

Hohenstein, Kerstin; Kaiser, Arnim; Werner, Snezana

Problemlösen im Dialog

Weiterbildung : Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 31 (2020) 4, S. 18-20



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hohenstein, Kerstin; Kaiser, Arnim; Werner, Snezana: Problemlösen im Dialog - In: Weiterbildung : Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 31 (2020) 4, S. 18-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-210669 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-210669>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Beispiel: Das Kooperationsprinzip bei Lehren und Lernen

Problemlösen im Dialog

Metakognitiv fundiertes Lernen ergänzt Kognition immer explizit um Metakognition. Lehrende wie Lernende können beide Elemente abwechselnd als „Rollen“ übernehmen. Damit werden Lehren und Lernen dialogisch. Insbesondere Lernende im Grundbildungsbereich erleben sich in einer solchen Lernumgebung als handlungsmächtig und werden in ihrem Selbstwert gestärkt.

Unter Dialog verstehen wir die Kommunikation zwischen mindestens zwei Gesprächspartnern in direktem/virtuellem Kontakt. Über diesen

äußerlichen Aspekt hinaus unterliegen dem Dialog folgende qualitative Kriterien: Ausgangspunkt ist Goffmans Begriff des Images. Darunter begreift er das über Darstellungen im weitesten Sinn (Aussagen, Haltungen, Handlungen) aufgebaute Selbstbild eines Menschen (vgl. Goffman 2013, S. 10). Der Schritt hin zum Dialog besteht im sich wechselseitig zugestandenen Recht der Kommunikationspartner auf Imagepflege, das heißt, sowohl das eigene Image als auch das des anderen zu wahren (vgl. Goffman 2013, S. 16–17). Im Handeln äußert sich diese wechselseitige Anerkennung und Rücksichtnahme in der Handhabung von Techniken der Imagewahrung. Dazu zählen beispielsweise die der Vermeidung (zum Beispiel provozierende Themen vermeiden), Ausgleichshandlungen (etwa Entschuldigungen, „war nicht ernst gemeint ...“), gegenseitige Selbstverleugnung („Was Sie sagten, geht gar nicht in meinen Kopf.“ – „Dann habe ich es vermutlich nicht genügend klar dargestellt.“) (vgl. Goffman 2013, S. 37).

Goffman arbeitet mit seinem Ansatz empirische Phänomene von Kommunikation und damit auch von Dialog heraus. Einen Schritt weiter geht Grice, indem er den substanziellen Kern von Gesprächen offenlegt. Er sieht sie als kooperative Bemühungen an, einen gemeinsamen Zweck zu erreichen. Dieses für Gespräche, damit auch für den Dialog, zentral zu veranschlagende Kooperationsprinzip hat er in vier Maximen ausdifferenziert (Grice 2016, S. 248–251). Sie halten Handlungsweisen und Einstellungen fest, die jeder der Gesprächsbeteiligten anerkennen und anwenden muss, soll das Gespräch tatsächlich zielführend sein. Folgende Maximen stellt er auf: (1) Sei so informativ wie nötig. (2) Deine Gesprächsbeiträge

sollen wahr sein (der Wahrheitsbegriff ist hier im epistemologischen Sinn gemeint). (3) Sei relevant, was bedeutet, die Kommunikationsbeiträge tatsächlich auf den Fokus des Gesprächs auszurichten. (4) Sei klar. Diese Maxime verweist auf die Art und Weise der Sprachverwendung, etwa vermeiden vager oder unverständlicher Begriffe.

Und warum überhaupt thematisieren wir Dialog? Weil er als ein konstitutives Element bei der Anwendung metakognitiver Techniken in Lehr-Lernsituationen zum Tragen kommt. Und zum Zweiten, weil die Teilnehmenden der Zielgruppe von mekoLEGALL*, darunter viele funktionale Analphabeten, nur bei Beachtung der hier skizzierten dialogischen Prinzipien bereit sind, sich auf Lernprozesse überhaupt einzulassen. Denn gerade sie sehen sich sehr schnell in ihrem Image bedroht durch solche Darstellungen, mit denen der oder die Andere auf Überlegenheit und Kontrolle abhebt.

