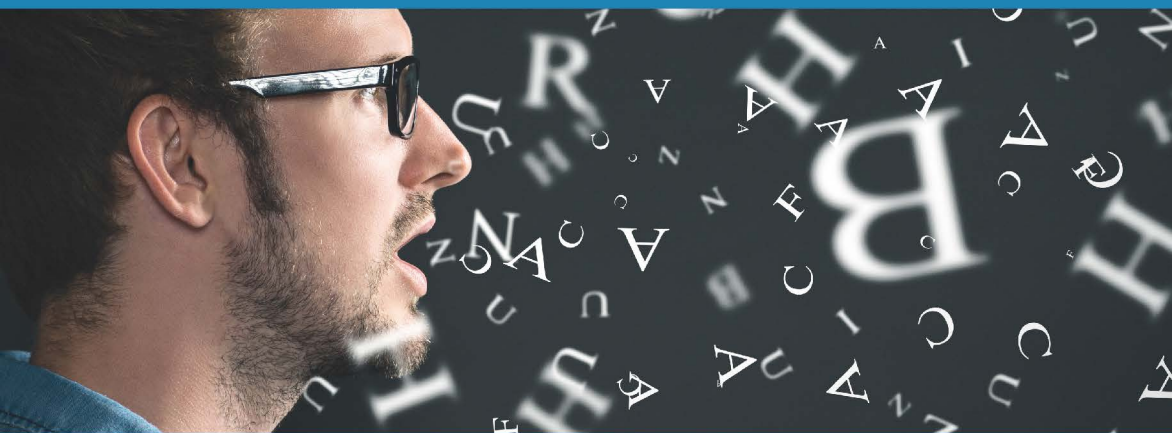


Marita Pabst-Weinschenk



Stimmlich stimmiger Unterricht

Professionelle Kommunikation und Rhetorik

CD
inklusive

V&R



Marita Pabst-Weinschenk

Stimmlich stimmiger Unterricht

Professionelle Kommunikation und Rhetorik

Übungsmaterial inklusive

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 55 Abbildungen und 26 Tabellen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-647-70183-7

Umschlagabbildung: Lassedesignen/fotolia

© 2016, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Produced in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Inhalt

Vorwort	7
1. Unterricht als Kommunikationsprozess	11
1.1 Das Klima in der Klasse	13
1.2 Feedback-Kultur	30
1.3 Gesprächssteuerung und Moderation	36
1.4 Mündigkeit durch Mündlichkeit: Kooperation und kontrafaktisch unterstellte Symmetrie	49
1.5 Gesprächsmodelle für den Unterricht	50
1.6 Und im Konfliktfall: nicht-direktive Gesprächsführung	73
2. Die Lehrperson als »Steuermann«	82
2.1 Voraussetzung: Gesprächskompetenz	83
2.2 Sprechvorbild	95
2.3 Rollenvielfalt: Vom Wissensvermittler zum Entertainer, Motivator und Coach	105
2.4 Präsenz und Authentizität	113
2.5 Routine ist gut, Flexibilität besser	116
3. Kooperative Rhetorik – zum Konzept und zu den wesentlichen Kriterien	121
3.1 Rhetorik – eine Disziplin mit langer Tradition	121
3.2 Kooperation als Grundidee	123
3.3 Theorie und Kriterien – Grundlagen für Handlungsfähigkeit	127
3.4 Zusammenfassung rhetorischer Kriterien in der Rede-Pyramide	131
3.5 Bewertungsbogen und Wirkungsprofil	135

4. Der Stimme etwas Gutes tun	138
4.1 Methoden der Stimmbildung	141
4.2 Das physiologische Ökonomie-Prinzip	159
4.3 Vorne sprechen oder wie Mundgymnastik die Stimme schont ...	170
4.4 Voraussetzung: Eutonie und Sprechatmung	179
4.5 Weitung oder Rachenenge?	189
4.6 Übungen zum Aufbau effizienter Sprechmuster	192
 Literatur	 197
 Übungsmaterial	 205

Vorwort

Wer im Lehrberuf tätig ist, weiß, wie wichtig die Stimme für die Ausübung des Berufes ist. Lehren ist immer auf gemeinsames Kommunizieren angewiesen. Das ist eigentlich schon eine Tautologie, denn »Kommunikation« wird von *communicare* abgeleitet und bedeutet so viel wie »teilhaben«, »etwas gemeinsam/*communis* machen«, »mit(einander)teilen«. Ich betone dennoch das »Miteinander« gern, denn die Zeiten des Monologisierens und des Frontalunterrichts sind passé. Längst weiß man, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, dass der Lerner in seinem Kopf Weltwissen konstruiert und neue Inhalte selbst in seine kognitive Struktur integrieren muss. Dabei sind – abhängig vom Lerntyp – verschiedene Präsentationsformen und Kommunikationsprozesse unterschiedlich hilfreich, aber ganz ohne Kommunikation geht es nicht.

Auch wenn es für die Unterrichtskommunikation verschiedene Hilfsmittel und Medien gibt, deren Einsatz das Lehren und Lernen heute unbestritten erleichtern und sinnvoll unterstützen, möchte ich hier die Aufmerksamkeit auf unser aller natürlichstes und einfachstes Medium, »die Stimme«, lenken. Wir haben sie immer dabei, können sie vielfältig einsetzen und damit jeden Vermittlungsprozess mitsteuern, wenn wir sie beherrschen. Und das ist ein wesentlicher Anlass für dieses Buch: Leider ist die Stimm- und Sprechbildung in der Lehrerausbildung bis heute immer noch ein Stiefkind. Mit ein oder zwei Semesterwochenstunden – und das zumeist auch nur für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer – bildet man keine Sprechprofis aus. Lehrer sind aber wie Moderatoren im Fernsehen oder Rundfunk professionelle Sprecher, denn ihr Berufserfolg hängt im Wesentlichen von ihrer Art des Sprechens ab. Wie gut können sie ihren Schülerinnen und Schülern die Unterrichtsinhalte »verkaufen«? Sprechen sie so, dass Schüler ihnen gut zuhören und das Gehörte auch verarbeiten können? Wie leiten sie die Unterrichtsgespräche? Und wie belastbar ist dabei ihre Stimme? Halten sie die Sprechanforderungen, die täglich an sie gestellt werden, aus?

