

DANIELA MERKLINGER / HEIKE DE BOER

Musterbrüche im Kontext des Dialogs erkennen: Studierende hinterfragen gewohnte Gesprächsroutinen

Abstract

Die Unterrichtsforschung zeigt, dass Gespräche in der Schule selten dialogisch organisiert sind. Damit Studierende dialogische Gespräche mit Schüler*innen führen können, die auf gegenseitiges Verstehen und das Eröffnen von Gesprächsräumen ausgerichtet sind, ist elementar, dass sie selbst Erfahrungen mit dialogischen Gesprächsformen machen können. Im Mittelpunkt stehen dabei einerseits konzeptionelle Überlegungen zu Dialog-Seminaren, in denen Studierende im Hochschulkontext eigene Gesprächserfahrungen in Schule und Hochschule, aber auch im Alltag, reflektieren. Theoretischer Bezugspunkt ist dabei der Dialogbegriff des Quantenphysikers David Bohm. Andererseits wird die inhaltsanalytische Auswertung eines Online-Dialogs, der im Rahmen dieser Seminare entstanden ist, diskutiert. Gezeigt wird, dass die Erfahrungen mit dem Dialog bei den Studierenden dazu führen, vertraute Gesprächsroutinen zu hinterfragen. Dabei lassen sich *Musterbrüche* rekonstruieren, die sichtbar machen, wie grundlegend sich die Gesprächsform des Dialogs von dem unterscheiden, was Studierende in schulischen und universitären Gesprächen erleben.

1 | Ein Beispiel einer dialogischen Gesprächssituation als Einstieg

Die nachfolgende Gesprächssituation hat eine Studentin (Laura Giese) in einem Online-Dialog-Seminar für eine seminarbegleitende Aufgabe zur Reflexion der eigenen Gesprächserfahrungen aufgeschrieben. Die Studierenden sollten eine Situation aus ihrer pädagogischen Arbeit dokumentieren, die sie selbst erlebt oder beobachtet haben, und die sie vor dem Hintergrund des Dialogs interessant finden bzw. in der sie dialogische Momente erkennen. Die Studentin beschreibt eine Situation aus dem nachmittäglichen Sprachförderunterricht:

„Ich arbeite neben meinem Studium als Sprachförderkraft in einer Schule in einer 4. Klasse. Ich betreue dort vier Kinder (zwei Jungen und zwei Mädchen), die Deutsch als Zweitsprache lernen. In einer meiner Stunden gab es in der Pause einen Konflikt zwischen einem Jungen und einem Mädchen. Ich werde sie im Folgenden Ahmed und Fatma nennen. Ahmed hat größere Geschwister, die ihn tagsüber betreuen und ihn auch von der Schule abholen. Seine Eltern arbeiten beide den ganzen Tag und können sich nicht um Ahmed kümmern. Fatma ist Einzelkind und wächst behütet durch ihre Eltern auf. Ahmed kommt des Öfteren zu spät oder auch gar nicht in den Sprachförderunterricht, wenn er verschlafen oder die Zeit vergessen hat. Des Weiteren benutzt

Ahmed nicht selten türkische Schimpfwörter und wird schnell beleidigend. Fatma hat dafür kein Verständnis und tadelt Ahmed gern für sein Verhalten, was wiederum Ahmed missfällt. In einer Pause hatte sich mal wieder ein Konflikt zwischen den beiden entwickelt, weil Ahmed ein Schimpfwort zu Fatma gesagt hatte. Daraufhin wurde Fatma wütend und drohte ihm, ihn bei ihrer Klassenlehrerin zu verpetzen, sodass er nachsitzen müsse.

Diesen Konflikt trugen die beiden mit in mein Klassenzimmer. Weil es unmöglich gewesen wäre, einfach weiter Unterricht zu machen, setzte ich mich mit meiner Gruppe an unseren Gruppentisch und schlug vor, über den Konflikt zu reden. Ich bat alle vier Kinder, einander ausreden zu lassen und zu versuchen, ruhig zu sprechen. Da die Kinder nicht im Dialog geübt waren, funktionierte das nicht auf Anhieb. Daraufhin bat ich Fatma und Ahmed, sich kurz Zeit zu nehmen und darüber nachzudenken, wie sich der jeweils andere wohl fühlt. Im ersten Moment hatten beide große Schwierigkeiten mit dieser Aufgabe und Fatma äußerte: »Ich kann mir nicht vorstellen, wie sich Ahmed fühlt, ich will nur, dass er mich nicht mehr beleidigt.«

Dieser Satz brachte jedoch die Gedanken der beiden ins Rollen. Ahmed entgegnete anschließend, dass er ja aufhören möchte, aber dass er sich einfach nicht zu helfen wisse, wie er Fatma dazu bekäme, nicht mehr an ihm herumzumeckern. Außerdem erzählte er, dass er sich mittags selbst Essen kochen muss und dann oft einfach nicht pünktlich aus dem Haus kommt. Man konnte in Fatmas Gesicht lesen, dass sie bestürzt war und gleichzeitig über alles nachdachte. Im Anschluss entschuldigte sie sich für ihr Verhalten und schlug sogar vor, dass sie Ahmed ab jetzt ja immer anrufen könnte, sodass er die Zeit nicht vergisst und pünktlich aus dem Haus kommt. Im Gegenzug würde sie sich jedoch wünschen, dass er sie nicht mehr beleidigt und ihr mehr Respekt entgegenbringt. Ahmed war über Fatmas Engagement und Verständnis sehr überrascht und versprach hoch und heilig, sich zu bessern.

Ich selbst habe mich in diesem Dialog gegen Ende komplett rausgenommen und einfach nur zugehört. Zu Beginn war es jedoch unentbehrlich, die Regeln zu erklären und Impulse zu geben.“

Schriftliche Dokumentation einer dialogischen Gesprächssituation
(Laura Giese, PH Ludwigsburg, SoSe 2020)

Das Ziel dialogischer Gespräche im Sinne David Bohms besteht darin, dem Prozess im gemeinsamen Gespräch Raum zu geben, damit auch das Implizite und zunächst Unsagbare an die Oberfläche treten kann (vgl. Bohm 1996, 39). Genau dies gelingt der Studentin und den Grundschulkindern in der dokumentierten dialogischen Gesprächssituation. Die Studentin durchbricht das zwischen Ahmed und Fatma etablierte Muster des Beurteilens und Widersprechens und bietet den Kindern an, den Konflikt gemeinsam zu verstehen. Das geht nicht von allein, sondern die Studentin schafft einen Rahmen, indem sie den Kindern zwei Regeln vorgibt: Sie sollen einander ausreden lassen und versuchen, ruhig zu sprechen. Als das allein nicht reicht, um die erhitzten Gemüter zu beruhigen, entschleunigt sie das Gespräch, indem sie Ahmed und Fatma auffordert, zu überlegen, wie sich der bzw. die jeweils andere fühlt. Auf diese Weise gelingt es ihr, einen Raum zu schaffen, in dem Ahmed etwas bislang implizit Gebliebenes explizieren kann. Er traut sich, etwas auszusprechen, das für ihn sehr persönlich ist, und von dem er nicht sicher sein kann, wie Fatma, die anderen Kinder oder die Studentin darauf reagieren werden. Fatma gelingt der Perspektivwechsel. Sie reagiert mit Verständnis auf Ahmeds Situation, bietet eine für Ahmed überraschende Lösungsmöglichkeit und fordert im Gegenzug mehr Respekt von Ahmed.

