung mit verbesserter Leistungsmessungsgüte gerechnet werden darf.

Im gleichen Zusammenhang wurde aufgezeigt, dass es in manchen Fällen zunächst weiterer Grundlagenforschung in der Fachdomäne bedarf, bevor die beschriebenen methodischen Alternativwege beschritten werden können: So ließen sich aus bereits in der Entwicklungsphase faktorenanalytisch bestmöglich gesicherten Modellierungen der Dimensionen „Verbalität“, „Paraverbalität“ und „Non-verbalität“, wie sie unter 10.2.1 als bleibendes Forschungspostulat beschrieben wurden, konstruktvalidere Skalen ableiten, deren Einsatz die Leistungsmessungsgüte mit hoher Wahrscheinlichkeit erhöhen würde.

Das somit zentrale Forschungspostulat differenzierter Gesprächskompetenzmodellierung bildet letztendlich auch die Voraussetzung dafür, in künftiger Forschung die in Theorie und Praxis der Gesprächsdidaktik unter normativem Blickwinkel nach wie vor angewendete Behelfskategorie einer „Angemessenheit“ oder „Passung“ von Gesprächsleistungen aufzugeben und durch aussagekräftigere Bewertungen ersetzen zu können.

10.2.3 Gesprächskompetenzsensible Unterrichtskommunikation

Vorliegende Arbeit knüpft einleitend an die im gesprächsdidaktischen Fachdiskurs getroffene Feststellung an, dass bei einer Schülermehrheit salienter Entwicklungsbedarf im Hinblick auf das Management formalisierter Gesprächspraktiken besteht, welchem verbreitete Formen der Unterrichtskommunikation zu wenig Rechnung tragen. In diesem Zusammenhang wird zudem grundlegender Forschungsbedarf im Hinblick auf Verlauf sowie Bedingungen der Entwicklung diskursiver Kompetenzen angemeldet⁶⁶⁶. Zum hiermit umrissenen fachlichen Interessensbereich lassen sich aus den Ergebnissen vorliegender Untersuchung etliche Erkenntnisbeiträge ableiten: Sie wurden im Einzelnen bereits

⁶⁶⁶ Alle Rückgriffe auf die einleitend skizzierte Fachdiskurslage, die die unterrichtliche Entwicklung von Gesprächskompetenz thematisieren, beziehen sich auf Abschnitt 1.2 vorliegender Arbeit.

ausgewertet und diskutiert⁶⁶⁷. Nachfolgende Einordnung in die Fachdiskussion ist daher knapp gehalten, um Redundanzen zu vermeiden.

Zur Frage nach Zusammenhängen zwischen unterrichtlicher Gesprächsförderung und Gesprächskompetenzentwicklung

Die Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass bei Mittelschülern im Alter von etwa fünfzehn bis achtzehn Jahren im Allgemeinen davon ausgegangen werden darf, dass sie über basale verbale, non-verbale und paraverbale Gestaltungskompetenzen, welche zur Bewältigung formeller Gespräche in institutionalisierten Kontexten erforderlich sind, mindestens auf basalem Niveau verfügen. Gattungsübergreifendes sprechprozedurales Wissen und Können kann hierbei in stärkerer Ausprägung beobachtet werden als bewerbungsgesprächsspezifisches Textprozedurenwissen, insgesamt sind breit gestreute Ausgangsleistungen auf niedrigem bis mittlerem Niveau zu erwarten.

Die beschriebenen Gesprächsleistungen wurden nach einer gezielten Einführung in den Lerngegenstand „Bewerbungsgespräch“ mit schwerpunktmäßiger text- und videorezeptiver Methodik erbracht, welche zwei bis drei Unterrichtsstunden umfasste. Inwiefern die beobachteten Leistungen mit dieser Intervention zusammenhängen beziehungsweise zu welchen Anteilen sich anderweitige schulische und außerschulische Entwicklungsanregungen im Leistungsbild ausprägen, wurde nicht erhoben (bei weiterer Forschung könnten Baseline-Messungen hier Erkenntnisansätze liefern). Klar ersichtlich ist jedoch, dass sich die Probanden in den non- und paraverbalen Anforderungsbereichen anfangs deutlich kompetenter zeigten als hinsichtlich der Anwendung bewerbungsinterviewspezifischer Verbalprozeduren.

Schulische beziehungsweise außerschulische Einflüsse können demnach im Hinblick auf das Sprechprozedurenmanagement in institutionalisierten, formellen Gesprächskontexten offensichtlich basale Kenntnisse sichern – nicht mehr und nicht weniger. Unzulässig wäre jedoch, wie sich gezeigt hat, die Annahme, dass auf einer solchen Grundlage die Implementierung einer wenige Stunden umfassenden Unterrichtseinheit zu einer biografisch hochrelevanten institutionalisierten Gesprächsgattung wie dem Vorstellungsgespräch gleichumfängliche textprozedurale Kenntnisse sichern kann. Schlussendlich bestätigen sich demnach die eingangs referierten Monita: Zufriedenstellende Gesprächskompetenz im Hinblick auf formelle Interaktionssituationen darf bei Jugendlichen nicht einfach als gege-

⁶⁶⁷ Vgl. Abschnitt 10.2.1 vorliegender Arbeit.

ben vorausgesetzt werden. Sie wird auch nicht durch kurzfristige interventive Entwicklungsanregungen, welche methodisch vorwiegend auf Instruktion und Analysen von Text- sowie Videobeispielen bauen, erreicht.

Deutliche erwünschte Entwicklungen wurden hingegen im Anschluss an das implementierte acht- bis zehnstündige Vorstellungsgesprächstraining mit schwerpunktmäßig szenischer Lernarbeit beobachtet: Die erwiesenen Lernzugewinne im Mittel der Probanden betrafen das Text- ebenso wie das Sprechprozedurenmanagement und lagen in ersterem Bereich bei Weitem am höchsten. Auch nach drei trainingsfreien Monaten lagen die Leistungen klar über dem Einstiegsniveau, wobei das Positivsaldo bezüglich der Textprozedurenkenntnisse wesentlich größer ausfiel als im Bereich non- und verbaler Sprechprozedurenanwendung. Entsprechende nachhaltige Effekte dürfen bei Interventionen in bedingungsgleichen Gruppen erwartet werden: Sie sollten mit erwünschten Verschiebungen im Leistungsbild korrelieren. Über Kausalzusammenhänge kann nach wie vor keine Aussage getroffen werden, ihre Aufklärung bleibt weiterer Forschung vorbehalten.

Wurde eingangs also angemahnt, dass der Unterricht angesichts divergenter, bezüglich formalisierter Gesprächsformen weithin fehlender Lerngelegenheiten im lebensweltlichen Umfeld der Schüler compensierende Förderangebote bieten müsse, so konnte mit vorliegender Untersuchung eine fachlich fundierte, im Schulkontext praxiserprobte und empirisch abgesicherte Maßnahme exemplarisch vorgestellt werden.

Zur Frage nach Bedingungen der Entwicklung diskursiver Kompetenzen

Bedingungen erfolgreichen Gesprächskompetenzerwerbs konnten, wie einleitend erläutert wurde, bislang im Fachdiskurs noch nicht hinreichend präzisiert werden, weshalb unterrichtliche Fördermaßnahmen häufig ohne gesicherte fachliche Basis und mit ungewissen Erfolgssäusichten implementiert werden. Die Ergebnisse vorliegender Untersuchung führen vor diesem Hintergrund zu verschiedenen weiterführenden Einsichten, die im Folgenden skizziert werden sollen.

Vorauszuschicken ist die Feststellung, dass die beobachteten Leistungszugewinne mit einer Intervention einhergehen, die gesprochensprachliche Interaktion und deren Weiterentwicklung einerseits prozess- und andererseits produktorientiert fokussiert: Im Unterrichtsgeschehen nehmen sprachproduktive und sprachrezeptive bzw. -analytische Schüleraktivitäten gleichermaßen hohe Zeitanteile ein. Mündliche Kommunikation wird durch die Lernenden daher in ihrer Doppelfunktion als Lerngegenstand und Lernmedium des Unterrichts wahrgenommen und vollzogen.

Wie bei Feldstudien üblich konnte im Rahmen vorliegender Studie nur ein kleiner Teil aller potentiell wirksamen Interventionsbedingungen systematisch untersucht werden, näherin Zusammenhänge zwischen Gesprächsleistungsentwicklungen und Methoden szenischer Lernarbeit. Fachdiskursrelevante Ergebnisse im Horizont dieser Fragestellung wurden unter Abschnitt 9 ausgewertet sowie diskutiert und werden unter 10.2.5 auf das einleitend skizzierte Forschungsinteresse bezogen.

Im Folgenden werden kurz weitere Einsichten sowie Forschungspostulate im Hinblick auf Entwicklungsbedingungen von Gesprächskompetenz angerissen, die sich aus den Studienresultaten ergeben, jedoch nicht im Bereich der eigentlichen Untersuchungsschwerpunkte liegen.

Geringfügige Erweiterung von Gesprächsfertigkeiten durch Rollenspiele ohne Training

Die Auswertung der Wirksamkeitsüberprüfung belegt allfällige Effekte in den untersuchten Klassen. Interessanterweise zeigen sich hier nicht nur bei den Trainingsteilnehmern Fortschritte: Auch bei den Kontrollgruppenprobanden, die kein Vorstellungsgesprächstraining bekamen, sondern lediglich nach der vorbereitenden Einführung ins Thema „Vorstellungsgespräch“ zwei standardisierte, zirka sechzminütige Testrollenspiele mit erwachsenen Interviewern vor der Kamera absolvierten, waren Gesprächskompetenzzuwächse zu beobachten. Diese fielen freilich gering aus, ihre Nachhaltigkeit ist ungesichert. Im Vergleich wesentlich höhere und nachgewiesenermaßen nachhaltige Lernerfolge erzielten diejenigen Schüler, die am Vorstellungsgesprächstraining sowie flankierend an drei Testrollenspielen teilnahmen.

Implementierungskontext

Das SeGel-Vorstellungsgesprächstraining erwies sich bei Implementierung im Deutschunterricht in Mittelschulklassen der 9. sowie 10. Jahrgangsstufe als gesprächskompetenzförderlich. Ein Teil dieser Klassen wurde im Regelzug, ein anderer Teil im Mittlere-Reife-Zug unterrichtet⁶⁶⁸. Für Moderationseffekte im Bereich der Faktoren „Zug“ und „Jahrgangsstufe“, die als Kovariaten im Rahmen der Varianzaufklärung mituntersucht worden waren, konnten fast durchgehend keine Nachweise statistischer Bedeutsamkeit geführt werden. Dass Effekte auch bei Implementierung in den Deutschunterricht benachbarter Jahrgangsstufen der Mittelschule, entsprechender Sekundarstufenklassen anderer Schularten beziehungsweise Schulklassen in Bundesländern mit abweichenden Lehrplänen erzielt würden, darf wohl vermutet werden, ebenso wie für die Übertragung in den Unterricht weiterer

⁶⁶⁸ Im Regelzug (R-Zug) bayerischer Mittelschulen wird der Qualifizierende Hauptschulabschluss nach neun, im Mittlere-Reife-Zug (M-Zug) der Erwerb der Mittleren Reife nach zehn Schuljahren angestrebt.

Schulfächer wie etwa Arbeitslehre/Arbeit-Wirtschaft-Technik, Sozialkunde, Ethik/Religion oder moderne Fremdsprachen. Entsprechende Nachweise stehen jedoch nach wie vor aus.

Im Hinblick auf berufswahlbegleitende Gesprächskompetenzförderung dürfte zudem eine Effektivitätsüberprüfung kombinierter Implementierungen von Vorstellungsgesprächstrainings und Maßnahmen, die auf die Entwicklung von Persönlichkeitsressourcen abzielen, erfolgversprechend sein, zumal die Wirksamkeit einer Auswahl von Ressourcenförderungsangeboten im Rahmen vorausgehender Forschung bereits erwiesen werden konnte⁶⁶⁹. Angebracht wären zudem Effektivitätsstudien für Bewerbungstrainings in außerschulischen Lernkontexten, insbesondere in der Erwachsenenbildung: Sie werden zahlreich angeboten und von Menschen, die sich in ausbildungs- oder erwerbstätigkeitsbezogenen biografischen Orientierungssituationen befinden, vielfach genutzt, obschon bislang wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse bezüglich ihrer Wirksamkeit allenfalls in Ansätzen oder überhaupt nicht vorliegen.

Personale Lernvoraussetzungen (1): kognitive, emotive und interktionale Ressourcen

Im aktuellen gesprächsdidaktischen Fachdiskurs „offenbart sich insgesamt als Manko nahezu sämtlicher Studien der fehlende Blick auf heterogene Schülerschaften und etwaige differenzielle Wirksamkeiten [...] sodass die Frage, ob Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen (kognitiver, sprachlicher oder sozialer Art) mehr, weniger oder gleichermaßen profitieren, noch gänzlich unbeantwortet ist“⁶⁷⁰. Im Hinblick auf das hier skizzierte Erkenntnisinteresse liefern die Ergebnisse vorliegender Untersuchung zumindest erste Ansatzpunkte:

Es wurden klare Hinweise darauf gefunden, dass sich interventionsbegleitend in Lernergruppen unterschiedlicher mittlerer Ausgangsniveaus erwünschte Gesprächskompetenzentwicklungen beobachten lassen. Das gezeigte mittlere Entwicklungsausmaß lag in der Stichprobe im Bereich des Textprozedurenmanagements, wo beide Treatmentgruppen im Mittel die schlechtesten Ausgangsleistungen zeigten, gleichauf mit dem Umfang der Fortschritte hinsichtlich funktionaler Anwendung nonverbaler Sprechprozeduren, im Bereich des Managements paraverbaler Sprechprozeduren geringfügig darunter. Als unabhängig von den anfangs im Mittel der Gruppen jeweils gezeigten Leistungsniveaus erwies sich zudem der Befund, dass im Interventionszeitraum gefundene Effekte über das Ende des

⁶⁶⁹ Zu den im Rahmen schulischer Berufswahlbegleitung nachgewiesenermaßen effektiven Interventionen zählen beispielsweise Resilienzförderungsmaßnahmen, vgl. Duggeli (2009).

⁶⁷⁰ Heller/Morek (2019), 117.

Treatments hinaus anhalten, wenn auch mehrheitlich eine Abschwächung mit der Zeit zu beobachten war.

Zahlreiche weitere, nicht auf den implementierten Skalen erhobene Persönlichkeitsvoraussetzungen im Kognitions-, Emotions- und Interaktionsbereich sind fraglos mit entscheidend für das Zustandekommen mündlicher Kommunikationsleistungen⁶⁷¹: Folgestudien könnten durch den Einbezug flankierender Tests, die beispielsweise auf schriftsprachliche Leistungen, Berufswissen, motivationale Ressourcen, Emotions- und Aufmerksamkeitsmanagement, Handlungs- und Gestaltungswillen sowie Vorwissen beziehungsweise Überzeugungen hinsichtlich Peergruppenarbeit, Peerfeedback und metakognitiver Lernstützung abzielen, entsprechende Zusammenhänge erhellen sowie Effekte kombinierter Fördermaßnahmen überprüfen.

Personale Lernvoraussetzungen (2): Geschlechtszugehörigkeit

Im Untersuchungsrahmen interessehalber vorgenommene exemplarische Signifikanztestungen im Bereich des Faktors „Geschlecht“ erbrachten vielfach Aufweise statistischer Bedeutsamkeit. Entsprechende Ergebnisse sind freilich mit Zurückhaltung zu interpretieren, da sie auf Bewertungen videoaufgezeichneter Gespräche beruhen: Die Geschlechtszugehörigkeit der Probanden war für die Beurteiler mithin klar erkennbar, sodass mit inferenten Urteilen aufgrund einschlägiger Beurteilertendenzen gerechnet werden muss, beispielsweise einer Neigung, gezeigte Leistungen von Probanden des einen Geschlechts generell besser oder schlechter zu bewerten als andere. Bei Untersuchungen, welche genderbedingte Moderationseffekte auf Gesprächsleistungsentwicklungen betrachten, könnte auf Transkripte ohne Angabe zur Geschlechtszugehörigkeit der Probanden ausgewichen werden, insbesondere solange die Forschungsschwerpunkte den verbalen Gestaltungsbereich betreffen.

Programmierung von Rederechtzuweisungen und Rückmeldungen

Einleitend wurde auf Vorgängerstudienergebnisse verwiesen, die geringe Sprechanteile von Lernenden und unzureichende Involvierungs „schweigsamer“ Schüler durch die Lehrkraft als vielfach nach wie vor bestehende Defizite unterrichtlicher Kommunikation berichten⁶⁷². Im Längsschnitt zeigten sich in entsprechenden Untersuchungsklassen teils weitere Partizipationsrückgänge, Hinweise auf

⁶⁷¹ Modellierungen von Arbeits- und Berufswahlkompetenz beziehen, wie bereits dargelegt wurde, entsprechende Persönlichkeitsressourcen mit ein, vgl. hierzu Abschnitt 3.2 vorliegender Arbeit.

⁶⁷² Vgl. hierzu Abschnitt 1.2 vorliegender Arbeit.

sprachlich-diskursive Kompetenzzuwächse wurden nicht gefunden. Die abweichend hiervon in vorliegender Untersuchung beobachteten Kompetenzentwicklungen gehen hingegen mit kommunikativen Abläufen einher, die allen Schülern in jeder Rollenspielrunde ein Rederecht nicht nur garantieren, sondern jeden Beteiligten an festgelegten und wiederkehrenden, mithin vorhersehbaren Stellen des Gruppendiff dialogs zum Reden explizit auffordern. Ein Ausbleiben der Turnübernahme behindert den Gesprächsfortgang in für alle offensichtlicher Art und Weise. Durch diesen Umstand werden alle diejenigen Lernenden, die das gemeinschaftliche Gesprächsziel „Vorbereitung auf authentische Bewerbungsinterviews“ mittragen, zu Sprechbeiträgen angeregt, wodurch eine anteilige Involvierung der weitaus meisten Schüler wahrscheinlich wird, während eine solche, wie oben festgestellt, unter herkömmlichen Unterrichtskommunikationsbedingungen häufig fehlt und durch eine einzelne Lehrkraft für die ganze Klasse auch kaum in vergleichbarem Umfang geleistet werden kann.

Zu berücksichtigen ist ferner der einleitend angesprochene Umstand, dass Schüler im Rahmen von Plenumsgesprächen sehr oft kein explizites Feedback im Hinblick auf die Passung geleisteter Redebeiträge erhalten. Im Unterschied hierzu werden beim szenischen Training rekursiv individuelle Rückmeldungen gegeben, welche inhaltliche Aspekte erbrachter Sprechleistungen ebenso wie strukturelle und stilistische, verbale ebenso wie para- und nonverbale betreffen. Anhand der nun vorliegenden Studienergebnisse erweist sich, dass mit dem entsprechenden szenischen Lernarrangement nachhaltige Kompetenzzugewinne bei redefreudigeren ebenso wie bei zurückhaltenderen Schülern einhergingen. Im Gegensatz dazu zeigten sich in vorausgehender Forschung nach längerfristiger vorwiegend lehrkraftzentrierter Unterrichtsinteraktion, wie einleitend beschrieben, insbesondere bei Schwächeren Leistungsstagnation und weitere Beteiligungsrückgänge.

Die nach dem Vorstellungsgesprächstraining beobachteten Effekte erwiesen sich, wie in der Ergebniszusammenfassung dargelegt wurde, insofern als nachhaltig, als die mittleren verbalen, paraverbalen und nonverbalen Probandenleistungen langfristig über den jeweiligen Ausgangsniveaus rangierten. Diese erwünschte Entwicklungen über die Zeit ließen in den einzelnen Dimensionen unterschiedliche Ausmaße an zu vermutender Interventionsabhängigkeit erkennen: Während die beobachteten sprechprozeduralen Leistungen drei Monate nach Trainingsabschluss geringer ausgeprägt waren als unmittelbar nach der Intervention, zeigten sich hinsichtlich der Textprozeduralkompetenzen auch ohne Training weitere Zuwächse. Unter Abschnitt 9.4.3 wurden mögliche Erklärungen für diesen Befund angeboten. Eine systematische Überprüfung hier aufgestellter Vermutungen über Zusammenhänge zwischen zeitlich begrenzten unterrichtlichen Fördermaßnahmen einerseits und alltäglicher schulischer sowie außerschulischer Gesprächspraxis andererseits könnte Lehrkräften helfen, die meist knapp bemessene Unterrichtszeit zu mündlichkeitsbezogenen Inhalten möglichst wirksam zu investieren.

Im Untersuchungsrahmen konnte gezeigt werden, dass mit gesprächsdidaktisch ausgerichteten Vorstellungsgesprächssimulationen erwünschte Entwicklungen im Bereich verschiedener Subfacetten diskursiver Kompetenz einhergehen können. Die Frage nach der Gattungsabhängigkeit dieses Be-funds legt sich nahe: Im Rahmen von Anschlussforschung wäre zu klären, inwiefern Rollenspieltrainings zu weiteren formellen, aber auch informellen Gesprächsgattungen mit ähnlichen oder abweichen-den Diskurskompetenzentwicklungen einhergehen. Denn außerhalb des Rahmens schulischer Berufswahlbegleitung wird das Vorstellungsgespräch oftmals nicht die bevorzugt zu behandelnde Gattung sein: Stattdessen könnte beispielsweise szenisch erprobt werden, sich und andere zu informieren, zu erzählen, Meinungen zu vertreten, Konflikte auszutragen, sich zu entschuldigen oder Ver-handlungs-, Reklamations- und Prüfungsgespräche zu führen: Effektivitätsprüfungen entsprechender Simulationsarrangements könnten helfen, lebensweltlich orientierte Unterrichtsangebote in diesen Bereichen fachlich zu untermauern.

Die hinsichtlich von Bewerbunginterviewtrainings im Rahmen vorliegender Studie erbrachten Ergeb-nisse sind über die Fachdomäne „Mündlichkeit“ hinaus auch im Bereich „Arbeits- und Berufsfund-ungskompetenz“ diskursrelevant, der folgende Abschnitt dient einer entsprechenden Einbettung unter Fokussierung des Anforderungsbereichs „Vorstellungsgespräch“.

10.2.4 Gesprächskompetenzentwicklung in der Berufswahlbegleitung

Dass über 90 Prozent der Studienprobanden sich nach dem SeGel-Vorstellungsgesprächstraining „an-gemessen auf Vorstellungsgespräche vorbereitet“ fühlten und weniger als zehn Prozent meinten, ihre Gesprächskompetenz habe sich im Trainingszeitraum „kaum“ oder „überhaupt nicht“ erhöht, mag als ein erster Indikator für Kompetenzzugewinne gelten⁶⁷³. Die „gefühlte Tendenz“ bestätigt sich in der Gegenüberstellung von Vorstudienpostulaten und Hauptstudienergebnissen:

Die einleitend erwähnte Umfrage unter Personalverantwortlichen markierte das Vorstellungsgespräch als eminent bedeutsame Grundlage der Entscheidung über die (Nicht-)Einstellung von Ausbil-dungsplatzsuchenden. Gleichzeitig monierten die Interviewer aus ihrer Sicht häufige Defizite in den Bereichen des verbalen, paraverbalen und nonverbalen Gesprächsmanagements der Bewerber. Die Ergebnisse vorliegender Studie erweisen nunmehr, dass entsprechende diskursive Fähigkeiten sich parallel zu dem beschriebenen szenischen Vorstellungsgesprächstraining, eingebettet in den Rahmen schulischer Berufswahlbegleitung, bei der großen Mehrheit der Probanden in erwünschter Weise entwickelten. Am klarsten zeigten sich die Gesprächskompetenzzugewinne in der verbalen Leistungs-dimension: Eben in diesem Gestaltungsbereich, den die Personalverantwortlichen mehrheitlich als

⁶⁷³ vgl. Schäfer (2016), 37.

zentral für ihre Bewerbung der gezeigten Performance bezeichneten, konstatierten sie sehr häufig unzureichende Bewerberkompetenzen. Die durch vorliegende Studie im Mittel der Trainingsteilnehmer belegten nachhaltigen Zugewinne im Bereich mündlichen Textprozedurenmanagements schließen neben der von den Interviewern geforderten „angemessenen Sprech- und Ausdrucksweise“ gerade auch bewerbungsgesprächsspezifische Gesprächsleistungen wie das Darlegen persönlicher Stärken und Schwächen und das Zeigen von Interesse am Beruf mit ein – allesamt Verhaltensweisen, denen die Personalverantwortlichen nach eigenen Angaben hohe Bedeutsamkeit beilegen. Das Kriterium der passenden „Sprechweise“ reicht bereits in die paraverbale Dimension mit hinein und mit ihren Angaben zu den Anforderungsbereichen „Blickkontakt“ sowie „Körperhaltung“ stellen die befragten Interviewer klar, dass auch nonverbale Verhaltensweisen einerseits eine wesentliche Rolle für ihre Auswahlentscheidung treffen und andererseits bei vielen Bewerbern unzureichend entwickelt sind: Vorliegende Studie zeigt, dass das implementierte szenische Vorstellungsgesprächstraining sich zur Förderung hier gefragter Fähigkeiten und Fertigkeiten eignet.

Im Arbeits- und Berufsfundungskompetenzdiskurs können die skizzierten Erkenntnisse dazu dienen, in Kompetenzmodellierungen summativ apostrophierte Dimensionen wie „Bewerten/Urteilen“ und „Entscheiden/Handeln“ für den Anforderungskontext von Bewerbungsgesprächen zu spezifizieren und auszudifferenzieren.⁶⁷⁴ Entsprechende Subfacetten könnten anschließend für einen empirischen Zugriff operationalisiert und konstruktvalidierenden Bemühungen unterzogen werden, um eine tragfähige fachwissenschaftliche Grundlage für Interventionen zur Entwicklung von Arbeits- und Berufsfundungskompetenz zu schaffen. Hierbei wäre auch zu überprüfen, inwiefern Wirksamkeitserwartungen auf außerschulische Vorstellungsgesprächstrainings transferierbar sind. Vielversprechend dürften Wirksamkeitsstudien zu Implementierungssettings sein, in denen Rollenspieltrainings und nachgewiesenermaßen effektive Resilienzförderungsmaßnahmen kombiniert werden – auch hier sollte der Blick auf außerschulische Interventionsfelder die Perspektive schulischer Berufswahlbegleitung ergänzen.

10.2.5 Strategiegestützte Gesprächskompetenzförderung

Dass die Ergebnisse vorliegender Studie einen Beitrag zur empirischen Absicherung der Sprachlernwirksamkeit von Unterricht leisten, der auf Schüleraktivierung und Schülerinteraktion setzt, wurde bereits verdeutlicht. Die szenische Lernarbeit regt Trainingsteilnehmer hierbei nicht nur zur Produktion von Gesprächsbeiträgen, sondern gezielt auch zur Reflexion interaktionalen Gesprächshandelns

⁶⁷⁴ Vgl. zu den anzitierten Kompetenzmodellierungen Abschnitt 3.2 vorliegender Arbeit.

an. Im Zusammenhang mit dieser zweifachen Fokussierung wurde eingangs als weiterer fachdiskursiver Anknüpfungspunkt die Frage nach der Effektivität metakognitiver Lernunterstützung vorgestellt. Das im Rahmen vorliegender Studie evaluierte Training umfasste zwei unterschiedliche Varianten metakognitionsstützter Vorstellungsgesprächssimulationsarbeit: Rollenspiele mit anschließendem Peerfeedback und solche mit zusätzlicher expliziter Anleitung zu begleitenden Selbstregulationsaktivitäten. Entsprechend werden weiterführende Erkenntnisse, die sich aus den Untersuchungsergebnissen ableiten lassen, in den beiden nachfolgenden Abschnitten gesondert auf das einleitend skizzierte Forschungsinteresse bezogen⁶⁷⁵.

Zur Frage nach der Wirksamkeit peerfeedbackgestützten szenischen Vorstellungsgesprächstrainings

Vorliegende Studie erbrachte den Aufweis quantifizierbarer Zugewinne an multimodalen Gesprächsfertigkeiten parallel zur Implementierung peerfeedbackgestützten Vorstellungsgesprächstrainings: Trotz partieller Rückgänge nach Trainingsabschluss lagen die mittleren Leistungen in allen Dimensionen langfristig deutlich über den ermittelten Ausgangsniveaus. Die beobachteten Entwicklungen erwiesen sich somit als interventionssensibel, jedoch insgesamt als nachhaltig. Anschlussforschung könnte ausgehend von diesem Befund klären, unter welchen Bedingungen schulischer Gesprächskompetenzförderung im Unterrichtsalltag Lernfortschritte, die parallel zu gesonderten, aber zeitlich begrenzten Interventionen erreicht wurden, auch interventionsunabhängig erhalten und im besten Falle noch ausgebaut werden können.

Im Untersuchungsrahmen wurde zudem offensichtlich, dass Schüler die für Peerfeedbackaktivitäten vorgesehene Zeit überwiegend themenzentriert nutzten und insgesamt sinnvolle Rückmeldungen formulierten⁶⁷⁶. Die ausgewerteten Ergebnisse nichtteilnehmender Beobachtung von mündlichen Rückmeldeaktivitäten einer kleinen Anzahl von Probanden wären sinnvoll durch eine systematische Untersuchung der zugehörigen Feedbackbögen zu ergänzen, welche im SeGel-Datenkorpus vorliegen. Inwiefern die Applikation alternativer Beobachtungs- oder Feedbackgesprächstechniken abweichende Resultate erbrächte, könnte ebenfalls durch nachfolgende Studien überprüft werden.

⁶⁷⁵ Die hier angestellte Reflexion fachdiskursrelevanter Untersuchungsergebnisse setzt unter 5.2 sowie 6.3 dargelegte Erkenntnisse vorausgehender Forschung im Hinblick auf Effektivität und Wirkzusammenhänge strategiegeleiteter Lernstützung durch Peerfeedback und explizite Selbstregulationsanregungen vielfach voraus, die hier zur Redundanzvermeidung nicht im Einzelnen wiederholt werden.

⁶⁷⁶ Beobachtungsergebnisse wurden unter Abschnitt 5.3.2 erläutert. Eingehendere Reflexionen im Hinblick auf weitere Forschungsfragen einerseits und Fragen der Praxisimplementierung von Peerfeedback andererseits folgen unter Abschnitt 10.3.2.

Zur Frage nach der Wirksamkeit peerfeedbackgestützten szenischen Vorstellungsgesprächstrainings mit zusätzlicher Anleitung zur Selbstregulation

Die durchgeführte Untersuchung erwies eine messbare Weiterentwicklung diskursiver Fähigkeiten parallel zu Vorstellungsgesprächstraining mit Peerfeedback und expliziter Anleitung zur Selbstregulation. Die beobachteten Fortschritte zeigten im sprechprozeduralen Bereich deutliche Interventions-sensibilität, blieben jedoch großteils langfristig erhalten. Weitere Forschung sollte daher klären, in-wieweit im Zusammenhang entsprechender Interventionen beobachtbare Lernfortschritte im Rah-men der regulären Unterrichtskommunikationspraxis stabilisiert werden können.

Auf lange Sicht betrachtet lagen die Effekte verstärkt metakognitionsfokussierenden Trainings im Hinblick auf Sprechprozeduralkompetenz unter, gleichzeitig aber bezüglich der Textprozedurenkom-petenz deutlich über den Fortschritten, die parallel zur lediglich auf Peerfeedback setzenden Lernar-beit erreicht wurden. Dieser Befund verdeutlicht die Notwendigkeit, Methodenkombinationen vor deren Praxiseinsatz kritisch zu überprüfen: Die Untersuchungsergebnisse desavouieren einmal mehr die Annahme, dass sich erwünschte Effekte einfach aufsummieren würden. Vielmehr besteht nach wie vor Erkenntnisbedarf, was die allfälligen Interaktionseffekte bei kombinierter Implementierung metakognitionsbasierter Lernstützverfahren im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen angeht. Effek-tivitätsstudien im quantitativen Paradigma könnten gewinnbringend mittels qualitativer Zugriffe er-gänzt werden, beispielsweise auf der Datenbasis im SeGel-Forschungskorpus vorliegender schriftli-cher Aufzeichnungen der Probanden, die ihren Vollzug angeleiteter Selbstregulationsaktivitäten im Training dokumentieren.

Abschließend kann bestätigt werden, dass peerfeedbackgestütztes beziehungsweise zusätzlich zu Metakognitionsstützung anleitendes szenisches Spiel ein effektives Verfahren der Gesprächskompe-tenzförderung bei Jugendlichen darstellt. Es ist daher angemessen, dass die Anwendung szenischer Unterrichtsverfahren im Lernbereich „Mündlichkeit“ Eingang in verpflichtende administrative Vorga-ben auf Länderebenen gefunden hat. Eine Aufnahme in KMK-Bildungsstandards wird diskutiert: Es steht zu hoffen, dass die erbrachten Wirksamkeitsaufweise zur Umsetzung des Vorhabens beitragen können.

Nachdem nun Erkenntnisbeiträge und -desiderata unter fachdiskursiver Perspektive skizziert wurden, stellt sich die Frage nach Schlussfolgerungen und Anregungen für die Praxis berufswahlbegleitender Bemühungen, mündliche Kommunikationskompetenz zu fördern.

10.3 Erkenntnisse und Impulse für die Praxis der Gesprächskompetenzförderung im Berufswahlunterricht

Einleitend wurde ein Selbstverständnis von Gesprächskompetenzförderung im schulischen Berufswahlunterricht skizziert: Sie setzt es sich zum Ziel,

1. eine ausgewogene Korrelation individueller mit gesellschaftlichen Erwartungs- und Angebotsstrukturen zu ermöglichen,
2. Heranwachsende zu einer zielführenden Auseinandersetzung mit diesen Bedingungsfaktoren anzuleiten und
3. im berufswahlbezogenen Transformationsprozess Anregungen für eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung im Hinblick auf transitorische sowie lebenslange Aufgaben im Bereich mündlicher Interaktion zu geben.

Abschließend werden nun relevante Untersuchungsergebnisse in diesen Verständnisrahmen eingeordnet, um auf dem Hintergrund der apostrophierten Grundanliegen schulischer Berufsvorbereitung weiterführende Erkenntnisse für die Unterrichtspraxis ebenso wie offene Fragen abzuleiten.

10.3.1 Zur Korrelation individueller mit gesellschaftlichen Anforderungs- und Angebotsstrukturen

Zunächst ist auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse zu konstatieren, dass die szenische Lernarbeit am Unterrichtsgegenstand „Vorstellungsgespräch“ einen geeigneten Korrelationsrahmen individueller und kollektiver Bedingungsfaktoren bildet, die das konkrete Berufsfindungshandeln jedes Heranwachsenden beeinflussen. Diese Sichtweise begründet sich aus konkreten Interventionserfahrungen, die im Folgenden kurz beleuchtet werden sollen.

Die Intervention erbrachte Belege dafür, dass die einleitend skizzierte Grundorientierung schulischer Berufswahlbegleitung durch deren Hauptakteure im schulischen Feld auch tatsächlich mitgetragen wird: Schüler und Lehrkräfte der Projektschulen nahmen das Angebot in weit überwiegender Mehrheit zustimmend bis gerne an und damit viele Mitwirkungspflichten auf sich, die bis zum Abschluss der Intervention auch durchgehalten wurden. Zudem fand nicht nur unter ihnen, sondern auch auf Seiten der Erziehungsberechtigten sowie der Verantwortlichen in Schulleitungen und -behörden das Ansinnen, Effekte gesprächskompetenzförderlicher Maßnahmen im Berufswahlunterricht systema-

tisch zu untersuchen und zu evaluieren, hohe Akzeptanz: Sie manifestiert sich darin, dass die angefragten Zustimmungen zur Durchführung einer interventionsbegleitenden Evaluationsstudie auch erzielt wurden⁶⁷⁷.

Indem die Schülergruppen Bewerbungsrollenspiele durchführten, konstituierten sie ihren eigenen Repräsentierungsrahmen der unter 1.2 beschriebenen Determinanten, deren transformative Präge-einflüsse schulischer Berufswahlunterricht in ein ausgeglichenes wechselseitiges Verhältnis setzen will. Hierin manifestierte sich, gesprächsanalytisch gesehen, ein schülerseitiges Mittragen der Bewerbungsrollenspielfunktion, Jugendliche auf authentische Vorstellungsgespräche vorzubereiten. Die Trainingsteilnehmer gingen in aller Regel bereitwillig den in szenische Lernarrangements unverzichtbaren gemeinsamen Fiktionsvertrag ein und hielten sich, von anderweitigen Einzelfällen abgesehen, während der vorgesehenen Arbeitsphasen an die damit getroffene gegenseitige Arbeitsvereinbarung. Dass der dadurch aufrechterhaltene Möglichkeitsraum weitestgehend für themenzentrierte Aktivitäten genutzt wurde, bestätigen die artikulierten Beobachtungen der treatmentdurchführenden Lehrkräfte ebenso wie die archivierten Selbstregulations- und Beobachtungsraster, welche in den Einzel- und Gruppenarbeitsphasen ausgefüllt wurden. Dies ist insofern ein bemerkenswerter Befund, als die Deutschlehrer ohne proaktive Beteiligung der Schüler die angestrebte Determinantenkorrelierung aufgrund der unhintergehbaren Prozessualität und Interaktivität von Gesprächen nicht hätten leisten können. Die Interventionserfahrungen zeigen also, dass die dezidiert schüleraktivierende und potenziell gesprächsförderliche Unterrichtsmethode von den Jugendlichen auch als Lernraum interpretiert und genutzt wurde, was wiederum entsprechende Vorerwartungen der Lehrkräfte bestätigte: Vermutlich hatten sie, allesamt Deutschlehrer mit langjähriger Unterrichtspraxis, auch auf Grundlage erfahrungsgestützter Positiverwartungen einer Treatmentdurchführung in ihren Klassen vorab zugestimmt.

Indem die Schüler verbindliche Interaktionsvorgaben (Rollenkarten) anwendeten, welche gezielt auf Gesprächsanforderungen authentischer Bewerbungsinterviews hin spezifiziert waren, ließen sie die konstitutive Prägung ihres Spiels durch einschlägige gesellschaftliche Ansprüche zu. Gleichzeitig reagierten sie auf die Aufgabenimpulse durch die unhintergehbar individuelle Gestaltung von Spielhandlungen auf Grundlage der Leistungspotenziale, die jeder Einzelne einbringen konnte und wollte, sowie auf Basis persönlicher Einstellungen, Ziele und Erwartungen.

Zu letzteren gehört nicht zuletzt der Wunsch, angemessen auf Vorstellungsgesprächssituationen vorbereitet zu werden und Hilfestellung bei der Entwicklung von Bewältigungsressourcen zu erhalten.

⁶⁷⁷ In den sechs Interventionsklassen findet sich lediglich ein einziges Gegenbeispiel: Ein Elternpaar wollte Videoaufzeichnungen von Testgesprächen nicht zustimmen. Die Schülerin nahm daher zwar am Training, nicht aber an dessen Evaluation teil.

Dass im SeGel-Projektrahmen Kooperationsschulen Zeit- und Personalressourcen in die Durchführung von Bewerbungstrainings investierten, deren explizite Zielsetzung in der Förderung von Diskurskompetenzen der Lernenden bestand, konkretisiert seinerseits wiederum das gesellschaftsseitig zu sichernde Unterstützungsangebot, welches den vierten prägenden Einflussfaktor auf jedes Berufswahlhandeln bildet.

In diesem Zusammenhang sollte bei weiterer Implementierung der Intervention verstärkt auf eine inhaltliche Ausdifferenzierung des Trainingsangebots geachtet werden: Schulische Berufswahlbegleitung, welche Bedürfnisse ihrer Klienten mit weiteren Bedingungsfaktoren des Berufsfindungsprozesses korrelieren will, muss fraglos auch die in größeren Lernergruppen anzunehmende Heterogenität von Bedürfnislagen berücksichtigen. Die Interventionserfahrungen zeigen, dass etliche Trainingsteilnehmer, besonders in den unmittelbaren Abschlussjahrgängen, bereits eine Lehrstellenzusage oder eine anderweitige Anschlusslösung hatten. Fraglos konnten auch sie prinzipiell von einer gesprächskompetenzförderlichen Unterrichtsmaßnahme profitieren. Sie hätten jedoch womöglich höhere Motivationsressourcen und somit bessere Lernvoraussetzungen gehabt, wenn im Training nicht Vorstellungsgespräche, sondern eine alternative institutionalisierte Gattung mit formalisierten Gestaltungsanforderungen fokussiert worden wäre, vorzugsweise eine von für die Schüler selbst erkennbarer, auch aktuell gegebener Lebensbedeutsamkeit: Gruppen- und Einzelprüfungsgespräche, aber auch in (halb)öffentlichen Kontexten geführte Verhandlungs- und Reklamationsdialoge oder Debatten entsprechen diesen Voraussetzungen.

Insgesamt kann auf Grundlage der skizzierten Interventionserfahrungen die Auffassung als evidenzbasiert erwiesen angesehen werden, dass das Bewerbungsrollenspiel eine probate Möglichkeit darstellt, individuelle und gesellschaftliche Faktoren, welche Persönlichkeitstransformationsprozesse in der Berufswahlvorbereitung Jugendlicher beeinflussen, im Unterricht in vergleichsweise ausgewogener Weise abzubilden. Inwiefern über diese globale Zielsetzung hinaus auch angemessene Wahrnehmungs- und Verarbeitungsleistungen im Bereich der anzitierten Determinanten zu konstatieren sind, wird in nachfolgendem Abschnitt beleuchtet.

10.3.2 Zur Auseinandersetzung Jugendlicher mit Prozessdeterminanten ihres Berufswahlhandelns

In den Projektklassen vollzogen die Schüler eine weitestgehend sachzentrierte und zielführende Auseinandersetzung mit Bedingungsfaktoren des eigenen Berufswahlhandelns. Gesondert nach Treatmentvarianten werden im Folgenden einerseits Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Interventi-

onsrahmen, welche vorausgehende Feststellung stützen, erläutert, andererseits aber auch detektierte Effektivitätshindernisse und sonstige beobachtete Schwierigkeiten der Implementierung, sofern möglich mit Lösungsvorschlägen.

Training mit Peerfeedback

Die induzierten Beobachtungs- und Rückmeldetätigkeiten führten erkennbar dazu, dass charakteristische Interaktionsanforderungen von Bewerbungsinterviews ebenso wie deren Management durch die jeweiligen „Bewerber“ rekursiv wahrgenommen und reflektiert wurden. Es erwies sich insofern als eindeutig sinnvoll, das Unterrichtsthema „Vorstellungsgespräch“ in einem gleichermaßen produktions- und reflexionsorientierten Verfahrensrahmen (Rollenspielarbeit mit Peerfeedback) abzuhandeln.

Demgegenüber erscheinen methodische Varianten, die auf die schlichte Deskription von Handlungsmaximen für Vorstellungsgesprächssituationen oder auf die Analyse von Text- beziehungsweise Videobeispielen setzen, weniger Ertrag versprechend zu sein. Die im Interventionsrahmen realisierten Abgleichsprozesse würden anhand isolierter Rollenspiele ohne Fremdbeobachtung und -feedback aus zwei Gründen wohl kaum geleistet: Erstens ist nicht ohne Weiteres vorauszusetzen, dass Jugendliche in der Mehrheit eigene schulische Sprechperformances gänzlich unabhängig von einem unterrichtlichen Zeit- und Anleitungsrahmen systematisch reflektieren. Dies wäre nur unter Voraussetzung beachtlicher motivationaler Ressourcen sowie elaborierter Selbstwahrnehmungs- und -reflexionskompetenzen auf dem Feld komplexer und flüchtiger Gesprächsleistungen denkbar. Da vorab explizierte Prämissen in Bezug auf Schülermehrheiten kaum aufrechtzuerhalten sind, ist ein peerfeedbackgestütztes Vorstellungsgesprächstraining isolierten Bewerbungsrollenspielen vorzuziehen.

Anhand der Treatmentimplementierung wurde ersichtlich, dass Schüler beim Notieren⁶⁷⁸ und anschließenden Verbalisieren von Verhaltensbewertungen die beobachteten Gesprächshandlungen immer wieder proaktiv sowie sachrichtig auf Erfordernisse institutionalisierter beziehungsweise formalisierter mündlicher Interaktion bezogen. In entsprechend angemessener Art und Weise wurde rekursiv die schlussfolgernde Ableitung von Handlungsorientierungen bei der Formulierung konkreter Verbesserungsvorschläge geleistet.

Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass nicht alle Trainingsteilnehmer gleichermaßen erfolgreich waren. Gründe für ausbleibende Erfolge werden in persönlichen Lerndispositionen ebenso wie in äußeren Rahmenbedingungen zu suchen sein. Im SeGel-Projektrahmen konnten fallweise Interventionsumstände ausgemacht werden, die in diesem Zusammenhang offensichtlich (mit) eine Rolle spielten.

⁶⁷⁸ Im projekteigenen Datenkorpus liegen ausgefüllte Feedbackbögen vor.

Entsprechende Beobachtungen werden nachfolgend zuerst für den Bereich externer, anschließend in Bezug auf interne Lernvoraussetzungen berichtet, reflektiert und im Sinne einer Ableitung begründeter Praxisfolgerungen ausgewertet.

Feedbackverfahren

Bei den durch Forschungsteammitglieder systematisch beobachteten RückmeldeDialogen fiel, wie unter 5.3.2 bereits dargelegt wurde, auf, dass als Gesprächsleitfaden zwar das kriteriale BeobachtungsRaster, nicht in allen Fällen jedoch die ergänzende Strukturierungsanweisung „Vier Chips – vier Tipps“⁶⁷⁹ genutzt wurde. Nichtsdestotrotz verlief die Interaktion innerhalb aller mitverfolgen Feedbackgespräche weitestgehend themenzentriert. Hieraus könnte der Schluss gezogen werden, dass ein Teil der Lernergruppen auch ohne Strukturvorgaben für das Rückmeldegespräch effektiv arbeitete. Möglicherweise waren auch in diesen Gruppen die Feedbackgespräche anfänglich systematisch strukturiert worden, was dazu beigetragen haben könnte, dass in fortgeschrittenen Arbeitsphasen auch offen strukturierte Rückmelderunden gut funktionierten. Beobachten Spielleiter solche Entwicklungen in Trainingsgruppen, sollte daher auf eine anhaltende Verpflichtung der Schüler, ihre Feedbackgespräche vorgabengemäß zu strukturieren, verzichtet werden: Teilnehmer würden sich hierdurch womöglich gegängelt fühlen, was Motivationseinbußen nach sich ziehen könnte. Gewinnt die Lehrkraft hingegen bei Lernergruppen den Eindruck, dass Rückmelderunden wenig inhaltsfokussiert verlaufen und hierdurch Wirksamkeitspotentiale der Peerfeedbackmethodik beeinträchtigt erscheinen, kann sie entweder die Schüler ermuntern, zu „Vier Chips – vier Tipps“ zurückzukehren, oder eine alternative Feedbackgesprächssystematik vorschlagen. In Frage kämen hier beispielsweise bewährte Drei- bzw. Fünfschritt muster⁶⁸⁰.

Reizvoll wäre der Versuch, in fortgeschrittenen Interventionsphasen den Teilnehmern mehrere Strukturierungsalternativen vorzustellen. Auf Basis sukzessiver Erfahrungszugewinne kann in den Spielgruppen dann angelegentlich über Beibehaltung oder Abänderung der jeweils praktizierten RückmeldeModalitäten entschieden werden.

⁶⁷⁹ Die Gesprächsstrukturierungsanweisung findet sich in den Lehrerhandreichungen für Modul 3 im Anhang, vgl. A III und A IV.

⁶⁸⁰ Ein vielfach bewährtes Dreischritt-Formulierungsmuster firmiert unter der Bezeichnung „WWW.de“. Der Rückmelder formuliert hierbei drei „Ich-Botschaften“: zunächst seine individuelle Wahrnehmung („Folgendes ist mir bei dir aufgefallen: [...]“), dann die durch ihn empfundene Wirkung des beobachteten Gesprächsverhaltens („Das hat auf mich [...] gewirkt“) und schließlich einen Wunsch/Tipp („Fürs nächste Mal schlage ich dir vor: [...]“). Dem Beobachteten verbleibt, für das erhaltene Feedback zu danken und im Stillen zu entscheiden, was er damit anfangen will. Eine weitere geeignete Strukturierungshilfe stellen Mönnich/Spiegel (2012), 439 vor.