Hand aufs Herz: Was haben Sie in Ihrem Lehramtsstudium über Sprecherziehung und Stimmbildung erfahren? Wissen Sie, wie Stimme gebildet wird? Kennen Sie die anatomischen Voraussetzungen und physiologischen Abläufe? Haben Sie praktische Übungen kennengelernt und anwenden können?

Obwohl man seit Beginn des 20. Jahrhunderts weiß, wie wichtig die eigene Stimme für das Unterrichten ist, lernen zukünftige Lehrer immer noch viel zu wenig bzw. oft gar nichts über Stimmhygiene. Die Folge: Stimmstörungen und dadurch bedingter Unterrichtsausfall. Im Extremfall führt der fehlerhafte Gebrauch der Stimme bei Lehrern sogar zur Berufsunfähigkeit (Nawka/Wirth 2008).

2005 ermittelten Forscher von der Universität des Saarlandes, dass fast 60 Prozent der Lehrer einmal im Leben an einer Stimmstörung erkrankten, die sie arbeitsunfähig macht. Ausgeprägte Stimmerkrankungen kommen bei etwa elf Prozent der Lehrer vor, in den anderen Bevölkerungsgruppen liegt der Wert nur bei sechs Prozent. Wenn man das hochrechnet, dürften im Saarland wegen Stimmproblemen jedes Jahr mindestens 11.200 Zeitstunden Unterricht ausfallen, ein Schaden, der sich – so die Saarländer Kollegen – auf 8.892.000 Euro ohne die anfallenden Behandlungskosten beziffern lässt; rechnet man diese hinzu, kommt man auf über zehn Millionen Euro allein im Saarland (vgl. <https://idw-online.de/de/news136282>, Abruf 29.07.2015). Auch die Ergebnisse einer Studie an der Leipziger Universität weisen in die gleiche Richtung (vgl. Lemke 2006): Von 5.357 untersuchten Lehramtsanwärtern aus zehn Bundesländern waren über 37 % stimmlich deutlich auffällig und bei 15 % der Probanden bestand ein sofortiger Therapiebedarf. Und das bereits *vor* den Stimmbelastungen des Berufsalltags in der Schule. Durch die stetig steigenden Anforderungen und den Stress im Berufsalltag werden diese Werte in den letzten zehn Jahren sicherlich nicht gesunken, sondern eher noch weiter angestiegen sein.

Es besteht also dringender Handlungsbedarf. Dazu bietet Ihnen dieses Buch Hintergrundwissen und praktische Hilfestellungen. Erwerben Sie die Gesprächskompetenzen, die Sie zu einem Sprechprofi machen.

Dabei geht es um

- die dialogische Gestaltung von Unterrichtsprozessen, die weniger Kraftstimmeneinsatz bei Vorträgen und zur Disziplinierung erfordern (Kapitel 1),
- die Reflexion der Sprechrollenvielfalt von Lehrpersonen (Kapitel 2),
- das Interdependenzgefüge rhetorischer Kriterien, die für eine realistische Selbsteinschätzung notwendig sind (Kapitel 3) und
- einfache und praktikable Übungen, die die Stimme trainieren, belastbarer machen und Störungen vorbeugen (Kapitel 4).

Das Stimmübungsprogramm finden Sie zusätzlich auch auf der beiliegenden CD. Einfach anhören und mitmachen.

Viel Erfolg für Ihren stimmlich stimmigen Unterricht
wünscht Ihnen

Marita Pabst-Weinschenk

1. Unterricht als Kommunikationsprozess

Miteinander zu reden ist kein besonderes Merkmal von Unterricht; wir sind auch in allen anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen auf Verständigung angewiesen. Wir kommunizieren in den verschiedensten Lebenssituationen miteinander zu ganz unterschiedlichen Zwecken, sei es zur Unterhaltung, zur Koordination gemeinschaftlicher Tätigkeiten, zur Information, Klärung, Entscheidung oder auch zum Streit, Kampf und zur Durchsetzung von Interessen.

Versteht man Unterricht als Kommunikationsprozess, so stehen zumeist die effiziente Informationsvermittlung, also der Sachvortrag, das Lösen von Problemen und die Klärung und Diskussion verschiedener Positionen im Vordergrund. Dabei geht es bei gelingender Unterrichtskommunikation eigentlich immer um viel mehr: Es geht um die miteinander in einer Klasse bzw. einer Lehr-Lern-Situation sprechhandelnden Menschen und die von ihnen zum Zwecke des Lehrens und Lernens geführten Gespräche. Diese Gespräche werden von der Lehrperson geplant und gemanagt und sie müssen von ihr auch verantwortet werden. Den Fokus auf die miteinander sprechenden Menschen zu richten und nicht nur auf das gesprochene Wort (wie etwa in der linguistischen Gesprächsforschung), ist eine Besonderheit der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Sprechwissenschaftlerinnen und Sprecherzieher verstehen Rhetorik und ihr gesamtes Fach heute als »Doppelpack-Disziplin in antiker *techné*-Tradition« (Gutenberg 2001, 18 f.; Pabst-Weinschenk 2006, 180; 2009, 29). Damit betonen sie das integrative Didaktik-Verständnis und die Bedeutung der Eigenkompetenz.

In der Antike war die Theorie der Rhetorik immer auf Lehre ausgerichtet und damit die Didaktik zugleich auch theoretisch begründet; die Redelehrer wandten ihre Theorie und Didaktik selbst an, d. h., sie demonstrierten als Redner selbst das, was sie lehrten. Diese systematische und personale Einheit von Eigenkompetenz, Wissen und Lehre bzw. Praxis, Theorie und Didaktik meint der griechische Begriff der *techné* – das wird in der verkürzten deutschen Übersetzung »Sprechtechnik« heute nicht mehr mitgedacht. Der griechische Begriff akzentuiert das »Technisch-Methodische«, während unter der lateinischen *ars*

rhetorica, also der Redekunst, eher das kreative Element verstanden wird. Diese Trias von lehrbarem Handwerkszeug, dem durch die Ausbildung erworbenen Können und der zugrunde liegenden Theorie lebt bis heute in der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung und bestimmt das didaktische Handeln.

