

Peter Weber

Verkaufsgespräche führen lernen in der Schule

Eine linguistische Untersuchung

Verlag für Gesprächsforschung

Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung 2014
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
ISBN 978 - 3 - 936656 - 57 - 2

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln
im Fach Deutsche Philologie
vorgelegt von Peter Weber aus Siegburg
Köln, 30.10.2013

Erster Referent: Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek
Zweite Referentin: Prof. Dr. Gisela Brünner
Datum der letzten Prüfung: 15.01.2014

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Mannheim 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	6
1.1.	Untersuchungsgegenstand und Fragestellungen	6
1.2.	Vorgehen und Methoden	9
1.3.	Datenmaterial	14
2.	Aufbau des Verkaufsgesprächs	23
2.1.	Linguistische Untersuchungen zum Verkaufsgespräch	23
2.2.	Aufbau der Verkaufsgespräche des Korpus.....	33
2.2.1.	Beraten	37
2.2.2.	Verkauf fördern	44
3.	Sprachliche Muster im Verkaufsgespräch	48
3.1.	Gespräch eröffnen	51
3.1.1.	Grüßen.....	56
3.1.2.	Anreden	59
3.2.	Anliegen klären	61
3.2.1.	Anliegen formulieren.....	68
3.2.2.	Anliegen explorieren.....	70
3.3.	Ware anbieten	81
3.3.1.	Ware vorschlagen	87
3.3.2.	Ware nachfragen	89
3.4.	Wareneigenschaften beschreiben	90
3.4.1.	Beschreibung ausführen	99
3.4.2.	Beschreibung nachvollziehen	110
3.5.	Fachinformationen erklären	115
3.5.1.	Erklärung ausführen	122
3.5.2.	Erklärung nachvollziehen	140

3.6.	Über Warenverwendung instruieren.....	143
3.6.1.	Instruktion ausführen.....	148
3.6.2.	Instruktion nachvollziehen	157
3.7.	Warenqualität einschätzen.....	160
3.8.	Ratgeben.....	164
3.9.	Ware empfehlen	170
3.10.	Einwand behandeln	173
3.10.1.	Einwand vorbringen	184
3.10.2.	Einwand bearbeiten	187
3.11.	Preis besprechen	191
3.11.1.	Preis ansprechen.....	196
3.11.2.	Preis mitteilen	197
3.11.3.	Über den Preis verhandeln.....	200
3.12.	Angebotsannahme fördern	204
3.12.1.	Unentschlossenheit äußern	210
3.12.2.	Zur Angebotsannahme bewegen	211
3.12.3.	Angebotsannahme bearbeiten	213
3.13.	Gespräch beenden.....	217
3.13.1.	Danken	221
3.13.2.	Grüßen	222
4.	Förderung domänenspezifischer Gesprächskompetenz	224
4.1.	Modellierung von Gesprächskompetenz in Verkaufssituationen .	224
4.1.1.	Fähigkeit zur Handlungsmusterrealisierung.....	236
4.1.2.	Fähigkeit zur Themenbearbeitung	237
4.1.3.	Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung	241
4.1.4.	Fähigkeit zur Verständnissicherung	250
4.2.	Kompetenzorientierter Berufsschulunterricht	254

4.3.	Vermittlung von Wissen über Verkaufsgespräche	259
4.3.1.	Darstellung des Verkaufsgesprächs in Schulbüchern	260
4.3.2.	Realisierung von Schulbuchratschlägen in authentischen Gesprächen	275
4.3.3.	Perspektiven für die Didaktik der Verkaufsgesprächslehre	299
4.4.	Simulation von Verkaufsgesprächen	311
4.4.1.	Rollenspiel im Verkaufskundeunterricht	311
4.4.2.	Bearbeitung sprachlicher Aufgaben im Rollenspiel	317
4.4.3.	Perspektiven für die Didaktik des Rollenspiels	401
5.	Fazit	418
6.	Verzeichnis der Abbildungen, Tabellen und Transkriptausschnitte	421
7.	Literaturverzeichnis	428
8.	Inhalt des Transkriptbandes	445

1. Einleitung

1.1. Untersuchungsgegenstand und Fragestellungen

Ein Anliegen des Deutschunterrichts ist es, die Gesprächskompetenz der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher Hinsicht zu fördern. Dieses Ziel ist laut Richtlinien und Lehrplänen in den verschiedenen Schulstufen und -formen durch die Analyse und aktive Gestaltung mündlicher Kommunikation zu verfolgen, beispielsweise in den Lernbereichen „Reflexion über Sprache“ und „Sprechen und Zuhören“ (siehe Kernlehrpläne für das Fach Deutsch SI NRW). Als Unterrichtsgegenstände werden hier vor allem innerschulische Gesprächsformen (z. B. Präsentationen und Diskussionen) genannt, wiederholt aber auch (vor allem in den Abgangsklassen) Alltagsgespräche der außerschulischen Realität, wie das Bewerbungsgespräch, das analysiert und im Rollenspiel simuliert werden soll. Besonders im Berufskolleg hat die Beschäftigung mit Formen und Merkmalen beruflicher Gespräche (z. B. Verkaufsgespräche, Verhandlungs- und Beratungsgespräche) im Fach Deutsch zunehmend in die Lehrpläne Eingang gefunden. Wenn Schülerinnen und Schüler sich im beruflichen Schulwesen in der Ausbildung für einen kommunikationsintensiven Beruf befinden, ist die Vermittlung der betreffenden Fertigkeiten besonders wichtig. Von Mitarbeitern, die im Groß- und Einzelhandel mit Kunden Kontakt haben, wird vor allem erwartet, erfolgreich Verkaufsgespräche zu führen.

Hier setzt die vorliegende Untersuchung an. Sie wurde angeregt durch Erfahrungen des Autors im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern, die sich auf eine berufliche Tätigkeit im gartenbaulichen Endverkauf vorbereiteten. Wegen des Strukturwandels im Gartenbau (rückläufige Produktion, zunehmende Dienstleistung) kommt dem Endverkauf, das heißt dem Direktabsatz von Blumen und Pflanzen an den Endverbraucher, wachsende Bedeutung zu. Charakteristisch für die Situation im gärtnerischen Endverkauf ist der Umstand, dass aufgrund des breiten und tiefen Sortimentes Verkäufer hier über umfangreiche Fachkenntnisse verfügen müssen, um damit Kunden bei der Auswahl der ihren Anforderungen und Erwartungen entsprechenden Waren beraten zu können.

Die Untersuchung beschäftigt sich mit der Frage, welche für die Verkaufsgesprächsführung in gartenbaulichen Endverkaufseinrichtungen relevanten Kenntnisse und Kompetenzen im Schulunterricht wie erworben und vermittelt werden können. Die schulische Praxis des Verkaufstrainings mit den Gartenbauschülerinnen und -schülern warf zwei konkrete Fragen auf. Zum einen stellte sich die Frage, welche theoretischen Kenntnisse über Verkaufsgespräche zu vermitteln sind. Die Schulbücher der Verkaufsgesprächslehre basieren auf Vorlagen der Ratgeberliteratur und

entbehren einer wissenschaftlichen Fundierung. Da die in diesem Zusammenhang präsentierten Informationen meistens entweder zu allgemein oder auf die besonderen Umstände im Gartenbau nicht anwendbar sind, ergab sich aus der Frage, wie Verkaufsgespräche im Gartencenter tatsächlich beschaffen sind, die Aufgabe, die Branchenspezifik dieses Typs von Verkaufsgespräch zum Untersuchungsgegenstand zu machen. Zu diesem Zweck wurden in Gartencentern authentische Verkaufsgespräche aufgenommen, transkribiert und anschließend analysiert. Zum anderen stellte sich im praktischen Teil des Unterrichts die Frage, welche Methoden geeignet sind domänenspezifische Gesprächskompetenzen zu fördern. Üblich und in den Lehrwerken zur Verkaufskunde durchgängig empfohlen sind Rollenspiele, in denen Schülerinnen und Schüler Verkaufsgespräche im Klassenraum führen. Zur Untersuchung der Frage, ob Simulationen dieser Art ein geeignetes Mittel zur Förderung der Gesprächskompetenz sind, wurden in der Schule Rollenspiele videografiert, ebenfalls transkribiert und analysiert.

In methodischer Hinsicht möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Gesprächsdidaktik auf gesprächsanalytischer Grundlage leisten. Theoretischer Hintergrund ist die linguistische Gesprächsforschung, die authentische Gespräche empirisch auf die verschiedenen Formen und Funktionen des sprachlichen Handelns hin untersucht. Die Gesprächsforschung analysiert die kommunikativen Aufgaben, die die Gesprächsteilnehmer in einem Gespräch zu erfüllen haben, die sprachlichen Handlungsmuster und sprachlichen Mittel, die dabei eingesetzt werden. Sie rekonstruiert die Probleme, die in Gesprächen typischerweise auftreten, und die Lösungen, die dafür gefunden werden. Ihre Ergebnisse lassen sich für die Entwicklung gesprächsdidaktischer Konzepte und die Förderung von Gesprächskompetenz in der Aus- und Fortbildung verwenden.

In der vorliegenden Arbeit werden aufbauend auf den Analyseergebnissen die Kompetenzen bestimmt, über die (angehende) Verkäufer¹ im Gartenbau verfügen müssen, um erfolgreich Verkaufsgespräche führen zu können. Die vorliegende Untersuchung geht davon aus, dass Schülerinnen und Schüler vor allem durch den Erwerb von Fähigkeiten zur genauen Wahrnehmung und Interpretation von kommunikativen Phänomenen Strukturwissen über alltagsweltliche und institutionelle Gespräche aufbauen können. Dies ist die Voraussetzung dafür, das eigene Gesprächsverhalten reflektieren und kontrollieren zu können. Dazu gehört auch,

¹ Im vorliegenden Text wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit bei Personenbezeichnungen im Rahmen von allgemeinen Aussagen meist das generische Maskulinum verwendet.

Kommunikationsprobleme rechtzeitig zu erkennen und angemessen auf sie zu reagieren, also gleichzeitig soziale Sensibilität und Perspektivenübernahme wie auch Zielstrebigkeit und Durchsetzungsvermögen zu entwickeln. Im fachdidaktischen Teil der Arbeit wird deshalb die Fragestellung bearbeitet, inwieweit neue Methoden, nämlich Transkriptanalysen im Unterricht und Simulationen von Verkaufsgesprächen auf gesprächsanalytischer Basis, beim Erwerb der für das Führen von Verkaufsgesprächen notwendigen Kompetenzen hilfreich sein können.

Damit will die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur aktuellen sprachdidaktischen Forschung im Bereich ‚Mündlichkeit‘ leisten. Bereits Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre spielte das Thema Kommunikation im Deutschunterricht eine wichtige Rolle und wurde in der Fachdidaktik entsprechend gewürdigt. Man sprach von einer ‚kommunikativen Wende‘, der Begriff ‚Kommunikation‘ war damals „Leitwort einer kritischen Deutschdidaktik“ (Vogt 1997, S. 139). Danach ist das Interesse an Kommunikation und Gesprächsförderung in Schule und zugehöriger Fachwissenschaft allerdings zunächst zurückgegangen (vgl. Vogt 1995, S. 43).

„Der Überblick über die fachdidaktische Diskussion zur Gesprächsförderung im Unterricht weist ab Mitte der 80er Jahre einen gewissen *Stillstand* auf: In der jüngeren Fachgeschichte der Sprachdidaktik [...] scheint dieses Thema seit ca. 10 Jahren keine Rolle mehr zu spielen.“ (Neuland 1995, S. 9; Hervorhebung im Original)

Das Interesse der Fachdidaktik hat sich verlagert:

„In der Entwicklung der Deutschdidaktik scheint sich nach der kommunikativen Wende [...] und dem Vorherrschen handlungs- und produktionsorientierter Methoden des Literatur- und Sprachunterrichts der 80er Jahre seit einiger Zeit eine weitere, sogenannte kognitive Wende zu vollziehen.“ (Neuland 1995, S. 11)

Eine Ursache für diese Verlagerung des Interesses der Fachdidaktik war die Unzufriedenheit mit jener Art der Behandlung des Themas ‚Kommunikation‘ im Unterricht, die „eine instrumentalistische Sichtweise [...] und zweckrationales kommunikatives Handeln in den Vordergrund rückte“ (Neuland 1995, S. 7):

„Dem Lernziel kommunikative Kompetenz drohte die Einschränkung auf die Beherrschung effektiver Kommunikationstechniken.“ (Neuland 1995, S. 7).

Zwar sind diese Bedenken angesichts des umfassenden Bildungsauftrages des Deutschunterrichts verständlich. Bei der Bestimmung berufsspezifischer Gesprächskompetenz (z. B. im Bereich der Verkaufsgesprächsführung) ist aber klar, dass sich hier Forschung und Didaktik ganz bewusst auf die Modellierung und Förderung sprachlicher Teilkompetenzen bemühen. In den letzten Jahren ist die fachdidaktische Diskussion zum Thema ‚mündliche Kommunikation‘ wieder stärker geführt worden. Abraham (2008) stellt fest, dass seit Beginn der Kompetenzorien-

tierung in den allgemeinbildenden Schulen mittlerweile gezielt nach Antworten auf die Frage gesucht wird, was Schülerinnen und Schüler in diesem Kompetenzbereich lernen und können sollen.

„Gerade im Bereich des Sprechens/Miteinander Sprechens ist hier zwar noch immer ein gewisser Nachholbedarf zu verzeichnen, verglichen mit dem Stand der Lese- und Schreibkompetenzforschung. Aber zum einen gibt es einschlägige neuere Forschung, deren Ergebnisse an die Praxis zu vermitteln sind, und zum andern wächst der Handlungsdruck angesichts der Entwicklung von Standards und Aufgaben in allen Lernbereichen, also auch in diesem.“ (Abraham 2008, S. 7)

Vor diesem Hintergrund lassen sich das Ziel und die Untersuchungsfragen der vorliegenden Arbeit wie folgt benennen: Das Ziel der Untersuchung sind neue Erkenntnisse über die Beschaffenheit von Verkaufsgesprächen und die Förderung der Gesprächskompetenz von angehenden Verkäufern im (Berufs-)Schulunterricht. Die Untersuchungsfragen lauten:

- 1) Welche Aufgaben bearbeiten Verkäufer und Kunden im Verkaufsgespräch?
- 2) Welche Kompetenzen sind nötig zum Führen von Verkaufsgesprächen?
- 3) Inwieweit ist die Darstellung der Aufgaben im Verkaufsgespräch in den Schulbüchern angemessen?
- 4) Wie bearbeiten Schülerinnen und Schüler in Rollenspielen die Anforderungen des Gesprächstyps?

Aus der Bearbeitung dieser Untersuchungsfragen ergibt sich der folgende Aufbau der Arbeit:

- Analyse authentischer Verkaufsgespräche (Kapitel 2 und 3)
- Modellierung von Gesprächskompetenz in Verkaufssituationen (Kapitel 4.1)
- Schulbuchanalyse (Kapitel 4.3): Überprüfung der Realisierung von Schulbuchratschlägen in authentischen Gesprächen; Diskussion des didaktischen Konzepts der Schulbücher
- Analyse simulierter Verkaufsgespräche (Kapitel 4.4): Vergleich von Rollenspielen mit authentischen Verkaufsgesprächen. Diskussion des didaktischen Konzepts der Rollenspiele

1.2. Vorgehen und Methoden

Für die vorliegende Untersuchung wurden Audioaufnahmen von authentischen Gartencenter-Gesprächen und Videoaufnahmen von schulischen Rollenspielen

angefertigt und transkribiert. Die Analyse dieses Materials erfolgte mit den Methoden der linguistischen Gesprächsforschung. Die Hauptmerkmale der Gesprächsforschung sind die empirische Grundlegung, das heißt die qualitative, materialgeleitete Analyse von exakten Transkriptionen authentischer Diskurse mit dem Ziel der begrifflichen Rekonstruktion der Organisationsprinzipien kommunikativen Handelns. Das Ziel gesprächsanalytischer Untersuchungen ist das Entdecken von Regelmäßigkeiten, von strukturellen und funktionalen Zusammenhängen in Gesprächen, um so das Funktionieren unterschiedlicher Diskurstypen zu erklären. Innerhalb der deutschen Gesprächsforschung gibt es zwei Hauptströmungen: die Funktionale Pragmatik und die Konversationsanalyse. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der fokussierten Diskursphänomene, der Analysemethoden, der Transkriptionsweisen, vor allem aber in Hinblick auf ihr Forschungsinteresse. Die Funktionale Pragmatik fragt bei ihrer Analyse von Gesprächen nach dem ‚Wozu‘, also dem Zweck der eingesetzten sprachlichen Handlungen, der institutionell bestimmt sein kann; die Konversationsanalyse fragt nach dem ‚Wie‘, also nach den Verfahren, die die Gesprächspartner in Diskursen anwenden, die vor allem als dynamische Prozesse gesehen werden. Trotz aller Unterschiede haben die Funktionale Pragmatik und die Konversationsanalyse zentrale Gemeinsamkeiten: 1) Sie sehen Gespräche geprägt durch Aktionen der Gesprächsteilnehmer auf mehreren Ebenen, mit denen bestimmte Aufgaben bearbeitet werden. 2) Sie sind bestrebt generelle, komplexe sprachliche Handlungsformen der mündlichen Kommunikation zu rekonstruieren, die ‚Muster‘ (Funktionale Pragmatik) oder ‚Schemata‘ (Konversationsanalyse) genannt werden. 3) Sie gehen davon aus, dass den Gesprächsbeteiligten ein Repertoire an sprachlichen Ausdrucksformen zur Verfügung steht, um die Aktionen auf den einzelnen Ebenen situationsbezogen ausführen zu können.

1) Gesprächsaufgaben. Es gibt eine Reihe von Vorschlägen, die Aufgaben im Gespräch zu benennen und zu bestimmen. Kallmeyer (1985) spricht von Aspekten der Interaktionskonstitution, Deppermann (1999) von Ebenen der Interaktionskonstitution, Duden (2005) von Aufgaben im Gespräch, Bührig/ten Thije (2005) von Innengestaltung kommunikativer Maximaleinheiten. Tabelle 1 zeigt eine Gegenüberstellung der von den Autoren verwendeten Bezeichnungen.

Tabelle 1: Kommunikative Aufgaben im Gespräch

Kallmeyer 1985 (vgl. Deppermann 1999)	Duden 2005	Becker-Mrotzek 2009 (vgl. Bührig/ten Thije 2005)
Gesprächsorganisation	Gesprächsorganisation	(Sequentialität)
Handlungskonstitution	Zweckrealisierung (Handlungsschema)	Handlungsmuster prozessieren
Sachverhaltsdarstellung	-	Thematisches Wissen prozessieren
soziale Identitäten, Beziehungen	Beziehungsgestaltung, Identitätsarbeit	Identität, Beziehung prozessieren
Interaktionsmodalitäten	-	(Gestaltungsarten)
Reziprozitätsherstellung (Verständigung, Kooperation)	Verständnissicherung	Unterstützungsverfahren der Verständnissicherung prozessieren
-	(Situationsdefinition)	-

Ein Merkmal dieser Gesprächsaufgaben ist, dass die Beteiligten sie bearbeiten, ohne sich dessen in besonderem Maße bewusst zu sein. Die Gesprächsteilnehmer können in der Regel auch nicht die von ihnen verwendeten Bearbeitungsformen erläutern (vgl. Duden 2005, S. 1230). Das liegt unter anderem daran, dass die Gesprächsaufgaben in vielfältiger Weise miteinander verknüpft sind.