Dass (Nicht-)Effektivität von Feedback im Lernprozess eng mit der Frage zusammenhängt, als wie glaubwürdig die Rückmelder von Seiten der Feedbackempfänger eingestuft werden, konnten Vorgängerstudien belegen⁶⁸¹. Der Wunsch mancher SeGel-Trainingsteilnehmer, auf Rollenspielperformances zusätzlich zum Peerfeedback auch Rückmeldung von Lehrkräften zu erhalten, könnte mit entsprechenden Glaubwürdigkeitsattribuierungen zusammenhängen⁶⁸². Vorteile flankierenden Lehrerfeedbacks liegen auf der Hand: Auf anderer (Lebens-)Erfahrungsbasis und fachlicher Expertise gründend, könnten solche Rückmeldungen Mitschülerbeobachtungen inhaltlich ergänzen⁶⁸³. Zudem würden gezielte Beobachtungen von Schülerperformances durch Lehrkräfte letzteren helfen, Lernstände exakter zu diagnostizieren und auf dieser Grundlage den trainingsbegleitenden ebenso wie nachfolgenden Unterricht besser an tatsächliche Bedarfslagen anzupassen⁶⁸⁴. Teilnehmende Beobachtung von Spielerperformances durch Lehrkräfte wird ebenso wie die für Videoaufzeichnungen notwendige Kamerapräsenz jedoch bei etlichen Teilnehmern Nervosität verstärken. Empfinden Schüler dies als unproblematisch oder sogar als lernförderlich, so ist nichts dagegen einzuwenden. Andernfalls empfiehlt es sich, Lehrerfeedback anhand außerhalb des Trainingskontexts inszenierter Vorstellungsgesprächssimulationen zu geben.

Arbeitsbündnis und -atmosphäre

Im Projektrahmen waren die Lehrkräfte angewiesen, die Schüler vor Treatmentbeginn über deren Gruppenzugehörigkeit weitestmöglich frei entscheiden sowie im Interventionsverlauf, falls gewünscht, auch in ein neues Team wechseln zu lassen. Hierdurch wurde der erwiesenen Tatsache Rechnung getragen, dass Peereinflüsse bei ungünstigen Gruppenkonstellationen die Lernarbeit auch behindern können, etwa dann, wenn „geringe Akzeptanz durch Peers konsistent mit der Entmutigung der Lernenden [...] verbunden ist“, was wie eine „negative Verhaltenstherapie“ wirken kann⁶⁸⁵. Innerhalb von Peerfeedbackarrangements regulär aktivierbare Förderpotenziale werden oftmals nicht ausgenutzt, weil aufseiten von Feedbackempfängern eine erlebte Geringschätzung durch Rückmelder „den Zugang zu sozialen und intellektuellen Ressourcen einschränkt, die in Aktivitäten der Peers bestehen können“⁶⁸⁶.

⁶⁸¹ vgl. Ilgen/Fisher/Taylor (1979), 357-359.

⁶⁸² Entsprechende Äußerungen finden sich auf Rückmeldebögen, mittels derer bei SeGel eine abschließende Projektbeurteilung durch die Teilnehmer erbeten wurde. Dass schülerseits Lehrkräfte immer wieder als die kompetenteren Rückmelder eingeschätzt werden, berichtet auch Boland (2011), 55.

⁶⁸³ Aus demselben Grund kann angeraten werden, der Praxis vieler Lehrkräfte zu folgen, die nach eigenen Berichten personalverantwortliche Berufspraktiker in den berufswahlvorbereitenden Unterricht einladen, wo diese zumindest einzelnen Schülern nach Vorstellungsgesprächssimulationen Feedback geben.

⁶⁸⁴ Vgl. zur nachgewiesenen Lerneffektivität von Rückmeldungen durch Lernende an Lehrende Abschnitt 5.2 vorliegender Arbeit.

⁶⁸⁵ Hattie (2013) , 127.

⁶⁸⁶ ebd.

Hinweise gefunden im Hinblick auf Moderationseffekte auf die Feedbackwirksamkeit, die von der Arbeitsatmosphäre in der Gesamtinterventionsklasse herrühren: Nachgewiesenermaßen wirkt sich ein Arbeitsbündnis, in dessen Rahmen Fehler prinzipiell als Lernchancen interpretiert werden, förderlich auf die Disposition der Lernenden zum Einholen und Verarbeiten korrekter Rückmeldungen aus.

„The climate of the classroom is critical, particularly if disconfirmation and corrective feedback at any level is to be welcomed and used by the students [...] Errors and disconfirmation are most powerful in climates in which they are seen as leading to future learning, particularly relating to processing and regulation“⁶⁸⁷. Sowohl anerkennende als auch kritische Rückmeldungen können das Bemühen eines Feedbackempfängers um Aufgabenbewältigung schmälern, wenn sie als selbstwertbedrohend empfunden werden: „[i]t attracted attention to [...] meta-task goals, such as protecting the self“⁶⁸⁸. Eine Arbeitsatmosphäre, in der Lernende sich auch dann wertgeschätzt fühlen, wenn sie mündlich Fehler machen, steigert daher die Effektivitätswahrscheinlichkeit für Peerfeedback als Lernunterstützung in der Gesprächskompetenzförderung. Bei weiterer Implementierung der untersuchten Treatments im Berufsvorbereitungsunterricht sollte daher nicht außer Acht gelassen werden, dass ein Klassenklima, welches die beschriebenen förderlichen Merkmale aufweist, die Wirksamkeit von Peerfeedback steigern kann.

Personale Arbeitsressourcen

Zu den beim Vorstellungsgesprächstraining erfolgsrelevanten Teilnehmerressourcen zählen neben allgemein kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Lernvoraussetzungen unter anderem fachliche Vorkenntnisse, einschlägige Meinungen und Einstellungen sowie Selbst- und Fremdattribuierungen (hier insbesondere: was Peerfeedback und Gesprächsverhaltensweisen angeht). Diesbezügliche Ausgangsvoraussetzungen beziehungsweise Entwicklungen bei SeGel-Projektteilnehmern wurden im Untersuchungsrahmen nicht erhoben. Dessen ungeachtet handelt es sich hierbei um individuelle Prozessdeterminanten, mit welchen Jugendliche sich im Zuge berufswahlbegleitenden Vorstellungsgesprächstrainings unweigerlich auseinandersetzen. Einschlägige Einblicke, die interventionsbegleitend möglich wurden, werden für Unterrichtspraxis und/oder Anschlussforschung womöglich von Interesse sein und daher im Folgenden kurz skizziert.

Die Erfahrung bei SeGel zeigt, dass es im Vorstellungsgesprächstraining fallweise bei unverhältnismäßig knapp erscheinenden Antworten von „Bewerbern“ auf Interviewerimpulse bleibt. Dies kann nicht allein mangelnder Gesprächsfähigkeit, -fertigkeit oder -motivation, sondern auch inneren Arbeitsdis-

⁶⁸⁷ Hattie/Timperley (2007), 100.

⁶⁸⁸ Kluger/de Nisi (1996), 267. Zum beachtlichen Einfluss des Moderators „Selbstwertgefühl“ auf die Wirksamkeit von Feedback vgl. ebd. 269.

positionen geschuldet sein, welche womöglich durch letzten Endes unhintergehbare Trainingsbedingungen mitverursacht werden: Im Bewusstsein des Simulationsrahmens sind Lernende wohl häufig weniger geneigt, vorhandene Ideen und Kompetenzen im Hinblick auf die Gesprächsgestaltung engagiert einzubringen, als Bewerber in Realkontexten. Im unterrichtlichen Rollenspiel werden Interviewerimpulse, wohl auch angesichts der zeitlichen Taktung der Spielrunden, von manchen „Bewerbern“ – bewusst oder unbewusst – offensichtlich wie „Schul-Aufgaben“ wahrgenommen, die es rasch zu erledigen gilt.⁶⁸⁹

Prinzipiell zunächst einmal unbedenklich ist die Beobachtung, dass Trainingsteilnehmer im Lernprozess Gesprächsroutinen verwenden, ohne dass auch deren funktionale Einbindung gelingen würde. Wird Letzteres den Sprechern selbst bewusst, kann es sogar zu vermehrten Abbrüchen und Reparaturaktivitäten kommen. Häufig markieren solche Verhaltensweisen vorübergehende Zwischenstadien in Kompetenzentwicklungsprozessen. Auch geht eine funktionale Anwendung von Formulierungsroutinen nicht in allen Fällen damit einher, dass Sprechende sich einer konventionalisierten Ausdruckstypik bedienen. Vielmehr greifen sie häufig auch „auf individuelle Formulierungsroutinen zurück, die nicht zum Fundus verallgemeinerter Lösungen gehören“⁶⁹⁰, gleichwohl aber zur Bewältigung von Gesprächsaufgaben geeignet sein können.

Den SeGel-Trainingsteilnehmern gelang es offensichtlich nicht ausnahmslos, peerfeedbackgestützt weniger geeignete bzw. ungeeignete Handlungs- und Formulierungsprozeduren zweifelsfrei auch als solche zu identifizieren. Dadurch fehlte es womöglich fallweise an der notwendigen Erkenntnis, dass gezeigte Performances als unangemessen gekennzeichnet werden sollten. In etlichen Fällen mag dies dazu geführt haben, dass im aufgabenbezogenen Peerfeedback keine Anregungen zur Verhaltensänderung gegeben bzw. im Rahmen der Selbstregulationsarbeit keine lernförderlichen Ziele ins Auge gefasst wurden, obwohl eine befriedigende Lösung für die jeweiligen Gesprächsaufgaben noch nicht gefunden worden war. Lernförderliche Effekte korrekturen Feedbacks⁶⁹¹ können sich in solchen Konstellationen oftmals nicht entfalten. Im Extremfall kann es auch zur Lernerorientierung an ungeeigneten Modellen und somit (aufgrund der bereits erwähnten erwiesenen Wirksamkeit von Lernprozessen, die auf Imitationslernen basieren) zu unerwünschten Verhaltensmodifikationen kommen.

⁶⁸⁹ Sohn bezeichnet es bei seiner Auswertung einer Studie, in der MedizinstudentInnen Patientengespräche in Rollenspiel-Simulationen trainierten, als „[t]ypisch für das simulierte Gespräch“, dass die Dialogpartner „mit großem Tempo auf ein Ergebnis zusteuern“ Sie wollten offensichtlich die gestellten Gesprächsaufgaben systematisch und zügig erledigen, nahmen sich kaum Zeit zum Überlegen und verwendeten wenig Aufmerksamkeit auf die Gestaltung der Beziehungsseite des Gesprächs, vgl. Sohn (1994), 189.

⁶⁹⁰ Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft (2007), 182.

⁶⁹¹ Vgl. (Hattie/Timperley (2007), 91.

Im SeGel-Training wurde – wie vorauszusehen war – ersichtlich, dass nicht alle Scaffoldingmöglichkeiten, die sich im Interventionsrahmen prinzipiell anbieten würden, in der Praxis auch umgesetzt wurden. Teilweise hätte es hierzu systematischerer Anleitung beziehungsweise weiteren lehrerseitigen Inputs bedurft. Beispielsweise konnte beobachtet werden, dass Schüler in vergleichsweise leistungs-homogen zusammensetzten Gruppen nicht immer im erwünschten Maße als gegenseitige impulsgebende Modelle fungieren konnten, was funktionales Gesprächsverhaltensweisen, wirksames Peer-feedback und/oder effektive Metakognitionsanwendung angeht. Das Angebot, in Modul 1 (Einführung in das Vorstellungsgespräch) erarbeitete prozedurale Lösungsbausteine im Training zu nutzen, wurde bei SeGel nicht von allen Schülern genutzt: Nur ein Teil der Jugendlichen befolgte die Anweisung der Projektlehrkräfte, im Vorfeld der einzelnen Etappentrainings diejenigen Blätter nochmals zuhause durchzusehen und zum Training mitzubringen, auf denen einschlägige Ausdrucksroutinen vorgeschlagen waren. Insgesamt ist denkbar, dass einzelne Teilnehmer im Training keine für sie passenden Modelle vor Augen hatten.

Um Abhilfe zu schaffen, könnten der Einbezug aus Modul 1 verfügbarer passender Formulierungsvorschläge aus Modul 1 nicht häuslicher Schülertätigkeit überantwortet werden, sondern im Klassenplenum erfolgen: Aus ihrem im Training erarbeiteten Erfahrungsschatz können die Lernenden ihre bisherige Sammlung reflektieren und durch neu kennengelernte sprech- und textprozedurale Muster zusammen, die sich ihrer Ansicht nach bewähren, ergänzen. Werden entsprechende Ergebnisse in Plenumsgespräch vorgestellt, können auch diejenigen Teilnehmer ihren schriftlichen Stützenfundus erweitern, die in der eigenen Gruppe keine passenden Modelle finden. Für etliche Teilnehmer könnten sich durch Einsatz von Beispielvideos zusätzliche Anregungen ergeben⁶⁹².

Wie sich auch im Interventionskontext bestätigte, erfordert das funktionale Prozessieren von Beobachtungs- und Rückmeldeaktivitäten vielfältige kognitive, motivationale sowie soziale Ressourcen: Die jeweiligen Rückmelder mussten die Bewerberperformance konzentriert beobachten und Wahrnehmung angemessenen abstrahieren, um sie Feedbackitems valide zuzuweisen. Sie waren angehalten, Bewertungen möglichst unabhängig von persönlichen Sympathien beziehungsweise Antipathien zu treffen und auf eine sach- sowie adressatengerechte Artikulierung im Feedbackdialog zu achten. Fähigkeits- beziehungsweise Bereitschaftsdefizite in diesen und weiteren Bereichen können die Validität abgegebener Bewertungen und somit die mit Peerfeedback verbundenen Lernchancen wesentlich beeinträchtigen. Ratsam kann es daher sein, die Zusammensetzung der Rollenspielgruppen im

⁶⁹² In abweichenden Inhaltskontexten konnten Effekte des Einsatzes videografiierter Modelle beobachtet werden: Hattie/Timperley konstatieren im Rückgriff auf eine Studie von Earley/Kanfer (1985) „that modeling can be effective: [...] Those [participants] who had observed the high-performing student in the video had significantly higher commitment levels than those who had observed the low-performing model“ (Hattie/Timperley (2007), 89).

Interventionsverlauf (mehrmals) verändern, um zu verhindern, dass entsprechende Defizite sich in einzelnen Gruppen unverhältnismäßig stark ausprägen beziehungsweise um Nachteile, die den Lernenden durch invalide oder schlecht kommunizierte Rückmeldungen entstehen, innerhalb der Klasse einigermaßen gleichmäßig zu verteilen. Zudem sollen auf diese Weise Schüler, welche qualitativ unbefriedigende Rückmeldungen hinnehmen mussten, darin unterstützt werden, ihre Bereitschaft zum Feedbackempfang gleichwohl aufrechtzuerhalten.

Ursachen einer eingeschränkten Effektivität von Peerfeedbacks bei manchen Lernenden konnten auch auf Seiten des Feedbackempfänger liegen, und zwar in nicht beobachteten Bereichen: etwa in Defiziten hinsichtlich der persönlichen Zustimmung zu den Zielen der Feedbackarbeit an sich, in mangelnder Kompetenz, sich gesprächskompetenzrelationierte Trainingsziele zu setzen und diese zu verfolgen, in unzureichender Bereitschaft oder Fähigkeit, Rückmeldungen bezüglich des eigenen Kommunikationsverhaltens anzunehmen, zu reflektieren und zu nutzen, oder bei weiteren kognitiven, motivationalen und sozialen Problemlösungsvoraussetzungen.

Angesichts der prinzipiellen Möglichkeit beschriebener Lernhindernisse und aufgrund einschlägiger Erfahrungen aus dem Interventionsrahmen erscheint es ratsam, vor Implementierung von Bewerbungsrollenspielen mittels geeigneter Diagnoseverfahren festzustellen, inwiefern die Schüler über hinreichende Lernvoraussetzungen verfügen: fundamental und daher zunächst einmal vorgängig im kognitiven Bereich. Liegen gravierende Wissens- und Könnensdefizite im Hinblick auf Gesprächskompetenz einerseits und auf Peerfeedbackarbeit andererseits vor, so wird es unabdingbar sein, zunächst einmal systematisch die kognitive Basis einer möglichen Interventionswirksamkeit aufzubauen. Damit soll sichergestellt werden, dass die unterrichtliche Berufswahlvorbereitung die von ihr intendierte Ermächtigung der Jugendlichen, individuelle und kollektive Prozessdeterminanten bewusst wahrzunehmen, zu reflektieren und konsistente Handlungsorientierungen hieraus abzuleiten, überhaupt leisten kann, und dies auch bei Schülern mit weniger guten Ausgangsbedingungen. Spezifizierte Hilfsangebote können auch außerhalb der expliziten Berufswahlbegleitung und im Unterricht aller Fächer angesiedelt werden. Denkbar wäre es, vorab kurze Unterrichtseinheiten zum Thema „Gesprächsverhalten beobachten, bewerten und rückmelden“ beziehungsweise zum Lerngegenstand „Formelle Gespräche führen“ durchzuführen. Werden auf diese Art vor Interventionsbeginn hinreichende inhaltliche Kenntnisse sichergestellt, so erweisen sich Feedbackaktivitäten auch bei kurzer Interventionsdauer als lernförderlich, der Gesamtzeitaufwand bleibt also im Rahmen: „[Feedback interventions] debilitate performance on novel tasks performed for short duration but improve performance of tasks measured for a long time [...], whereas the effect [...] on performance of familiar

tasks is not sensitive to the task duration”⁶⁹³. Wird erst im Laufe der szenischen Spielarbeit festgestellt, dass der Lerngegenstand „Gesprächsführung im Bewerbungsinterview“ die Teilnehmer inhaltlich unverhältnismäßig stark fordert, kann alternativ auch die Trainingsdauer verlängert werden, um so den Umstand auszugleichen, dass die Peerfeedbackstützung der Lernarbeit nicht von Beginn an optimal wirksam werden konnte.

Was mündliche Gestaltungskompetenzen in den einzelnen Modalitäts- beziehungsweise Prozeduralbereichen anbelangt, waren in den Projektklassen heterogene Ausgangs- und Bedürfnislagen zu beobachten: Manche kamen im Training beim verbalen Textprozedurenmanagement gut zurecht, taten sich aber schwer, paraverbalen beziehungsweise nonverbalen Interaktionsanforderungen gerecht zu werden und im Hinblick hierauf Sprechprozeduren funktional anzuwenden. Auch umgekehrte Konstellationen kamen vor. Eine Trainingsgruppeneinteilung entlang solcher unterschiedlicher Bedürfnislagen, die sich im Interventionsverlauf auch ändern können, sowie der Einsatz sinnvoll spezifizierter Kriterienraster bei Beobachtungs- und Rückmeldeaktivitäten könnten wirksame Maßnahmen sein, um der beobachteten Heterogenität gerecht zu werden. Eine anspruchsvollere Variante für kognitiv und metakognitiv lernvoraussetzungsstarke Schüler stellen durch die Gruppen selbst variierbare Raster dar.⁶⁹⁴

Empfehlenswert ist die auch im Interventionszusammenhang durch Lehrkräfte geübte Praxis, sich während der Gruppenarbeitsphasen punktuelle Eindrücke von den Feedbackaktivitäten der Schüler zu verschaffen. Die Lehrkräfte waren angewiesen, hierbei nichtteilnehmend zu beobachten, damit der Gruppenarbeitsprozess möglichst unbehelligt blieb und Störeffekte (Stichwort „Beobachterparadoxon“) minimieren werden konnten. Besonders aufschlussreich ist es in diesem Zusammenhang, auch die eine oder andere Bewerberperformance inklusive der zugehörigen Feedbackrunde aus dem Hintergrund zu beobachten und anschließend mit den Rückmeldern die gewonnenen Eindrücke zu besprechen. Zudem kann die Lehrkraft nach Rückmeldegesprächen die ausgefüllten Feedbackbögen zur eigenen Begutachtung an sich nehmen, diese sollten jedoch zuverlässig an die Feedbackempfänger zur gesammelten Aufbewahrung zurückgehen.

Im Rahmen der Beobachtungen von Feedbackaktivitäten, besser noch bei vorausgehender Überprüfung schülerseitiger Interventionsvoraussetzungen können freilich nicht nur kognitive, sondern auch emotive oder soziale Lerndefizite detektiert werden. Ist dies der Fall, so sollte über den Einbezug systematischer Ressourcenförderung in die Berufswahlbegleitung der entsprechenden Jugendlichen

⁶⁹³ Kluger/de Nisi (1996), 274.

⁶⁹⁴ Vgl. zu Konzeption und Praxiseinsatz variativer Raster – dort am Beispiel von Präsentationstrainings - Thanner, Doris (2013), Wie war's? Kriterien entwickeln – Feedback geben, in: *Grundschule 9*, Braunschweig: BILDUNGSHAUS SCHULBUCHVERLAGE, 25.

nachgedacht werden: Auf die Berufswahlphase abgestimmte, im Praxiseinsatz bewährte sowie nachgewiesenermaßen effektive Förderinstrumente sind verfügbar⁶⁹⁵.

Trainingsvariante mit Peerfeedback und expliziter Anleitung zur Selbstregulation

Induziert man, wie im SeGel-Vorstellungsgesprächstraining mit Peerfeedback und angeleiteter Selbstregulation geschehen, Anregungen zu Metakognitionsaktivitäten in Lernprozessen, so entziehen deren Auswirkungen sich einem direkten beobachtenden Zugriff. Der Frage, ob und wie Selbstregulationsaktivitäten von den Teilnehmern vollzogen wurden und inwiefern solche sich auf Lernprozesse auswirkten, kann man sich daher lediglich nähern, indem man sich bemüht, mögliche Hinweise aus Prozessbeobachtungen zu sammeln und vorsichtig auszuwerten: Nachfolgende Überlegungen sind in diesem Sinne zu verstehen.

Die unter 6.4 beschriebenen Spezifika der Trainingsarbeit, welche bei der nur Peerfeedback induzierenden Interventionsvariante fehlten, bedingten einen höheren Zeitaufwand in den entsprechenden Treatmentklassen (Variante „Peerfeedback“: ca. 8 bis 10 Unterrichtsstunden, Variante „Selbstregulation*Peerfeedback“: ca. 9 bis 11 Unterrichtsstunden). Die Lehrkräfte waren angewiesen, für die Arbeit mit dem Selbstregulationsraster „Lerntagebuch“ Zeit nach Bedarf einzuräumen: Der obige Befund, dass auf die Intervention in den entsprechenden Klassen mehr Zeit entfiel als in den Klassen, die nach dem Vergleichskonzept ohne angeleitete Selbstregulationsaktivitäten trainierten, kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass in ersteren Klassen auch konsequent Zeiträume für Metakognitionsaktivitäten freigehalten wurden. Bei vorgabengemäßer Interventionsgestaltung ging damit eine intensivierte Anleitung der Lernenden zur gezielten Auseinandersetzung mit Lernprozessdeterminanten einher: Durch Selbstregulationsimpulse wurde der Fokus der Lernenden explizit auf individuelle Handlungsressourcen und -vollzüge gelenkt. Dies verstärkte die Intensität des Impulses zur Selbstreflexion und führte die Schüler gleichzeitig über den reinen Vollzug eines Passungsabgleichs hinaus: In der Bewerberrolle wurden sie ausdrücklich aufgefordert sowie schrittweise angeleitet, vor jeder Simulationsrunde die Erreichung vorab gesetzter Ziele im Hinblick auf Gesprächsleistungen zu überprüfen (mit anderen Worten: den intendierten Passungsabgleich zu vollziehen) und erneute Zielsetzungen inklusive Strategieauswahl vorzunehmen. Der Aufforderungscharakter manifestierte sich

⁶⁹⁵ Eine systematische Aufarbeitung des Themas „Ressourcenförderung im Berufswahlunterricht“ hat Duggeli (2009) vorgelegt. Die Untersuchung analysiert und reflektiert schulische Bemühungen um die Entwicklung von Persönlichkeitsressourcen, welche Jugendlichen die Bewältigung berufswahltypischer Anforderungen erleichtern sollen. Zudem leistet die Studie eine empirische Überprüfung der Effektivität verschiedener Förderinstrumente und bereitet die Ergebnisse im Hinblick auf weitere Forschung und auf Praxisbelange schulischer Berufswahlbegleitung auf.

hierbei für die Lernenden auch darin, dass die Lehrkräfte vor jeder Gruppenspielrunde eine Einzelarbeitsphase zur schriftlichen Dokumentation metakognitiver Reflexionsprozesse einschalteten. Sie waren zudem angewiesen, die Schüleraktivitäten im Auge zu behalten und bei Bedarf Beratung anzubieten.

Berichtete Erfahrungen der Projektlehrkräfte dokumentieren ebenso wie im SeGel-Datenkorpus digital archivierten „Lerntagebücher“, dass die zusätzlich gegebene Lernzeit für schriftliche Aufzeichnungen hinsichtlich von Passungsabgleich, Zielsetzung und Strategiewahl genutzt wurde. Jedoch wurden fallweise auch unsinnige oder überhaupt keine Eintragungen vorgenommen, was als Hinweis in dem Sinne verstanden werden kann, dass die gegebenen Impulse nicht durch alle Teilnehmer optimal genutzt wurden. Bekanntermaßen weisen zielgerichtete Selbstregulationsaktivitäten, besonders für wenig metakognitionsaffine beziehungsweise -erfahrene Lernende, ein hohes Anforderungsniveau auf. Bei Schwierigkeiten neigen manche Lernende deshalb dazu, vor Erreichen des bestmöglichen Ergebnisses aus dem selbstgesteuerten Lernprozess auszusteigen⁶⁹⁶. Im Fachdiskurs werden häufig beobachtete Komplikationsursachen benannt⁶⁹⁷, etwa Wissensdefizite im Hinblick auf (meta-)kognitive Lernsteuerung, Probleme internen und externen Ressourcenmanagements, Schwierigkeiten, zustimmungsfähige und im Anspruchsniveau angepasste Ziele zu finden, das Verfolgen von Standards oder Strategien, die sich letztlich als unproduktiv im Hinblick auf das verfolgte Lernziel erweisen, und viele mehr.

Zur Konkretisierung des Aspekts „Ressourcenmanagement“ sei auf die eine im Untersuchungsrahmen mehrfach gemachte Beobachtung hingewiesen: Bei SeGel wurden den Schülern erst nach Interventionsabschluss die Videoaufzeichnungen ihrer Testrollenspiele zugänglich gemacht. Jedoch hatten etliche Teilnehmer längst vorher Interesse daran bekundet, ihre Videos anzusehen. Womöglich bekundet sich in diesem Wunsch die Erfahrung der Jugendlichen, dass es nicht immer leicht fällt, eigenes multimodales Gesprächsverhalten produktionsbegleitend kritisch wahrzunehmen. Ausdruck finden könnte hier auch die (womöglich implizite) Vermutung, dass ein Einbezug videografischer Aufzeichnungen helfen könnte, Selbstmonitoringressourcen zu aktivieren. Entsprechende Äußerungen wären in solchen Fällen als Aufweis proaktiver stützstrategischer Bemühungen zu verstehen. Es spricht nichts dagegen, einem Trainingsteilnehmer (und nur ihm selbst) Audio- oder Videoaufzeichnungen von Simulationen, in denen er die Bewerberrolle innehält (und nur von solchen), bereits im Interventionszeitraum zugänglich zu machen. Werden keine Testvideos erstellt, die hierzu verwendbar wären, so könnten auf Wunsch Etappentrainings gefilmt werden (aus Datenschutzgründen am besten jeweils mit dem Handy des Gefilmten): nur in der Wiederholungsrunde oder zusätzlich auch

⁶⁹⁶ Vgl. Winne/Butler (1994), 5743.

⁶⁹⁷ Vgl. Schett (2008), 68, Winne (2011), 23.

beim Erstversuch, um Vergleichsmöglichkeiten zu schaffen. Entsprechende Videos könnten, sofern gewünscht, auch beim Peerfeedback miteinbezogen werden.

Für weitere differenzierende Maßnahmen zur Stützung individueller Metakognitionsressourcen von Gesprächskompetenzentwicklung im Simulationstraining wäre auch an den verstärkten Einbezug geeigneter Modelle und Scaffolds zu denken. Entsprechende methodische Vorschläge wurden oben in Bezug auf die peerfeedbackgestützte Trainingsvariante bereits beschrieben.

10.3.3 Zur Persönlichkeitsbildung durch Gesprächskompetenzentwicklung

Schulische Berufswahlbegleitung will Heranwachsenden nicht nur helfen, Prozessdeterminanten ausgewogen zu korrelieren und zielgerichtet zu reflektieren, sondern zu einer Persönlichkeitsentwicklung beitragen, welche Ressourcen gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten in kurz- und langfristiger Perspektive sichert. Dass das SeGel-Vorstellungsgesprächstraining wirksam zum Aufbau diskursiver Fähigkeiten, die als elementare Persönlichkeitsressource zu verstehen sind, beitragen kann, wurde bereits aufgezeigt. Im Hinblick auf die schulische Berufswahlförderung ist nun noch zu überlegen, welche Verbesserungs- beziehungsweise Weiterführungsmöglichkeiten sich für die Unterrichtspraxis nahelegen.

Wie unter Abschnitt 9.3 dargelegt waren im Untersuchungsrahmen auch bei Schülern, die nicht am Vorstellungsgesprächstraining, sondern nur an einer zirka zweistündigen Einführung ins Vorstellungsgespräch sowie an zwei Testrollenspielen von jeweils etwa sechs Minuten Dauer teilgenommen hatten, im Mittel Gesprächskompetenzgewinne zu beobachten. Die Nachhaltigkeit dieser vergleichsweise geringfügigen Fortschritte wurde jedoch nicht überprüft und kann somit nicht als erwiesen angesehen werden. In der Unterrichtspraxis sollte daher nur in Ausnahmefällen bei extremem Zeitmangel erwogen werden, lediglich Bewerberinterviews in Partnerarbeit (mit oder ohne Feedback) durchzuführen und auf Training zu verzichten.

Deutlich höhere und zudem nachhaltige Lernerfolge erzielten diejenigen Schüler, die am Vorstellungsgesprächstraining sowie flankierend an drei Testrollenspielen teilnahmen. Bei sehr kleinem Zeitbudget sollte also zumindest eine verkürzte Trainingsmaßnahme angeboten werden: Auf das gesonderte Einzelappentraining wird hierbei verzichtet. An dessen Stelle tritt die Simulation eines sechzehnminütigen Gesamtgesprächs in Viererpeergruppen mit anschließendem kriterienrastergestütztem Feedback und einer Wiederholungsminute pro „Bewerber“. In einer Klasse mit 26 Schülern reicht hierfür eine Unterrichtsstunde, eine entspannte Durchführung mit bei Bedarf zwischengeschalteten Plenumsbesprechungen ist problemlos in einer Doppelstunde möglich. Implementiert wurde das hier skizzierte Trainingsarrangement im Juni 2019 am Goethe-Gymnasium Regensburg im Rahmen der

Berufswahlbegleitung auf der Qualifikationsstudie in sechs Lerngruppen der 11. Jahrgangsstufe. Die Maßnahme fand bei den durchführenden Lehrkräften (zu ihnen gehört die Autorin) sowie den Teilnehmern durchwegs guten bis sehr guten Anklang.

Nach Ausweis der Untersuchungsresultate sollte nichts dagegen sprechen, die bei SeGel im Deutschunterricht der 9. sowie 10. Jahrgangsstufe erprobten Trainingsmethoden auch im Unterricht anderer Fächer und Jahrgangsstufen zu implementieren und sie auf weitere dialogische sowie monologische Sprechgattungen mit formalisierten Anforderungen zu übertragen. Obwohl sich im Projektverlauf in Gruppen mit höheren mittleren Ausgangsniveaus gleichermaßen wie bei im Mittel geringer ausgeprägten Vorleistungen Kompetenzzugewinne zeigten, sollten vor Implementierung eines Vorstellungsgesprächstrainings in jedem Fall relevante Lernvoraussetzungen der Teilnehmer sorgfältig überprüft und bei Bedarf passende Angebote gemacht werden (bei SeGel die dem Vorstellungsgesprächstraining vorgesetzten Module „Einführung in das Vorstellungsgespräch“ sowie „Einführung in das Selbstregulierte Lernen“).

Die im SeGel-Projekt applizierten Unterrichtsverfahren eignen sich grundsätzlich auch für Angebote an Erwachsene in Aus- und Weiterbildung. Durch Arbeitsagenturen, (Volks-)Hochschulen, Berufsschulen sowie Kammern verantwortete Präsenzschulungen wären mit Onlineangeboten sinnvoll zu ergänzen: Denkbar wären beispielsweise videogestützte Gruppentrainings in geschützten Internetdomänen oben genannter Institutionen, zu sich Interessenten prinzipiell jederzeit zusammenfinden können, womöglich ergänzt durch ein Angebot von Expertenfeedback.

Aus zeitökonomischen Gründen wird bei vielen didaktischen Interventionen eine Fokussierung gesprächsprozeduraler Bereiche erwünscht und sinnvoll sein, in denen bei der konkreten Zielgruppe faktisch Förderbedarf vorliegt. Das SeGel-Vorstellungsgesprächstrainingskonzept ermöglicht ohne Weiteres variative Schwerpunktsetzungen: Beispielsweise können Beobachtungs- und Selbstregulationsraster hinsichtlich von Iteminhalt und -anzahl jederzeit bedarfsgerecht angepasst werden. Eine vorausgehende Testung ermöglicht es Lernenden, über ihren individuellen Förderbedarf Klarheit zu gewinnen und aus einem differenzierten Trainingsangebot passgerecht auszuwählen. Wird hierauf verzichtet oder erweist sich im Test, dass die Ausgangsniveaus in den verschiedenen Prozeduralbereichen nicht nennenswert voneinander abweichen, so erübrigt sich rein vom Aspekt der Persönlichkeitsbildung durch Gesprächskompetenzentwicklung her eine Entscheidung zur gezielten Fokussierung bestimmter Facetten des Prozeduralmanagements. Wenn gewünscht, kann sie im Hinblick auf Gesprächspraxiserfordernisse erfolgen: Steht, wie beispielsweise bei Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuchenden, eine gezielte Vorbereitung auf authentische Vorstellungsgespräche im Vordergrund, so wird es in vielen Fällen sinnvoll sein, im Training die funktionale Anwendung inhaltlich und sprachlich

entsprechend akzentuierter Textprozeduren zu fokussieren. Für eine verstärkte Auseinandersetzung mit non- und paraverbalen Sprechprozeduren spricht hingegen, dass deren Management in alltägliche Gesprächssituationen, in denen die Mehrzahl der Lernenden sich weit häufiger wiederfinden wird als in Bewerbungsinterviews, eine ungleich größere Rolle spielt als die Verwendung explizit bewerbungsinterviewbezogener Textprozeduren. Entsprechend kann bei Trainingsteilnehmern die verstärkte Auseinandersetzung mit Sprech- gleichermaßen wie mit Textprozeduren vorteilhaft sein.

11 Zusammenfassung

Heranwachsende werden im Rahmen schulischer Berufswahlbegleitung ins Thema „Bewerbunginterview“ eingeführt, um sie mittel- und längerfristig bei der Bewältigung lebensweltlich kaum vertrauter institutionalisierter Gesprächssituationen zu unterstützen. Von dieser Praxisbeobachtung ausgehend sollte vorliegende Untersuchung einen Beitrag dazu leisten, die Implementierung entsprechender szenischer Lernarrangements vertieft fachlich zu fundieren.

Ausgangsbasis hierfür war die Konzeptualisierung des Konstrukts „Gesprächsfähigkeit in der Vorstellungsgesprächssimulation“: Im gesprächslinguistischen Zugriff zeigte sich, dass mit authentischen Bewerbungsinterviews einerseits sowie Bewerbungsrollenspielen andererseits unterschiedliche gesellschaftliche Funktionszuschreibungen und individuelle Zielsetzungen verbunden sind. Deren Umsetzung bedingt vielfach ähnliche, teils jedoch auch abweichende multimodale Interaktionsanforderungen an Bewerber beziehungsweise Rollenspieler. Kompetenzen, die für die Bewältigung entsprechender Gesprächsaufgaben grundlegend sind, können theoriebasiert relativ exakt beschrieben werden. Während sie sich definitionsgemäß einem direkten empirischen Zugriff entziehen, ist das Management verbaler, nonverbaler und paraverbaler Mündlichkeitsprozeduren beobacht- und somit überprüfbar. Eine funktionale und erfolgreiche Prozedurenanwendung kann als Gesprächskompetenzauweis gewertet werden.

Auf fachdiskursive Modellierungen von Gesprächsprozeduren konnte zurückgegriffen werden, wobei empirische Aufweise von Konstruktvalidität weithin fehlten. Im Untersuchungsverlauf wurde eine Auswahl vorstellungsgesprächsrelevanter Prozeduren faktoriell gruppiert und in Form der Skalen „nonverbale Sprechprozeduren“, „paraverbale Sprechprozeduren“ und „Textprozeduren“ operationalisiert. Datenanalysegestützt konnten Skaleneffekte zweier Interventionsvarianten untersucht werden, welche in Mittelschulklassen berufswahlbegleitend implementiert worden waren. Die Analysen erbrachten weitgehend inhaltlich verwertbare, teils auch weiter klärungsbedürftige Resultate. Diesbezügliche Erklärungsperspektiven und forschungsmethodische Verbesserungsvorschläge wurden skizziert. Abschließend konnten theorie- und praxisdiskursrelevante Folgerungen im Hinblick auf die eingangs skizzierten Interessensschwerpunkte abgeleitet werden.

Literaturverzeichnis

- Allhoff, Dieter-W.; Allhoff, Waltraud (2006), Rhetorik und Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch, 14. Aufl., München: Ernst Reinhardt.
- Antos, Gerd (1992), Demosthenes oder: Über die „Verbesserung der Kommunikation“. Möglichkeiten und Grenzen sprachlich-kommunikativer Verhaltensänderungen, in: Fiehler, Reinhard; Sucharowski, Wolfgang (Hgg.), Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung, Opladen: Westdeutscher Verlag, 52-66.
- ders. (2011), Schule der Performativität. Wahrnehmen und Üben: zwei übersehene Aspekte von Vollzugswirklichkeiten beim Sprechen, in: Bose, Ines; Neuber, Baldur (Hgg.), Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung (= Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 39), Frankfurt/Main u.a.: Lang, 19-37.
- Auer, Peter (2013), Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern, 2. Aufl., Berlin, Boston: de Gruyter.
- Baacke, Dieter (1980), Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, 3. Aufl., München: Juventa.
- Bachmann, Thomas, Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis, in: Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hgg.), Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren, Stuttgart: Fillibach bei Klett, 35-61.
- Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hgg.) (2014), Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren, Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bartsch, Elmar; Pabst-Weinschenk, Marita (2004), Art. „Gesprächsführung“, in: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.), Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, München: Ernst Reinhardt, 122-133.
- Becker-Mrotzek, Michael (2008), Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln, in: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hgg.), Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht, Weinheim, Basel: Beltz, 52-77.
- ders. (2012a), Mündliche Kommunikationskompetenz, in: ders. (Hg.), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 66-83.
- ders. (2012b), Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung, in: ders. (Hg.), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 103-115.
- Behrens, Ulrike; Vohr, Armin; Weirich, Sebastian (2014), Ein Beobachtungs- und Bewertungsraster für mündliche Seminarpräsentationen in der Lehramtsausbildung, in: Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hgg.), Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen (Mündlichkeit, Bd. 3), Bern: hep verlag ag, 186-209.

Belgrad, Jürgen (2012), Szenisches Spiel, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) (2012), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 278-296.

Berger, Thomas (2019), Mehr Praxis wagen! Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Deutschdidaktik, in: Didaktik Deutsch (46/2019), hg. v. Irene Pieper u.a., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10-14.

Bergmann, Jörg R. (1994), Kleine Lebenszeichen. Über Form, Funktion und Aktualität von Grußbotschaften im Alltag, in: Sprondel, Walter M. (Hg.), Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 192-225.

Berkemeier, Anne; Spiegel, Carmen (2014), In der Schule Gesprächsfähigkeit fordern und fördern: Moderieren – Argumentieren – Zuhören, in: Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hgg.), Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen (Mündlichkeit, Bd. 3), Bern: hep verlag ag, 120-142.

Birkner, Karin (2001), Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen. Eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels (Linguistische Arbeiten 441), Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Dies. (2002), Ost- und Westdeutsche im Bewerbungsgespräch: ein Fall von Interkultureller Kommunikation, in: Kotthoff, Helga (Hg.), Kultur(en) im Gespräch (Literatur und Anthropologie, 14), Tübingen: Gunter Narr Verlag, 301-331.

Birkner, Karin; Kern, Friederike (2000), Ost- und Westdeutsche in Bewerbungsgesprächen, in: Auer, Peter; Hausendorf, Heiko (Hgg.), Kommunikation in gesellschaftlichen Umbruchsituationen. Mikroanalytische Aspekte des sprachlichen und gesellschaftlichen Wandels in den Neuen Bundesländern (Germanistische Linguistik 219), Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 45-81.

Bliesener, Thomas (1994), Authentizität in der Simulation, in: ders.; Brons-Albert, Ruth (Hgg.), Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings, Opladen: Westdeutscher Verlag, 13-32.

Bliesener, Thomas; Brons-Albert, Ruth (Hgg.) (1994), Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Boelmann, Jan (Hg.), Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 1, Baltmannsweiler: Schneider.

Boland, Jan Hendrik (2011), Vier Augen sehen mehr als zwei. Computergestütztes Peerfeedback im Deutschunterricht, Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Bose, Ines; Neuber, Baldur (Hg.) (2011), Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung (= Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 39), Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.

Bremerich-Vos, Albert (2008), Benjamin Bloom (und andere) revisited, in: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hgg.), Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht, Weinheim, Basel: Beltz, 29-49.

ders. (2002), Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik, in: Kammler, Clemens; Knapp, Werner (Hgg.), Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik (Diskussionsforum Deutsch Bd. 5), Hohengehren: Schneider, 16-29.

Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hgg.) (2008), Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht, Weinheim, Basel: Beltz.

Brinker, Klaus; Sager, Sven F. (2006), Linguistische Gesprächsanalyse, 2. Auflage, Berlin: Erich Schmidt.

Brons-Albert, Ruth (1992), Verkaufsschulungen der ‚Praktischen Rhetorik‘ in diskursanalytischer Sicht, in: Fiehler, Reinhard; Sucharowski, Wolfgang (Hgg.), Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung, Opladen: Westdeutscher Verlag, 276-288.

dies. (1994), Artefakte in simulierten Verkaufsgesprächen und ihre Behandlung durch den Trainer, in: Bliesener, Thomas; Brons-Albert, Ruth (Hgg.), Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings, Opladen: Westdeutscher Verlag, 105-127.

dies. (1995), Auswirkungen von Kommunikationstraining auf Gesprächsverhalten (= Kommunikation und Institution, Bd. 22), Tübingen: Gunter Narr.

Brünner, Gisela (2012), Analyse mündlicher Kommunikation, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) (2012), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 52-65.

Brünner, Gisela; Graefen, Gabriele (1994), Zur Konzeption der Funktionalen Pragmatik, in: dies. (Hgg.), Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik, Opladen: Westdeutscher Verlag, 7-21.

Bühner, Markus (2011), Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, 3. Aufl., München: Pearson Studium.

Bühner, Markus; Ziegler, Matthias (2009), Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler, München: Pearson Studium.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1997), Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“, Bonn (ohne Verlag)

Butler, Deborah; Winne, Philip (1995), Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis, in: Review of Educational Research 65 (3), 245-274.

Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth, Krafft, Ulrich (2007), Vorgeformtheit als Ressource im Formulierungs- und Verständigungsprozess, in: Hausendorf, Heiko (Hg.), Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion (= Studien zur Deutschen Sprache 37), Tübingen: Gunter Narr, 182-219.

Deetz, Stanley (1996), Responsiveness in the World of Work – Allowing the Other and the Pull of Responsibility, in: Barthel, Henner (Hg.), LOGON DIDONAI. Gespräch und Verantwortung (= Sprache und Sprechen: Beiträge zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, 31), München: Ernst Reinhardt, 23-30.

Deppermann, Arnulf (2008), Gespräche analysieren (= Qualitative Sozialforschung, Bd. 3, hg. v. Bohnsack, Ralf; Flick, Uwe; Lüders, Christian, Reichertz, Jo), 4. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ehlich, Konrad (2005), Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann, in: Ehlich, Konrad u.a., Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (= Bildungsforschung, Bd. 11), Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 11-77.

Eriksson, Brigit (2012a), Bildungsstandards – Mündliche Kommunikation, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) (2012), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 116-128.

dies. (2012b), Leistungsmessung, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 445-457.

Ernst, Peter (2002), Pragmalinguistik, Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Feilke, Helmuth (2011), Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: ders./Lehnen, Katrin (Hgg.) Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung (= forum Angewandte Linguistik 52), Frankfurt/Main: Peter Lang, 1-31.

ders. (2014), Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren, in: Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hgg.), Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren, Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11-34.

Fiehler, Reinhart (1980), Kommunikation und Kooperation. Theoretische und empirische Untersuchungen zur kommunikativen Organisation kooperativer Prozesse, Berlin: Eichhorn.

ders. (2012), Mündliche Kommunikation, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) (2012), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 25-51.

ders. (2014), Von der Mündlichkeit zur Multimodalität... und darüber hinaus, in: Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hgg.), Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen (Mündlichkeit, Bd. 3), Bern: hep verlag ag, 13-31.

Field, Andy (2013), Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics, 4. Aufl., Los Angeles u.a.: Sage.

Ders. (2018), Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics, 5. Aufl., Los Angeles u.a.: Sage.

Forster, Edgar (2007), Radikale Performativität, in: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hgg.), Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim, Basel: Beltz, 224-237.

Fries, Stefan; Souvignier, Elmar (2015), Training, in: Wild, Elke; Möller, Jens (Hgg.), Pädagogische Psychologie, Berlin, Heidelberg: Springer, 401-419.

Gaier, Lisa (2018), Feedback geben, in: Schilcher, Anita u.a. (Hg.), Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht, Seelze: Klett-Kallmeyer, 238-248.

Geiger, Werner (1996), Feedback-Rituale. Lernen von dem, was andere hören, in: Lemke, Siegrun; Thiel, Susanne (Hgg.), Sprechen – Reden – Mitteilen. Prozesse allgemeiner und spezifischer Sprechkultur, München, Basel: Ernst Reinhardt, 300-306.

Geise, Wolfgang (1992), Möglichkeiten der Evaluation von Rollenspielen, in: Keim, Helmut (Hg.), Planspiel – Rollenspiel – Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden, Köln: Wirtschaftsverlag Bachem, 196-218.

Geißner, Hellmut (1986), Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation, Frankfurt/Main: Cornelsen.

ders. (1996), „Linien ziehen im Fließenden“ (W. Dilthey). Vom Oberflächen- zum Tiefenfeedback, in: Lemke, Siegrun; Thiel, Susanne (Hgg.), Sprechen – Reden – Mitteilen. Prozesse allgemeiner und spezifischer Sprechkultur, München, Basel: Ernst Reinhardt, 290-299.

ders. (2011), Offline mit allen Sinnen, in: Bose, Ines; Neuber, Baldur (Hg.), Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung (= Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 39), Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, 69-75.

Granzer, Dietlinde; Böhme, Katrin; Köller, Olaf (2008), Kompetenzmodelle und Aufgabenentwicklung für die standardisierte Leistungsmessung im Fach Deutsch, in: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hgg.), Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht, Weinheim, Basel: Beltz, 10-28.

Grießhaber, Wilhelm (1987a), Einstellungsgespräche (= Authentisches und zitierendes Handeln, Bd. 1), Tübingen: Gunter Narr.

ders. (1987b), Rollenspiele im Sprachunterricht (= Authentisches und zitierendes Handeln, Bd. 1), Tübingen: Gunter Narr.

ders. (1994), Unterschiede zwischen authentischen und simulierten Einstellungsgesprächen, in: Bliesener, Thomas; Brons-Albert, Ruth (Hgg.), Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings, Opladen: Westdeutscher Verlag, 33-90.

Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hgg.) (2014), Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen (Mündlichkeit, Bd. 3), Bern: hep verlag ag

Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang (2006), Konstruktionen in der Interaktion, in: dies. (Hgg.), Konstruktionen in der Interaktion (= Linguistik - Impulse und Tendenzen, Bd. 20), Berlin, New York: De Gruyter, 1-22.