Was ist nun gelingende Unterrichtskommunikation? Hilbert Meyer fragte 2004 allgemein, was man unter gutem Unterricht versteht und fasste aus verschiedenen Studien folgende zehn Merkmale zusammen:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts: Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen
2. Hoher Anteil echter Lernzeit: durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationsangelegenheiten; Rhythmisierung des Tagesablaufs
3. Lernförderliches Klima: durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge
4. inhaltliche Klarheit: durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung
5. Sinnstiftendes Kommunizieren: durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Schülerkonferenzen, Lerntagebücher und Schüler-Feedback.
6. Methodenvielfalt: Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen
7. Individuelles Fördern: durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen
8. Intelligentes Üben: durch Bewusstmachen von Lernstrategien, Passgenauigkeit der Übungsaufgaben, methodische Variation und Anwendungsbezüge
9. Klare Leistungserwartungen und klare Rückmeldungen: durch Passung und Transparenz, gerecht und zügig
10. Vorbereitete Umgebung: verlässliche Ordnung, geschickte Raumregie, Bewegungsmöglichkeiten und Ästhetik der Raumgestaltung

Auch wenn auf den ersten Blick nur die Punkte 3 und 5 direkt etwas mit der Kommunikation zu tun haben, so sind auch andere Aspekte wie z. B. Strukturierung und inhaltliche Klarheit sowie Methodenvielfalt und die transparente Formulierung von Leistungserwartungen rhetorisch bedeutsam, weil sie den Kommunikationsprozess im Unterricht wesentlich mitbestimmen und damit mehr oder weniger erfolgreich gestalten. Nach den Ergebnissen der Hattie-Stu-

die (2009) sind die Klarheit in der Instruktion (Wert .75) sowie das Lehrer-Schüler-Verhältnis (.72) und das Feedback (.73) fundamental wichtig für gelingende Unterrichtskommunikation.

Erinnern Sie sich an eine Unterrichtsstunde, die Ihnen selbst sehr gut gefallen hat, von der Sie sagen würden, »die ist mir gut gelungen«? Beschreiben Sie, wie sie abgelaufen ist. Wie haben Sie den Prozess gesteuert? Wie hatten Sie sich darauf vorbereitet?

Dieses Buch ist keine umfassende Unterrichtsmethodenlehre. Deshalb kann hier nicht auf alle Punkte ausführlich eingegangen werden. Im Vordergrund stehen die rhetorisch-kommunikativen Aspekte, auf die man sich gut vorbereiten kann. Die Leitfragen der folgenden Abschnitte lauten:

- 1.1 Wie kann man die Lehrer-Schüler-Beziehung gestalten, sodass ein positives Lernklima in der Klasse entsteht?
- 1.2 Wie führt man eine hilfreiche Feedback-Kultur ein?
- 1.3 Welche Mittel der Gesprächssteuerung und Moderation benötigt man?
- 1.4 Wie führt man Schüler zur Partizipation und Kooperation?
- 1.5 Welche Gesprächsmodelle kann man zielführend im Unterricht einsetzen?
- 1.6 Und welche Grundlagen nicht-direktiver Gesprächsführung braucht man für den Konfliktfall?

1.1 Das Klima in der Klasse

Rhetorisch betrachtet ist die Lehrperson situationsmächtig: Sie plant die Situation, setzt Ziele, wählt die Übungen, Medien usw. aus, leitet an und führt das Gespräch. Darüber hinaus bewertet sie die Leistungen, bestimmt mit über den Schul- und weiteren Lebenserfolg der Schüler, vertritt das Hausrecht und kann Schüler (zeitweise) des Unterrichts verweisen. Bewertungen und Disziplinierungen schaffen aber nicht gerade ein Klima des Vertrauens, sondern fördern eher Konkurrenzdenken, Täuschungsmentalität und Denunziantentum. Unter Angst und Druck, das ist erwiesen, wird schlechter gelernt. Wer Spaß am Lernen hat, speichert neues Wissen viel einfacher und bekommt bessere Noten. Denn was man gern macht, macht man meistens auch gut. Spaß ist eine der wichtigsten Voraussetzung für effektives Lernen: »Lernen, das auf Dauer keinen Spaß macht, ist zwecklos.« (Michael Fritz, Lernforscher am ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Ulm)

Spaß macht locker und erleichtert Lernen

Scoyo hat Schüler und Eltern befragen lassen, wie viel Spaß ihnen das Lernen macht und festgestellt, dass nur ein Drittel der Schüler Spaß am Lernen hat. Gut die Hälfte der Schüler steht dem Lernen mit gemischten Gefühlen gegenüber, 15 % haben gar keinen Spaß am Lernen in und für die Schule und die Unlust wächst mit zunehmendem Alter der Schüler. »Je jünger Kinder sind, desto häufiger haben sie Erfolgserlebnisse und empfinden ihre Umgebung als ihnen wohlgesonnen.« Aber spätestens auf den weiterführenden Schulen erhöht sich der Druck: »Ab Klasse 5 und 6 erleben sich immer mehr Kinder immer öfter in Situationen, in denen ihre Umgebung ihnen mitteilt: Du kriegst es nicht hin. Das demotiviert und frustriert, macht lustlos und vor allem keinen Spaß. [...] Das Gehirn lernt dann, dass sich Anstrengung nicht lohnt.« (Fritz) Wenn Lernen Spaß macht, geht es leichter und hat Erlebnischarakter.

Dann kann sich das Gehirn leichter erinnern, und das zieht einen positiven Rattenschwanz nach sich: Die Kinder müssen weniger nacharbeiten, sie arbeiten besser mit, die ganze Unterrichtsatmosphäre wird anders. Insofern kann man die Bedeutung von Spaß am Lernen gar nicht genug betonen. (Michael Korte, Abt. für Zelluläre Neurobiologie vom Institut für Zoologie, TU Braunschweig)

Auch wenn Spaß und Freude haben nicht bedeutet, dass man ständig ein Lächeln auf den Lippen hat, überlegen Sie mal, wann Sie das letzte Mal bzw. wie oft Sie gemeinsam MIT Ihren Schülern (nicht ÜBER (einzelne) Schüler!) herzlich gelacht haben.

Übrigens: Schon mal darüber nachgedacht, wie viel leichter Ihnen die Unterrichtsarbeit fällt, wenn Sie selbst auch Spaß daran haben? Lächeln und eine entspannte Atmosphäre sind auch gut für Ihre Stimme, das Sprechen ist dann weniger anstrengend, und Ihre Stimme klingt freundlicher und sympathischer.