„Sie überschneiden sich teilweise, sie überlagern sich in der Interaktion, und sie sind vielfältig durch *indem*-Relationen miteinander verbunden. [...] Bei jedem Beitrag spielen alle Aufgaben eine Rolle, wenngleich auch nicht mit gleicher Relevanz und gleichem Gewicht. Das heißt, Gesprächsbeiträge sind hinsichtlich der Aufgaben, die von ihnen bearbeitet werden, multifunktional.“ (Duden 2005, S. 1230; Hervorhebung im Original)

Von zentraler Bedeutung sind die Aufgaben, die der Realisierung des Gesprächszwecks dienen. Sie bilden die Grundstruktur des Gesprächstyps und sind als Handlungsschema darstellbar.

„Die Aufgaben, die der **Zweckrealisierung** von Gesprächen dienen, stellen den Kern von Gesprächen dar und lassen sich in Form eines **Handlungsschemas** [...] zusammenfassen. Ein solches Handlungsschema stellt die Aufgabenstruktur von Gesprächen dar und lässt sich für jeden Gesprächstyp herausarbeiten. Das Handlungsschema rekonstruiert Erwartungen, die in einer Kultur bestehen hinsichtlich derjenigen Aufgaben (und ihrer sachlogischen Abfolge), die zur Realisierung des Zwecks eines Gesprächstyps notwendigerweise interaktiv bearbeitet werden müssen.“ (Duden 2005, S. 1231; Hervorhebungen im Original)

In der vorliegenden Untersuchung wird der Aspekt, dass in Gesprächen Aktionen auf unterschiedlichen Ebenen ausgeführt werden, durch die Beschreibung von Merkmalen der Themenbearbeitung, der Beziehungsgestaltung und der Verständnissicherung berücksichtigt (siehe Kapitel 4.1). Im Mittelpunkt steht aber die Analyse der sprachlichen Muster auf der Handlungsebene, die den Diskurstyp ‚Verkaufsgespräch‘ prägen (Kapitel 2 und 3).

2) Handlungsmuster. Die Methode der Handlungsmusterrekonstruktion ist ein Verfahren der Funktionalen Pragmatik, die sprachliche Handlungsmuster als standardisierte Abfolgen mentaler und interaktionaler Tätigkeiten von Sprecher und Hörer sieht, die für bestimmte, wiederkehrende gesellschaftliche Zwecke ausgebildet wurden. Diese Handlungsmuster können nicht introspektiv aufgedeckt, sondern nur mithilfe empirischer Daten rekonstruiert werden. Sie werden meist in einem Flussdiagramm (Praxeogramm genannt) dargestellt, das die mentalen und interaktionalen Handlungen (Pragmeme) der Gesprächsbeteiligten in ihrer Abfolge, eventuell mit Entscheidungsmöglichkeiten zeigt:

„Wir nennen Skizzen dieser Art „*Praxeogramme*“. [...] Sie sind gegliedert nach den konstitutiven Einheiten, den Pragmemen. Die Pragmeme sind spezifiziert in *Aktionen*, *Interaktionen* und *Entscheidungspunkte*.“ (Ehlich/Rehbein 1975, S. 226; Hervorhebungen im Original)

So sind beispielsweise in Abbildung 2 links die Handlungsmöglichkeiten des Verkäufers, rechts die des Käufers dargestellt, beide jeweils unterteilt in einen mentalen und einen interaktionalen Bereich. Muster können ganz – eventuell auch mehrfach – durchlaufen oder vorzeitig abgebrochen werden.

Das Ziel der Rekonstruktion von Handlungsmustern ist es, zunächst den systematischen Zusammenhang bestimmter sprachlicher Handlungen zu klären, um danach den Gesprächstyp, der sich aus einzelnen Mustern zusammensetzt, beschreiben zu können.

„Es ist ein zentrales Analyseziel, das Allgemeine im je Besonderen zu erfassen. Allen Diskursen liegen entwickelte, kommunikative Verfahren zugrunde, deren sich die Beteiligten bedienen, um ihre Ziele zu erreichen. Diese Verfahren, die sich im Laufe einer langjährigen gesellschaftlichen Praxis entwickelt haben, gilt es in Form von Diskursmustern oder Gesprächsschemata zu rekonstruieren.“ (Becker-Mrotzek 1995, S. 18)

3) Sprachliche Ausdrucksformen. Sämtliche Gesprächsaufgaben werden mithilfe zweckdienlicher sprachlicher Mittel bearbeitet, die sich je nach Gesprächstyp stark unterscheiden können (vgl. Duden 2005, S. 1229). Die konstante Tiefenstruktur der Muster wird also je nach Verwendungssituation mithilfe spezifischer Mittel (Illokutionen und Formulierungen) an der sprachlichen Oberfläche realisiert, die die Be-

ziehung zwischen Sprecher, Hörer und Gesprächsgegenstand gestalten. Die Funktionale Pragmatik nennt das Repertoire, das zur Ausführung bestimmter Muster zur Verfügung steht, ‚Realisierungsmenge‘:

„Das Verhältnis zwischen Mustern und den sie realisierenden sprachlichen Mitteln ist kein einfaches eins-zu-eins-Verhältnis, die Auswahl der sprachlichen Mittel bei der Realisierung jedoch auch nicht völlig beliebig. Vielmehr hat man es bei der Realisierung mit einer begrenzten *Menge sprachlicher Mittel* zu tun, die die Zwecke, die den Mustern inhärent sind, Hörerangemessen umsetzen. Die sprachlichen Mittel sind jedoch – ganz offensichtlich – nicht allein an ein spezifisches Muster gebunden; das Verhältnis zwischen Muster und sprachlichen Mitteln ist vielmehr als das einer *funktionalen Affinität* anzusehen.“ (Kameyama 1996, S. 3; Hervorhebungen im Original)

Arbeitsschritte der Analyse. Um Struktur und Merkmale des Verkaufsgesprächs beschreiben zu können, wurden die Transkripte der authentischen Gartencenter-Gespräche mit dem folgendem Verfahren untersucht.

Ziel des ersten Arbeitsschrittes ist die Rekonstruktion der diskurstypischen sprachlichen Handlungsmuster durch die Abstraktion genereller Tiefenstrukturen von Einzelfällen situativer Realisierungen. Zu diesem Zweck werden alle Gespräche als Ganzes Schritt für Schritt analysiert, in größere Phasen und kleinere Segmente eingeteilt, um auf diesem Weg die sprachlichen Handlungen und ihren Zusammenhang bestimmen zu können. Bei diesem Vorgehen müssen nicht musterkonstituierende Elemente ausgesondert werden. Die Bestimmung der sprachlichen Handlungen kann wegen ihrer Mehrdimensionalität mitunter schwierig sein. Sprachliche Handlungen können als direkte oder indirekte Sprechakte ausgeführt werden (ein Fragen kann ein Auffordern darstellen) und erhalten ihre Bedeutung durch ihre Position im Gesprächsverlauf (eine Äußerung kann gleichzeitig ein Antworten und ein Erklären sein). In manchen Sequenzen treten sprachliche Handlungen im Verbund auf und sind dem übergeordneten Zweck eines Handlungskomplexes unterstellt (in Instruktionen sind z. B. häufig Erklärungen funktional eingebettet; dann wird erklärt, um verständlich zu instruieren). Schließlich muss berücksichtigt werden, dass umgangssprachlich häufig performative Verben in Gesprächen verwendet werden, die eine andere sprachliche Handlung bezeichnen (so ist in den Verkaufsgesprächen häufig von Raten die Rede, wenn ein Empfehlen gemeint ist).

Im zweiten Arbeitsschritt werden die Befunde aus der Analyse der einzelnen Gespräche zusammengetragen und systematisiert. Durch die Markierung der identifizierten Muster werden die Gespräche kodiert und so einem Vergleich zugänglich gemacht, der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Realisierungsformen ans Licht bringt. Dadurch, dass die Muster erst in der Arbeit am Material entwickelt werden können, entsteht ein Wechselprozess von Vertiefung der

Korpusanalyse, Präzisierung der Muster und erneuter Sichtung des empirischen Materials unter verfeinerten Gesichtspunkten.

Im dritten Arbeitsschritt werden schließlich die sprachlichen Ausdrucksformen zusammengestellt, mit denen die Muster ausgeführt werden, so dass die Realisierungsmengen beschrieben werden können.

1.3. Datenmaterial

Ein wesentliches Merkmal der Diskursforschung besteht darin, dass eine Sammlung audiovisueller Aufnahmen und Transkripte authentischer Gespräche aus dem Alltags- und Berufsleben die Arbeitsgrundlage bilden. Da gesprochene Sprache flüchtig ist, müssen Gespräche aufgenommen und verschriftet werden, um sie detailliert und gründlich analysieren zu können. Nur aus der Erinnerung heraus sind Gespräche nicht angemessen zu bearbeiten. Authentisch heißt, dass die Gespräche nicht extra zum Zweck der Untersuchung geführt oder inszeniert wurden. Zwar kann das Wissen darüber, aufgenommen zu werden, unter Umständen das Äußerungsverhalten der Gesprächsteilnehmer beeinflussen. Das schmälert aber in der Regel nicht den Wert der Aufnahmen, weil die meisten Sprecher nach kurzer Zeit die Aufnahmesituation nicht mehr beachten. Wissen sie nichts von der Aufnahme, verhalten sie sich meist ungezwungener.

Da für die vorliegende Untersuchung nicht auf vorhandene Transkripte zurückgegriffen werden konnte, mussten zwei Korpora mit eigenen Aufnahmen und Transkripten neu erstellt werden: ein Korpus mit Gartencenter-Gesprächen und ein Korpus mit schulischen Rollenspielen.

Aufnahmen von Gartencenter-Verkaufsgesprächen. Die Aufnahmen von Gartencenter-Gesprächen sollten ein repräsentatives Bild der Verkaufsgespräche liefern, die im zukünftigen Arbeitsfeld der Schülerinnen und Schüler geführt werden, von denen auch die Rollenspielaufnahmen angefertigt wurden. Das Korpus bildet das Spektrum der Verkaufsgespräche von fachlich geschultem Personal im Normalbetrieb (Hauptverkaufssaison Frühjahr) in unterschiedlichen Verkaufseinrichtungen und Sortimentsbereichen im gartenbaulichen Endverkauf ab. Alle Gartencenter-Verkaufsgespräche wurden im Frühjahr 2003 von fünf Verkäufern und einer Verkäuferin in verschiedenen gartenbaulichen Endverkaufsanlagen im Großraum Köln aufgenommen (die ersten beiden Buchstaben ihrer Nachnamen sind Bestandteil der Transkriptbezeichnungen). Sämtliche Betriebe wollen sich mit breiten Sortimenten, aufwändiger Warenpräsentation und qualifizierter Beratung vom Discounterhandel absetzen. Bei den Betrieben handelt es sich um zwei große Fachgartencenter (Verkäufer ‚Sc‘, ‚Es‘ und ‚Go‘), einen Pflanzenfachmarkt mittlerer Größe

(Verkäuferin ‚Eg‘) und einen Baumarkt (Verkäufer ‚Re‘), die allesamt reine Handelsunternehmen darstellen. Die Gartenbaumschule verfügt dagegen auch über eine eigene Produktion (Verkäufer ‚Mi‘). Die Verkaufsgespräche wurden in den Verkaufsbereichen Freilandpflanzen, Hartware und Pflanzenschutzmittel geführt, in der Regel in Verkaufsgewächshäusern oder auf Freiverkaufsflächen davor; ein Verkäufer macht mit seiner Kundin einen Gang durch die weitläufige Freilandverkausanlage einer Endverkaufsbaumschule (GC-Mi-Baumschulpflanzen). Die Verkäufer sind fachlich qualifiziert und verfügen über sehr gute Warenkenntnisse. Ein Verkäufer ist Diplomingenieur (Kürzel ‚Re‘), zwei sind Gärtnermeister (Kürzel ‚Sc‘ und ‚Es‘), drei sind Kundenberater bzw. Kundenberaterinnen Gartenbau (Kürzel ‚Mi‘, ‚Go‘ und ‚Eg‘).

Die Verkäufer und eine Verkäuferin haben mit Hilfe eines MiniDisc-Rekorders und einem Krawattenmikrofon die kommunikativen Aktivitäten ihres Arbeitsalltags dokumentiert. Mit dieser unauffälligen Audioaufnahmetechnik war es möglich, Gespräche in sehr natürlicher Form zu dokumentieren. Kunden und Verkäufer waren durch die Aufnahmesituation in ihrem Kommunikationsverhalten kaum eingeschränkt; Verkäufer berichteten, dass sie nach kurzer Zeit dem Aufnahmegerät kaum noch Beachtung schenkten. Da die Analyse nonverbaler Kommunikation keine große Bedeutung für die Untersuchung hat, war der Verzicht auf Videoaufnahmen, die nur mit erheblichem Aufwand zu realisieren gewesen wären, unproblematisch. Um das Recht der Kunden auf Datenschutz zu wahren, wurden die Kunden per Aushang in den Verkaufsanlagen über die Aufzeichnung der Gespräche informiert; die Verkäufer hätten auf Wunsch eines Kunden das Aufnahmegeräte gestoppt. Namen und andere identifizierende Hinweise sind in den Aufnahmen und Transkripten anonymisiert. Die Tonqualität der Aufnahmen ist in der Regel gut, vereinzelt gibt es als Störgeräusche das Kratzen der Verkäuferkleidung am Mikrofon, das Scheppern von Einkaufswagen oder Wind in offenen Verkaufsanlagen.

Um nicht dem jeweiligen Verkäufer die Auswahl der Gesprächsaufnahmen zu überlassen, und um sicherstellen, dass alle Gesprächsanfänge mit aufgenommen wurden, waren die Verkäufer angehalten, das Aufnahmegerät auf Dauerbetrieb zu stellen. Auf den 23 bespielten MD-Cassetten (Tonaufnahmen mit ca. 73 Stunden Laufzeit) finden sich neben Verkaufsgesprächen auch Kollegengespräche, Anweisungen an Mitarbeiter, Antworten auf Zwischenfragen von anderen Kunden, Auskünfte, Telefonate, Schreibphasen (Bestellungen, Retouren/Gutschriften) und Pausen. Es konnten 352 Verkäufer-Kunde-Gespräche unterschiedlicher Länge ausgemacht werden; dazu gehören Beratungsgespräche ohne Verkauf und Reklamationen, vor allem aber 107 Gespräche (mit insgesamt ca. 13 Stunden Laufzeit), die als Verkaufsgespräche bestimmt wurden, weil sie mit einem Verkaufsabschluss enden.

Für die Analyse wurden keine kurzen Aushändigungsverkäufe, sondern fünfzehn ausführliche Verkaufsgespräche mit Beratung ausgewählt (Längen von 0:51 bis 16:54 Minuten), die von unterschiedlichen Verkäufern in ihren jeweiligen Verkaufseinrichtungen geführt wurden und verschiedene Themengebiete abdecken; von den wichtigsten Sortimentsgruppen im gartenbaulichen Endverkauf fehlen lediglich Zimmerpflanzen und Gemüse.

Tabelle 4 zeigt eine Übersicht der an den Gartencenter-Verkaufsgesprächen beteiligten Sprecher, der Aufnahmeorte und der Gesprächsinhalte.

Aufnahmen von Rollenspiel-Verkaufsgesprächen. Die Aufnahmen von schulischen Rollenspielen sollten erfassen, wie Schülerinnen und Schüler unter normalen Unterrichtsbedingungen betriebliche Verkaufsgespräche simulieren. Sie wurden als Videoaufnahmen erstellt und dokumentieren damit auch die nonverbale Kommunikation der Rollenspielt Teilnehmer. Die Aufnahmen wurden vom Autor als teilnehmendem Beobachter von Oktober 2003 bis Februar 2004 im Rahmen des von ihm durchgeführten Verkaufsgesprächstrainings des Fortbildungskurses ‚Kundenberater/in Gartenbau‘ gemacht. Da Rollenspiele speziell zum Zweck der Beobachtung inszeniert und häufig aufgezeichnet werden, stellt sich hier nicht die Frage, ob das Äußerungsverhalten der Sprecher durch die Aufnahme verändert ist. Simulationen sind durch eine eigene Form von Authentizität geprägt.

Die neun Schülerinnen und Schüler des Fortbildungskurses ‚Kundenberater/in Gartenbau‘ (fünf weiblich, vier männlich) im Alter von 20 bis 48 Jahren kamen aus unterschiedlichen Regionen Deutschlands (von Lübeck bis Leipzig; was sich manchmal in der dialektalen Färbung der Aussprache niederschlägt), ihre Bildungsabschlüsse reichten vom Hauptschulabschluss bis zur Zwischenprüfung des Gartenbaustudiums. Alle waren ausgebildete Gärtner mit ein bis acht Jahren Berufserfahrung in unterschiedlichen Sparten des Gartenbaus, sie hatten Erfahrung im Verkauf und wollten Verkäufer bzw. Verkäuferinnen im Gartencenter werden. Alle Schülerinnen und Schüler haben sich schriftlich damit einverstanden erklärt, dass die Videoaufnahmen, auf denen sie zu sehen sind, wissenschaftlich bearbeitet werden; ihre Namen sind in den Aufnahmen und Transkripten anonymisiert. Die ersten beiden Buchstaben der Nachnamen sind Bestandteil der Transkriptbezeichnungen und geben den Darsteller des Verkäufers an.

Alle Rollenspiele fanden in normalen Unterrichtsstunden im Klassenraum statt. Sie wurden entweder spontan oder in Anknüpfung an vorausgegangene Transkriptarbeit oder nach gründlicher individueller Vorbereitung auf ein selbstgewähltes Thema durchgeführt. Jeweils ein Schüler oder eine Schülerin übernahm die Rolle des Verkäufers bzw. der Verkäuferin und ein Mitschüler oder eine Mitschülerin die

Rolle des Käufers bzw. der Käuferin (Ausnahme ROL-Hü1-Zimmerpflanzen: Hier spielt die Schulsekretärin die Kundin). Als Zuschauer waren die Mitschülerinnen und Mitschüler und der Lehrer anwesend. Häufig hatten Schülerinnen und Schüler Plakate mit Produktabbildungen an die Tafel geklebt.

In vier Spielrunden (auf die die Ziffern 0 bis 3 in der Transkriptbezeichnung verweisen) wurden 31 Rollenspiele (mit insgesamt ca. 3 Stunden und 43 Minuten Laufzeit) aufgezeichnet. 15 Rollenspiele (mit Längen von 2:58 bis 13:08 Minuten) wurden so ausgewählt, dass alle Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und möglichst viele verschiedene Gesprächsthemen abgedeckt sind. Von fünf Schülerinnen und Schülern wurde nur ein Rollenspiel ausgewählt (An, Lu, Sc, Wo, Ze), von zwei Schülerinnen und Schülern zwei (Hü, Ro) und von weiteren zweien drei (Ew, Ha). Aufgrund desselben Gesprächsthemas miteinander vergleichbar sind ROL-An2-Balkonpflanzen/ROL-Ew0-Balkonpflanzen, ROL-Ew2-Rosen/ROL-Ha3-Rosen, ROL-Ew3-Ziergehölze/ROL-Ro2-Ziergehölze, ROL-Hü0-Rasenpflege/ROL-Ro0-Rasenpflege und ROL-Sc1-Obst/ROL-Ze3-Obst. Von einem Schüler liegen zwei Varianten zum selben Gesprächsthema vor: ROL-Ha0-Obst/ROL-Ha1-Obst. Einzelthemen sind Zimmerpflanzen, Sukkulente und Kübelpflanzen. Bei den wichtigsten Themen ist ein direkter Vergleich zwischen Gartencenter-Gesprächen und Rollenspielen möglich: Baum-schulpflanzen/Ziergehölze, Rosen, Kübelpflanzen, Balkonpflanzen, Obst, Rasendün-ger/Rasenpflege. Gesprächsgegenstände, die nur in den Gartencenter-Gesprächen bearbeitet werden, sind: Teichpumpe, Anwachserde, Terrassenbepflanzung, Pflanzenschutz (Blattrollwespe), Terrakotta und Preisnachlass. Nur im Rollenspiel werden Zimmerpflanzen (Sukkulente) behandelt.