Gutenberg, Norbert (2001), Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Frankfurt/Main: Peter Lang.

Hartung, Martin (2004), Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungbericht aus der Praxis, in: Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hgg.), Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz, Frankfurt/Main: Lang, 47-66.

Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas (2017), Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren, 4. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.

Hattie, John; Timperley, Helen (2007), The Power of Feedback, in: Review of Educational Research (77/1), 81-112.

Hattie, John (2013), Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Hohengehren: Schneider.

Heilmann, Christa M. (2009), Körpersprache richtig verstehen und einsetzen, München: Ernst Reinhardt.

dies. (2011), Stiefkind Körpersprache. Verortung der Körpersprache in der Theorie der mündlichen Kommunikation, in: Bose, Ines; Neuber, Baldur (Hg.), Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung (= Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 39), Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, 47-54.

Heller, Vivien (2014), Gesprächsanalyse in der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Unterrichtsforschung, in: Neumann, Astrid; Mahler Isabelle (Hg.), Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierende Unterrichtsforschung, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 122-150.

Heller, Vivien, Morek, Miriam (2019), Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings, in: Didaktik Deutsch (46/2019), hg. v. Irene Pieper u.a., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 102-121.

Höcker, Karolina; Thanner, Doris (2018), Ausdrucksvooll sprechen, vorlesen und vortragen, in: Schilcher, Anita u.a. (Hg.), Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht, Seelze: Klett-Kallmeyer, 249-265.

Hübner, Thomas (1989), Fast wie im richtigen Leben – Rollenspiele in der Sprecherziehung, in: Lemke, Siegrun; Thiel, Susanne (Hgg.), Sprechen – Reden – Mitteilen. Prozesse allgemeiner und spezifischer Sprechkultur, München, Basel: Ernst Reinhardt, 196-201.

Ilgen, Daniel; Fisher, Cynthia; Taylor, Susan (1979), Consequences of Individual Feedback on Behavior in Organizations, in: Journal of Applied Psychology (64/4), 349-371.

Jaskolski, Ernst W.; Pabst-Weinschenk, Marita (2004), Art. „Körpersprache“, in: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.), Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, München: Ernst Reinhardt, 48-57.

Jude, Nina; Klieme, Eckhard (2007), Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, in: Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hgg.), Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung, Weinheim u.a.: Beltz, 9-22.

Jung, Eberhard (2010), Kompetenzerwerb. Grundlagen – Didaktik – Überprüfbarkeit, München: Oldenbourg.

Kaiser, Arним (Hg.) (2003), *Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung*, München, Unterschleißheim: Wolters Kluwer.

Kaiser, Arним; Kaiser, Ruth (1999), *Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren*, Neuwied: Luchterhand.

Kammler, Clemens; Knapp, Werner (Hgg.) (2002), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 5)*, Hohengehren: Schneider.

Keller, Sylvana; Ogrin, Sabine; Ruppert, Wolfgang; Schmitz, Bernhard (2013), *Gelingendes Lernen durch Selbstregulation. Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe II*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang (2008), *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*, Stuttgart: Kohlhammer.

Kilian, Jörg (2018), *Welche Praxis braucht die Deutschdidaktik als schulbezogene Fachwissenschaft? Konstruktiv-kritische Anmerkungen zur praxisorientierten Forschung und Lehre in der germanistischen Sprachdidaktik*, in: *Didaktik Deutsch* (46/2019), hg. v. Irene Pieper u.a., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 15-20.

Klepacci, Leopold, Zirfas, Jörg (2013), *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kluger, Avraham N.; de Nisi, Angelo (1996), *The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory*, in: *Psychological Bulletin* 119 (2), 254-284.

Kochan, Barbara (1974), *Funktion und Verwendung des Rollenspiels im Sprachunterricht*, in: dies. (Hg.), *Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Ein Reader*, Kronberg/Taunus: Scriptor, 249-259.

Kodewitz, Kristina (2015), *Das Vorstellungsgespräch im Rollenspiel (Zulassungsarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Mittelschulen am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg, unveröffentlichtes Manuskript)*.

Konrad, Klaus (2011), *Wege zum erfolgreichen Lernen. Ansatzpunkte, Strategien, Beispiele*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Konrad, Klaus; Traub, Silke (1999), *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*, München: Oldenbourg.

Krause, Ulrike-Marie (2007), *Feedback und kooperatives Lernen*, in: Rost, D.H. (Hg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Bd. 60, Münster: Waxmann, 46-69.

Landmann, Meike; Perels, Franziska; Otto, Barbara; Schnick-Vollmer, Kathleen; Schmitz, Bernhard (2015), *Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen*, in: Wild, Elke; Möller, Jens (Hgg.), *Pädagogische Psychologie*, Berlin, Heidelberg: Springer, 45-65.

Landmann, Meike; Schmitz, Bernhard (Hgg) (2007), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*, Stuttgart: Kohlhammer.

Lepschy, Annette (1995), Das Bewerbungsgespräch. Eine sprechwissenschaftliche Studie zu gelingen-der Kommunikation aus der Perspektive von Bewerberinnen und Bewerbern (= Sprechen und Verste-hen. Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Bd. 8), Röhrig Universitätsverlag.

Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2009), Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grund-lagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule, Weinheim, München: Juventa.

Luckmann, Thomas (1995), Der kommunikative Aufbau der sozialen Welt und die Sozialwissen-schaf-ten, in: ders. (2002), Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981-2002, Konstanz: UVK Ver-lagsgesellschaft, 157-181.

Ders. (2001), Zur Methodologie (mündlicher) kommunikativer Gattungen, in: ders. (2002), Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981-2002, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 183-200.

Ments, Morry van (1998), Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Grup-penleiter, 3. Auflage, München: Oldenbourg.

Merklinger, Daniela (2004), Textprozeduren im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, in: Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hgg.), Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren, Stuttgart: Fillibach bei Klett, 63-83.

Mönnich, Annette; Spiegel, Carmen (2012), Kommunikation beobachten und beurteilen, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 429-444.

Nold, Günter (2008), Auf dem Weg zu Kompetenzmodellen im Bereich „Sprechen und Zuhören“ im Fach Deutsch, in: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hgg.), Lernstandsbestim-mung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht, Weinheim, Basel: Beltz, 78-86.

Ossner, Jakob (2006), Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht, in: Didaktik Deutsch, H. 21, 5-19.

Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.) (2004), Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, München: Reinhardt.

dies. (2009), Was man hört..., in: Bose, Ines; Neuber, Baldur (Hg.), Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung (= Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 39), Frank-furt/Main: Peter Lang Verlag, 77-84.

Pawlowski, Klaus (1996), Rhetorik und gesellschaftliche Verantwortung, in: Barthel, Henner (Hg.), LO-GON DIDONAI. Gespräch und Verantwortung (= Sprache und Sprechen: Beiträge zur Sprechwissen-schaft und Sprecherziehung, 31), München: Ernst Reinhardt, 22-133.

Pietzsch, Thomas (2004), Zur wissenschaftlichen Grundlegung und Methodologie [der Sprechwissen-schaft], in: Pabst-Weinschenk, Marita, Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, München: Ernst Reinhardt, 263-277.

Pissarek, Markus; Wild, Johannes (2018), Prä-/Post-/Follow-Up-Kontrollgruppen-Design. Zur Überprü-fung der Wirksamkeit von Interventionen, in: Boelmann, Jan (Hg.), Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 1, Baltmannsweiler: Schneider, 215-236.

Polz, Marianne (2012), Methodenübersicht, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) (2012), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 223-250.

Pragner, Christina (2015), Gesprächskompetenzzugewinne durch Vorstellungsgesprächstraining? Analyse von Fallbeispielen aus linguistischer und didaktischer Sicht (Zulassungsarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Mittelschulen am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg, unveröffentlichtes Manuskript).

Pronold-Günthner, Friederike; Thanner, Doris (2018), Körpersprache bewusst einsetzen, in: Schilcher, Anita u.a. (Hg.), Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht, Seelze: Klett-Kallmeyer, 266-282.

Quasthoff, Uta (2012), Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) (2012), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 84-100.

Quasthoff, Uta; Heller, Vivien (2014), Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht: Grundlegende Ein-/Ansichten und methodische Anregungen, in: Neumann, Astrid; Mahler Isabelle (Hg.), Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierende Unterrichtsforschung, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 6-37.

Renkewitz, Frank; Sedlmeier, Peter (2008), Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie, München: Pearson.

Rezat, Sara, Textprozeduren als Instrumente des Schreibens, in: Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hgg.), Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren, Stuttgart: Fribach bei Klett, 177-197.

Rösch, Heidi (2005), Einleitung, in: dies. (Hg.), Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, hg. v. Bodo Lecke, Bd. 9), Frankfurt/Main: Peter Lang, 7-12.

Rosendahl, Johannes (2010), Selbstreguliertes Lernen in der dualen Ausbildung. Lerntypen und Bedingungen, Bielefeld: Bertelsmann.

Schäfer, Julia (2016), „Mir ist nichts aufgefallen...“: Sind Schüler der 9. und 10. Klasse in der Lage, mit Hilfe ausführlicher Rückmeldungsbögen Feedback zum mündlichen Sprachgebrauch zu geben? (Zulassungsarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Mittelschulen am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg, unveröffentlichtes Manuskript)

Scheller, Ingo (2012), Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis, 6. Auflage, Berlin: Cornelsen Scriptor.

Schilcher, Anita (2018), Kompetenzorientiert unterrichten, in: Schilcher, Anita u.a. (Hg.), Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht, Seelze: Klett-Kallmeyer, 37-72.

Schilcher, Anita; Gegner, Christian (2019), Sprechen, Gespräche führen und Zuhören, in: Wild, Johannes; Wildfeuer, Alfred, Sprachendidaktik. Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachendidaktik des Deutschen, Tübingen: Narr, 121-156.

Schnöring, Stefanie (2007), Kommunikation im Spiegel der Unternehmenskultur. Dialogisches Handeln und unternehmerische Zwecke (= Beiträge zur Dialogforschung 35), Tübingen: Niemeyer.

Schwitalla, Johannes (2012), Gesprochenes Deutsch (= Grundlagen der Germanistik 33), 4. Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Sohn, Wolfgang (1994), Medizinstudenten lernen mit Patienten sprechen. Erfahrungen aus zehn Jahren Rollenspiel in Seminaren der Allgemeinmedizin, in: Bliesener, Thomas; Brons-Albert, Ruth (Hgg.) (1994), Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings, Opladen: Westdeutscher Verlag, 177-193.

Spinner, Kaspar H. (2006), Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. 2. Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Spitzmüller, Jürgen (2014), Die dunkle Seite des Textes. „Mündlichkeit“ als Hilfskonzept der Text- und Medienlinguistik, in: Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hgg.), Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen (Mündlichkeit, Bd. 3), Bern: hep verlag ag, 32-46.

Stenger, Ursula (2007), Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen, in: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hgg.) , Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim, Basel: Beltz, 59-71.

Stöger, Heidrun; Ziegler, Albert (2011), Self-Regulatory Trainings through Elementary-school Students' Homework Completion, in: Zimmerman, Barry; Schunk, Dale (Hgg.), Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance, New York, London: Taylor & Francis, 87-101.

Treutinger, Anja (2015), Das Vorstellungsgespräch im Rollenspiel (Zulassungsarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Mittelschulen am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg, unveröffentlichtes Manuskript).

Trutschkat, Inga (2008), Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung (Theorie und Praxis der Diskursforschung, Bd. 1), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage.

Vogt, Rüdiger (2014), Deutschunterricht empirisch. Aktuelle Ansätze der Gesprächsforschung in kritischer Perspektive, in: Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hgg.), Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen (Mündlichkeit, Bd. 3), Bern: hep verlag ag, 47-66.

Voßkamp, Patrick (2012), Bildungsstandards für die Sekundarstufe I, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 160-178.

Wasner-Cuffy, Michaela (2013), Planung, Durchführung und Bewertung einer Lehrerfortbildung zum Selbstregulierten Lernen (Zulassungsarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Mittelschulen am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg, unveröffentlichtes Manuskript).

Weinert, Franz E. (2002a), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, 2. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz, 17-31.

Wild, Elke; Möller, Jens (Hgg.) (2015), Pädagogische Psychologie, 2. Auflage, Berlin, Heidelberg: Springer.

Winne, Philip (2011), A Cognitive and Metacognitive Analysis of Self-Regulated Learning, in: Zimmerman, Barry; Schunk, Dale (Hgg.), Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance, New York, London: Taylor & Francis, 15-32.

Winne, Philip; Butler, Deborah (1994), Student Cognitive Processing and Learning, in: The International Encyclopedia of Education, 2. Aufl., Bd. 10, Oxford: Pergamon, 5738-5745.

Wirtz, Markus; Caspar, Franz (2002), Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität, Göttingen: Hogrefe.

Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hgg.) (2007), Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim, Basel: Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Transformationsorientierung im Berufswahlprozess	5
Abbildung 2: Inszenierungsvarianten des Vorstellungsgesprächs	39
Abbildung 3: Varietätengebrauch in der Eröffnungsphase bei Proband 205	67
Abbildung 4: Proband 205: Varietätengebrauch im späteren Gesprächsverlauf	68
Abbildung 5: hohe Sprechflüssigkeit beim Thema "persönliche Stärken" bei Proband 205	72
Abbildung 6: hohe Sprechflüssigkeit im Gesprächsabschnitt "Fragen von dir" bei Proband 205	73
Abbildung 7: geringe Sprechflüssigkeit im Gesprächsabschnitt "Fragen an dich" bei Proband 205	74
Abbildung 8: Gesprächskompetenz und Gesprächsperformanz.....	88
Abbildung 9: empiristische Dimensionierung von Vorstellungsgesprächs(simulations)kompetenz	90
Abbildung 10: Kompetenzdiskursstränge und -dispositive im Anwendungsbereich "Bewerbungsinterview"	93
Abbildung 11: Anforderungsdimensionen von Vorstellungsgesprächen.....	94
Abbildung 12: Anforderungsdimensionen von Vorstellungsgesprächssimulationen	95
Abbildung 13: Arbeits- und Berufsfindungskompetenz	96
Abbildung 14: Indexikalische Funktion der Textprozedur "Vielen Dank für die Einladung"	107
Abbildung 15: Vorstellungsgesprächs(simulations)kompetenz auf Prozess-, Prozedural- und Produkteinheit	111
Abbildung 16: Module der Intervention "Vorstellungsgespräch" im Projekt SeGel	128
Abbildung 17: KMK-Bildungsstandards für den Kompetenzbereich "Sprechen und Zuhören"	130
Abbildung 18: Bezugsstandards Modul 1 "Einführung in das Vorstellungsgespräch"	131
Abbildung 19: Bezugsstandards Modul 3 "Vorstellungsgesprächstraining"	134
Abbildung 20: Sitzordnung im Simulationsdialog.....	138
Abbildung 21: Etappenaufbau bei Training mit Peerfeedback	139
Abbildung 22: Etappenaufbau bei Training mit Peerfeedback und angeleiteter Selbstregulation	141
Abbildung 23: Selbstregulationsraster "Lerntagebuch" zu Etappe 1 (Gesprächseröffnung).....	142
Abbildung 24: Integrative Fundierung des SeGel-Interventionskonzepts "Vorstellungsgesprächstraining"	152
Abbildung 25: Zusammenschau im Training fokussierter Prozeduren	159
Abbildung 26: Rollenkarte 1_2 zur Etappe „Gesprächseröffnung“.....	160
Abbildung 27: Rollenkarte 2_1 zur Etappe "Fragen an dich"	161
Abbildung 28: prototypische Gesprächshandlungen in Trainingsetappe 2_1	162
Abbildung 29: Rollenkarte 3_1 zur Etappe "Fragen von dir"	162
Abbildung 30: prototypische Gesprächshandlungen in Trainingsetappe 3_1	163
Abbildung 31: Rollenkarte 4 zur Etappe "Gesprächsabschluss"	164
Abbildung 32: prototypische Gesprächshandlungen in Trainingsetappe 4	164
Abbildung 33: Modellierung von Feedbackdimensionen und -bereichen.....	178
Abbildung 34: Rollenkarte E 1_2 (Gesprächseröffnung).....	179
Abbildung 35: Feedbackbogen E 1_2 (Gesprächseröffnung)	179
Abbildung 36: Strukturierungshilfe „Vier Chips – vier Tipps“ für Peerfeedbackgespräche	180
Abbildung 37: Zyklisches Selbstregulationsphasenmodell.....	193
Abbildung 38: Modell metakognitiven Wissens und metakognitiver Regulation.....	194
Abbildung 39: Kognitive Informationsverarbeitungsstrategien.....	195

Abbildung 40: Kognitive Selbstregulationsaktivitäten nach Regulationsbereichen und -dimensionen	201
Abbildung 41: Selbstregulationsraster "Lerntagebuch" (Gesprächseröffnung).....	202
Abbildung 42: Rollenkarte 1_2 (Gesprächseröffnung)	202
Abbildung 43: Interventions- und Messphasen im Untersuchungsablauf ^a	216
Abbildung 44: Kennzahlen der Stichprobe	218
Abbildung 45: Verortung des Themas "Vorstellungsgespräch" in Fachlehrplänen bayerischer Mittelschulen.....	219
Abbildung 46: technischer Aufbau bei Videografie der Testgespräche.....	223
Abbildung 47: Raster zur Bewertung der Testgespräche	225
Abbildung 48: Kategoriale Testvariablen, -labels und -codes.....	227
Abbildung 49: Personenbezogene Testvariablen, -labels und -codes.....	229
Abbildung 50: Werteverteilungsverhältnisse Rater 1, MZP3	231
Abbildung 51: Zuordnung von Variablengruppen zu Subskalen	245
Abbildung 52: Werteverteilungsverhältnisse auf Skala "nonverbale Sprechprozeduren", MZP 1.....	247
Abbildung 53: Werteverteilungsverhältnisse auf Skala "nonverbale Sprechprozeduren", MZP 3.....	248
Abbildung 54: Werteverteilungsverhältnisse auf Skala "paraverbale Sprechprozeduren", MZP 1....	249
Abbildung 55: Mittelwertsentwicklungen in Interventionsgruppe "Peerfeedback"	257
Abbildung 56: Mittelwertsentwicklungen in Interventionsgruppe "Peerfeedback*Selbstregulation"	258
Abbildung 57: Mittelwertsentwicklungen in der Kontrollgruppe	260
Abbildung 58: Gruppen- und phasenübergreifende Skalenmittelwertsentwicklungen	269
Abbildung 59: gruppen- und phasenspezifische Mittelwertsentwicklungen auf Skala "nonverbale Sprechprozeduren"	272
Abbildung 60: Entwicklungen auf der Skala „paraverbale Sprechprozeduren“ (SP_pv) in gruppen- und phasenspezifischer Perspektive	274
<i>Abbildung 61: Entwicklungen auf der Skala „Textprozeduren“ (TP) in gruppen- und phasenspezifischer Perspektive</i>	276
Abbildung 62: Gruppen- und phasenübergreifende Mittelwertsentwicklungen auf den Skalen.....	280
Abbildung 63: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „nonverbale Sprechprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback“ gegenüber Kontrollgruppe.....	286
Abbildung 64: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „paraverbale Sprechprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback“ gegenüber Kontrollgruppe.....	288
Abbildung 65: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „Textprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback“ gegenüber Kontrollgruppe.....	289
Abbildung 66: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „nonverbale Sprechprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“ gegenüber Kontrollgruppe	291
Abbildung 67: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „paraverbale Sprechprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“ gegenüber Kontrollgruppe	293
Abbildung 68: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „Textprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“ gegenüber Kontrollgruppe	295
Abbildung 69: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „nonverbale Sprechprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback“ gegenüber Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“	297

Abbildung 70: Mittelwertsentwicklungen auf Skala paraverbale Sprechprozeduren“:	
Interventionsgruppe „Peerfeedback“ gegenüber Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“	299
Abbildung 71: Mittelwertsentwicklungen auf Skala „Textprozeduren“: Interventionsgruppe „Peerfeedback“ gegenüber Interventionsgruppe „Peerfeedback*Selbstregulation“	300
Abbildung AXII_72:.....	493

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Proband 205: Entwicklung von Gesprächsbeteiligungsindikatoren	89
Tabelle 2: Proband 210: Entwicklung von Gesprächsbeteiligungsindikatoren	89
Tabelle 3: Prototypische Gesprächshandlungen in Trainingsetappe 1_2	160
Tabelle 4: Okkurrenz fokussierter Prozeduren nach Trainingsetappen.....	166
Tabelle 5: Faktorenanalyse über Wertemeans aus Messzeitpunkt 1	240
Tabelle 6: Faktorenanalyse über Wertemeans aus Messzeitpunkt 2	240
Tabelle 7: Faktorenanalyse über Wertemeans aus Messzeitpunkt 3	241
Tabelle 8: Variablengruppierung gemäß faktorieller Zusammenhänge	242
Tabelle 9: Zuordnung von Variablengruppen zu Gesprächskompetenzbereichen.....	242
Tabelle 10: Mittelwerte und Standardfehler in Interventionsgruppe "Peerfeedback"	257
Tabelle 11: Mittelwerte und Standardfehler in Interventionsgruppe "Peerfeedback*Selbstregulation"	258
Tabelle 12: Mittelwerte und Standardfehler in der Kontrollgruppe	260
Tabelle 13: Samplemittelwerte auf Skala "nonverbale Sprechprozeduren"	262
Tabelle 14: Samplemittelwerte auf Skala "nonverbale Sprechprozeduren"	263
Tabelle 15: Samplemittelwerte auf Skala „Textprozeduren“	263
Tabelle 16: Effektstärken innerhalb der Interventionsgruppen in der Treatmentphase.....	264
Tabelle 17: Kennwerte zu gruppen- und phasenübergreifenden Skalenmittelwertsentwicklungen .	269
Tabelle 18: Testkennwerte der Überprüfung phasenspezifischer Abweichungen auf Skala "nonverbale Sprechprozeduren"	271
Tabelle 19: Testkennwerte der Überprüfung gruppenspezifischer Abweichungen auf Skala "nonverbale Sprechprozeduren".....	272
Tabelle 20: Testkennwerte der Überprüfung phasenspezifischer Abweichungen auf Skala "paraverbale Sprechprozeduren".....	273
Tabelle 21: Testkennwerte der Überprüfung gruppenspezifischer Abweichungen auf Skala "paraverbale Sprechprozeduren"	273
Tabelle 22: Testkennwerte der Überprüfung phasenspezifischer Abweichungen auf Skala „Textprozeduren“	275
Tabelle 23: Testkennwerte der Überprüfung gruppenspezifischer Abweichungen auf Skala "Textprozeduren"	275
Tabelle 24: Phasen- und gruppenübergreifende Haupt- sowie Interaktionseffekte auf den Skalen..	276
Tabelle 25: Gruppenübergreifende Zeiteffekte auf den Skalen.....	280
Tabelle 26: Phasenübergreifende Gruppeneffekte auf den Skalen	285

Anhang

A I SeGel-Lehrerhandreichung Modul 1: Einführung in das Vorstellungsgespräch

Forschungsprojekt SeGel

(Selbstreguliert Gesprächsführung lernen)

an der Universität Regensburg

Einführung in das Vorstellungsgespräch

(= SeGel-Modul 1)

Lehrerhandreichung

Vorliegende Materialien dürfen nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg genutzt und/oder verbreitet werden.

SeGel-Modul 1: Einführung in das Vorstellungsgespräch

Thematik und Zielsetzung

Die Unterrichtssequenz „Einführung in das Vorstellungsgespräch“ vermittelt Lernenden das zur erfolgreichen Teilnahme an authentischen Bewerbungsinterviews und Simulationen erforderliche Inhaltswissen. Es setzt selbst keine spezifischen Kenntnisse voraus.

Die Schüler machen sich mit typischen Gegebenheiten der Dialogform „Bewerbungsinterview“ vertraut und erfahren, wie man sich systematisch vorbereiten kann. Sie analysieren und bewerten mögliche Verhaltensweisen in Vorstellungsgesprächen sowie -simulationen. Dabei vergleichen sie die gattungstypischen Anforderungen mit ihrem einschlägigen Wissen und Können, erkennen gegebenenfalls Defizite und nutzen angebotene Möglichkeiten, diese zu beheben.

Materialbedarf und Methoden

Materialgrundlage für SeGel-Unterrichtseinheit „Einführung in das Vorstellungsgespräch“ bildet die interaktive Medienkombination *planet beruf* der Bundesagentur für Arbeit, die unter www.planet-beruf.de zur kostenlosen Nutzung bereitsteht⁶⁹⁸. Aus diesem Angebot werden den Lernenden in der Unterrichtssequenz interaktive Medien zur Verfügung gestellt. Hinzu kommen sechs Arbeitsblätter, die teils (abgeändert) aus *planet beruf* übernommen, teils neu konzipiert wurden. Die Materialien werden in Einzel- oder Partnerarbeit eingesetzt, ergänzend sind Input- und Reflexionsphasen im Plenumsgespräch vorgesehen.

Zur Arbeit mit den Materialien sollte jeder Lehrer- und Schülerarbeitsplatz über ein internetfähiges digitales Endgerät verfügen, der Lehrerrechner zusätzlich über eine Vorrichtung zur Wandprojektion (Beamer).

Die folgenden interaktiven Bausteine aus „*planet beruf*“ sind zur Bearbeitung bereitzuhalten:

- Lückentext „Vorstellungsgespräch“
- Videoclip „Was verrät deine Körpersprache?“

⁶⁹⁸ Vgl. <https://planet-beruf.de> (zuletzt aufgerufen am 29.03.2020). Die Ausgangsversionen der in vorliegendem Absatz beschriebenen Materialien sind über diesen Link zugänglich.

Das Medienpaket ist online unentgeltlich zugänglich und zur Offline-Verwendung als kostenlose CD-ROM mit Klassenlizenz erhältlich. Fortlaufende Updates werden über den *planet beruf*-Newsletter zur Verfügung gestellt.

- Videoclip „Leons Vorstellungsgespräch“ mit Übung (alternativ aus dem Bereich „Gesprächsverlauf“: vier Videoclips „Ablauf eines Vorstellungsgesprächs“ mit Übung)
- Animation „Phasen des Vorstellungsgesprächs“
- Videoclipfolge „Ablauf eines Vorstellungsgesprächs“ mit Übung (alternativ: Einzelvideo „Leons Vorstellungsgespräch“ mit Übung)

Die folgenden Arbeitsblätter aus der Lehrerhandreichung sind kopiert im Klassensatz bereitzuhalten:

- AB 1 „Die perfekte Vorbereitung auf dein Vorstellungsgespräch“
- AB 2 „Keine Angst vorm Vorstellungsgespräch“
- AB 3 „So klappt's mit dem Vorstellungsgespräch“
- AB 4 „4a: Typische Fragen – und was dahintersteckt“ (Vorderseite), „4b: Mach Werbung für dich!“ (Rückseite)
- AB 5 „5a: Unerlaubte Fragen an dich“/„5b: Was sagst du, wenn...?“
- AB 6 „Frag dich schlau“

Nach Bearbeitung legen die Schüler die Blätter in einer Mappe ab. Im Verlauf des Rollenspieltrainings werden hier nach und nach auch die Bögen, die erhaltene Feedbacks dokumentieren, sowie gegebenenfalls die eigenen Selbstregulationsraster abgeheftet. Auf diese Weise entstehen individuelle Lernportfolios, die jederzeit den Zugriff auf grundlegende Informationen garantieren sowie einen Überblick über Zwischenergebnisse im Lernprozess ermöglichen.

Artikulationsschemata

Artikulationsschema Stunde 1: Sich auf ein Vorstellungsgespräch vorbereiten

Inhalt	Verfahren	Medien
Erfahrungen mit Vorstellungsgesprächen	UG	
In einer Umfrage der Uni Regensburg im Februar 2013 wurden Personalverantwortliche gefragt, ob sie sich bei der Entscheidung für/gegen einen Bewerber mehr von den schulischen Noten oder mehr von den Eindrücken des Vorstellungsgesprächs leiten lassen. Wieviele Prozent antworteten „vom VG“: ca. 30 % - ca. 50 % - ca. 80 %? Richtig ist: ca. 80 % - also: Vorbereitung lohnt sich!	UG Abstimmung per Handzeichen	
Woher bekommt man vor einem VG Infos über den Beruf und den Betrieb?	PA	

Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche (1)	EA: AB lesen, Stellen, zu denen Gesprächsbedarf besteht, anstreichen	AB 1 „Die perfekte Vorbereitung auf dein Vorstellungsgespräch“
Offene Fragen zur Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche (1)	UG	AB 1
Ablauf eines Vorstellungsgesprächs	EA am PC	Animation „Phasen des Vorstellungsgesprächs“ in „ <i>planet beruf</i> “
Wie zieht man sich zum VG an und was bringt man zum VG mit?	GA	
Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche (2)	EA: AB lesen; Stellen, zu denen Gesprächsbedarf besteht, anstreichen	AB 2 „Keine Angst vorm Vorstellungsgespräch“
Offene Fragen zur Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche (2)	UG	AB 2
Zusammenfassung: Grundwissen zum Vorstellungsgespräch	EA oder PA: Lückentext am PC bearbeiten	Übung „Das Vorstellungsgespräch“ in „ <i>planet beruf</i> “

Artikulationsschema Stunde 2: Dos, Don'ts und passende Antworten

Okay oder nicht okay beim VG? Dem Personalchef bei der Begrüßung in die Augen schauen (ja) – eine Tasse Kaffee annehmen (ja) – mit Fragen an den Personalchef beginnen (nein: Fragen erst nach Aufforderung stellen) - während des Gesprächs einen Anruf auf dem Handy wegdrücken (nein: das Handy muss ausgeschaltet sein)	Spiel „Auf und nieder“: Wer denkt, die richtige Antwort lautet „ja“, steht auf, wer nicht, bleibt sitzen.	
Dos und Dont's beim Vorstellungsgespräch/ Tipps zu Gestik und Mimik	EA: AB lesen; Stellen, zu denen Gesprächsbedarf besteht, anstreichen	AB 3 „So klappt's mit dem Vorstellungsgespräch“
Offene Fragen zu Dos und Dont's beim Vorstellungsgespräch/ Gestik und Mimik	UG	AB 3
Körpersprache im Vorstellungsgespräch	PA: Video anschauen und besprechen	Videoclip „Was verrät deine Körpersprache?“ in „planet beruf“
Fragen an den Bewerber und mögliche Antworten des Bewerbers	EA: AB lesen, Rückseite bearbeiten	AB 4a „Typische Fragen –und was dahintersteckt“ AB 4b „Mach Werbung für dich“
Besprechung offener Fragen/Schülerlösungen zu Fragen an den Bewerber und möglichen Antworten des Bewerbers	UG	AB 4b

Artikulationsschema Stunde 3: Unerlaubte Fragen zurückweisen und selbst Fragen stellen

Bewertung des Auftretens eines Bewerbers im Vorstellungsgespräch	PA: Videos anschauen, Übung bearbeiten	4 Videoclips „Ablauf des Vorstellungsgesprächs“ oder Video „Leons Vorstellungsgespräch“, jeweils mit Übung, in „planet beruf“
Umgang mit unerlaubten Fragen an den Bewerber	UG: AB 5a (Vorderseite) lesen und besprechen EA: AB 5b (Rückseite) bearbeiten	AB 5a „Unerlaubte Fragen an dich“ AB 5b „Was sagst du, wenn...?“
Besprechung der Antwortvorschläge auf unerlaubte Fragen an den Bewerber	UG	AB 5b
Mögliche Fragen des Bewerbers an den Personalverantwortlichen	EA: AB lesen; Stellen, zu denen Gesprächsbedarf besteht, anstreichen	AB 6 „Frag dich schlau“
Besprechung offener Fragen/Schülerlösungen zu möglichen Fragen des Bewerbers	UG	AB 6

Materialien

1 Die perfekte Vorbereitung auf dein Vorstellungsgespräch

Du bist zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen?

Herzlichen Glückwunsch, du bist in der engeren Auswahl!!

Vorbereitung ist alles.

Überlege dir, was man dich fragen könnte und was du antworten könntest. Im Infotext "Typische Fragen und was sie bedeuten" findest du dafür hilfreiche Tipps. Übe mit deinen Eltern oder Freunden Bewerbungsgespräche – das bringt dir Gelassenheit für den „Ernstfall“.

Gut informiert ist halb gewonnen!

Informiere dich vor dem Vorstellungsgespräch so genau wie möglich über das Unternehmen! Bewerber, die zeigen, dass sie sich **wirklich für den Betrieb interessieren** (und nicht einfach „irgendwo“ unterkommen wollen...), haben in aller Regel die Nase vorn. Zur Überprüfung dient oft die Frage: „Warum haben Sie sich genau bei uns beworben?“ In deiner Antwort stellst du besondere Charakteristika des Betriebs heraus (also nicht antworten: „Weil ich in der Nähe wohne“); z.B. Angebotspalette, Produktqualität, Unternehmensphilosophie, Markterfolg, Kundennähe/Service, Arbeitsklima usw.

So kommst du an Infos:

- Firmen-Website im Internet
- Firmenbroschüren (per E-Mail oder telefonisch bei der Firma anfragen)
- an Betriebsbesichtigungen teilnehmen
- ein Praktikum bei der Firma absolvieren
- ggf. Mitarbeiter/innen der Firma im Bekanntenkreis befragen
- Tages- und Wochenzeitungen/Fachzeitschriften
- Industrie- und Handelskammern/Handwerkskammern



Folgende Unterlagen solltest du zum Vorstellungsgespräch mitbringen:

- Einladungsschreiben
- Bewerbungsunterlagen (Anschreiben, Lebenslauf, Zeugnisse, Praktikumsbescheinigung), wenn du sie noch nicht geschickt hast
- ausgefüllter Personalfragebogen, falls dir einer zugeschickt wurde
- eventuell Arbeitsproben
- **selbstgeschriebene** Liste mit passenden Fragen
- Block und Stift für Notizen

2 Keine Angst vorm Vorstellungsgespräch

Du hast bald ein Vorstellungsgespräch und bist mächtig aufgeregt?

Das ist normal, denn etwas Nervosität gehört dazu.

Sport & Entspannung

Gegen große Aufregung hilft Bewegung, etwa ein Spaziergang im Freien. Wenn du sowieso ein sportlicher Typ bist, hilft es dir, deine Anspannung und Nervosität beim Training abzubauen.

Positive Gedanken wirken entspannend. Ziehe dich in dein Zimmer zurück, schalte ruhige Musik ein und lege dich hin. Schließe deine Augen und atme tief ein und aus. Gehe in Gedanken das Gespräch durch. Stelle dir vor, wie sicher du dich im Gespräch fühlst und dass alles super läuft.

Dein Zeitplan für mehr Sicherheit

Drei Tage vorher:

Lies dir jeden Tag deine gesammelten Infos über den Betrieb und über das Vorstellungsgespräch durch.



Einen Tag vorher:

- Lege dir deine Kleidung zurecht. Sie soll schick sein, vor allem aber musst du dich darin wohlfühlen! Ziehe die Sachen vorher auf jeden Fall noch einmal an (passen sie, bist du zufrieden?) Bügeln und Schuhe putzen nicht vergessen.
- Packe folgende Unterlagen in eine Tasche: die Anfahrtsskizze, die Liste mit deinen Fragen, Block und Stift, das Einladungsschreiben, eventuell Arbeitsproben oder den ausgefüllten Personalfragebogen, falls dies gefordert wird.
- Stecke ein Taschentuch in deine Jackentasche. So kannst du deine Hände trocknen, wenn sie feucht werden.
- Stelle den Wecker so, dass du genug Zeit hast, alles Wichtige vor dem Vorstellungsgespräch zu erledigen.

Am Tag des Gesprächs:

- Iss und trinke ausreichend. Du brauchst Energie, damit du in Hochform bist. Bitte keinen Knoblauch oder Alkohol! Das törrnt ab.
- Mache dich schick: Duschen, Haare waschen, Nagelpflege (Zähneputzen sowieso sind Pflicht! Rasieren für Jungs auch. Sparsam mit Düften und Make-up umgehen. Piercings raus!
- Packe deine Unterlagen ein und fahre frühzeitig los! Mit Stau, Zug- oder Busver-spätung musst du immer rechnen.
- Wenn du vor der Firma stehst, zählen noch drei Dinge: Handy aus, Kaugummi raus und Namen deiner Gesprächspartnerin/deines Gesprächspartners nochmals einprägen.
- Dann tief durchatmen, lächeln –und los geht's!

3 So klappt's mit dem Vorstellungsgespräch

Dos und Don'ts einprägen: *damit du nicht unnötig ins Fettnäpfchen trittst...*

Worauf du achten solltest:

- Nimm den Kaugummi raus und schalte das Handy aus, bevor du das Unternehmen betrittst.
- Klopfen an, bevor du den Raum betrittst, und gehe erst rein, wenn du dazu aufgefordert wirst. Setze dich nicht, bevor dir ein Platz angeboten wurde.
- Schaue deinem Gegenüber in die Augen, wenn ihr euch begrüßt, gib ihm die Hand und sprich es mit Namen an.
- Sieze deine Gesprächspartner und sprich sie mit ihrem Namen an.
- Nimm das angebotene Getränk (Wasser, Kaffee oder Tee) an. Das wirkt offener, als alles abzulehnen. Außerdem verschafft es dir im Gespräch die Gelegenheit, das Trinken als Sprechpause zum Nachdenken zu nutzen.
- Sei freundlich und höflich. Bleibe du selbst und antworte ehrlich.
- Sprich laut, klar und deutlich. Mach dabei Pausen.
- Stelle deine vorbereiteten Fragen erst, wenn du darum gebeten wirst.
- Unterbrich dein Gegenüber nicht, sondern lass es ausreden.
- Verabschiede dich freundlich, bedanke dich und frage, wann du mit einer Entscheidung rechnen kannst.

Was du vermeiden solltest:

- Zu spät kommen und sagen "Der Bus hatte Verspätung" zählt nicht. Fahre die Strecke wenn möglich vorher ab – egal ob mit Bus, Bahn, Auto oder Fahrrad – und plane etwa 30 Minuten mehr ein.
- Schaue nicht auf den Boden, wenn du deinem Gegenüber die Hand gibst.
- Alkohol und Zigaretten immer ablehnen, auch wenn man sie dir anbietet.
- Frage nicht als Erstes nach Anzahl der Urlaubstage und Gehalt.
- Stelle keine Fragen, auf die du bei gründlicher Vorbereitung die Antwort selbst wissen müsstest.
- Vergiss nicht, dich zu verabschieden und für die Einladung zu bedanken.

Gestik und Mimik



- Ein sympathisches Lächeln kann Türen öffnen
- und sorgt für eine angenehme Gesprächsatmosphäre.
- Auch deine Körperhaltung, deine Gesten und dein Gesichtsausdruck sagen sehr viel über dich aus.

Gut ist:

- ein natürlicher, freundlicher und offener Gesichtsausdruck
- Blickkontakt zu suchen und zu halten
- wach und interessiert auszusehen (aufrechte Körperhaltung)
- die Arme und Beine nicht zu verschränken, sondern offen zu wirken
- unruhige Hand-, Kopf- und Fußbewegungen zu vermeiden.

4a Typische Fragen – und was dahintersteckt

Was werden Bewerber oft gefragt? Und warum?

Frage	Wozu dient diese Frage?
<i>Erzählen Sie uns etwas über sich! Schildern Sie mir kurz, was Sie bisher gemacht haben.</i>	Mit diesen Fragen möchte sich dein/e Gesprächspartner/in ein erstes Bild von dir machen. Sie/er möchte erfahren, ob du deinen Lebenslauf klar, verständlich und interessant darstellen kannst.
<i>Warum haben Sie sich gerade bei uns beworben?</i>	Dein Gegenüber möchte wissen, ob du dich gut vorbereitet hast und über den Betrieb genauestens informiert bist.
<i>Wieso haben Sie sich gerade für diesen Ausbildungsberuf entschieden? Welche Fähigkeiten bringen Sie dafür mit?</i>	Diese Fragen prüfen, ob du dich auch wirklich über das Berufsbild informiert hast. Außerdem will die/der Personalverantwortliche wissen, ob du deine Fähigkeiten einschätzen und gut darstellen kannst.
<i>Welche Schwächen haben Sie (Was würden Sie an sich selbst gern ändern)? Worin liegen Ihre Stärken (Worauf sind Sie stolz)?</i>	Dein/e Interviewer/in testet damit, ob du dich selbst gut einschätzen kannst. Außerdem sieht sie/er, ob du dich aus der Ruhe bringen lässt oder gelassen und sicher reagierst. Antworte so, dass du in einem guten Licht dastehst. Jede Stärke an einem Beispiel konkretisieren – nur dann wirkst du überzeugend!
<i>Warum sollten wir uns ausgegerechnet für Sie entscheiden?</i>	Durch diese Frage möchte dein/e Gesprächspartner/in erfahren, was dich als potentielle/n Auszubildende/n ausmacht. Hier solltest du deine besondere Motivation/Eignung hervorheben und diese mit schulischen Leistungen, Praktika, Hobbies usw. belegen. Du solltest dich jedoch nicht mit anderen Bewerberinnen und Bewerbern vergleichen, da du diese nicht kennst.
<i>Was machen Sie/Wofür engagieren Sie sich in Ihrer Freizeit? Was lesen Sie gerade? Welches aktuelle Thema interessiert Sie besonders und warum?</i>	Die Antworten auf diese Frage zeigen, welche deiner Aktivitäten und Interessen evtl. mit deinem Berufswunsch in Zusammenhang stehen. Man erfährt auch, ob du einen Ausgleich zu deiner Arbeit hast und ob du dich für etwas interessierst/engagierst (im Gegensatz zum bloßen „Freizeit-Konsum“).
<i>Welche Fächer gefallen Ihnen in der Schule am besten?</i>	Dein/e Gesprächspartner/in möchte herausfinden, ob sich bereits in der Schule Neigungen und Interessen zeigen, die mit deinem Berufswunsch in Verbindung stehen.
<i>Was haben Sie nach der Ausbildung vor? Was machen Sie, wenn Sie den Ausbildungsplatz nicht bekommen?</i>	Der Arbeitgeber will wissen, ob er längerfristig mit deinem Einsatz rechnen kann und ob du dich mit Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf/Unternehmen befasst hast. Man erfährt, ob du einen „Plan B“ hast bzw. auch Umwege in Kauf nehmen würdest, um an deinen Wunschberuf zu kommen.

4b Mach Werbung für dich!

Notiere in ganzen Sätzen **für dich passende** Antworten.

1. Fragen zum Lebenslauf

1.1 Welche Fächer gefallen Ihnen in der Schule am besten und warum?

1.2 Wie gehen Sie mit Konflikten in der Schule und zu Hause um?

2. Fragen zur Berufswahl

2.1 Warum halten Sie sich für geeignet für diesen Beruf?

2.2 In welchem Bereich sehen Sie Ihre besonderen Fähigkeiten und warum?

3. Fragen zum Unternehmen

3.1 Was wissen Sie über unser Unternehmen?

3.2 Was erwarten Sie sich von der Ausbildung bei uns?

4. Fragen zur Persönlichkeit

4.1 Was machen Sie in Ihrer Freizeit? Wofür interessieren/engagieren Sie sich?

4.2 Worin liegen Ihre Stärken?

Stärke 1 mit Beispiel: _____

Stärke 2 mit Beispiel: _____

Stärke 3 mit Beispiel: _____

5a Unerlaubte Fragen an dich

Im Vorstellungsgespräch darf man dich nur Dinge fragen, die direkt etwas **mit dem Ausbildungsplatz zu tun** haben.

Hier findest du eine Liste mit Fragen, auf die du nicht unbedingt antworten musst.

Außerdem erfährst du, wie du auf solche Fragen am besten reagierst.

Frage	Mögliche Reaktionen und Antworten
<i>Planen Sie in nächster Zukunft zu heiraten?</i>	Ob du in nächster Zeit heiraten willst, ist deine Privatsache. Das hat nichts mit deiner zukünftigen Ausbildung zu tun. Trotzdem spricht beim Thema „Heiraten“ normalerweise nichts dagegen, dass dein künftiger Chef deine Zukunftspläne erfährt.
<i>Sind Sie schwanger? Planen Sie in nächster Zeit eine Familie zu gründen?</i>	Die Frage nach einer bestehenden oder geplanten Schwangerschaft ist nicht zulässig. Sie ist nur dann erlaubt, wenn du dich um einen Ausbildungsplatz bewirbst, auf dem nach besonderen Mutterschutzvorschriften keine Schwangeren beschäftigt werden dürfen: zum Beispiel, weil dort schwere körperliche Arbeiten durchgeführt werden müssen. Tipp: Lächle einfach und antworte: „Momentan nicht.“
<i>Sind Sie Gewerkschaftsmitglied?</i>	Die Frage, ob du Mitglied einer Gewerkschaft bist, ist unzulässig. Und deshalb musst du hier auch nicht antworten. Tipp: Du kannst die Gegenfrage stellen: „Ist das für diese Ausbildung wichtig?“
<i>Gehören Sie einer Partei an? Welche Partei wählen Ihre Eltern, welche würden Sie wählen?</i>	Die politische Meinung ist Privatsache und geht niemanden etwas an. Tipp: Wenn du überhaupt etwas dazu sagen möchtest, dann stelle einfach die Gegenfrage: „Hat diese Frage etwas mit der Ausbildung zu tun?“
<i>Welcher Religion gehören Sie an?</i>	Die Frage, welcher Religion du angehörst, ist laut dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz verboten. Aber: Anders ist es, wenn du dich bei kirchlichen Einrichtungen, z.B. konfessionellen Krankenhäusern oder Kindergärten, bewirbst. Dann kann es von Vorteil sein, wenn du die gleiche religiöse Überzeugung wie das Unternehmen hast.
<i>Sind Sie gesund? Haben Sie körperliche Leiden?</i>	Diese Frage ist erlaubt, wenn sie für deine zukünftige Ausbildung von Bedeutung ist. Wenn du Asthma oder eine Stauballergie hast, solltest du z.B. nicht in einem holzverarbeitenden Betrieb arbeiten. Mit Neurodermitis bist du z.B. für eine Tätigkeit als Friseur/in denkbar ungeeignet, da du dort viel mit chemischen Stoffen in Berührung kommst. Tipp: Auch bei Allergien solltest du ehrlich sein, da du dir mit einer Lüge selbst keinen Gefallen tust.
<i>Sind Sie vorbestraft?</i>	Falls das bei dir der Fall sein sollte, kann der Arbeitgeber es anhand deines polizeilichen Führungszeugnisses herausfinden – bei einer Lüge wird es also leicht peinlich. Tipp: ehrlich antworten.
<i>Haben Sie Schulden?</i>	Im Prinzip sind Schulden Privatsache. Falls du in der Ausbildung jedoch mit Bargeld zu tun hast, z.B. als Verkäufern oder in einer Bank, muss dir dein zukünftiger Chef schon vertrauen können. Tipp: Gib notfalls zu, dass du Schulden hast, aber erkläre auch, wie du sie gerade bewältigst, z.B. mit Hilfe deiner Eltern.

5b Was sagst du, wenn...?

Nicht bei jedem Arbeitgeber passt dieselbe Antwort.

Es kann daher sinnvoll sein, wenn du die Tabelle zweimal ausfüllst,

um für **verschiedene Arbeitgeber** jeweils **passende Reaktionen** parat zu haben.

Frage	Deine Reaktion
Planen Sie in nächster Zukunft zu heiraten?	
Sind Sie schwanger? Planen Sie in nächster Zeit eine Familie zu gründen?	
Sind Sie Gewerkschaftsmitglied?	
Gehören Sie einer Partei an? Welche Partei wählen Ihre Eltern, welche würden Sie wählen?	
Welcher Religion gehören Sie an?	
Sind Sie gesund? Haben Sie körperliche Leiden?	
Sind Sie vorbestraft?	
Haben Sie Schulden?	

6 Frag dich schlau

Die Fragen, die du stellst, beweisen dein **ernsthaftes Interesse**:

Dir geht es nicht einfach nur um irgendeinen Ausbildungsplatz in irgendeinem Unternehmen:

Du möchtest genau **diesen** Beruf lernen und genau **hier** deine Ausbildung machen!

Interessiere dich in erster Linie dafür, wie **dein Lernen und Arbeiten im Betrieb** aussehen wird.

Erkundige dich außerdem nach **Einzelheiten, die über das hinausgehen**, was du mit Hilfe von Internetauftritt, Broschüren usw. vorher selbst herausfinden konntest.