Lehr-Lern-Dialog

Im Folgenden präsentieren wir einen metakognitiv fundierten Lehr-Lern-Dialog. Bei dieser Art zu lernen spielt das Explizit-Machen der eigenen Denkvorgänge und der Zugriffsweisen auf die Aufgabe, das heißt der eingesetzten Strategien, eine zentrale Rolle. In unserem Beispiel geht es darum, den Aufbau der Tabelle über die Anzahl der Eheschließungen (Abbildung 1) zu erfassen und so weit als möglich tragfähige Aussagen zu einzelnen Zahlenwerten zu machen. Die Arbeit an der Tabelle sollte in Form Lauten-Denkens (Kaiser 2018, S. 51) erfolgen, denn es macht die Gedanken der Lernenden „sichtbar“. Wird es fixiert, etwa auf Tonträger oder nachträglich als Niederschrift, entsteht ein sogenanntes Lautes-Denken-Protokoll (Thin-



Autorinnen/Autor |

Dr. Kerstin Hohenstein, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt mekoLEGALL
kerstin.hohenstein@gmx.de

Prof. Dr. Arnim Kaiser, Universität der Bundeswehr München, wissenschaftliche Leitung des Projekts mekoLEGALL
ar.kaiser@t-online.de

Snežana Werner, Diplom-Deutschlehrerin (Studium der Deutschen Sprache und Literatur, Universität Belgrad), derzeit bei der Katholischen Erwachsenenbildung (KEB) Deutschland: Projektkoordinatorin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt mekoLEGALL
werner@keb-deutschland.de

king Aloud Protocol – TAP). Es ermöglicht zu klären, ob und in welchem Maß metakognitive Zugriffe ins Spiel kamen und wie dies im Dialog realisiert wurde. Um Aussagen zum zuletzt genannten Punkt zu machen, wird auf die eingangs skizzierten Kategorien Goffmans oder Grices zurückgegriffen.

Der im TAP festgehaltene Dialog basiert auf einer speziellen metakognitiven Technik, der Tutor-Tutee-Technik. Dabei arbeiten metakognitiv versierte Lehrende oder auch Lernende mit metakognitiven Novizen zusammen. Der Tutor gibt Anstöße solcherart, dass sie beim Tutee metakognitive Spielzüge freisetzen. Keinesfalls hat der Tutor die Aufgabe, inhaltliche Lösungen anzubieten (näheres Kaiser 2018, 59ff.).

A (Tutor): Einverstanden, dass wir uns nochmal die Aufgabenstellung genau anschauen?

B (Tutee): Also, es heißt „Versuche die Zahlenwerte in einzelnen Zellen zu erklären beziehungsweise Verbindungen zwischen unterschiedlichen Zellen herzustellen“.

A: Und was schlägst du vor, wie wir am besten vorgehen?

B: Tja, das hört sich ziemlich kompliziert an.

A: Wie meinst du das, was konkret findest du kompliziert?

B: Es sind so viele verwirrende Zahlenwerte, ich weiß nicht, wo ich anfangen soll mit den ganzen Zahlen.

A: Erinnerst du dich noch an die von uns so genannte „Extremwert-Strategie“?

B: Ach ja, klar. Auf besonders kleine oder große Zahlen schauen. Ja, die kleinen bei den Älteren, und die großen Zahlen bei ... ja, bei den mittleren Jahren. Die passen ungefähr vom Alter her, und die Älteren tun das auch. Vom Alter her sind es eher die Jüngeren, die aus dem Muster rausfallen.

A: Warum sagst du Muster?

B: Weil ... die Älteren heiraten unter sich und die Mittleren auch. Nur bei den Jungen, dort sind die ... Alterszahlen nicht gleich.

A: Wie würdest du jetzt vorgehen, um das zu erklären?

B: Ja, ich weiß nicht, ich habe ja nichts dazu gelesen.

A: Ist das das einzige Wissen, das du hast? Nur wenn du etwas zu irgendwas gelesen hast?

B: Nein, nicht unbedingt. Ich weiß auch so allgemein einiges.

A: Was meinst du mit allgemein?

B: Was ich sehe, was ich erlebe, bei Bekannten, bei anderen Menschen.