Längenvergleich der untersuchten Gespräche. Tabelle 2 zeigt die Längen der 30 für die Untersuchung ausgewählten Gespräche.

Tabelle 2: Längenvergleich der untersuchten Gespräche

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
Anzahl der Gespräche	15	15
gesamte Aufnahmezeit	01:41 h	01:57 h
durchschnittliche Gesprächslänge	06:47 min	07:51 min
längstes Gespräch	16:54 min	13:08 min
kürzestes Gespräch	00:51 min	02:58 min

In Tabelle 2 ist zu sehen, dass die gesamte Aufnahmezeit und die durchschnittliche Gesprächslänge bei Gartencenter-Gesprächen und Rollenspielen vergleichbar und

die beiden Korpora damit quantitativ in etwa gleichwertig sind. Daneben sind aber auch Unterschiede erkennbar; das längste Gartencenter-Gespräch ist länger als das längste Rollenspiel, und das kürzeste Gartencenter-Gespräch ist kürzer als das kürzeste Rollenspiel. In dieser Äußerlichkeit bildet sich ab, was die Detailanalyse vielfach bestätigen wird: Gartencenter-Gespräche weisen in vielfacher Hinsicht mehr Vielfalt auf als die Rollenspiele, die grundsätzlich eher zu Gleichförmigkeit tendieren.

Transkripte der Gesprächsaufnahmen. Transkribieren heißt verbale, intonatorische und nonverbale Phänomene aufgenommener Gespräche so originalgetreu – das heißt objektiv registrierend und so wenig interpretierend wie möglich – zu notieren. In sogenannter „literarischer Umschrift“ können artikulatorische Besonderheiten der Aussprache (z. B. dialektale Färbung) wiedergegeben werden. Besonderheiten mündlicher Kommunikation werden nicht geglättet und nicht den grammatischen Normen angepasst. Zweck und Nutzen dieser Arbeit ist es, eine schriftliche Grundlage für die detaillierte Untersuchung von Gesprächen zu schaffen. Transkripte wirken wie ein Mikroskop oder eine Zeitlupe und machen viele Phänomene erst für die Analyse zugänglich. Sie machen sehr feine Strukturen sichtbar (z. B. die Intonation von Hörerrückmeldungen) und erlauben es, die Dynamik des Gesprächs zeitverzögert nachzuvollziehen. So können auch komplexe oder schwer verständliche Stellen (z. B. bei gleichzeitigem Sprechen mehrerer Personen), die sich dem ersten, unmittelbaren Höreindruck entziehen, genau aufgeschlüsselt werden.

Die Verschriftung der in der Untersuchung verwendeten Gesprächsaufnahmen erfolgte gemäß den HIAT-Konventionen (nach Ehlich/Rehbein 1976, Ehlich/Rehbein 1979a). Die ‚Halbinterpretative Arbeitstranskription‘ ist gekennzeichnet durch die Partiturschreibweise, das heißt, die Spuren der Sprecher verlaufen parallel untereinander in durch Rahmenlinien gekennzeichneten Flächen, so dass das Verhältnis der Gesprächsbeiträge zueinander mit Sprecherwechseln und Phasen parallelen Sprechens übersichtlich darstellt ist. Die verbalen Daten werden bei Bedarf zur Darstellung der Intonation markiert, nonverbale Kommunikation wird in einer eigenen [nv]-Spur unterhalb der Zeile für die verbale Kommunikation eines Sprechers notiert, Ereignisse sind in einer separaten Zeile unterhalb der Sprecherspuren verzeichnet. Die verwendete literarische Umschrift weicht von der Standardorthographie ab, wenn Kennzeichen der gesprochenen Sprache wiedergegeben werden sollen. Die Interpunktion folgt weitgehend den deutschen Regeln, da diese syntaktische und pragmatische Funktionen der Äußerungen grafisch darstellen, die in der gesprochenen Sprache intonatorisch markiert werden.

Folgende Transkriptionszeichen werden verwendet:

Tabelle 3: Transkriptionszeichen

Zeichen	Bedeutung
(...)	unverständliche Äußerung
(Wörter)	ungesicherter Wortlaut ist eingeklammert
—	Unterstreichung bei Emphase
:	phonetisches Dehnungszeichen bei Längung eines Lautes
	Wiedergabe der Tonstruktur mit diakritischen Zeichen bei Interjektionen (HM, OH, NA, AH, AHA), bei isoliertem ‚so‘ oder isoliertem ‚ja‘:
`	fallende Intonation
´	steigende Intonation
v	fallend-steigende Intonation
^	steigend-fallende Intonation
—	gleichbleibende Intonation
.	ein, zwei oder drei Punkte bei kurzen Pausen unterschiedlicher Länge
..	
...	
((3 Sek.))	Sekundenzahl in Doppelklammern bei sehr langen Pausen
~	Ligaturzeichen bei nicht realisierten Zäsuren zwischen Äußerungseinheiten
/	Abbrüche im Wort oder Satz

Zitate aus den Transkripten sind im Text der vorliegenden Arbeit nur dann in Partiturschreibweise dargestellt, wenn die Relevanz des Bezuges von Sprecheräußerungen zueinander deutlich gemacht werden soll; Zitate von einzelnen Äußerungen werden in Zeilenschreibweise wiedergegeben. Die Flächenangaben bei den Zitaten beziehen sich immer auf den Beginn der zitierten Äußerung.

In den Transkripten werden folgende Sprechersiglen verwendet: V = Verkäufer, Vin = Verkäuferin, V1 = Verkäufer 1, V2 = Verkäufer 2, K = Kunde, Kin = Kundin, Kin1 = Kundin 1, Kin2 = Kundin 2, Kin3 = Kundin 3, Kin4 = Kundin4, uS = unbeteiligter Sprecher im Hintergrund. Die Siglen wurden nach dem zeitlichen Auftreten der Sprecher im Gespräch vergeben (Kin1, Kin2 usw.)

Tabelle 4: Übersicht der transkribierten Gartencenter-Verkaufsgespräche

Geschlecht Verkäufer/in	Aufnahmeort	Gesprächsinhalt
GC-Eg-Balkonpflanzen (Länge: 05:40 min)		
w	Fachgartencenter, Beetpflanzenabteilung	Kundenpaar wünscht Pflanzen für Balkonkasten
GC-Eg-Kübelpflanzen (Länge: 03:11 min)		
w	Fachgartencenter, Baumschulabteilung	Kunden wünschen winterharte Kübelpflanze (japanischer Ahorn, Eschenahorn, Weide)
GC-Eg-Obst (Länge: 05:36 min)		
w	Fachgartencenter, Baumschulabteilung	Kundin wünscht Obstgehölz (Pflaume, Birne, Stachelbeere)
GC-Eg-Preisnachlass (Länge: 01:23 min)		
w	Fachgartencenter, Baumschulabteilung	Kundin wünscht Preisnachlass für Pflanzen minderer Qualität
GC-Eg-Rosen (Länge: 06:43 min)		
w	Fachgartencenter, Baumschulabteilung	Kundin wünscht Edelrosen, die nicht vorrätig sind
GC-Eg-Terrakotta (Länge: 06:49 min)		
w	Fachgartencenter, Hartwareabteilung	Kundin wünscht winterharte Terrakotta
GC-Es-Blattrollwespe (Länge: 00:51 min)		
m	Fachgartencenter, Pflanzenschutzabteilung	Kunde wünscht Mittel gegen Blattrollwespe
GC-Es-Pflanzenschutz (Länge: 06:14 min)		
m	Fachgartencenter, Pflanzenschutzabteilung	Kunde wünscht Mittel gegen Rhododendron-Zikaden und gegen Unkräuter im Rasen, hat Fragen zu Düngern
GC-Go-Kübelpflanzen 1 (Länge: 05:59 min)		
m	Fachgartencenter, Baumschulabteilung	Kundin wünscht Kübelpflanze
GC-Go-Kübelpflanzen 2 (Länge: 16:54 min)		
m	Fachgartencenter, Baumschulabteilung	Zwei Kundinnen wünschen Kübelpflanze für den Halbschatten
GC-Mi-Baumschulpflanzen (Länge: 16:06 min)		
m	Gartenbaumschule, Baumschulabteilung	Kundin wünscht Pflanzen als Sichtschutz und Rosen
GC-Re-Anwachserde (Länge: 02:18 min)		
m	Baummarktgartencenter, Hartwareabteilung	Kunde wünscht „Anwachserde“

GC-Re-Rasendünger (Länge: 03:41 min)		
m	Baummarktgartencenter, Hartwareabteilung	Kundenpaar wünscht Moosvernichter für den Rasen
GC-Re-Teichpumpe (Länge: 03:35 min)		
m	Baummarktgartencenter, Hartwareabteilung	Kunde wünscht Umwälzpumpe für den Gartenteich
GC-Sc-Terrassenbepflanzung (Länge: 16:43 min)		
m	Fachgartencenter, Hartwareabteilung	Kundin wünscht große Terrakottagefäße und Blumenerde, fragt nach Preisnachlass

Tabelle 5 zeigt eine Übersicht über das Geschlecht der Verkäufer/innen und den Gesprächsinhalt der jeweiligen Rollenspiel-Verkaufsgespräche. In den Transkripten werden folgende Sprechersiglen verwendet: V = Verkäufer, Vin = Verkäuferin, K = Kunde, Kin = Kundin.

Tabelle 5: Übersicht der transkribierten Rollenspiel-Verkaufsgespräche

Geschlecht Verkäufer/in	Gesprächsinhalt
ROL-An2-Balkonpflanzen (Länge 06:33 min)	
m	Kundin sucht Pflanze für den Balkon (Datura, Bougainville, Cassia, Hibiscus, Bleiwurz, Korallenerythrina, Hortensie), Kauf eines Zusatztopfs und Pflege werden besprochen
ROL-Ew0-Balkonpflanzen (Länge 04:04 min)	
w	Kundin wünscht Pflanzen für Balkonkästen (Geranie, Strukturpflanze), Kundin kauft zusätzlich Erde und Dünger
ROL-Ew2-Rosen (Länge 06:58 min)	
w	Kundin wünscht „edle“ Gartenpflanze als Geschenk (verschiedene Rosen), Verkäuferin gibt Pflegeberatung
ROL-Ew3-Ziergehölze (Länge 05:32 min)	
w	Kundin wünscht Blütenstrauch für den Garten (Nelkenkirsche, Schneeball) Verkäuferin gibt Pflegeberatung
ROL-Ha0-Obst (Länge 09:02 min)	
m	Kundin wünscht Obstbaum für den Garten (diverse Apfelsorten, Sauerkirsche), Verkäufer gibt Pflegeberatung
ROL-Ha1-Obst (Länge 09:30 min)	
m	Kundin wünscht Obst für den Garten (Johannisbeeren, Stachelbeeren, Kulturheidelbeere, Himbeere, Jostabeere, Bona, Robada), Verkäufer gibt Pflegeberatung

ROL-Ha3-Rosen (Länge 12:25 min)	
m	Kundin wünscht Rose für den Garten, mehrere Produkte werden vorgestellt, Verkäuferin gibt Pflegeberatung
ROL-Hü0-Rasenpflege (Länge 03:37 min)	
m	Kunde wünscht Moosvernichter für den Rasen
ROL-Hü1-Zimmerpflanzen (Länge 08:06 min)	
m	Kundin wünscht Grünpflanze für das Badezimmer (Palmen, Gummibaum, Zimmeraralie, Farn, Zierspargel)
ROL-Lu1-Sukkulenten (Länge 09:46 min)	
w	Kunde wünscht Grünpflanze für den Wintergarten (diverse Euphorbien und Kakteen)
ROL-Ro0-Rasenpflege (Länge 13:06 min)	
m	Kunde wünscht Moosvernichter für den Rasen
ROL-Ro2-Ziergehölze (Länge 05:18 min)	
m	Kundin wünscht Gartenpflanze als Geschenk (Hibiscus, Hortensie, Calicarpa, Pieris), Verkäufer gibt Pflegeberatung
ROL-Sc1-Obst (Länge 02:58 min)	
w	Kundin wünscht Kirschbaum, Verkäuferin gibt Pflegeberatung
ROL-Wo2-Kübelpflanzen (Länge 13:08 min)	
w	Kundin sucht mediterrane Pflanze für den Garten (Geranie, Vanilleblume, Schneeflocken, Kapmargeriten, Impatiens, Ringelpetunie, Verbenen), Pflanzenerde und Pflege werden besprochen
ROL-Ze3-Obst (Länge 07:38 min)	
w	Kunde wünscht Beerenobst (Stachelbeeren, Trauben), Verkäuferin gibt Pflegeberatung

Schulbuchkorpus. Zur Untersuchung der Frage, inwieweit die Darstellung der Aufgaben im Verkaufsgespräch in den Schulbüchern angemessen ist, wurden die gängigen Lehrwerke analysiert, die sich der Verkaufskunde für Kaufleute im Einzelhandel widmen; branchenspezifisches Unterrichtsmaterial für den Bereich des gartenbaulichen Endverkaufs existiert nicht.

Zur Zeit der Datenerhebung (2003) waren neun Schulbücher auf dem Markt, heute (2013) sind es vier; zu ihnen zählen nach wie vor die weit verbreiteten Standardwerke von Birk (1. Auflage 1989, 17. Auflage 2011), Lungershausen (1. Auflage 1993; 7. Auflage 2003) und Lachenmann (1. Auflage 1996, 4. Auflage 2003). Vom Markt verschwunden sind (vermutlich aufgrund der Fusionen von Schulbuchverlagen) unter anderem Beck (1992), Schiefer (2001), Jecht (2004), die man wohl als Kompilationen der genannten Standardwerke bezeichnen darf.

2. Aufbau des Verkaufsgesprächs

2.1. Linguistische Untersuchungen zum Verkaufsgespräch

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der linguistischen Untersuchungen zum Thema Verkaufsgespräch vorgestellt. Dabei stehen zunächst nur die globalen Strukturbeschreibungen als Zusammenschau der Teilhandlungen des Diskurstyps im Mittelpunkt. Auf Detailergebnisse der verschiedenen Studien zu einzelnen sprachlichen Handlungen wird in allen Abschnitten in Kapitel 3 Bezug genommen; das heißt, der Forschungsstand wird hier nicht vorweg zusammengefasst, sondern auch später noch berücksichtigt bei der Bearbeitung einzelner Forschungsfragen. In Kapitel 2.2 wird als Ergebnis der Korpusanalyse ein eigenes Schema des Diskurstyps Verkaufsgespräch im Gartencenter vorgestellt und mit einer Beispielanalyse illustriert; die präsentierte Grafik liefert eine Übersicht über die einzelnen sprachlichen Handlungen, die in Kapitel 3 ausführlich erläutert werden. Danach schließt sich eine Überblicksdarstellung der Hauptaktivitäten ‚Beraten‘ (Kapitel 2.2.1.) und ‚Verkauf fördern‘ (Kapitel 2.2.2.) im Mittelteil des Verkaufsgespräch an.

Strukturbeschreibungen des Verkaufsgesprächs. Bei den linguistischen Untersuchungen, die sich in den letzten Jahren mit dem Thema Verkaufsgespräch befasst haben, handelt sich um die Arbeiten von Hundsnurscher/Franke (1985), Brons-Albert (1995a), Rehbein (1995), Pothmann (1998) und Dorfmueller (2006). Sie unterscheiden sich zum Teil erheblich hinsichtlich der angewandten Forschungsmethoden, der bearbeiteten Korpora und der Ergebnisse.

Hundsnurscher/Franke (1985) haben sich in ihrem Sammelband „Das Verkaufs-/Einkaufs-Gespräch“ ausführlich mit Themen wie ‚Fragen‘, ‚Einwandbehandlung‘ und ‚Untermuster‘ im Verkaufsgespräch beschäftigt und Aspekte einer Taxonomie der Verkaufsgespräche erörtert. Vor allem haben sie Gedanken zur „Entwicklung eines dialoggrammatischen Konzepts zur Beschreibung des Dialogtyps Verkaufs-/Einkaufs-Gespräch“ vorgelegt. Die Publikation stellt einen Beitrag zur Dialoganalyse dar, die als linguistische Disziplin versucht, auf der Basis der Sprechakttheorie nicht empirisch Erkenntnisse über die Struktur von Gesprächen zu gewinnen. Da sich dieses Vorgehen von dem der vorliegenden Untersuchung sehr stark unterscheidet, wird hier nicht weiter darauf eingegangen.

Brons-Albert (1995a) hat die Auswirkungen eines Verkaufstrainings auf das Gesprächsverhalten von zwei Verkäuferinnen in einer Buchhandlung empirisch untersucht und zu diesem Zweck 40 authentische Verkaufsgespräche vor und nach dem Training aufgezeichnet und transkribiert. Abbildung 1 zeigt das von ihr re-

konstruierte Handlungsmuster ‚Buchverkauf‘, das die Aufgabenstruktur des Diskurstyps als Diagramm abbildet.

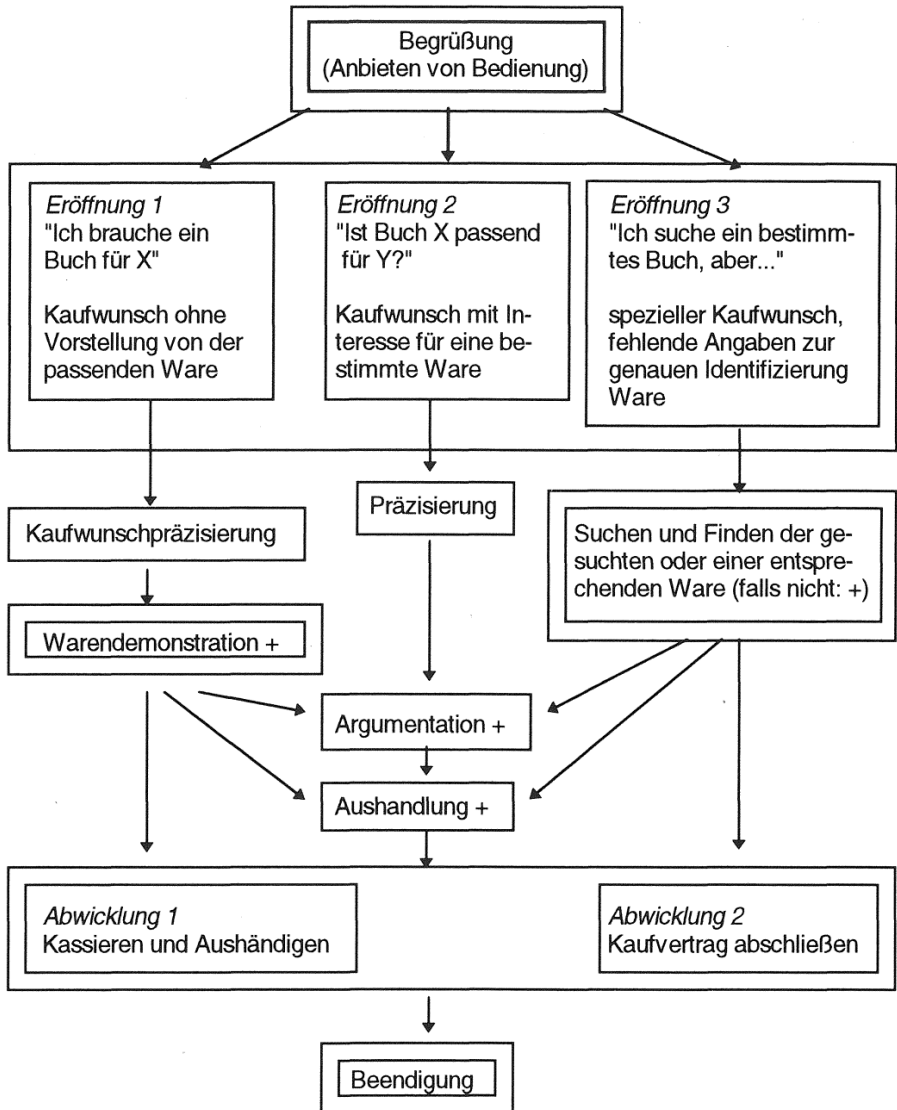


Abbildung 1: Handlungsmuster ‚Buchverkauf‘ (Brons-Albert 1995b, S. 19)

Wie Abbildung 1 zu lesen ist, erläutert Brons-Albert (1995b) so: Die doppelte Einrahmung markiert eine obligatorische Phase, die einfache eine fakultative; in Klammern stehen fakultative Gesprächszüge. Mehrere einfach eingerahmte Kästchen in einem großen bedeuten, dass eine der Möglichkeiten im großen Kasten obligatorisch ist. Die ‚+‘-Zeichen markieren Stellen im Gespräch, an denen der Kunde die Möglichkeit zu einer Beendigungsinitiative hat. In diesen Fällen scheitert das Verkaufsgespräch (vgl. Brons-Albert 1995b).