Vermeide auf jeden Fall Fragen, auf die du bei gründlicher Vorbereitung **die Antwort bereits kennen müsstest**.

Eher am Rande kannst du dich auch nach Ausbildungsvergütung, Urlaub oder weiteren Sozialleistungen erkundigen.

Oft passen Fragen wie:

- Wie läuft die Ausbildung bei Ihnen genau ab?
- Kann ich alle Abteilungen/Bereiche kennen lernen? In welchen Abteilungen/Bereichen werde ich schwerpunktmäßig eingesetzt?
- Wer wird mein Ansprechpartner sein?
- Was werden meine Tätigkeiten gleich im ersten Ausbildungsjahr sein? Gibt es Tätigkeiten, die erst später dazukommen?
- Wie sind bei Ihnen die Arbeitszeiten geregelt?
- Wo ist die Berufsschule für Ihre Azubis?
- Wie ist der Berufsschulunterricht organisiert (Block- oder wöchentlicher Unterricht)?
- Wie viele Auszubildende gibt es im kommenden Ausbildungsjahr in Ihrem Betrieb?
- Wie stehen die Chancen, nach der Ausbildung übernommen zu werden?
- Gibt es nach der Ausbildung in Ihrem Betrieb Weiterbildungsmöglichkeiten?

Aber VORSICHT: Nicht jede dieser Fragen passt für jeden Beruf/Betrieb!

WICHTIG:

selbstgeschriebene Fragenliste mitbringen und zu den Antworten **Notizen** machen.

An beidem sieht dein Gegenüber dein **Interesse**.

Fragen, die zu deinem Berufswunsch / Wunsch-Betrieb passen:

Forschungsprojekt SeGel

(Selbstreguliert Gesprächsführung lernen)

an der Universität Regensburg

Einführung in das selbstregulierte Lernen

(= SeGel-Unterrichtseinheit 2)

Lehrerhandreichung

Vorliegende Materialien dürfen nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg genutzt und/oder verbreitet werden.

Thema, Zielsetzung und Aufbau

Die Unterrichtssequenz „Einführung in Selbstreguliertes Lernen“⁶⁹⁹ vermittelt Lernenden Grundwissen und praktische Fertigkeiten im Bereich metakognitiver Lernstützung durch Selbstregulation.

Diese Kenntnisse befähigen sie zur erfolgreichen Teilnahme an Vorstellungsgesprächssimulationen, die selbstregulative Strategien einbeziehen. Die Sequenz setzt selbst kein spezifisches Vorwissen voraus.

Durch die Einführung in selbstreguliertes Lernen werden Lernziele wie folgt anvisiert:

Die Schüler kennen geeignete selbstregulative Strategien, wissen um deren Lernförderlichkeit und wenden sie zur Unterstützung ihrer Lernarbeit in Bezug auf variative Aufgabenstellungen an.

Inhalte, Materialbedarf und Methoden

Im Unterrichtsverlauf üben die Schüler die metakognitiven Aktivitäten „Selbsteinschätzung“, „Zielsetzung“, „Strategieplanung“, „Strategieausführung“, „Strategieüberprüfung“, „Strategieanpassung“ sowie „Gesamtbewertung“ an Aufgabenbeispielen ein. Die entsprechenden Arbeitsschritte sind in die Geschichte des sport- und musikbegeisterten Jugendlichen Robert eingebettet, der Breakdance lernen möchte. Auf dem Weg zu diesem Ziel wird Robert, der neben Erfolgen auch Rückschläge und Phasen mangelnder Motivation erlebt, von seinem breakdanceerfahrenen Freund Mike beraten und unterstützt.

Die Schüler bearbeiteten im Verlauf der Sequenz zur Einführung in die Selbstregulation folgende Text- und Aufgabenblätter im Geheft „Roberts neue Breakdance-Pläne“, das in Klassenstärke bereitzuhalten ist:

- „Roberts neue Pläne“
- „Roberts Stärken und Schwächen“
- „Robert setzt sich Ziele“
- „Herausfordernde und realistische Ziele wählen“

⁶⁹⁹ Konzeption und Materialien entstammen der im Forschungsprojekt SeGel entstandenen Zulassungsarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Hauptschulen „Planung, Durchführung und Bewertung einer Lehrerfortbildung zum Selbstregulierten Lernen“ von Michaela Wasner-Cuffy (Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Universität Regensburg 2013, unveröffentlichtes Manuskript). Die Arbeit dokumentiert zunächst Durchführung und Ergebnisse einer Umfrage im Hinblick auf selbstregulationsbezogene Einstellungen, Vorkenntnisse und Unterrichtspraxis von Mittelschullehrkräften. Hinzu kommt ein umfassendes Konzept für Schulinterne Lehrerfortbildungen zur Einführung interessierter Lehrkräfte in den Themenkreis „Selbstreguliertes Lernen“, schwerpunktmaßig im Hinblick auf die Implementierung selbstregulativer Methoden in der Sekundarstufe (8. mit 10. Jahrgangsstufe).

- „Robert wählt die passenden Strategien“
- „Robert überprüft, ob seine Strategien zum Erfolg führen“
- „Roberts Finale“

Mit „Roberts neue Pläne“ und „Roberts Stärken und Schwächen“ werden Metakognitionsaktivitäten im Bereich der Selbsteinschätzung beleuchtet. Um Zielsetzungen geht es bei „Robert setzt sich Ziele“ und „Herausfordernde und realistische Ziele wählen“. Mit „Robert wählt die passenden Strategien“ widmen die Schüler sich Strategieplanung und -ausführung, mit „Robert überprüft, ob seine Strategien zum Erfolg führen“ Strategieüberprüfung und -anpassung. Der Gesamtbewertung der Lernarbeit ist „Roberts Finale“ gewidmet.

Zum Geheft gehören außerdem zwei „Lernpuzzle“-Bestandteile:

- Puzzlevorlage „Lernkreis“
- Ausschneidestreifen „Puzzleteile zum Lernkreis“

Um im Selbstregulationszyklus leichter den Überblick über die einzelnen metakognitiven Teilschritte zu bewahren, schneiden die Schüler jeweils bei der Besprechung der oben skizzierten Teilschritte „Selbsteinschätzung“, „Zielsetzung“, „Strategieplanung“, „Strategieausführung“, „Strategieüberprüfung“, „Strategieanpassung“ und „Gesamtbewertung“ die entsprechenden Puzzleteile aus und kleben sie in die Puzzlevorlage ein.

Zum fertig bearbeiteten Geheft „Roberts neue Breakdance-Pläne“ wird am Unterrichtsende das vervollständigte Lernkreispuzzle in die Mappe geheftet.

Der Zeitbedarf zur Durchführung der „Einführung ins Selbstregulierte Lernen“ beläuft sich auf ca. 2-3 Unterrichtsstunden.

Artikulationsschema: Einführung in Selbstreguliertes Lernen

Im Artikulationsschema werden folgende Abkürzungen verwendet: S für „Schüler“, LV für „Lehrervortrag“, UG für „Unterrichtsgespräch“, EA für „Einzelarbeit“, PA für „Partnerarbeit“, AB für „Arbeitsblatt“.

Inhalt	Verfahren	Medien
Kinofilm <i>Step Up 2 The Streets</i> : Soundtrack	Anspielen Audiodatei, fade out	https://www.you-tube.com/watch?v=eaZUycaplpw&list=RDeaZUycaplpw&start_radio=1&t=101 (zuletzt aufgerufen am 06.04.2020)
Breakdance: (k)eine große Kunst?	Abspielen Videodatei UG	Video „Learn Breakdance Windmills In Only 5 Minutes“, https://www.youtube.com/watch?v=FXMkkn-rEF1k (zuletzt aufgerufen am 06.04.2020)
<i>Sich selbst einschätzen (1): Roberts Motivation und Ausgangsvoraussetzungen im Hinblick auf Breakdance</i>	SV: AB vorlesen UG: Inhalt besprechen	AB „Roberts neue Pläne“
<i>Sich selbst einschätzen (2): Roberts Stärken und Schwächen</i>	PA: AB bearbeiten UG: Besprechung der Ergebnisse EA: Puzzleteil ausschneiden und aufkleben	AB „Roberts Stärken und Schwächen“ Puzzlevorlage „Lernkreis“ Ausschneidestreifen: Puzzleteil „Selbsteinschätzung“
<i>Sich Ziele setzen (1): Hat Robert eine passende Zielsetzung gewählt?</i>	EA: AB lesen und bearbeiten UG: Besprechung der Ergebnisse	AB „Robert setzt sich Ziele“
<i>Sich Ziele setzen (2): Wie sollten Zielsetzungen beschaffen sein?</i>	SV: AB mit verteilten Rollen vorlesen PA: AB bearbeiten UG: Besprechung der Ergebnisse EA: Puzzleteil ausschneiden und aufkleben	AB „Herausfordernde und realistische Ziele wählen“ Puzzlevorlage „Lernkreis“ Ausschneidestreifen: Puzzleteil „Zielsetzung“
<i>Strategien planen und ausführen:</i> Wie gut sind Roberts Strategien gewählt?	PA: AB bearbeiten GA: Ergebnisse vergleichen, ggf. korrigieren/ergänzen UG: Besprechung der Ergebnisse EA: Puzzleteile ausschneiden und aufkleben	AB „Robert wählt die passenden Strategien“ Puzzlevorlage „Lernkreis“ Ausschneidestreifen: Puzzleteile „Strategieplanung“ und „Strategieausführung“

<i>Strategien überprüfen und anpassen:</i> War Robert mit seinen Strategien erfolgreich?	SV: AB vorlesen PA: AB bearbeiten UG: Besprechung der Ergebnisse EA: Puzzleteile ausschneiden und aufkleben	AB „Robert überprüft, ob seine Strategien zum Erfolg führen“ Puzzlevorlage „Lernkreis“ Ausschneidestreifen: Puzzleteile „Strategieüberprüfung“ und „Strategieanpassung“
<i>Den Lernprozess bewerten:</i> Wie bewertet Robert sein Lernen? Welches neue Ziel kann er sich nun setzen?	EA: AB lesen und bearbeiten UG: Besprechung der Ergebnisse EA: Puzzleteil ausschneiden und aufkleben	AB „Roberts Finale“ Puzzlevorlage „Lernkreis“ Ausschneidestreifen: Puzzleteil „Gesamtbewertung“

Materialien

ROBERT'S NEUE PLÄNE

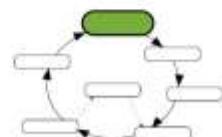
Mike und Robert verlassen das Kino, nachdem sie den neuesten Streifen *Step up to the Streets* geschaut haben. Für Robert war es der erste Tanzfilm, für Mike, einen begnadeten Hobby-Breakdancer, hingegen schätzungsweise Nr. 7. Robert ist mehr als begeistert:



Hey Mike. Also ich finde das echt cool, dass du mich ins Kino mitgenommen hast. Ich habe nie gedacht, dass mir solche Tanzfilme gefallen würden, aber ich muss sagen: Du hast mich echt überzeugt! Hast du die ganzen Moves gesehen, die die da gemacht haben? Ist echt cool, welche Figuren die draufhaben. Mensch, ich hätte richtig Lust selbst das Breakdancen zu lernen. Vor allem der Freeze-Style hat es mir total angetan! Du hast doch da schon ein bisschen Erfahrung. Meinst du, ich könnte das schaffen?

Wo ein Wille ist, ist immer auch ein Weg, Robert! Als ich damit angefangen hab, dachte ich auch, dass das nie etwas wird. Es bringt dir aber nix, andere einfach zu kopieren: Jeder Mensch ist anders. Darum musst du immer erstmal schauen, welche Voraussetzungen du mitbringst.

Ja, wenn du das sagst... hmm... also gerade unbeweglich bin ich nicht. Wie du weißt, gehe ich zweimal die Woche ins Fitnessstudio und trainiere meine Bauchmuskeln. Der Rest war mir bisher nicht so wichtig... Naja, und mit der Ausdauer und der Turnerei weiß ich nicht so recht... Einen Handstand bekomme ich wahrscheinlich grad noch hin. Musikalisch bin ich gut drauf. Mit dem richtigen Rhythmus sollte ich also weniger Probleme haben.



© Michaela Wasner, Universität Regensburg

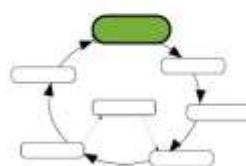
ROBERTS STÄRKEN UND SCHWÄCHEN

Du hast soeben von Roberts Tanz-Plänen erfahren.

Was ist dir aufgefallen: Was kann Robert schon gut? Überlege dir aber auch, was er noch üben muss, um mit Mike früher oder später mithalten zu können.

Trage deine Ideen in die folgende Tabelle ein:

Das kann Robert schon gut...	Das sollte er noch üben...



© Michaela Wasner, Universität Regensburg

ROBERT SETZT SICH ZIELE

Robert will sich unbedingt ein erstes Ziel setzen. Er weiß nur nicht so recht, welches. Dazu informiert er sich bei Mike erstmal über die verschiedenen Freeze-Styles im Breakdancing. Mike klärt Robert auf:

„Es gibt den sogenannten **Baby-Freeze**. Hier darfst du beide Hände und deinen Kopf als Stütze nehmen. Deine Beine stehen dabei parallel zum Boden und können auch gebeugt sein.“



„Beim **Hollow-Back** darfst du auch beide Hände zur Stütze einsetzen. Du machst einen Handstand und versuchst deine Beine so weit wie möglich hinter deinen Rücken zu bringen.“



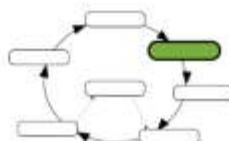
„Eine coole Figur ist auf jeden Fall der **Air-Chair**. Hier musst du dein ganzes Gewicht auf einer Hand tragen. Deinen Oberkörper hältst du dabei parallel zum Boden. Wie du sehen kannst, sieht die Figur schon schwieriger aus als die beiden anderen.“



„Naja und die ultimative Figur, die Creme de la Creme unter den Freezes ist der **Air-Freeze** - den schaffen auch nur sehr gute Breakdancer. Hier steht du auf einer Hand und musst die Beine ganz nach oben bringen und spreizen. Der fordert natürlich extrem viel Körperspannung und ein gutes Gleichgewichtsgefühl.“



Welche Figur würdest du als Ziel wählen, wenn du an Roberts Stelle wärst?



© Michaela Wasner, Universität Regensburg

Herausfordernde und realistische Ziele wählen

Welche Tanzfigur soll Robert nur wählen? Zu leicht will er es sich nicht machen, aber zu schwer darf die Figur natürlich auch nicht sein.

„Hmmm, am liebsten würde ich ja gleich den Air-Freeze beherrschen. Aber ich denke, dass das bestimmt ewig dauern wird, oder?“

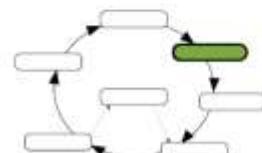
„Ja, da liegst du richtig. Nicht mal ich beherrschte den nach zwei Jahren Training. Da musst du wirklich gut sein. Stell dir vor, du sollst mit einer auf dem Boden stehen, obwohl du im einfachen Handstand noch nicht mal fit bist. Das würde dich nur demotivieren. Beginne lieber mit etwas Einfacherem.“

„Ja, du hast recht. Naja, also den Kopf aufstützen will ich nicht mehr. Das heißt, der Baby-Freeze ist nicht wirklich eine Herausforderung für mich. Und da ich schon ziemlich gut im Handstand bin, denk ich, dass ich auf jeden Fall den Hollow-Back schaffen werde. Da darf ich wenigstens noch beide Arme fest auf dem Boden verankern.“

„Wow, Robert! Ich kann's kaum mehr erwarten, bis ich deine Performance sehen kann. Du schaffst das!“

Wie sollten Ziele sein? Kreuze an!

- herausfordernd
- leicht
- unerreichbar
- möglichst genau formuliert
- unterhaltsam



© Michaela Wasner, Universität Regensburg

ROBERT WÄHLT DIE PASSENDEN STRATEGIEN

Robert weiß jetzt, was er will: Sein Ziel ist es, den Hollow-Back zu schaffen. Das wird sicher eine Herausforderung für ihn, ist aber auf jeden Fall zu schaffen. Gut so: Denn Ziele sollen immer **möglichst genau formuliert** und **herausfordernd** (aber nicht unerreichbar) sein.

„Also, ich weiß jetzt auf jeden Fall schon, was ich will! Aber: Was genau muss ich machen, um das zu erreichen? Natürlich muss ich meine Arme erstmal so richtig stärken und den einfachen Handstand perfekt beherrschen. Aber ich kann ja nicht jeden Tag trainieren. Schließlich habe ich auch noch andere Sachen zu tun und auch nicht genug Geld für tägliches Training in Tanzstudios. Mike würde mir bestimmt helfen, aber der hat ja auch nicht ständig für mich Zeit. Womit soll ich jetzt anfangen? Wie gehe ich die Sache am besten an?“

Robert braucht das passende „Werkzeug“ um sein Ziel zu erreichen. Er hat sich schon einige Strategien überlegt, weiß aber nicht, welche am besten geeignet sind. Deine Aufgabe ist nun, seine Strategien zu beurteilen. Findest du sie gut? Oder sind vielleicht sogar welche dabei, die ihn beim Erreichen seines Ziels behindern könnten?

1) „Ich mache täglich 30 Liegestütze zuhause.“

Meine Beurteilung: _____

2) „Ich mache gleich am Anfang 60 Liegestütze. Dann dauert es nicht so lange mit dem Muskelaufbau an den Oberarmen.“

Meine Beurteilung: _____

3) „Ich besuche einen Breakdance-Kurs für Fortgeschrittene.“

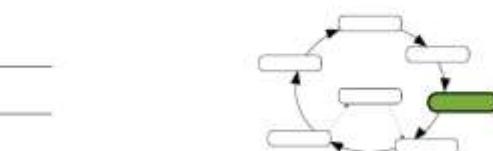
Meine Beurteilung: _____

4) „Ich frage Mike, ob er dreimal in der Woche zu mir kommt und mir hilft, sicherer im Handstand zu werden. Er soll mir dabei etwas Stütze geben.“

Meine Beurteilung: _____

5) „Ich versuche parallel zu meinem Hollowback-Training auch noch eine weitere Figur zu lernen.“

Meine Beurteilung: _____



© Michaela Wasner, Universität Regensburg

6) „Ich höre viel Musik um mein Rhythmus-Gefühl noch zu verbessern.“

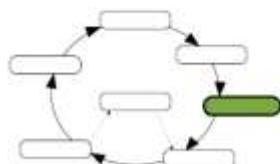
Meine Beurteilung: _____

7) „Ich schaue mir noch mehr Tanzfilme an.“

Meine Beurteilung: _____

8) „Erst wenn ich mir im Handstand sicher bin, versuche ich den Rücken nach hinten zu biegen.“

Meine Beurteilung: _____



© Michaela Wasner, Universität Regensburg

ROBERT ÜBERPRÜFT, OB SEINE STRATEGIEN ZUM ERFOLG FÜHREN

Roberts erste Trainingswoche

Die ersten Trainingsschritte Roberts haben gut geklappt. Robert hat sich selbst eingeschätzt und sich ein herausforderndes, realistisches Ziel gesetzt. Er hat sich entschieden täglich 30 Liegestütze zuhause zu machen, sich mit Mike dreimal die Woche zu treffen (Montag, Mittwoch, Freitag), um den Handstand zu üben, und erst mit der Rückenübung zu beginnen, wenn er im Handstand richtig fit ist.

Lies den Text durch und markiere mit zwei unterschiedlichen Farben, was seinen Plänen entspricht bzw. was von diesen abweicht.

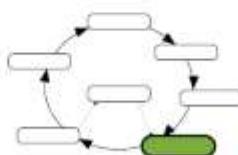
Montag: Robert ist höchst motiviert. Noch vor der Schule fängt er an seine 30 Liegestützen zu machen. Spät Abends merkt er, dass er sich einen übeln Muskelkater zugezogen hat. Er kann seine Arme kaum mehr bewegen. Eigentlich wollte er sich heute noch mit Mike treffen, aber das muss er dann wohl erstmal ausfallen lassen.

Dienstag: Robert fühlt sich heute schon besser. Jetzt geht er es aber langsamer an. Statt der geplanten 30 macht er nur noch 15 Liegestützen. Am Abend fühlt er sich lange nicht so erledigt wie am Montag. Er ruft Mike gleich an, dass es auf jeden Fall bei ihrem morgigen Treff bleibt.

Mittwoch: Heute macht Robert schon 20 Liegestütze. Am Abend kommt Mike vorbei, der ihm beim Handstand helfen möchte. Robert versucht es erstmal alleine und siehe da: Er geht besser, als er gedacht hatte, sodass Mike nur noch Zuschauer ist. Das mit Mikes Hilfe hat sich dann wohl erstmal erübrigt.

Donnerstag: Robert ist mittlerweile ein richtiger Morgenmensch geworden. Seine Liegestütze werden immer schneller. Er ist schon ganz stolz auf seine straffen Oberarme und muss sie gleich seiner Freundin Betty präsentieren. Der Handstand macht ihm keine große Mühe mehr. Er fühlt sich sicher und hat vor, morgen endlich seinen Rücken nach hinten zu biegen.

Freitag: Robert schafft jetzt seine 30 Liegestütze und versucht sich gleich im Anschluss an der Biegung des Rückens im Handstand. Leider hat das viel leichter ausgesehen, als es tatsächlich ist. Robert fällt ständig um, sobald er versucht den Rücken nach hinten zu biegen. Da bleibt wohl nichts anderes übrig als Mike nochmal um Hilfestellung zu bitten. Der macht sich sofort auf den Weg zu Robert um ihn in puncto Balance zu unterstützen.



© Michaela Wasner, Universität Regensburg

Beantworte folgende Fragen:

1) Findest du, dass Roberts Strategien gut gewählt waren?

- ja nein Es gab gute und schlechte.

Warum? _____

2) Hat Robert sein Ziel bereits erreicht? ja nein

3) Hat Robert an seinen ursprünglichen Strategien bis zum Schluss festgehalten? ja nein

4) Hat Robert neue Strategien eingesetzt? ja nein

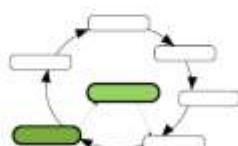
Wenn ja: welche?

5) Was ist für Robert besser gelaufen als gedacht? _____

Versuche den Satz zu vervollständigen:

Wenn es mal nicht so gut lief, hat Robert nicht gleich _____, sondern er hat seine _____ verändert, um seinem _____ näher zu kommen.

Ob Robert nun sein Ziel erreichen wird?



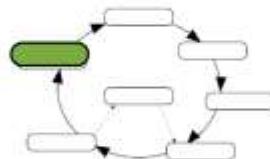
© Michaela Wasner, Universität Regensburg

ROBERTS FINALE

Mike ist bereits bei Robert eingetroffen. „Na komm schon, Robert! Die letzte Hürde packst du jetzt auch noch. Ich will endlich sehen, was du kannst!“, ermuntert er ihn mit einem Lächeln. „Du hast leicht reden“, sagt Robert. „Du bist ja der Oberchecker. Aber jetzt mal Spaß beiseite: Lass uns üben.“ Roberts Handstand ist perfekt. Er biegt sich langsam nach hinten, während ihn Mike am Rücken stützt. Nach zehn Sekunden lässt Mike seine Hände unbemerkt weggleiten und siehe da: Robert steht immer noch! Er hat es geschafft! Naja, länger als eine Minute hält er es in dieser Position noch nicht aus, aber auch das wird mit der Zeit immer besser werden. Die Hauptsache ist doch: Robert hat sein Ziel erreicht!

Robert ist stolz auf das, was er geschafft hat. Im Nachhinein überlegt er nochmal, was alles gut und schlecht war:

„Voll cool, dass ich das jetzt gepackt habe. Also nachdem ich jetzt weiß, dass man ganz schnell einen Muskelkater bekommen kann, würde ich jedes Training langsam beginnen. Ich glaube auch, dass es eine gute Entscheidung war, erst sicherzustellen, dass man im Handstand richtig fit ist. Mike hat mir wirklich super geholfen, auch wenn ich ein paar Termine erstmal absagen musste.



“Hmmm, welche Figur könnte ich als nächste ausprobieren?”

Robert will sich ein neues Ziel setzen. Welche Tanzfigur sollte er sich als vornehmen?

Mein Ratschlag an Robert:

- Baby-Freeze
- Air-Chair
- Air Freeze



© Michaela Wasner, Universität Regensburg

Abbildungen:

AirChair: <http://www.keywordpicture.com/keyword/bboy%20freeze/> [Abruf am 20.02.13].

Hollowback: <http://www.flickr.com/photos/29280961@N03/galleries/72157627437793795/> [Abruf am 20.02.13].

AirFreeze: <http://www.flickr.com/photos/uloveluke2/4304989789/> [Abruf am 20.02.13].

BabyFreeze: <http://esiblogcafe.com/skr/park08796/2012/07/04/my-special-talent/> [Abruf am 20.02.13].

Step Up: <http://www.moviedeskback.com/2012/04/hd-stills-from-step-up-revolution-1920x1080.html/step-up-revolution-wallpapers-1920x1080-2> [Abruf am 20.02.13].

Lösungshinweise

Robert wählt die passenden Strategien

- 1) gute Strategie
- 2) an sich sinnvolle Strategie, aber Überforderung zu Beginn
- 3) an sich sinnvolle Strategie, aber wenig sinnvoll für Anfänger
- 4) gute Strategie
- 5) keine Strategie zur Zielerreichung „HollowBack“
- 6) nicht passende Strategie
- 7) an sich sinnvolle Strategie, aber zu viel auf einmal
- 8) gute Strategie

Die besten sind die Strategien 1, 4 und 8.

Robert überprüft, ob seine Strategien zum Erfolg führen

- 1) Es gab gute und schlechte.

schlecht: Überforderung mit 30 Liegestütze > Muskelkater

gut: mit Rückenübung abgewartet

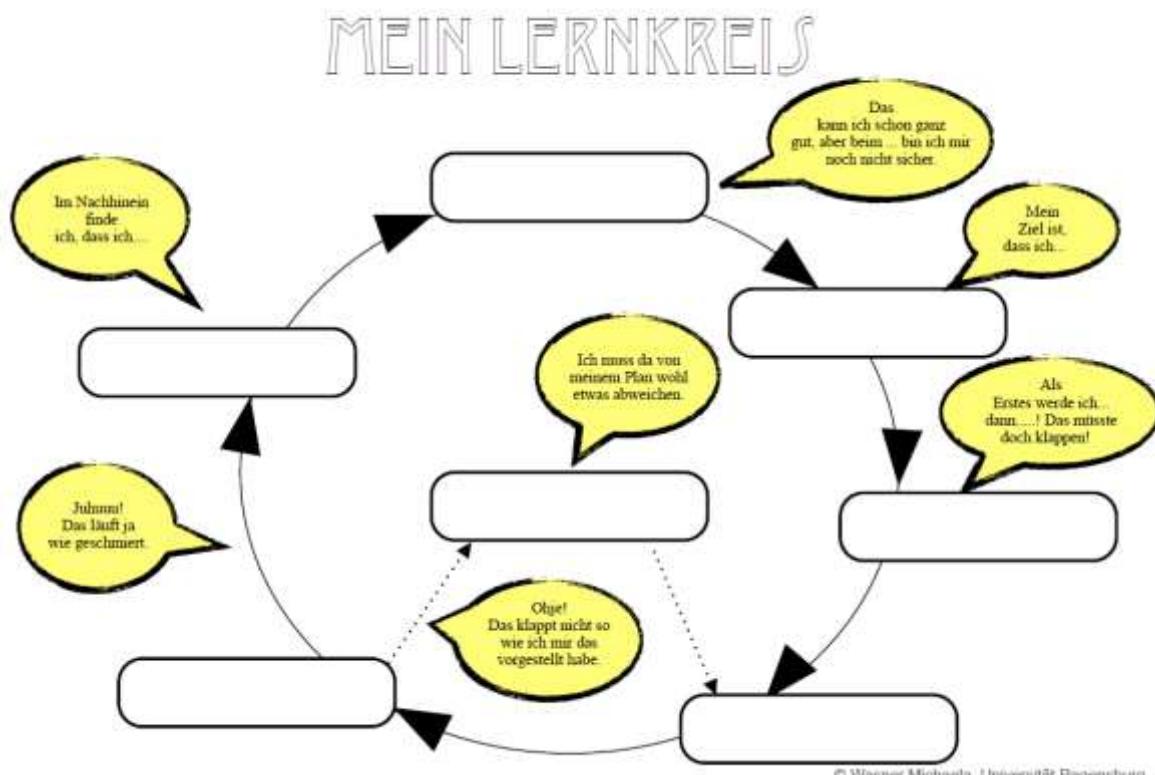
- 2) nein
- 3) nein
- 4) ja > Verringerung der Anzahl an Liegestützen (aufbauendes Training), Bitte um nochmalige Hilfe von Mike
- 5) Robert kann den Handstand ziemlich schnell sehr gut.

>>> Wenn es mal nicht so gut lief, hat Robert nicht aufgegeben, sondern seine Strategien verändert, um seinem Ziel näher zu kommen.

Roberts Finale

Beste Lösung: Air-Chair (Mittelmaß an Schwierigkeit)

Puzzlevorlage „Lernkreis“



Ausschneidestreifen: Puzzleteile „Lernkreis“ (in vierfacher Ausführung)



© Wasner Michaela, Universität Regensburg

Forschungsprojekt SeGel

(Selbstreguliert Gesprächsführung lernen)

an der Universität Regensburg

Vorstellungsgesprächstraining

(= SeGel-Modul 3)

Typ FB

Lehrerhandreichung

Vorliegende Materialien dürfen nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg genutzt und/oder verbreitet werden.

Thema, Zielsetzung und Aufbau

Die Unterrichtseinheit „SeGel-Vorstellungsgesprächstraining mit Peerfeedback“ thematisiert Anforderungen von Bewerbungsinterviews im Hinblick auf den Berufsfindungsprozess der Teilnehmer⁷⁰⁰. Die Intervention hat eine kooperative Realisierung der Gesprächsfunktion „Vorbereitung auf authentische Vorstellungsgespräche“ zum Ziel und baut auf die Unterstützung der Lernarbeit durch Peer-feedback.

Um das Training sinnvoll nutzen zu können, brauchen die Schüler Vorwissen zum Thema „Vorstellungsgespräch“, das beispielsweise durch vorgesetzte Durchführung der SeGel-Unterrichtseinheit 1 „Einführung in das Vorstellungsgespräch“ vermittelt werden kann.

Die Unterrichtssequenz gliedert sich in thematische Einheiten wie folgt:

Einführung Vorstellungsgespräch	Training Etappe 1: Ge-sprächseröffnung	Training Etappe 2: Fra-gen an dich	Training Etappe 3: Fra-gen von dir
Training Etappe 4: Ge-sprächsabschluss	Training Etappe 5: ge-samtes Vorstellungsgespräch	Überblick/Fazit Abschluss	

Für die Einführung ins Vorstellungsgespräch werden ca. 2-3 Unterrichtsstunden, für das Vorstellungsgesprächstraining ca. 7-8 Unterrichtsstunden benötigt.

Materialien

Das Training ist zur Durchführung in Dreier- oder Vierergruppen konzipiert, die optimale Gruppengröße liegt bei vier Teilnehmern (ein Bewerber, ein Interviewer, zwei Rückmelder). Ist die Anzahl der Lernenden nicht durch vier teilbar, so werden so viele Dreiergruppen gebildet, wie nötig sind, um alle Teilnehmer einer Dreier- bzw. Vierergruppe zuweisen zu können.

⁷⁰⁰ Bei maskulinen Formen wie „Schüler“, „Lehrer“, „Bewerber“, „Spieler“, „Beobachter“ usw. sind Personen jedweden Geschlechts mitgemeint.

Folgende Materialien benötigt die Lehrkraft:

- Medienkombination „*planet beruf*“ der Agentur für Arbeit: online oder auf CD-ROM, vorgerichtet zur Wandprojektion (erforderlich nur für die Einführungsstunde)
- Überblick über Gesamtablauf des Trainings, vorgerichtet zur Wandprojektion
- Rollenkarte E 1_1 , vorgerichtet zur Wandprojektion
- Feedbackbogen E 1_1 (auf Wunsch auch E 2_1, E 3 sowie E 4), vorgerichtet zur Wandprojektion
- Alle Artikulationsschemata
- Zeitmesser
- Zeitsignal

Folgende Materialien benötigen die Schüler:

- Pro Schülergruppe ein Satz Rollenkarten für den Schüler in der Rolle des Personalverantwortlichen, sortiert nach den Trainingsetappen 1 mit 4. Um Langeweile zu vermindern und den Teilnehmern durch variative Gesprächsimpulse vielfältige Übungs- beziehungsweise Beobachtungsgelegenheiten zu geben, kommt für die Trainingsrunden der Etappen 1 mit 3 jeweils nicht nur eine einzige Rollenkarte, sondern ein Satz von Varianten zum Einsatz. Der vollständige Kartensatz umfasst daher 13 Rollenkarten: für Etappe 1 („Gesprächseröffnung“) die Versionen 1_1 mit 1_4, für Etappe 2 („Fragen an dich“) die Versionen 2_1 mit 2_4, für Etappe 3 („Fragen von dir“) die Versionen 3_1 mit 3_4 sowie die Karte für Etappe 4 („Gesprächsschluss“). Zum Training des gesamten Vorstellungsgesprächs benötigen die Gruppen keine gesonderten Rollenkarten: Sie arbeiten nacheinander ohne Unterbrechung jeweils die Kartenversionen n_1 der Etappen 1 mit 4 ab.
- Pro Schülergruppe ein Satz Feedbackbögen, sortiert nach Trainingsetappen und Versionen: Für Etappe 1 („Gesprächseröffnung“) und Etappe 2 („Fragen an dich“) gibt es den Feedbackbogen in jeweils vier Varianten (also die Versionen 1_1 mit 1_4 sowie die Versionen 2_1 mit 2_4). Diese beziehen sich auf die entsprechenden Versionen der Rollenkarten. In Vierergruppen werden jeweils alle vier Versionen gebraucht: Für Bewerber 1 benutzen die Beobachter den Feedbackbogen n_1, für Bewerber n_2 usw. Sie tragen ihre Wertungen für Erstversuchs- und Wiederholungsrunde jedes Bewerbers auf ein- und demselben Feedbackbogen in zwei unterschiedlichen Farben ein; am Rand wird vorausgehend vermerkt, welche Farbe sich auf welche Spielrunde bezieht. Da in Vierergruppen jeder Bewerber von zwei Peers beobachtet wird, benötigt man doppelt so viele Exemplare der Feedbackbögen wie für Dreiergruppen, in

denen jeweils nur ein Teilnehmer beobachtet und Feedback gibt. Gruppen mit nur drei Teilnehmern benutzen zudem lediglich die Versionen n_1 mit n_3 der Bögen, Version n_4 wird hier nicht benötigt.

Für die Etappen 3 („Fragen von dir“), 4 („Gesprächsabschluss“) sowie 5 („gesamtes Vorstellungsgespräch“) steht jeweils nur eine einzige Feedbackbogenversion zur Verfügung: Für die Etappen 3 mit 5 werden in den Vierergruppen pro Teilnehmer zwei Exemplare dieses Bogens bereitgelegt. Dreiergruppen benötigen nur ein Exemplar pro Teilnehmer.

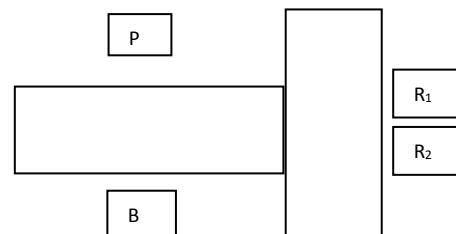
- Pro Schüler 1 Heftstreifen
- Pro Schüler 2 verschiedenfarbige Stifte

Sitzordnung

Das Training findet in regulären Unterrichtsräumen in einer vorab festgelegten Sitzordnung statt.

Jede Gruppe nutzt zwei Tische, die in T-Form aneinandergestellt sind: Personalchef (P) und Bewerber (B) sitzen sich an den Längsseiten von Tisch 1 gegenüber, die beiden Rückmelder (R) nehmen auf zwei an der Längsseite von Tisch 2 nebeneinander positionierten Stühlen Platz. Nachfolgende Skizze veranschaulicht die entsprechende Anordnung.

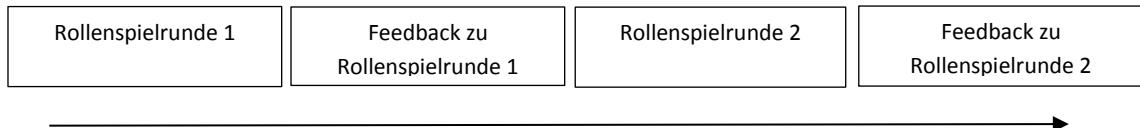
Sitzordnung im Simulationsdialog



Trainingsablauf

Die Gruppen führen insgesamt fünf Trainingseinheiten durch: In den Etappentrainings 1 mit 4 wird jeweils eine der vier Vorstellungsgesprächsetappen „Gesprächseröffnung“, „Fragen an dich“, „Fragen von dir“ und „Gesprächsabschluss“ simuliert, in Runde fünf ein aus allen vier Etappen zusammengezetztes vollständiges Bewerbungsinterview. Innerhalb der Etappentrainings rotieren die Rollen „Bewerber“, „Interviewer“ und „Rückmelder“. Zentral ist hierbei, dass jeder Teilnehmer die Bewerberrolle im entsprechenden Abschnitt des Vorstellungsgesprächs *zweimal* einnimmt: Auf die erste Spielrunde folgt das Peerfeedback für den „Bewerber“. Anschließend wird die Simulation in identischer Rollenbesetzung wiederholt und der Teilnehmer, der nun zum zweiten Mal den Bewerber gespielt hat, bekommt ein zweites Feedback für die Wiederholungs runde.

Ablauf einer Trainingsetappe mit Peerfeedback



Dieses vierstufige Grundschema durchläuft jedes Gruppenmitglied, danach geht die Bewerberrolle auf den nächsten Trainingsteilnehmer über. Jeder der vier Gesprächsabschnitte „Gesprächseröffnung“, „Fragen an dich“, „Fragen von dir“ und „Gesprächsabschluss“ wird somit im Gesamttraining, das sich in der Regel auf 8-10 Unterrichtsstunden an mehreren Tagen verteilt, mehrfach simuliert: bei Dreiergruppen in sechs, bei Vierergruppen in acht Spielrunden. Ebenso oft spielt jede Gruppe die aus allen vier Gesprächsetappen zusammengesetzte Simulation des gesamten Vorstellungsgesprächs durch.

Es ist den Lehrkräften freigestellt, ob sie im Vorfeld festlegen wollen, welcher Teilnehmer in den einzelnen Trainingsetappen jeweils als erster die Bewerberrolle übernimmt (z.B. in Etappe 1 das älteste, in Etappe 2 das zweitälteste, in Etappe 3 das zweitjüngste, in Etappe 4 das jüngste und in Etappe 5 wieder das älteste Gruppenmitglied) und nach welchem Schema die Rollen rotieren (Beispiel: Der Bewerber wird in der Folgerunde jeweils Rückmelder 1, Rückmelder 1 wird Rückmelder 2, Rückmelder 2 wird Interviewer und der Interviewer wird Bewerber). Um bei unterschiedlichen Gruppengrößen den Zeitbedarf anzugehen, trainiert in den Dreiergruppen jeweils ein Teilnehmer pro Etappe die Bewerberrolle zweimal. Die Auswahl dieses Teilnehmers steht den Spielleitern beziehungsweise den Gruppen frei (Beispiel: bei Etappe 1 der jüngste in der Gruppe, bei Etappe 2 der zweitjüngste usw.).

Zu Beginn der Rollenspiele sitzen der Personalverantwortliche und die Beobachter an ihren Plätzen; Rollenkarten und Feedbackbögen sowie Stifte zum Ausfüllen liegen vor ihnen bereit. Der Bewerber stellt sich vor den Rollenspielen zu Etappe 1 sowie 5 an einen benachbarten Tisch („die Bürotür des Personalverantwortlichen“). Sobald die Lehrkraft das Zeichen zum gemeinsamen Beginn gibt, klopft der Bewerber auf die Tischplatte, der Interviewer steht auf, geht zu ihm, bittet ihn „herein“ und das Rollenspiel beginnt. Zu Beginn der Rollenspiele zu den Etappen 2-4 sitzt der Bewerber hingegen bereits am Tisch mit dem Personalverantwortlichen. Nach Ablauf der Spielszene bleibt der Bewerber bei den Trainingsetappen 1-3 an seinem Platz sitzen und empfängt die Feedback-Bögen von den Rückmeldern. In den Trainingsetappen 4 und 5 wird er bei Gesprächsabschluss vom Interviewer zum Nachbartisch („Tür“) zurückbegleitet.

Peerfeedback

Vorüberlegungen

Das Rückmelden stellt besonders für ungeübte Schüler eine Herausforderung dar: Das Vorstellungsgespräch läuft ohne Pausen ab, vielerlei Details auf verschiedenen Interaktionsebenen müssen synchron beobachtet und gleichzeitig bewertet werden, parallel dazu wird der FB-Bogen ausgefüllt. Es ist unbedingt sinnvoll, dies im Vorfeld gemeinsam auszuprobieren, damit die Schüler ein Gefühl für die Arbeitstechnik des Rückmeldens bekommen.

Die Effektivität des Rollenspiel-Trainings hängt entscheidend von der Qualität des Peer-FBs ab: Durch Beobachten und Rückmelden werden Handlungsmöglichkeiten identifiziert, bewertet, angepasst und somit für den Lernprozess verfügbar gemacht – nicht nur für den jeweiligen Bewerber, sondern für alle Gruppenmitglieder. Die Schüler sollten deshalb ermutigt werden, eine überlegte und ehrliche Rückmeldung als Service für den Mitschüler zu betrachten – ein Geschenk, das dieser im Leben evtl. nicht oft bekommt und das ihm für seine persönliche Weiterentwicklung viel bringen kann. Dies gilt gleichermaßen für anerkennendes wie für kritisches FB: Keines ist „besser“ oder „schlechter“ als das andere, jedes kann viel bewirken. Die Aufgabe des Rückmeldens ist mit Macht und Verantwortung verbunden. Wenn man dabei absichtlich beziehungsweise leichtfertig jemanden „niedermacht“, kann dies ebenso viel Schaden anrichten wie wenn man ihm versichert, sein Auftreten sei in jeder Hinsicht optimal, auch wenn dem nicht so ist: Der so „Hochgelobte“ wiegt sich dann womöglich in falscher Sicherheit und sieht in der Folge keine Notwendigkeit, weiter an sich zu arbeiten. Dadurch können sich motivationale Lernressourcen und somit auch Entwicklungschancen für die Betroffenen merklich reduzieren. Der echte Freundschaftsdienst besteht also gerade nicht darin, nur zu loben, sondern vielmehr darin, genau hinzuschauen, damit man dem Beobachteten die Details rückmelden kann, die ihm selbst nicht auffallen. Ein guter Rückmelder bietet Konzentration und Mut auf, um dem anderen als klarer, ehrlicher Spiegel dienlich zu sein. Aufgrund der subjektiv unterschiedlichen Wahrnehmungen und Interpretationen der Beobachtungen kann es ein „objektiv richtiges“ FB nicht geben, unterschiedliche Wertungen sind normal. Jeder Rückmelder hat also auf dem FB-Bogen zu dokumentieren, wie er persönlich das Auftreten des Bewerbers wahrnimmt (ohne dabei die Wertung eines anderen zu übernehmen); am Bewerber liegt es, aus den Rückmeldungen wiederum seine persönlichen Schlüsse zu ziehen.

Spielbeobachtung und Ausfüllen der Feedbackbögen

Die Beobachter nutzen den Gesprächsimpulsen auf den Rollenkarten angepasste Kriterienraster, um während der Spielrunden ihre Eindrücke festzuhalten, hier ein Beispiel:

Feedbackbogen 1_1 zur Etappe "Gesprächseröffnung"

Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)	voll erfüllt	überwiegend erfüllt	überwiegend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
legt Block/Mappe mit vorbereiteter Fragenliste und Stift auf den Tisch				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
offene Armhaltung				
geschlossene Beinhaltung				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☺ ☹

Die Beobachter tragen vor Beginn der Spielszenen ihre anonymisierte Schülerkennung auf jedem Feedback-Bogen ein. Die Wertungen werden durch das Setzen von Kreuzchen in die jeweils zutreffenden Zeilen vergeben. Hierbei arbeitet jeder Beobachter für sich allein, ein gegenseitiger Austausch unterbleibt. Das Ausfüllen der Bögen erfolgt prinzipiell während des Rollenspiels (nicht etwa erst danach). Konsequenterweise darf die Wertung „voll erfüllt“ nur dann angekreuzt werden, wenn das entsprechende Verhalten auch tatsächlich in *jeder* einschlägigen Gesprächssituation zu beobachten ist (wenn also der Bewerber beispielsweise *alle* Sätze zu Ende führt, *durchgehend* gelassen wirkt, in *jedem* angebrachten Fall „Bitte“ bzw. „Danke“ verwendet usw.). Nach den Simulationen kann, wenn nötig, noch Zeit zum Vervollständigen der Bögen gegeben werden.

Feedbackgespräch

Das Rückmeldegespräch läuft in drei Schritten ab:

4. „Wie war's?“ Nach Fertigstellung werden die Feedbackbögen – zunächst ohne weitere Kommentare – an den Bewerber übergeben. Dieser liest die Ergebnisse und kann Rückfragen dazu stellen, welche die Beobachter beantworten.

5. „So war's“: Rückmelder und Interviewer erläutern dem Bewerber ihre Beobachtungen und Wertungen.

6. „Vier Chips – vier Tipps“: Die Gruppe bespricht alternative Handlungsmöglichkeiten. Es obliegt besonders den Beobachtern, konkrete Ratschläge für den Bewerber zu formulieren. Jeder Beobachter hat hierbei zwei Spielchips (alternativ Münzen o.Ä.) vor sich liegen: Für jeden Tipp, den er dem Bewerber gibt, darf er einen seiner Chips vor dem Bewerber ablegen. Erst wenn alle vier Chips beim Bewerber liegen, ist die Feedbackrunde zu Ende.

Die Trainingsteilnehmer werden zum Vollzug dieser Schritte im Rückmeldegespräch zunächst durch den Spielleiter, der hierbei auch die Sinnhaftigkeit des Ablaufs erläutert, angehalten, später kann die Einhaltung der Feedback-Gesprächsstruktur, die Dauer der einzelnen Schritte und so weiter in die Verantwortung der Gruppen gelegt werden. Als Hilfestellung wird nachfolgende Übersicht an die Wand projiziert:

Ablauf der Feedbackgespräche

1. „Wie war's?“

R übergeben FB-Bögen kommentarlos an B.

B liest FB.

R beantworten Rückfragen von B.

2. „So war's“:

Jeder R erläutert einzeln für B:

„Ich habe bei dir ... gesehen.“

„Ich habe das als ... bewertet, weil...“

Auch P kann und soll Beobachtungen erläutern!

3. „Vier Chips – vier Tipps“

Jeder R macht B konkrete Vorschläge:

„Beim nächsten Mal könntest/solltest du...“

Pro Vorschlag wandert ein Chip zu B.

Auch P kann und soll Tipps geben!

Jeder Teilnehmer heftet die erhaltenen Feedbackbögen nach den Etappentrainings auf einem Heftstreifen zusammen und bewahrt das Geheft für sich auf, um seine Lernentwicklung anhand der erhaltenen Feedbacks auch später nachvollziehen zu können.

Soweit es angezeigt erscheint, werden nach den einzelnen Etappentrainings Plenumsgespräche eingeschaltet, in denen Aspekte der Spiel- und Feedbackarbeit reflektiert werden können.

Artikulationsschemata

In den Artikulationsschemata werden folgende Abkürzungen verwendet: S für „Schüler“, LV für „Lehrvortrag“, UG für „Unterrichtsgespräch“, EA für „Einzelarbeit“, GA für „Gruppenarbeit“, FB für „Feedback“, E für „Etappe“.

