

StandardWissen Lehramt

herausgegeben von
Jakob Ossner

ROLAND W. WAGNER

Mündliche Kommunikation in der Schule

2006

FERDINAND SCHÖNINGH
PADERBORN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

2.5 Kommunikation und räumliche Aspekte (Proxemik)

2.5.1 Der richtige Standort

Wenn Sie sprechen, beeinflusst auch der Ort, an dem Sie stehen oder sitzen, Ihre Wirkung. Für den Schulalltag in der Klasse ist dieser Sachverhalt von großer Bedeutung. Wollen Sie z. B. vor einer Gruppe möglichst selbstbewusst wirken, so ist ein zentraler Standort optimal. Geht es Ihnen jedoch um eine besonders gute akustische Wirkung (beispielsweise in einer Sporthalle), so können Sie Ihren Stimmklang ca. 50 cm vor einer gut reflektierenden Wand oder (noch besser) in einer Raumecke stehend verstärken. Müssen Sie bei starkem Umgebungslärm sprechen, dann sollten Sie der unbewussten Versuchung widerstehen, sich selbst von den störenden Geräuschen abzuwenden – im Gegenteil: dies sollten die Zuhörenden tun und Sie sprechen in die Richtung der dann im Rücken der Zuhörer befindlichen Störquelle.

Ihre sprecherische Verständlichkeit begünstigt es, wenn die Zuhörenden Ihr Gesicht ungehindert sehen können. Durch Beobachtung der Lippenbewegungen können nämlich einige akustisch ähnliche Laute besser differenziert werden (z. B. b/p und d/t). Vor größeren Gruppen ist deshalb das stehende Sprechen vorzuziehen, auch weil sich dadurch der produzierte Schall besser im Raum ausbreiten kann und manche Verspannungen des Stimmapparats von selbst verschwinden. Umgekehrt wirkt ein stehendes Sprechen vor einer kleinen, überschaubaren Gruppe schnell »abgehoben« und »von oben herab«; Gespräche klappen besser, wenn man sich »auf gleicher Ebene« unterhalten kann.

Besonders wichtig ist der richtige Standort im stehenden Gespräch. Manche stellen sich Ihren Gesprächspartnern genau diametral gegenüber und wundern sich dann, wenn die Stimmung aggressiver wird. Ein Stehen im ungefähr 60 Grad großen Winkel trägt zur angenehmeren Konversation bei.

Bei starken Größenunterschieden der Gesprächspartner sollten Sie sich möglichst schnell setzen und damit die vertikale Asymmetrie reduzieren.

2.5.2 Nähe und Distanz

Der richtige Abstand zueinander gehört zu den wichtigsten Einflussfaktoren der mündlichen Kommunikation. Zu große Entfernung wirkt im wahrsten Sinne des Wortes distanzierend, zu geringe aufdringlich und besonders bei Mundgeruch-Problemen ziemlich unangenehm.

Wie groß die Distanzen sein können, hängt von mehreren Faktoren ab. Je nach dem Grad an Vertrautheit und Extrovertiertheit schwanken die idealen Entfernungen erheblich. Die in der Literatur oft genannte »intime Distanzzone« von ca. 50 Zentimeter wird nicht nur von eng befreundeten Menschen oft unterschritten. Auch in vollbesetzten Zügen, im Flugzeug und in manchen Regionen Deutschlands kommt man sich näher – reden Sie z. B. mal in einem Flugzeug als »Economy-Pax« mit Ihrem Nachbarn oder in der Düsseldorfer Altstadt mit einem dort aufgewachsenen und nicht gerade introvertiertem Menschen. Für offizielle Gespräche beträgt der übliche stehende frontale Abstand mindestens 50 und maximal 100 Zentimeter – so kann man sich gut die Hand geben.

Vorsicht: In manchen olfaktorisch geprägten Kulturkreisen (z. B. im arabischen und nordafrikanischen Raum) gehört es sich, dass man die Gesprächspartner auch »gut riechen« kann. Eine größere Nähe darf hier nicht als Zeichen von Aufdringlichkeit fehlinterpretiert werden.