Brons-Albert (1995b) stellt mit dem Handlungsmuster ein Phasenmodell für drei im Buchhandel häufig vorkommende Gesprächsverläufe vor: Nach der Begrüßung äußert der Kunde in der Eröffnungsphase sein Anliegen. Entweder hat der Kunde einen Kaufwunsch, aber keine Vorstellung von der passenden Ware (Eröffnung 1); oder der Kunde hat einen Kaufwunsch mit einem Interesse für eine bestimmte Ware (Eröffnung 2); oder der Kunde hat einen speziellen Kaufwunsch, es fehlen ihm aber Angaben zur genauen Identifizierung der Ware (Eröffnung 3). Es folgt die Kaufwunsch-Präziserungsphase, die im Verkaufsgespräch in der Buchhandlung sehr kurz ausfällt, da die meisten Kunden lieber sofort mehrere Bücher zur Auswahl haben und begutachten möchten, als durch die Beantwortung von Verkäuferfragen an der Klärung ihres Anliegens teilzunehmen. An die Demonstrationsphase schließt sich die Argumentationsphase an, in der der Verkäufer versucht, den Kunden zum Kauf zu bewegen. In der Aushandlungsphase können gegebenenfalls Rabattwünsche bearbeitet werden, in der Abwicklungsphase wird entweder die Ware verkauft oder, falls nicht vorhanden, bestellt. Danach endet das Gespräch.

Besonderheiten des Musters sind darin zu sehen, dass bei der Klärung des Kundenanliegens Verkäuferfragen kaum eine Rolle spielen und eine Beratung nur in geringem Ausmaß erfolgen kann. Den Verkauf fördern kann der Verkäufer ebenfalls nur in geringem Umfang; Möglichkeiten zur Einwandbehandlung wie in anderen Branchen gibt es ebenso wenig wie Preisverhandlungen angesichts der Buchpreisbindung. Die Kaufentscheidung des Kunden ist nicht als Musterposition ausgewiesen.

Rehbein (1995) hat Verkaufsverhandlungen zwischen Verkäufern und Käufern unterschiedlicher Muttersprache analysiert, bei denen der Verkäufer versuchte, seinen Kunden ein hochwertiges medizinisches Gerät zu verkaufen. Abbildung 2 zeigt Rehbeins funktional-pragmatisches Handlungsmuster ‚Selling – buying‘, das der Autor mithilfe einer Beispielanalyse illustriert:

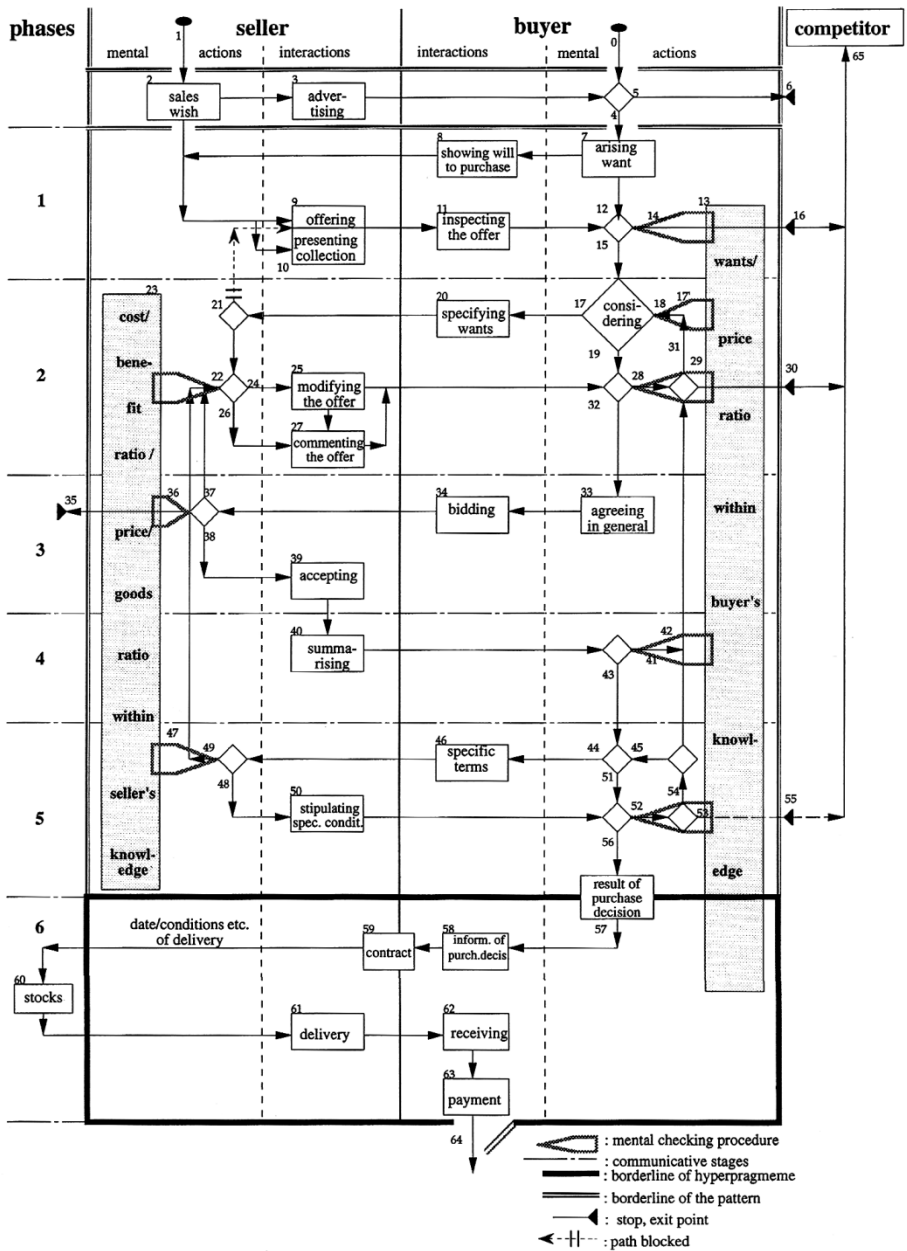


Abbildung 2: Handlungsmuster 'Selling – buying' (Rehbein 1995, S. 72)

Rehbein stellt in Abbildung 2 sechs Phasen des Verkaufsgesprächs dar. In der nicht nummerierten Vorstufe kann gegebenenfalls Werbung (3) das Interesse des Kunden für das Warenangebot wecken und so eine Kaufhandlung anbahnen. In Phase 1 bringt der Kaufwunsch des Käufers (7) diesen dazu, das Angebot/die Warenauslage (9/10) des Verkäufers zu mustern. Bis hin zur endgültigen Kaufentscheidung wird der Kunde immer wieder überlegen, ob die Erfüllung seiner Wünsche bei diesem Verkäufer zu einem für ihn akzeptablen Preis möglich ist („wants/price ratio within buyer's knowledge“) oder ob der Gang zu einem konkurrierenden Anbieter („competitor“) sinnvoller wäre. Hat der Kunde Interesse an der Ware, kann er in Stufe 2 seine Wünsche genauer artikulieren (20) und so den Verkäufer dazu bringen, sein Angebot – unter Umständen in mehreren Anläufen – zu modifizieren (25) und/oder zu erläutern (27). Ist der Kunde bereit die Ware zu kaufen, wird er in Phase 3 ein Gebot (34) abgeben. Diese Käuferäußerung, die man z. B. von Versteigerungen her kennt, ist aufgrund der Preisauszeichnungspflicht im Einzelhandel nicht üblich. Es kann aber durchaus sein – vor allem nach dem Fall des Rabattgesetzes –, dass der Käufer (z. B. bei Restware) eine Preisverhandlung initiiert. Akzeptiert der Verkäufer das Gebot des Kunden – eventuell erst nach einigem Hin und Her –, wird er es in Phase 4 zusammenfassen (40). Bis zum Abschluss des Kaufvertrags erwägt der Verkäufer immer wieder, ob der Preis, zu dem er die Ware abgeben soll, für ihn angemessen ist („cost/benefit ratio / price/goods ratio within seller's knowledge“). In Phase 5 können Käufer und Verkäufer besondere (Liefer-)bedingungen (46/50) vereinbaren und danach – wenn der Käufer sich zum Kauf entschlossen hat – in die abschließende Phase 6 eintreten. Rehbein bezeichnet Phase 6 als Hyperpragmem und betont damit ihren besonderen Status. Hier gibt es keine Wahlmöglichkeiten für die Aktanten mehr. Hat der Käufer seine Kaufentscheidung bekannt gegeben (58) und ist der Verkäufer mit ihm den Kaufvertrag (59) eingegangen, können zwar noch Details der Lieferung besprochen werden. Es ist aber nun klar, dass der Verkäufer seine Ware aus dem Lager (60) holt und dem Kunden übergibt (61). Und es ist ebenso klar, dass dann der Kunde die Ware annehmen (62) und bezahlen (63) muss und damit die Kaufhandlung beendet ist.

Als Besonderheit des Musters fällt auf, dass eine Begrüßung am Anfang ebenso wenig verzeichnet ist wie am Ende eine Verabschiedung; diese Sprechhandlungen kommen in jedem Gespräch vor und sind nicht typisch für das Verkaufsgespräch. Weiterhin zeichnet das Muster aus, dass es einige Abweichungen von der Situation im Einzelhandel aufweist. Die Phasen 1 und 2 enthalten kein interaktives Klären des Kundenanliegens, es werden lediglich Kundenaktivitäten (17: „considering“, 20: „specifying wants“), aber keine Handlungen des Verkäufers genannt (z. B. Fragen). Weiterhin sind ein ausführliches ‚Beraten‘ (lediglich 27: „commenting the offer“)

oder ‚Verkauf fördern‘ vorgesehen (kein Behandeln von Kundeneinwänden oder Fördern der Angebotsannahme von Seiten des Verkäufers). Dagegen kommt dem Preisgespräch als einem Verhandeln in Phase 3 und 4 eine Bedeutung zu, die es im Einzelhandel nicht hat.

Pothmann (1998) hat 81 Verkaufsgespräche aus zwei Schuhläden, die sich auf jüngere bzw. ältere Kunden spezialisiert haben, untersucht und als Ergebnis „ein grundlegendes Beschreibungsmodell für Verkaufsgespräche“ konversationsanalytisch erarbeitet (Pothmann 1997, S. 7). Abbildung 3 zeigt das Handlungsschema ‚Schuhverkauf‘:

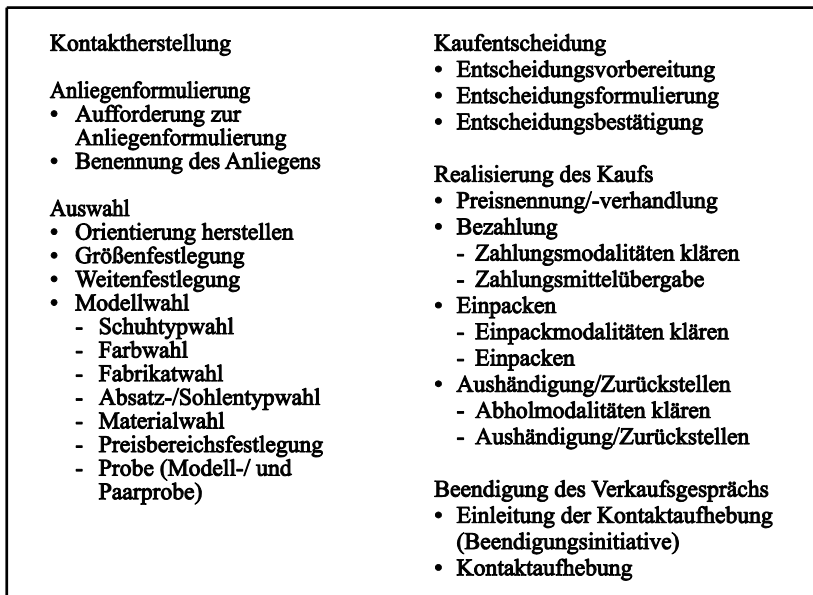


Abbildung 3: Handlungsschema ‚Schuhverkauf‘ (Pothmann 1997, S. 78f.)

Das Handlungsschema Abbildung 3 zeigt in Listenform die von den Gesprächsteilnehmern beim Schuhverkauf zu bearbeitenden Aufgaben. Nach der Kontaktherstellung formuliert der Kunde (eventuell nach Aufforderung) sein Anliegen. Im Beratungsverkauf wählt er zusammen mit dem Verkäufer Ware aus, danach trifft er seine Kaufentscheidung; nach der Realisierung des Kaufs wird das Verkaufsgespräch beendet.

Auffällig an diesem Handlungsschema ist, dass die Kernphase stark durch die besonderen Umstände im Schuhgeschäft geprägt ist. Die Positionen im Bereich ‚Aus-

wahl' sind (bis auf ‚Orientierung herstellen' und ‚Preisbereichsfestlegung') branchenspezifisch.

Dorf Müller (2006) hat 34 Verkaufsgespräche aus zwei Computer-Discount-Filialen mit den Mitteln der Funktionalen Pragmatik untersucht mit dem Ziel, „die Diskursart ‚Computer-Verkaufsgespräch' [...] in ihren unterschiedlichen Ausformungen und salienten Phänomenen zu beschreiben“ (Dorf Müller 2006: 9). Aus zwei Ablaufvarianten der Verkaufsgespräche (‚Ver-/Kauf von Einzelprodukten' und ‚Ver-/Kauf von Komplettrechnern') hat sie zwei unterschiedliche Muster entwickelt als Vorstufe für das allgemeine Handlungsmuster ‚Verkaufsgespräche im Einzelhandel':

„Es stellt die Quintessenz der beiden Handlungsmuster aus dem Computerdiscounter dar und ist auf der Vergleichsfolie dieser beiden empirischen Muster rekonstruiert worden.“ (Dorf Müller 2006, S. 12)

Abbildung 4 zeigt das Handlungsmuster ‚Verkaufsgespräche im Einzelhandel':

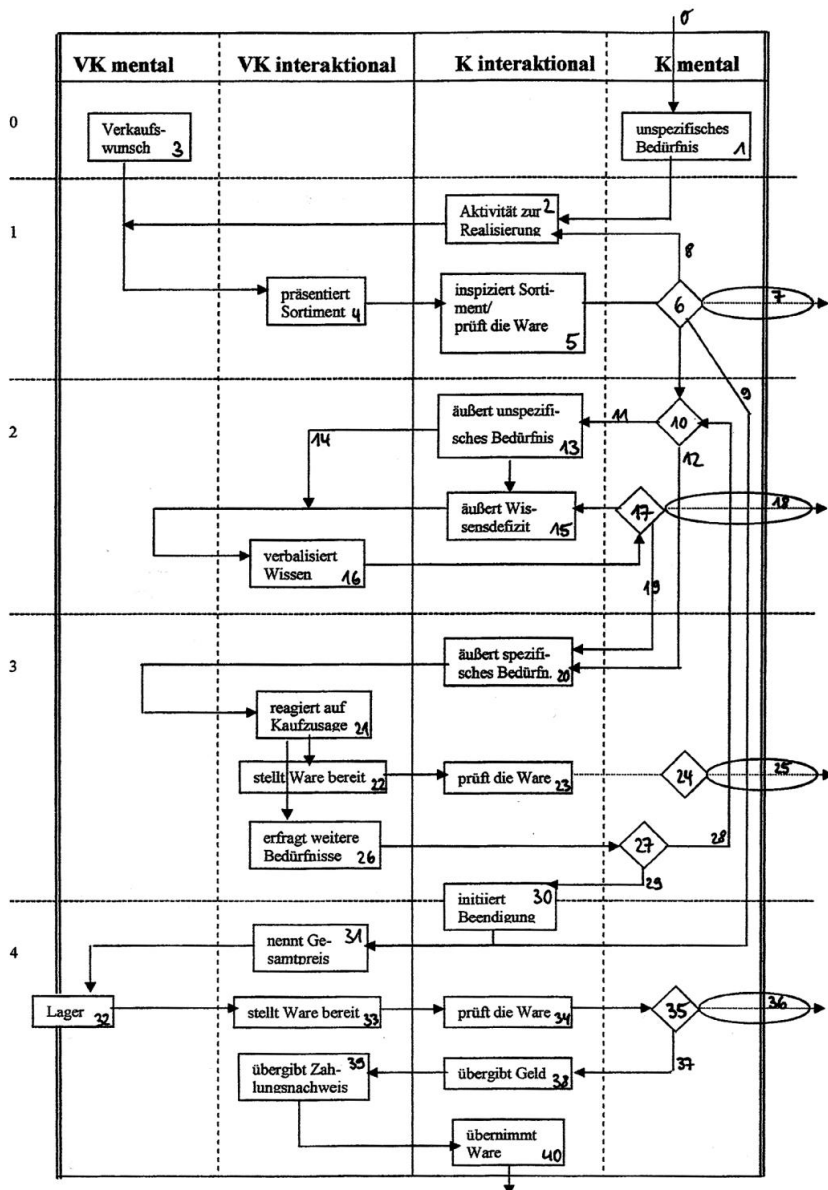


Abbildung 4: Handlungsmuster 'Verkaufsgespräche im Einzelhandel' (Dorfmueller 2006, S. 268)

In Abbildung 4 ist dargestellt, dass im Vorstadium (Phase 0) des Verkaufsgesprächs Verkäufer und Kunden den Wunsch zu verkaufen bzw. zu kaufen entwickeln. Wenn der Kunde die Einzelhandelseinrichtung betritt, begutachtet er dort zunächst die Warenpräsentation (Phase 1). Phase 2 ist fakultativ: Nur wenn der Kunde ein unspezifisches Bedürfnis und/oder ein Wissensdefizit bezüglich der Ware hat, hilft ihm der Verkäufer durch Beratung weiter. Formuliert der Kunde ein spezifisches Bedürfnis (entweder sofort nach Inaugenscheinnahme der Auslage oder erst nach der klärenden Hilfe durch die Beratung des Verkäufers), wird die Ware für ihn bereitgestellt (Phase 3). Das Verkaufsgespräch endet mit der Abwicklungsphase (Phase 4), in der die Ware übergeben und bezahlt wird.