Artikulationsschema 0: Einführung ins Vorstellungsgesprächstraining

Inhalt	Verfahren	Medien
Vorstellungsgesprächstraining: Inhalte und Zielsetzung	LV, UG	
Ablauf der Rollenspielarbeit	LV, UG	Projizierter Überblick über gesamten Trainingsablauf Projizierte Rollenkarte E 1_1
Probedurchlauf: eine Spiletappe durchführen	GA	Rollenkarten E 1_1
Vorüberlegungen zum Peerfeedback	LV, UG	
Peerfeedbackablauf (I): Spielbeobachtung und Ausfüllen des FB-Bogens	LV, UG	projizierter FB-Bogen E 1_1
Probedurchlauf: eine Rollenspielszene beobachten und währenddessen einen Beobachtungsbogen ausfüllen	EA: Gesprächseröffnung (Spielszene) beobachten, dazu FB-Bogen ausfüllen	Videoclip aus <i>planet beruf</i> (z.B. „Leons Vorstellungsgespräch“) oder Rollenspiel: ein S als Personalchef mit Rollenkarte E 1_1, Lehrer als Bewerber FB-Bögen E 1_1
Besprechung und Reflexion	UG	Ausgefüllte FB-Bögen von L und S (Projektion ausgewählter Bögen)
Peerfeedbackablauf (II): Rückmeldegespräch führen	LV, UG	projizierte FB-Routine „ <i>Vier Chips – vier Tipps</i> “
Probedurchlauf: Rückmeldegespräch in der Gruppe durchführen	GA	Ausgefüllte FB-Bögen E 1_1 projizierte FB-Routine „ <i>Vier Chips – vier Tipps</i> “
Besprechung und Reflexion	UG	Ausgefüllte FB-Bögen E 1_1 projizierte FB-Routine „ <i>Vier Chips – vier Tipps</i> “

Artikulationsschema 1: Training E 1 („Gesprächseröffnung“)

Vorbemerkung

Vor jedem Etappentraining kann, falls es angezeigt erscheint, ein gemeinsamer Probendurchlauf unter Verwendung der Etappenmaterialien, ggf. mit anschließender Plenumsbesprechung, erfolgen.

Die Lehrkraft gibt in allen Etappen das Klingelzeichen zum gemeinsamen Beginn der einzelnen Trainingsrunden dann, wenn alle Materialien bereitliegen, jeder an seinem Platz ist und die Aufmerksamkeit der Beobachter auf die Bewerber gerichtet ist.

Ein Klingelzeichen zur gemeinsamen Beendigung der Eröffnungsgespräche ist nicht nötig.

Inhalt	Verfahren	Medien
Training E 1/Bewerber 1 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_1 FB-Bögen E 1_1
FB 1 für Bewerber 1	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 1/Bewerber 1 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_1 FB-Bögen E 1_1
FB 2 für Bewerber 1	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training E 1/Bewerber 2 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_2 FB-Bögen E 1_2
FB 1 für Bewerber 2	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 1/Bewerber 2 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_2 FB-Bögen E 1_2
FB 2 für Bewerber 2	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training E 1/Bewerber 3 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_3 FB-Bögen E 1_3
FB 1 für Bewerber 3	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 1/Bewerber 3 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_3 FB-Bögen E 1_3
FB 2 für Bewerber 3	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training E 1/Bewerber 4 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_4 FB-Bögen E 1_4
FB 1 für Bewerber 4	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 1/Bewerber 4 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_4 FB-Bögen E 1_4
FB 2 für Bewerber 4	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Besprechung/Reflexion	UG	
Hausaufgabe:	LV	
<ul style="list-style-type: none">• ABs von UE 1 (Einführung Vorstellungsgespräch) nochmal anschauen/mitbringen• für E 2 („Fragen an dich“) ausführliche Antworten vorbereiten		

Artikulationsschema 2: Training E 2 („Fragen an dich“)

Vorbemerkungen

Die Trainingszeit für E 2 beträgt pro Durchlauf 3 Minuten. Das nahende Ende der Trainingszeit wird jeweils 15 Sekunden vor ihrem Ablauf durch ein kurzes Glockensignal angekündigt, nach 3 Minuten wird abgeläutet. Sollte das Gespräch in einer Gruppe vor Ablauf der Trainingszeit zum Erliegen kommen und nicht wieder aufgenommen werden, warten die S schweigend ab, bis die 3 Minuten vorbei sind; anderweitige Unterhaltungen sollen unterbleiben.

Den S soll bewusst werden, dass ihr Engagement in den Gesprächsphasen, auf die die Etappen 2 und 3 abzielen, ganz entscheidend für Erfolg oder Misserfolg der Bewerbung ist: Wer sich gründlich vorbereitet hat, kann auf die „Fragen-Klassiker“ überzeugend antworten – und nicht nur die drei Minuten füllen, die diese Phase im Acht-Minuten-Training einnimmt, sondern auch ein reales Vorstellungsgespräch bewältigen, das i.d.R. mindestens 20 Minuten dauert. Die S sollten verstehen, dass es nicht darum gehen kann, die Fragen durch eine knappe Antwort möglichst schnell „abzuhaken“. Sich be-werben bedeutet, gezielt Werbung für sich zu machen, die Redezzeit und die einmalige Aufmerksamkeit des Personalverantwortlichen, die einem zu Teil wird, bewusst auszunutzen. Eine zweite Gelegenheit, sich – möglichst besser als die Mitbewerber – zu präsentieren, wird es in der Mehrzahl der Fälle nicht geben.

Inhalt	Verfahren	Medien
Vorüberlegungen: „Sich be-werben“ heißt: Werbung für sich machen!	LV, UG	
Training E 2/Bewerber 1 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_1 FB-Bögen E 2_1
FB 1 für Bewerber 1	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 2/Bewerber 1 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_1 FB-Bögen E 2_1
FB 2 für Bewerber 1	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training E 2/Bewerber 2 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_2 FB-Bögen E 2_2
FB 1 für Bewerber 2	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 2/Bewerber 2 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_2 FB-Bögen E 2_2
FB 2 für Bewerber 2	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training E 2/Bewerber 3 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_3 FB-Bögen E 2_3
FB 1 für Bewerber 3	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 2/Bewerber 3 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_3 FB-Bögen E 2_3
FB 2 für Bewerber 3	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training E 2/Bewerber 4	GA	Rollenkarte E 2_4

(1. Durchlauf)		FB-Bögen E 2_4
FB 1 für Bewerber 4	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 2/Bewerber 4 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_4 FB-Bögen E 2_4
FB 2 für Bewerber 4	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Besprechung/Reflexion	UG	
Hausaufgabe: <ul style="list-style-type: none"> • ABs von UE 1 (Einführung Vorstellungsgespräch) nochmal anschauen/mitbringen • selbstverfasste Fragenliste für E 3 („Fragen von dir“) mitbringen 	LV	

Artikulationsschema 3: Training E 3 („Fragen von dir“)

Vorbemerkung

Die Trainingszeit für E 3 beträgt pro Durchlauf 3 Minuten. Das nahende Ende der Trainingszeit wird jeweils 15 Sekunden vor ihrem Ablauf durch ein kurzes Glockensignal angekündigt, nach 3 Minuten wird abgeläutet. Sollte das Gespräch in einer Gruppe vor Ablauf der Trainingszeit zum Erliegen kommen und nicht wieder aufgenommen werden, warten die S schweigend ab, bis die 3 Minuten vorbei sind; anderweitige Unterhaltungen sollen unterbleiben.

Inhalt	Verfahren	Medien
Training E 3/Bewerber 1 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3 FB-Bögen E 3
FB 1 für Bewerber 1	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 3/Bewerber 1 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3 FB-Bögen E 2
FB 2 für Bewerber 1	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training E 3/Bewerber 2 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3 FB-Bögen E 3
FB 1 für Bewerber 2	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 3/Bewerber 2 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3 FB-Bögen E 3
FB 2 für Bewerber 2	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training E 3/Bewerber 3 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3 FB-Bögen E 3
FB 1 für Bewerber 3	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 3/Bewerber 3 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3 FB-Bögen E 3
FB 2 für Bewerber 3	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training E 3/Bewerber 4 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3 FB-Bögen E 3
FB 1 für Bewerber 4	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 3/Bewerber 4 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3 FB-Bögen E 3
FB 2 für Bewerber 4	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Besprechung/Reflexion	UG	

Artikulationsschema 4: Training E 4 („Gesprächsabschluss“)

Vorbemerkung:

Ein Klingelzeichen zur gemeinsamen Beendigung der Abschlussgespräche ist nicht nötig.

Inhalt	Verfahren	Medien
Training E 4/Bewerber 1 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 FB-Bögen E 4
FB 1 für Bewerber 1	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 4/Bewerber 1 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 FB-Bögen E 4
FB 2 für Bewerber 2	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training E 4/Bewerber 2 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 FB-Bögen E 4
FB 1 für Bewerber 2	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 4/Bewerber 2 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 FB-Bögen E 4
FB 2 für Bewerber 2	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training E 4/Bewerber 3 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 FB-Bögen E 4
FB 1 für Bewerber 3	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 4/Bewerber 3 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 FB-Bögen E 4
FB 2 für Bewerber 3	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training E 4/Bewerber 4 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 FB-Bögen E 4
FB 1 für Bewerber 4	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Training E 4/Bewerber 4 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 FB-Bögen E 4
FB 2 für Bewerber 4	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Besprechung/Reflexion	UG	

Artikulationsschema 5: Training E 5 („gesamtes Vorstellungsgespräch“), Gesamtüberblick und Abschluss

Vorbemerkung

Die Trainingszeit für E 2 und 3 beträgt pro Durchlauf 3 Minuten, diese Zeitspanne wird auch im Falle des Schweigens von Rollenspielern eingehalten.

Auf Klingelzeichen der Lehrkraft hin wechseln die Personalverantwortlichen die Rollenkarten, die Beobachter die FB-Bögen.

Wenn es angezeigt erscheint, können zwischen Etappentrainings Pausen eingelegt werden.

Inhalt	Verfahren	Medien
Training gesamtes VG/Bewerber 1	GA	Rollenkarten E 1_1, E 2_1, E 3, E 4 FB-Bögen E 5
FB für Bewerber 1	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training gesamtes VG/Bewerber 2	GA	Rollenkarten E 1_1, E 2_2, E 3, E 4 FB-Bögen E 5
FB für Bewerber 2	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training gesamtes VG/Bewerber 3	GA	Rollenkarten E 1_2, E 2_3, E 3, E 4 FB-Bögen E 5
FB für Bewerber 3	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training gesamtes VG/Bewerber 4	GA	Rollenkarten E 1_3, E 2 (Fortgeschritten 3), E 3, E 4 FB-Bögen E 5
FB für Bewerber 4	GA	Ausgefüllte FB-Bögen
Rückblick auf VG-Training, Gesamtfa-zit/-reflexion	UG	

Kopiervorlagen

Rollenkarten

Rollenkarte E 1_1 (Gesprächseröffnung)

Du stehst auf, gehst auf den Bewerber zu, gibst ihm die Hand und begrüßt ihn mit „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“.

Nenne weder seinen noch deinen Namen.

Gib ihm Zeit, dich zu begrüßen.

Setze dich. Erst dann bietest du ihm einen Platz an: „Bitte nehmen Sie doch Platz.“

„Haben Sie gut zu uns hergefunden?“

Rollenkarte E 1_2 (Gesprächseröffnung)

Du stehst auf, gehst auf den Bewerber zu, gibst ihm die Hand und begrüßt ihn mit „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“.

Nenne weder seinen noch deinen Namen.

Gib ihm Zeit, dich zu begrüßen.

Setze dich. Erst dann weist du auf seinen Platz und sagst „Bitteschön!“

„Haben Sie gut zu uns hergefunden?“

„Darf ich Ihnen ein Bier anbieten?“

„Möchten Sie gerne ein Glas Wasser?“

Wenn gewünscht, schenkst du pantomimisch ein Glas Wasser ein.

Rollenkarte E 1_3 (Gesprächseröffnung)

Du stehst auf, gehst auf den Bewerber zu, gibst ihm die Hand und begrüßt ihn mit „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“.

Nenne weder seinen noch deinen Namen.

Gib ihm Zeit, dich zu begrüßen.

„Kommen Sie doch näher, bitte.“

Setze dich. Erst dann weist du auf seinen Platz und sagst „Bitteschön!“

„Wie war Ihr Weg zu uns?“

„Möchten Sie eine Tasse Kaffee?“

Wenn gewünscht, schenkst du pantomimisch eine Tasse Kaffee ein.

„Ein Glas Wasser vielleicht?“

Wenn gewünscht, schenkst du pantomimisch ein Glas Wasser ein.

Rollenkarte E 1_4 (Gesprächseröffnung)

Du stehst auf, gehst auf den Bewerber zu, gibst ihm die Hand und begrüßt ihn mit „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“.

Nenne weder seinen noch deinen Namen.

Gib ihm Zeit, dich zu begrüßen.

„Sie dürfen schon mal hier Platz nehmen. Ich bin gleich bei Ihnen.“

Geh zur Seite und tu so, als würdest du noch Unterlagen heraussuchen und zum Schreibtisch mitnehmen. Dann setzt du dich.

„Wie war Ihr Herweg; hat alles gepasst?“

„Darf ich Ihnen eine Zigarette anbieten?“

Rollenkarte E 2_1 (Fragen an dich)

„Bitte stellen Sie sich erst einmal vor.“

„Warum haben Sie sich für diesen Beruf entschieden?“

„Was wissen Sie schon über uns als Arbeitgeber?“

„Wie stellen Sie sich einen typischen Arbeitstag bei uns vor?“

„Ich sehe, Ihre Noten sind nicht alle gut. Welche Gründe gibt es dafür?“

„Welche Schwächen haben Sie?“

„Worin liegen Ihre Stärken?“

Rollenkarte E 2_2 (Fragen an dich)

„Ihren schulischen Werdegang kenne ich ja bereits aus dem Lebenslauf – jetzt würde ich gern noch mehr über Sie erfahren. Bitte erzählen Sie mir einfach mal von sich selbst.“

„Was mögen Sie an sich selbst?“

„Was würden Sie an sich selbst gern ändern?“

„Für welche typischen Tätigkeiten dieses Berufs sind Sie besonders geeignet und warum?“

„Können Sie irgendwelche Tätigkeiten aus gesundheitlichen Gründen nicht ausüben?“

„Wie reagieren Sie, wenn eine Lehrkraft Sie kritisiert?“

„Wofür engagieren Sie sich in Ihrer Freizeit?“

Rollenkarte E 2_3 (Fragen an dich)

„At first I'd like you to introduce yourself.“

“Welche Tätigkeiten werden Sie an diesem Beruf besonders mögen und warum?“

„Was haben Sie vor für den Fall, dass Sie den gewünschten Ausbildungsplatz nirgends bekommen?“

„Welche Krankheiten haben Sie?“

„Um welche Eigenschaften beneiden Sie andere Menschen, weil Sie sie selber auch gern hätten?“

„Worauf sind Sie persönlich stolz?“

„Welches aktuelle Thema interessiert Sie besonders und warum?“

Rollenkarte E 2_4 (Fragen an dich)

„Erklären Sie mir bitte, warum wir genau Sie nehmen sollten und nicht einen anderen Bewerber.“

„Was werden Sie an diesem Beruf nicht so gern mögen?“

„Wie gehen Sie mit Stress um?“

„Was haben Sie nach der Ausbildung vor?“

„Wenn Sie schon wählen dürften, welcher Partei würden Sie Ihre Stimme geben?“

„Was lesen Sie gerne und warum?“

„Worin sehen Sie Vor- und Nachteile von sozialen Netzwerken wie Facebook?“

Rollenkarte E 3_1 (Fragen von dir)

Der Bewerber sollte Fragen an dich als Personalverantwortlichen vorbereitet haben, die er nun stellen kann.

Antworte deinerseits auf jede Frage knapp in 1-2 Sätzen.

Wenn das Gespräch ins Stocken gerät, schaue den Bewerber auffordernd an. Stellt er trotzdem keine Frage mehr, sage: „Ihre nächste Frage?“ oder „Was möchten Sie noch wissen?“

Wenn nichts mehr kommt, schweigst du den Bewerber an, bis die drei Minuten vorbei sind.

Führe auf keinen Fall ein anderweitiges Gespräch mit dem Bewerber!

Rollenkarte E 3_2 (Fragen von dir)

Der Bewerber sollte Fragen an dich als Personalverantwortlichen vorbereitet haben, die er nun stellen kann.

Antworte deinerseits auf jede Frage knapp in 1-2 Sätzen.

Während du auf die erste Frage antwortest, drehst du einen Stift zwischen den Fingern und lässt ihn dabei wie zufällig zu Boden fallen. Heb ihn auf keinen Fall selbst auf!

Wenn das Gespräch ins Stocken gerät, schaue den Bewerber auffordernd an. Stellt er trotzdem keine Frage mehr, sage: „Ihre nächste Frage?“ oder „Was möchten Sie noch wissen?“

Wenn nichts mehr kommt, schweigst du den Bewerber an, bis die drei Minuten vorbei sind.

Führe auf keinen Fall ein anderweitiges Gespräch mit dem Bewerber!

Rollenkarte E 3_3 (Fragen von dir)

Der Bewerber sollte Fragen an dich als Personalverantwortlichen vorbereitet haben, die er nun stellen kann.

Antworte deinerseits auf jede Frage knapp in 1-2 Sätzen.

Während der Bewerber seine zweite Frage stellt, ahnst du plötzlich das Klingeln eines Telefons nach.

Sag zum Bewerber: „Oh, Sie verzeihen doch kurz?“ und mach eine kurze Pause, in der er antworten kann.

Sag dann ins Telefon: „Frau Berger, bitte stellen Sie das Telefon um, ich hab gerade einen Bewerber hier. Danke.“

Wende dich wieder dem Bewerber zu mit den Worten: „So, wo waren wir gerade stehengeblieben?“

Wenn das Gespräch ins Stocken gerät, schaue den Bewerber auffordernd an. Stellt er trotzdem keine Frage mehr, sage: „Ihre nächste Frage?“ oder „Was möchten Sie noch wissen?“

Wenn nichts mehr kommt, schweigst du den Bewerber an, bis die drei Minuten vorbei sind.

Führe auf keinen Fall ein anderweitiges Gespräch mit dem Bewerber!

Rollenkarte E 3_4 (Fragen von dir)

Der Bewerber sollte Fragen an dich als Personalverantwortlichen vorbereitet haben, die er nun stellen kann.

Antworte deinerseits auf jede Frage knapp in 1-2 Sätzen.

Nach deiner dritten Antwort schaust du plötzlich zur Tür, als hättest du von dort ein Klopfen gehört.

Du sagst: „Ja, bitte? Ah, Frau Berger, kommen Sie doch rein.“

Du machst eine Pause, als würdest du der Sekretärin zuhören.

Du sagst: „Ja, legen Sie's mir einfach hin, ich schau's mir nachher gleich an. Danke.“

Du wendest dich dem Bewerber wieder zu mit „Haben Sie noch weitere Fragen?“

Wenn das Gespräch ins Stocken gerät, schaue den Bewerber auffordernd an. Stellt er trotzdem keine Frage mehr, sage: „Ihre nächste Frage?“ oder „Was möchten Sie noch wissen?“

Wenn nichts mehr kommt, schweigst du den Bewerber an, bis die drei Minuten vorbei sind.

Führe auf keinen Fall ein anderweitiges Gespräch mit dem Bewerber!

Rollenkarte E 4 (Gesprächsabschluss)

„Gut, von meiner Seite her wär's das dann.“

Warte ab, ob dein Gegenüber noch etwas sagen möchte.

Auf die Frage, wann der Bewerber mit einer Nachricht rechnen kann, antwortest du: „Wir werden uns auf alle Fälle in den nächsten Tagen bei Ihnen melden.“

Du stehst auf, gehst um den Tisch herum zum Bewerber und gibst ihm die Hand.

„Auf Wiedersehen.“

Du öffnest dem Bewerber die Tür.

Feedbackbögen

Code-Nr. Bewerber _____ Code-Nr. Rückmelder _____

Rückmeldung Etappe 1_1

	voll erfüllt	überwiegend erfüllt	überwiegend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
legt Block/Mappe mit vorbereiteter Fragenliste und Stift auf den Tisch				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
offene Armhaltung				
geschlossene Beinhaltung				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☹ ☹

Code-Nr. Bewerber _____ Code-Nr. Rückmelder _____

Rückmeldung Etappe 1_2

	voll erfüllt	Überwiegend erfüllt	überwiegend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
legt Block/Mappe mit vorbereiteter Fragenliste und Stift auf den Tisch				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
offene Armhaltung				
geschlossene Beinhaltung				
Zurückweisung von Bier				
Bitte um/Annahme von Wasser				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☹ ☹

Code-Nr. Bewerber _____ Code-Nr. Rückmelder _____

Rückmeldung Etappe 1_3

	voll erfüllt	Überwiegend erfüllt	überwiegend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
legt Block/Mappe mit vorbereiteter Fragenliste und Stift auf den Tisch				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
offene Armhaltung				
geschlossene Beinhaltung				
Kaffee angenommen/dankend abgelehnt				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☻ ☻

Code-Nr. Bewerber _____ Code-Nr. Rückmelder _____

Rückmeldung Etappe 1_4

	voll erfüllt	Überwie-gend erfüllt	überwie-gend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
legt Block/Mappe mit vorbereiteter Fragenliste und Stift auf den Tisch				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
offene Armhaltung				
geschlossene Beinhaltung				
Zigaretten abgelehnt				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☻ ☻

Rückmeldung Etappe 2_1

	voll erfüllt	überwie-gend erfüllt	überwie-gend nicht erfüllt	nicht erfüllt
hält Blickkontakt				
Lächelt				
hat eine ruhige Körpersprache (Hände, Füße, Gesicht)				
spricht in angemessener Lautstärke				
spricht in angemessenem Tempo				
spricht deutlich				
spricht ruhig und gelassen				
wirkt natürlich (nicht aufgesetzt/auswändig gelernt)				
antwortet flüssig				
führt Sätze zu Ende				
gibt keine Ein-Satz-Antworten				
erzählt offen und bereitwillig von sich/aus seinem Leben				
weiß genau über den Betrieb Bescheid				
kann berufstypische Tätigkeiten genau beschreiben				
legt Stärke 1 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 2 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 3 ausführlich/mit Beispiel dar				
antwortet ausführlich genug, um 3 min zu füllen				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☻ ☺ ☺

Rückmeldung Etappe 2_2

	voll erfüllt	überwie-gend erfüllt	überwie-gend nicht erfüllt	nicht erfüllt
spricht in angemessener Lautstärke				
spricht in angemessenem Tempo				
spricht deutlich				
spricht ruhig und gelassen				
hält Blickkontakt				
Lächelt				
hat eine ruhige Körpersprache (Hände, Füße, Gesichtsausdruck)				
wirkt natürlich (nicht aufgesetzt/auswändig gelernt)				
antwortet flüssig				
führt Sätze zu Ende				
gibt keine Ein-Satz-Antworten				
erzählt offen und bereitwillig von sich/aus seinem Leben				
legt Stärke 1 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 2 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 3 ausführlich/mit Beispiel dar				
kann berufstypische Tätigkeiten genau beschreiben				
geht mit Kritik offen und sicher um				
begeistert/engagiert sich für etwas, was ihr/ihm wichtig ist				
antwortet ausführlich genug, um 3 min zu füllen				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☻ ☺ ☺

Rückmeldung Etappe 2_3

	voll erfüllt	überwie-gend erfüllt	überwie-gend nicht erfüllt	nicht erfüllt
spricht in angemessener Lautstärke				
spricht in angemessenem Tempo				
spricht deutlich				
spricht ruhig und gelassen				
hält Blickkontakt				
Lächelt				
hat eine ruhige Körpersprache (Hände, Füße, Gesichtsausdruck)				
wirkt natürlich (nicht aufgesetzt/auswändig gelernt)				
antwortet flüssig				
führt Sätze zu Ende				
gibt keine Ein-Satz-Antworten				
kann sich auf Englisch vorstellen				
erzählt offen und bereitwillig von sich/aus seinem Leben				
kann berufstypische Tätigkeiten genau beschreiben				
weiß, wie sie/er dem Ziel „Wunschberuf“ auf verschiedenen Wege näherkommen kann				
geht mit unangemessenen Fragen sicher um				
legt Stärke 1 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 2 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 3 ausführlich/mit Beispiel dar				
zeigt bzgl. eines aktuellen Themas Wissen und Interesse				
antwortet ausführlich genug, um 3 min zu füllen				

Gesamteindruck

Rückmeldung Etappe 2_4

	voll erfüllt	überwie-gend erfüllt	überwie-gend nicht erfüllt	nicht erfüllt
spricht in angemessener Lautstärke				
spricht in angemessenem Tempo				
spricht deutlich				
spricht ruhig und gelassen				
hält Blickkontakt				
Lächelt				
hat eine ruhige Körpersprache (Hände, Füße, Gesichtsausdruck)				
wirkt natürlich (nicht aufgesetzt/auswändig gelernt)				
antwortet flüssig				
gibt keine Ein-Satz-Antworten				
führt Sätze zu Ende				
erzählt offen und bereitwillig von sich/aus seinem Leben				
legt Stärke 1 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 2 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 3 ausführlich/mit Beispiel dar				
Kann berufstypische Tätigkeiten genau beschreiben (auch Nachteile)				
kennt sinnvolle Strategien, mit Stress umzugehen				
geht mit unangemessenen Fragen sicher um				
kann Vor- und Nachteile von Facebook klar beschreiben				
antwortet ausführlich genug, um 3 min zu füllen				

Gesamteindruck

ode-Nr. Bewerber _____ Code-Nr. Rückmelder _____

Rückmeldung Etappe 3: Fragen von dir

	voll erfüllt	überwiegend erfüllt	überwiegend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Lächelt				
hält Blickkontakt				
hat eine ruhige Körpersprache (Hände, Füße, Gesichtsausdruck)				
spricht ruhig und gelassen				
stellt Fragen, die Vorwissen über Beruf beweisen				
fragt nicht nach Dingen, die sie/er bei gründlicher Vorbereitung schon wissen müsste				
stellt Fragen, die Vorwissen über Betrieb beweisen				
nutzt vorbereitete Fragen				
stellt genügend Fragen, um 3 min zu füllen				
verwendet immer, wenn sinnvoll, „Bitte“				
verwendet immer, wenn sinnvoll, „Danke“				
hört aktiv zu: Nicken bzw. „Ja“/„Mhm“ als Aufmerksamkeitssignale				
lässt Gesprächspartner aussprechen				
macht sich Notizen				
Bei Rollenkarten E 3_2, E 3_3 und E 3_4: reagiert auf Unvorhergesehenes sicher, höflich und zuvorkommend				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☺ ☺

Code-Nr. Bewerber _____ Code-Nr. Rückmelder _____

Rückmeldung Etappe 4: Gesprächsabschluss

	voll erfüllt	überwiegend erfüllt	überwiegend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Aufstehen erst nach Personalchef				
Grußformel (möglichst „Auf Wiedersehen“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
Dank für das Gespräch				
Name des Gegenübers verwendet				
Interesse an weiterem Kontakt gezeigt				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☺ ☺

Feedbackroutine „Vier Chips – vier Tipps“

Ablauf der Feedbackgespräche

1. „Wie war's?“

R übergeben FB-Bögen kommentarlos an B.

B liest FB.

R beantworten Rückfragen von B.

2. „So war's:“

Jeder R erläutert einzeln für B:

„Ich habe bei dir ... gesehen.“

„Ich habe das als ... bewertet, weil...“

Auch P kann und soll Beobachtungen erläutern!

3. „Vier Chips – vier Tipps“

Jeder R macht B konkrete Vorschläge:

„Beim nächsten Mal könntest/solltest du...“

Pro Vorschlag wandert ein Chip zu B.

Auch P kann und soll Tipps geben!

Forschungsprojekt SeGel

(Selbstreguliert Gesprächsführung lernen)

an der Universität Regensburg

Vorstellungsgesprächstraining

(= SeGel-Modul 3)

Typ FB*SRL

Lehrerhandreichung

Vorliegende Materialien dürfen nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg genutzt und/oder verbreitet werden.

Thema, Zielsetzung und Aufbau

Die Unterrichtseinheit „SeGel-Vorstellungsgesprächstraining mit Peerfeedback“ thematisiert Anforderungen von Bewerbungsinterviews im Hinblick auf den Berufsfindungsprozess der Teilnehmer⁷⁰¹.

Die Intervention hat eine kooperative Realisierung der Gesprächsfunktion „Vorbereitung auf authentische Vorstellungsgespräche“ zum Ziel und baut auf die Unterstützung der Lernarbeit durch Peer-feedback und Selbstregulation.

Um das Training sinnvoll nutzen zu können, brauchen die Schüler Vorwissen zu den Themen „Vorstellungsgespräch“ und „Selbstregulation“. Dieses kann beispielsweise durch eine der Rollenspielarbeit vorgeschaltete Durchführung der SeGel-Unterrichtseinheiten 1 und 2 vermittelt werden. Die Reihenfolge der Durchführung der Unterrichtseinheiten 1 und 2 ist beliebig. Beide Sequenzen können auch unabhängig voneinander eingesetzt werden.

Die Unterrichtssequenz gliedert sich in thematische Einheiten wie folgt:

Einführung Vorstellungsgespräch	Einführung Selbstreguliertes Lernen	Training Etappe 1: Ge-sprächseröffnung	Training Etappe 2: Fra-gen an dich
---	---	---	---

Training Etappe 3: Fra-gen von dir	Training Etappe 4: Ge-sprächsabschluss	Training Etappe 5: ge-samtes Vorstellungsgespräch	Überblick/Fazit Abschluss
---	---	--	---------------------------

Für die Einführung ins Vorstellungsgespräch sowie die Einführung ins Selbstregulierte Lernen werden jeweils ca. 2-3 Unterrichtsstunden, für das Vorstellungsgesprächstraining ca. 7-8 Unterrichtsstunden benötigt.

⁷⁰¹ Bei maskulinen Formen wie „Schüler“, „Lehrer“, „Bewerber“, „Spieler“, „Beobachter“ usw. sind Personen jedweden Geschlechts mitgemeint.

Materialien

Folgende Materialien benötigt die **Lehrkraft**:

- Medienkombination „*planet beruf*“ der Agentur für Arbeit: online oder auf CD-ROM, vorgerichtet zur Wandprojektion (erforderlich nur für die Einführungsstunde)
- Überblick über Gesamtablauf des Trainings, vorgerichtet zur Wandprojektion
- Rollenkarte E 1_1, vorgerichtet zur Wandprojektion
- Feedbackbogen E 1_1 (auf Wunsch auch E 2_1, E 3 sowie E 4), vorgerichtet zur Wandprojektion
- Arbeitsblatt „Lerntagebuch“, vorgerichtet zur Wandprojektion
- Arbeitsblatt „Mein Lernfortschritt“, vorgerichtet zur Wandprojektion
- Alle Artikulationsschemata
- Zeitmesser
- Zeitsignal

Folgende Materialien benötigen die **Schüler**:

- Pro Schülergruppe ein Satz Rollenkarten für den Schüler in der Rolle des Personalverantwortlichen, sortiert nach den Trainingsetappen 1 mit 4. Um Langeweile zu vermindern und den Teilnehmern durch variative Gesprächsimpulse vielfältige Übungs- beziehungsweise Beobachtungsgelegenheiten zu geben, kommt für die Trainingsrunden der Etappen 1 mit 3 jeweils nicht nur eine einzige Rollenkarte, sondern ein Satz von Varianten zum Einsatz. Der vollständige Kartensatz umfasst daher 13 Rollenkarten: für Etappe 1 („Gesprächseröffnung“) die Versionen 1_1 mit 1_4, für Etappe 2 („Fragen an dich“) die Versionen 2_1 mit 2_4, für Etappe 3 („Fragen von dir“) die Versionen 3_1 mit 3_4 sowie die Karte für Etappe 4 („Gesprächsabschluss“). Zum Training des gesamten Vorstellungsgesprächs benötigen die Gruppen keine gesonderten Rollenkarten: Sie arbeiten nacheinander ohne Unterbrechung jeweils die Kartenversionen n_1 der Etappen 1 mit 4 ab.
- Pro Schülergruppe ein Satz Feedbackbögen, sortiert nach Trainingsetappen und Versionen: Für Etappe 1 („Gesprächseröffnung“) und Etappe 2 („Fragen an dich“) gibt es den Feedbackbogen in jeweils vier Varianten (also die Versionen 1_1 mit 1_4 sowie die Versionen 2_1 mit 2_4). Diese beziehen sich auf die entsprechenden Versionen der Rollenkarten. In Vierergruppen werden jeweils alle vier Versionen gebraucht: Für Bewerber 1 benutzen die Beobachter den Feedbackbogen n_1, für Bewerber n_2 usw. Sie tragen ihre Wertungen für Erstversuchs- und Wiederholungsrunde jedes Bewerbers auf ein- und demselben Feedbackbogen in zwei unterschiedlichen Farben ein; am Rand wird vorausgehend vermerkt, welche Farbe sich auf

welche Spielrunde bezieht. Da in Vierergruppen jeder Bewerber von zwei Peers beobachtet wird, benötigt man doppelt so viele Exemplare der Feedbackbögen wie für Dreiergruppen, in denen jeweils nur ein Teilnehmer beobachtet und Feedback gibt. Gruppen mit nur drei Teilnehmern benutzen zudem lediglich die Versionen n_1 mit n_3 der Bögen, Version n_4 wird hier nicht benötigt.

Für die Etappen 3 („Fragen von dir“), 4 („Gesprächsabschluss“) sowie 5 („gesamtes Vorstellungsgespräch“) steht jeweils nur eine einzige Feedbackbogenversion zur Verfügung: Für die Etappen 3 mit 5 werden in den Vierergruppen pro Teilnehmer zwei Exemplare dieses Bogens bereitgelegt. Dreiergruppen benötigen nur ein Exemplar pro Teilnehmer.

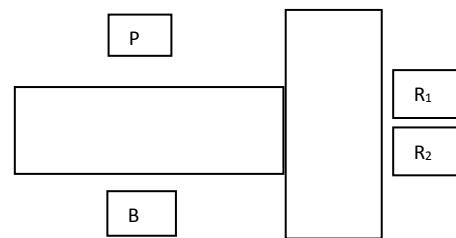
- Pro Schüler 1 doppelseitige Kopie des Arbeitsblattes „Mein Lerntagebuch“ (Selbstregulationsraster für Etappen 1 mit 4)
- Pro Schüler 1 Kopie des Arbeitsblattes „Mein Lernerfolg“
- Pro Schüler 2 verschiedenfarbige Stifte
- Pro Schüler 3-4 Büroklammern
- Pro Schüler 1 Heftstreifen

Sitzordnung

Das Training findet in regulären Unterrichtsräumen in einer vorab festgelegten Sitzordnung statt.

Jede Gruppe nutzt zwei Tische, die T-förmig aneinandergestellt werden: Personalchef (P) und Bewerber (B) sitzen sich an den Längsseiten von Tisch 1 gegenüber, die beiden Rückmelder (R) nehmen auf zwei an der Längsseite von Tisch 2 nebeneinander positionierten Stühlen Platz. Nachfolgende Skizze veranschaulicht die entsprechende Anordnung.

Sitzordnung im Simulationsdialog



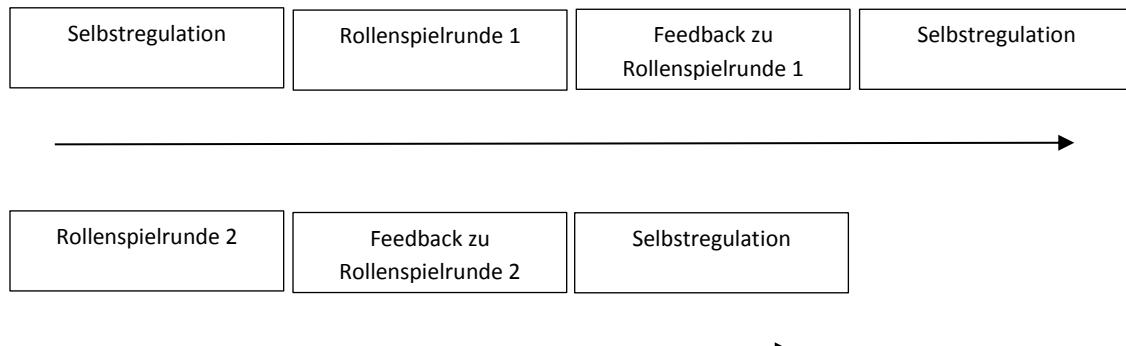
Trainingsablauf

Der Trainingsablauf ist gemäß dem typischen Ablauf von Bewerbungsinterviews in die folgenden vier Etappen aufgeteilt: 1. Gesprächseröffnung, 2. Fragen an dich, 3. Fragen von dir, 4. Gesprächsab-

schluss. Innerhalb der Etappentrainings rotieren die Rollen „Bewerber“, „Interviewer“ und „Rückmelder“. Vor jeder Trainingsrunde werden die jeweiligen „Bewerber“ mithilfe eines Selbstregulationsbogens („Lerntagebuch“) zur Selbstinschätzung, Zielsetzung und Strategiewahl angeleitet. Dann führt ein „Personalverantwortlicher“ den „Bewerber“ mithilfe einer Rollenkarte durch die jeweilige Gesprächsetappe, zwei weitere Gruppenmitglieder beobachten den Dialog und notieren ihre Eindrücke auf vorgefertigten Feedback-Bögen. Zentral ist hierbei, dass jeder Teilnehmer die Bewerberrolle im entsprechenden Abschnitt des Vorstellungsgesprächs *zweimal* einnimmt: Auf die von der Selbstregulationsarbeit des „Bewerbers“ eingeleitete erste Spielrunde folgen Peerfeedback und erneutes Selbstmonitoring. Anschließend wird die Simulation in identischer Rollenbesetzung wiederholt. Danach bekommt der Teilnehmer, der zum zweiten Mal den Bewerber gespielt hat, Feedback für die Wiederholungsrunde und schließt die Etappe mit einem selbstregulativen Rück- und Ausblick ab. Dann wechseln die Rollen in der Gruppe; der nächste Schüler ist als „Bewerber“ an der Reihe.

Jeder Teilnehmer in der Bewerberrolle durchläuft somit zu den Vorstellungsgesprächsetappen „Gesprächseröffnung“, „Fragen an dich“, „Fragen von dir“ und „Gesprächsabschluss“ jeweils sieben Trainingsschritte:

Ablauf einer Trainingsetappe mit Peerfeedback und angeleiteter Selbstregulation



Die Schlussetappe bildet für jeden Schüler ein Gesamtdurchlauf durch ein zehnminütiges Vorstellungsgespräch. Auch in dieser Etappe werden die „Bewerber“ vor und nach dem Trainingsgespräch zur Selbstregulation angeleitet. Abschließend folgt ein Überblicks-Monitoring, in dem die Schüler ihre Lernentwicklung im Gesamtverlauf für sich übersichtlich darstellen können.

Es ist den Lehrkräften freigestellt, ob sie im Vorfeld festlegen wollen, welcher Teilnehmer in den einzelnen Trainingsetappen jeweils als erster die Bewerberrolle übernimmt (z.B. in Etappe 1 das älteste, in Etappe 2 das zweitälteste, in Etappe 3 das zweitjüngste, in Etappe 4 das jüngste und in Etappe 5

wieder das älteste Gruppenmitglied) und nach welchem Schema die Rollen rotieren (Beispiel: Der Bewerber wird in der Folgerunde jeweils Rückmelder 1, Rückmelder 1 wird Rückmelder 2, Rückmelder 2 wird Interviewer und der Interviewer wird Bewerber). Um bei unterschiedlichen Gruppengrößen den Zeitbedarf anzugleichen, trainiert in den Dreiergruppen jeweils ein Teilnehmer pro Etappe die Bewerberrolle zweimal. Die Auswahl dieses Teilnehmers steht den Spielleitern beziehungsweise den Gruppen frei (Beispiel: bei Etappe 1 der jüngste in der Gruppe, bei Etappe 2 der zweitjüngste usw.).

Jede Trainingseinheit beginnt mit der Selbstregulationsarbeit der Bewerber; dafür liegen Selbstregulationsbögen und Stifte bereit. Der Schüler in der Rolle des Personalverantwortlichen und die Beobachter warten sitzend an ihren Plätzen; Rollenkarten und Feedbackbögen sowie Stifte zum Ausfüllen liegen vor ihnen bereit.

Nach Abschluss der Selbstregulationsarbeit stellt sich der Bewerber vor den Spielrunden der Etappen 1 sowie 5 an einen benachbarten Tisch („die Bürotür des Personalverantwortlichen“). Sobald die Lehrkraft das Zeichen zum gemeinsamen Beginn gibt, klopft der Bewerber auf die Tischplatte, der Interviewer steht auf, geht zu ihm, bittet ihn „herein“ und das Rollenspiel beginnt. Zu Beginn der Spielrunden der Etappen 2 mit 4 sitzt der Bewerber hingegen bereits mit dem Personalverantwortlichen am Tisch. Nach Ablauf der Spielszene bleibt der Bewerber bei den Trainingsetappen 1-3 an seinem Platz sitzen, nimmt seinen Selbstregulationsbogen zur Hand und empfängt die Feedback-Bögen von den Rückmeldern. In den Trainingsetappen 4 und 5 wird er bei Gesprächsabschluss vom Personalverantwortlichen zum Nachbartisch („Tür“) zurückbegleitet.

Sobald den Schülern die Trainingsabläufe vertraut sind, können aus Zeitsparnisgründen die Bewerber der Folgerunde mit ihrer vorbereitenden Selbstregulationsarbeit schon beginnen, während die Bewerber der Vorrunde die ihrige noch abschließen (gilt für alle Etappentrainings).

Wenn gewünscht, können Plenumsgespräche nach den Trainingseinheiten zu den einzelnen Etappen erfolgen.

Peerfeedback

Vorüberlegungen

Das Rückmelden stellt besonders für ungeübte Schüler eine Herausforderung dar: Das Vorstellungsgespräch läuft ohne Pausen ab, vielerlei Details auf verschiedenen Interaktionsebenen müssen synchron beobachtet und gleichzeitig bewertet werden, parallel dazu wird der FB-Bogen ausgefüllt. Es

ist unbedingt sinnvoll, dies im Vorfeld gemeinsam auszuprobieren, damit die Schüler ein Gefühl für die Arbeitstechnik des Rückmeldens bekommen.

Die Effektivität des Rollenspiel-Trainings hängt entscheidend von der Qualität des Peer-FBs ab: Durch Beobachten und Rückmelden werden Handlungsmöglichkeiten identifiziert, bewertet, angepasst und somit für den Lernprozess verfügbar gemacht – nicht nur für den jeweiligen Bewerber, sondern für alle Gruppenmitglieder. Die Schüler sollten deshalb ermutigt werden, eine überlegte und ehrliche Rückmeldung als Service für den Mitschüler zu betrachten – ein Geschenk, das dieser im Leben evtl. nicht oft bekommt und das ihm für seine persönliche Weiterentwicklung viel bringen kann. Dies gilt gleichermaßen für anerkennendes wie für kritisches FB: Keines ist „besser“ oder „schlechter“ als das andere, jedes kann viel bewirken. Die Aufgabe des Rückmeldens ist mit Macht und Verantwortung verbunden. Wenn man dabei absichtlich beziehungsweise leichtfertig jemanden „niedermacht“, kann dies ebenso viel Schaden anrichten wie wenn man ihm versichert, sein Auftreten sei in jeder Hinsicht optimal, auch wenn dem nicht so ist: Der so „Hochgelobte“ wiegt sich dann womöglich in falscher Sicherheit und sieht in der Folge keine Etappennotwendigkeit, weiter an sich zu arbeiten. Dadurch können sich motivationale Lernressourcen und somit auch Entwicklungschancen für die Betroffenen merklich reduzieren. Der echte Freundschaftsdienst besteht also gerade nicht darin, nur zu loben, sondern vielmehr darin, genau hinzuschauen, damit man dem Beobachteten die Details rückmelden kann, die ihm selbst nicht auffallen. Ein guter Rückmelder bietet Konzentration und Mut auf, um dem anderen als klarer, ehrlicher Spiegel dienlich zu sein. Aufgrund der subjektiv unterschiedlichen Wahrnehmungen und Interpretationen der Beobachtungen kann es ein „objektiv richtiges“ FB nicht geben, unterschiedliche Wertungen sind normal. Jeder Rückmelder hat also auf dem FB-Bogen zu dokumentieren, wie er persönlich das Auftreten des Bewerbers wahrnimmt (ohne dabei die Wertung eines anderen zu übernehmen); am Bewerber liegt es, aus den Rückmeldungen wiederum seine persönlichen Schlüsse zu ziehen.

Spielbeobachtung und Ausfüllen der Feedbackbögen

Die Beobachter nutzen den Gesprächsimpulsen auf den Rollenkarten angepasste Kriterienraster, um während der Spielrunden ihre Eindrücke festzuhalten, hier ein Beispiel:

Feedbackbogen 1_1 zur Etappe "Gesprächseröffnung"

Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)	voll erfüllt	überwiegend erfüllt	überwiegend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				

Setzen erst nach Aufforderung				
legt Block/Mappe mit vorbereiteter Fragenliste und Stift auf den Tisch				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
offene Armhaltung				
geschlossene Beinhaltung				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☺ ☺

Die Beobachter tragen vor Beginn der Spielszenen ihre anonymisierte Schülerkennung auf jedem Feedback-Bogen ein. Die Wertungen werden durch das Setzen von Kreuzchen in die jeweils zutreffenden Zeilen vergeben. Hierbei arbeitet jeder Beobachter für sich allein, ein gegenseitiger Austausch unterbleibt. Das Ausfüllen der Bögen erfolgt prinzipiell während des Rollenspiels (nicht etwa erst danach). Konsequenterweise darf die Wertung „voll erfüllt“ nur dann angekreuzt werden, wenn das entsprechende Verhalten auch tatsächlich in *jeder* einschlägigen Gesprächssituation zu beobachten ist (wenn also der Bewerber beispielsweise *alle* Sätze zu Ende führt, *durchgehend* gelassen wirkt, in *jedem* angebrachten Fall „Bitte“ bzw. „Danke“ verwendet usw.). Nach den Simulationen kann, wenn nötig, noch Zeit zum Vervollständigen der Bögen gegeben werden.

Feedbackgespräch

Das Rückmeldegespräch läuft in drei Schritten ab:

1. „Wie war's?“ Nach Fertigstellung werden die Feedbackbögen – zunächst ohne weitere Kommentare – an den Bewerber übergeben. Dieser liest die Ergebnisse und kann Rückfragen dazu stellen, welche die Beobachter beantworten.
2. „So war's“: Rückmelder und Interviewer erläutern dem Bewerber ihre Beobachtungen und Wertungen.
3. „Vier Chips – vier Tipps“: Die Gruppe bespricht alternative Handlungsmöglichkeiten. Es obliegt besonders den Beobachtern, konkrete Ratschläge für den Bewerber zu formulieren. Jeder Beobachter hat hierbei zwei Spielchips (alternativ Münzen o.Ä.) vor sich liegen: Für jeden Tipp, den er dem Bewerber gibt, darf er einen seiner Chips vor dem Bewerber ablegen. Erst wenn alle vier Chips beim Bewerber liegen, ist die Feedbackrunde zu Ende.

Die Trainingsteilnehmer werden zum Vollzug dieser Schritte im Rückmeldegespräch zunächst durch den Spielleiter, der hierbei auch die Sinnhaftigkeit des Ablaufs erläutert, angehalten, später kann die Einhaltung der Feedback-Gesprächsstruktur, die Dauer der einzelnen Schritte und so weiter in die

Verantwortung der Gruppen gelegt werden. Als Hilfestellung wird nachfolgende Übersicht an die Wand projiziert:

Ablauf der Feedbackgespräche

1. „Wie war's?“

R übergeben FB-Bögen kommentarlos an B.

B liest FB.

R beantworten Rückfragen von B.

2. „So war's:“

Jeder R erläutert einzeln für B:

„Ich habe bei dir ... gesehen.“

„Ich habe das als ... bewertet, weil...“

Auch P kann und soll Beobachtungen erläutern!

3. „Vier Chips – vier Tipps“

Jeder R macht B konkrete Vorschläge:

„Beim nächsten Mal könntest/solltest du...“

Pro Vorschlag wandert ein Chip zu B.

Auch P kann und soll Tipps geben!