Für sitzend geführte Besprechungen bzw. Konferenzen wird ein frontaler Abstand von 1–2 m empfohlen; bei Vorträgen ist ein Mindestabstand von ca. 2 m üblich. Nun wäre es aber nicht sinnvoll, künftig mit einem echten oder imaginären Meterstab ins Gespräch zu kommen – glücklicherweise suchen sich die meisten Menschen unwillkürlich den passenden Abstand. Und wenn nicht, dann sollte das Prinzip gelten: Der Klügere gibt nach! Zumindest solange, bis freundlich gesagt werden muss: »Übrigens, in meinem normalen Umfeld hält man normalerweise einen etwas größeren Abstand«. Notfalls können Sie ja noch hinzufügen, dass Sie trotzdem nicht distanziert wirken wollen.

2.6 Wie kann mündliche Kommunikation verbessert werden?

2.6.1 Kommunikationsregeln

Schon kleine Kinder bekommen bei uns die ersten Kommunikationsregeln beigebracht:

- Sprich laut und deutlich!
- Erst denken, dann sprechen!
- Rede nicht so schnell!
- Sage stets die Wahrheit!
- Quassle keinen Blödsinn!
- Lass die anderen ausreden (vor allem die Erwachsenen)!

In der Schule sollten Sie dann lernen, sich erst zu melden, bevor gesprochen werden darf, eine Rednerliste einzuhalten und andere Meinungen zu akzeptieren.

Im Verlauf der Jahre erlebt man dann immer mehr Beispiele für »Keine Regel ohne Ausnahme«.

- In manchen Situationen (z. B. bei Seitengesprächen oder Kirchenbesichtigungen) wäre das laute Sprechen ein absoluter Fauxpas.
- Oft kommt man erst durch das Sprechen zu neuen Gedanken.
- Notlügen sind manchmal unvermeidbar.
- Ohne gelegentlichen Blödsinn wäre das Leben traurig.
- Unterbrechungen sind zuweilen pure Notwehr!

Geht es um wissenschaftlich formulierte Kommunikationsregeln, so wird in der modernen Linguistik häufig der englische Sprachphilosoph H. Paul Grice zitiert. Seine erstmalig 1968 veröffentlichten Kommunikations-Kategorien und -Maximen lauten:

- Mache deinen Beitrag so informativ wie (für die gegebenen Gesprächszwecke) nötig!
- Mache deinen Beitrag nicht informativer als nötig!
- Versuche deinen Beitrag so zu machen, dass er wahr ist!
- Sage nichts, was du für falsch hältst!
- Sage nichts, wofür dir angemessene Gründe fehlen!
- Sei relevant!
- Sei klar!

- Vermeide Dunkelheit des Ausdrucks!
- Vermeide Mehrdeutigkeit!
- Sei kurz (vermeide unnötige Weitschweifigkeit)!
- Der Reihe nach!

Quellenangabe

Quelle: H. Paul GRICE Logik und Konversation, in: Georg MEGGLE (Hrsg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979. S. 243–265.

2.6.2 TZI

Ein nicht nur in akademisch geprägten Kreisen populärer regelgeleiteter Ansatz zur Verbesserung der Kommunikation ist die »Themenzentrierte Interaktionelle Methode« oder »Themenzentrierte Interaktion«, kurz: TZI. Dahinter steckt die 1912 geborene Psychoanalytikerin Ruth C. COHN. Sie versteht ideale Interaktion als »dynamische Balance« von drei grundsätzlich gleich wichtigen Eckpunkten »ICH« (= individuelle Bedürfnisse, Motivebene), »WIR« (= Gruppenbedürfnisse, Beziehungsebene) und »ES« (= thematische Bedürfnisse, Sachebene). Diese werden selbstverständlich beeinflusst durch die Situation (= Zeit, Ort, historische und soziale Gegebenheiten).

Für die TZI sind folgende zwei Hauptforderungen (»Postulate«) besonders wichtig:

Postulat 1:

»Sei dein eigener Chairman!« (bzw. geschlechtsneutral:
»Sei deine eigene Chairperson!«)

Die Begriffe »Chairman« / »Chairperson« sind in diesem Zusammenhang wegen ihres Doppelsinns leider nicht einfach übersetzbar: Sie bedeuten einerseits »Leiter(in) der eigenen Person«, andererseits »Interessenvertreter(in) der Gruppe«. Jede Person ist also für sich und für die Gruppe verantwortlich; niemand sollte Probleme auf die Gruppe oder die offizielle Gesprächsleitung schieben.

Postulat 2:

Störungen haben Vorrang!