Dorf Müllers Muster weist große Ähnlichkeit mit dem von Rehbein auf. Auch sie verzichtet auf die Positionen ‚Begrüßung‘ und ‚Beendigung‘. Die Anliegenklärung und Beratung ist wie bei Rehbein zusammengefasst (Phase 2), ohne dass deutlich wird, worin hier die Verkäuferhandlungen bestehen („verbalisiert Wissen“). Das ist verwunderlich, weil Dorf Müller ganz bestimmte Vorstellungen hat von den Umständen der Beratung. Ihrer Meinung nach verfügen viele Kunden nicht über das nötige Fachwissen zur Auswahl der Waren, die sie kaufen möchten:

„Dies führt dazu, dass sie auf Beratung von fachlichen Experten angewiesen sind. Treten nun zu diesem Angewiesen-Sein auf Beratung noch wirtschaftliche Interessen des Beratenden hinzu, so entsteht nicht nur Unbehagen, sondern Misstrauen.“ (Dorf Müller 2006, S. 10)

Diese Sicht auf die Beratungssituation ist branchenspezifisch und trifft weder auf die Bereiche ‚Bücher‘, ‚Schuhe‘ noch ‚Pflanzen‘ zu. Verkäuferhandlungen zum Zweck des Verkauf Förderns (‚Einwand behandeln‘, ‚Preis besprechen‘, ‚Angebotsannahme fördern‘) sind in Dorf Müllers Muster nicht vorgesehen. Im Unterschied zu Rehbein gibt es bei ihr zwar nicht die Position ‚Käufergebot‘ (die ist im Einzelhandel nicht üblich), trotzdem scheint der Verzicht auf Verkäuferhandlungen zum Zweck des Verkauf Förderns wiederum Beobachtungen geschuldet zu sein, die nicht verallgemeinerbar sind. Sie beziehen sich auf einen Geschäftszweig, in dem sich der Anbieter angesichts einer großen Nachfrage wenig Mühe mit verkaufsfördernden Maßnahmen geben muss.

Strukturbeschreibungen des Verkaufsgesprächs im Vergleich. Tabelle 6 zeigt die vorgestellten gesprächsanalytischen Modelle zum Verkaufsgespräch und ordnet ihre Phasen dem Ergebnis der vorliegenden Untersuchung in der letzten Spalte zu. Als Abkürzungen stehen ‚s‘ und ‚b‘ für ‚seller‘ bzw. ‚buyer‘, ‚VK‘ und ‚K‘ für ‚Verkäufer‘ bzw. ‚Käufer‘:

Tabelle 6: Strukturbeschreibungen des Verkaufsgesprächs

Brons-Albert	Rehbein	Pothmann	Dorf Müller	Weber
Begrüßung	-	Kontaktherstellung	-	Eröffnen
Eröffnung, Präzisierung	b: specifying wants	Anliegensformulierung	K: äußert un-/spezifisches Bedürfnis	Anliegen klären
Warendemonstration	s: modifying the offer	Auswahl	VK: stellt Ware bereit	Ware anbieten
Argumentation	s: commenting the offer	-	VK: verbalisiert Wissen	Beraten
-	-	-	-	Einwand behandeln
Aushandlung	b: bidding / s: accepting	Preisnennung/-verhandlung	VK: nennt Gesamtpreis	Preis besprechen
-	-	Kaufentscheidung	K: initiiert Beendigung	Angebotsannahme fördern
Abwicklung	s: delivery / b: payment	Realisierung des Kaufs	VK: stellt Ware bereit/K: übergibt Geld	-
Beendigung	-	Beendigung	-	Beenden

In Tabelle 6 sind folgende Unterschiede zwischen den Strukturbeschreibungen festzustellen: Die Eröffnung und die Beendigung des Verkaufsgesprächs werden als rahmende Phasen bei manchen Autoren erwähnt, bei anderen nicht. Danach wird die erste Kernphase entweder als käuferzentriert („Anliegenformulierung“) oder als interaktiv („Anliegenklärung“) gestaltet dargestellt. Nach der Phase des Ware Anbieten folgt die des Beraten, deren Bezeichnung ebenfalls entweder Sprecherzentriertheit (commenting the offer, verbalisiert Wissen) oder Interaktivität (Argumentation, Beraten) ausdrückt und (obwohl sie beispielsweise in den Gartencenter-Gesprächen den wichtigsten Teil ausmacht) nicht weiter differenziert wird. Ebenfalls auffällig ist, dass die Elemente im Bereich ‚Verkauf fördern‘ sehr unterschiedlich erscheinen. ‚Einwand behandeln‘ ist in keinem der dargestellten Modelle vorgesehen ist. Das ‚Preis besprechen‘ wird einerseits als Verhandlung beschrieben

(mit dem Auslöser Rabattanfrage bei Brons-Albert und Pothmann, mit dem Auslöser Gebot bei Rehbein), andererseits aber auch nur als einfache Preisnennung des Verkäufers (Dorf Müller). Ein ‚Fördern der Angebotsannahme‘ als Käuferaktivität gibt es ebenfalls bei keinem der Autoren, lediglich Pothmann und Dorf Müller erwähnen die Kaufentscheidung als Kundenaktion. Dagegen taucht in allen Modellen die Abwicklung des Verkaufs ab Abschluss der Kernphase auf, die in Selbstbedienungsanlagen (wie dem Gartencenter) vom Verkaufsgespräch abgetrennt und vom Kassenpersonal übernommen wird.

Der Vergleich der Strukturbeschreibungen macht deutlich, dass die Modelle trotz großer Ähnlichkeiten viele Unterschiede bei den zugrundeliegenden Analyseergebnissen zeigen, die den spezifischen Bedingungen zuzuschreiben sind, unter denen die Gesprächsaufnahmen entstanden. Allgemeingültigkeit kann keines der Modelle beanspruchen, auch wenn einige Autoren dies behaupten. Im Gegenteil stützt der Vergleich die These, dass die Branchenspezifik der Verkaufsgesprächstypen so stark ist, dass sich eigene Untersuchungen immer lohnen, wenn es nicht darum geht, Allgemeingültiges über Verkaufskommunikation, sondern spezifisches Wissen über bestimmte Gesprächssituationen (wie es Verkäufer an ihrem konkreten Arbeitsplatz brauchen) herauszufinden. Das ist der Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit.

2.2. Aufbau der Verkaufsgespräche des Korpus

Bereits in Tabelle 6 wurden zentrale sprachliche Handlungen als Bezeichnungen für die Phasen des Verkaufsgesprächs verwendet, die auf den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung basieren. Abbildung 5 zeigt die Struktur des Gesprächstyps, die sich als Abfolge von kommunikativen Aufgaben für Verkäufer und Kunde beschreiben lässt.

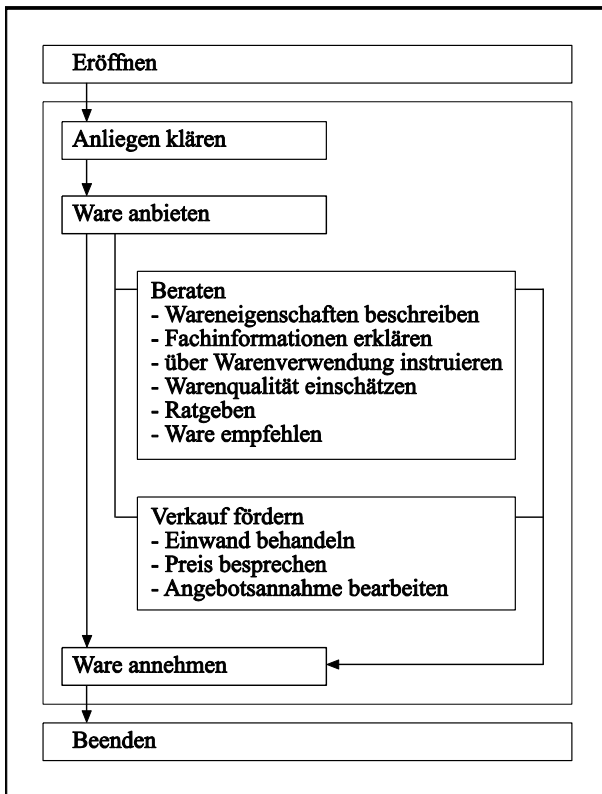


Abbildung 5: Handlungsschema ‚Verkaufsgespräch im Gartencenter‘

Der Aufbau des Verkaufsgesprächs ist dreigliedrig: Die Kernphase wird eingerahmt durch eine Eröffnungs- und eine Beendigungsphase, die beide unspezifisch sind, weil sie in jedem Gespräch vorkommen. Zu Beginn des Hauptteils wird – entweder auf Initiative des Käufers oder des Verkäufers – das Kundenanliegen geklärt. Daraufhin bietet der Verkäufer Ware an, die der Käufer beim erfolgreich verlaufenden Gespräch annimmt. Das ‚Anliegen Klären‘, ‚Ware Anbieten‘ und ‚Ware Annehmen‘ sind konstitutive Elemente des Diskurstyps, da sie zu jedem Verkaufsgespräch gehören. Bei den für die Untersuchung herangezogenen ausführlichen Beratungsverkäufen schließt sich – anders als bei kurzen Aushändigungsverkäufen – eine Beratungsphase an. Diese Phase ist fakultativ, in ihr kann der Verkäufer eher objektorientiert Wareneigenschaften beschreiben, Fachinformationen erklären, Kunden über die Warenverwendung instruieren oder auch eher subjektorientiert Warenqualität einschätzen, Ratgeben, Ware empfehlen. Formuliert der Käufer Einwände

gegen die angebotene Ware, wird die Höhe des Preises thematisiert oder unternimmt der Verkäufer Aktionen, um die Angebotsannahme zu fördern, dann können diese Gesprächsaufgaben in eigenen Handlungsmustern bearbeitet werden. Diese Elemente des Verkauf Förderns sind ebenfalls fakultativ.

Alle Handlungsmuster werden in Kapitel 3 ausführlich dargestellt. Zur Illustration des Gesprächstyps folgt an dieser Stelle Transkriptausschnitt 1, der das kürzeste verschriftete Verkaufsgespräch wiedergibt (51 Sekunden). Es weist alle Hauptbestandteile und dazu einige Handlungsmuster in den Bereichen ‚Beraten‘ und ‚Verkauf fördern‘ auf.

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 1: Nachdem ein Kunde in der Pflanzenschutzabteilung eines Gartencenters dem Verkäufer seinen Schadbefall an Rosen geschildert hat, erklärt ihm der Verkäufer die Ursache, empfiehlt ihm ein Gegenmittel und gibt Hinweise zur Ausbringung und zur Pflanzenpflege.

Transkriptausschnitt 1: GC-Es-Blattrollwespe

[1]	V	Schön guten Tag.	Bitteschön.
	Kin	Guten Tag.	Ähm ich brauch was ähm . für meine
[2]	V	Jä. Ähm <u>wenns</u> geht am besten/ Das	
	Kin	Rosen. Da rollen sich die Blätter so zusammen.	
[3]	V	Einfachste ist, einfach nur Rausschneiden, die obersten.	Das is die
	V [nv]	((räuspert sich))	
	Kin	(...) ich ja die halbe Rose.	
[4]	V	. sogenannte Blatt- . -roll- . -wespe. Da liegt/ Also innen drin/ Es äh wird	
[5]	V	angestochen. Innen drin, wenn Sies <u>auf</u> machen, is entweder ne kleine <u>Raupe</u> oder en	
[6]	V	kleines <u>Ei</u> .	Hm.
	Kin	Jä. Ne Raupe, so ne kleine grüne Raupe habe ich gefunden. Richtig. Aber	
[7]	V	Jä, jä. Das kann häufig vorkommen.	
	Kin	dat is trotzdem an <u>all</u> meinen Rosenstöcken.	
[8]	V	Dann nehmen Se <u>das</u> . Das is en systemisch wirkendes Gift. Das geht auch	
	Kin	Echt?	

sich eine Reihe sprachlicher Handlungen in der Kernphase den Bereichen ‚Beraten‘ und ‚Verkauf fördern‘ zuordnen, die im Folgenden charakterisiert werden.

2.2.1. Beraten

Ob der zentrale Aufgabenkomplex der Kernphase des Verkaufsgesprächs ‚Beraten‘ genannt werden kann, ist nicht unstrittig. Rehbein definiert ‚Beraten‘ als Weitergabe von Bewertungen durch Experten an Laien in Entscheidungssituationen:

„In Beratungen geben Sachverständige Handlungsempfehlungen an Personen, die das sachverständige Wissen brauchen für eine Problemlösung. Beratungen haben also den Zweck, Expertenwissen an Aktanten weiterzugeben.“ (Rehbein 1985, S. 350)

Damit steht für Rehbein das ‚Ratgeben‘ (vgl. Kapitel 3.8) im Mittelpunkt des Beratungsprozesses, egal ob dieser in informeller oder professioneller Form stattfindet:

„Man darf sagen: In Beratungen ist das sprachliche Muster des Ratgebens für spezifische gesellschaftliche Zwecke institutionalisiert. Beratungen weisen deshalb Charakteristika dieses Musters auf [...].“ (Rehbein 1985, S. 350f.)

Den Kern des Ratgebens stellt also ein kooperatives Planübertragen dar. Zu diesem Sprechakt ‚Jemandem-etwas-Raten‘ treten nach Becker-Mrotzek (1999) weitere Handlungselemente hinzu, die zusammen erst den Diskurstyp ‚Beraten‘ ergeben.

„Denn Beratungen nehmen ihren Ausgangspunkt bei dem Problem eines Handelnden, das dieser zunächst einem Ratgeber schildern muss (erzählend, berichtend, beschreibend), bevor in Form von Ratschlägen gemeinsam nach möglichen Lösungen gesucht werden kann.“ (Becker-Mrotzek 1999, S. 8)

Der Umstand, dass für die Bearbeitung der Anliegen vieler Ratsuchenden besondere Fachkenntnisse notwendig sind, hat Auswirkungen auf die Organisationsformen der Beratung und die Rolle der Beratenden.

„Beratungen erfordern sehr häufig ein spezifisches Fachwissen, was zu einer steigenden Spezialisierung von Beratungsinstitutionen geführt hat. Damit verbunden ist eine zunehmende Professionalisierung der Berater, die sich beispielsweise in einer größeren emotionalen Distanz zum Ratsuchende zeigen kann.“ (Becker-Mrotzek 1999, S. 8)

Dass Verkäufer in vielen Verkaufsgesprächen Fachwissen vermitteln, ist offensichtlich; da aber Verkäufer und Käufer unterschiedliche Interessen haben und konfligierende Ziele verfolgen, ist nicht ohne Weiteres klar, ob auf dieser Grundlage ‚kooperatives Planübertragen‘ möglich ist. Da die meisten Verkäufer in Selbstbedienungseinrichtungen des Einzelhandels in der Regel nicht umsatzbeteiligt sind und in ihrem Verkaufsverhalten nicht direkt kontrolliert werden, sind sie aber meistens in der Lage, den Konflikt zwischen Beratung zugunsten des Kunden und Um-

satzsteigerung im Interesse des Unternehmens nach eigenem Ermessen zu entschärfen.

Dorfmueller weist auf eine Reihe von Unterschieden zwischen Verkaufs- und Beratungsgesprächen hin, die die Gesprächsforschung herausgearbeitet hat (vgl. Dorfmueller 2006, S. 179). Typisch für das Verkaufsgespräch im Unterschied zum Beratungsgespräch ist, dass hier nicht der Agent in der überlegenen Position ist, sondern eher der Klient, der angesichts des Überangebots in den meisten Branchen ohne Weiteres eine andere Einkaufsstätte wählen kann; zum Zweck des erfolgreichen Verkaufs versucht der Verkäufer sich der Kundenperspektive anzupassen, was aber aufgrund der unterschiedlichen Interessen nur teilweise möglich ist. Beratung in Selbstbedienungsbereichen des Einzelhandels ist immer fakultativ und meist nur bei erläuterungsbedürftigen Kaufgegenständen üblich. Der Verkäufer bietet Hilfe bei der Kaufentscheidung des Kunden, in einer Beratung geht es dagegen meist um ein existenzielles Problem. Ein Kunde erwartet keine Empathie oder Solidarität, er möchte selten weiterführende Informationen, sondern meist einen schnellen, anwendungsorientierten, auf sein spezielles Anliegen bezogenen Wissenstransfer. Und dafür soll sich der Verkäufer so viel Zeit nehmen, wie nötig ist, Verkäufer wollen dagegen Gespräche möglichst kurz halten. Trotz dieser Unterschiede zwischen Beratungs- und Verkaufsgesprächen plädiert Dorfmueller dafür, den Kern des Verkaufsgesprächs als Sonderform der Beratung, eben als Verkaufsberatung zu bezeichnen.

Nach Rehbeins Ansicht (1995) kann allenfalls der Verkäufer selbst seine Informationsvermittlung an den Kunden für Beratung („advising“) halten. In Wahrheit sei sie es nicht, da der Verkäufer immer ein wirtschaftliches Interesse verfolgt; auch dann, wenn er nicht versucht, den Kunden zum Kauf zu überreden:

“In the salesman’s own estimate, his explanation of the product (offer), as coloured by his own interests, is *advising*; *advising* is understood as having the extended meaning of *informing*. – It would also not be right to describe the action which has to be performed at this point in the pattern (position 27) as ‘persuading’, for the buyer does indeed require specific information (accessible only via the salesman’s knowledge, which is biased by interest).” (Rehbein 1995, S. 75; Hervorhebungen im Original)

Für Rehbein geht es in Phase 2 seines Strukturmodells des Verkaufsgesprächs (siehe Abbildung 2) weder um „Problemlösen“ noch um „Überreden“, sondern um „Verhandeln“, das für ihn ein „Muster im Muster“ darstellt (Rehbein 1995, S. 85). Rehbein ordnet das Verkaufsgespräch in die Kategorie der Entscheidungsdiskurse ein, weil sein Kern der Entscheidungsfindungsprozess des Kunden darstellt.

Brons-Albert (1995b) nennt dagegen den Mittelteil des Verkaufsgesprächs im Buchhandel (siehe Abbildung 1) ‚Argumentationsphase‘ und betont damit das wirtschaftliche Interesse des Verkäufers, das dessen Verhalten in dieser Gesprächsphase leitet:

„In der [...] Argumentationsphase hat der Verkäufer die Aufgabe, den Kunden durch Argumentieren zum Kaufabschluß zugunsten dieses bzw. eines in Frage stehenden Artikels zu führen.“ (Brons-Albert 1995b, S. 33)

Auch in Pothmanns Handlungsschema ‚Schuhverkauf‘ (siehe Abbildung 3) gibt es keine Beratungsphase. Für ihn stellen die Bewertung von Ware und die Argumentation von Seiten des Verkäufers keine separaten kommunikativen Aufgaben dar, da beides lediglich dem Zweck dient, die Aufgabe ‚Auswahl‘ zu realisieren (Pothmann 1997, S. 86).