Jeder Teilnehmer heftet die erhaltenen Feedbackbögen nach den Etappentrainings auf einem Heftstreifen zusammen und bewahrt das Geheft für sich auf, um seine Lernentwicklung anhand der erhaltenen Feedbacks auch später nachvollziehen zu können.

Soweit es angezeigt erscheint, werden nach den einzelnen Etappentrainings Plenumsgespräche eingeschaltet, in denen Aspekte der Spiel- und Feedbackarbeit reflektiert werden können.

Selbstregulation

Der Spielleiter kann, sofern es angezeigt erscheint, zu Beginn jedes Etappentrainings den jeweils einschlägigen „Lerntagebuch“-Abschnitt, gegebenenfalls unterstützt durch eine Wandprojektion, mit den Teilnehmern besprechen, Hinweise zum Ausfüllen geben und so weiter.

Jede Simulationseinheit beginnt mit der Selbstregulationsarbeit derjenigen Teilnehmer, die für die kommenden Spielrunden die Bewerberrolle übernommen haben⁷⁰²: Sie bearbeiten hierbei jeweils für sich allein die einschlägige Version des vorher bereitgelegten Selbstregulationsbogens „Lerntagebuch“. Dieser Bogen wird in vier verschiedenen Varianten zur Verfügung gestellt, die inhaltlich auf die in den einzelnen Trainingsetappen jeweils anvisierten Abschnitte des Bewerbungsgesprächs abgestimmt sind.

Selbstregulationsbogen "Lerntagebuch" zu Etappe 1 (Gesprächseröffnung)

1 Erfolgsstrategien	2.1 Ist-Stand am Anfang (Selbsteinschätzung)	2.2 Etappen-Ziele	3.1 Final-Ziel	3.2 Ist-Stand am Ende (letztes Feedback)
Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
Block/Mappe mit vorbereiteten Fragen und Stift				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
Armhaltung offen				

Die Einzelarbeit mit dem Bogen umfasst folgende Teilschritte:

b) Selbsteinschätzung

Der Bewerber überlegt vor der ersten Simulationsrunde jeder Trainingsetappe, was er seiner Einschätzung nach bereits gut kann und welche der aufgelisteten Gesprächsanforderungen er auf dieser Grundlage voraussichtlich passend bewältigen wird: Die entsprechenden Zeilen der Spalte „2.1 Ist-Stand am Anfang (Selbsteinschätzung)“ kreuzt er an.

⁷⁰² Sobald den S die Trainingsabläufe vertraut sind, können aus Zeitersparnisgründen die Bewerber der Folgerunde mit ihrer vorbereitenden Selbstregulationsarbeit schon beginnen, während die Bewerber der Vorrunde die ihrige noch abschließen.

c) Zielsetzung/Strategieauswahl und -anwendung

Nun überlegt der Bewerber, welche Anforderungen er seiner Einschätzung nach in der ersten Trainingsrunde der Etappe erfüllen kann. Schüler neigen, wie die Erfahrung zeigt, bei der Selbstregulationsarbeit oftmals dazu, sich zu niedrige Ziele zu setzen, was den Lernfortschritt beeinträchtigen kann. Sinnvollerweise werden die Trainingsteilnehmer daher vom Spielleiter dazu ermuntert, für die erste Trainingsrunde über diejenigen Punkte hinaus, die sie unter 2.1 als ihnen bereits geläufige Strategien markiert haben, etwa zwei bis drei weitere anzuvisieren: Durch ein solches Verfahren ergibt sich erfahrungsgemäß in vielen Fällen ein angepasstes Herausforderungsniveau. In Spalte „2.2 Etappen-Ziele“ werden nun die unter 2.1 angekreuzten Strategien übernommen und darüber hinaus die von den Teilnehmern anvisierten Strategien mit Kreuzchen markiert. Letztere können die Teilnehmer außerdem am linken Blattrand mit Büroklammern kennzeichnen. Hierdurch kann, sofern gewünscht, nach der Trainingsrunde bei der Feedback- und der erneuten Selbstregulationsarbeit noch zwischen „bereits vorher beherrschten“ und „neu hinzugekommenen“ Strategien unterschieden werden.

Nach Erledigung dieser Schritte legen die Bewerber ihre Bögen zur Seite; während der Simulationsdurchführung werden sie nicht angesehen.

d) Strategieüberprüfung/-anpassung

Nach der ersten Trainingsrunde überprüft der Spieler in der Bewerberrolle mit Hilfe des erhaltenen Feedbacks, ob er die anvisierten Ziele erreicht hat. Nicht erreichte Ziele können entweder ein zweites Mal anvisiert werden oder vielversprechender erscheinenden Zielsetzungen weichen. Zusätzlich wählt der Spieler ggf. neue Zielsetzungen aus, um auch für die Wiederholungsphase ein individuell passendes Anforderungsniveau anzugeben. Er füllt Spalte „2.2 Etappen-Ziele“ entsprechend aus und ordnet die Büroklammern noch nicht erreichten Zielsetzungen zu.

e) Bewertung und neue Zielsetzung

Nach der Wiederholungsphase nimmt der Teilnehmer in der Bewerberrolle unter Berücksichtigung des letzten erhaltenen Feedbacks eine Selbsteinschätzung für den Gesamtdurchlauf der Vorstellungsgesprächssimulation vor, die zum Trainingsabschluss ansteht, und füllt Spalte „3.1: Final-Ziel“ entsprechend aus.

Vor Durchführung der Schlussrunde (Etappe 5: „Gesamtes Vorstellungsgespräch“), die in allen Gruppen simultan abläuft, wählt jeder Trainingsteilnehmer für sich aus den unter 3.1 angekreuzten Zielen der Etappen 1 mit 4, die er sich für den Trainingsabschluss vorgenommen hat, drei bis vier Zielsetzungen.

gen für sein Schlussrunden-Training aus und markiert die entsprechenden Strategien am linken Blattrand mit Büroklammern (hierzu werden Vorder- und Rückseite des Bogens „Lerntagebuch“ benutzt). Hat er dann die Schlussrunde in der Bewerberrolle absolviert und Feedback erhalten, füllt er die Spalte 3.2 „Ist-Stand am Ende (letztes Feedback)“ aus. Wenn die Einschätzungen der Rückmelder voneinander abweichen, bildet der Teilnehmer, sofern möglich, einen Mittelwert. Andernfalls entscheidet er selbst, ob er die bessere oder die schlechtere Bewertung als Endstand übernehmen will.

Zum Trainingsabschluss fertigt jeder Teilnehmer mithilfe des Arbeitsblattes „Mein Lernerfolg“ einen Gesamtüberblick für sich an:

Arbeitsblatt "Mein Lernerfolg": abschließendes Ergebnismonitoring

Mein Lernerfolg

Am Schluss kannst du dir einen Überblick über deinen Lernfortschritt in Sachen Vorstellungsgespräch verschaffen. Die 50 Kästchen stehen für die Gesprächsstrategien, die du im Lerntagebuch aufgelistet findest.

3. *Was konntest du (deiner Einschätzung nach) bereits vor den Etappentrainings?*
Die Anzahl der entsprechenden Strategien erhältst du, indem du im Lerntagebuch die in Spalte 2.1 gesetzten Kreuzchen aller vier Etappen zusammenzählst.
Male unten genau diese Anzahl an Kästchen mit Farbe 1 an.

4. *Was hast du (gemäß der letzten Rückmeldung) dazugelernt?*
Die Anzahl der entsprechenden Strategien erhältst du, indem du im Lerntagebuch die in Spalte 3.2 gesetzten Kreuzchen aller vier Etappen zusammenzählst und davon die Zahl der bereits angemalten Kästchen (Summe aus Spalten 2.1) abziebst.
Male unten die entsprechende Anzahl an Kästchen mit Farbe 2 an.

Herzlichen Glückwunsch und weiterhin alles Gute!

Artikulationsschemata

In den Artikulationsschemata werden folgende Abkürzungen verwendet: S für „Schüler“, LV für „Lehrvortrag“, UG für „Unterrichtsgespräch“, EA für „Einzelarbeit“, GA für „Gruppenarbeit“, FB für „Feedback“, SRL für „Selbstregulation“, E für „Etappe“.

Artikulationsschema 0: Einführung ins Vorstellungsgesprächstraining

Inhalt	Verfahren	Medien
Vorstellungsgesprächstraining: Inhalte und Zielsetzung	LV, UG	
Ablauf der Rollenspielarbeit	LV, UG	Projizierter Überblick über gesamten Trainingsablauf Projizierte Rollenkarte E 1_1
Probedurchlauf: eine Spiletappe durchführen	GA	Rollenkarten E 1_1
Vorüberlegungen zum Peerfeedback	LV, UG	
Peerfeedbackablauf (I): Spielbeobachtung und Ausfüllen des FB-Bogens	LV, UG	projizierter FB-Bogen E 1_1
Probedurchlauf: eine Rollenspielszene beobachten und währenddessen einen Beobachtungsbogen ausfüllen	EA: Gesprächseröffnung (Spielszene) beobachten, dazu FB-Bogen ausfüllen	Videoclip aus <i>planet beruf</i> (z.B. „Leons Vorstellungsgespräch“) oder Rollenspiel: ein S als Personalchef mit Rollenkarte E 1_1, Lehrer als Bewerber FB-Bögen E 1_1
Besprechung und Reflexion	UG	Ausgefüllte FB-Bögen von L und S (Projektion ausgewählter Bögen)
Peerfeedbackablauf (II): Rückmeldegespräch führen	LV, UG	projizierte FB-Routine „Vier Chips – vier Tipps“
Probedurchlauf: Rückmeldegespräch in der Gruppe durchführen	GA	Ausgefüllte FB-Bögen E 1_1 projizierte FB-Routine „Vier Chips – vier Tipps“
Besprechung und Reflexion	UG	Ausgefüllte FB-Bögen E 1_1 projizierte FB-Routine „Vier Chips – vier Tipps“
Lerntagebuch: Sinn der Selbstregulationsarbeit, Ausfüllen des Bogens, einzelne Arbeitsschritte im Trainingsablauf	LV mit Demonstration von Arbeitsschritten UG	Lerntagebuch

Artikulationsschema 1: Training E 1 („Gesprächseröffnung“)

Vorbemerkung

Vor jedem Etappentraining kann, falls es angezeigt erscheint, ein gemeinsamer Probendurchlauf unter Verwendung der Etappenmaterialien, ggf. mit anschließender Plenumsbesprechung, erfolgen. Die Lehrkraft kann hierbei Bezüge zur Unterrichtseinheit 2 („Robert“/„Mein Lernkreis“) herstellen, um Chancen kombinierter Peerfeedback- und Metakognitionsstützung der Lernarbeit bewusst zu machen.

Die Lehrkraft gibt in allen Etappen das Klingelzeichen zum gemeinsamen Beginn der einzelnen Trainingsrunden dann, wenn alle Materialien bereitliegen, jeder an seinem Platz ist und die Aufmerksamkeit der Beobachter auf die Bewerber gerichtet ist.

Ein Klingelzeichen zur gemeinsamen Beendigung der Eröffnungsgespräche ist nicht nötig.

Inhalt	Verfahren	Medien
Selbstregulation Bewerber 1 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 1	Lerntagebuch E 1: Ab- schnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 1/Bewerber 1 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_1 Feedback-Bögen Etappe 1_1
Feedback für Bewerber 1	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 1 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 1	Lerntagebuch E 1: Ab- schnitt 2.2 Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 1/Bewerber 1 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_1 Feedback-Bögen
Feedback für Bewerber 1	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 1 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielset- zung)	EA Bewerber 1	Lerntagebuch E 1: Ab- schnitt 3.1 Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Selbstregulation Bewerber 2 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 2	Lerntagebuch E 1: Ab- schnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 1/Bewerber 2 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_2 Feedback-Bögen E 1_2
Feedback für Bewerber 2	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 2 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 2	Lerntagebuch E 1: Ab- schnitt 2.2 Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 1/Bewerber 2 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_2 Feedback-Bögen
Feedback für Bewerber 2	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 2 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielset- zung)	EA Bewerber 2	Lerntagebuch E 1: Ab- schnitt 3.1
Rollen-/Platzwechsel		
Selbstregulation Bewerber 3 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 3	Lerntagebuch E 1: Ab- schnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern

Training E 1/Bewerber 3 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_3 Feedback-Bögen E 1_3
Feedback für Bewerber 3	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 3 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 3	Lerntagebuch E 1: Ab- schnitt 2.2 Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 1/Bewerber 3 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_3 Feedback-Bögen
Feedback für Bewerber 3	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 3 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielset- zung)	EA Bewerber 3	Lerntagebuch E 1: Ab- schnitt 3.1 Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Selbstregulation Bewerber 4 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 4	Lerntagebuch E 1: Ab- schnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 1/Bewerber 4 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_4 Feedback-Bögen E 1_4
Feedback für Bewerber 4	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 4 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 4	Lerntagebuch E 1: Ab- schnitt 2.2 Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 1/Bewerber 4 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 1_4 Feedback-Bögen
Feedback für Bewerber 4	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 4 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielset- zung)	EA Bewerber 4	Lerntagebuch E 1: Ab- schnitt 3.1 Feedback-Bögen
Fazit/Diskussion	UG	
Hausaufgabe: <ul style="list-style-type: none"> • ABs von UE 1 (Einführung Vorstellungsgespräch) nochmal anschauen/mitbringen • für E 2 („Fragen an dich“) ausführliche Antworten vorbereiten 	LV	

Artikulationsschema 2: Training E 2 („Fragen an dich“)

Vorbemerkungen

Die Trainingszeit für E 2 beträgt pro Durchlauf 3 Minuten. Das nahende Ende der Trainingszeit wird jeweils 15 Sekunden vor ihrem Ablauf durch ein kurzes Glockensignal angekündigt, nach 3 Minuten wird abgeläutet. Sollte das Gespräch in einer Gruppe vor Ablauf der Trainingszeit zum Erliegen kommen und nicht wieder aufgenommen werden, warten die S schweigend ab, bis die 3 Minuten vorbei sind; anderweitige Unterhaltungen sollen unterbleiben.

Den S soll bewusst werden, dass ihr Engagement in den Gesprächsphasen, auf die die Etappen 2 und 3 abzielen, ganz entscheidend für Erfolg oder Misserfolg der Bewerbung ist: Wer sich gründlich vorbereitet hat, kann auf die „Fragen-Klassiker“ überzeugend antworten – und nicht nur die drei Minuten füllen, die diese Phase im Acht-Minuten-Training einnimmt, sondern auch ein reales Vorstellungsgespräch bewältigen, das i.d.R. mindestens 20 Minuten dauert. Die S sollten verstehen, dass es nicht darum gehen kann, die Fragen durch eine knappe Antwort möglichst schnell „abzuhaken“. Sich be-werben bedeutet, gezielt Werbung für sich zu machen, die Redezeit und die einmalige Aufmerksamkeit des Personalverantwortlichen, die einem zu Teil wird, bewusst auszunutzen. Eine zweite Gelegenheit, sich – möglichst besser als die Mitbewerber - zu präsentieren, wird es in der Mehrzahl der Fälle nicht geben.

Inhalt	Verfahren	Medien
Vorüberlegungen: „Sich be-werben“ heißt: Werbung für sich machen! (vgl. Anmerkungen im Vorspann)	LV, UG	
Selbstregulation Bewerber 1 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 1	Lerntagebuch E 2: Ab-schnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 2/Bewerber 1 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_1 Feedback-Bögen E 2_1
Feedback für Bewerber 1	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 1 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 1	Lerntagebuch E 2: Ab-schnitt 2.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 2/Bewerber 1 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_1 Feedback-Bögen E 2_1
Feedback für Bewerber 1	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 1 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielsetzung)	EA Bewerber 1	Lerntagebuch E 2: Ab-schnitt 3.1 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Selbstregulation Bewerber 2 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 2	Lerntagebuch E 2: Ab-schnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 2/Bewerber 2 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_2 Feedback-Bögen E 2_2
Feedback für Bewerber 2	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 2 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 2	Lerntagebuch E 2: Ab-schnitt 2.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen

		Büroklammern
Training E 2/Bewerber 2 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_2 Feedback-Bögen E 2_2
Feedback für Bewerber 2	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 2 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielsetzung)	EA Bewerber 2	Lerntagebuch E 2: Abschnitt 3.1 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Selbstregulation Bewerber 3 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 3	Lerntagebuch E 2: Abschnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 2/Bewerber 3 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_3 Feedback-Bögen E 2_3
Feedback für Bewerber 3	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 3 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 3	Lerntagebuch E 2: Abschnitt 2.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 2/Bewerber 3 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_3 Feedback-Bögen E 2_3
Feedback für Bewerber 3	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 3 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielsetzung)	EA Bewerber 3	Lerntagebuch E 2: Abschnitt 3.1 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Selbstregulation Bewerber 4 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 4	Lerntagebuch E 2: Abschnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 2/Bewerber 4 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_4 Feedback-Bögen E 2_4
Feedback für Bewerber 4	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 4 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 4	Lerntagebuch E 2: Abschnitt 2.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 2/Bewerber 4 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 2_4 Feedback-Bögen E 2_4
Feedback für Bewerber 4	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 4 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielsetzung)	EA Bewerber 4	Lerntagebuch E 2: Abschnitt 3.1 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Fazit/Diskussion	UG	
Hausaufgabe:	LV	
<ul style="list-style-type: none"> • ABs von UE 1 (Einführung Vorstellungsgespräch) nochmal anschauen/mitbringen • selbstverfasste Fragenliste für E 3 („Fragen von dir“) mitbringen 		

Artikulationsschema 3: Training E 3 („Fragen von dir“)

Vorbemerkung

Die Trainingszeit für Etappe 3 beträgt pro Durchlauf 3 Minuten. Das nahende Ende der Trainingszeit wird jeweils 15 Sekunden vor ihrem Ablauf durch ein kurzes Glockensignal angekündigt, nach 3 Minuten wird abgeläutet. Sollte das Gespräch in einer Gruppe vor Ablauf der Trainingszeit zum Erliegen kommen und nicht wieder aufgenommen werden, warten die Schüler schweigend ab, bis die 3 Minuten vorbei sind; anderweitige Unterhaltungen sollen unterbleiben.

Inhalt	Verfahren	Medien
Selbstregulation Bewerber 1 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 1	Lerntagebuch E 3: Ab- schnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training Etappe 3/Bewerber 1 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3_1 Feedback-Bögen E 3
Feedback für Bewerber 1	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 1 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 1	Lerntagebuch E 3: Ab- schnitt 2.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 3/Bewerber 1 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3_1 Feedback-Bögen E 3
Feedback für Bewerber 1	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 1 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielset- zung)	EA Bewerber 1	Lerntagebuch E 3: Ab- schnitt 3.1 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Selbstregulation Bewerber 2 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 2	Lerntagebuch E 3: Ab- schnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 3/Bewerber 2 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3_2 Feedback-Bögen E 3
Feedback für Bewerber 2	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 2 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 2	Lerntagebuch E 3: Ab- schnitt 2.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 3/Bewerber 2 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3_2 Feedback-Bögen E 3
Feedback für Bewerber 2	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 2 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielset- zung)	EA Bewerber 2	Lerntagebuch E 3: Ab- schnitt 3.1 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Selbstregulation Bewerber 3 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 3	Lerntagebuch E 3: Ab- schnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 3/Bewerber 3 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3_3 Feedback-Bögen E 3
Feedback für Bewerber 3	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 3 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 3	Lerntagebuch E 3: Ab- schnitt 2.2

		Ausgefüllte Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 3/Bewerber 3 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3_3 Feedback-Bögen E 3
Feedback für Bewerber 3	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 3 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielsetzung)	EA Bewerber 3	Lerntagebuch E 3: Abschnitt 3.1 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Selbstregulation Bewerber 4 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 4	Lerntagebuch E 3: Abschnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 3/Bewerber 4 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3_4 Feedback-Bögen E 3
Feedback für Bewerber 4	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 4 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 4	Lerntagebuch E 3: Abschnitt 2.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 3/Bewerber 4 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 3_4 Feedback-Bögen E 3
Feedback für Bewerber 4	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 4 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielsetzung)	EA Bewerber 4	Lerntagebuch E 3: Abschnitt 3.1 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Fazit/Diskussion	UG	

Artikulationsschema 4: Training E 4 („Gesprächsabschluss“)

Vorbemerkung:

Ein Klingelzeichen zur gemeinsamen Beendigung der Abschlussgespräche ist nicht nötig.

Inhalt	Verfahren	Medien
Gemeinsamer Probelauf: eine Rollenspielszene beobachten und gleichzeitig einen Beobachtungsbogen ausfüllen	EA: Beobachten einer Gesprächseröffnung (Spiel-szene), Ausfüllen eines Feedbackbogens L füllt Feedbackbogen auf Folie aus (noch nicht projizieren)	Videoclip aus <i>planet beruf</i> (z.B. „Leons Vorstellungsgespräch“) oder Rollenspiel (ein S als Personalchef mit Rollenkarte E 4, Lehrer als Bewerber) Feedback-Bögen E 4 (für L auf Folie)
Besprechung/Diskussion der Ergebnisse	UG	Ausgefüllte Feedback-Bögen (auch auf Folie projiziert)
Selbstregulation Bewerber 1 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 1	Lerntagebuch E 4: Abschnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 4/Bewerber 1 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 Feedback-Bögen E 4
Feedback für Bewerber 1	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 1 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 1	Lerntagebuch E 4: Abschnitt 2.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 4/Bewerber 1 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 Feedback-Bögen E 4
Feedback für Bewerber 1	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 1 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielsetzung)	EA Bewerber 1	Lerntagebuch E 4: Abschnitt 3.1 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Selbstregulation Bewerber 2 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 2	Lerntagebuch E 4: Abschnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 4/Bewerber 2 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 Feedback-Bögen E 4
Feedback für Bewerber 2	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 2 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 2	Lerntagebuch E 4: Abschnitt 2.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 4/Bewerber 2 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 Feedback-Bögen E 4
Feedback für Bewerber 2	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 2 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielsetzung)	EA Bewerber 2	Lerntagebuch E 4: Abschnitt 3.1 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		

Selbstregulation Bewerber 3 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 3	Lerntagebuch E 4: Ab- schnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 4/Bewerber 3 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 Feedback-Bögen E 4
Feedback für Bewerber 3	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 3 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 3	Lerntagebuch E 4: Ab- schnitt 2.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 4/Bewerber 3 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 Feedback-Bögen E 4
Feedback für Bewerber 3	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 3 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielset- zung)	EA Bewerber 3	Lerntagebuch E 4: Ab- schnitt 3.1 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Selbstregulation Bewerber 4 (Selbsteinschätzung, Zielsetzung/ Strategieplanung)	EA Bewerber 4	Lerntagebuch E 4: Ab- schnitte 1, 2.1 und 2.2 Büroklammern
Training E 4/Bewerber 4 (1. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 Feedback-Bögen E 4
Feedback für Bewerber 4	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 4 (Strategieüberprüfung/-anpassung)	EA Bewerber 4	Lerntagebuch E 4: Ab- schnitt 2.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen Büroklammern
Training E 4/Bewerber 4 (2. Durchlauf)	GA	Rollenkarte E 4 Feedback-Bögen E 4
Feedback für Bewerber 4	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 4 (Strategieüberprüfung, Bewertung, neue Zielset- zung)	EA Bewerber 4	Lerntagebuch E 4: Ab- schnitt 3.1 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Fazit/Diskussion	UG	

Artikulationsschema 5: Training E 5 („gesamtes Vorstellungsgespräch“), Gesamtüberblick und Abschluss

Vorbemerkung

Die Trainingszeit für E 2 und 3 beträgt pro Durchlauf 3 Minuten, diese Zeitspanne wird auch im Falle des Schweigens von Rollenspielern eingehalten.

Auf Klingelzeichen der Lehrkraft hin wechseln die Personalverantwortlichen die Rollenkarten, die Beobachter die FB-Bögen.

Wenn es angezeigt erscheint, können zwischen Etappentrainings Pausen eingelegt werden.

Inhalt	Verfahren	Medien
Selbstregulation aller S (Zielsetzung, Strategieplanung): Auf AB „Lerntagebuch“ jeweils Abschnitt 3.1 aller Etappen lesen; 3-4 Ziele auswählen; am linken Blattrand (über alle Etappen verteilt) insgesamt 3-4 Büroklammern anbringen	EA (alle S)	Lerntagebuch Büroklammern
Training gesamtes VG/Bewerber 1	GA	Rollenkarten E 1_1, E 2_1, E 3_1, E 4 Feedback-Bögen Schlussetappe
Feedback für Bewerber 1	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 1 (Bewertung): auf Lerntagebuch Abschnitt 3.2 ausfüllen	EA Bewerber 1	Lerntagebuch: Abschnitt 3.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training gesamtes VG/Bewerber 2	GA	Rollenkarten E 1_1, E 2_1, E 3_1, E 4 Feedback-Bögen Schlussetappe
Feedback für Bewerber 2	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 2 (Bewertung): auf Lerntagebuch Abschnitt 3.2 ausfüllen	EA Bewerber 2	Lerntagebuch: Abschnitt 3.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training gesamtes VG/Bewerber 3	GA	Rollenkarten E 1_1, E 2_1, E 3_1, E 4 Feedback-Bögen Schlussetappetappe
Feedback für Bewerber 3	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 3 (Bewertung): auf Lerntagebuch Abschnitt 3.2 ausfüllen	EA Bewerber 3	Lerntagebuch: Abschnitt 3.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Rollen-/Platzwechsel		
Training gesamtes VG/Bewerber 4	GA	Rollenkarten E 1_1, E 2_1, E 3_1, E 4 Feedback-Bögen Schlussetappetappe
Feedback für Bewerber 4	GA	Feedback-Bögen Chips
Selbstregulation Bewerber 4 (Bewertung): auf Lerntagebuch Abschnitt 3.2 ausfüllen	EA Bewerber 4	Lerntagebuch: Abschnitt 3.2 Ausgefüllte Feedback-Bögen
Überblick über den Lernfortschritt: Dokumentation im Raster „Mein Lernerfolg“	LV	Projiziertes AB „Mein Lernerfolg“

Selbstregulation aller S: Überblick über den Lernfortschritt	EA	AB „Mein Lernerfolg“
Rückblick auf VG-Training, Gesamtfazit/-reflexion	UG	

Kopiervorlagen

Rollenkarten

Rollenkarte E 1_1 (Gesprächseröffnung)

Du stehst auf, gehst auf den Bewerber zu, gibst ihm die Hand und begrüßt ihn mit „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“.

Nenne weder seinen noch deinen Namen.

Gib ihm Zeit, dich zu begrüßen.

Setze dich. Erst dann bietest du ihm einen Platz an: „Bitte nehmen Sie doch Platz.“

„Haben Sie gut zu uns hergekommen?“

Rollenkarte E 1_2 (Gesprächseröffnung)

Du stehst auf, gehst auf den Bewerber zu, gibst ihm die Hand und begrüßt ihn mit „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“.

Nenne weder seinen noch deinen Namen.

Gib ihm Zeit, dich zu begrüßen.

Setze dich. Erst dann weist du auf seinen Platz und sagst „Bitte schön!“

„Haben Sie gut zu uns hergekommen?“

„Darf ich Ihnen ein Bier anbieten?“

„Möchten Sie gerne ein Glas Wasser?“

Wenn gewünscht, schenkst du pantomimisch ein Glas Wasser ein.

Rollenkarte E 1_3 (Gesprächseröffnung)

Du stehst auf, gehst auf den Bewerber zu, gibst ihm die Hand und begrüßt ihn mit „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“.

Nenne weder seinen noch deinen Namen.

Gib ihm Zeit, dich zu begrüßen.

„Kommen Sie doch näher, bitte.“

Setze dich. Erst dann weist du auf seinen Platz und sagst „Bitte schön!“

„Wie war Ihr Weg zu uns?“

„Möchten Sie eine Tasse Kaffee?“

Wenn gewünscht, schenkst du pantomimisch eine Tasse Kaffee ein.

„Ein Glas Wasser vielleicht?“

Wenn gewünscht, schenkst du pantomimisch ein Glas Wasser ein.

Rollenkarte E 1_4 (Gesprächseröffnung)

Du stehst auf, gehst auf den Bewerber zu, gibst ihm die Hand und begrüßt ihn mit „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“.

Nenne weder seinen noch deinen Namen.

Gib ihm Zeit, dich zu begrüßen.

„Sie dürfen schon mal hier Platz nehmen. Ich bin gleich bei Ihnen.“

Geh zur Seite und tu so, als würdest du noch Unterlagen heraussuchen und zum Schreibtisch mitnehmen. Dann setzt du dich.

„Wie war Ihr Herweg; hat alles gepasst?“

„Darf ich Ihnen eine Zigarette anbieten?“

Rollenkarte E 2_1 (Fragen an dich)

„Bitte stellen Sie sich erst einmal vor.“

„Warum haben Sie sich für diesen Beruf entschieden?“

„Was wissen Sie schon über uns als Arbeitgeber?“

„Wie stellen Sie sich einen typischen Arbeitstag bei uns vor?“

„Ich sehe, Ihr Etappennoten sind nicht alle gut. Welche Gründe gibt es dafür?“

„Welche Schwächen haben Sie?“

„Worin liegen Ihre Stärken?“

Rollenkarte E 2_2 (Fragen an dich)

„Ihren schulischen Werdegang kenne ich ja bereits aus dem Lebenslauf – jetzt würde ich gern noch mehr über Sie erfahren. Bitte erzählen Sie mir einfach mal von sich selbst.“

„Was mögen Sie an sich selbst?“

„Was würden Sie an sich selbst gern ändern?“

„Für welche typischen Tätigkeiten dieses Berufs sind Sie besonders geeignet und warum?“

„Können Sie irgendwelche Tätigkeiten aus gesundheitlichen Gründen nicht ausüben?“

„Wie reagieren Sie, wenn eine Lehrkraft Sie kritisiert?“

„Wofür engagieren Sie sich in Ihrer Freizeit?“

Rollenkarte E 2_3 (Fragen an dich)

„At first I'd like you to introduce yourself.“

“Welche Tätigkeiten werden Sie an diesem Beruf besonders mögen und warum?“

„Was haben Sie vor für den Fall, dass Sie den gewünschten Ausbildungsplatz nirgends bekommen?“

„Welche Krankheiten haben Sie?“

„Um welche Eigenschaften beneiden Sie andere Menschen, weil Sie sie selber auch gern hätten?“

„Worauf sind Sie persönlich stolz?“

„Welches aktuelle Thema interessiert Sie besonders und warum?“

Rollenkarte E 2_4 (Fragen an dich)

„Erklären Sie mir bitte, warum wir genau SiEtappenehmen sollten und nicht einen anderen Bewerber.“

„Was werden Sie an diesem Beruf nicht so gern mögen?“

„Wie gehen Sie mit Stress um?“

„Was haben SiEtappenach der Ausbildung vor?“

„Wenn Sie schon wählen dürften, welcher Partei würden Sie Ihre Stimme geben?“

„Was lesen Sie gerne und warum?“

„Worin sehen Sie Vor- und Nachteile von sozialen Netzwerken wie Facebook?“

Rollenkarte E 3_1 (Fragen von dir)

Der Bewerber sollte Fragen an dich als Personalverantwortlichen vorbereitet haben, die er nun stellen kann.

Antworte deinerseits auf jede Frage knapp in 1-2 Sätzen.

Wenn das Gespräch ins Stocken gerät, schaue den Bewerber auffordernd an. Stellt er trotzdem keine Frage mehr, sage: „Ihr-Etappenächste Frage?“ oder „Was möchten SiEtappennoch wissen?“

Wenn nichts mehr kommt, schweigst du den Bewerber an, bis die drei Minuten vorbei sind.

Führe auf keinen Fall ein anderweitiges Gespräch mit dem Bewerber!

Rollenkarte E 3_2 (Fragen von dir)

Der Bewerber sollte Fragen an dich als Personalverantwortlichen vorbereitet haben, die er nun stellen kann.

Antworte deinerseits auf jede Frage knapp in 1-2 Sätzen.

Während du auf die erste Frage antwortest, drehst du einen Stift zwischen den Fingern und lässt ihn dabei wie zufällig zu Boden fallen. Heb ihn auf keinen Fall selbst auf!

Wenn das Gespräch ins Stocken gerät, schaue den Bewerber auffordernd an. Stellt er trotzdem keine Frage mehr, sage: „Ihr-Etappenächste Frage?“ oder „Was möchten Sie noch wissen?“

Wenn nichts mehr kommt, schweigst du den Bewerber an, bis die drei Minuten vorbei sind.

Führe auf keinen Fall ein anderweitiges Gespräch mit dem Bewerber!

Rollenkarte E 3_3 (Fragen von dir)

Der Bewerber sollte Fragen an dich als Personalverantwortlichen vorbereitet haben, die er nun stellen kann.

Antworte deinerseits auf jede Frage knapp in 1-2 Sätzen.

Während der Bewerber seine zweite Frage stellt, ahnst du plötzlich das Klingeln eines Telefons nach.

Sag zum Bewerber: „Oh, Sie verzeihen doch kurz?“ und mach eine kurze Pause, in der er antworten kann.

Sag dann ins Telefon: „Frau Berger, bitte stellen Sie das Telefon um, ich hab gerade einen Bewerber hier. Danke.“

Wende dich wieder dem Bewerber zu mit den Worten: „So, wo waren wir gerade stehengeblieben?“

Wenn das Gespräch ins Stocken gerät, schaue den Bewerber auffordernd an. Stellt er trotzdem keine Frage mehr, sage: „Ihr-Etappenächste Frage?“ oder „Was möchten Sie noch wissen?“

Wenn nichts mehr kommt, schweigst du den Bewerber an, bis die drei Minuten vorbei sind.

Führe auf keinen Fall ein anderweitiges Gespräch mit dem Bewerber!

Rollenkarte E 3_4 (Fragen von dir)

Der Bewerber sollte Fragen an dich als Personalverantwortlichen vorbereitet haben, die er nun stellen kann.

Antworte deinerseits auf jede Frage knapp in 1-2 Sätzen.

Nach deiner dritten Antwort schaust du plötzlich zur Tür, als hättest du von dort ein Klopfen gehört.

Du sagst: „Ja, bitte? Ah, Frau Berger, kommen Sie doch rein.“

Du machst eine Pause, als würdest du der Sekretärin zuhören.

Du sagst: „Ja, legen Sie's mir einfach hin, ich schau's mir nachher gleich an. Danke.“

Du wendest dich dem Bewerber wieder zu mit „Haben Sie noch weitere Fragen?“

Wenn das Gespräch ins Stocken gerät, schaue den Bewerber auffordernd an. Stellt er trotzdem keine Frage mehr, sage: „Ihr-Etappenächste Frage?“ oder „Was möchten Sie noch wissen?“

Wenn nichts mehr kommt, schweigst du den Bewerber an, bis die drei Minuten vorbei sind.

Führe auf keinen Fall ein anderweitiges Gespräch mit dem Bewerber!

Rollenkarte E 4 (Gesprächsabschluss)

„Gut, von meiner Seite her wär's das dann.“

Warte ab, ob dein Gegenüber noch etwas sagen möchte.

Auf die Frage, wann der Bewerber mit einer Nachricht rechnen kann, antwortest du: „Wir werden uns auf alle Fälle in den nächsten Tagen bei Ihnen melden.“

Du stehst auf, gehst um den Tisch herum zum Bewerber und gibst ihm die Hand.

„Auf Wiedersehen.“

Du öffnest dem Bewerber die Tür.

Feedbackbögen

Code-Nr. Bewerber _____ Code-Nr. Rückmelder _____

Rückmeldung Etappe 1_1

	voll erfüllt	überwiegend erfüllt	überwiegend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
legt Block/Mappe mit vorbereiteter Fragenliste und Stift auf den Tisch				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
offene Armhaltung				
geschlossene Beinhaltung				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☹ ☹

Code-Nr. Bewerber _____ Code-Nr. Rückmelder _____

Rückmeldung Etappe 1_2

	voll erfüllt	Überwiegend erfüllt	überwiegend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
legt Block/Mappe mit vorbereiteter Fragenliste und Stift auf den Tisch				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
offene Armhaltung				
geschlossene Beinhaltung				
Zurückweisung von Bier				
Bitte um/Annahme von Wasser				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☹ ☹

Code-Nr. Bewerber _____ Code-Nr. Rückmelder _____

Rückmeldung Etappe 1_3

	voll erfüllt	Überwiegend erfüllt	überwiegend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
legt Block/Mappe mit vorbereiteter Fragenliste und Stift auf den Tisch				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
offene Armhaltung				
geschlossene Beinhaltung				
Kaffee angenommen/dankend abgelehnt				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☻ ☻

Code-Nr. Bewerber _____ Code-Nr. Rückmelder _____

Rückmeldung Etappe 1_4

	voll erfüllt	Überwie-gend erfüllt	überwie-gend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
legt Block/Mappe mit vorbereiteter Fragenliste und Stift auf den Tisch				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
offene Armhaltung				
geschlossene Beinhaltung				
Zigaretten abgelehnt				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☻ ☻

Rückmeldung Etappe 2_1

	voll erfüllt	überwie-gend erfüllt	überwie-gend nicht erfüllt	nicht erfüllt
hält Blickkontakt				
Lächelt				
hat eine ruhige Körpersprache (Hände, Füße, Gesicht)				
spricht in angemessener Lautstärke				
spricht in angemessenem Tempo				
spricht deutlich				
spricht ruhig und gelassen				
wirkt natürlich (nicht aufgesetzt/auswändig gelernt)				
antwortet flüssig				
führt Sätze zu Ende				
gibt keine Ein-Satz-Antworten				
erzählt offen und bereitwillig von sich/aus seinem Leben				
weiß genau über den Betrieb Bescheid				
kann berufstypische Tätigkeiten genau beschreiben				
legt Stärke 1 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 2 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 3 ausführlich/mit Beispiel dar				
antwortet ausführlich genug, um 3 min zu füllen				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☺ ☺

Rückmeldung Etappe 2_2

	voll erfüllt	überwie-gend erfüllt	überwie-gend nicht erfüllt	nicht erfüllt
spricht in angemessener Lautstärke				
spricht in angemessenem Tempo				
spricht deutlich				
spricht ruhig und gelassen				
hält Blickkontakt				
Lächelt				
hat eine ruhige Körpersprache (Hände, Füße, Gesichtsausdruck)				
wirkt natürlich (nicht aufgesetzt/auswändig gelernt)				
antwortet flüssig				
führt Sätze zu Ende				
gibt keine Ein-Satz-Antworten				
erzählt offen und bereitwillig von sich/aus seinem Leben				
legt Stärke 1 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 2 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 3 ausführlich/mit Beispiel dar				
kann berufstypische Tätigkeiten genau beschreiben				
geht mit Kritik offen und sicher um				
begeistert/engagiert sich für etwas, was ihr/ihm wichtig ist				
antwortet ausführlich genug, um 3 min zu füllen				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☺ ☺

Rückmeldung Etappe 2_3

	voll erfüllt	überwie-gend erfüllt	überwie-gend nicht erfüllt	nicht erfüllt
spricht in angemessener Lautstärke				
spricht in angemessenem Tempo				
spricht deutlich				
spricht ruhig und gelassen				
hält Blickkontakt				
Lächelt				
hat eine ruhige Körpersprache (Hände, Füße, Gesichtsausdruck)				
wirkt natürlich (nicht aufgesetzt/auswändig gelernt)				
antwortet flüssig				
führt Sätze zu Ende				
gibt keine Ein-Satz-Antworten				
kann sich auf Englisch vorstellen				
erzählt offen und bereitwillig von sich/aus seinem Leben				
kann berufstypische Tätigkeiten genau beschreiben				
weiß, wie sie/er dem Ziel „Wunschberuf“ auf verschiedenen Wege näherkommen kann				
geht mit unangemessenen Fragen sicher um				
legt Stärke 1 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 2 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 3 ausführlich/mit Beispiel dar				
zeigt bzgl. eines aktuellen Themas Wissen und Interesse				
antwortet ausführlich genug, um 3 min zu füllen				

Gesamteindruck

Rückmeldung Etappe 2_4

	voll erfüllt	überwie-gend erfüllt	überwie-gend nicht erfüllt	nicht erfüllt
spricht in angemessener Lautstärke				
spricht in angemessenem Tempo				
spricht deutlich				
spricht ruhig und gelassen				
hält Blickkontakt				
Lächelt				
hat eine ruhige Körpersprache (Hände, Füße, Gesichtsausdruck)				
wirkt natürlich (nicht aufgesetzt/auswändig gelernt)				
antwortet flüssig				
gibt keine Ein-Satz-Antworten				
führt Sätze zu Ende				
erzählt offen und bereitwillig von sich/aus seinem Leben				
legt Stärke 1 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 2 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 3 ausführlich/mit Beispiel dar				
Kann berufstypische Tätigkeiten genau beschreiben (auch Nachteile)				
kennt sinnvolle Strategien, mit Stress umzugehen				
geht mit unangemessenen Fragen sicher um				
kann Vor- und Nachteile von Facebook klar beschreiben				
antwortet ausführlich genug, um 3 min zu füllen				

Gesamteindruck

Code-Nr. Bewerber _____ Code-Nr. Rückmelder _____

Rückmeldung Etappe 3: Fragen von dir

	voll erfüllt	überwiegend erfüllt	überwiegend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Lächelt				
hält Blickkontakt				
hat eine ruhige Körpersprache (Hände, Füße, Gesichtsausdruck)				
spricht ruhig und gelassen				
stellt Fragen, die Vorwissen über Beruf beweisen				
fragt nicht nach Dingen, die sie/er bei gründlicher Vorbereitung schon wissen müsste				
stellt Fragen, die Vorwissen über Betrieb beweisen				
nutzt vorbereitete Fragen				
stellt genügend Fragen, um 3 min zu füllen				
verwendet immer, wenn sinnvoll, „Bitte“				
verwendet immer, wenn sinnvoll, „Danke“				
hört aktiv zu: Nicken bzw. „Ja“/„Mhm“ als Aufmerksamkeitssignale				
lässt Gesprächspartner aussprechen				
macht sich Notizen				
Bei Rollenkarten E 3_2, E 3_3 und E 3_4: reagiert auf Unvorhergesehenes sicher, höflich und zuvorkommend				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☺ ☺

Code-Nr. Bewerber _____ Code-Nr. Rückmelder _____

Rückmeldung Etappe 4: Gesprächsabschluss

	voll erfüllt	überwiegend erfüllt	überwiegend nicht erfüllt	nicht erfüllt
Aufstehen erst nach Personalchef				
Grußformel (möglichst „Auf Wiedersehen“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
Dank für das Gespräch				
Name des Gegenübers verwendet				
Interesse an weiterem Kontakt gezeigt				

Gesamteindruck ☺☺ ☺ ☺ ☺

Feedbackroutine „Vier Chips – vier Tipps“

Ablauf der Feedbackgespräche

1. „Wie war's?“

R übergeben FB-Bögen kommentarlos an B.

B liest FB.

R beantworten Rückfragen von B.

2. „So war's“:

Jeder R erläutert einzeln für B:

„Ich habe bei dir ... gesehen.“

„Ich habe das als ... bewertet, weil...“

Auch P kann und soll Beobachtungen erläutern!

3. „Vier Chips – vier Tipps“

Jeder R macht B konkrete Vorschläge:

„Beim nächsten Mal könntest/solltest du...“

Pro Vorschlag wandert ein Chip zu B.

Auch P kann und soll Tipps geben!

Lerntagebücher

Lerntagebuch zu Etappe 1 (Gesprächseröffnung)

Schüler-Code _____

1 Erfolgs-Strategien	2.1 Ist-Stand am Anfang (Selbst-einschätzung)	2.2 Etappen-Ziele	3.1 Final-Ziel	3.2 Ist-Stand am Ende (letztes Feedback)
Grußformel (möglichst „Grüß Gott“ oder „Guten Tag“)				
Handschlag				
Blickkontakt				
Lächeln				
eigener Name genannt				
Name des Gegenübers verwendet				
Setzen erst nach Aufforderung				
Block/Mappe mit vorbereiteten Fragen und Stift				
Haltung zugewandt				
Haltung aufrecht				
Armhaltung offen				
Beinhaltung geschlossen				

Lerntagebuch zu Etappe 2 (Fragen an dich)

Schüler-Code _____

1 Erfolgs-Strategien	2.1 Ist-Stand am Anfang (Selbst-einschätzung)	2.2 Etappen-Ziele	3.1 Final-Ziel	3.2 Ist-Stand am Ende (letztes Feedback)
hält Blickkontakt				
lächelt				
hat eine ruhige Körpersprache (Hände, Füße, Gesichtsausdruck)				
spricht in angemessener Lautstärke				
spricht in angemessenem Tempo				
spricht deutlich				
spricht ruhig und gelassen				
wirkt natürlich (nicht aufgesetzt/auswändig gelernt)				
antwortet flüssig				
führt Sätze zu Ende				
erzählt offen und bereitwillig von sich/aus seinem Leben				
kann berufstypische Tätigkeiten genau beschreiben				
legt Stärke 1 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 2 ausführlich/mit Beispiel dar				
legt Stärke 3 ausführlich/mit Beispiel dar				
antwortet ausführlich genug, um 3 min zu füllen				

Lerntagebuch zu Etappe 3 (Fragen von dir)

Schüler-Code _____

1 Erfolgs-Strategien	2.1 Ist-Stand am Anfang (Selbst-einschätzung)	2.2 Etappen-Ziele	3.1 Final-Ziel	3.2 Ist-Stand am Ende (letztes Feedback)
lächelt				
hält Blickkontakt				
hat eine ruhige Körpersprache (Hände, Füße, Gesichtsausdruck)				
spricht ruhig und gelassen				
stellt Fragen, die Vorwissen über Beruf beweisen				
fragt nicht nach Dingen, die sie/er bei gründlicher Vorbereitung schon wissen müsste				
stellt Fragen, die Vorwissen über Betrieb beweisen				
nutzt vorbereitete Fragen				

stellt genügend Fragen, um 3 min zu füllen				
verwendet immer, wenn sinnvoll, „Bitte“				
verwendet immer, wenn sinnvoll, „Danke“				
hört aktiv zu: Nicken bzw. „Ja“/„Mhm“ als Aufmerksamkeits-signale				
lässt Gesprächspartner aussprechen				
macht sich Notizen				

Lerntagebuch zu Etappe 4 (Gesprächsabschluss)

Schüler-Code _____

1 Erfolgs-Strategien	2.1 Ist-Stand am Anfang (Selbsteinschätzung)	2.2 Etappen-Ziele	3.1 Final-Ziel	3.2 Ist-Stand am Ende (letztes Feedback)
Erst nach Personalchef aufstehen				
Handschlag				
Blickkontakt halten				
Lächeln				
Name des Gegenübers verwenden				
Interesse an weiterem Kontakt zei-gen				
Grußformel (möglichst „Auf Wie-dersehen“)				
Dank für das Gespräch				

Abschließendes Ergebnismonitoring „Mein Lernerfolg“

Mein Lernerfolg

Am Schluss kannst du dir einen Überblick über deinen Lernfortschritt in Sachen Vorstellungsgespräch verschaffen. Die 50 Kästchen stehen für die Gesprächsstrategien, die du im Lerntagebuch aufgelistet findest.

5. *Was konntest du (deiner Einschätzung nach) bereits vor den Etappentrainings?*
Die Anzahl der entsprechenden Strategien erhältst du, indem du im Lerntagebuch die in Spalte 2.1 gesetzten Kreuzchen aller vier Etappen zusammenzählst.
Male unten genau diese Anzahl an Kästchen mit Farbe 1 an.

6. *Was hast du (gemäß der letzten Rückmeldung) dazugelernt?*
Die Anzahl der entsprechenden Strategien erhältst du, indem du im Lerntagebuch die in Spalte 3.2 gesetzten Kreuzchen aller vier Etappen zusammenzählst und davon die Zahl der bereits angemalten Kästchen (Summe aus Spalten 2.1) abziehst.
Male unten die entsprechende Anzahl an Kästchen mit Farbe 2 an.

Herzlichen Glückwunsch und weiterhin alles Gute!

A V Fragebogen zur rückblickenden Projektbewertung durch Schüler

Schüler-Code_____ Datum_____

Bitte bewerte das Projekt „Vorstellungsgesprächs-Training“ (VG-Training) im Rückblick.