Erst wenn eventuell aufgetretene Störungen beseitigt bzw. besprochen wurden, kann ein Thema optimal behandelt werden.

Zehn Hilfsregeln unterstützen diese Hauptforderungen:

- Hilfsregel 1: Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per »Ich« und nicht per »Wir« oder per »man«.
- Hilfsregel 2: Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview.
- Hilfsregel 3: Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust.
- Hilfsregel 4: Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich stattdessen deine persönlichen Reaktionen aus. (Also nicht: »Du redest, weil du im Mittelpunkt stehen möchtest« sondern: »Bitte rede jetzt nicht, ich möchte nachdenken«)
- Hilfsregel 5: Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen.
- Hilfsregel 6: Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, dass er so ist, wie er ist (d. h. wie du ihn siehst).
- Hilfsregel 7: Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig.
- Hilfsregel 8: Nur einer zur gleichen Zeit bitte.
- Hilfsregel 9: Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt.
- Hilfsregel 10: Lass den Körper sprechen. Dein Fuß klopft auf die Erde. Was sagt er?

(zitiert – in der neuen Rechtschreibung – nach Ruth COHN, S. 120–128 und 202)

Alle aufgeführten Regeln und Hilfsregeln darf man jedoch keinesfalls »diktatorisch verabsolutieren«, sondern sollte sie flexibel der jeweiligen Gesprächssituation gemäß nutzen.

Quellen und weiterführende Informationen zur TZI:

COHN, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta, 1975 (14. Auflage 2000)
Vgl. auch: <http://www.ruth-cohn-institute.org/>

2.6.3 NLP

Eine in den letzten Jahren ziemlich erfolgreiche, jedoch kontrovers diskutierte Methode soll hier mit ihren Kernbegriffen vorgestellt werden. Um NLP zu verstehen, muss man erklärend etwas ausholen. In der Wirtschaft gibt es schon lange das Prinzip »bench marking« (zunächst in der Landwirtschaftssprache das Kopieren der Heckenhöhe des Nachbarn, später allgemein die Orientierung an der Praxis des Marktführers). Ähnlich wird im Verkäufertraining gerne das »Master-modelling« praktiziert (die Beobachtung der jeweils Besten und Übernahme ihrer Eigenschaften, Verhaltensweisen und Techniken). 1979 hatten der Mathematiker Richard BANDLER und der Linguist John GRINDER in Kalifornien die Idee, diese Methoden in die Therapie zu übertragen. Sie nutzten dazu die damals bekanntesten amerikanischen Therapeuten Frederic [Fritz] Perls, Milton H. Erickson und Virginia Satir.

Bei der NLP-Namensgebung spielten folgende Überlegungen eine Rolle: Verhalten wird von Nervenzellen (= neuronal) gesteuert, mittels Sprache (= linguistisch) erlernt und beeinflusst (= programmiert). NLP wird inzwischen nicht nur therapeutisch, sondern auch als Methode zur »Persönlichkeitsentwicklung«, als Kommunikationsstraining und zur Beeinflussung anderer eingesetzt.

NLP geht davon aus, dass Wahrnehmungen interessegeleitet und somit verschieden sind (Man hat unterschiedliche »mental maps«, also verschiedene »Landkarten im Kopf«). Ferner hat jeder Mensch unterschiedliche Veranlagungen (»RSP« = »Re-

presentational System Predicates«), nämlich eher visuelle, akustische oder kinästhetische (= körperliche Wahrnehmungen wie fühlen, riechen, schmecken, spüren). Wer es schafft, sich auf die jeweiligen Prioritäten der Gesprächspartner einzustellen (= »Pacing«), schafft einen guten Kontakt (= »Rapport«) und kann diese anschließend beeinflussen (= »Leading«). Ähnlich wie das klassische Konditionieren funktioniert das »Ankern« (z. B. in Trancezuständen). Generell sollen die individuellen »Ressourcen« (Stärken, Talente, Neigungen) optimal genutzt werden; dabei helfen »innere Bilder« oder »wohlgeformte Sätze«, die alle relevanten Informationen enthalten. Bei »Blockaden« wird versucht, das Problem in einen neuen Rahmen zu setzen (»Reframing«) und mit sich zufrieden zu werden (= »ökologische Lösung«).