Szenen wie diese werden gemeinsam mit Studierenden im Rahmen von Dialogseminaren an der PH Ludwigsburg und an der Universität Koblenz reflektiert. Auch wenn die Studentin schreibt, dass sie sich am Ende aus dem Dialog „komplett herausgenommen“ hat, arbeitet die Seminargruppe an der beschriebenen Gesprächssituation heraus, dass ihr Einfluss tatsächlich größer war, als ihr selbst in der Situation bewusst war. Ihr ist es in dieser Situation im Sinne

eines *facilitators* gelungen, einen *container*¹ herzustellen, d.h. Vertrauen zu schaffen und mit einer Grundhaltung, die auf gegenseitiges Verstehen ausgerichtet ist, den Raum für die Entwicklung von etwas Neuem zu eröffnen. Der Container wiederum ermöglicht, dass Ahmed im Sinne des „produktiven Plädierens“ (Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005, 44 f.)² seinen familiären Kontext entfaltet und damit Fatma erreichen kann: Sie empfindet Empathie, sie ist berührt von Ahmeds Bericht und will gemeinsam eine Lösung für die Situation finden, nicht ohne im Gegenzug Respekt von Ahmed einzufordern.

Eine solche Situation, da sind sich die Studierenden einig, ist ein kollektives Erlebnis, das zu gegenseitigem Verstehen beiträgt und ein Beispiel für gelebte Dialogpraxis ist.

Dieses kleine Fallbeispiel von Fatma und Ahmed illustriert, was der Dialog in der Schule zu bewegen vermag und wie groß die Chance ist, mit dialogischen Elementen gegenseitiges Verstehen im Unterricht zu entwickeln. Schüler*innen sind in diesem Sinne an der „dialogic inquiry“ (vgl. Kumpulainen/Lipponen 2010, 55 ff.) aktiv beteiligt und erfahren Lernen als kollektive Bedeutungsaushandlung von Normen, Regeln und Beziehungen, die gemeinsam im Dialog konstruiert werden (vgl. de Boer 2018a, 41). Zur Grundlegung dieser Vorgehensweise gehört, dass Studierende als zukünftige Lehrkräfte dialogische Gespräche mit anderen im Kontext der Lehrer*innenbildung erfahren. Elementar ist, dass möglichst in allen Phasen der Lehrer*innenbildung Möglichkeiten geschaffen werden, Gespräche mit Schüler*innen oder Erwachsenen zu führen, die – im Sinne Bohms – auf gegenseitiges Verstehen, auf Bezugnehmen und Anschließen an die Beiträge anderer sowie auf das Eröffnen von Gesprächsräumen ausgerichtet sind. Unter dieser Perspektive betrachten wir die Thematik des Themenheftes: Unterrichtsgespräche lernförderlich gestalten. So stehen im Mittelpunkt dieses Beitrages konzeptionelle Überlegungen zu Dialogseminaren im Hochschulkontext sowie die Auswertung konkreter Erfahrungen mit dem Dialog im Rahmen dieser Seminare.

2 | Zur Bedeutung dialogischer Gespräche im Kontext der Lehrkräftebildung

Das Interesse an dialogischen Gesprächsformen im Unterricht ist groß. Einen Forschungsüberblick gibt das 2019 erschienene Handbuch *The Routledge International Handbook of Dialogic Education* (Mercer/Wegerif/Major 2019). Die internationale Forschung zu *school talk* zeigt, dass die Kommunikation im Unterricht selten dialogisch ist: „classrooms are arenas of rapid-fire and complicated patterns of talk consisting of systems of direction and compliance, usually in some form of routine question- and answer sequences“ (Edwards-Groves/Davidson 2019, 126). Die gängige Interaktion im Klassenzimmer ist nach wie vor dadurch geprägt, dass die Lehrkraft ein Thema vorgibt, indem sie eine Frage stellt (Initiation), eine Schülerin oder ein Schüler (eine meist kurze) Antwort gibt (Response) und diese daraufhin von der Lehrkraft evaluiert wird (Evaluation). Dieses Initiation-Response-Evaluation-Schema (I-R-E) wurde bereits in den siebziger Jahren empirisch belegt (u. a. Mehan 1979) und ist auch heute noch gängige Praxis. Unterrichtsgespräche in den unterschiedlichsten Kontexten sind häufig durch eine fragend-entwickelnde Gesprächsführung der Lehrkräfte gekennzeichnet, in der Kurzantwortfragen dominieren. Diese Art des Gesprächs wird auch als „recitation script“ (Hardman 2019, 153) bezeichnet, in dem die Lehrkraft Regie führt und der Anspruch an die Schülerinnen und Schüler wie folgt zusammengefasst werden kann: „to report someone else's thinking rather than think for themselves and to be evaluated on their compliance in doing so“ (ebd., 153). Dass eine solche Gesprächskultur mit Blick auf die (ungleichen) Partizipationsmöglichkeiten von Schü-

¹ *Facilitator* und *container* sind die englischen Originalbegriffe, die nicht einfach ins Deutsche übersetzt werden können. Hartkemeyer und Hartkemeyer sprechen beim *container* von einem „Vertrauensraum“ (Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005, 36). Der Begriff *facilitator* meint eine Art Gesprächsleitung, die den *container* während eines Dialogs aufrechterhält.

² Das produktive Plädieren ist eine der 10 Kernfähigkeiten des Dialogs, die Hartkemeyer und Hartkemeyer (2005, 44-45) im Kontext des Dialogs nach David Bohm entwickeln.

ler*innen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule problematisch ist, bestätigen qualitativ ausgerichtete deutschdidaktische Forschungen (z. B. Kotthoff/Heller 2020; Quasthoff/Heller/Morek 2021).

Zugleich gibt es eine Reihe an Interventionsstudien, die zeigen, dass sich die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zu Gunsten einer *dialogic pedagogy in the classroom* verbessern lässt (vgl. den Forschungsüberblick von Howe/Abedin 2013), in der das *joint meaning making* an Bedeutung gewinnt (vgl. de Boer 2018a). Und obwohl die Forschung zunehmend zeigt, „dialogic pedagogy can improve student learning outcomes and social-emotional well-being“ (Hardman 2019, 152), wird auch sichtbar, dass Lehrkräften die Umsetzung schwerfällt (ebd.; vgl. auch Edwards-Groves/Davidson 2019, 127).

Schüler*innen und damit auch Studierenden als zukünftigen Lehrkräften fehlt die Erfahrung eines dialogischen Austausches in der Schule. Ihre schulische Sozialisation ist in den meisten Fällen dadurch geprägt, dass sie in ergebnisorientierten Gesprächen, nach ‚richtigen‘ Antworten gesucht haben. Es fehlt die Erfahrung

- | unfertige Gedanken äußern zu können,
- | längere Pausen und Wartezeiten zuzulassen,
- | eigene Bewertungen zu suspendieren,
- | auf den Prozess zu vertrauen,
- | im joint meaning making ‚Neues‘ zu entfalten
- | und gemeinsam nachzudenken. (vgl. de Boer 2015, 24)

Auch in universitären Seminaren wird diese Erfahrung zu selten ermöglicht. Studierende und Dozent*in nehmen zwar unterschiedliche Perspektiven auf fachliche, fachdidaktische und pädagogisch relevante Inhalte ein, doch häufig sind solche Gespräche in der Breite der Seminargruppe wenig diskursiv. Diskussionen werden in der Regel von den immer gleichen Personen bestritten, finden auf einer Bühne der Selbstdarstellung statt und werden von einem stillen Publikum beobachtet. Ähnlich wie in der Schule haben viele Studierende Angst zu sprechen, beschämt zu werden oder sich zu blamieren. Das zeigen die schriftlichen Reflexionen der Studierenden aus vier Seminargruppen (ca. 120 Studierende), die im Rahmen des hier vorgestellten Projektes seminarbegleitend entstanden sind, genauso wie der gemeinsame Austausch im Laufe des Semesters.