1. *Was hat dir wie viel gebracht? Bitte einkreisen. (0 = gar nichts, 5 = sehr viel)*

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| - Der Unterricht zum VG vor dem Training (inkl. Arbeitsblätter) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Das Training der vier Einzeletappen im Rollenspiel | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Das Training des gesamten VGs im Rollenspiel | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Das Feedback der Mitschüler | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Das Test-VG vor der Kamera vor dem Training | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Das Test-VG vor der Kamera nach dem Training | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Das Test-VG vor der Kamera drei Monate danach | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. *Hattest du zwischen VG-Training und heute ein „echtes“ VG? ja nein*

Falls ja: Wie viel hat dir das Training dabei geholfen? (0 = gar nichts, 5 = sehr viel)

0 1 2 3 4 5

3. *Wofür sollte im Training mehr Zeit verwendet werden? (0 = gar nicht, 5 = auf alle Fälle)*

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| - Unterricht zum VG vor dem Training (inkl. Arbeitsblätter) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Training der vier Einzeletappen im Rollenspiel | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Training des gesamten VGs im Rollenspiel | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Feedback der Mitschüler | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4. *Wofür sollte im Training weniger Zeit verwendet werden? (0 = gar nicht, 5 = auf alle Fälle)*

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| - Unterricht zum VG vor dem Training (inkl. Arbeitsblätter) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Training der vier Einzeletappen im Rollenspiel | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Training des gesamten VGs im Rollenspiel | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Feedback der Mitschüler | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

5. *Wie gut fühlst du dich auf die einzelnen Abschnitte des VG vorbereitet? (0 = sehr schlecht, 5 = sehr gut)*

Begrüßung 0 1 2 3 4 5

Fragen an dich 0 1 2 3 4 5

Fragen von dir 0 1 2 3 4 5

Abschluss 0 1 2 3 4 5

6. *Was hätte am VG-Training anders sein müssen, damit es dir noch mehr gebracht hätte?*

7. *Würdest du die Teilnahme am Projekt Freunden empfehlen? (0 = gar nicht, 5 = auf alle Fälle)*

0 1 2 3 4 5

8. *Welche Gesamtnote gibst du dem Projekt?* 0 1 2 3 4 5

Vielen Dank!

Team SeGel-VG, Uni Regensburg

A VI Test-Interviewerskript

Gesprächseröffnung

Du stehst auf, gehst auf den Bewerber zu, gibst ihm die Hand und begrüßt ihn mit „Grüß Gott!“. Nenne weder seinen noch deinen Namen.

Gib ihm Zeit, dich zu begrüßen.

Du sagst: „Schön, dass Sie da sind“ und setzt dich.

Erst dann bietest du dem Bewerber einen Platz an mit: „Nehmen Sie doch Platz, bitte.“

„Haben Sie gut zu uns hergefunden?“

„Darf ich Ihnen eine Tasse Kaffee anbieten?“

Wenn gewünscht, schenkst du pantomimisch eine Tasse Kaffee ein – ohne „Bitte!“ zu sagen.

„(Und) Ein Glas Wasser vielleicht?“

Wenn gewünscht, schenkst du pantomimisch ein Glas Wasser ein – ohne „Bitte!“ zu sagen.

Fragen an den Bewerber

Dauer: 3 min; Fragen fortlaufend stellen. Erst nach Ablauf der 3 min zur nächsten Phase übergehen. Maximal 30 sek überziehen, dann beenden, z.B. mit „Danke, das reicht mir schon.“

„Ihren schulischen Werdegang kenne ich ja bereits aus dem Lebenslauf – jetzt würde ich gern noch mehr über Sie erfahren. Bitte erzählen Sie mir einfach mal von sich selbst.“

„Warum glauben Sie, dass Sie für diesen Beruf geeignet sind?“

„Wie stellen Sie sich einen typischen Arbeitstag bei uns vor?“

„Ich sehe, Ihre Noten sind nicht alle gut. Welche Gründe gibt es dafür?“

„Was würden Sie an sich selbst gern ändern?“

„Was finden denn Andere an Ihnen gut – zum Beispiel Ihre Freunde oder Ihre Eltern und Lehrer?“

Fragen des Bewerbers

Dauer: 3 min. Auf die Fragen eher knapp (in 1-2 Sätzen) antworten. Bei längerem Stocken kann beliebig oft nachgefragt werden: „Haben Sie noch weitere Fragen?“, zum letzten Mal nach 2 min 30 sek. Erst nach Ablauf der 3 min zur nächsten Phase übergehen. Maximal 30 sek überziehen.

„Bestimmt haben Sie auch Fragen an mich – die dürfen Sie jetzt gern stellen.“

Gesprächsabschluss

„Gut, von meiner Seite her wär's das dann.“

Warte ab, ob dein Gegenüber noch etwas sagen möchte.

Auf die Frage, wann der Bewerber mit einer Nachricht rechnen kann, antwortest du: „Wir werden uns auf alle Fälle in den nächsten Tagen bei Ihnen melden.“

Du stehst auf, gehst um den Tisch herum zum Bewerber und gibst ihm die Hand.

„Auf Wiedersehen.“ - Nicht fürs Gespräch bedanken!

Du bringst den Bewerber zur Tür und öffnest sie ihm, ohne dabei „Bitte!“ zu sagen.

(Einen Dank bzw. einen nochmaligen Abschiedsgruß einfach erwidern.)

A VII Test-Filmermanual

Zum Einsatz mitnehmen:

- 3 Kameras, 2 Stative
- pro Filmtag und Filmer 1 leeres Filmprotokoll, 1 Rollenskript, 1 Filmer-Manual, (Stopp-)Uhr, Klebeband, 2 Zettel „Bitte nicht stören – Filmaufnahmen“ für die Türen

Begrüßung/Vorinformation der Klasse an deren erstem Filmtag:

- Wichtig: erfragen, wer fehlt, und auf Filmprotokoll vermerken
- Selbstvorstellung, Namen an Tafel schreiben (sollen sich die Schüler fürs VG merken)
- Projekt-Sinn beschreiben: Wir wollen ein VG-Training entwickeln, das Bewerbern wirklich was bringt und später allen Schülern/Lehrern zur Verfügung gestellt werden dann – dazu muss Wirksamkeit überprüft werden und wir sind froh, dass ihr euch bereit erklärt habt, mitzumachen und euch filmen zu lassen; wir machen das in 6 Klassen in Parsberg und Straubing; vergleichen dann bei jedem Teilnehmer die Filme vorher – nachher und stellen den Lernfortschritt fest
- Lehrkraft bekommt später alle Filme auf CD-ROM geschickt
- In Forschung wichtig: Anonymität der Daten. Deshalb bitte im Test-VG eigenen Namen nicht nennen, nur Schüler-Code. Bei Namensnennung im Test-VG Abbruch des Films und Neustart; fehlerhafter Film wird nachher gelöscht (*bitte nicht gleich löschen – wird beim Überspielen erledigt*)
- Wegen Vergleichbarkeit muss Test-VG für alle gleich ablaufen (es läuft auch vor und nach dem Training genau gleich ab). Deshalb gehen wir nach einem genauen Drehbuch vor, auf dem alle Sätze vorgegeben sind, sagen ansonsten nichts und bewahren Pokerface. Das kann komisch/künstlich wirken – nicht wundern!

Zur Kamera-/position (bitte vorher zu zweit einrichten/checken):

- Hoch- sowie Querformat o.k.
- zur Sitzposition am Tisch vgl. Foto: Kamera schaut Tester in Augenhöhe über die Schulter, damit nachher Blickkontakt des Bewerbers zum Tester geratet werden kann. Wichtig: Beine des Bewerbers mitfilmen.
- Begrüßung mitfilmen, Standpunkt dafür markieren (z.B. Klebeband auf dem Boden)

Zur Gesprächsführung:

- Zeit: für Begrüßung/Verabschiedung keine Vorgabe, für „Fragen an dich“ und „Fragen von dir“ exakt 3 min (bei Überziehen durch B nach 3,5 min endgültig abbrechen, z.B. mit „Danke, das genügt mir schon.“)
- Bewährter Anfang: Tür geschlossen, B wartet auf „Begrüßungspunkt“ – Kamera einschalten, zu B gehen und los.
- Bei „Fragen von dir“ nicht zu ausführlich antworten (1-2 Sätze)
- Keinerlei Äußerungen außer denen, die auf dem Rollenskript stehen
- Insgesamt: sachlich-freundlicher Stil, „Pokerface“
- Nach dem Gespräch auf Filmprotokoll eigenen Eindruck unter „holistische Gesamtbewertung durch Filmer“ festhalten

Nachbereitung:

Bei Kameras Speicherstatus checken (Überspielen nötig?) und Akkus aufladen

A VIII Test-Filmprotokollvorlage

Filmprotokoll

Datum _____ Schule _____ Klasse _____ Lehrkraft _____
Schüler-Codes fehlender Schüler _____ Tester _____

Bitte fehlerhafte Filme nicht löschen, sondern lediglich auf Filmprotokoll in Spalte „Bemerkungen“ als solche kennzeichnen, ebenso Fragmente oder sonstigen „Ausschuss“ (wird beim Abspeichern gelöscht). Für alles jeweils eine eigene laufende Nummer vergeben. Bei „Gesamteindruck“ steht 0 für den schlechtesten, 5 für den besten Eindruck, den der Bewerber beim Tester hinterlässt.

A IX Augenscheininvaliditätsprüfung

Nachfolgend ist der zur Prüfung der Augenscheininvalidität an 15 Experten übersendete Fragebogen abgebildet.

Fragebogen zur Prüfung der Augenscheininvalidität („face validity“)

Bitte schätzen Sie ein, inwiefern Ihnen – nach Augenschein – die folgende Skala geeignet scheint, als Hilfsmittel zur Bewertung der Gesprächskompetenz von Bewerbern in Vorstellungsgesprächen zu dienen:

Summe Gesamteindruck (0-5):

Die Skala erscheint zur Beurteilung der Gesprächskompetenz von Bewerbern im Vorstellungsgespräch

- sehr gut geeignet gut geeignet weniger gut geeignet ungeeignet

Bitte kreuzen Sie an, in welchem Bereich Sie tig sind:

- Deutsch-Didaktik
 - Sprechwissenschaft/Sprecherziehung
 - schulischer Deutschunterricht
 - Personalwesen

Vielen Dank für Ihre Mithilfe! Doris Thanner, Projektleitung

Ergebnisse der Augenscheininvaliditätsprüfung

Acht von 15 Befragten stuften den Kriterienkatalog als „sehr gut geeignet“, sieben als „gut geeignet“ ein. Die Wertungen „weniger gut geeignet“ beziehungsweise „ungeeignet“ wurden nicht vergeben.

Zusätzlich zum Fragebogen wurden die Befragten (via Anschreiben und persönlicher Ansprache) ermuntert weiterführende Kommentare und Anregungen zum Kriterienkatalog abzugeben. Die Ergebnisse hatten jeweils singulären Charakter, es waren kaum übereinstimmende Antworttendenzen erkennbar. Offensichtlich prägten sich in je nach Tätigkeitsbereich und Vorerfahrungen der Befragten unterschiedliche Perspektiven und Erwartungshaltungen aus.

Nachfolgend sei ein Beispiel für beinahe diametral entgegengesetzte Antworttendenzen gegeben: Zwei Befragte, beide mit breiter beruflicher Expertise im Personalwesensbereich, stuften die Eignung der Variablen „erzählt bereitwillig/offen aus seinem Leben“ deutlich abweichend ein.

Experte A fand in besagter Variable ein besonders wichtiges, im Kontext von Personalentscheidungen aussagekräftiges Kriterium wiedergespiegelt: Die hierbei angezielte Einschätzung außerberuflicher Interessen des Bewerbers, der Zufriedenheit mit seinen persönlichen Verhältnissen, der Integration in Familie/Freundeskreis usw. sei zentral für die im Bewerbungsinterview wesentliche Bewertung der Frage, ob ein potentieller Mitarbeiter seine individuelle „Work-Life-Balance“ voraussichtlich hinbekomme. Fehle der erforderliche Ausgleich zu beruflichen Belastungen im Privatleben, so komme es im Verlauf der Jahre häufig zu Unzufriedenheit und Irritationen auch am Arbeitsplatz.

Experte B meinte hingegen, die Variable sei für ihn unwichtig und dürfe als Auswahlkriterium nicht angewendet werden: Der Einfluss persönlicher Vorlieben des Personalverantwortlichen (hier: was individuelle Lebensführung, Freizeitgestaltung usw. angeht) auf die Bewerberauswahl, der prinzipiell so weit wie möglich minimiert werden solle, sei bei Applikation dieses Kriteriums so gut wie nicht kontrollierbar, was letztendlich die arbeitsrechtliche Konformität einer so beeinflussten Bewerberauswahl in Frage stellen würde.

A X Kodiermanual

Kodiermanual_2 zur Ratingskala_9+

I1 Blickkontakt

0	(so gut wie) überhaupt nicht
1	Vereinzelt, nur selten, manchmal
2	Teils –teils, immer wieder
3	Meist, häufig
4	Sehr häufig, in der Regel
5	(so gut wie) durchgehend

I2 Lächeln/freundlicher Gesichtsausdruck

0	(so gut wie) überhaupt nicht
1	Vereinzelt, nur selten, manchmal
2	Teils –teils, immer wieder
3	Häufig
4	Sehr häufig, in der Regel
5	(so gut wie) durchgehend

I3 Haltung aufrecht und offen

0	(so gut wie) überhaupt nicht
1	Vereinzelt, nur selten, manchmal
2	Teils –teils, immer wieder
3	Häufig
4	Sehr häufig, in der Regel
5	(so gut wie) durchgehend

I4 ruhige, gelassene Körpersprache (inkl. Mimik)

0	(so gut wie) überhaupt nicht
1	Vereinzelt, nur selten, manchmal
2	Teils –teils, immer wieder
3	Häufig
4	Sehr häufig, in der Regel
5	(so gut wie) durchgehend

I5 spricht ruhig und gelassen

0	(so gut wie) überhaupt nicht
1	Vereinzelt, nur selten, manchmal
2	Teils –teils, immer wieder
3	Häufig
4	Sehr häufig, in der Regel
5	(so gut wie) durchgehend

I6 spricht verständlich

paraverbale Merkmale: Lautstärke, deutliche Aussprache, Tempo/Pausen, Stimmführung/Gestaltung usw.
Aspekte der Verbalität werden nicht hier einbezogen, sondern unter 8.

0	(so gut wie) überhaupt nicht
1	Vereinzelt, nur selten, manchmal
2	Teils –teils, immer wieder
3	Häufig
4	Sehr häufig, in der Regel
5	(so gut wie) durchgehend

I7 spricht flüssig (weder gefüllte noch ungefüllte Pausen stören)

0	(so gut wie) überhaupt nicht
1	Vereinzelt, nur selten, manchmal
2	Teils –teils, immer wieder
3	Häufig
4	Sehr häufig, in der Regel
5	(so gut wie) durchgehend

I8 formuliert passend/drückt sich passend aus

verbale Merkmale: passendes/-r Register/Stil, Korrektheit/Angemessenheit in puncto Wortwahl/Satzbau/Grammatik; passender Aufbau

0	(so gut wie) überhaupt nicht
1	Vereinzelt, nur selten, manchmal
2	Teils –teils, immer wieder
3	Häufig
4	Sehr häufig, in der Regel
5	(so gut wie) durchgehend

I9 erzählt bereitwillig/offen aus seinem Leben

nur auf Abschnitt „Fragen an dich“ bezogen

0	(so gut wie) überhaupt nicht
1	Vereinzelt, nur selten, manchmal
2	Teils –teils, immer wieder
3	Häufig
4	Sehr häufig, in der Regel
5	(so gut wie) durchgehend

I10 signalisiert überzeugend Interesse am Beruf

auf Abschnitte „Fragen an dich“ / „Fragen von dir“ und hier auf alle naheliegenden Gelegenheiten bezogen

0	(so gut wie) überhaupt nicht
1	Vereinzelt, nur selten, manchmal
2	Teils –teils, immer wieder
3	Häufig
4	Sehr häufig, in der Regel
5	(so gut wie) durchgehend

I11 legt eigene Stärken überzeugend dar

0	Keine/nur eine Stärke
1	Mehrere Stärken nur per Begriffsnennung oder eine einzige ausführlich (über Begriffsnennung hinaus <i>oder</i> mit Bsp.)
2	mehrere Stärken, davon eine ausführlich (über Begriffsnennung hinaus) <i>oder</i> eine mit Bsp.
3	Mehrere Stärken ausführlich (über Begriffsnennung hinaus) <i>oder</i> mehrere (es müssen nicht alle sein) mit Bsp.
4	Mehrere Stärken ausführlich (über Begriffsnennung hinaus), dabei eine zugleich mit Bsp.
5	Mehrere Stärken ausführlich (über Begriffsnennung hinaus), dabei mehrere (es müssen nicht alle sein) zugleich mit Bsp.

I12 stellt genügend Fragen (3 min)

Die inhaltliche Qualität wird nicht hier, sondern unter 10 mitgewertet.

0	Bis 0,5 min
1	0,5 – 1 min
2	1 – 1,5 min
3	1,5 – 2 min
4	2 – 2,5 min
5	2,5 – 3 min

I13 hört aktiv zu

Aufmerksamkeitssignale: Nicken/Gestik, „Ja“ / „Aha“ / „Mhm“ usw., Erstellen von Notizen; v.a. auf Abschnitt „Fragen von dir“ bezogen

0	(so gut wie) überhaupt nicht
1	Vereinzelt, nur selten, manchmal
2	Teils –teils, immer wieder
3	Häufig
4	Sehr häufig, in der Regel
5	(so gut wie) durchgehend

I14 Umgangsformen_1: Wahrnehmung und Orientierung des Gegenübers

drei Möglichkeiten:

1. Nennung des eigenen Namens (Schüler-Code) bei Begrüßung oder „Fragen an dich“
2. Nennung des Namens des Gegenübers bei Begrüßung
3. Nennung des Namens des Gegenübers bei Verabschiedung

0	Keine Namensnennung
1	1 von 3
3	2 von 3
5	3 von 3

I15 Umgangsformen_2: Höflichkeit

drei Möglichkeiten:

1. Dank für angebotenes Getränk (wird nur bei einem Getränk gewertet)
2. Dank für angebotenen Sitzplatz
3. Dank für Gespräch

0	Kein Dank
1	1 von 3
3	2 von 3
5	3 von 3

Gesamteindruck

0	Nicht ansprechend, nicht überzeugend, unsicher
1	Manchmal ansprechend, nur selten überzeugend/meist nicht überzeugend, häufig unsicher
2	Teils – teils, immer wieder einmal ansprechend, immer wieder einmal unsicher
3	häufig ansprechend, öfters sicher/überzeugend, manchmal unsicher
4	In der Regel ansprechend/überzeugend, überwiegend sicher, nur selten unsicher
5	Sehr überzeugend, stets sicher, so gut wie durchgehend souverän, quasi nie unsicher

A XI Transkripte von Testgesprächen

In nachfolgenden Transkripten wurden vier Testgesprächesverläufe abgetragen⁷⁰³:

- Transkripte 1a und 1b: Teilnehmer 105 zum Zeitpunkt t1 (vor Vorstellungsgesprächstraining) und zum Zeitpunkt t2 (nach Vorstellungsgesprächstraining)
- Transkripte 2a und 2b: Teilnehmer 110 zum Zeitpunkt t1 (vor Vorstellungsgesprächstraining) und zum Zeitpunkt t2 (nach Vorstellungsgesprächstraining)

Zur Anlage der Transkripte:

Bei nicht klar verständlichen verbalen Äußerungen wird der vermutete Wortlaut in der Verbalspur [v] in Klammern angegeben.

Beispiel: **Teiln_105 [v]** (Danke)

Redekonstituierende paraverbale Gestaltungsmerkmale (z.B. lachendes Aussprechen eines Wortes) sind in der Verbalspur [v] notiert.

Beispiel: **Int_KKor [v] ((lachend)) [Okay.]**: „Okay“ wird lachend ausgesprochen.

Redebegleitende phonetische Äußerungen sind in der Verbalspur [v] abgetragen und in der Kommentarspur [k] in Doppelklammern zusätzlich qualifiziert.

Beispiel: **Teiln_105 [v] Hha Teiln_105 [k] ((Lachen))**

Nicht redebegleitende verbale und phonetische Äußerungen wurden in die Kommentarspur [k] aufgenommen und in einfache Klammern gesetzt.

Beispiel: **Int_DTh [k]** (Lachen)

Sofern eine Kennzeichnung als „ohne Anspruch auf Turnübernahme getätigt“ angezeigt erschien, wurden entsprechende Äußerungen mit hochgestelltem Punkt versehen.

Beispiel: **Int_DTh [k] Mhm ·**

Redebegleitende nonverbale Handlungen wurden in der Kommentarspur [k] rechte in Doppelklammern notiert.

Beispiel: **Int_KKor [k] ((setzt sich hin))**

⁷⁰³ Die Transkripte wurden übernommen aus: Pragner, Christina (2015), Gesprächskompetenzzugewinne durch Vorstellungsgesprächstraining? Analyse von Fallbeispielen aus linguistischer und didaktischer Sicht (Zulassungsarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Mittelschulen am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg, unveröffentlichtes Manuscript).

Nichtverbale phonetische Handlungen, die keinem Sprecher zugeordnet werden konnten, wurden in der gesonderten Spur [nn] recte in Doppelklammern abgetragen.

Beispiel: **[nn]** ((Atmen))

Nichtphonetische akustische Phänomene wurden in der gesonderten [nn] kursiviert und in Doppelklammern notiert.

Beispiel: **[nn]** ((*Geräusch vom Rücken eines Stuhls*))

Transkriptionskonventionen (gemäß HIAT)⁷⁰⁴:

- • -	Pause innerhalb eines Wortes (Wortbestandteile durch Pausenzeichen voneinander abgetrennt)
•	Geschätzte Pausenlänge: bis ca. 0,25 Sekunden
• •	bis ca. 0,5 Sekunden
• • •	bis ca. 1 Sekunde
((5s))	Geschätzte/gemessene Pausenlänge: 5 Sekunden
Ich bin halt/ ich mag es	Wort- bzw. Konstruktionsabbruch
—	Ligatur (schneller Anschluss einer neuen Äußerung)
'	Auffälliger Glottalverschluss
<u>Gerne</u>	Auffällige Betonung
mhm	Steigende Intonation
mhm	Fallende Intonation
mhm	Gleichbleibende Intonation

Verwendete Abkürzungen:

Int: Interviewer, Teiln: Teilnehmer, s: Sekunde.

In Gesprächen erwähnte Personennamen sowie Teilnehmer-Codes sind im Transkript durch [N.N.], Ortsnamen durch [XY] ersetzt.

⁷⁰⁴ Die Transkription erfolgte in Anlehnung an: Rehbein, Jochen, Schmidt, Thomas u.a. (2004), Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT (= Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B, Bd. 56), Hamburg: Universität Hamburg; vgl. ferner Brünner, Gisela, Weber, Peter (2003), Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren, in: Brünner, Gisela, Becker-Mrotzek, Michael, Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3), Hohengehren: Baltmannsweiler), 303.

1a: Transkript Testdialog 105v

Project Name: SeGel-VG

Transcription Convention: HIAT

Speaker table:

Int_KKor

Teiln_105

Sex: weiblich

Language used: deutsch

User defined attributes:

Job: Interviewer/Personalverantwortlicher

Sex: weiblich

Language used: deutsch

User defined attributes:

Job: Teilnehmer/Bewerber

Comment:

Spricht 'ch' wie 'sch' aus. ("isch" statt "ich"). Dies ist in der Transkription notiert.

Beendet meist auch Aussagesätze mit steigender statt fallender Intonation, dies ist aufgrund der Irrelevanz für die verbale Analyse nur in Extremfällen notiert.

[1]	0 [00:00.0] 1 [00:05.9]	2 [00:06.7]	3 [00:07.3] 4 [00:07.8]
Int_KKor [v]	Grüß Gott.	Bitte nehm Sie doch Platz!	
Teiln_105 [v]	Grüß Gott. Hhhe		
Teiln_105 [k]		((lacht))	
[2]	5 [00:09.8]	6 [00:11.8]	7 [00:12.6]
Int_KKor [v]		Haben Sie gut zu uns hergefunden?	
Teiln_105 [v]	(Danke.)		Ja.
Teiln_105 [k]	((setzt sich hin))		
[nn]	((Geräusche))		
[3]	..	9 [00:16.3]	
Int_KKor [v]		Darf ich Ihnen eine • • Tasse Kaffee	
Teiln_105 [v]	War kein Problem.		
[4]	..	10 [00:19.6]	11 [00:20.2]
Int_KKor [v]	anbieten.	Uund ein Glas Wasser vielleicht?	
Teiln_105 [v]	Nein, danke.		• • •
[5]	..	13 [00:24.2]	
Int_KKor [v]	((1,5s)) Ihren schulischen Werdegang kenn ich ja		
Teiln_105 [v]	Danke.		
[6]	..		
Int_KKor [v]	bereits aus dem Lebenslauf. Jetz würde ich noch gern mehr		

[7]	..	
Int_KKor [v]	über <u>Sie</u> erfahren. Bitte erzählen Sie mir doch etwas über sich.	
[8]	14 [00:34.2]	
Teiln_105 [v]	Ja isch bin ... ((1,5s)) isch bin ein ziemlich glücklicher Mensch.	
[9]	..	
Teiln_105 [v]	((2s)) Und • • • isch bin • • • belastbar ((2s)) Mm̄. ((3s)) Unnd	
[10]	..	
Teiln_105 [v]	((1,5s)) ehh. ((7s)) Jaa, • • ich mach viel, ich mach viel mit mein	
[11]	..	15 [01:03.4] 16 [01:03.7]
Teiln_105 [v]	Freunden. • • Isch maach Kampfsport. Hhh. ((6s)) Ab und zu • •	
Teiln_105 [k]		((lacht))
[12]	..	17 [01:12.6]
Teiln_105 [v]	verbring isch auch Zeit am Computer. • • • Ja. ((2s)) Ja. ((2s))	
[13]	18 [01:16.6]	
Int_KKor [v]	Warum glauben Sie, dass Sie für diesen Beruf <u>geeignet</u> sind?	
[14]	19 [01:20.0]	
Teiln_105 [v]	Weil ich gut • • • mit Kindern <u>umgehen</u> kann und • • • ich hab • •	
[15]	..	20 [01:28.2] 21 [01:32.6]
Int_KKor [v]		((4,5s)) Wie
Teiln_105 [v]	zweimal <u>Praktikum</u> im Kindergarten gemacht. ((4,5s))	
[16]	..	22 [01:35.5]
Int_KKor [v]	stellen Sie sich einen typischen <u>Arbeitstag</u> bei uns vor?	
Teiln_105 [v]		Hh.
Teiln_105 [k]		((atmet))
[17]	.. 23 [01:36.6] 24 [01:44.7] 25 [01:45.4]	
Teiln_105 [v]	Ähm ((5,5)) ja. Isch denk, dass es, • • •	
Teiln_105 [k]	ein))	((räuspert sich))
[18]	..	
Teiln_105 [v]	angenehm ist. Isch meine ... ((7s)) Ähmm, • • ja, ff, • (halt.) • •	
[19]	..	26 [02:01.8]
Int_KKor [v]	Ich sehe, Ihre Noten sind nicht alle <u>gut</u> ; welche	
Teiln_105 [v]	ja, <u>a_n_g_e_n_e_h_m_</u> .	

[20]	..	27 [02:05.6]	28 [02:07.9]
Int_KKor [v]	<u>G<u>r</u>ünd<u>e</u></u> gibt es dafür?		
Teiln_105 [v]		((1,5s)) Isch waaar ••• faul. Hh. ((2s))	
Teiln_105 [k]			((lacht.))
[21]	..		
Teiln_105 [v]	Isch hab net (isch s), isch hab net erkannt, dass isch ••• halt ••		
[22]	..	30 [02:15.8]31 [02:18.8]	
Int_KKor [v]		((3s)) Was würden Sie an sich <u>selbst</u>	
Teiln_105 [v]	• was <u>m_a_c_h_e_n_l_m_u_s_s_</u> . ((3s))		
[23]	..	32 [02:21.3]	
Int_KKor [v]	gerne ändern?		
Teiln_105 [v]		((2,5s)) Ähm. ((1,5s)) Mein <u>Wille</u> ((1,5s)) würd	
[24]	..	33 [02:35.5]	
Int_KKor [v]		Was finden denn <u>andere</u> an Ihnen	
Teiln_105 [v]	isch gerne ändern. ((5,5s))		
[25]	..	34 [02:40.8]	
Int_KKor [v]	gut, zum Beispiel •• Freunde oder Eltern und Lehrer?		
Teiln_105 [v]		••• Ähm	
[26]	..		
Teiln_105 [v]	isch bin einer der ••• <u>zuhört</u> ; also, ••• der sisch halt die		
[27]	..		
Teiln_105 [v]	Probleme ••• anhört und ((1,5s)) halt versucht irgendwie zu		
[28]	..	35 [02:53.4]36 [03:06.7]	
Int_KKor [v]		((13s)) Bestimmt haben Sie auch Fragen an mich, die	
Teiln_105 [v]	<u>h_e_l_f_e_n_l</u> . ((13s))		
[29]	..	37 [03:11.5]	
Int_KKor [v]	dürfen Sie jetzt <u>gerne</u> stellen.		
Teiln_105 [v]		((1,5s)) Ähm. (9s)) Ähm wie sin	
[30]	..	38 [03:24.4]	
Int_KKor [v]		Wir fang morgens um sieben an, •••	
Teiln_105 [v]	die Arbeitszeiten?		

[31]	..	
Int_KKor [v]	müssen schon Gruppenräume vorbereiten/ • • also ich fang um	
[32]	..	
Int_KKor [v]	sieben an, • • Sie werden um <u>acht</u> anfangen, • • müssen die	
[33]	..	
Int_KKor [v]	Gruppenräume vorbereiten für die Kinder. • • • Und, • • • je	
[34]	..	
Int_KKor [v]	nachdem, • ähm Vormittagsgruppen • • behalten wir die Kinder	
[35]	..	
Int_KKor [v]	bis <u>eins</u> da und Nachmittagsgruppen bis • • drei/ äh bis •	
[36]	.. 39 [03:46.0] 40 [03:49.5]	
Int_KKor [v]	fünfzehn Uhr.	
Teiln_105 [v]	Aha. ((2s)) Ähm. ((2s)) Wie is das • • h	
[37]	.. 41 [03:53.9]	
Int_KKor [v]	((1,5s)) Arbeitsklima bei uns is <u>sehr angenehm</u> , •	
Teiln_105 [v]	Arbeitsklima?	
[38]	.. 42 [04:03.6] 43 [04:05.6]	
Int_KKor [v]	• wir ham <u>sehr</u> nette Kollégen, • • liebe Kínder.	
Teiln_105 [v]	Ja.	
[39]	.. 44 [04:09.1] 45 [05:54.2]	
Int_KKor [v]	((63s)) Gut, von	
Teiln_105 [v]	Ansonsten • • hab isch keine Fragen mehr. ((63s))	
[40]	.. 46 [05:57.4] 47 [05:58.6] 48 [06:00.1]	
Int_KKor [v]	meiner Seite her <u>wärs</u> das dann.	
Teiln_105 [v]	• • • Okä.	
Teiln_105 [k]	(räuspert sich.))	
[nn]	((Knall.))	
[41]	49 [06:01.5] 50 [06:02.9] 51 [06:04.9]	
Int_KKor [v]	Auf Wiedersehen.	
Teiln_105 [v]	Wiedersehn.	

1b: Transkript Testdialog 105n

Project Name: SeGel_VG
Transcription Convention: HIAT

Speaker table:

<u>Int_DTh</u>	<u>Teiln_105</u>
<p>Sex: weiblich Language used: deutsch User defined attributes: Job: Interviewer/Personalverantwortlicher Comment: <i>Bairischer Dialekt, daher dunkle Aussprache des "a" und auffallend häufiges Weglassen des Schwa. Dies wird in HIAT nicht notiert.</i></p>	<p>Sex: weiblich Language used: deutsch User defined attributes: Job: Teilnehmer/Bewerber Comment: <i>Spricht 'ch' wie 'sch' aus. ("isch" statt "ich"). Dies ist in der Transkription notiert. Beendet meist auch Aussagesätze mit steigender statt fallender Intonation, dies ist aufgrund der Irrelevanz für die verbale Analyse nur in Extremfällen notiert.</i></p>
[1] 0 [00:00.0] 1 [00:02.5]	2 [00:03.4]
Int_DTh [v]	Grüß Gott.
Teiln_105 [v]	Guten Tag, (N.N.), ich bin die Nummer
[2] ..	3 [00:07.2] 4 [00:08.2] 5 [00:08.6]
Int_DTh [v]	(N . N .) ? Ja, hh,
Teiln_105 [v]	• äh (N.N.), • • äh (N.N.). (N.N..
Int_DTh [k]	((lacht))
[3] 6 [00:08.9]	7 [00:10.9] 8 [00:11.9]
Int_DTh [v]	schön, dass Sie da sind, hh.
Int_DTh [k]	Nehmens doch bitte ((räuspert sich))
[4] .. 9 [00:13.3]	10 [00:14.9] 11 [00:17.2]
Int_DTh [v]	Platz!
Teiln_105 [v]	Haben Sie gut hergfunden zu uns?
Teiln_105 [k]	Ja, war ((setzt sich hin))
[5] ..	12 [00:18.4]
Int_DTh [v]	Ja, prima. Darf ich Ihnen eine Tasse Kaffee
Teiln_105 [v]	kein Problem.

[6]	..	13 [00:21.7]	14 [00:22.4]	15 [00:24.0]
Int_DTh [v]	anbieten?		Ein Glas <u>Wasser</u> vielleicht?	
Teiln_105 [v]	Nein, danke.			Nein,
[7]	..	16 [00:24.6]	17 [00:26.5]	
Int_DTh [v]	((2s)) <u>Jaa</u> , • • Ihnen • • <u>schulischen</u> Werdegang, den			
Teiln_105 [v]	danke. ((2s))			
[8]	..			
Int_DTh [v]	kenn ich ja schon aus dem Lebenslauf. Jetz würd ich gern no			
[9]	..			
Int_DTh [v]	mehr über Sie persönlich erfahren. Bitte • <u>erzählen</u> Sie mir •			
[10]	..	18 [00:37.3]		
Int_DTh [v]	einfach mal von sich <u>selbst</u> .			
Teiln_105 [v]	Ja, isch bin • • seschzehn Jahre alt,			
[11]	..	19 [00:42.0]	20 [00:42.2*]	
Int_DTh [v]		Mhm'		
Teiln_105 [v]	• • • isch mach • gerne Kampfsport. • • • Uund isch bin im			
[12]	..			
Teiln_105 [v]	Schützenverein, • • spiele Klavier, ((1,5s)) uund • • isch			
[13]	..	21 [00:49.8]	22 [00:50.2]	
Int_DTh [v]		Mhm'		
Teiln_105 [v]	verbringe auch Zeit am Computer • • und mach au was mit			
[14]	..	23 [00:51.6]	24 [00:53.4]	25 [00:53.9]
Int_DTh [v]	Mhm' Hh.	Warum glauben Sie denn, dass		
Teiln_105 [v]	Freunden.			
Int_DTh [k]	((schmunzelt.))			
[15]	..	26 [00:57.7]		
Int_DTh [v]	Sie für diesen Beruf geeignet sind?			
Teiln_105 [v]	Naja, isch hab zweimal •			
[16]	..			
Teiln_105 [v]	<u>Praktikum</u> gemacht, • • • im Kindergarten uund ((2s)) <u>ja</u> isch bin			
[17]	..		27 [01:07.7]	
Int_DTh [v]		Mhm'		
Teiln_105 [v]	halt ziemlich gut mit den Kindern ausge/ gekommen. ((2s))			

[18]	..	28 [01:09.3]	
Int_DTh [v]	mhm̄		
Teiln_105 [v]	Uund isch bin auch • ziemlich belastbar, also • • • isch		
[19]	..	29 [01:14.2]	
Int_DTh [v]	((lachend)) [Okay.] Mhm̄. • •		
Teiln_105 [v]	komm nich so schnell in Stress.		
[20]	..		
Int_DTh [v]	Gut. Wie stellen Sie sich denn einen typischen <u>Arbeitstag</u> bei		
[21]	..	30 [01:20.7]	
Int_DTh [v]	uns vor?		
Teiln_105 [v]	Ah isch glaub, • • • halt auf die Kinder <u>aufpassen</u> , für		
[22]	..		
Teiln_105 [v]	sie <u>kochen</u> , ((1,5s)) uuund • • • ja, ((2s)) alsoo • • <u>angenehm</u> , •		
[23]	..	31 [01:33.7]	
Int_DTh [v]	Mhm̄, mh̄m. Mhm̄. • Ich sehe, Ihre Noten sind		
Teiln_105 [v]	würd ich sagen.		
[24]	..	32 [01:40.9]	
Int_DTh [v]	nicht <u>alle gut</u> . Welche <u>Gründe</u> gibt es dafür?		
Teiln_105 [v]	((1,5s)) Ähm.		
[25]	..		
Teiln_105 [v]	((1,5s)) Isch • • • war n bisschen faul, ((beschwichtigend)) [hh].		
[26]	33 [01:45.6] 34 [01:46.4]	35 [01:49.4] 36 [01:49.6]	
Int_DTh [v]	(Mhm̄)	Mhm̄	
Teiln_105 [v]	• • • Isch habs halt immer net so <u>erkannt</u> , • • dass ich		
[27]	..	37 [01:50.5] 38 [01:51.1] 39 [01:55.1]	
Int_DTh [v]	Mhm̄. ((3s)) Was würden Sie • an <u>sich</u>		
Teiln_105 [v]	<u>was machen muss</u> •		
[28]	..	40 [01:57.5]	
Int_DTh [v]	selbst gerne <u>ändern</u> ?		
Teiln_105 [v]	((2,5s)) Mhm dass isch mehr, • • also		
[29]	..	41 [02:03.7] 42 [02:04.2]	
Int_DTh [v]	Mhm̄		
Teiln_105 [v]	isch wär gerne mehr • <u>selbstbewusst</u> . ((1,5s)) und ((3s)) ja		

[30]	..	43 [02:11.6]	44 [02:13.6]
Int_DTh [v]		Mhm̄, mhm̄	
Teiln_105 [v]	n bisschen mehr • <u>Willens</u> - • -kraft • • halt.		
Int_DTh [k]			((räuspert))
[31]	.. 45 [02:15.6]	46 [02:21.2]	
Int_DTh [v]	Und was finden andere an <u>Ihnen</u> gut, zum Beispiel Ihre		
Int_DTh [k]	sich.))		
[32]	..	46 [02:21.2]	
Int_DTh [v]	Freunde, oder Eltern und Lehrer?		
Teiln_105 [v]		((1,5s)) Also meine <u>Freunde</u> ,	
[33]	..		
Teiln_105 [v]	die • • • also isch... • • • die bewundern, ((2s)) ja wie sagt ma		
[34]	..	47 [02:32.4] 48 [02:32.8]	
Int_DTh [v]		Mhm̄	
Teiln_105 [v]	des ähm • • • isch komm nich so schnell in Panik, • • wenn		
[35]	..		
Teiln_105 [v]	• • irgendwas passieren • • sollte. ((4s)) Uund isch • • bin einer,		
[36]	..	49 [02:43.0] 50 [02:43.2*]	
Int_DTh [v]		Mhm̄	
Teiln_105 [v]	der seine Aufgaben <u>sorgfältig</u> erledigt. ((4s)) Uund • • •		
[37]	.. 51 [02:51.1] 52 [02:52.5]	53 [02:55.0]	54 [02:55.5]
Int_DTh [v]		Mhm̄	
Teiln_105 [v]	isch hör auch gut <u>zu</u> . ((2s)) Ja. • • • Hm.	Hm.	
Int_DTh [k]			((schmunzelt))
Teiln_105 [k]			((schmunzelt))
[38]	55 [02:55.7] 56 [02:57.1]	57 [02:59.058] 03:04.7]	
Int_DTh [v]	((1,5s))	((5,5s))	
Teiln_105 [v]	((1,5s))	((5,5s)) Ähm • • • isch hätt dann noch n paar	
Int_DTh [k]		((räuspert sich))	
[39]	.. 59 [03:07.4]		
Int_DTh [v]	Mhm̄. ((1,5s)) Die • ähm • ja, die dürfen Sie jetzt gerne		
Teiln_105 [v]	<u>Fragen</u> .		

[40]	..	60 [03:13.0]	
Int_DTh [v]	<u>stellen.</u>		
Teiln_105 [v]	Okay, ähm ((3s)). Wenn isch, ••• wenn isch		
[41]	..		
Teiln_105 [v]	<u>genommen</u> werde, ähm wie werden die ersten <u>Tag</u> e ablaufen?		
[42]	..	61 [03:22.8]	
Int_DTh [v]	M in den ersten Tagen, da werden Sie in die Gruppe		
[43]	..		
Int_DTh [v]	<u>eingeführt</u> ; Sie bleiben einer Gruppe zugeordnet das ganze		
[44]	..		
Int_DTh [v]	erste Jahr, dass die Kinder Sie auch kennenlernen können.		
[45]	..	62 [03:32.2] 63 [03:32.4]	
Int_DTh [v]	Und dann lernen Sie (die) erst mal den • <u>Ablauf</u> kennen, und		
Teiln_105 [v]	M		
[46]	..		
Int_DTh [v]	übernehmen • <u>kleinere</u> • Tätigkeiten. Äähm • im ersten Lehrjahr		
[47]	..		
Int_DTh [v]	sind Sie eigentlich <u>nie</u> allein mit den Kindern, sondern sind		
[48]	..		
Int_DTh [v]	immer mit dabei, während noch (andere etz Personen da sin).		
[49]	64 [03:43.8]	65 [03:44.0]	66 [03:46.7]
Int_DTh [v]			M des is dann
Teiln_105 [v]	Ah. Okay. Ähhm wer wird mein • <u>Betreuer sein</u> ?		
[50]	..		
Int_DTh [v]	die Erzieherin; jede Gruppe hat eine Erzieherin, eine		
[51]	..		67 [03:53.3]
Int_DTh [v]	Kinderpflegerin, • • uund entweder Praktikanten oder • • ähm • •		
Teiln_105 [k]	((hustet))		

[52]	.68 [03:54.4]	
Int_DTh [v]	eben jemanden wie Sie, der in der <u>Ausbildung</u> ist, und eben die	
[53]	..	69 [03:58.4]
Int_DTh [v]	Erzieherin der Gruppe ist für Sie verantwortlich. • Genau.	
Teiln_105 [v]		Aah
[54]	.. 71 [04:00.9]	72 [04:03.1]
Int_DTh [v]		Ich glaub, es is
Teiln_105 [v]	Okay. ((1,5s)) Ähm wie is des Arbeitsklima?	
[55]	..	
Int_DTh [v]	ziemlich gut; also meiner Einschätzung ((schmunzelnd) [nach	
[56]	..	
Int_DTh [v]	schon]; • • wir hatten auch in den letzten Jahren • niee • •	
[57]	..	
Int_DTh [v]	jemanden, der die Einrichtung freiwillig verlassen hat, nur	
[58]	..	
Int_DTh [v]	zweimal wegen Umzug, aber ansonsten sind die Leute glaub	
[59]	.. 73 [04:16.6] 74 [04:16.9] 75 [04:18.2]	
Int_DTh [v]	ich ziemlich bef/ zufrieden hier, ne.	
Teiln_105 [v]		Oke. • • Ähm • •
Int_DTh [k]		((räuspert sich))
[60]	..	76 [04:21.7]
Int_DTh [v]		Mhm ääh es is ja so
Teiln_105 [v]	wie • • wird es mit der Berufsschule sein?	
[61]	..	
Int_DTh [v]	dass Sie bei ner Erzieherausbildung an die Fachakademie für	
[62]	..	
Int_DTh [v]	<u>Sozialpädagogik</u> gehn, und die Ausbildung insgesamt fünf	
[63]	..	
Int_DTh [v]	<u>Jahre</u> dauert; und äh daa • • rufen Sie am besten dort in der • •	
[64]	..	
Int_DTh [v]	Akademie im • • Sekretariat <u>an</u> , die sagen Ihnen genau, wann	

[65]	..	77 [04:39.8]
Int_DTh [v]	welche • Schulblöcke sind und wie da der Stundenplan	
Teiln_105 [v]		M·
[66]	78 [04:40.1] 79 [04:40.9]	
Int_DTh [v]	ausschaut, ne.	
Teiln_105 [v]	Okay. • • • Ähm • • wie hoch wär mei Chance, •	
[67]	..	80 [04:46.0]
Int_DTh [v]	Nach der Ausbildung oder • mein Sie	
Teiln_105 [v]	genommen zu werden?	
[68]	..	81 [04:49.2]
Int_DTh [v]	jetz für den Ausbildungsplatz?	
Teiln_105 [v]	Ähm. ((1,5s)) So, jetzt für den • •	
[69]	..	82 [04:53.4]
Int_DTh [v]	Mhm wir ham • sehr viele Bewerber, • nü.	
Teiln_105 [v]	Ausbildungsplatz.	
[70]	.. 83 [04:55.9]	84 [04:58.7]
Int_DTh [v]	Also _ und äh, ja, des is wirklich ((lacht)) [so, hh].	
Teiln_105 [v]	Ja·	
Int_DTh [k]		((räuspert sich.))
[71]	85 [04:59.7]	
Int_DTh [v]	Und die schaun wir uns jetzt mal noch ähm • • die nächsten	
[72]	..	
Int_DTh [v]	Tage an, deswegen is die Chance/• • jaa, sie is gegeben, ganz	
[73]	..	86 [05:07.3]
Int_DTh [v]	klar, • nü. Es kommt ganz viel jetzt eben aufs Gespräch auch	
Teiln_105 [v]	Ahá·	

[74]	..	
Int_DTh [v]	an. Und es is gut, wenn Sie ein Praktikum machen bei uns,	
[75]	..	
Int_DTh [v]	damit wir Sie bisschen <u>näher</u> anschauen können in der <u>Praxis</u> ,	
[76]	..	
Int_DTh [v]	aber man kann nicht sagen des funktioniert auf jeden <u>Fall</u> , nü.	
[77]	87 [05:18.7]	88 [05:20.7] 89 [05:21.1]
Int_DTh [v]	Aber man sollte es versuchen. ((lachend)) [Mhm]]	((5s))
Teiln_105 [v]	(Ja`)	Ja ((5s))
[78]	90 [05:26.6]	
Int_DTh [v]	Wir ham noch • <u>Zeit</u> , also wenn Ihnen noch was einfällt, dürfen	
[79]	..	91 [05:30.1]
Int_DTh [v]	Sie <u>gerne</u> noch fragen.	
Teiln_105 [v]		((3,5s)) Ähm • isch hab keine Fragen
[80]	.. 92 [05:34.4] 93 [05:36.4]	94 [05:54.0]
Int_DTh [v]	Mhm` ((17,5s)) Sollten Sie doch noch • irgendwas wissen	
Teiln_105 [v]	mehr. ((17,5s))	
[81]	..	95 [05:57.4]
Int_DTh [v]	wollen ge, dann • • • nur • zu.	
Teiln_105 [v]		((4s)) Ähm wie wären die • •
[82]	..	96 [06:03.1]
Int_DTh [v]	Ähm däh wir haben • ähm • • vier Gruppen	
Teiln_105 [v]	Arbeitszeiten?	
[83]	..	
Int_DTh [v]	insgesamt, <u>zwei</u> • sind Nachmittagsgruppen, nü. • Das heißt, •	
[84]	..	
Int_DTh [v]	• äh wir würden Sie auch einer Nachmittagsgruppe zuteilen,/	
[85]	..	
Int_DTh [v]	also einer Ganztagesgruppe, dass Sie beides sehen, • • und	
[86]	..	
Int_DTh [v]	Sie würden • • <u>ungefähr</u> um halb neun hier sein, um neun	

[87]	..	97 [06:22.0]
Int_DTh [v]	kommen die letzten Kinder, bis neun is quasi <u>Bringzeit</u> , nü,	
Teiln_105 [v]		Mhm'
[88]	98 [06:22.8]	
Int_DTh [v]	und dann • • in der Regel so zwischen fünfzehn und sechzehn	
[89]	..	99 [06:27.3] 100 [06:29.3]
Int_DTh [v]	Uhr • • sind Sie <u>fertig</u> . • • Ja, so schaut des <u>aus</u> . • • In der	
[90]	..	101 [06:33.3] 102 [06:35.3]
Int_DTh [v]	Ganztagesgruppe ((1,5s)) <u>Gut</u> , von meiner Seite her wärs das	
Teiln_105 [v]	((1,5s))	
[91]	..	103 [06:37.5] 104 [06:39.2] 105 [06:43.1]
Int_DTh [v]	dann jetzt auch.	Auf Wiedersehen.
Teiln_105 [v]	((1,5s)) Okay.	
Teiln_105 [k]		((steht auf:))
[92]	106 [06:44.0]	
Teiln_105 [v]	Auf Wiedersehen; danke, dass Sie • <u>Zeit</u> für mich hatten.	
[93]	..	
Int_DTh [v]	<u>Gerne</u> . ((lacht)) [M.] Nehmen Sie Ihre Sachen ruhig <u>mit</u> !	
[94]	..	108 [06:53.8]
Int_DTh [v]	Tschau, tschüss, (und dann in nächsten.)	