Kritisiert wird an NLP nicht nur, dass man – oft ohne Quellenangabe – aus vielen anderen etablierten Richtungen die wirksamsten Techniken übernommen hat. Viele NLP-Trainer (»Practitioner«) können nur ein paar Wochenenden an (meist allerdings ziemlich teurer) Ausbildung nachweisen. Problematisch kann vor allem die Überzeugung werden, dass Menschen mittels (Selbst-)Beeinflussung optimal Richtung Erfolg konditionierbar seien. Dieses eher mechanistische Menschenbild kann bei bestimmten Klienten ziemlich negativ wirken, z. B. wenn primär äußere Umstände oder andere Menschen für die Störung ursächlich sind.

Quellen und weiterführende Literatur zum NLP:

- BIRKENBIHL, Vera F.; BLICKHAN, Claus; ULSAMER, Bertold: Einstieg in das Neuro-Linguistische Programmieren. 5. verbesserte Aufl., Speyer: GABAL-Verlag, 1992.
- BIRKER, Gabriele; BIRKER, Klaus: Was ist NLP? Grundlagen und Begriffe des Neuro-Linguistischen Programmierens, 5. Aufl., Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2004.
- BLICKHAN, Daniela und Claus: Denken, Fühlen, Leben. Vom bewussten Wahrnehmen zum kreativen Handeln mit NLP. 6. Aufl., München: Landsberg am Lech: mvg, 2000.
- GRINDER, Michael: NLP für Lehrer. 6. Aufl., Freiburg: VAK, 2003.

MOHL, Alexa: NLP – Was ist das eigentlich? Eine Entscheidungshilfe für Berater, Therapeuten, Lehrer, Trainer, Verkäufer und Führungskräfte. Neurolinguistische Fähigkeiten im Überblick. Paderborn: Junfermann, 2001.

SOMMER, Michael: Esoterischer Spuk oder effektive Lehrmethode? NLP und andere Psychomethoden erfreuen sich auch in der Weiterbildung wachsender Beliebtheit, in: EB 44 (1998), 2, S. 70–72.

2.6.4 Feedback

Der Begriff Feedback (bzw. Rückkopplung) wird in vielen Bereichen verwendet. Wenn man über Feedback im Bereich der Kommunikation spricht, meint man ganz allgemein jede Art von Rückmeldung auf ein bestimmtes Verhalten (z. B. eine sprachliche Äußerung), auf die z. B. mit Gestik, Mimik oder einer gesprochenen Antwort reagiert wird. Im Rahmen der Sprechpädagogik wird »Feedback« häufig spezieller definiert, nämlich als beschreibende »Rückmeldung« über ein gezeigtes Verhalten, z. B. im Anschluss an eine Präsentation. Gefordert sind dabei nicht absolute Wahrheiten, sondern individuelle Informationen über und an eine Person, wie ihr Kommunikationsstil auf andere wirkte und welche Eindrücke sie bei ihren Zuhörer(inne)n oder Gesprächspartner(inne)n auslöste.

Gutes Feedback enthält fast immer positive und negative Beobachtungen (»nobody is perfect«); es sollte stets individuell, situationsabhängig, verarbeitbar, ehrlich und hilfreich formuliert sein. Die oft zu lesende Forderung, dass Feedback nur beschreibend und nicht wertend formuliert werden soll, lässt sich in der Praxis kaum realisieren. Einig ist man sich allerdings darin, dass man auf destruktive und demotivierende Aussagen verzichten sollte.

In den meisten sprechpädagogischen Seminaren wird Feedback sowohl von den dafür ausgebildeten Sprecherzieher(inne)n wie auch von den Teilnehmenden selbst geliefert. Oft verhindert jedoch Zeitknappheit ein ausführlicheres Austauschen der Eindrücke, so dass diese entweder nur in kleinen Gruppen oder nur von der Seminarleitung angesprochen werden. Nicht nur in diesen Fällen sollten folgende Prinzipien gelten:

- Normalerweise ist bzw. war alles, was nicht im Feedback angesprochen wurde, unauffällig, also in Ordnung!
- Etwa bestehende Zweifel müssen möglichst schnell in der Gruppe angesprochen werden – selbstverständlich sind auch die Feedbackgebenden nicht im Besitz der absoluten Wahrheit!