Die Anwendung des Dialogs ist voraussetzungsreich und erfordert, dass Studierende im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung eigene Erfahrungen mit dialogischen Gesprächsformen machen können. Dies ist eine elementare Voraussetzung dafür, auch selbst dialogische Gespräche, die auf gegenseitiges Verstehen und auf das Eröffnen von Gesprächsräumen ausgerichtet sind, mit Schülerinnen und Schülern oder Erwachsenen im Schulkontext führen zu können (vgl. dazu ausführlicher das Webinar zum Thema *Dialogue in Education* (Merklinger 2021)). Anzunehmen ist, dass die Erfahrung des Dialogs dazu beitragen kann, das eigene Gesprächsverhalten zu professionalisieren.

3 | Der Dialog nach David Bohm

Der Begriff *Dialog* lässt sich vom griechischen Wort *dialogos* herleiten, was *durch das Wort* oder *durch die Bedeutung des Wortes* bedeutet (*dia*=durch; *logos*=Wort). Der Dialog, den der Quantenphysiker David Bohm (1917–1992) in seinen theoretischen Überlegungen entwickelt hat, findet idealerweise in Gruppen von mindestens zwanzig Personen statt. Er bietet einen Rahmen, in dem potenziell Neues, zuvor noch nicht Gedachtes, entstehen kann und in dem auch das zunächst Implizite und Unsagbare an die Oberfläche treten kann (vgl. Bohm 1996, 39). Dieser „stream of meaning“ (Bohm 1996, 6), dieses „original thinking“, ist nicht „self-serving“, sondern „generative“ (Garrett 2020, 12). Es geht dabei, anders als in Diskussionen, darum, polarisierende Gegensätze („polarization“) zu überwinden, sodass ein „greater common sense“ entstehen kann:

Dialogue [...] is a conversation with a center, not sides. It is a way of taking the energy of our differences and channeling it toward something that has never been created before. It lifts us out of polarization and into a greater common sense, and is thereby a means for accessing the intelligence and coordinated power of groups of people. (Isaacs 1999, 19)

Um den Dialog nach David Bohm besser verstehen zu können, sind einige begriffliche Unterscheidungen hilfreich, die nachfolgend überblicksartig vorgestellt werden, allerdings nicht tiefergehend diskutiert werden können.³

thinking and thought: Bohm differenziert zwischen „thinking“ und „thought“ (Bohm 1996, 52). Während *thought* rückwärtsgewandt ist und nur bereits Gedachtes umfasst (auf individueller und kollektiver Ebene wie auch auf kultureller Ebene), ist *thinking* ein nach vorne gerichteter Prozess mit offenem Ausgang.

„Thinking“ implies the present tense [...]. „Thought“ is the past participle of that. We have an idea after we have been thinking something, it just evaporates. But thinking doesn't disappear. It goes somehow into the brain and leaves something – a trace – which becomes thought. And thought then acts automatically. So thought is the response from memory – from the past, from what has been done. Thus we have thinking and thought. (Bohm 1996, 52 f.)

Im gemeinsamen Dialog mit der Gruppe geht es darum, (Momente des) *thinking* zu ermöglichen. Um in einem Dialog *thinking* zu erreichen, sind vier Praktiken zentral: *voicing*, *listening*, *suspending* und *respecting* (vgl. z. B. Isaacs 1999, Kapitel 4–7; Beucke-Galm 2015; Ellinor/Gerard 1998).⁴

Die Praktiken *voicing*, *listening*, *respecting* und *suspending*: In aller Kürze geht es beim *voicing* darum, die eigene Stimme zu finden und (nur) das im Dialog zu äußern, was den gemeinsamen Denkprozess voranbringt. Das *listening* meint, dem Gegenüber und der Gruppe wirklich zuzuhören; d.h., die eigenen Gedanken zurückzustellen und zu versuchen, die Gedanken der anderen zu verstehen und als legitim anzusehen – auch dann, und das ist mit *respecting* gemeint, wenn sie nicht der eigenen Meinung entsprechen.⁵ Alle drei Praktiken sind eng verbunden mit der vierten und eingangs bereits erwähnten Praktik, dem *suspending*. Ellinor und Gerard sprechen in diesem Zusammenhang von „Suspension of Judgement“ (Ellinor/Gerard 1998, 65) und bezeichnen das Suspendieren der eigenen Gedanken, Annahmen und Deutungsroutinen – und diesen Gedanken teilen wir – auch als „foundation for the other skills“ (ebd.), denn: „judgements will limit your ability to listen“ (ebd., 69). Warum es eine große Herausforderung ist, die eigene Meinung zu suspendieren und zu erkennen, dass es sich dabei lediglich um „assumptions“ (Bohm 1996, 71) handelt, zeigt Bohm an der Unterscheidung zwischen „the observer and the observed“ (Bohm 1996, Kapitel 5).

The observer and the observed: Jede Beobachtung erzeugt das Beobachtete durch zu Grunde liegende Annahmen mit:

In a way, we are looking through our assumptions; the assumptions could be said to be an observer in a sense. (Bohm 1996, 71)

Dementsprechend sieht jeder und jede von uns Anderes. Die eigenen Gedanken und Annahmen sind dem *observer* nur schwer zugänglich, weil das, wonach er oder sie dabei Ausschau hält, in ihm oder ihr selbst verborgen liegt:

Hide them in the looker, and the looker will never find them. (Bohm 1996, 72)

³ Grundlegend für das Denken des Quantenphysikers David Bohm ist die Fragmentierung der Welt, die der Mensch durch sein Denken schafft, ohne sich dessen bewusst zu sein: „The point is: thought produces results, but thought says it didn't do it. And that is a problem“ (Bohm 1996, 10). Bohm versteht die Welt als verbundenes Ganzes, dem eine implizite Ordnung zu Grunde liegt, „in der die Phänomene der manifesten Welt als temporäre Aspekte der Bewegung einer tieferen inneren Ordnung begriffen werden“ (Bohm 2019, 22). Dies weiter auszuführen würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen, deutet aber die Grundfigur an, auf der das Denken David Bohms beruht.

⁴ Hartkemeyer und Hartkemeyer haben diese zu zehn Kernfähigkeiten des Dialogs ausdifferenziert (vgl. Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005, 38–53).

⁵ Das bedeutet zugleich nicht, dass man diese Position auch teilt. Im Austausch mit Studierenden zur Praktik des *respecting* ist immer wieder Thema, dass es eine Grenze des *respecting* gibt, wenn die Würde eines anderen Menschen durch eine bestimmte Position verletzt wird.

Im Dialog geht es dementsprechend nicht darum, die eigene Meinung durchzusetzen. Ganz im Gegenteil geht es darum, auf eigene Meinungen, Vorurteile und Denkmuster aufmerksam zu werden; es geht darum, sie zu suspendieren.⁶ Auf welche für sie gängigen Gesprächsmuster Studierende im Kontext von Online-Seminaren zum Dialog aufmerksam werden und welche Musterbrüche sie dabei erfahren, ist Gegenstand des vierten Kapitels.

4 | Online-Seminar-Konzept: Der Dialog als Grundlage für eine professionelle Gesprächsführung

Im Folgenden werden Erfahrungen aus einem Dialogseminar mit Lehramtsstudierenden vorgestellt, in dem Studierende die Möglichkeit erhalten sollen, ihre eigene Gesprächsführung zu professionalisieren. Dieses Seminar musste im Sommersemester 2020 auf Grund von Covid-19 unter völlig neuen Bedingungen stattfinden. Während die vorhergegangenen Dialogseminare der letzten Semester durch einen Wechsel von universitären Dialogen mit der Studierenden-gruppe und schulischen Dialogen, die Studierende mit Grundschulkindern führten, geprägt waren (vgl. de Boer 2019; de Boer 2018b; de Boer 2015; Merklinger 2020a; Merklinger 2020b), schaffte die Onlinelehre ganz andere Voraussetzungen. Auch Schulen waren vor große Herausforderungen gestellt und längere Zeit geschlossen, sodass es keine Möglichkeit der Praxiserprobung für die Studierenden gab.