Abb. 1: Anzahl der Eheschließungen in Deutschland

Alter des Ehemannes	Alter der Ehefrau		
	15 bis unter 20 Jahre	20 bis unter 25 Jahre	65 bis unter 70 Jahre
2005			
15 bis unter 20 Jahre	801	628	–
20 bis unter 25 Jahre	4455	19780	1
65 bis unter 70 Jahre	–	6	574
2017			
15 bis unter 20 Jahre	254	192	–
20 bis unter 25 Jahre	1754	11616	1
65 bis unter 70 Jahre	–	5	870

Quelle: Eheschließungen (Anzahl): Deutschland, Jahre, Alter der Ehefrau, Alter des Ehemannes. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2020

A: Und was heißt das für dich, wenn du das auf unsere Frage beziehst, auf das Heiratsalter?

B: Hm, eine Tante von mir hat vor Kurzem geheiratet, ihr Mann war gestorben. Der neue Mann ist, glaube ich, auch älter, so wie sie.

A: Hat sie irgendwas dazu gesagt?

B: Sie sagte, es wäre gut, wenn man im gleichen Alter ist, dann hat man die gleichen Interessen und Erfahrungen, und man kommt besser miteinander aus.

Spannung im Dialog

Die hier wiedergegebene metakognitive Tutor-Tutee-Technik ist mit Blick auf den dialogischen Aspekt erheblich risikobehaftet. Das liegt an ihrer Grundkonstellation, nämlich der Kooperation von zwei Aktanten, die nicht al pari stehen. Vielmehr ist von vornherein ein Kompetenzgefälle in die Technik eingebaut: das von metakognitiv Versierten zu metakognitiven Novizen. Daher ist die Technik auch anfälliger für Verzerrungen oder Verletzungen des Dialogs, denn die Kooperation kann sich leicht in asymmetrische Sprachspielzüge zugunsten des Tutors oder der Tutorin auflösen.

Die Gesprächssequenz im TAP beginnt mit den eindeutigen Kooperationssignalen seitens des Tutors, die Aufgabe einvernehmlich und mit Zustimmung des anderen zu anstehenden Arbeitsschritten anzugehen. Und zugleich wird die Spannung deutlich, in der der Dialog der beiden steht: Es ist A, der Fragen stellt und B, der auf sie reagiert. Wie lässt sich diese Spannung neutralisieren? Indem A einmal, wie gerade gesehen, Zustimmung von B einholt.

Literatur |

- Bandura, A.: Self-efficacy. The exercise of control. 11. printing. New York, NY 2010.
- Erlar, M.: Hypothese und Aporie: Charmides. In: Kobusch, Th./Mojsisch, B. (Hrsg.): Platon. Seine Dialoge in der Sicht neuer Forschungen. Darmstadt 1996, S. 25–46
- Goffman, E.: Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 10. Auflage. Frankfurt am Main 2013
- Grice, P.: Logik und Konversation. In: Meggle, G. (Hrsg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. 2. Aufl. Frankfurt am Main 2016, S. 243–265
- Kaiser, R.: Das Konzept Metakognition. In: Kaiser, A./Kaiser, R./Lambert, A./Hohenstein, K. (Hrsg.): Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung. 1. Aufl. Göttingen 2018, S. 31–67
- Pafel, J.: Pragmatik. In: Meibauer, J. (Hrsg.): Einführung in die germanistische Linguistik. 2. Aufl. Stuttgart 2007, S. 210–252

Statistisches Bundesamt (Destatis): Eheschließungen (Anzahl): Deutschland, Jahre, Alter der Ehefrau, Alter des Ehemannes. 2020. Online verfügbar unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data?operation=table&code=12611-0005&levelindex=0&levelid=1580381561479>, zuletzt geprüft am 21.01.2020.

Und indem der Tutor keine kognitiven Spielzüge ausführt, also keinen Beitrag zur sachlich inhaltlichen Klärung der Aufgabe leistet. A regt B lediglich an, selbst immer wieder auch metakognitive Zugriffe ins Spiel zu bringen. Welche das dann konkret sein könnten, muss der Tutee entscheiden. Allenfalls ruft A offensichtlich schon thematisierte Strategien (Extremwert-Strategie) in Erinnerung. Oder – wie in der Sequenz direkt danach – er oder sie gibt einen sehr impliziten Impuls, auch den deklarativen Aspekt bei der Aufgabenbearbeitung im Auge zu behalten. Denn dort ist Wissen aus ganz unterschiedlichen Quellen gelagert.

Kooperativer Gesprächsverlauf

Ist der Gesprächsverlauf bei all den Interventionen vom Tutor eigentlich noch als dialogisch, also als kooperativ anzusehen?