Ein methodischer Tipp zum Gruppenfeedback:

Nur in wenigen Gruppen wird Feedback ganz offen und ehrlich gegeben, wenn man weiß, dass man selbst anschließend beurteilt wird. Deutlich spürt man die Tendenz zu verhaltenen und unkritisch positiven Formulierungen. In solchen Fällen lohnen sich anonyme Verfahren, z. B. mit Hilfe von vorbereiteten Fragebögen oder Zettelchen. Besonders gute Erfahrungen erzielte ich mit den folgenden beiden Fragen:

1. Was hat mir gefallen?

2. Was könnte noch besser werden?

Bitte beachten Sie, dass viele sensible und selbstkritische Menschen mehr als drei Verbesserungsanregungen als Einschränkung ihres Selbstvertrauens empfinden!

2.6.5 Sinnvolles Üben

Im einleitenden Kapitel zum Lernen und Umlernen wurden bereits einige grundsätzliche Aspekte des sinnvollen Übens genannt. Weitere Erkenntnisse aus der Praxis lauten:

- Häufig und kurz ist besser als selten und lang! Wenn Sie über den Tag verteilt oft ein paar Sekunden an das Üben denken, bringt das mehr, als wenn Sie einen Nachmittag am Wochenende stundenlang und pausenlos üben.
- Üben sollte nicht in Stress ausarten! Das heißt bei manchen Übungen (z. B. zur Lautstärkesteigerung) die körperlichen Möglichkeiten nicht überreizen, bei anderen, nicht durch zu häufige Wiederholungen Antipathien wegen Langeweile aufkommen zu lassen.
- Um Erfolgserlebnisse zu bekommen, lohnt es sich, den Übungsweg in kleine Etappen zu gliedern. Kaum jemand mit stärkerer Dialektauffälligkeit dürfte es schaffen, gleichzeitig auf alle Abweichungen zu achten. Besser läuft es, wenn man

sich erst auf eine Umstellung (z. B. statt »isch« »ich«) konzentriert. Klappert diese dann, kann man sich der nächsten Aufgabe widmen. Die Devise heißt also: Eins nach dem anderen!

Auch gegen schlechte Gewohnheiten gibt es ein paar gute Tipps: Bei störenden »Lieblingswörtern« lohnt es sich, eine kleine Liste von Formulierungsalternativen zu erarbeiten. Viele relativieren ihre Aussagen z. B. mit dem Wörtchen »halt« (»Ich meine halt, dass man halt was tun sollte ...«). Alternativen wären (neben dem einfachen »Weglassen« oder dem Setzen einer gespannten Pause): also, deshalb, eben, in der Tat, jetzt, konsequenterweise, nun, nur, folglich, tatsächlich, vielmehr, wirklich.

Gegen hartnäckige Unsitten hat sich in vielen Fällen die »Aversionsmethode« bewährt, die folgendermaßen funktioniert: Bringen Sie allein (ohne Zuhörende!) für sich eine kleine Rede und darin Ihr Problem so oft und so massiv wie möglich. Bei zu vielen »Ähs« könnten eben diese nach fast jedem Wort eingefügt werden – bis es Ihnen bewusst (und unterbewusst!) zum Hals heraus hängt. Zum Beispiel so: »Meine äh sehr äh verehrten äh Damen und äh Herren, äh, liebe Eltern, äh, ich freue mich äh, dass äh heute äh ...«

Noch zwei Anmerkungen zum eben erwähnten »Äh-Problem«: Zum Glück tritt dieses bei so vielen Sprecher(inne)n auf, dass es als ganz normal empfunden wird. In meinen Seminaren wurden bis zu sieben »Ähs« pro Minute in frei gesprochenen Gesprächsbeiträgen von ca. 90 % der Zuhörenden gar nicht bemerkt. Ursache für viele »Ähs« ist übrigens oft nicht eine sprachliche Minderbegabung, sondern ein überdurchschnittlich großer aktiver Wortschatz. Die Zeit, die man braucht, um aus mehreren Alternativen das optimal passende Wort zu finden, wird eben gerne mit »äh« überbrückt, nach dem Motto: »Wer die Wahl hat, hat das »Äh!«

2.7 Besondere Sprechaffälligkeiten

Pädagogisch Tätige und Eltern sollten nicht nur in der Lage sein, massive sprecherische Auffälligkeiten (»Sprechstörungen«) zu erkennen, sondern auch angemessene Diagnosen und Therapien