Die vorliegende Untersuchung hat ergeben, dass bei Verkaufsgesprächen im Gartenbau die Kernphase geprägt ist durch eine Reihe von sprachlichen Verkäuferaktivitäten, die dazu dienen, entweder (eher objektorientiert) über Warenmerkmale, Hintergrundwissen und Verwendungsweisen zu informieren oder (eher subjektorientiert) mit Einschätzungen, Ratschlägen und Empfehlungen dem Kunden eine Orientierungshilfe zu geben, um ihm seine Warenauswahl zu erleichtern (siehe Abbildung 5). Alle diese Formen des Wissenstransfers werden im Folgenden unter dem Begriff ‚Beraten‘ zusammengefasst, der mit Dorfmueller hier im Sinne von ‚Verkaufsberaten‘ zu verstehen ist. Die folgende Beispielanalyse soll die Verkäufertätigkeit des ‚Beratens‘ als Kombination unterschiedlicher sprachlicher Handlungen im gartenbaulichen Verkaufsgespräch illustrieren. In GC-Eg-Kübelpflanzen verbindet die Verkäuferin die Beschreibung der Ware mit Formen des Erklärens und Anweisens und vermeidet dabei die direkte Ansprache des Kunden. Diese objektorientierte Vorgehensweise kann als repräsentativ für die Verkaufsgespräche des Korpus bezeichnet werden.

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 2: Eine Verkäuferin stellt einer Kundin und ihrem Mann, die eine Kübelpflanze suchen, einen Zierahorn vor.

Transkriptausschnitt 2: GC-Eg-Kübelpflanzen

[1]

Vin	Für <u>Sie</u> kann ich was tun.	Jä. Guten
Vin [nv]	((lacht))	
K	Jä. Meine Frau hat en paar Fragen.	

[2]

Vin	Tag.	Jä. Wie groß ist der Kübel denn?
Kin	Ich suche was, was im Kübel bleiben kann.	

[3]

Vin	Jä.	Und wie <u>groß</u> soll die Pflanze ungefähr/
Kin	(Ja der) is ungefähr so wie der.	(...)

[4]

Vin	Jä, is eher/	
Vin [nv]		((lacht))
Kin	Nicht <u>zu</u> groß.	Un nich <u>zu</u> teuer, sag ich gleich ganz ehrlich.

[5]

Vin	Gut winterhart, jä.	
Kin	Und win/ Was wer nich in Keller/ Was is denn	
K	Gut winterhart.	

[6]

Vin	Das is en japanischer Ahorn, ein Schlitzahorn. Ähm der bekommt eine	
Kin	so was?	

[7]

Vin	Krone, die son bisschen dachförmig is,	wie son Schirm. Je nachdem/ nach
Kin	Jä.	

[8]

Vin	Pflanze, die wachsen alle en bisschen unterschiedlich. Auch eventuell en bisschen	
-----	---	--

[9]

Vin	buschiger oder en bisschen <u>höher</u> auch, ne? Ähm wäre was so für den/ Sonne bis	
Kin	Jä.	

[10]

Vin	Halbschatten. Also sollte nicht so <u>ganz</u> in der vollen Mittagssonne stehen, weil	
Kin	Ah sò.	

[11]

Vin	sonst die <u>Spitzen</u> sehr gerne schon mal eintrocknen,	wenns jetzt <u>extrem</u>
Kin	Ah sò.	

[12]

Vin	heiß ist.	Das <u>auch</u> ne Ahornart. . Das
Kin	Und dieses mit diesen zartrosa Blättern?	

Auffällig ist, dass die Verkäuferin bei ihrer Produktvorstellung nur von der Ware spricht (Fläche 6-11), sie nennt den Namen der Pflanze („Das is en japanischer Ahorn, ein Schlitzahorn.“) und beschreibt sie („Ähm der bekommt eine Krone, die son bisschen dachförmig is, wie son Schirm.“). Sie erläutert ihre Eigenschaften („Je nachdem/ nach Pflanze, die wachsen alle en bisschen unterschiedlich. Auch eventuell en bisschen buschiger oder en bisschen höher auch, ne?“) und gibt Verwendungshinweise („Ähm wäre was für den/ Sonne bis Halbschatten.“) mit einer begründenden Erklärung („Also sollte nicht so ganz in der vollen Mittagssonne stehen,

weil sonst die Spitzen sehr gerne schon mal eintrocknen, wenns jetzt extrem heiß ist.“).

Die Verkäuferaktivitäten im Rahmen des Beratens sind nicht isoliert zu sehen; sie sind eng verknüpft und abgestimmt mit der vorausgegangenen Anliegenklärung und der Wissenstransfer der Verkäuferin ist eingebettet in die gleichzeitig stattfindende Bearbeitung ihrer Beziehung zum Kundenpaar. Der Aufforderung zur Wunschformulierung („Für Sie kann ich was tun.“) kommt die Kundin mit ihrer Bedarfsmitteilung nach („Ich suche was, was im Kübel bleiben kann.“). Das Grobziel ‚Suche nach einer Kübelpflanze‘ spezifiziert die Kundin aufgrund von Nachfragen (Verkäuferin: „Jä. Wie groß ist der Kübel denn?“ – Kundin: „(Ja der) is ungefähr so wie der.“; Verkäuferin: „Und wie groß soll die Pflanze ungefähr/“ – Kundin: „Nicht zu groß.“). Die Kundin gibt unaufgefordert zwei weitere Hinweise, die ihre Erwartungen deutlich machen („Un nich zu teuer, sag ich gleich ganz ehrlich.“; „Gut winterhart.“). Schließlich leitet sie dadurch, dass sie die Verkäuferin auf eine Pflanze anspricht, deren Warevorstellung ein (Kundin: „Was is denn so was?“ – Verkäuferin: „Das is en japanischer Ahorn, [...]“).

Schon gleich zu Beginn des Gesprächs wird das Bemühen der Verkäuferin um eine positive Beziehungsgestaltung zum Kundenpaar an der Art der Intonation, an ihrem freundlichen Lachen (Fläche 1, 4, 44) und ihrer Begrüßung („Jä. Guten Tag.“) deutlich. Sie spricht zunächst den Kunden an, muss dann aber feststellen, dass seine Frau die wichtigere Rolle im Verkaufsgespräch spielt („Meine Frau hat en paar Fragen.“). Diese bezieht ihren Mann nur zweimal durch Aufforderungen zur Zustimmung in das Gespräch mit ein (Fläche 22, Fläche 27, nicht im Transkriptausschnitt abgedruckt: „Wie findst de so was? Né, so als Bäumchen?“). Der Kunde drückt seine Kooperativität durch eine Form von Zurückhaltung aus, die das Gespräch nicht weiter stört.

In dem hier nicht wiedergegebenen Abschnitt (Fläche 12-37) führt die Verkäuferin die Anliegenbearbeitung in der ihr eigenen Art und Weise fort. Zwar übernimmt die Kundin die Themensteuerung, sie eliziert sozusagen Kommentare der Verkäuferin zu Pflanzen, die sie sieht (Fläche 12: Eschenahorn; Fläche 31: Hartriegel; Fläche 32: Weiden). Trotzdem kann man sagen, dass die Verkäuferin Vorschläge unterbreitet, da sie die Kommentierung der Ware mit ihrem in der Anliegenklärung erworbenen Wissen über die Kundenwünsche abgleicht und deutlich macht, welche Ware für die Kundin in Frage kommt. Den Eschenahorn und die Weide bezeichnet sie ohne Einschränkung als geeignet, den Hartriegel als ungeeignet. Da sie nur Aussagen über die Ware macht und nicht über den Kundennutzen, muss dieser von der Kundin selbst erschlossen werden; die Verkäuferin gibt keinen Rat und nimmt der Kun-

den nicht die Kaufentscheidung ab, sie kommentiert nur verschiedene Möglichkeiten. So unterstreicht sie vor allem ihr Expertentum und ihre Professionalität. Indem sie aber die negativen Erfahrungen der Kundin mit einer in Rede stehenden Pflanze (Weide) erklärt und mehrmals mit Wiederholungen arbeitet, gelingt es ihr, die Kundin zu überzeugen.

Die Kundin äußert keinerlei Vorbehalte gegenüber den Äußerungen der Verkäuferin, im Gegenteil: Sie macht laufend ihre Kooperativität durch Rezeptionspartikeln deutlich („Jä.“, Fläche 7 und öfter) und liefert positive Rückmeldungen („ganz (dekorativ)“). Sie hat eine Art ‚Sicherheitsbedürfnis‘ und sucht mehrfach nach Bestätigung („Und ist winterhart?“; „Können wir draußen stehen lassen?“). Im folgenden Schlussabschnitt des Transkripts äußert sie ihre Kaufentscheidung.

Transkriptausschnitt 3: GC-Eg-Kübelpflanzen

[39]

Vin	Kübel zehn Jahre stehen lassen.	Dann wird sie irgendwann . eben mickrig
Kin	Jä.	

[40]

Vin	werden.	Da wäre so was eben schon ganz günstig, weil Sies auch
Kin	Jä.	

[41]

Vin	zurückschneiden können, ne?	Ähm Sie können dann eben später auch ma
Kin	Jä.	

[42]

Vin	wieder den Topf <u>rausnehmen</u> , den Wurzelballen kleiner machen und eventuell in
Kin	

[43]

Vin	den gleichen Topf wieder einpflanzen.	Wenn Sie einfach sagen, ich will den
Kin	Ahà.	

[44]

Vin	Topf schon weiterhin <u>behalten</u> , ne? Aber wichtig is eben im Topf, dass die Pflanze
Kin	

[45]

Vin	. Dünger und Wasser kriecht.	
Kin	Jä. Ich denke, dann ist die am .	pfllegeleichtesten
K		(Ja)

[46]

Vin		Gut.	Haben Sie en
Vin [nv]	((lacht))		
Kin	für uns, ne?	Prima! Für Ihre . Beratung vielen Dank.	
K	Okay.		

[47]

Vin	Einkaufswagen irgendwo?
K	Ja, vorne, vorne an der Tür. Geben Se (ma her)

[48]

Vin	Jò, am besten am Topf anfassen, ne? Okay.	Bitte sehr.
Kin	Schön. Danke schön.	

[49]

Kin	. Das wars (dann)
-----	-------------------

Nachdem die Verkäuferin anknüpfend an schlechte Erfahrungen der Kundin mit Weiden die Pflegeansprüche von Kübelpflanzen generell (Topfgröße, Standzeit) erläutert hat, begründet sie ihren Vorschlag (Eschenahorn) mit der Eignung der Pflanze aufgrund einer bestimmten Eigenschaft („Da wäre so was eben schon ganz günstig, weil Sies auch zurückschneiden können, ne?“). Dazu gibt sie erklärende Verwendungshinweise („Ähm Sie können dann eben später auch ma wieder den Topf rausnehmen, den Wurzelballen kleiner machen und eventuell in den gleichen Topf wieder einpflanzen. Wenn Sie einfach sagen, ich will den Topf schon weiterhin behalten, ne?“), und allgemeine Pflegehinweise („Aber wichtig is eben im Topf, dass die Pflanze . Dünger und Wasser kriecht.“). Die Kundin formuliert ihren Kaufentschluss daraufhin als Schlussfolgerung („Jà. Ich denke, dann ist die am . pflege-leichtesten für uns, ne?“) mit Zustimmung ihres Mannes („(Ja)“; „Okay.“) und bedankt sich bei der Verkäuferin („Prima! Für Ihre . Beratung vielen Dank.“).

In GC-Eg-Kübelpflanzen wird deutlich, dass die sprachlichen Handlungen der Verkäuferin ein situationsadäquates Reagieren auf Käufererwartungen darstellen. Die Verkäuferin bietet Hilfe bei der Problemlösung; sie tut dies vergleichsweise zurückhaltend, vielleicht weil der Kunde sagt, seine Frau habe nur „en paar Fragen“ (Fläche 1). Diese will nicht die Empfehlung einer bestimmten Ware, sondern eine Vorstellung von Alternativen, sie selbst erweitert die Palette der zu begutachtenden Pflanzen ständig.

Die Verkäuferin hält offensichtlich den Umstand, dass sie eine Ware vorstellt, für einen ausreichenden Hinweis auf deren Eignung. Sie traut den Kunden zu, den Transfer ohne weitere Hilfe selbst leisten zu können. Die reine Wissensvermittlung ist hier also eine Form der Plausibilisierung des Angebots und ein impliziter Ausdruck der positiven Einschätzung durch die Verkäuferin. Vermutlich ist die knappe Form bewusst gewählt, weil ein stärker direktives Verkäuferverhalten manche Kunden eher auf Distanz gehen lässt. Die Kundin nennt die Verkäuferaktivität „Beratung“ (Fläche 46) und hat sich offensichtlich dadurch überzeugen lassen, wie die Verkäuferin das Beschreiben der Ware mit Formen des Erklärens und Anweisens verbunden hat.

2.2.2. Verkauf fördern

Neben den Verkäuferaktivitäten im Bereich ‚Beraten‘ lassen sich in der Kernphase des gartenbaulichen Verkaufsgesprächs weitere diskurspezifische sprachliche Handlungen ausmachen und unter der Bezeichnung ‚Verkauf fördern‘ als zweiten fakultativen Aufgabenkomplex zusammenfassen (siehe Abbildung 5). Transferiert der Verkäufer beim ‚Beraten‘ konsensuell Expertenwissen an den Kunden, so geht es ihm beim ‚Verkauf fördern‘ darum, den Kaufabschluss zu seinen Gunsten zu sichern. Muss der Verkäufer Kundeneinwände behandeln, den Preis besprechen oder die Angebotsannahme fördern, setzt er Strategien und Taktiken ein, um sein Ziel zu erreichen. Er versucht nämlich konfrontativ den Kunden zu etwas zu bewegen, das in seinem eigenen Interesse liegt und dem der Kunde eventuell Widerstand entgegensetzt. Diese Verhaltensweisen sind in den Verkaufsgesprächen nachweisbar, wenn auch in weit geringerem Umfang als die Aktivitäten im Bereich ‚Beraten‘.

Strategien und Taktiken als Elemente der Handlungssteuerung. In der gesprächsanalytischen Literatur wird ‚Strategie‘ meist als ein Handlungsplan verstanden, bei dem der Sprecher Handlungsmöglichkeiten für meist mehrere Gesprächsschritte in der Weise auswählt und anordnet, die ihm für die Erreichung seines Zieles den größten Erfolg zu versprechen scheint. Für Rehbein ergibt sich die Notwendigkeit zu strategischem Handeln, wenn der Sprecher die Planübernahme durch den Hörer gefährdet sieht; in dem Fall revidiert der Sprecher seinen Handlungsplan und geht in Teilschritten vor:

„Eine Sprecherstrategie liegt in einer Kommunikation vor, wenn ein Sprecher mit einer Äußerung einen Plan realisiert hat. Die Ausführung des Plans ist an die Übernahme durch den Hörer gebunden. Der Sprecher hat Indizien dafür, daß der Hörer die Planübernahme nicht zu vollziehen bereit ist. Daraufhin zerlegt der Sprecher in einer Anzahl der folgenden Äußerungen seinen vorgetragenen Plan in weitere Sub-Pläne, um so eine Planübernahme beim Hörer zu erreichen.“ (Rehbein 1976, S. 51f.)

Diesen Zusammenhang stellt Rehbein in folgendem Strukturschema dar (Abbildung 6):

- (a) S hat einen kompletten Plan;
 - (b) S versucht, den Plan im Rahmen eines Handlungsmusters zu realisieren;
 - (c) S scheitert am Widerstand des Koaktanten;
 - (d) S modifiziert seinen ursprünglichen Plan durch Zerlegung in Subpläne
(→ Verbalisierung)
-
- (e) S verfolgt eine Strategie.

Abbildung 6: Strategie (Rehbein 1976, S. 52)

Rehbein verdeutlicht die Darstellung seines Strategiebegriffs mit dem Beispiel „Im Reisebüro“: Die Mitarbeiterin eines Reisebüros lehnt nach Geschäftsschluss die Beratung eines Kunden ab, versucht aber durch verschiedene sprachliche Handlungen (= Sub-Pläne) Kooperativität zu signalisieren. Rehbein markiert in seiner Analyse die einzelnen Schritte als Sub-Pläne, mit denen die Mitarbeiterin ihren Plan verfolgt, den Kunden abzuweisen und gleichzeitig zum Besuch des Reisebüros am nächsten Tag zu bewegen. Im folgenden Absatz sind die zentralen Äußerungen der Mitarbeiterin aus dem Transkript ohne die Rückmeldungen des Kunden mit den Markierungen Rehbeins (als Ergänzungen in eckigen Klammern) verbunden, um das Vorgehen der Mitarbeiterin in seiner Struktur transparent zu machen:

„Das Reisebüro is vormittags immer öh immer geöffnet.“ [Plan 6: Vorschlag] – „Sie können auch Ihre Reise telefonisch vorbestellen. [...] Damit sie nicht vergeben ist, nein?“ [Sub-Plan 61: Begründungsversuch] – „Können Sie öh morgen früh noch mal anrufen?“ [Sub-Plan 62: Bitte] „Lassen Sie sich mit Frau Westermann verbinden!“ [Sub-Plan 63: Erläuterung-durch-Rat] – „Ne?“ [Sub-Plan 64: Perzeptionsvergewisserung] – „Die macht solche Reisen unter sich.“ [Sub-Plan 65: Begründungsversuch]. (Rehbein 1976, S. 46)

Strategisch handelt die Mitarbeiterin hier insofern, als dass sie versucht mithilfe eines Vorschlags („telefonisch vorbestellen“; mit Begründungsversuch) und einer Bitte („morgen früh noch mal anrufen“; mit Erläuterung-durch-Rat, Perzeptionsvergewisserung und Begründungsversuch) ihr Ziel zu erreichen, dass der Kunde die Ablehnung der Beratung zum gegenwärtigen Zeitpunkt akzeptiert aufgrund der Aussicht auf spätere Erfüllung seines Anliegens. Wenn der Kunde die strategisch eingesetzten Sub-Pläne (Vorschlag und Bitte) akzeptiert, akzeptiert er auch den Gesamtplan der Mitarbeiterin (Abweisung wegen Geschäftsschlusses). Rehbein geht davon aus, dass die Mitarbeiterin ihre Strategie nicht spontan entwickeln muss, sondern auf ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten zurückgreifen kann, die in vergleichbaren Situationen standardmäßig zur Verfügung stehen:

„Auch im Falle der Strategie zeigt es sich, daß der Planbildungsprozeß für die Gesamthandlung weder ausschließlich in actu noch ausschließlich vor der Ausführung stattfindet.“

den muß; vielmehr greift der Aktant in der Strategie auf bestimmte Unterpläne, die extern in seinem Handlungsraum vor-organisiert sind, zurück, um sieusterspezifisch jeweils einzusetzen. Da der Handlungsraum umfassend durch die Institution, in der er liegt, bestimmt ist, läßt sich sagen, daß Strategien auch institutionenentsprechend vorliegen (extern), (vgl. ‚Verkaufsstrategien‘).“ (Rehbein 1977, S. 310f.)

Mitunter werden im Rahmen einer längerfristig ausgerichteten Strategie Einzeloperationen als Taktiken bezeichnet. Im Rahmen seiner Handlungsplanung versucht dann der Sprecher, die Wirkung seiner Interventionen auf den Hörer abzuschätzen. Ehlich/Rehbein (1977) beschreiben Taktiken als Verhaltensweisen in Kommunikationssituationen, die der Sprecher einsetzt, um bestimmte Hörerreaktionen wahrscheinlich zu machen:

„Taktiken sind *institutionsspezifische Partialmuster*, das heißt einseitige, auf den einen Ko-aktanten beschränkte Handlungssequenzteile, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit komplementäre Handlungssequenzteile auf Seiten des anderen Ko-aktanten nach sich ziehen.“ (Ehlich/Rehbein 1977, S. 70; Hervorhebung im Original)

Ehlich/Rehbein (1986) verdeutlichen ihre Darstellung von taktischem Verhalten mit einem Beispiel aus ihren Analysen zur Schulkommunikation. Wenn der Lehrer im Unterrichtsgespräch bei der Prozessierung des Handlungsmusters ‚Aufgabe stellen/Aufgabe lösen‘ die Schüler auffordert, Vorschläge ihrer Mitschüler zur Lösung von Aufgaben einzuschätzen, so tut er dies nicht, um seine Verantwortung für die Evaluation von Schülerleistungen zu delegieren. Er will vielmehr auf diese Weise feststellen, ob die kommentierenden Schüler die Aufgabenstellung verstanden haben und in der Lage sind, ihre eigenen Lösungen mit denen anderer Schüler zu vergleichen:

„ein Verfahren, das faktisch zur Überprüfung der Schüler-Verstehensprozesse eingesetzt wird; insofern stellt es eine Lehrertaktik [...] dar.“ (Ehlich/Rehbein 1986, S. 20; Hervorhebung im Original)

Zum einen kommen die Schüler mit ihren Einschätzungen der an sie gerichteten Aufforderung nach und geben an Stelle des Lehrers ein Feedback auf die Lösungsvorschläge ihrer Mitschüler. Zum andern übermitteln sie dem Lehrer aufschlussreiche Informationen über den Erfolg des von ihm initiierten und kontrollierten Lernprozesses.