Vor diesem Hintergrund wurde ein Seminarkonzept entwickelt, in dem spezifisch zugeschnittene Aufgaben im Zentrum standen, durch die Studierenden die Möglichkeit bekommen sollten, ihre eigenen Gesprächserfahrungen zu reflektieren – allein, aber auch gemeinsam mit Peers. Die Situation mit Fatma und Ahmed, die zu Beginn dieses Beitrags vorgestellt wurde, ist von einer Studentin im Rahmen einer solchen Reflexionsaufgabe verfasst worden.

Dem Seminarkonzept „Dialogische Gespräche in der Schule. Der Dialog als Grundlage für eine professionelle Gesprächsführung“ lagen fünf Bausteine zu Grunde:

- 1 | Online-Dialoge
- 2 | Grundlagentexte zum Dialog nach David Bohm (Listening, Suspending, Respecting, Voicing; Container-Building; Check-In and Check-Out)
- 3 | Praktische Übungen zum Dialog mit Tandempartner*in (online)
- 4 | Aufgaben zur Reflexion eigener Gesprächserfahrungen
- 5 | Grundlagentexte Gesprächsführung in der Schule
- 6 | Texte zu Dialogen mit Kindern; Arbeit mit Transkripten von Dialogen mit Kindern

5 | Gängige Muster hinterfragen: Studierende reflektieren ihre Erfahrungen mit dem Dialog

Für alle Beteiligten waren die Erfahrungen im Online-Semester unter den Bedingungen der Pandemie und des zeitweiligen Lockdowns ungewohnt. Im Folgenden wird exemplarisch anhand von Originalzitate transkribierter Auszüge eines Online-Dialogs, der am Ende des Semesters durchgeführt wurde, gezeigt, welche Erfahrungen mit Dialog die Studierenden im Laufe des Semesters gemacht haben und welche Erkenntnisse sie dabei gewonnen haben. Ausgangspunkt dieses abschließenden Online-Dialogs war die Frage: „Was ist Ihnen am Dialog wichtig geworden?“

⁶ Das nachfolgende, sehr grundlegende Zitat verdeutlicht den Zusammenhang von observer, observed, assumptions und suspension: „The object of a dialogue is not to analyze things, or to win an argument, or to exchange opinions. Rather, it is to suspend your opinions and to look at the opinions – to listen to everybody’s opinions, to suspend them, and to see what all that means. If we can see what all of our opinions mean, then we are sharing a common content, even if we don’t agree entirely. It may turn out that the opinions are not really very important – they are all assumptions. And if we can see them all, we may then move more creatively in a different direction. We can just simply share the appreciation of the meanings; and out of this whole thing, truth emerges unannounced – not that we have chosen it.“ (Bohm 1996, 26).

Die audiographierten Online-Dialoge wurden in Anlehnung an GAT 2 (Selting u.a. 2009) transkribiert. Die Auswertung des Transkriptes erfolgte qualitativ-inhaltsanalytisch und computergestützt mit MAXQDA (Kuckartz 2016). Die inhaltsanalytische Kodierung der Gesprächserfahrungen, die die Studierenden im Online-Dialog thematisiert haben, ließen sich in einem weiteren Abstraktionsschritt in sechs unterschiedliche Kategorien fassen, die als hier als *Musterbrüche* bezeichnet werden. Diese werden nachfolgend vorgestellt und anhand von Beispielen aus dem Transkript expliziert, um unterschiedliche Ausprägungen des jeweiligen Musterbruches zu illustrieren.⁷ Die unterschiedlichen Musterbrüche machen sichtbar, dass im Online-Seminar bestehende Routinen und Muster im Denken und Sprechen der Studierenden irritiert und in Frage gestellt werden – sowohl im Hinblick auf ihr Gesprächsverhalten im Alltag, als auch im Hinblick auf ihre Gesprächserfahrungen in Schule und Hochschule bzw. Universität.

Musterbruch eins: Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit

„ich hab so das gefühl dass mir das in vielen gesprächen ganz arg viel druck rausnimmt dass nicht ein ergebnis dabei herauskommen muss“

Diese Studentin hatte vor dem Seminar die Vorstellung, dass Gespräche zu einem Ergebnis führen müssen. Sie berichtet, dass sie durch das Seminar erfahren habe, dass es *„auch einfach mal vollkommen okay ist und im ersten moment auch total ausreichend sein kann wenn man einfach nur mal seine gedanken äußert und und seine ähm ideen dahinter [...] verdeutlicht“*. An ihren Ausführungen wird erkennbar, dass sie ihre Vorstellung von Gesprächen auch dahingehend geändert hat, *„dass es vollkommen okay ist, wenn ich kein ergebnis mit in das gespräch bring, sondern einfach nur offene fragen oder ähm angefangene gedankengänge.“* Dass diese Studentin zu dem Schluss kommt, dass die Ergebnisoffenheit im Gespräch ihr *„ganz arg viel druck rausnimmt“*, überrascht nicht.

„weil ich immer auch so für mich auf die auf die richtige und perfekte antwort gewartet hab“

Eine weitere Studentin beschreibt sehr eindrücklich, wie die Suche nach der perfekten Antwort dazu geführt habe, dass sie *„immer relativ lang gebraucht“* hat, bis sie sich im Seminar gemeldet hat. Dass das auch anders gehen kann, hat sie im ersten Dialog im Rahmen des Seminars erfahren: *„das hat mir dann im ersten gespräch bei der christine⁸ als wir als wir in den gruppen eingeteilt waren [...] hats mir gezeigt dass es auch wirklich mal reichen kann irgendwie einen bruchteil seiner gedanken oder eine frage oder so einzuwerfen und ja irgendwie hab ich das für mich gelernt mich dann auch mehr zu trauen [...] das war so für mich ein ganz wichtiger schritt (23 sec)“*.⁹

„dass man wirklich auch einfach ja ZEIT hat echt über das thema nachzudenken und nicht schnell irgendeine antwort versucht zu produzieren“

Eine dritte Studentin macht durch ihre Äußerung deutlich, dass für sie die Pausen im Dialog sehr ungewohnt gewesen seien. Sie nimmt Bezug auf ihre Erfahrung mit Dialogen zu Bilderbüchern, die sie mit Grundschulkindern im Semester zuvor in der Grundschule durchgeführt hatte: *„aber am anfang hat man so nach drei sekunden gedacht okay jetzt kann aber mal eine antwort kommen“* Das Warten hat sich aus ihrer Sicht nicht nur bei den Kindern gelohnt, sondern es macht für sie auch einen Unterschied in den Online-Dialogen im Seminar, *„wenn wir uns jetzt da ein zwei minuten zeit genommen haben um echt einmal darüber nachzudenken“*. Die Formulierung, dass man *„nicht schnell irgendeine antwort versucht zu produzieren“* deutet

⁷ Die Musterbrüche sind auch in dem Beitrag „Dialogue in Teacher Training at the University Level“ (de Boer/Merklinger 2021) publiziert. Dort gibt es eine Erweiterung um „Pattern Break Seven: Becoming Aware of One’s Own Blind Spots“ (ebd., 38), das sich auf der Basis eines aktuelleren Dialogs im Sommersemester 2021 abstrahieren ließ.