2a: Transkript Testdialog 110v

Project Name: SeGel_VG

Transcription Convention: HIAT

Speaker table:

Int_KKor

Teiln_110

Sex: weiblich Language used: deutsch	Sex: männlich Language used: deutsch
<u>User defined attributes:</u> Job: Interviewer/Personalverantwortlicher	<u>User defined attributes:</u> Job: Teilnehmer/Bewerber
[1] 0 [00:00.0] 1 [00:07.6]	2 [00:08.0] 3 [00:08.5] 4 [00:09.7] 5 [00:10.5]
Int_KKor [v]	Grüß Gott. Schön, dass Sie da sind! Nehm
Teiln_110 [v]	Hallo. (Danke.)
[2] ..	6 [00:12.0] 7 [00:13.4]
Int_KKor [v]	Sie doch bitte Platz! Haben Sie gut zu uns hergefunden?
Teiln_110 [v]	Danke.
[3] 8 [00:15.4]	9 [00:16.5] 10 [00:18.6]
Int_KKor [v]	Darf ich Ihnen eine Tasse Kaffee anbieten?
Teiln_110 [v]	Schon, ja. Ja,
[4] 11 [00:19.3]	12 [00:21.5] 13 [00:21.6] 14 [00:22.3] 15 [00:24.5]
Int_KKor [v]	Ihren schulischen
Teiln_110 [v]	gerne. ((2s)) Danke.
Int_KKor [k]	((simuliert Einschenken von Kaffee))
[5] ..	16 [00:28.9]
Int_KKor [v]	Werdegang kenn ich ja bereits aus • • • dem Lebenslauf.
Teiln_110 [v]	M'
[6] 17 [00:29.1] 18 [00:29.2] 19 [00:31.5] 20 [00:31.5]	
Int_KKor [v]	Jetzt würde ich noch gerne etwas mehr über Sie erfahren. • •
Teiln_110 [v]	
[7] ..	21 [00:31.6] 22 [00:33.9]
Int_KKor [v]	Bitte erzählen Sie mir doch etwas über sich.
Teiln_110 [v]	Ja ich bin äh • erste
[8] ..	
Teiln_110 [v]	bis vierte Klasse Grundschule in Lupburg gegangen, • dann •

[9]	..	
Teiln_110 [v]	bin i fünfte sechste Klasse • Hauptschule gangen, • dann • • bin	
[10]	..	
Teiln_110 [v]	ich auf diee • • • M-Klasse, • • siebte, und jetzz • auch noch• bis	
[11]	..	
Teiln_110 [v]	zur zehnten Klasse • • M. • • uuund, • • letztes Jahr hab ich mein	
[12]	..	23 [01:00.7]
Int_KKor [v]	Warum	
Teiln_110 [v]	Quali gschrieben, mit Eins Komma ácht. • • • Ja. ((4s))	
[13]	..	24 [01:04.7]
Int_KKor [v]	glauben Sie, dass Sie für diesen Beruf geeignet sind?	
Teiln_110 [v]	Öhm • • ich	
[14]	..	
Teiln_110 [v]	bin sehr belastbar, • • • uunnd • mir gefällt des, ich hab schon	
[15]	..	
Teiln_110 [v]	viele Praktikas gemácht. • Des hat mir einfach gut gefallen.	
[16]	..	25 [01:16.5]
Int_KKor [v]	Wie stellen Sie sich einen typischen Arbeitstag bei uns	
Teiln_110 [v]	((4s))	
[17]	..	26 [01:19.7]
Int_KKor [v]	vor?	
Teiln_110 [v]	((2s)) hh. ((2s)) Ähm. ((4,5s)) Also net zu stressig sein, hh,	
Teiln_110 [k]	((atmet aus))	((atmet))

[18]	..	
Teiln_110 [v]	aber es sollen scho • • a Anforderungen sein, die wou ma	
[19]	..	
Teiln_110 [v]	bewältigen, dass ma a wemma dann heimgeht, dass ma gsagt	
[20]	..	27 [01:41.0]
Int_KKor [v]	Ich sehe, Ihre Noten	
Teiln_110 [v]	ham, ja ich habs gscháfft. ((1,5s)) Ja. ((2s))	
[21]	..	28 [01:45.4]
Int_KKor [v]	sind nicht alle gut. Welche Gründe gibt es dafür?	
Teiln_110 [v]	Äh ich war in	
[22]	..	
Teiln_110 [v]	den • • • letzten Jahren immer a bissl faul, aber so älter dass ich	
[23]	..	
Teiln_110 [v]	wordn bin, so mehr hab ich glernt und wie ich letztes Jahr	
[24]	..	
Teiln_110 [v]	meinen Quali • • mit eins komma acht gschrieben hab, hab ich	
[25]	..	
Teiln_110 [v]	gsehn, dass ich ääh eigentlich könnte, • • und etz bemüh ich	
[26]	..	29 [02:03.1]
Int_KKor [v]	Was würden Sie	
Teiln_110 [v]	mich, dass ich a gutes Zeugnis schaffe. ((3s))	
[27]	..	30 [02:05.6]
Int_KKor [v]	an sich selbst gerne ändern?	
Teiln_110 [v]	• • • Dass ich manchmal nicht so	
[28]	..	31 [02:08.4] 32 [02:12.6]
Int_KKor [v]	Was finden denn andere an Ihnen gut, zum	
Teiln_110 [v]	faul bin. Hh. ((3,5s))	
Teiln_110 [k]	((lacht))	
[29]	..	33 [02:17.0]
Int_KKor [v]	Beispiel Freunde, Eltern oder Lehrer?	
Teiln_110 [v]	Dass ich immer pünktlich	

[30]	..	34 [02:20.5] 35 [03:16.7]
Int_KKor [v]		((57s)) Bestimmt haben Sie jetzt auch
Tein_110 [v]	bin, • immer gut drauf. ((57s))	
[31]	..	36 [03:20.6]
Int_KKor [v]	Fragen an mich, die dürfen Sie • <u>gerne</u> stellen.	
Tein_110 [v]		Wo findet mee- • -
[32]	..	37 [03:23.2]
Int_KKor [v]	Die Ausbildung findet bei uns einerseits im	
Tein_110 [v]	eine Ausbildung statt?	
[33]	..	38 [03:29.0]
Int_KKor [v]	Betrieb statt, • • • und andererseits in der Berufsschule.	
Tein_110 [v]		Okay, •
[34]	..	39 [03:32.0]
Int_KKor [v]	Im dualen System,	
Tein_110 [v]	uunnd ((1s)) wie läuft die Ausbildung ab?	
[35]	..	
Int_KKor [v]	das heißt, Sie sind • • • zwei Wochen bei uns • im Betrieb; • • •	
[36]	..	
Int_KKor [v]	und die andern zwei Wochen ham Sie dann begleitend	
[37]	.. 40 [03:40.4]	41 [03:44.6]
Int_KKor [v]	Berufsschule. ((25s))	
Tein_110 [v]	Okay. ((1s)) So sin meine Fragen geklärt. ((25s))	
[38]	42 [04:09.9]	43 [04:11.9]
Int_KKor [v]	Haben Sie noch weitere Fragen?	
Tein_110 [v]	M nein. Ham sich schon	
[39]	.. 44 [04:13.9] 45 [06:07.5]	46 [06:09.8]
Int_KKor [v]	((154s)) Gut, von meiner Seite her wärs das dánn.	
Tein_110 [v]	geklärt. ((154s))	Mhm'
[40]	..	47 [06:13.8] 48 [06:14.4]
Int_KKor [v]	Bitteschön, auf	
Tein_110 [v]	((2s)) Okay, vielen Dank für die Einladung.	(Danke.)

[41]	..	49 [06:14.7] 50 [06:15.1]	51 [06:15.8]
Int_KKor [v]		Wiedersehen!	
Teiln_110 [v]		Tschüss!	

2b: Transkript Testdialog 110n

Project Name: SeGel_VG

Transcription Convention: HIAT

Speaker table:

Int_DTh

Teiln_110

Sex: weiblich Language used: deutsch User defined attributes: Job: Interviewer/Personalverantwortlicher Comment: Bairischer Dialekt, daher dunkle Aussprache des "a" und auffallend häufiges Weglassen des Schwa. Dies wird in HIAT nicht notiert.	Sex: männlich Language used: deutsch User defined attributes: Job: Teilnehmer/Bewerber
--	---

[1]	0 [00:00.0] 1 [00:02.5] 2 [00:03.2]
Int_DTh [v]	Grüß Gott.
Teiln_110 [v]	Grüß Gott, (N.N.), mein Name

[2]	.. 3 [00:05.1]
Int_DTh [v]	Ja schön, dass Sie da san, hhh. ((1,5s))
Teiln_110 [v]	(N . N .) .
Int_DTh [k]	((lacht))

[3]	.. 4 [00:09.1] 5 [00:10.2] 6 [00:11.5]
Int_DTh [v]	Nehmens doch bitte Platz!
Teiln_110 [v]	Hams gut herfundun zu uns? Dankeschön.

[4]	.. 7 [00:12.18 [00:13.1]
Int_DTh [v]	Ja, prima. Derf i eana a Tass <u>Kaffee</u> anbieten?
Teiln_110 [v]	war schon öfter da.

[5]	.9 [00:15.9] 10 [00:16.7] 11 [00:18.7] 12 [00:19.2]
Int_DTh [v]	Und ••• a
Teiln_110 [v]	Ja, gerne.
Int_DTh [k]	Dankeschön. ((simuliert Einschenken von Kaffee))

[6]	.. 13 [00:21.2] 14 [00:21.7] 15 [00:22.3] 16 [00:22.9]
Int_DTh [v]	G <u>la</u> s Wasser vielleicht? Mmh'
Teiln_110 [v]	Öhja. ••• Dankeschön.
Int_DTh [k]	((simuliert

[7]	..	17 [00:24.7]	
Int_DTh [v]		Soodalla, Ihnen • schulischen Werdegang,	
Int_DTh [k]	Einschenken von Wasser))		
[8]	..		
Int_DTh [v]	den kenn i ja eigentlich scho ausm Lebenslauf. Jetz würd i gern		
[9]	..		
Int_DTh [v]	no a bissl mehr über Sie persönlich erfahren. Bitte •• <u>erzählen</u>		
[10]	..	18 [00:35.1]	
Int_DTh [v]	Sie mir einfach mal von sich selbst.		
Teiln_110 [v]	Ja also meine Hobbies san		
[11]	..		
Teiln_110 [v]	Rennrad fahrn, •• des mach i a im Verein in Lupburg • und in		
[12]	19 [00:40.6] 20 [00:41.5] 21 [00:42.5]		
Int_DTh [v]	M' Mhm, mhmm'		
Teiln_110 [v]	Regensburg. und im Winter • a bin ich Spinning-		
[13]	.. 22 [00:46.1] 23 [00:46.9]		
Int_DTh [v]	Mhm'		
Teiln_110 [v]	Lehrer • in Lupburg. Und ich • bin a engagiert bei der		
[14]	..		
Teiln_110 [v]	Feuerwehr f/, also bei da Freiwilligen Feuer-wehr • Lupburg.		
[15]	24 [00:51.0] 25 [00:52.3]		
Int_DTh [v]	Mhm, mhmm'		
Teiln_110 [v]	••• Öhja •• und so • und in meiner Freizeit treff ich		
[16]	.. 26 [00:56.7] 27 [00:57.6]		
Int_DTh [v]	Mhm. Mhm. Warum		
Teiln_110 [v]	mich gern mit Freunden oder mach Sport.		
[17]	..		
Int_DTh [v]	glauben Sie denn, dass Sie • für diesen Beruf geeignet sind?		
[18]	28 [01:02.0]		
Teiln_110 [v]	Ja i bin/ ••• also ich hab scho Praktikums gemacht und da hab		
[19]	..		
Teiln_110 [v]	i scho gsehn, dass ma des ganz gut gfällt und dass ma des a		

[20]	..	29 [01:10.0]
Int_DTh [v]		Mhm. • • • Aalles klar. • • • Ääh, wie stellen
Teiln_110 [v]	net sehr schwer fällt.	
[21]	..	30 [01:16.5]
Int_DTh [v]	Sie sich denn • einen typischen Arbeitstag vor?	
Teiln_110 [v]		• • • Also • • •
[22]	..	
Teiln_110 [v]	so • • • sechs sieben Uhr aufstehen, • • dann mim Zug nach	
[23]	..	
Teiln_110 [v]	Regensburg, ((1,5s)) dann • in der Früh • • aa • • paar	
[24]	..	
Teiln_110 [v]	Aufgaben, die wo net so schwer sind • • oder die wo ma a	
[25]	..	
Teiln_110 [v]	schaffen kann, • • • und dann ja Mittag • und dann mal vielleicht	
[26]	..	31 [01:35.7]
Int_DTh [v]		Mhm'
Teiln_110 [v]	a paar schwerere Aufgaben, dass net zu langweilig wird, • • •	
[27]	32 [01:36.2]	33 [01:38.3]
Int_DTh [v]		Mhm, mhmm. ((2s))
Teiln_110 [v]	und danna • • Abend wieder Feierabend.	
[28]	..	
Int_DTh [v]	Oukay. Ich sehe, Ihre Noten san nicht alle gut. Welche Gründe	
[29]	..	34 [01:46.4]
Int_DTh [v]	gibts denn dafür?	
Teiln_110 [v]	Ja in den letzten Jahren war i a bissl faul, h	
[30]	..	
Teiln_110 [v]	abeeer • • • letzts Jahr ham ma in Quali gschrif ghabt und den	
[31]	..	35 [01:53.4]36 [01:53.9]
Int_DTh [v]		Mhm'
Teiln_110 [v]	hab ich dann mit eins komma acht absolviert, und da hab	
[32]	..	
Teiln_110 [v]	ich gsehn, dass ich • • • wenn ich will, dass ich kann, und jetz	

[33]	..	37 [01:58.4] 38 [01:59.9]
Int_DTh [v]		Mhm. Gúad. Hh.
Teiln_110 [v]	häng ich mich rein und schreib <u>bessere</u> Noten.	
Int_DTh [k]		((atmet))
[34]	..	39 [02:03.1]
Int_DTh [v]	Was würden Sie an sich selbst gerne <u>ändern</u> ?	
Teiln_110 [v]	Mh, jaa, •• i bin	
[35]	..	40 [02:07.5]
Int_DTh [v]		Und des würden Sie
Teiln_110 [v]	a sehr ehrgeiziger Mensch eigentlich. •••	
[36]	..	41 [02:08.7] 42 [02:09.2] 43 [02:09.5] 44 [02:09.5] 45 [02:10.4]
Int_DTh [v]	gerne ändern?	
Teiln_110 [v]	Scho, ja.	Manchmal scho, doch.
Int_DTh [k]		((lacht.))
Teiln_110 [k]		((lacht.))
[37]	46 [02:12.0]	
Int_DTh [v]	Mhm, mhjm. Hh ••• Uund was finden andere Leute an Ihnen	
Int_DTh [k]	((atmet))	
[38]	..	
Int_DTh [v]	gut, zum Beispiel etz Ihre <u>Freunde</u> , oder Eltern und <u>Lehrer</u> ?	
[39]	47 [02:19.2]	48 [02:20.9] 49 [02:21.6]
Int_DTh [v]		Mhm'
Teiln_110 [v]	(Ji da), i bin halt immer pünktlich,	bin immer a ordentlicher
[40]	..	
Teiln_110 [v]	Mensch, also mei Arbeitsplatz is immer aufgeräumt • oder mei	
[41]	..	50 [02:25.8] 51 [02:27.0]
Int_DTh [v]		Mhm, mhjm'
Teiln_110 [v]	Zimmer a daheim.	Und ich bin a verlässlig – wenn
[42]	..	52 [02:30.4] 53 [02:33.0]
Int_DTh [v]		Mhm. Okáy. ((58s))
Teiln_110 [v]	ich sag, bin um <u>zwei</u> Uhr da, <u>bin</u> ich auch <u>da</u> .	((58s))
[43]	54 [03:23.9]	
Int_DTh [v]	Ja bestimmt haben Sie auch Fragen an <u>mich</u> und die dürfen Sie	

[44]	..	55 [03:28.3]	56 [03:30.3]
Int_DTh [v]	jetz gerne <u>s_tellen</u> .		Mhm̄ es is a •
Teiln_110 [v]		Wie läuft die <u>A_u_s_b_i_l_d_u_n_g</u> ab?	
[45]	..		
Int_DTh [v]	dreijährige Ausbildung im • dualen System, • • uuund • ääh		
[46]	..		
Int_DTh [v]	soweit ich weiß, war des immer den letzten Jahren in		
[47]	..	57 [03:38.3]	58 [03:39.1]
Int_DTh [v]	Blockschulform organisiert.		
Teiln_110 [v]	Mhm̄ · Unnd • in welche <u>B_e_r_u_f_s_s_c_h_u_l_e</u> geh		
[48]	..	59 [03:41.8]	60 [03:43.2] 61 [03:44.1]
Int_DTh [v]	Ähm nach Rengschburch.		
Teiln_110 [v]	ich dann?	Okay. Unn • bei welchen	
[49]	..	62 [03:45.6*]	
Int_DTh [v]		Mhm̄ also wenn Sie bei uns	
Teiln_110 [v]	<u>B_e_t_r_i_e_b_e_n</u> befind ich mich dann?		
[50]	..		
Int_DTh [v]	san dann/ wir ham insgesamt zwei Filialen, an anderen		
[51]	..	63 [03:54.2]	
Int_DTh [v]	Standorten in • der Oberpfalz und Niederbayern, hh und Sie		
Int_DTh [k]		((holt Luft))	
[52]	..		
Int_DTh [v]	werden aber im Ersten Lehrjahr/ würden Sie bei uns bleiben.		
[53]	64 [03:57.3] 65 [03:58.3]		
Int_DTh [v]	Unnd ääh hinterher • werden Sie dann a mal bei die		
Teiln_110 [v]	Okay ·		
[54]	..		
Int_DTh [v]	andern sein, denn wir haben ned über <u>a_ll</u> • • die gleichen		
[55]	..		
Int_DTh [v]	Tätigkeitsberéíche. Wenn Sie dann • ääh den Betrieb wechseln,		

[56]	..]	68 [04:08.2]	69 [04:09.4]
Int_DTh [v]	dann kriang Sie a mehr mit.		
Teiln_110 [v]		Okay, vielen Dank. Und wie schauts	
[nn]	((Knall))		
[57]	..	70 [04:12.3]	
Int_DTh [v]			<u>Gánz guad.</u>
Teiln_110 [v]	mit/ dann mit den Zug- und <u>Bahn</u> verbindung aus?		
[58]	..		
Int_DTh [v]	Also ich mein diee •• Liniee Rengschburg Nürnberg, diee		
[59]	71 [04:15.8] 72 [04:16.1]	73 [04:17.3]	75 [04:17.9]
Int_DTh [v]	•• is eigentlich ganz dankbar, né.		Ääh, also ich
Teiln_110 [v]	Mhm·	Mhm· Jā·	
[60]	..	76 [04:21.0]	
Int_DTh [v]	denk, da müssads • <u>wenicher</u> Probleme gem.		
Teiln_110 [v]		Un • welche	
[61]	..	77 [04:24.3]	
Int_DTh [v]			Hh,
Teiln_110 [v]	Tätigkeiten hab ich dann im erschten Ausbildungsjahr?		
Int_DTh [k]			((holt Luft))
[62]	..		
Int_DTh [v]	ganz am Anfang dans natürlich weng mehr über die Schulter		
Teiln_110 [v]		Mhm·	
[63]	..		
Int_DTh [v]	schauen, ne. •• Aber des is ganz bald, dass Sie selber		
[64]	..	80 [04:31.7]	81 [04:32.6]
Int_DTh [v]	anfangen, kleinere ääh • Tätigkeiten auszuführen, hh •• halt		
Teiln_110 [v]		M·	
Int_DTh [k]			((holt Luft))

[65]	..	
Int_DTh [v]	immer unter Anleitung • und mit Rückfrage am Schlüss, • dass	
[66]	.. 82 [04:36.9] 83 [04:37.2]	
Int_DTh [v]	Sies vorzeigen (und so ge,)passt des so, né, äähm und des	
Teiln_110 [v]	Já·	
[67]	..	
Int_DTh [v]	steigert sich dann • • bis zum dritten Lehrjahr, wos scho ganz	
[68]	.. 84 [04:43.7]	
Int_DTh [v]	viel dann • (selbstständig) machen können.	
Teiln_110 [v]	Und wie is es	
[69]	.. 85 [04:45.3]	
Int_DTh [v]	I glaub, des is ziemlich gút! Soweit ich	
Teiln_110 [v]	Arbeitsklima bei Ihn?	
[70]	86 [04:47.87 [04:47.8]	
Int_DTh [v]	des beurteilen kann, já. Ääh ich sehs eigentlich daran, dass	
Teiln_110 [v]	(Mhm·)	
[71]	..	
Int_DTh [v]	bei uns selten an Mitarbeiter gibt, der wechselt; • • ääh außer •	
[72]	.. 88 [04:56.3]	
Int_DTh [v]	es muss sein, zum Beispiel wecha am • Umzüg. • • • Aber	
[73]	89 [04:56.7] 90 [04:57.3] 91 [04:59.2]	
Int_DTh [v]	ansonsten• • • (han) die Leute lange hier.	
Teiln_110 [v]	Okay·	Okay. Und wann kann
[74]	.. 92 [05:02.2]	
Int_DTh [v]		Hh
Teiln_110 [v]	ich • • 'äähm mit einer Entscheidung ungefähr rechnen?	
Int_DTh [k]		((holt
[75]	..	
Int_DTh [v]	ääh wir wern uns im Lauf der Woch no alle Bewerber	
Int_DTh [k]	Luft))	

[76]	..	93 [05:05.2] 94 [05:05.5]	
Int_DTh [v]	anschaun, •••	und dann äähm •• schoo Dienstag oder	
Teiln_110 [v]	(Mhm`)		
[77]	..		
Int_DTh [v]	spätestens Mittwoch kommende Woche Ihnen Bescheid geben.		
[78]	.95 [05:11.5]	96 [05:12.7]	
Int_DTh [v]		Genau. Wir rufen bei	
Teiln_110 [v]	Rufen Sie mich dann telefonisch an?		
[79]	.. 97 [05:98 [05:14.5]		
Int_DTh [v]	Ihnen an und wenn wir Sie ned erreichen, dann probiern wirs		
Teiln_110 [v]	(Oke`)		
[80]	.. 99 [05:16.4] 100 [05:16.7] 101 [05:17.1]	102 [05:17.8]	
Int_DTh [v]	nomal. Mh`	Hh.	Des haut dann scho hin,
Teiln_110 [v]		Ja`	Okay`
Int_DTh [k]	((lacht))	((holt Luft, lachend))	
[81]	.. 103 [05:21.5]		
Int_DTh [v]	nú. ((1,5 s)) Mhm. Ah mir ham no vui Zeit,• möchten Sie no		
[82]	.. 104 [05:25.0]		
Int_DTh [v]	irgendwas andres wissen?		
Teiln_110 [v]	Na, sonst sind meine Fragen geklärt.		
[83]	105 [05:26.9] 106 [05:28.9] 107 [05:29.9] 108 [05:47.6]		
Int_DTh [v]	Ahá, alles klar.	((17s)) Also wenns no <u>i</u> rg <u>e</u> nd <u>w</u> a <u>s</u> gibt,	
Teiln_110 [v]		((17s))	
[nn]	((Atmen))		
[84]	.. 109 [05:51.1]		
Int_DTh [v]	was Sie interessiert, was Ihnen grad eifällt ge, dann nur zu!		
Teiln_110 [v]	Mhm`		
[85]	.. 111 [05:51.7] 112 [05:52.3] 113 [05:53.1114 [05:58.7]		
Int_DTh [v]	M`	((5,5s))	
Teiln_110 [v]	Okä`	((5,5 s)) Arbeiten wir dann eher im Team	

[86]	..	115 [06:02.4]
Int_DTh [v]		Mm ,• es ge/ kummt
Teiln_110 [v]	zusammen oder • is es mehr Einzelarbeit?	
[87]	..	116 [06:05.0] 117 [06:05.4]
Int_DTh [v]	aufs Projekt an, ne.	Aber • • in der Regel • is es nie,
Teiln_110 [v]	M'	
[88]	..	118 [06:08.6] 119 [06:09.1]
Int_DTh [v]	dass ma ganz allein is, ge.	Weil, äh, die planerischen
Teiln_110 [v]	Okay	
[89]	..	
Int_DTh [v]	Sachen, die Skizzen, die machta vielleicht da oine und da	
[90]	.. 120 [06:13.0]	121 [06:13.7]
Int_DTh [v]	andre führts a_u_s_, und, mhhm, in der Regel is es ja net sofort	
Teiln_110 [v]	Mhm'	
[91]	..	
Int_DTh [v]	so, dass es äh • • so passt wie gedacht, dann holt ma si	
[92]	.. 122 [06:22.3] 123 [06:22.9]	124 [06:24.4]
Int_DTh [v]	Rückmeldung und is viel Teamarbeit.	Ja, mhm · Hhh.
Teiln_110 [v]	Danke.	
Int_DTh [k]		((holt Luft))
[93]	125 [06:26.4] 126 [06:33.3]	
Int_DTh [v]	((10s)) Gut, also von meiner Seite her wärs das dann auch.	
Teiln_110 [v]	((10s))	
[94]	.. 127 [06:36.4] 128 [06:37.1]	129 [06:40.2]
Int_DTh [v]	Okay.	
Teiln_110 [v]		Vielen Dank für die
[nn]		((Knallen durch Zurückschieben der Stühle))
[95]	.. 130 [06:41.5] 131 [06:42.0]	132 [06:42.5]
Int_DTh [v]	Gerne.	Gerne, gerne und auf
Teiln_110 [v]	Einladung/ für das Gespräch.	

[96]	..	133 [06:44.0]	134 [06:45.9]
Int_DTh [v]	Wiedersehn.		(Tschàu.)
Teiln_110 [v]		Tschüss, (N.N.), tschüss!	

A XII Vorstudie zur Bedeutung des Vorstellungsgesprächs im Kontext der Bewerberauswahl

Im Vorfeld einer Untersuchung zum Bewerbungsinterview aus didaktischer Perspektive ist zu klären, ob die Ergebnisse einer solchen Studie von ausschließlich wissenschaftlich-theoriebildendem Interesse sind oder ob ihnen darüber hinaus auch Praxisrelevanz innerhalb des funktionalen Anwendungskontexts der Gesprächsform beizumessen ist. Zu fragen ist also: Welchen faktischen Stellenwert haben Vorstellungsgespräche, was die Bewerberauswahl anbelangt? Je klarer es sich erweist, dass der anvisierte Gegenstand von breiterer Relevanz ist, desto eher kann es als gerechtfertigt angesehen werden, zeitliche, geistige und materielle Ressourcen in seine Erforschung zu investieren. Antworten auf die Frage nach der Bedeutung des Vorstellungsgesprächs liegen aus älteren Studien vor; hier wird es als „wichtigstes Instrument der Personalauswahl“ ausgewiesen, weit gewichtiger als Arbeitszeugnisse und Lebenslauf⁸¹⁰. Interessant ist nun, ob dem Bewerbungsinterview aktuell unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen, die vielfach auch Kommunikationsstrukturen in der Arbeitswelt betreffen, noch dieselbe hohe Relevanz zukommt, die vor Jahrzehnten zu konstatieren war. Diese Frage kann nur im Blick auf Ergebnisse aktueller Erhebungen beantwortet werden, die zu Beginn vorliegender Untersuchung noch nicht vorlagen. Zur Durchführung einer entsprechenden Pilotstudie motivierten darüber hinaus weitere forschungsethische Überlegungen: Da die anvisierte Studie zum Bewerbungsinterview in didaktischer Perspektive als Feldstudie an Schulen geplant war, sollte die Relevanz des Vorstellungsgesprächs als Unterrichtsinhalt in Relation zu weiteren Inhalten thematisiert und gewertet werden. In solcher Perspektive ergeben sich Fragen wie folgt: Sind Zeit und Energie, die Lehrkräfte und Schüler im Rahmen einer empirischen Studie für Durchführung und Evaluation von Vorstellungsgesprächstrainings aufwenden, neben der Absicherung durch die administrativen Lernzielvorgaben auch dadurch gerechtfertigt, dass das Bewerbungsinterview als Selektionsinstrument in Bezug auf die Zuteilung von Ausbildungs- und Berufschancen faktisch von messbarer Bedeutung ist? Möglicherweise bestehen in dieser Beziehung auch regionale Unterschiede: So wäre es beispielsweise denkbar, dass über die Vergabe von Lehr- und Arbeitsstellen in ländlichen Gegenden häufiger als in der Stadt eher innerhalb informeller Kommunikationsprozesse als im Rahmen klassischer Bewerbungsinterviews entschieden wird. Eine vorgängige Auslotung der Praxisrelevanz einer geplanten Studie für den Lebensvollzug der vor Ort anvisierten Studienteilnehmer erschien somit eindeutig angebracht.

⁸¹⁰ Vgl. Kaufmann, W. (1987), Die Technik der Vorstellungsgespräche, in: Personal. Mensch und Arbeit 6, 248-251 (hier auch weitere Studienergebnisse, die in die gleiche Richtung weisen).

Um einen exemplarischen Beitrag zur Klärung der skizzierten Fragen zu leisten, wurde im Wintersemester 2012/13 ausgehend vom Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg eine Pilotstudie durchgeführt. Zur Befragung der Personalverantwortlichen von Firmen der Region erstellte die Forschungsgruppe nach literaturbasierter Auswahl von Kriterien⁸¹¹ einen Fragebogen, um zu überprüfen

- inwiefern das Vorstellungsgespräch ein relevantes Selektionskriterium bei der Vergabe von Ausbildungs- und Arbeitsstellen der Region darstellt
- auf welche Hauptkritierien die Interviewer ihre Entscheidung stützen und
- wie zufrieden die Interviewer mit den durch sie beobachteten Bewerberkompetenzen sind.

Bei der Zusammenstellung der Stichprobe waren die folgenden Gesichtspunkte ausschlaggebend:

a) Merkmale im Bereich Befragtenprofil:

- verantwortliche Zuständigkeit für Bewerberauswahl
- mehrjährige Praxiserfahrung im Bereich der Mitarbeiterrekrutierung
- gemischte Altersstruktur (ältere ebenso wie jüngere Befragte)

b) Merkmale im Bereich Betriebsprofil:

- Regionalbezug: Berufstätigkeit im Bereich der Regierungsbezirke Niederbayern und Oberpfalz des Bundeslandes Bayern
- Streuung des Spektrums: Arbeitgeber im städtischen ebenso wie im ländlichen Raum, unterschiedliche Sektoren/Branchen (Produktion, Handwerk, Dienstleistungen, öffentlicher Dienst/Bildungseinrichtungen/Verwaltung), unterschiedliche Betriebsgrößen/Mitarbeiteranzahl, unterschiedliche Niveaus formelle Qualifikation der Beschäftigten (von Mitarbeitern ohne Schulabschluss bis hin zu Akademikern), unterschiedliche Altersstrukturen der Belegschaften (von Berufsanfängern bis hin zu Mitarbeitern kurz vor Beendigung der Erwerbstätigkeit)

Der Fragebogen wurde durch insgesamt 31 Personalverantwortliche ausgefüllt, welche vorab auf Anfrage durch das Forschungsteam mit Beschreibung des Forschungsinteresses hin ihre Teilnahme zugesagt hatten. Das Ausfüllen erfolgte durch die Befragten selbst nach Zustellung des Bogens per Post bzw. Mail, in einem Fall auch via telefonische Befragung durch ein Mitglied der Forschungsgruppe.

Die Ergebnisse der Umfrage können aufgrund des geringen Umfangs der Stichprobe ($n = 31$) und der

⁸¹¹ Grundlage hierfür bildete die Durchsicht aktueller Bewerbungsratgeberliteratur, insbesondere: Hesse, Jürgen (2010), Hesse-Schrader-Training Vorstellungsgespräch: Vorbereitung, Fragen und Antworten, Körpersprache und Rhetorik, Frankfurt/Main: Eichborn, ferner: ders. (2009), Das große Hesse-Schrader-Bewerbungshandbuch : alles, was Sie für ein erfolgreiches Berufsleben wissen müssen, Frankfurt/Main: Eichborn.

heuristischen Methodik nicht als allgemein repräsentativ gewertet werden. Jedoch sind aus ihnen durchaus Antworten auf die oben aufgeworfenen Fragen für den konkreten Kontext des Untersuchungsvorhabens ableitbar, die helfen, letzterem eine praxistaugliche Richtung zu geben. Im Folgenden sind die Umfrageresultate daher überblicksartig zusammengefasst.

Zum Vorstellungsgespräch als Entscheidungsgrundlage

Personalverantwortliche nutzen üblicherweise verschiedene Informationsquellen, um sich ein Bild von Bewerbern zu machen. Die Eindrücke, die sie dadurch gewinnen, können kongruent oder divergent sein. In letzterem Fall ergibt sich die Notwendigkeit, die Informationen bezüglich ihrer Bedeutsamkeit zu gewichten, ihnen also Prioritäten zuzuordnen: Welche Informationsquelle ist für die Entscheidungsfindung stärker ausschlaggebend, welche weniger stark?

Im Rahmen der Umfrage wurden die Personalverantwortlichen gebeten, sich in Bezug auf ihre Prioritätensetzung bei der Entscheidungsfindung einzurichten. Nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Ergebnisse.

*Tabelle A XII:
Vorstudie: Entscheidungskriterien bei der Personalauswahl⁸¹²*

	1. Priorität	2. Priorität	3. Priorität	4. Priorität
Schulnoten	2	7	17	5
Vorstellungsgespräch	15	13	3	-
Einstellungstests	4	2	5	6
Probearbeiten	11	8	-	7

Es zeigt sich, dass sich eine klare Mehrheit der Befragten, die mit Personalentscheidungen betraut sind, dem Vorstellungsgespräch unter den angegebenen Möglichkeiten, Erkenntnisse über Bewerber zu gewinnen, die höchste Bedeutung beimisst. Die Eindrücke, die Bewerber bei Probearbeiten hinterlassen, haben hingegen für deutlich weniger Personalverantwortliche erste oder zweite Priorität. Den Schulnoten räumen deutlich weniger, Einstellungstests der kleinste Teil der Befragten erst- bzw. zweitrangige Aussagekraft ein.

Obwohl Gesprächseindrücke häufig punktuell bleiben sowie generell flüchtig sind und obwohl prinzipiell nicht ausgeschlossen werden kann, dass Bewerber sich im Interview verstellen, ist das Vorstellungsgespräch als Auswahlinstrument anerkannt. Offensichtlich vertrauen viele Interviewer darauf,

⁸¹² In Bezug auf „Einstellungstests“ enthielten sich 14, in Bezug auf „Probearbeiten“ 5 Umfrageteilnehmer einer Äußerung. Als Grund dafür wäre denkbar, dass in ihren Betrieben die entsprechenden Maßnahmen im Prozess der Bewerberauswahl keine Anwendung finden.

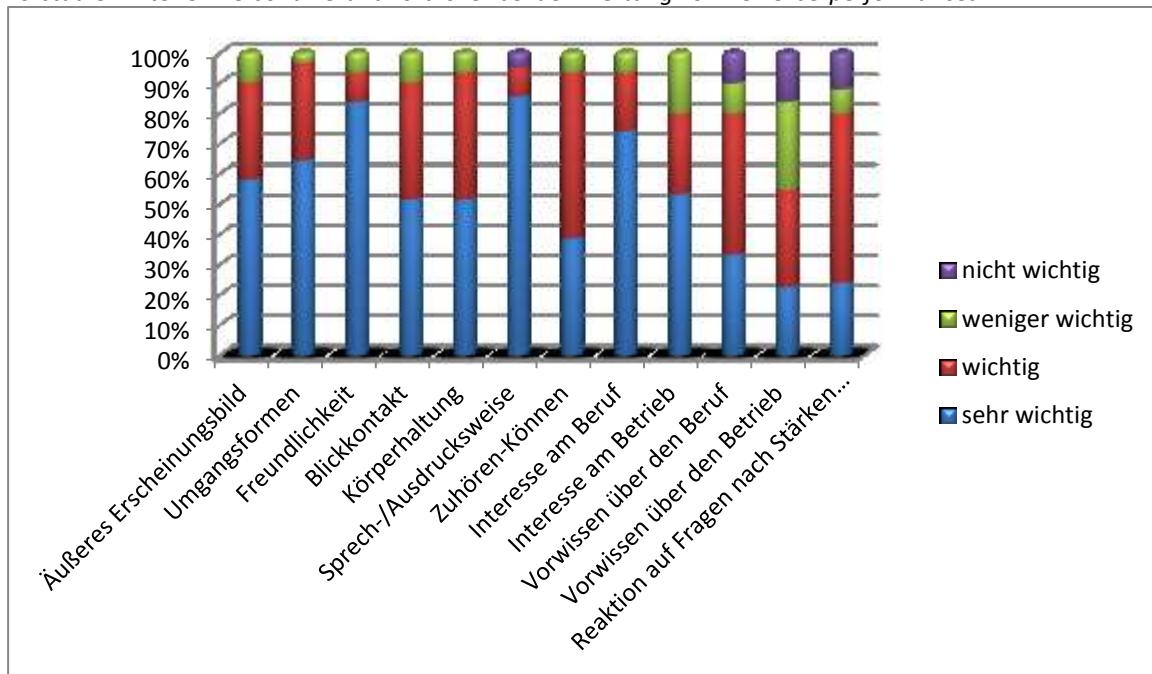
aus Vorstellungsgesprächen authentische Eindrücke und eine belastbare Einschätzung gewinnen zu können – zu vermuten wäre, dass dies auf entsprechenden Erfahrungen beruht.

Zu Kriterien der Wertung des Bewerberverhaltens im Vorstellungsgespräch

Um Aufschluss darüber zu gewinnen, welche Teilkompetenzen in einem unterrichtlichen Vorstellungsgesprächstraining vorrangig zu fördern sind, ist zu klären, auf welche Verhaltensmerkmale der Bewerber sich die Interviewer vorrangig stützen. In der Vorstudie wurde deshalb gefragt: „*Welche Wichtigkeit geben Sie den angegebenen Kriterien innerhalb eines Vorstellungsgesprächs?*“⁸¹³ Kriteriale Items für Antwortmöglichkeiten waren vorab durch Auswertung von Bewerbungsratgeberliteratur (vgl. vorausgehenden Abschnitt) und Gesprächen mit praxiserfahrenen Bewerbunginterviewern generiert worden. Nachfolgende Grafik fasst die Antworten überblicksartig zusammen.

Abbildung AXII_1:

Vorstudie: Kriterien Personalverantwortlicher bei der Wertung von Bewerberperformances



Zentral für das Urteil der Personalverantwortlichen sind, wie sich hier zeigt, die Sprechweise der Bewerber, ihre Freundlichkeit und das gezeigte Interesse am Beruf. Des Weiteren werden Umgangsformen, äußeres Erscheinungsbild, Interesse am Betrieb, Blickkontakt und Körperhaltung (in dieser Reihenfolge) von der Hälfte oder mehr der Befragten als „sehr wichtig“ empfunden. „Wichtig“ findet ein

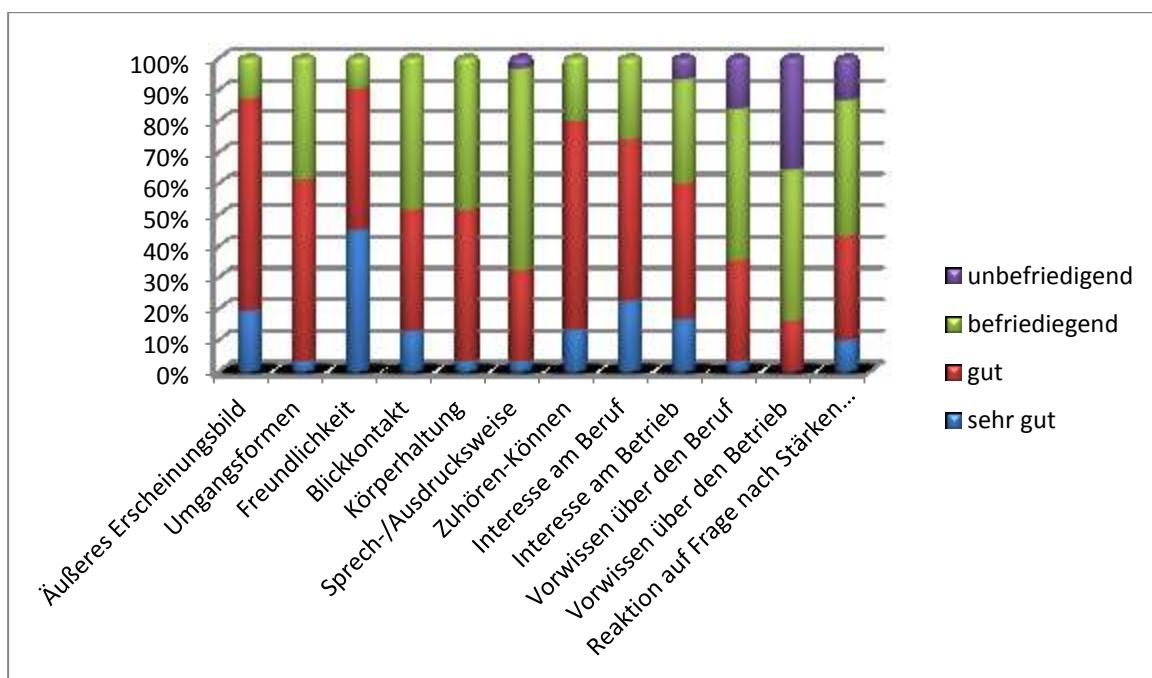
⁸¹³ Bezuglich der Items „Interesse am Betrieb“ sowie „Vorwissen zum Beruf“ enthielten sich jeweils 1, bezüglich „Darstellung eigener Stärken und Schwächen“ 6 Befragungsteilnehmer einer Äußerung.

Großteil der Interviewer darüber hinaus, dass Bewerber gut zuhören und über ihre persönlichen Stärken und Schwächen Auskunft geben können. Vorwissen über den Betrieb wird weniger stark erwartet.

Zur Zufriedenheit von Personalverantwortlichen mit Bewerbern im Vorstellungsgespräch

Wie zufrieden sind die befragten „Vorstellungsgespräch-Praktiker“ de facto mit den von ihnen interviewten Bewerbern? Wie gut können diese im Bereich verschiedener geforderter Teilkompetenzen überzeugen? Um hierüber Aufschluss zu gewinnen, wurden die Probanden der Vorstudie gefragt: „Wie empfinden Sie die angegebenen Kriterien bei Ihren Bewerbern durchschnittlich?“⁸¹⁴ Abbildung gibt einen Überblick über die Antworten.

*Abbildung AXII_2:
Vorstudie: Zufriedenheit Personalverantwortlicher mit Bewerberperformances*



Im Hinblick auf die Zufriedenheit der Interviewer mit den Merkmalen, die Bewerber im Vorstellungsgespräch zeigen, sind eindeutige Tendenzen auszumachen:

Mit dem Vorwissen der Interviewten bezüglich Beruf und Betrieb sind Personalverantwortliche besonders häufig nicht zufrieden. Ähnliches gilt für den Umgang von Bewerbern mit der für die Ge-

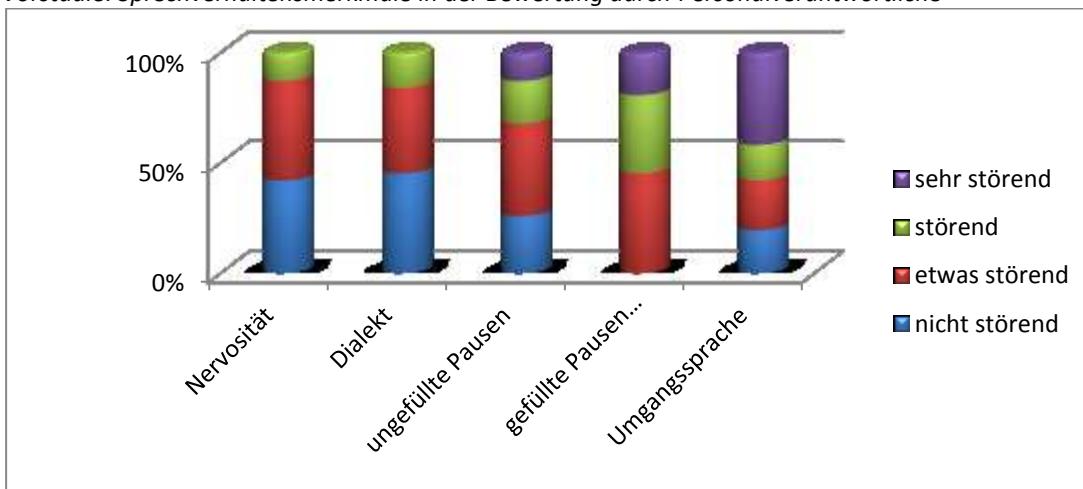
⁸¹⁴ Bezuglich der Items „Zuhören-Können“, „Interesse am Betrieb“ sowie „Darstellung eigener Stärken und Schwächen“ enthielt sich jeweils ein Befragungsteilnehmer einer Äußerung.

sprächssorte „Bewerbungsinterview“ charakteristischen Frage nach persönlichen Stärken und Schwächen. Ferner kann hinsichtlich der Sprech- und Ausdrucksweise ein Großteil der Interviewten nicht „gut“ oder „sehr gut“ überzeugen, ebensowenig, was das Vorwissen über Beruf und Betrieb anbelangt. Blickkontaktverhalten und Körperhaltung der Bewerber finden die Personalverantwortlichen mit in etwa gleicher Häufigkeit gut bzw. sehr gut wie nur befriedigend. Äußeres Erscheinungsbild, Freundlichkeit des Auftretens, Zuhörkompetenz und das gezeigte Interesse am Beruf bewerten viele mit der Personalauswahl Braute hingegen als überwiegend anerkennenswert.

Dass Interviewer häufig die Sprechweise von Bewerbern nicht überzeugend finden, war zum Zeitpunkt der Konzeption der Umfrage aufgrund von Vorgesprächen bereits voraussehbar. Auf welche sprachlichen bzw. sprecherischen Merkmale diese Einschätzung im Einzelnen zurückgeführt wird, konnte aufgrund des begrenzten Zeitbudgets für die Vorstudie nicht umfassend untersucht werden. Zumindest die im Vorfeld besonders oft erwähnten Aspekte „Gebrauch von Umgangssprache“, „Dialektgebrauch“ und „Pausen im Redefluss“ sowie der allgemeine Faktor „Nervosität“ wurden jedoch gesondert abgefragt: „*Wie empfinden Sie die unten angegebenen Punkte bei Ihren BewerberInnen durchschnittlich?*“ Die Ergebnisse sind in nachfolgender Abbildung zusammengestellt.

Abbildung AXII_72:

Vorstudie: Sprechverhaltensmerkmale in der Bewertung durch Personalverantwortliche



Es wird deutlich, dass über die Hälfte der Personalverantwortlichen Umgangssprache und häufig gefüllte Pausen in Vorstellungsgesprächen nicht gerne hört. Unterbrechungen im Redefluss, die nicht durch „äh“ etc. gefüllt sind, stören demgegenüber nur knapp ein Drittel der Interviewer. Wenn Bewerber im Raum Regensburg mit dialektaler Färbung sprechen bzw. Nervosität zeigen, lasten ihnen die Interviewer das im Allgemeinen weniger stark, vielfach sogar überhaupt nicht an.