Lerndruck und straffe Zeitpläne, weil Lehrer ihren Lernstoff durchbringen müssen, sind kontraproduktiv; sie führen dazu, dass »einem der Spaß am Lernen (vergeht).« (Korte) Auch Fritz sieht die Ursache in der Fokussierung auf Curricula statt auf den Menschen und seine individuelle Förderung. Motivation und Lernspaß zeigen sich als eine Art Flowgefühl, »wenn wir einer Tätigkeit nachgehen, die knapp unter der Überforderungsgrenze läuft.« (Béa Beste) Den Schülern fehle »Kompetenzerleben«: »Sie machen keine Fortschritte und das frustriert sie.« Aufgabe der Lehrkräfte sei es,

den Stoff und die Aufgaben so zu gliedern, dass die Schüler Lernfortschritte machen. Das motiviert Schüler, selbst wenn sie den Stoff nicht übermäßig interessant finden. (Elsbeth Stern, Psychologin und Professorin der Lehr-Lern-Forschung, ETH Zürich)

Die Bedeutung von Motivation und Lernspass darf auf keinen Fall unterschätzt werden. Aber die Konsequenz, dass es vor allem auf die Strukturierung und Lernprogression ankomme, kann so nicht stehen bleiben. Sicherlich sind Struktur und Progression des Lernstoffs wichtige Faktoren, aber darüber hinaus kommt es ganz wesentlich auf das Beziehungsgefüge in der Klasse an, das entscheidend vom Lehrer-Schüler-Verhältnis mitbestimmt wird.¹

Gemeinsame Verständigungshandlungen

Mündliche Kommunikation, auch im Unterricht, kann man nicht auf ein nachrichtentechnisch verkürztes Modell der Informationsübertragung reduzieren. Unterrichten funktioniert nicht wie der Nürnberger Trichter, mit dem Informationen seitens des Lehrers in den Kopf der Schüler abgefüllt werden. Vielmehr geht es immer um einen gemeinsamen Verständigungsprozess. Zuhören, Verstehen und Lernen sind aktive, konstruktive Tätigkeiten. Sprecher und Zuhörer konstituieren in der Sprechsituation gemeinsam Sinn. Sie machen etwas zur gemeinsamen Sache. Sie reden miteinander und gleichzeitig über etwas. Auch wenn die Begriffe ›Inhalts- und Beziehungsaspekt‹ von Watzlawick et al. popularisiert worden sind, beziehe ich mich auf den frühen Habermas:

Eine Verständigung kommt nicht zustande, wenn nicht mindestens zwei Subjekte gleichzeitig beide Ebenen betreten: a) die Ebene der Intersubjektivität, auf der die Sprecher/Hörer miteinander sprechen, und b) die Ebene der Gegenstände, über die sie sich verständigen ... (Habermas 1971, 104 f.)

Betrachtet man Kommunikation als gemeinsamen Verständigungsprozess, so sind auch immer alle Beteiligten dafür mitverantwortlich, wie dieser Prozess abläuft und gestaltet wird. Einseitige Schuldzuschreibungen widersprechen diesem Verständnis.

¹ Alle Zitate in diesem Abschnitt, siehe <http://www-de.scoyo.com/eltern/schule/spass-am-lernen-experten-fordern-mehr-freude-am-lernen>, Abruf 05.08.2015.

Hand aufs Herz: Wann haben Sie das letzte Mal in oder nach einem Gespräch gedacht: Boah, das ist die Schuld von XY ... ich hätte das alles ganz anders gemacht!

Als kompetenter Gesprächspartner sollten Sie solche Einschätzungen ersatzlos streichen. Sie sind an dem Gespräch genauso beteiligt und hätten den Prozess und das Ergebnis anders – mehr nach Ihrer Zufriedenheit – gestalten können. Das besagt das Chairperson-Prinzip der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Cohn: Jeder Gesprächsteilnehmer ist genauso verantwortlich für den Ablauf und das Ergebnis eines Gesprächs wie der Gesprächsleiter. Versäumt der Gesprächsleiter etwas, muss man als mitverantwortlicher Teilnehmer einspringen und genau das tun oder vorschlagen.

Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen Situationsmacht und Glaubwürdigkeit

Lehrer sollten sich nicht auf ihre Situationsmacht zurückziehen, sondern sich immer um eine kooperative, von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägte Beziehung zu ihren Schülern bemühen. Denn Inhalte übernehmen, Aufgabenstellungen als sinnvoll einsehen, Rückmeldungen akzeptieren usw. – all diese für guten Unterricht notwendigen kommunikativen Tätigkeiten setzen voraus, dass die Schüler ihre Lehrer akzeptieren, sie ernstnehmen und ihnen vertrauen; und vice versa, dass die Lehrer ihre Schüler wertschätzen, ernstnehmen und ihnen vertrauen. Eigentlich ist das ganz normal, Menschen begegnen sich zunächst immer mit diesem Vertrauensvorschuss: Wenn man jemanden kennenlernt, unterstellt man immer, dass das, was der andere sagt, stimmt und dass er nicht schwindelt oder einen täuscht. Erst wenn man schlechte Erfahrungen mit jemandem gemacht hat, weil dieser einen getäuscht oder betrogen hat, wird man skeptisch und überkritisch: Der Betreffende hat seine Glaubwürdigkeit verloren. *Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht*, diese Redensart weist auf den Verlust an Glaubwürdigkeit hin, genauso wie die so genannte Goldene Regel, die seit Jahrtausenden in den verschiedensten Kulturen das kooperative Handeln und Sprechen auf Augenhöhe festschreibt: *Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu*. Diese – im deutschen Sprichwort negative Formulierung – findet man im Judentum positiv ausgedrückt: *Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst* (Levit. 19,18). Das Matthäus-Evangelium wiederholt diese Forderung (19,19; 22,39) und formuliert sie auch ganz allgemein: *Alles nun, was ihr wollt, dass euch die Leute tun sollen, das tut ihnen auch!* (7,12) Diese Regel kommt ähnlich in fast allen Kulturen vor (Küng 1997, 140). Die Goldene Regel ist auch Kern von Kants kategorischem Imperativ: *Handle*

nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde. (Kant 1786, IV, 421). Auch in den Habermas'schen Geltungsvoraussetzungen für eine gelingende Kommunikation ist diese Regel mitbedacht (Habermas 1988).