⁸ Christine war Tutorin im Online-Dialogseminar. Sie war Teilnehmerin in einem Dialogseminar im vorausgegangenen Semester, in dem sie vor der Covid 19-Pandemie auch mit Schulkindern Dialoge zu Bilderbüchern durchgeführt hat.

⁹ Aus der Forschung zu Wartezeiten im Unterrichtsgespräch ist bekannt, dass Pausen über 3 Sekunden sehr selten sind. Die Forschung zeigt auch, dass sich nicht nur deutlich mehr Schüler*innen bei einer Pausenlänge von 3 Sekunden (oder mehr) am Gespräch beteiligen, sondern auch, dass ihre Redebeiträge einen höheren Grad an Komplexität aufweisen (vgl. Rowe 1986). In diesem Beitrag sind längere Wartezeiten bzw. Pausen in den Zitaten der Studierenden gekennzeichnet.

an, wie sie Gespräche im Seminar sonst erlebt hat: Es geht darum, schnelle Antworten zu finden – im Zweifelsfall vielleicht sogar „irgendeine“ Antwort.

Musterbruch zwei: sich auf Meinungen anderer einlassen

„[...] dass man [...] nicht so fest immer nur versucht hat die anderen von seiner eigenen meinung zu überzeugen [...] sondern sich auf andere meinungen einzulassen [...].“

Diese Studentin macht zum Thema, dass sie durch das Seminar gelernt hat, *„überhaupt erstmal WAHRzunehmen und mir auch bewusst zu machen“*, dass es ihr in den Dialogen anfangs schwergefallen sei, sich auf die Gedanken anderer einzulassen. Aber *„je länger man dann drin saß“, desto mehr habe sie versucht mitzudenken und desto besser konnte sie ihre eigene Meinung „auch einfach mal zurücknehmen“*, während es aus ihrer Sicht in Gesprächen sonst oft darum ging, *„die anderen von seiner eigenen meinung zu überzeugen eigentlich oder meinungen einfach darzulegen“*. Sich *„auf andere meinungen einzulassen“* und *„dass man zusammen so weiterdenken konnte hat mir sehr viel geholfen“*, so die Studentin. Das habe ihr auch gezeigt, *„dass man einfach auch besser hinhören muss“*. Dass es nicht so leicht ist, die eigene Meinung im Gespräch zurückzuhalten, kennt auch eine andere Studentin von sich: *„und mir ist das auch schon oft passiert dass man eben sofort die eigene Meinung äußern will ohne sich erstmal zurückzuhalten“*. Das sei ihr *„extrem wichtig“* geworden; sie bringt diesen Gedanken mit dem *„aspekt des suspendierens“* in Verbindung, mit dem sie sich *„davor noch nicht so wirklich beschäftigt“* hat.

Eine weitere Studentin hebt in diesem Kontext hervor: *„wenn ich mit jemandem so rede so voll darauf achte dass ich wirklich auch das höre was die person sagt und nicht [...] mit den Gedanken ganz woanders bin“*. Dazu gehört für sie auch, die Person ausreden zu lassen. Sie merke dabei an sich, dass sie *„teilweise so mit überzeugungen festgefahren war und [...] wichtig ist dass man sich da echt viel mehr auf andere leute einlässt und eben aus deren sichtweise mal [...] themen eben betrachtet [...].“*

Musterbruch drei: suspendieren statt sofort bewerten

„und mir ist für den dialog sehr wichtig geworden [...] das suspendieren weil ich glaub wir werten sehr oft auch gerade im kontext schule“

Ein wichtiges Thema für alle Studierenden ist das Suspendieren. Im Rahmen des Seminars haben sie die Abstraktionsleiter von Chris Argyris¹⁰ kennen gelernt und auf Gesprächssituationen, die sie als herausfordernd erlebt haben, angewendet. Die Abstraktionsleiter ist eine graphische Repräsentation des Denkprozesses, den wir (meist unbewusst und in Sekundenschnelle) durchlaufen, um auf der Basis unserer Beobachtungen oder Erfahrungen zu einer Entscheidung oder Handlung zu kommen. Die Schlussfolgerungen, zu denen wir dabei kommen, sind stark durch unsere Vorannahmen geprägt und können dadurch oft auch irreführend sein.¹¹ Eine Studentin thematisiert im Dialog, dass sie das von sich selbst gut kennt: *„[...] also ich hab mich selber schon oft dabei beobachtet wie schnell ich praktisch diese abstraktionsleiter hochgestiegen bin innerhalb von paar bruchteilen von sekunden“*. Sie führt weiter aus, ihr sei wichtig, dass sie einerseits versucht, *„WAHRzunehmen dass ich [...] eine Situation grad selber interpretier und bewerte“*. Danach versucht sie aber, *„ganz bewusst dem was entgegensetzen“*. An diesen Gedanken knüpft eine andere Studentin später im Gespräch an. Sie sagt, dass sie *„dafür sensibler“* geworden sei und dass es ihr *„schneller auffällt wenn ich schon auf der leiter ganz weit oben*

¹⁰ Eine ausführliche Beschreibung der *ladder of inference* findet sich bei Argyris (1982).

¹¹ Es gibt unterschiedliche Darstellungen der Abstraktionsleiter. Ellinor und Gerard beschreiben die Stufen der Leiter wie folgt: 1. Select Data and Add Meaning 2. Make Assumptions 3. Draw Conclusions 4. Adopt Beliefs about the World 5. Take Action (vgl. Ellinor/Gerard 1998, 83). „Two people having attended same meeting (1) can arrive at very different actions (5) – as if they had attended different meetings. This can cause a lot of misunderstanding and the model of the ladder of inference aims at people becoming aware of the beliefs they have adopted and of how the world is a personal construction. These beliefs about the world decide what data one sees in the first place and what meaning one attributes to what one sees.“ (vgl. ebd., 82 ff.)

steh“. Sie habe es noch nicht geschafft, „*dieses ABstellen, sofort eine meinung zu bilden*“. Zugleich fragt sie sich, „*ob man das wirklich komplett abstellen kann*“. Für sie geht es eher darum, sich zurückzuhalten, nicht sofort zu sprechen. Dann, so die Studentin, habe sie zwar „*schon wieder eigentlich eine vorgefertigte Meinung aber ich bin bereit die noch einmal zu überdenken [...] bevor ich sie äußere (21 sec)*“.

„*also ich frag mich genau das gleiche ob man überhaupt das ganz rauskriegen muss ob man praktisch bewertungsfrei sein muss*“

Eine andere Studentin greift die Frage auf, ob das Ziel sein kann, in den eigenen Gedanken gar nicht mehr zu werten. Sie glaubt, dass das passiert „*weils einfach menschlich ist*“. Den „*prozess des suspendierens*“ versteht sie so, „*dass man dann aber einfach so ein feingespür hat und so reflektiert sein kann dass man es merkt und es dann bewusst zurückstellen kann*“. Sie vergleicht das Suspendieren mit der Meditation. Manche sagen darüber: „*wenn man meditiert dann ist der kopf frei dann sind keine gedanken da*“. Andere sagen, Gedanken seien „*so selbstverständlich wie unser herzschatz. Und das können wir nicht abstellen*“. Die Frage ist dann, wie man mit den Gedanken umgeht: „*ich kann auch einfach die gedanken zulassen und dann sagen ja okay aber ich lass sie auch wieder los und ich frag mich ob das mit dem suspendieren vielleicht genau also ob mans damit vergleichen kann dass es eben passiert aber dann kann man seinen verstand einschalten und sagen ja aber ich lass es jetzt wieder los und sich selber wieder davon befreit und ich glaub das ist eigentlich [...] ein ganz großer ausdruck von selbstreflexivität eigentlich schon (9 sec)*“.