Quellen und weiterführende Literatur zum Beratungsgespräch

- ALLHOFF, Dieter W.: Non-direktives Gesprächsverhalten (NdGV) in Prozessen Rhetorischer Kommunikation. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernbarkeit von Gesprächsfähigkeit, in: sprechen lehren – reden lernen, hg. v. D. W. ALLHOFF. München: Reinhardt, 1987, S. 104–120.
- BÜTTNER, Claudia; QUINDEL, Ralf: Gesprächsführung und Beratung. Sicherheit und Kompetenz im Therapiegespräch. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2005.
- KLEIST, Heinrich v.: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden, in: Werke und Briefe in vier Bänden. Bd. 3 (Erzählungen, Gedichte, Anekdoten, Schriften), hg. v. Siegfried Streller u. a., Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag, 1978, S. 453–459.
- MUCCHIELLI, Roger: Das nicht-direktive Beratungsgespräch. Salzburg: Otto Müller Verlag, 1972 (Neuaufgabe 1986).
- ROGERS, Carl R.: Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy. München: Kindler, 1972 (10. Auflage Frankfurt: Fischer, 2003).
- ROSENBERG, Marshall B.: Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. 4. Aufl., Paderborn: Junfermann, 2003.
- WAGNER, Roland W.: Wie kann ich andere besser sprechen lassen? – das indirekt sprechfördernde Kommunikationsverhalten, in: Sprechen – Lesen – Verstehen. Beiträge zum Deutschunterricht. Heidelberg: Pädagogische Hochschule/Institut für Weiterbildung, 1985, S. 54–64.
- WALTNER, Peter: Das Beratungsgespräch im Betrieb. Münster: Rieder Verlag, 2002.
- WEINBERGER, Sabine: Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe. 8. unveränderte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, 1998.

5.1.5 Seminar- und Unterrichtsgespräche

Da sich dieses Buch primär an jene richtet, die jetzt oder zukünftig in der Schule arbeiten, darf ein Kapitel zu den dort üblichen Gesprächen nicht fehlen. Allerdings ist dies kein einfaches Un-

terfangen, denn die dazu vorliegende Literatur ist höchst umfangreich und oft widersprüchlich. Außerdem sind die in der Praxis erlebten Vorlieben der Beurteilenden so unterschiedlich, dass im Interesse einer guten Benotung allen Betroffenen nur empfohlen werden kann, die jeweils verlangten Prioritäten zu beobachten, zu erfragen und zu befolgen.

Die wichtigsten Voraussetzungen für ein gutes Unterrichtsgespräch sind für mich Echtheit (»Authentizität«), Sensibilität und Motivation. Dies sind bekanntlich Eigenschaften, die sich durch Lektüre kaum fördern lassen.

Wer nichts von anderen wissen will, ist für jedes Gespräch ungeeignet; wer nichts von der Klasse wissen will, sollte kein Lehrgespräch führen.

Gute Unterrichtsgespräche erfordern (wie andere Gespräche auch) eine Reihe von grundlegenden Fähigkeiten, die im vorliegenden Buch systematisch geordnet behandelt werden, z. B. ein Minimum an »kommunikativen Durchblick« (vgl. Kap. 2), ausreichende Sicherheit (vgl. Kap. 3.3), angemessene Körpersprache (vgl. Kap. 3.4), verständliches und anschauliches Formulieren (vgl. Kap. 3.9–3.10), motivierende Einleitungen (vgl. Kap. 4.4), souveräne Gesprächsleitungscompetenz (vgl. Kap. 5.1), faire Argumentation (vgl. Kap. 5.2), aber auch das Geschick, anderen im Gespräch zu helfen (vgl. Kap. 5.1.4).

Vor allem an den sogenannten »Höheren Schulen« ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch weit verbreitet. Dahinter steht die auf Sokrates zurückgehende maieutische Gesprächsmethode, die als »Hebammenkunst« hilft, selbst zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Eigentlich sollen hierbei die Beiträge zum Thema überwiegend von den Schüler(inne)n selbst eingebracht werden. Ob dieser Anspruch in der Praxis realisiert werden kann, ist höchst zweifelhaft, denn man steckt als Lehrkraft meistens im Dilemma, einerseits in einer relativ knappen Zeitspanne ein bestimmtes Gesprächsergebnis herbeiführen zu müssen, andererseits aber der Klasse ausreichend viel Freiraum geben zu sollen. Die Versuchung ist für Lehrende groß, nur diejenigen Unterrichtsbeiträge positiv aufzunehmen, die in ihre gewünschte Richtung gehen. Andere Schüleräußerungen werden

unwillkürlich negativ interpretiert. Kommt nicht das, was man hören will, werden häufig die Fragen banaler, die Vorgaben deutlicher, die Stimmung leidet. Typisch für solche Situationen sind die Schülergegenfragen: »Was wollen Sie denn hören?« oder »Worauf wollen Sie denn hinaus?«