Erinnern Sie sich an eine beliebige Gesprächssituation (auch außerhalb der Schule), in der Sie sich unwohl gefühlt haben und den Eindruck hatten, dass Sie Ihr Gegenüber manipuliert? Vielleicht analysieren Sie einmal, was der andere gemacht und wie er es geschafft hat, das Gespräch aus der Machtbalance zu bringen und Sie zu manipulieren?

- Wie waren die Redeanteile verteilt?
- Stimmte die Bedeutung von Wortinhalten mit der Sprechweise und dem Körperausdruck überein?
- Welche unfairen Taktiken konnten Sie feststellen?
 - Übertreibungen
 - Ablenkung durch Themenwechsel
 - Vielrederei
 - unvollständiges Zitieren
 - Unterstellungen
 - Wort-im-Mund-Herumdrehen
 - falsche Behauptungen
 - Andeutungen
 - Killerphrasen wie »Das geht doch sowieso nicht.« – »Schon wieder Sie mit Ihren fixen Ideen.« – »Das ist nicht unsere Sache.«
 - Isolierung: »Nur einige so genannte Radikale meinen ...«
 - Scheinstützen-Strategie: »Für Ihre Behauptung spricht auch noch x, y. Aber alle diese Argumente können mich nicht überzeugen ...«
 - persönliche Angriffe
 - Schmeicheleien statt Begründungen

Schon Schopenhauer hat solche unfairen »Kunstgriffe« in seiner *Eristik* gesammelt (vgl. gutenberg.spiegel.de/buch/die-kunst-recht-zu-behalten-4994/1, Abruf 9.10.2015). Heute wird die Kunst, auf jeden Fall recht zu behalten, in der »Rabulistik« fortgesetzt, in der alle Spitzfindigkeiten und Wortklaubereien anzutreffen sind. Beabsichtigt wird eine suggestive Wirkung,

weil der Rabulist ständig bemüht sein muß, eine drohende Analyse zu verhindern. Wenn es dem Gegner erst gelingt, dem Rabulisten z. B. mit Gegenfragen, originellen Einwänden oder knallharten Fakten in die Parade zu fahren, ist es

meistens sehr schwer, beim Gegner oder den Zuhörern eine neue Überzeugung aufzubauen. (Ruede-Wissmann 1989, 39)

Wer also Argumentationen analysieren, Gegenfragen stellen und Einwände anbringen kann, ist gewappnet gegen Rabulisten. Übrigens: Vorsicht, wenn Rabulisten von »Überzeugung« sprechen, denn ihr eigentliches Ziel ist nicht das Überzeugen, sondern das Überreden (zum Unterschied siehe Geißner 1981, 154; Gutenberg 2001, 156 f.).

Unfaire Taktiken sollte man kennen, um sich gegen sie wehren zu können, man sollte sie aber selbst vermeiden, wenn man seine Glaubwürdigkeit für andere behalten will.

Instinktiv wünscht sich jeder gemäß der Goldenen Regel Gespräche, die wie ein gutes Ping-Pong-Spiel ablaufen (Pabst-Weinschenk 1995/2009, 125 f.): Der optimale Ballwechsel des angeregten Gesprächs erfolgt nach ca. 30 Sekunden, ausgenommen Erzählpassagen, die zwischen ein bis drei Minuten liegen. Allerdings wird der Partner nach geraumer Zeit etwa die gleiche Redezeit für sich besetzen wollen. Diese quantitative Machtbalance gilt allgemein für Gespräche, nicht für ausgewiesene Vortrags- und Präsentationssituationen. Im Klassenzimmer wird sie aber leider selten berücksichtigt. Dort herrscht im Frontalunterricht mit sokratischer Gesprächsführung eine sehr ungleichgewichtige Verteilung der Sprechanteile vor: Der Lehrer füllt zumeist zwei Drittel bis vier Fünftel der Unterrichtszeit mit seinen Redeanteilen, während zumeist nicht mehr als ein Drittel für die Gesamtheit aller Schüler zur Verfügung steht. Diese Zahlen gelten nicht nur für die wortreichen Fächer wie Deutsch, Geschichte und Fremdsprachen, sondern auch für den Mathematikunterricht, wie Astrid Begehr 2006 untersucht hat.² Wer als Schüler nicht aktiv im Klassengespräch mitspielen darf, verliert schnell die Lust am Mitdenken. Wer sitzt schon gern die meiste Zeit auf der Reservebank? Deshalb sind alternative Gesprächsmodelle, die den Schülerinnen und Schülern mehr Redeanteile einräumen, für den Unterricht so wichtig (vgl. 1.5 *Gesprächsmodelle für den Unterricht*). Darüber hinaus entlasten sie auch die Lehrperson, die dabei nicht ständig im Mittelpunkt steht.

2 Vgl. z. B. www.mathematik.tu-dortmund.de/ieem/cms/media/BzMU/BzMU2006/Sektions/begehr_astrid.pdf, Abruf 07.08.2015).

Kongruent Sprechhandeln

Eine vertrauensvolle Beziehung entsteht, wenn man sich im Gespräch wohlfühlt. Dazu ist ein kongruentes Sprechhandeln Voraussetzung. Sie kennen bestimmt die Redensart *Der Ton macht die Musik!* Wie bestimmte Sätze, Äußerungen zu verstehen sind, zeigt die Art und Weise, wie sie gesprochen werden. Im Normalfall gehen wir davon aus, dass die sprachliche Bedeutung, die Sprechweise und der Körperausdruck sich ergänzen und den gemeinten Sinn verdeutlichen. Körpersprache und Sprechweise sind Metamitteilungen zur sprachlichen Botschaft und im Normalfall kongruent zueinander. In Zweifelsfällen, wenn Körper und Sprechweise etwas anderes aussagen als die Wortbedeutungen, glauben wir mehr der Art, wie es gesagt wird als dem sprachlichen Ausdruck. Körperausdruck und Sprechweise haben für uns eine höhere Glaubwürdigkeit, weil sie die ursprünglichen Ausdruckssysteme des Menschen darstellen (vgl. dazu auch Kapitel 3).