Er ist zunächst dialogisch im Sinn von Grice. Beide Aktanten arbeiten kooperativ an der Lösung eines Problems. Die Maximen sind weitgehend eingehalten: As Anregungen sind informativ, aber nicht zu informativ, sie sind relevant, da sie sich immer unmittelbar auf die jeweilige Schwierigkeit von B konzentrieren, und sie sind klar, nicht mehrdeutig oder weitschweifig. Gleiches gilt für B, der insbesondere die Maxime der Informationshaltigkeit und die der Relevanz umsetzt. Und weiter spricht für den dialogischen Charakter die stark zurückgenommene Darstellung der Rolle von A. Er setzt keinen Spielzug ein, um seine überlegene Kompetenz dem Tutee vor Augen zu führen und sie einem eventuell vorhandenen Publikum sichtbar zu machen. Und dennoch ist diese führende Funktion nicht zu leugnen. Hier bringt der Rückgriff auf Sokrates weitere Klärung. Es gibt eine besondere Form seiner Gesprächsführung, die man als Elenchos (Erler 1996, 30ff.; sowie das Interview mit Prof. Erler in diesem Heft) bezeichnet. Damit ist gemeint, dass Sokrates in vielen Dialogen der Aktant ist, der mit denkanregenden Impulsen und Einwänden die Suche nach einer Antwort auf das jeweils anstehende Problem vorantreibt. Sokrates stellt bei dieser Gesprächsform Fragen, er liefert aber keine Antworten. Und das gleiche geschieht hier: Der Tutor ist – metakognitiver – Anreger, legt aber keine – kognitiven – Lösungen vor, die der oder die andere übernehmen muss.

Effekte dialogischer Prinzipien

Worin liegt nun der Ertrag für Zielgruppen, wie die von mekoLEGALL, wenn konsequent dialogische Prinzipien

bei metakognitiv fundiertem Lehren und Lernen eingesetzt werden? Wir denken, er besteht in folgenden Punkten:

- Das Kooperationsprinzip bindet Teilnehmende von vornherein konstitutiv in den Arbeitsprozess ein. Sie sind nicht Belehrtete, sondern Mitlernende oder Mitarbeitende.
- Die Kommunikationsmaximen nehmen Rücksicht auf die kognitiven Möglichkeiten der meisten unserer Teilnehmenden: Sie werden lediglich mit so viel Information als nötig konfrontiert, die Sprache ist klar, das heißt nicht verfremdet oder intransparent aufgrund einer komplizierten Sprachverwendung.
- Die Darstellung des Tutors – vermutlich meistens des oder der Kursleitenden – ist zurückhaltend. Er oder sie gibt keine Signale, die die eigene Überlegenheit sichtbar machen sollen. Es ist vielmehr konsequent das Image einer Person präsentiert, die um Unterstützung bemüht ist.
- Sprachlich umgesetzt ist die Darstellung durch Sprechakte, die zwar appellativen Charakter (Pafel 2007, S. 237f.) haben, aber die Entscheidung über die darauf erfolgenden Reaktionen beim Teilnehmenden belassen. Dieser bleibt so situationsmächtig.

Denken über mein Denken

Alle diese Charakteristika des Einsatzes dialogischer Prinzipien kommen gerade durch die metakognitive Ausrichtung zu voller Geltung. Metakognition ist per Definition „Denken über mein Denken“ (Kaiser 2018, 40ff.). Ein Gesprächspartner kann anregen, den reflexiven Vollzug auf mein Denken muss jedoch ich, sprich: der oder die Teilnehmende selbst vornehmen.

Insgesamt stützt diese Merkmalsvielfalt das Image jedes oder jeder unserer Lernenden und verhilft ihnen zu einer Darstellung, in der sie sich als handlungsmächtig präsentieren können. Und das in Abhebung zu einer lebensweltlichen Gesamtkonstellation, die ihnen aufgrund mehr oder weniger stark ausgeprägter literaler Mängel dazu eher wenig Anlass bietet. Die Verknüpfung der dialogischen Prinzipien mit metakognitiv fundiertem Lehren und Lernen trägt so zum Aufbau von Selbstwirksamkeit (Bandura 2010, S. 36–38), vielleicht sogar von Selbstwertgefühl bei.

*Das Projekt mekoLEGALL wird gefördert vom BMBF, getragen von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB Deutschland) unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Arnim Kaiser.