Unterschiedlich wird in der Literatur die Frage beantwortet, ob strategisches und taktisches Handeln im Kern indirektes Konfliktverhalten darstellt. Dann wäre typisch, dass die Absichten des Sprechers verdeckt gehalten werden, weil die Handlungsfolgen für den Hörer nachteilig sind. So nimmt die Beeinflussung des Hörers den Charakter der Täuschung und Manipulation an. Demgegenüber kann der Begriff ‚Strategie‘ aber auch wertneutral verwendet werden. In der vorliegenden

Untersuchung werden im Bereich ‚Verkauf fördern‘ strategische und taktische Verhaltensweisen zusammengefasst, mit denen der Verkäufer versucht, seinen Handlungsplan gegen den Widerstand des Kunden durchzusetzen. Die Begriffe ‚Strategie‘ und ‚Taktik‘ sind dabei wertneutral verwendet und umfassen in den Handlungsmustern ‚Einwand behandeln‘, ‚Preis besprechen‘ und ‚Angebotsannahme fördern‘ sowohl offensive wie auch kooperative oder defensive Teilhandlungen.

Mit strategischem und taktischem Verhalten des Verkäufers ist hier seine Wahl von Handlungsmöglichkeiten für mehrere (Strategien) oder einzelne Gesprächsschritte (Taktiken) gemeint, die die von ihm gewünschten Hörerreaktionen erwartbar machen und die ihm für die Erreichung seiner Ziele am erfolgversprechendsten zu sein scheinen.

3. Sprachliche Muster im Verkaufsgespräch

Die Ergebnisse der Analyse der Gartencenter-Gespräche werden im Folgenden entsprechend der Übersicht in Abbildung 5 präsentiert; das heißt, sie sind inhaltlich gruppiert, um die Zusammengehörigkeit der verschiedenen sprachlichen Handlungen deutlich zu machen in den Phasen ‚Eröffnen‘, ‚Anliegen klären‘, ‚Ware anbieten‘, ‚Beraten‘ (mit Untermustern), ‚Verkauf fördern‘ (mit Untermustern) und ‚Beenden‘. In allen Abschnitten des Kapitels werden zunächst die vorliegenden Untersuchungsergebnisse der Gesprächsforschung zu den jeweiligen Sprechakten beziehungsweise Mustern im Allgemeinen (Einzelelemente, Aufbau, Realisierungsformen) und zu Verkaufsgesprächen im Besonderen wiedergegeben. Darauf folgen gegebenenfalls die Darstellung eines eigenen Handlungsmusters als Ergebnis der Korpusanalyse, das als Grafik verschiedene Teilhandlungen von Verkäufer und Kunde in Beziehung setzt; dazu eine Beispielanalyse zur Illustration des Gesamtphänomens und schließlich die Analyse der sprachlichen Ausdrucksmittel zur Realisierung der Teilhandlungen (häufig in Verbindung mit quantitativen Angaben).

Abbildung 7 zeigt als Ergebnis der Korpusanalyse den Diskurstyp ‚Verkaufsgespräch im Gartencenter‘ grafisch als Handlungsmuster. Dargestellt sind mentale und interaktionale Handlungen auf Verkäufer- und Käuferseite (in den Spalten links und rechts außen) und vier interaktive Handlungsmuster, die anteilig sowohl dem Verkäufer als auch dem Kunden zugeordnet sind (‚Anliegen klären‘, ‚Einwand behandeln‘, ‚Preis besprechen‘, ‚Angebotsannahme fördern‘).

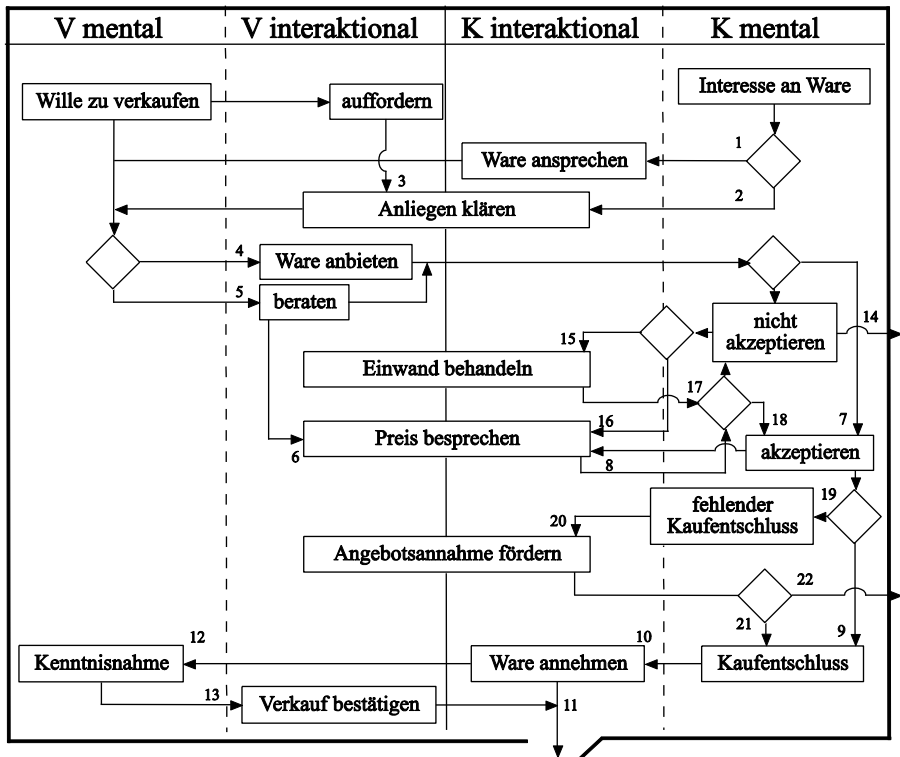


Abbildung 7: Diskurstyp ‚Verkaufsgespräch im Gartencenter‘

In Abbildung 7 ist folgender Zusammenhang zwischen den zentralen Handlungen von Verkäufer und Kunde im Rahmen eines Verkaufsgesprächs im Gartencenter dargestellt: Wenn der Kunde eine Verkaufsanlage betritt, ist sein Interesse an der Ware entweder spezifisch oder unspezifisch. Wenn er genau weiß, was er haben will, kann er entweder sich selbst bedienen oder den Verkäufer darauf ansprechen (1). Weiß er nicht genau, was das Passende für ihn ist, kann er zunächst zusammen mit dem Verkäufer sein Anliegen klären (2). Die Anliegenklärung kann auch vom Verkäufer initiiert werden (3). Im einfachsten Fall bietet daraufhin der Verkäufer – Verkaufswille vorausgesetzt – die Ware an (4), eventuell mit ausführlicher Beratung (5), bei der er unter Umständen auf Preisvorteile hinweist (6). Der Kunde akzeptiert das Angebot (7), fragt eventuell nach dem Preis (8), entwickelt einen Kaufentschluss (9), nimmt die Ware an (10) und verlässt das Muster (11). Der Verkäufer nimmt dies zur Kenntnis (12) und äußert gegebenenfalls seine Zustimmung (13). Akzeptiert der Kunde die Ware nicht, kann er vom Kauf Abstand nehmen (14). Er

hat aber auch die Möglichkeit, mit dem Verkäufer seine Einwände zu bearbeiten (15), oder den Preis zu besprechen, falls dieser ein Kaufhindernis darstellt (16). Führt dies nicht zum Erfolg, kommt es wieder zum Musterabbruch (17, 14). Positive Einwandbehandlung oder Preisbesprechung führen zu Akzeptanz (18), Kaufentschluss (9) und Annahme (10). Es kann aber auch vorkommen, dass der Kunde die Ware, die Einwandbehandlung oder auch die Preisbesprechung akzeptiert und sich trotzdem nicht für den Kauf entscheidet (19). Der Verkäufer wird in diesem Fall versuchen, den Kaufentschluss herbeizuführen (20), entweder mit (21) oder ohne Erfolg (21).

Tabelle 7 zeigt die Muster des Diskurstyps ‚Verkaufsgespräch im Gartencenter‘ in der Reihenfolge, wie sie im Folgenden erläutert werden:

Tabelle 7: Sprachliche Handlungen im Verkaufsgespräch

Muster	Teilhandlungen
Gespräch eröffnen	Grüßen, Anreden
Anliegen klären	Anliegen formulieren, Anliegen explorieren
Ware anbieten	Ware vorschlagen, Ware nachfragen
Wareneigenschaften beschreiben	Beschreibung ausführen, Beschreibung nachvollziehen
Fachinformationen erklären	Erklärung ausführen, Erklärung nachvollziehen
Über Warenverwendung instruieren	Instruktion ausführen, Instruktion nachvollziehen
Warenqualität einschätzen	
Ratgeben	
Ware empfehlen	
Einwand behandeln	Einwand vorbringen, Einwand bearbeiten
Preis besprechen	Preis ansprechen, Preis mitteilen, Über den Preis verhandeln
Angebotsannahme fördern	Unentschlossenheit äußern, zur Angebotsannahme bewegen, Angebotsannahme bearbeiten
Gespräch beenden	Danken, Grüßen

Die Muster in Tabelle 7 unterscheiden sich in ihrem Aufbau und setzen sich meist aus unterschiedlichen sprachlichen Teilhandlungen zusammen. Es gibt Paarsequenzen (‚Gespräch eröffnen‘ und ‚Gespräch beenden‘), bei denen die Folgehandlung des Gesprächspartners weitgehend vorgegeben ist. Handlungsmuster bestehen aus aufeinander bezogenen Teilhandlungen der Gesprächsteilnehmer, die die Wahl zwischen alternativen Handlungsweisen haben (‚Anliegen klären‘, ‚Einwand behan-

deln', ‚Preis besprechen', ‚Angebotsannahme fördern'). Daneben gibt es im Bereich ‚Beraten' Muster, die weitgehend den Charakter von Sprechhandlungsverkettungen haben (‚Beschreiben', ‚Erklären', ‚Instruieren'), das heißt eher monologisch angelegt sind; zum anderen gibt es Muster, die eher die Form von Sprechhandlungssequenzen haben (‚Warenqualität einschätzen', ‚Ratgeben', ‚Ware empfehlen'). Hier sind die Sprechersequenzen kürzer und interaktiver mit den Hörerreaktionen verknüpft.

Die Kapitel zu den einzelnen Mustern haben einen einheitlichen Aufbau. Zunächst werden die jeweils vorliegenden allgemeinen Ergebnisse der Gesprächsforschung und spezielle Erkenntnisse aus Untersuchungen zu Verkaufsgesprächen referiert. In einigen Fällen folgt – basierend auf der Korpusanalyse – die Darstellung eines eigenen Handlungsmusters in grafischer Form mit einer Beispielanalyse. In jedem Fall gibt es eine Analyse der Realisierungsformen der Teilhandlungen.

3.1. Gespräch eröffnen

In der Eingangsphase eines Gesprächs stellt sich allen Beteiligten die Aufgabe, einen angemessenen Gesprächsrahmen herzustellen und dann eine Konversation koordiniert in Gang zu bringen. Die Eröffnungsphase wird sehr unterschiedlich gestaltet, je nachdem ob die Gesprächspartner miteinander bekannt sind oder nicht, ob sie sich privat oder in offiziellem Rahmen begegnen, ob sie Agent oder Klient einer Institution sind, z. B. Verkäufer oder Kunde. Da in institutionellen Kontexten die Kontakte eher flüchtiger Natur sind, wird hier in der Regel die Eröffnungsphase auf ein Minimum reduziert. Eine abrupte Gesprächseröffnung ist nicht ungewöhnlich, ein sich Vorstellen ist meist nicht nötig oder üblich.

„In der mündlichen Kommunikation ist der Eröffnungsgruß nahezu immer obligatorisch, wenn Menschen zusammentreffen. Ausnahmen bilden öffentliche Einrichtungen wie Fahrkartenschalter, Kino- oder Theaterkasse. Wird jedoch an solchen Stellen um eine Information gebeten, so grüßt man in der Regel ebenfalls. Auch zwischen Bedienungspersonal und Kunden im Supermarkt besteht kein obligatorisches Grußverhältnis. In kleineren Geschäften jedoch wird begrüßt, in größeren nur dann, wenn man sich persönlich kennt.“ (Engel 1991, S. 59)

Zu Beginn des Verkaufsgesprächs bemühen sich Verkäufer und Kunde durch ihre Aktivitäten im Rahmen der Gesprächseröffnung die Grundlage für eine erfolgreiche Geschäftsbeziehung zu legen. In der Mehrzahl der Fälle sind Verkäufer und Kunde einander fremd, sie haben aber ähnliche Erwartungen an das Verkaufsgespräch: Sie sind eingestellt auf eine zielgerichtete, thematisch eng begrenzte Interaktion, für die gängige Handlungsroutrinen und ein überschaubares Repertoire sprachlicher Handlungen zur Verfügung stehen.

Die Kommunikationsbedingungen und damit auch die Eröffnungshandlungen sind je nach Geschäftstyp sehr unterschiedlich. Im Bedienungsgeschäft (z. B. Bäckerei) hat der Kunde keinen Zugang zur Ware, er kann ohne Kontakt zum Verkäufer (von dem er gegebenenfalls erst nach einer Wartezeit angesprochen wird) keinen Kauf abschließen. Im Geschäft mit Vorwahl (z. B. Schuhgeschäft) kann der Kunde die Ware zwar in Augenschein nehmen, für den Kaufabschluss ist er aber auch hier auf den Verkäufer angewiesen, den er ansprechen und um Herausgabe der Ware bitten muss. In Selbstbedienungseinrichtungen (z. B. Gartencenter) hat der Kunde uneingeschränkten Zugriff auf die Ware, er kann sie der Auslage entnehmen und direkt an der Kasse bezahlen. Einen Verkäufer wird ein Kunde nur bei besonderem Beratungsbedarf ansprechen.

„Begrüßungen und Abschiede sind die rituellen Klammern für eine Vielfalt von gemeinsamen Aktivitäten – gleichsam Interpunktionszeichen“ (Goffman 1974, 118).“ (Henne/Rehbock 2001, S. 257)

Durch ein bestimmtes Repertoire kooperativer sprachlicher Handlungen konstituieren die Gesprächspartner in der Eingangsphase eine wechselseitig akzeptierte Situationsdefinition hinsichtlich ihrer sozialen Beziehungen (vgl. Henne/Rehbock 2001, S. 15). Der Wunsch nach und die Zusicherung von Aufmerksamkeit wird dabei verknüpft mit der Unterbreitung eines Angebotes zu bestimmten Interpretationen über die Beschaffenheit einer vorgeschlagenen oder bereits bestehenden Beziehung. Die sogenannte phatische Kommunikation steht hier im Vordergrund, das heißt hier werden Sprechakte vollzogen, deren Informationsgehalt zwar gering ist, die aber für die Beziehungspflege von größter Bedeutung sind. Die verwendeten sprachlichen und nichtsprachlichen Ausdrucksformen sind konventionalisiert, das heißt sie sind allseits bekannt und ‚selbstverständlich‘, für alle verpflichtend, allgemein anerkannt und werden wechselseitig erwartet, ihr Gebrauch ist Regeln unterworfen und ihre Bedeutung weitestgehend invariabel (vgl. Hartmann 1973).

In der Eröffnungsphase führen die Gesprächspartner eine Reihe verbaler und non-verbaler Handlungen aus. Man wendet sich einander zu, schaut sich an und positioniert sich in angemessenem Abstand (Proxemik), um so Bereitwilligkeit zu Kooperation und Kommunikation zu zeigen. Man signalisiert Freundlichkeit und Höflichkeit durch Gestik (Winken, Kopfnicken), Mimik (Lächeln) und Stimmführung (Tonfall, Stimmfärbung). Dass Begrüßungen und Anreden zur Eröffnungsphase gehören, ist unstrittig. Unterschiedliche Ansichten gibt es aber in der Gesprächsforschung darüber, ob noch weitere Elemente zu dieser Phase zu zählen sind und was den Beginn der Gesprächsmitte markiert. Ein Teil der Autoren begrenzt die Eröffnungsphase auf die Begrüßung. So zählen Brinker/Sager (2001) zur Eröffnung ledig-

lich die Begrüßung und das als Überleitung zu verstehende ‚Wertschätzungsdisplay‘: „B: na wie gehts denn“, „A: gut + danke“ (siehe Abbildung 8).

01 A:	Clausen	hallo Wölfchen	gut + danke
02 B:		hallo Karin	na wie gehts denn
03 B:	hast du die bowle schon angesetzt	mhm	+ ja +
04 A:		ja: die	ruht auf dem balkon

Abbildung 8: Transkriptausschnitt ‚Privates Telefongespräch‘ (Brinker/Sager 2001, S. 140)

Henne/Rehbock (2001) hingegen zählen in ihrer Beispielanalyse (siehe Abbildung 9) eines Verkaufsgesprächs in einem Haushaltwarengeschäft neben der Begrüßung auch die Aufforderung der Verkäuferin zur Äußerung des Kundenwunsches, die Wunschformulierung der Kundin und die Ratifizierung durch die Verkäuferin („jAha‘ sEhr gErne.“) dazu.

V	1	gut-n tàg,	bItte schÖn=
K	5	gut-n tag.	ich hätte mir gern
V	11		+ + jAha'
K	12	ma ein frÜhstücksservi(ce) angesEh-n,	
V	16	sEhr gErne.+ + ++++ hAben sie:= + eventu-	
	21	-ell, ..etwas fElneres= apArteres= Oder an	
	27	etwas rustikAleres gedAcht" + + hier vorn	

Abbildung 9: Transkriptausschnitt ‚Verkaufsgespräch‘ (Henne/Rehbock 2001, S. 86)

„Die Verkäuferin eröffnet die Gesprächsmitte mit einer den Kundenwunsch präzisierenden Alternativfrage ...“ („hAben sie:=|+eventuell, ...“; Henne/Rehbock 2001, S. 157).

Brons-Albert (1995b) nennt als Elemente der Eröffnungsphase von Verkaufsgesprächen im Buchhandel: 1. Gruß und Gegengruß, 2. Anbieten von Bedienung und 3. Äußern eines Kaufwunsches (Brons-Albert 1995b, S. 22). In den Gesprächen ihres Korpus sind die Eröffnungsphasen generell kundeninitiiert, sie enthalten keine Nebendiskurse.