Wissen Sie, wie Ihre Stimme und Sprechweise klingt? Unterstützen Sie mit Sprech- und Körperausdruck die wortsprachliche Botschaft? Oder neigen Sie zu indirekten Botschaften und ironischen Äußerungen? Bei Ironie und indirekter Sprechweise stehen Sprech- und Körperausdruck im Widerspruch zu den Worten – und das ist pädagogisch kontraproduktiv:

ICH SCHREIE NICHT!

Während in der Wortsprache in der Regel hauptsächlich die Inhalte der Kommunikation ausgedrückt werden, gibt die Art und Weise, wie miteinander gesprochen wird, deutlichen Aufschluss über die Beziehungsebene, persönliche Haltungen und Werte. Insbesondere die beziehungsorientierten Botschaften, die Lehrpersonen oft ganz unbewusst in ihrem Körper- und Sprechausdruck vermitteln, sollte man sich bewusst machen. Denn sie tragen bei zu Erwartungseffekten im Sinne sich selbst erfüllender Prophezeiungen (wie beim Pygmalion-Effekt) oder Double-bind-Beziehungsfallen, bei denen Gesprächspartner durch die Widersprüchlichkeit zwischen den Botschaften von Körper- und Sprechausdruck einerseits und wortsprachlicher Formulierung andererseits massiv bis zur Orientierungslosigkeit verunsichert werden können. Grundsätzlich sollten bestimmte Gesprächsregeln, wie sie z. B. aus der Themenzentrierten Interaktion (TZI) bekannt sind, auch für den Unterricht gelten:

- Eigenverantwortlichkeit (Chairperson-Prinzip),
- Prozessorientierung (Vorrang von Störungen),

- Verzicht auf vorschnelle Verallgemeinerungen,
- Mitteilungen über den Hintergrund von Fragen,
- Authentizität
- etc.

Beziehung kooperativ gestalten

Die kooperative Beziehungsgestaltung zwischen Lehrer und Schülern ist eine wesentliche Grundlage gelingender Unterrichtskommunikation. Wer sich unterlegen, vorgeführt oder geringschätzig behandelt fühlt, lässt sich auf eine thematische Arbeit erst gar nicht ein. Entweder entstehen ausweichende Dialoge über Sinn und Unsinn von vorgeschlagenen Übungen, die die Verweigerung zeigen oder es wird, wenn jemand sich nicht offen wehrt, die Beteiligung immer zurückhaltender, die Betroffenen ziehen sich immer mehr heraus, bauen innerlich eine Distanz auf, die bis zum Schulschwänzen usw. führen kann. Häufiges Zu-Spät-Kommen, Nicht-Wahrnehmen von Terminen, Nicht-Bearbeitung von Aufgaben usw. können Anzeichen für eine solche innere Distanzierung sein.

Grundsätzlich geht es bei der kooperativen Beziehungsgestaltung darum, im Gespräch Verständnis und Wertschätzung zu zeigen und positiv mit Gefühlen umzugehen, auch wenn diese zurückhaltend oder gar ablehnend sind. Schülern, die ihre Empfindungen (noch) nicht selbst ausdrücken können, muss man helfen durch stellvertretendes Verbalisieren. Bestimmte Sprechhandlungen fördern eine kooperative Gesprächsbeziehung, andere stören sie. Lehrpersonen sollten z. B.

- offene Fragen statt suggestiver Fragen oder Fragen mit eingegengtem Antworthorizont,
- zuhören statt eigene Meinungen vertreten,
- nach Hintergründen fragen statt (vorschnell) bewerten,
- Möglichkeiten/Alternativen zur Entscheidung anbieten statt Anordnungen und massive Appelle,
- gelegentliche persönliche Mitteilungen statt permanenter Distanz,
- echtes Interesse durch interessiert Nachfragen statt stereotypes Nicken und formale Zuhörzeichen (mh, ja),
- inhaltlich Bezug nehmen (z. B. durch kurze zusammenfassende Wiederholung, Paraphrasen) statt kurzer bewertender Ausdrücke wie *Genau! Super, toll! Prima, weiter so!* oder Zustimmung heischender Fragepartikel (*ne, woll, gell?*).

Grundsätzlich ist zu beachten, dass jede Sprechhandlung, wenn sie gehäuft verwendet wird, in ihrer rhetorischen Wirkung negativ wird. Flexibles, abwechs-

lungsreiches Handeln bringt auf Dauer rhetorischen Erfolg, auch in der Unterrichtskommunikation (vgl. auch 2.5 *Routine ist gut, Flexibilität ist besser*).

H. P. Grice (1968, zit. nach Braunroth et al 1975, 180) hat ein grundlegendes kooperatives Prinzip und dazu vier Konversationsmaximen formuliert, die man als programmatisch für kooperatives rhetorisches Handeln betrachten kann:

Gestalte deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird.

- Maxime der Quantität: *Gestalte deinen Beitrag so informativ wie möglich (für den Zweck des Gesprächs). Gestalte deinen Beitrag nicht informativer als nötig.*
- Maxime der Qualität: *Versuche, Gesprächsbeiträge zu machen, die wahr sind. Insbesondere sage nichts, was du für falsch hältst. Sage nichts, wofür dir angemessene Gründe fehlen.*
- Maxime der Relevanz: *Sei relevant, d. h. bringe nur solche Gesprächsbeiträge, die für Zweck und Richtung des Gesprächs relevant sind.*
- Maxime der Modalität: *Sei klar! Insbesondere: Vermeide dunkle Ausdrücke. Vermeide mehrdeutige Ausdrücke. Fasse dich kurz, vermeide unnötige Weitschweifigkeit. Bring deine Beiträge in der richtigen Reihenfolge vor.*

Vertrauensvolle Beziehung als Grundlage effizienter Themenarbeit

In der Unterrichtskommunikation geht es auf der Sachebene um die Vermittlung (neuer) Inhalte, um das Lösen von Problemen und die Klärung und Diskussion verschiedener Positionen. Diese Themenarbeit ist nur effizient möglich auf der Grundlage einer vertrauensvollen Beziehung. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich wohl fühlen, sich akzeptiert und ernst genommen fühlen. Dazu gehören offene Fragen, die nicht suggestiv etwas in den Mund legen, und ein weitgehender Verzicht auf Bewertungen. Kontraproduktiv ist es, jemanden in die Enge zu drängen durch suggestive Fragen, Anordnungen und massive Appelle. Gesichtsverlust und Degradierung durch Antwortpflicht erzeugen extreme Unterlegenheitsgefühle, die die Beziehung und die Lernbereitschaft zerstören. Wertschätzung und Beteiligung an Entscheidungen müssen in jeder Stunde für die Schüler erlebbar sein.