Musterbruch vier: Verlangsamung und echtes Zuhören

„*die kernfähigkeit der verlangsamung, dass [...] ich gesehen habe wie extrem wichtig die ist [...] durch die verschiedenen erlebnisse die wir gemacht haben [...]*“

Viele Studierende reflektieren die Praktiken der Verlangsamung und des Zuhörens. So vergleicht ein Student seine konkreten Erfahrungen zweier Onlinedialoge, die unterschiedlich abgelaufen sind: „*wir haben ja auch verglichen den freundschaftsdialog und den dialog über das thema scheitern dass [...] da allein durch die [...] verschnellung in dem zweiten dialog*“ viele „*nicht zum zug gekommen*“ sind: „*ähm also ich eingeschlossen ich hab gemerkt dass ich gar nicht so zum zug gekommen bin*“. Auch wenn sich zwanzig Sekunden für ihn „*fürchterlich lang anfühlen*“, findet er es „*extrem wichtig, dass man auch jeden mitnehmen kann*“. Das hilft, so der Student, „*dass man seine gedanklichen und emotionalen muster nochmal selber [...] betrachten kann und auch die der anderen*“. Dafür sind auch Pausen im Gespräch unabdingbar, weil sie ein Nachdenken ermöglichen, das zeitversetzt zum Sprechen erfolgen kann, so eine andere Studentin: „*wenn man dem denken [...] einen raum geben will dann braucht man [...] die pausen (21 sec)*“.

In Verbindung mit der Erfahrung der Entschleunigung im Gespräch wird auch das Zuhören besonders hervorgehoben: „*und was auch noch für mich eine ganz WICHTIGE erkenntnis war war dieses WIRKLICHE zuhören also was bedeutet wirkliches zuhören dass ich eigentlich ein offenes ohr hab und nicht währenddessen die GANZE zeit NACHdenke sondern wirklich ZUHÖRE und dann den gedankenfluss fördern kann*“.

Musterbruch fünf: gemeinsam denken vs. Selbstdarstellung als Wissensexpert*in

„*das fand ich dann doch interessanter als faktenwissen worums halt häufig in seminaren geht [...] man lernt mehr über die menschen*“

Ein Student beschreibt, dass er die Dialoge anders als viele Seminarsgespräche sonst erlebt hat, weil es nicht um „*so eine art selbstdarstellung geht oder dass ich mich als wissensexperte zeigen muss [...]*“. Das hatte zur Folge, dass er sich „*viel mehr dann geöffnet*“ hat und es „*viel interessanter*“ fand, was die anderen für Gedanken äußern, „*auch wenn sie unfertig sind*“. Ihm hat es gefallen, ihre „*erfahrungen beobachtungen bewertungen*“ wahrzunehmen – „*einfach bedeutungen, die sie den dingen zuschreiben*“. Interessant sind hier zwei Aspekte: Erstens spricht

der Student von „zuschreiben“, d. h., die Dinge haben nicht per se eine Bedeutung, sondern die Bedeutung entsteht in Kopf der Beobachterin oder des Beobachters. Außerdem führt die Tatsache, dass er nicht das Gefühl hat, sich im Dialog als Wissensexperte zeigen zu müssen, dazu, dass er sich im Gespräch selbst mehr öffnen konnte.

Später im Dialog, als die Studierenden darüber sprechen, welche Bedeutung „ehrliche Fragen“ für ein ergebnisoffenes, dialogisches Gespräch haben, beschreibt eine Studentin, wie sie Fragen im Uni-Kontext erlebt:

„der dozent hat gerade uns eine vorlesung gehalten und fragt dann praktisch ab was er gerade gesagt hat da meldet sich fast niemand [...] weil wir wissen der dozent weiß es das heißt es ist sozusagen keine EHRliche frage wenn jetzt aber der dozent uns fragt was wir denken dann ist das ja was was er noch nicht weiß und es ist eine EHRliche frage“.

Hier soll nicht in Abrede gestellt werden, dass es in Seminaren an der Universität nicht auch um Wissensvermittlung geht. Aber die Frage, was Studierende zu Vorlesungsinhalten denken, wie sie sie verstehen, ermöglicht, dass alle Beteiligten potentiell etwas Neues erfahren können. Das schließt auch Lehrende ein, denn sie können etwas darüber erfahren, wie die Studierenden über die von ihnen dargebotenen Inhalte denken. In den Worten des obigen Studenten: *„wenn man seinen blick und sein gehör dafür öffnet dann kann man da sehr viel mitnehmen man lernt mehr über die menschen.“*

Musterbruch sechs: dialogische Gespräche in der Schule im Spannungsfeld von Wissensvermittlung und Leistungsbeurteilung

„OHA worauf habe ich mich da eingelassen also dieses system schule [...] was von mir diese leistungsbeurteilungen einfordert [...]“

Die Beschäftigung mit dem Dialog und dialogischen Gesprächen in der Schule führt dazu, dass Studierende darauf aufmerksam werden und reflektieren, dass ein ergebnisoffenes, gemeinsames Nachdenken, bei dem es nicht um Wissensvermittlung, sondern um die gemeinsame Entfaltung von Sinn geht, in der Institution Schule nicht selbstverständlich einen Platz hat. Während das System Leistungsbeurteilungen von ihr einfordert, hat die Studentin den *„wunsch und dieses interesse in experimentierender in forschender weise mit den kindern themen zu erarbeiten was natürlich dann völlig [...] andere frageformen impliziert“*. Das läuft auch Erfahrungen zuwider, die sie im Rahmen des integrierten Semesterpraktikums gemacht hat: *„im grunde geht es darum welches ziel hast du formuliert in deiner unterrichtsskizze hast du das ziel erreicht manchmal auch ein bisschen wie hast du es erreicht aber eigentlich wird geguckt was nicht geklappt hat und WO hat dann so ein gespräch WO hat dann so ein dialog WO hat dann so was forschendes platz wie wird das dann formuliert als ziel.“*

„dass wir als lehrkräfte zu schnell darauf aus sind nach der richtigen antwort ähm ich glaube tatsächlich dass das irgendwie ein spannungsverhältnis ist“

Auch eine andere Studentin hinterfragt ein Vorgehen, das sie aus dem Schulpraktikum kennt. Dort hieß es: *„mach dir davor gedanken wenn du eine frage stellst auf welche antwort willst du hinaus ähm überlege dir GENAU was ist das ziel von der frage formuliere am besten schonmal im kopf eine antwort“*. Vor dem Hintergrund des Dialogs erachtet die Studentin dies nun als *„blödsinn“* und *„völlig kontraproduktiv“* und begründet dies so: *„weil da dränge ich ja quasi alle schüler schon in ein fahrwasser und ich lasse gar keine meinungen links oder rechts davon zu weil ich habe in meinem kopf genau die eine richtig formulierte antwort (.) und sonst (.) lass ich nichts zu“*. Sie glaubt, *„dass es unfassbar WICHTIG ist [...] dass wir den schülern zugestehen dass sie auch (.) wie wir eben auch auch NICHT perfekte antworten liefern dürfen und [...] dass sie auch mal ja nur gedankenBRUCHteile äußern dürfen“*. Zugleich denkt sie, *„dass schüler das auch erst lernen müssen“*, weil sie glaubt, dass durch das Gesprächsverhalten, das Erwachsene *„vor allem in der schule“* zeigen, *„schon kinder darauf trainiert sind [...] dass sie immer schon [...] fertige antworten liefern“*. Sie schließt ihre Äußerung mit folgendem Gedanken, auf den 25 Sekunden Stille folgen: *„ich glaube dass das was ist wo [...] sowohl schüler als auch wir als*

Lehrkräfte [...] viel lernen müssen und viel reflektieren müssen um da den Druck rauszunehmen (25 sec)“.