Ein für die meisten Schüler unangenehme Nebeneffekt des klassischen Unterrichtsgespräch ist der permanente Beurteilungsdruck. Man weiß, dass es auch um mündliche Noten geht und man befürchtet, sich bei falschen Antworten zu blamieren – beides fördert nicht gerade die Sprechbereitschaft. Als Alternative empfehle ich echte und offene Fragen, bei denen es nicht primär um Wissensabfragen, sondern um Erinnerungen, Erfahrungen und Einstellungen geht. Besser könnte auch das von Leonard NELSON vorgeschlagene »Neosokratische Gespräch« funktionieren, bei dem sich die Leitung auf die formale Gesprächssteuerung beschränkt und die Schüler(innen) ihre Meinungen und deren Begründungen selbstständig entwickeln können.

Offizielle Leitfäden zum Unterrichtsgespräch betonen noch weitere Voraussetzungen, die von der Lehrperson erfüllt werden sollten:

- klare und realistische Gesprächsziele,
- ergebnisorientierte Gesprächsführung,
- hohe Sachkompetenz,
- flexible Reaktionen,
- klare Frageformulierungen,
- hilfreiche Zusammenfassungen.

Als hilfreiche Struktur für ein ideales Unterrichtsgespräch empfehlen Fachleute zu Beginn eine »Spontanphase«, in der ungefiltert Ideen eingebracht werden können. Anschließend folgt die gemeinsame Klärung des Stundenziels und der Vorgehensweise. Erst dann werden die Beiträge der Schüler(innen) erarbeitet und präsentiert. Aus ihnen lassen sich meistens wichtige Einzelaspekte bündeln, die dann bei Bedarf aus der Lehrer-Expertensicht ergänzt und vertieft werden. Ähnlich wie beim Klärungsgespräch sind auch hier Zwischenzusammenfassungen (an den »Gelenkstellen« zwischen »Themeninseln«) hilfreich.

Von mehreren Faktoren hängt es ab, ob die Lehrkraft das Unterrichtsgespräch eher dominant (= gelenkt), zurückhaltend (= moderierend) oder ganz ohne eigene aktive Beteiligung (= offen) gestaltet. In der pädagogischen Literatur (z. B. bei Peterßen) stehen noch zahlreiche weitere Alternativen, die Sie der Abwechslung zuliebe einsetzen können, z. B. gespielte Debatten, Experteninterviews, Gerichtsverhandlungen, Hörspiele, Rollenspiele und Talkshows.

Quellen- und Literaturangaben zum Unterrichtsgespräch:

- BECK, Martin: Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung. Eine Sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 1994.
- LOSKA, Rainer: Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung. J. Klinkhardt Verlag Bad Heilbrunn 1995.
- PETERSSEN, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon. 2. Aufl., München: Oldenbourg, 2001.
- www.fachdidaktik-einecke.de/7_unterrichtsmethoden
- www.wikipedia.org/wiki/Forschend-entwickelnder_Unterricht

5.1.6 Verkaufsgespräche

Für kaum eine andere Gesprächsform lässt es sich so leicht motivieren wie für die Verkaufsgespräche – schließlich spürt man hier die Erfolge im eigenen Geldbeutel. Auch Schüler(innen) lassen sich i. d. R. für dieses Thema begeistern, sogar, wenn sie später nicht als Verkäufer(innen) arbeiten. Schließlich sollen sie auch das verantwortungsbewusste und überredungsresistente Konsumieren lernen.

Ob ein Verkaufsgespräch positiv verläuft, entscheidet sich häufig schon in der Gesprächseröffnungsphase. Natürliche Freundlichkeit, glaubwürdige Komplimente, echtes Interesse für die Kunden sind hier gefragt. Zügig sollte dann der Bedarf erfragt werden, z. B. mit der Formulierung: »Damit ich Sie optimal beraten kann, müsste ich zunächst Ihre Vorstellungen