Als ein Beitrag zu einer von gegenseitigem Vertrauen geprägten Beziehung sind auch persönliche Mitteilungen der Lehrperson zu verstehen. Da Schüler im Unterricht viel von sich persönlich preisgeben, haben sie auch oft ein Interesse daran, etwas Persönliches von ihren Lehrpersonen zu erfahren. Gerade in Kontaktphasen und informellen Situationen auf dem Pausenhof oder bei Ausflügen etc. stärken kleine persönliche Geschichten und Interesse an den Schü-

lerbeitragen die Beziehungsebene. Das Interesse sollte aber wirklich echt sein und nicht nur vorgetäuscht werden, denn das merken Schüler sehr schnell. Echtes Interesse ist mehr als nur gelegentliches Nicken und einfache Zuhörzeichen.

Der Lehrer als Rhetor

Die Grundidee der mündlichen Kommunikation ist das Gespräch. Im Idealfall symmetrischer Kommunikation kann es grundlegend bestimmt werden als ein offener Prozess des Fragens und Antwortens mit vertauschbaren Rollen (Geißner 1979, 15). In diesem Sinne hat bereits Erich Drach, der Begründer der modernen Sprechwissenschaft, zu Beginn des 20. Jahrhunderts die echte Schülerfrage anstelle der zerfasernden Vielfragerei des Lehrers gefordert. Sein Ansatzpunkt bei der Förderung des Sprechdenkens in der Schule ist die Einsicht, dass die formale und inhaltliche Sprechleistung mit der Sprechlust steigt oder fällt. Die Ursachen für schlechte Sprechleistungen von Schülerinnen und Schülern sieht er vor allem im Frage-Antwort-Spiel, dem Zwang zur schnellen Antwort und der unechten Frage bzw. Rede, in der nichts Neues mitgeteilt wird. Das Ziel liegt für ihn im echten Unterrichtsgespräch, deshalb fordert er schon 1922:

- echte Schülerfragen statt zerfasernder Vielfragerei seitens des Lehrers,
- Schüler anhören, nicht unterbrechen,
- Schülern Zeit zur Vorplanung ihrer Äußerung lassen,
- kein Zwang zur Antwort in grammatisch vollständigen Sätzen, die zur Echolalie führen,
- Mimik und Gesten nicht unterdrücken,
- keine motorischen Sprechhemmungen durch Strammstehen usw.,
- räumliche Voraussetzung für das Unterrichtsgespräch schaffen: Tische in Hufeisenform statt in parallelen Reihen zum Katheder. (Drach 1922, 100–114; siehe auch Pabst-Weinschenk 1993, 215)

Die Gesprächsmöglichkeiten sind in der Gesellschaft und auch schon in der Schule begrenzt durch die Anzahl der Teilnehmer, die zur Verfügung stehende Zeit und die Komplexität der sozialen Beziehungen, sodass »Rede unvermeidlich« ist (Geißner 1979, 16). Es ist unmöglich, sich nur in Gesprächsprozessen zu artikulieren. Wir partizipieren ständig auch an Redeprozessen. Bei Reden wird der Prozess des Miteinandersprechens per Legitimation oder Delegation aufgehoben in ein Sprechen zu und vor anderen sowie für andere, also in asymmetrische Formen. Dennoch ist auch für jede Rede das dialogische Prinzip konstitutiv. Das Grundmuster des Gesprächs (Fragen – Antworten) ist deshalb auch als Orientierung beim Aufbau von Reden geeignet (Bartsch 1979).

Zielsetzung jeglichen rhetorischen Handelns – sei es in Rede- oder in Gesprächsformen – ist es, etwas zu bewirken, anderen etwas ›beizubringen‹, also beim Gesprächspartner bzw. Zuhörer mentale oder reale Handlungen auszulösen. Dazu ist es notwendig, mit den Zuhörern gemeinsame Sache zu machen, denn nur sie können das Ziel des Rhetors erfüllen. Wenn Lehrpersonen also bei ihren Schülerinnen und Schülern etwas bewirken wollen, müssen sie so reden, dass ihre Hörer mitdenken können und – wenn sie die vorgeschlagenen, argumentativ begründeten oder plausibel erläuterten Handlungsziele akzeptieren – mithandeln. Dazu ist eine sprachliche und sprecherische Ausdrucksweise erforderlich, die die Zielgruppe abholt, für sie verständlich ist, auf ihre Fragen und Probleme eingeht und zum Mitdenken und Handeln einlädt. Solche Vorträge und Reden sind »virtuell dialogisch«, denn sie erreichen die Zuhörer wie ein persönliches Gespräch. Reden und Vorträge als virtuelle Dialoge sind also auch auf Symmetrie hin angelegt, auch wenn die Sprechrollen nicht so leicht austauschbar sind. Zwischen den Gesprächs- und Redeformen gibt es fließende Übergänge.

Im Hinblick auf die Unterrichtskommunikation stellt sich unter rhetorischer Perspektive grundlegend die Frage, ob man Schülern Ziele, Inhalte und Aufgaben »verordnet« oder ob man sie ihnen als Angebot unterbreitet und sie davon überzeugt. Wenn Schüler nicht vom Unterrichtsangebot überzeugt werden, unterbleiben meistens nachhaltige Lernerfolge. Es wird dann nur für die nächste Arbeit gelernt und danach alles schnell wieder vergessen.

Überzeugen tut not!