6 | Schlussgedanken

Die dargestellten Musterbrüche machen sichtbar, dass die Erfahrungen der Studierenden, die sie in der Auseinandersetzung mit Dialogtexten, mit Aufgaben zur Selbstreflexion, in Peer-reflexionen und in Onlinedialogen gemacht haben, sehr vielschichtig sind. In fast allen Fällen verarbeiten sie ihre langläufig als ‚normal‘ empfundenen Vorstellungen von Gesprächen, die sie im Kontext von Schule und Hochschule gemacht haben. Diese Erfahrungen haben sie in Gespräche hinein sozialisiert und dazu geführt, dass sie bestimmte Praktiken in Gesprächen für selbstverständlich halten. Diese durch ihre Sozialisation geprägten ‚alten‘ Erfahrungen konfrontieren sie mit ihren ‚neuen‘ Dialogerfahrungen und formulieren aus dieser Gegenüberstellung heraus ‚frische‘ Erkenntnisse, die zu einem Transformationsprozess führen. Transformation in dem Sinne,

- | dass sie Gesprächspraktiken, die zunächst als ‚normal‘ betrachtet wurden, in Frage stellen,
- | dass sie diese Praktiken mit neuem Dialogwissen und neuen dialogischen Erfahrungen konfrontieren
- | und dass sie daraufhin ihre Vorstellungen von guten Gesprächen modifizieren.

Die z. T. sehr persönlichen Äußerungen der Studierenden verweisen dabei auch auf leidvolle Erfahrungen, die aufdecken, dass manche als normal empfundene Gesprächspraktik das eigene Denken und Sprechen behindert hat, so z. B. die Suche nach der ‚perfekten Antwort‘ oder das schnelle, pausenlose Agieren im Gespräch. Zugleich wird auch deutlich, dass der Prozess des Verstehens oft unterbunden wurde, weil Selbstdarstellung und Faktenexpertise oder vorschnelles Bewerten und Positionieren den Verstehensprozess eingeschränkt haben.

Auch in den schriftlich fixierten Reflexionen der Studierenden, die hier nicht ausgewertet werden können, fand sich eine Vielzahl von Beispielen, in denen es um das Erleben oder um die Beobachtung des Blamiert- oder Beschämtwerdens ging. Gegenstand dieser Reflexionen waren die eigenen Erfahrungen der Studierenden mit Gesprächen, die sie im Kontext der von Bohm, Ellinor und Gerard sowie Isaacs dokumentierten Überlegungen zum voicing, listening, respecting und suspending untersucht und verarbeitet haben.

Um offen für neue und dialogisch ausgerichtete Gesprächspraktiken zu sein, bedarf es offensichtlich in einem ersten Schritt der Verarbeitung der eigenen Gesprächssozialisation und der darin eingelagerten negativen Erfahrungen und Rollenzuweisungen; z. B. die stille, zurückhaltende oder auch die schnelle, laute, argumentationsstarke Person zu sein.

Um verstehen zu können, dass in jedem Gespräch alle Rollen bedeutsam sind, ist es wichtig, sich die je eigenen Praktiken bewusst zu machen, als veränderlich zu begreifen und die für den Dialog förderlichen Voraussetzungen zu reflektieren und zu erfahren.

So zeigt sich, dass die zunächst aus der Not der Corona-Bedingungen geborenen Aufgaben zur individuellen Selbstreflexion bedeutsam waren, um implizite Erfahrungen und Vorstellungen zu guten Gesprächen zu explizieren, damit der bewussten Versprachlichung und Verarbeitung zugänglich zu machen und auf diese Weise die Möglichkeit für Transformationsprozesse zu eröffnen.

Neue Perspektiven von Studierenden auf Gespräche in der Schule

Vor dem Hintergrund der Reflexion der eigenen Erfahrungen verändert sich in einem zweiten Schritt auch der Blick der Studierenden auf schulische Gespräche. So sind im hier ausgewerteten Online-Dialog nicht nur Musterbrüche zu erkennen; die Studierenden formulieren auch Möglichkeiten, den Dialog in ihre schulische Arbeit zu integrieren, auch *„ohne dass man den Dialog groß als eigenes Konzept thematisiert“*, sondern *„in KLEINEN bereichen erstmal“* anfängt.

Sie erinnern sich an positive Beispiele, die sie in der Schule erlebt haben, z. B. beim Philosophieren mit Kindern, was dazu geführt hat, dass Kinder, die vorher still waren, plötzlich auch in anderen unterrichtlichen Kontexten mehr gesprochen haben.

Ausgehend von ihren eigenen und neuen Erkenntnissen formulieren sie, dass eine dialogische Gesprächskultur aus ihrer Sicht darin besteht, den Kindern zu signalisieren, dass das, was sie sagen, wichtig ist. Denn viele Kinder sind es gar nicht gewohnt, gefragt zu werden, was sie denken: „*viele kinder kommen einfach so mit ansagen auf die welt.*“ Das impliziert aus Sicht der Studierenden auch andere Frageformen, „*die darauf ausgelegt sind zu erfragen was kinder denken.*“ Dafür ist wichtig, „*EHRliche*“ Fragen zu stellen und nicht solche, bei denen die Kinder „*im grunde auch wissen ja das weiß ich selber warum sollen sie mir da eigentlich drauf antworten.*“

Studierende betrachten ihre Erfahrungen mit Gesprächen in der Schule vor den Hintergrund ihrer Dialogerfahrungen neu. Diese Erkenntnisse können wichtige und auch notwendige Bausteine für Veränderungsprozesse werden. Denn die internationale Forschung zu Gesprächen in der Schule weist nach wie vor aus, dass der Redeanteil von Lehrkräften zu hoch ist, Kurzantwortfragen die Regel sind und Schülerinnen und Schüler selten die Gelegenheit erhalten, ihre Gedanken (im gemeinsamen Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern) zu entfalten (vgl. den Forschungsüberblick in de Boer 2018b u. Edwards-Groves/Davidson 2019, 126).

Eigene Gesprächserfahrungen reflektieren und für die eigene dialogische Praxis fruchtbar machen

Auch wenn es einzelne empirische Forschungsansätze gibt, die zeigen, wie sich das Gesprächsverhalten von Lehrpersonen durch gezielte Interventionsschulungen in Richtung einer dialogischen Gesprächsführung beeinflussen lässt (vgl. Hardman 2019, 142), wird der Bedeutung der Reflexion und Selbstreflexion im Kontext der Gesprächsführung noch zu wenig Beachtung geschenkt. Im Grunde genommen sind hier mindestens zwei unterschiedliche Schritte notwendig:

- 1 | Die Reflexion der durch die eigene Sozialisation und Biografie geprägten Gesprächspraktiken und -rollen.
- 2 | Die Reflexion des eigenen aktuellen Gesprächsverhaltens in der Differenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung und der damit verbundenen Chance, die ‚blinden Flecken‘ der eigenen Gesprächsführung kennen zu lernen.

Während der erste Punkt, wie in diesem Beitrag dargestellt wurde, z. B. durch die Erarbeitung von Literatur zum Thema Dialog, die damit verknüpfte Reflexion eigener Gesprächserfahrungen und die Durchführung gemeinsamer Dialoge erfolgen kann, ist der zweite Punkt komplexer.

Denn allein der Wunsch und das Ziel, dialogische Gespräche führen zu wollen, führt noch nicht zum Gelingen derselben. Oft sind die langjährig angeeigneten Gesprächspraktiken beharrlich in den eigenen Routinen verankert und entziehen sich der Selbstwahrnehmung. So zeigen Forschungsergebnisse auch, dass die Redeanteile von Lehrpersonen auch dann dominant bleiben, wenn ihr explizites Ziel war, den Schülerinnen und Schülern mehr Räume für Partizipation zu eröffnen (vgl. z. B. Edwards-Groves/Davidson 2019, 127; de Boer 2006).

Deswegen ist zu vermuten, dass das im Hinblick auf den Dialog gewollte nicht automatisch zur guten dialogischen Praxis führt.

Vor diesem Hintergrund haben wir in den zurückliegenden Semestern gemeinsam mit Studierenden die in der Schulpraxis durchgeführten Dialoge empirisch untersucht (vgl. de Boer 2019, 2; de Boer 2018b; Merklinger 2020a). Die ersten Forschungsergebnisse dieser Transkripte studentischer Dialoge zeigen, dass es eine ausgeprägte Differenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung im Gespräch gibt: „to the fact that one’s own blind spots in the conduct of the conversation not only become visible within a semester, but are also constructively worked on and changed“ (de Boer 2019, 2; vgl. auch de Boer 2018b). Diese blinden Flecken

werden für Studierende dadurch erfahrbar, dass nicht nur sie selbst ihre Transkripte untersuchen, sondern sie auch von geschulten studentischen Tutorinnen und Tutoren individuelles Feedback erhalten; hinzu kommt der Austausch im Seminar (vgl. ebd.). Diese Art des forschungsorientierten Lehrens und Lernens führt zu hochwertigeren Dialogen: „more breaks and waiting times are realised, the students only carry out dosed interventions to deepen the conversation and ask more open questions about the children’s experiences or are able to make connections to the children’s statements“ (de Boer 2019, 3).

Die Etablierung des Dialogs als Theorie, Methode und Haltung im Kontext der Lehrer*innenbildung ist facettenreich. Inwiefern der Dialog einen Beitrag dazu leisten kann, Gespräche im Unterricht lernförderlich zu gestalten, wie der Titel des Themenheftes nahelegt, und wie (zukünftige) Lehrkräfte für eine solche dialogische Praxis professionalisiert werden können, gilt es weiter zu erforschen. Dazu gehört auch, zu fragen, wie (mehr) Dialogerfahrungen im universitären Kontext ermöglicht werden können.

7 | Literaturverzeichnis

- Argyris, Chris (1982): Reasoning, learning, and action. San Francisco: Jossey Bass.
- Beucke-Galm, Mechthild (2015): Dialogische Gespräche. In: de Boer, Heike / Bonanati, Marina (Hg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: VS Springer, S. 103–125.
- Bohm, David (1996): On Dialogue. The Art of Thinking Together. London, New York: Routledge.
- de Boer, Heike (2019): Students in Dialogue with Children – research-oriented teaching and learning. In: Members' site of the Academy of Professional Dialogue Online unter <<https://members.aofpd.org/library/collee-table/students-in-dialogue-with-childrenby-heike-de-boer>> (Letzter Aufruf 9. Februar 2022).
- de Boer, Heike (2018a): ‚Joint meaning making‘ im Forschungsdiskurs zu philosophischen Gesprächen mit Kindern. In: de Boer, Heike / Michalik, Kerstin (Hg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen: Budrich, S. 33–46.
- de Boer, Heike (2018b): Forschend Lehren und Lernen in und durch philosophische Gespräche mit Kindern. In: de Boer, Heike / Michalik, Kerstin (Hg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen: Budrich, S. 146–161.
- de Boer, Heike (2015): Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: de Boer, Heike / Bonanati, Marina (Hg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: VS Springer, S. 17–37.
- de Boer, Heike (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS Springer.
- de Boer, Heike / Merklinger, Daniela (2021): Dialogue in Teacher Training at the University Level. In: Penwell, Cliff (Hg.): The World Needs Dialogue! Volume Three. Foreword by Peter Garrett. Chipping Campden. UK: Dialogue Publications Ltd., S. 21–38.
- Edwards-Groves, Christine / Davidson, Christina (2019): Metatalk for a dialogic turn in early years Classrooms. In: Mercer, Neil / Wegerif, Rupert / Major, Louis (Hg.): The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education. Abingdon. UK: Routledge, S. 125–138.
- Ellinor, Linda / Gerard, Glenna (1998): Dialogue. Rediscover the Transforming Power of Conversation. New York: John Wiley & Sons.
- Garrett, Peter (2020): David Bohm's Ontology: The Implicate Order. Online unter <https://www.google.com/url?q=https://aofpd.us17.list-manage.com/track/click?u%3D3dd6ffe737b5f7721e4537e41%26id%3D9695714e17%26e%3Db0761046aa&source=gmail&ust=1636796474496000&usg=AOvVaw2r1_DU5A7icsnSXcKVR82O> (Letzter Aufruf 9. Februar 2022).
- Hardman, Frank (2019): Embedding a dialogic pedagogy in the classroom: What is the research telling us? In: Mercer, Neil / Wegerif, Rupert / Major, Louis (Hg.): The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education. Abingdon. UK: Routledge, S. 139–151.
- Hartkemeyer, Johannes F. / Hartkemeyer, Martina (2005): Die Kunst des Dialogs. Kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Howe, Christine / Abedin, Manzoorul (2013): Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. In: Cambridge Journal of Education, 43, H. 3, S. 325–356, DOI: 10.1080/0305764X.2013.786024.
- Isaacs, William (1999): Dialogue and the Art of Thinking Together. New York: Currency.
- Kotthoff, Helga / Heller, Vivien (Hg.) (2020): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. Tübingen: Narr.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kumpulainen, Kristina / Lipponen, Lasse (2010): Productive interaction as argentic participation in dialogic enquiry. In: Littelton, Karen / Howe, Christine (Hg.): Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction. Oxon, NY: Routledge, S. 48–63.
- Mehan, Hugh (1979). Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom. London: Harvard University Press.
- Mercer, Neil / Wegerif, Rupert / Major, Louis (Hg.) (2019): The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education. Abingdon, UK: Routledge.
- Merklinger, Daniela (2020a). „Oder Wen sieht die Tigerin wie seine Mutter ...“. Perspektiven literarischer Figuren im kollektiven Gespräch über Bilderbücher interaktiv entfalten. In: Scherer, Gabriela / Heintz, Kathrin / Bahn, Michael (Hg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, S. 57–82.

- Merklinger, Daniela (2020b): Literary dialogues on picture books in primary school: The Tiger Prince. In: Members' site of the Academy of Professional Dialogue. Online unter <<https://members.aofpd.org/library/co!ee-table/dialogues-with-second-graders-aboutpicture-books-daniela-merklinger>> (Letzter Aufruf 9. Februar 2022).
- Merklinger, Daniela (2021): Dialogue in Education. Participative webinar hosted by Dr. Nancy Dixon and Linda Ellinor (The US Academy of Professional Dialogue), August 27th, 2021. Online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=O8tuZTiu3ns>> (Letzter Aufruf 9. Februar 2022).
- Quasthoff, Uta / Heller, Vivien / Morek, Miriam (Hg.) (2021): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin: de Gruyter. Open Access unter doi.org/10.1515/9783110707168.
- Rowe, Mary Budd (1986): Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! In: Journal of Teacher Education, vol. 37, 1, S. 43–50.
- Selting, Margret u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 10, S. 353–402. Online unter <www.gespraechsforschung-ozs.de> (Letzter Aufruf 9. Februar 2022).

Daniela Merklinger
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
daniela.merklinger@ph-ludwigsburg.de

Heike de Boer
Universität Koblenz-Landau
hdeboer@uni-koblenz.de