In einem von gegenseitigem Vertrauen geprägten Verhältnis ist es normal, dass die Gesprächspartner sich gegenseitig überzeugen. Das sollte auch zwischen Lehrern und Schülern so sein. Lehrer überzeugen ihre Schüler von bestimmten Inhalten, Methoden etc. und Schüler trauen sich auch, ihren Lehrern Vorschläge zu unterbreiten und sie davon zu überzeugen. Bei allen Überzeugungsprozessen – ob im Unterricht oder anderswo – sind nicht nur Logik und Argumente ausschlaggebend, sondern immer auch eine so genannte »Psycho-Logik«. Denn Argumente überzeugen erst, wenn man sich emotional auf ein Thema eingelassen hat und als Zuhörer mitdenkt. Deshalb muss man Gesprächspartner dort ›abholen‹, wo sie emotional und gedanklich stehen. Dazu orientiert man sich in der Kooperativen Rhetorik an einem lernpsychologischen Prozess-Schema, denn andere zu überzeugen bedeutet, ihnen etwas ›beizubringen‹ (Bartsch 1986, 1990; Pabst-Weinschenk 1995/2009, 82–84; Jaskolski/Pabst-Weinschenk 2012, 109):

1. Motivation,
2. Problemstellung,
3. Versuch und Irrtum,
4. Lösung,
5. Verstärkung.

Schüler »abholen«

Wer Schüler mit ihren Erfahrungen, Problemen und Gefühlen ernst nimmt, sich auf ihre Perspektive einlässt, hat die Chance, ihnen die notwendigen Informationen und angemessene Handlungs- und Übungsangebote zu machen. Also muss man sich zu Beginn stets fragen: Welche Erfahrungen haben die Schüler? Wie fühlen sie sich? Welche Interessen und Bedürfnisse haben sie? Wie sind ihre gewohnten Handlungsmuster? Was können und wollen sie tun, damit sie etwas verändern, also lernen?

Ausgangspunkt bei Überzeugungsprozessen ist immer eine Divergenz in den Auffassungen: Wenn die anderen schon das Gleiche dächten und täten, wären sie von der Sache schon überzeugt und man müsste sie nicht erst noch überzeugen. Das Überzeugen ist also ein Prozess hin zu einer gemeinsamen Einschätzung. Sie entsteht durch Perspektive-Übernahme: Der Redner muss sich in die Situation der Angesprochenen hineinversetzen und ihre Sichtweise aufgreifen. Durch das stellvertretende Aussprechen der eher emotionalen, erfahrungsbezogenen Sicht der Schüler entsteht schon eine erste Gemeinsamkeit: Sie fühlen sich verstanden und erliegen einem inneren »Nickeffekt«. Damit entsteht die notwendige Motivation (= Stufe 1 des Überzeugungsprozesses), die anschließend inhaltlich und begrifflich auf den Punkt gebracht werden muss. Sodann wird die sachliche Problemstellung (= Stufe 2) ausgesprochen, damit die Schüler besser mitdenken können.

Wenn man zeigen kann, dass die Schüler bisher keine befriedigende Lösung für das Problem gefunden haben, entsteht eine emotionale Unzufriedenheit (Homöostase-Verlust), die motiviert. Erleben Menschen einen Widerspruch zwischen ihrem eigenen Wissen und Handeln (Dissonanz), streben sie nach einer Dissonanzminderung. Damit entsteht auch Motivation für einen Einstellungswandel (Festinger 1971), der bei manchen Inhalten unabdingbar ist. Auch Neugier und Spieltrieb können zur Motivation angesprochen werden.

Alternativen abwägen – nicht mit der »Tür ins Haus fallen«

Der häufigste psychologische Fehler, der bei der Gestaltung von Überzeugungsprozessen passiert, ist: vorschnell die Lösung benennen und zur entsprechenden

Handlung auffordern. Für die Lehrperson ist der Lösungsweg oft so sonnenklar, dass ihr alles andere als zeitraubend und überflüssig erscheint. Aber die Schüler stecken (noch) nicht so im Thema, wissen vielleicht noch (zu) wenig darüber, haben Vorurteile oder unzureichende Alltagsweisheiten im Kopf. Wenn darauf nicht eingegangen wird, bleiben solche Vorbehalte bestehen und stehen der angebotenen Lösung entgegen. Werden dagegen mehrere Lösungsansätze (besonders solche, die die Schüler im Kopf haben!) ernsthaft aufgegriffen und mit ihren Vor- und Nachteilen durchgespielt und abgewogen, entsteht ein nachvollziehbarer Argumentationsprozess: Versuch und Irrtum (= Stufe 3). Wer in Opposition zur vertretenen Meinung steht, wird von einer Argumentation, die sich mit beiden bzw. mehreren Standpunkten auseinandersetzt, eher überzeugt (Hovland, vgl. Maccoby 1971). Also sollte man als Lehrperson ruhig Vorbehalte und Einwände stellvertretend aussprechen, z. B.: »Vielleicht denkt ihr jetzt, wofür brauche ich das? Ist es nicht viel einfacher, es wie bisher zu machen? Das ist doch viel zu kompliziert ... Warum sollen wir uns mit diesem Thema überhaupt beschäftigen? Was bringt uns das? ...« – Mit der abwägenden Argumentation werden Einwände vorweggenommen und die Schüler gedanklich zur Lösung (= Stufe 4) hingeführt. Das Lösungsangebot muss dann klar und verständlich als These herausgestellt und mit Argumenten schlüssig präsentiert werden. Den Abschluss des Überzeugungsprozesses bildet die emotionale Verstärkung (= Stufe 5), z. B. durch Ausprobieren, gedanklich-verbalen Ersatzvollzug (ausmalen, wie schön es mit der angebotenen Lösung sein wird), einen eingängigen Merksatz oder einen Appell. Aber Vorsicht: Immer nur sparsam appellieren, zu dick aufgetragene Appelle, die Furcht einflößen, sind wenig wirksam, weil Furcht immer Abwehr hervorruft (Janis 1971).

In Bezug auf spezifische Problemlagen können Lösungsangebote auch gewünschte Verhaltensweisen in sinnvolle Handlungsschritte operationalisieren und deren Erprobung und Vollzug anbieten, z. B. bei persönlichen Lernzielen in bestimmten Bereichen. Diese schlägt der Lehrer vor, aber die Akzeptanz und Umsetzung liegt immer beim Schüler selbst. Lehrer (genauso wie Eltern) können ihren Schülern nicht die Verantwortung für ihr Lernen, d. h., für die Veränderungen im Welt- und Handlungswissen bzw. in Werten und Einstellungen oder dem prozeduralen Wissen/Können abnehmen.

Pygmalion lässt grüßen

Pygmalion heißt ein Theaterstück von George Bernard Shaw, in dem das Blumenmädchen Eliza Doolittle von Prof. Higgins in Sprechweise und Auftreten geschult und schließlich für ein Mitglied der Oberschicht gehalten wird. Wenn