Auch (Pothmann 1997, S. 59) zählt zur Kontaktherstellung bei Verkaufsgesprächen im Schuhgeschäft nicht nur die Begrüßung, sondern auch die Anliegenformulierung. Die Begrüßung kann durch den Kunden oder den Verkäufer initiiert werden, Verkäuferinitiativen sind häufiger. Die Begrüßungen bestehen nicht immer aus Gruß und Gegengruß, ältere Leute grüßen immer, mehr als die Hälfte der jungen Leute lässt den Gruß weg. Gegengrüße gibt es von Seiten der Verkäufer immer, von Seiten der Kunden nicht immer. Nebendiskurse kommen nicht vor. Entfällt die Begrüßung, beginnt das Verkaufsgespräch mit der Aufforderung des Verkäufers zur Anliegenformulierung oder mit der sofortigen Anliegenformulierung des Kunden.

Für Rehbein (1995) markiert ebenfalls das Angebot des Verkäufers (das er dem Kunden durch Werbung bekannt gemacht hat) den Beginn des Handlungsmusters ‚selling-buying‘.

„The offer is preceded by *greetings*, which may be very important for establishing the social contact but which do not belong to the pattern of buying and selling itself.“ (Rehbein 1995, S. 71; Hervorhebungen im Original)

Auch für Dorf Müller (2006) beginnt das Handlungsmuster des Verkaufsgesprächs erst mit der, eventuell vom Verkäufer initiierten, Bedürfnisverbalisierung. Die Grußsequenzen der Eröffnungsphase nimmt sie nicht in ihr Handlungsmuster auf, „da sie nicht in engerem Sinne Teil des Musters sind“ (Dorf Müller 2006, S. 69). Dorf Müller bezeichnet es als typisch für das Computerdiscountgeschäft, dass die Kunden dort immer ein Kaufinteresse haben, da es im Geschäftsraum keine Warenauslage gibt und eine Inaugenscheinnahme der Ware unabhängig vom Verkaufspersonal nicht möglich ist. Als Gruß wird meist das informelle „hallo“ verwendet, da junges Publikum überwiegt.

„Die Wahl der informellen Grußformel stellt somit hier in keiner Weise eine Geringschätzung oder niedrige Bewertung des Adressaten dar, sondern sie bedeutet im Gegenteil eine Zuschreibung von Mitgliedschaft des Kunden zur Computer-„Szene“ und somit eine höfliche Aufwertung des Interaktionspartners.“ (Dorf Müller 2006, S. 71)

Die Verkäufer grüßen häufiger als die Kunden zuerst. Dorf Müller geht davon aus, dass auch hier Höflichkeit vom Verkäufer gezielt eingesetzt wird, um die Verkaufschancen zu erhöhen.

Begrüßungen kommen zu Beginn aller Arten von Gesprächen vor, das Anbieten von Bedienung und das Äußern eines Kaufwunsches dagegen gibt es nur in Verkaufsgesprächen. Diese Elemente werden deshalb im Folgenden nicht zur Eröffnungsphase gezählt. Die Gesprächseröffnungen im Gartencenter unterscheiden sich dahingehend, wer den ersten Schritt unternimmt, ob begrüßt wird oder nicht, und wenn ja, welche Formeln dabei benutzt werden. Tabelle 8 zeigt, dass die Verkaufsgespräche häufiger von den Kunden als von den Verkäufern initiiert werden und häufig nicht mit einer Begrüßung beginnen. (Da bei GC-Sc-Terrassenbepflanzung und GC-Go-Kübelpflanzen 2 die Gesprächsanfänge nicht vorliegen, sind hier Fragezeichen eingetragen.) Das Gebot der Verkäufer-Freundlichkeit wird dadurch offensichtlich nicht verletzt, zumindest wird das Thema Höflichkeit in den Gesprächen nicht problematisiert.

Tabelle 8: Initiativen bei der Gesprächseröffnung

	V-Gruß	V Frage nach Anliegen	K-Gruß	K Anliegen-formulierung
GC-Eg-Balkonpflanzen			+	
GC-Eg-Kübelpflanzen		+		
GC-Eg-Obst			+	
GC-Eg-Preisnachlass				+
GC-Eg-Rosen				+
GC-Eg-Terrakotta				+
GC-Es-Blattrollwespe	+			
GC-Es-Pflanzenschutz	+			+
GC-Go-Kübelpflanzen 1				+
GC-Go-Kübelpflanzen 2	?	?	?	?
GC-Mi-Baumschulpflanzen	+			
GC-Re-Anwachserde			+	
GC-Re-Rasendünger		+		
GC-Re-Teichpumpe				+
GC-Sc-Terrassenbepflanzung	?	?	?	?
	3	2	3	6

Dass die Eröffnung eine eigene Gesprächsaufgabe ist und unter den besonderen Bedingungen des Selbstbedienungsbereichs im Gartencenter schwierig sein kann, zeigt sich in Transkriptausschnitt 4. Der Verkäufer muss eine Verzögerung kommunikativ bearbeiten, die sich daraus ergibt, dass es lange dauert, bis er sich um seine Kundinnen kümmern kann. Um nicht unhöflich zu erscheinen, kündigt er zunächst sein baldiges Kommen an, bittet dann die Kundinnen zu warten und liefert schließlich noch eine Erklärung für sein Verhalten:

Transkriptausschnitt 4: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[1]			
V1	Ähm . ich komm jetzt <u>so</u> :fort zu Ihnen, <u>ei</u> :ne Minute. <u>Ei</u> :ne Minute. ((7 Sek.))		
Kin1	Jä.		
[2]			
V1	Jä, . äh ich komm am besten zu Ihnen raus, ja? Kleinen Moment, bitte warten Sie		
Kin1	Jä, okay.		
[3]			
V1	bitte hier. ((12 Sek.)) Morgen Herr Baumann. ((68 Sek.)) Ah jä. . Das reicht dann		
[4]			
V1	für die Kasse. Informell, ja?	Bitte schön. . Wiedersehen.	((11
Kin1	Super, danke schön.	Tschö:.	
[5]			
V1	Sek.)) Das hatte etwas <u>länger</u> gedauert mit dem Bambus hier oben.		
Kin2	Jä:, jä genau. .		
[6]			
V1	In den		
Kin2	Also jetzt äh . soll ichs Ihnen noch mal sagen, was wir haben wollen?		

3.1.1. Grüßen

Typisch für Begrüßungen ist, dass bei ihnen bestimmte konventionalisierte verbale Handlungen als Sprechaktsequenzen (Paarsequenzen) miteinander verknüpft sind. Einfache Grüße bestehen aus Kontaktwörtern („hallo“, „du (da)“, „he“, „Sie“ usw.), die auch im Vorbeigehen verwendet werden. Komplexere Begrüßungshandlungen können Grußformeln und Anreden enthalten, die bei Gesprächseinleitungen üblich sind. Grußformeln sind idiomatische Wendungen (z. B. „guten Tag“), bei denen zwar noch der semantische Gehalt eines positiven Wunsches rekonstruierbar ist; die Äußerungen unterliegen aber kaum der üblichen Aufrichtigkeitsbedingung von Illokutionen.

Bei den untersuchten Verkaufsgesprächen ist auffällig, dass in vielen Fällen keine Grüße zur Gesprächseröffnung ausgetauscht werden, sondern Verkäufer oder Käufer sofort das Kundenanliegen thematisieren. Nur in sechs der 15 transkribierten Gespräche des Korpus kommen Begrüßungen vor; vollständige Paarsequenzen (Gruß – Gegengruß) gibt es nur in drei Fällen. Das liegt vermutlich daran, dass zum einen die Verpflichtung zum Grüßen in der Selbstbedienungseinrichtung Garten-center offensichtlich geringer ist als in anderen Bereichen des öffentlichen Lebens. Zum anderen ist davon auszugehen, dass Verkäufer und Kunden nicht hörbare Formen der Kontaktaufnahme (Blickkontakt, Distanzverringering usw.) vollziehen, was anhand der Audioaufnahmen nicht festgestellt werden kann. In Transkriptauss-

schnitt 5 weisen das Gliederungssignal und die Modalpartikeln („Sò, darf ich Sie denn jetzt ma:l/“) darauf hin, dass dieser initiativen Äußerung der Kundin vermutlich schon irgendeine Form der Kontaktaufnahme vorausgegangen ist:

Transkriptausschnitt 5: GC-Eg-Terrakotta

[1]

Vin	Jà.
Kin	Sò, darf ich Sie denn jetzt ma:l/ Äh jetzt hab ich wohl ne Frage. . Äh welche

Eine Gesprächseröffnung ohne wechselseitige Grüße findet sich in Transkriptausschnitt 6, hier wendet sich die Kundin direkt an die Verkäuferin, die ebenfalls ohne Gruß die Kundenfrage sofort beantwortet²:

Transkriptausschnitt 6: GC-Eg-Rosen

[1]

Vin	Das is jetzt ne Edelrose, jà.
Kin	Äh das sind doch die normalen Schnitt- . -rosen, ne?

Auch Verkäufer beginnen Verkaufsgespräche ohne Grüße. In Transkriptausschnitt 7 ist die Verkäuferin initiativ, sie spricht ohne Gruß ein Kundenpaar an und fordert es auf, sein Anliegen zu äußern³:

Transkriptausschnitt 7: GC-Eg-Kübelpflanzen

[1]

Vin	Für <u>Sie</u> kann ich was tun.	Jà. Guten
Vin [nv]	((lacht))	
K	Jà. Meine Frau hat en paar Fragen.	

[2]

Vin	Tag.	Jà. Wie groß ist der Kübel denn?
Kin	Ich suche was, was im Kübel bleiben kann.	

Manche Verkaufsgespräche beginnen mit einseitigem Gruß. In Transkriptausschnitt 8 realisiert die Kundin im ersten Zug den Gruß und die Anliegenformulierung und lässt so keinen Raum für den Gegengruß des Verkäufers:

² Weitere Belege: GC-Re-Teichpumpe, Fläche 1; GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 1; GC-Eg-Rosen, Fläche 1

³ Weiterer Beleg: GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 1

Transkriptausschnitt 8: GC-Es-Pflanzenschutz

[1]

Kin	Guten Tag. Ähm ich wollte was gegen die Zikaden. Und die gehen in die
-----	---

[2]

V	Hm. Korrekt. Genau. ... Dann nehmen Sie das Parexan bitte, auch
Kin	Rhododendren.

Grüßt der Kunde zuerst und lässt er dem Verkäufer die Gelegenheit zum Gegengruß, dann folgt im dritten Zug die Anliegenformulierung durch den Kunden:

Transkriptausschnitt 9: GC-Eg-Obst

[1]

Vin	Guten Tag.	Hier vorne beim Obst? . Ähm
Kin	Guten Tag.	(Pflaumen oder Birnen auch)

Grüßt der Verkäufer als Erster und lässt er dem Kunden die Gelegenheit zum Gegengruß, dann folgt im dritten Zug die Aufforderung zur Anliegenformulierung durch den Verkäufer:

Transkriptausschnitt 10: GC-Es-Blattrollwespe

[1]

V	Schön guten Tag.	Bitteschön.
Kin	Guten Tag.	Ähm ich brauch was ähm . für meine

Tabelle 9 zeigt, dass bei den Grüßen die Standardformel „Guten Tag“ dominiert (Formel A, evtl. mit kleiner Variation: Formeln B, C).

Tabelle 9: Grußformeln

	K/Kin erster Zug	K/Kin zweiter Zug	V/Vin erster Zug	V/Vin zweiter Zug
A	Guten Tag (2-mal)	Guten Tag (einmal)	Guten Tag (einmal)	Guten Tag (2-mal)
B	Tag (einmal)			
C			Schönen guten Tag (einmal)	

In Tabelle 10 zeigt sich, dass der Gegengruß normalerweise genauso formuliert wird wie der vorausgegangene Gruß, die Paarsequenzen sind also normalerweise reziprok.

Tabelle 10: Grußpaare

	Erster Zug	Zweiter Zug	
A	(Schönen/guten) Tag	(Guten) Tag	(3-mal)
B	(Guten) Tag	-	(2-mal)

3.1.2. Anreden

Die Anrede hilft, den Kontakt zwischen den Gesprächspartnern herzustellen, sie hält ihn aber auch während der Kommunikation aufrecht bzw. erneuert und verstärkt ihn.

„Der Sprecher will durch die Nennung von Namen und/oder Titel des Partners den kommunikativen Kontakt intensivieren.“ (Engel 1991, S. 61)

Anredeformen können aus einer Personaldeixis („du“ oder „Sie“ als Distanzform), der Bezeichnung „Herr“ oder „Frau“ und einer Namensnennung (mit Identifizierungsfunktion des Eigennamens und sozialer Markierung durch Namenszusätze) bestehen. Je nachdem in welchem sozialen Verhältnis die Gesprächspartner zueinander stehen, verhalten sich die Anredeformen reziprok zueinander oder nicht. Auf eine Anrede wird verzichtet, wenn kein persönlicher Kontakt intendiert ist.

Um den Grad der Höflichkeit zu erhöhen, kann im Rahmen einer komplexeren Begrüßungshandlung auch die Ergehensfrage gestellt werden.

„Im Deutschen gilt die Ergehensfrage als echte Frage, sie verlangt also immer eine Antwort. [...] Die Regeln schreiben vor, daß der Antwortende die entsprechende Gegenfrage stellt [...]“. (Engel 1991, S. 60)

Bei der Anrede verwenden alle Verkäufer und Kunden in den Gesprächen des Korpus die Distanzform „Sie“, das bedeutet, die unter Erwachsenen, die miteinander nicht vertraut sind, übliche Konvention wird vollreziprok realisiert. Namensnennungen in Verbindung mit „Herr“/„Frau“ kommen nur in einem Gespräch vor; in GC-Mi-Baumschulpflanzen (Transkriptausschnitt 11) ist dem Verkäufer die Kundin offensichtlich gut bekannt; die Vertrautheit ist so groß, dass er sogar deren Hund begrüßt:

Transkriptausschnitt 11: GC-Mi-Baumschulpflanzen

[1]

V	Guten Tag, Frau Hang. .	Na du! Komma her du!
V [nv]		((zum Hund gesprochen))
Kin	Herr Frisch, ich hätt gerne (...)	Ich

Da das Ansprechen von namentlich Unbekannten im Deutschen schwierig zu realisieren ist, werden häufig als Ersatz für nicht vorhandene Anredeformen Rollen- und Funktionsbezeichnungen wie z. B. „junger Mann“ verwendet, so in Transkriptausschnitt 12. Das ist nicht unproblematisch, da dieser Ausdruck antiquiert wirkt und die Anredende nicht wissen kann, ob sich der Angeredete treffend ‚charakterisiert‘ fühlt. Im vorliegenden Fall bleibt dies aber vom Angesprochenen unkommentiert:

Transkriptausschnitt 12: GC-Eg-Balkonpflanzen

[1]

Vin	Junger Mann, was kann ich denn für Sie tun?		
K	(Junge Frau)	Was Buntess.	Was Buntess fürn

Es werden auch Kontakt- oder Routineformeln benutzt, die ein direktes Ansprechen des Gegenübers ohne Anredeform ermöglichen (Kunde: ‚Entschuldigungen Sie‘, ‚Verzeihung‘, Verkäufer: ‚Bitte sehr‘, ‚Kann ich Ihnen helfen?‘). In Transkriptausschnitt 13 beginnt der Verkäufer mit „Biddeschön“:

Transkriptausschnitt 13: GC-Re-Rasendünger

[1]

V	Biddeschön.		
Kin	Wir hätten gerne ma was über den <u>Rasendünger</u> mit Moosvernichter		

Eine weitere Schwierigkeit stellt die Anrede von Gruppen dar, die der Kunde in Transkriptausschnitt 14 so bearbeitet, dass er eine kollektive Begrüßung für mehrere Verkäufer formuliert und die Förmlichkeit durch die umgangssprachliche Variante des Grußes („Tach“ statt ‚Guten Tag.‘) reduziert:

Transkriptausschnitt 14: GC-Re-Anwachserde

[1]

V1		Guten Tag.
V2	(...)	
K	Tach die Herren.	Wenn ich so Zimmerpflanzen an/ <u>um</u> setze oder

3.2. Anliegen klären

Mit der Formulierung seines Anliegen äußert der Sprecher einen Wunsch, das heißt, er möchte einen (meist für ihn günstigen) noch nicht erreichten Zustand herbeiführen, manchmal ohne zu wissen wie. Zifonun nennt dies ‚Transfer von Erfüllungswissen‘:

„WÜNSCHE haben mit Aufforderungen gemeinsam, daß ihnen eine spezifische Art des Wissens — ein ‚Erfüllungswissen‘ — zugrunde liegt: Ein Sachverhalt wird unter dem Gesichtspunkt ‚es sei so‘ entworfen und damit als ‚noch-nicht eingetreten und vom Sprecher präferiert‘ kategorisiert. Hingegen muß nicht unbedingt ein gangbarer Weg zur Erfüllung bekannt sein.“ (Zifonun et al. 1997, S. 157; Hervorhebung im Original)

Egal ob ein Wunsch realisierbar ist oder nicht, der Sprecher kann sein Ziel nur mithilfe eines anderen erreichen:

„Der Sprecher sieht sich selbst nicht in der Lage, den Wunsch zu verwirklichen. Er kann ihn nur „nach außen setzen“, um möglicherweise den Lauf der Dinge so zu beeinflussen, daß er von jemand anderem realisiert wird, das ‚Wünschen also geholfen hat.‘“ (Zifonun et al. 1997, S. 157)

Becker-Mrotzek/Brünner (2007) verstehen unter Anliegen allgemein „interaktiv zu bearbeitende Handlungswiderstände“ (Becker-Mrotzek/Brünner 2007, S. 665). Obwohl Anliegen und die Formen ihrer Bearbeitung sehr unterschiedlicher Art sein können, gehen die Autoren davon aus, dass sich trotzdem die generelle Struktur der Anliegenklärung in einem Handlungsmuster beschreiben lässt:

„[...] konstitutiv sind bestimmte kommunikative und mentale Aufgaben, die sich aus der Bearbeitung einer Grundkonstellation ergeben.“ (Becker-Mrotzek/Brünner 2007, S. 667)

Diese kommunikativen Aufgaben der bei der Anliegenklärung beteiligten Personen stellen Becker-Mrotzek/Brünner (2007) im folgenden Zusammenhang dar: Da der Sprecher das Anliegen hat, das bearbeitet werden soll, ergreift er die Initiative und stellt den Gesprächskontakt zum Hörer her, der gegebenenfalls seine Identifikation prüft. Bevor der Sprecher sein Anliegen ausformulieren kann, gibt er an, worum es ihm geht und welche Absicht er verfolgt (Vorbereitung des Anliegen). Der Hörer

klärt eventuell, ob er zuständig ist, ob situative Voraussetzungen (Ort, Zeit, Umstände) für die Anliegenbearbeitung gegeben sind und ob der Sprecher legitimiert ist, das Anliegen vorzubringen. Bei der Formulierung seines Anliegens liefert der Sprecher nicht nur eine Sachverhaltsdarstellung; er zeigt auch an, welche Bedeutung sein Anliegen für ihn hat und was er vom Hörer erwartet. Der Hörer bemüht sich, das Anliegen des Sprechers zu verstehen und greift unter Umständen mit Fragen in die Anliegenformulierung ein (Explorieren des Anliegens), was zu einer interaktiven Struktur dieser Gesprächsphase führt. Ist das Anliegen geklärt, nimmt der Hörer es an (Ratifizieren des Anliegens) und beginnt mit der Bearbeitung.

Die Wunschformulierung und Anliegenklärung wird in Verkaufsgesprächen je nach Branche unterschiedlich realisiert. In den von Brons-Albert (1995b) analysierten Verkaufsgesprächen im Buchhandel ist die ‚Kaufwunsch-Präzisierungsphase‘ fakultativ und tritt nur in den Fällen auf, wenn der Kunde keine Vorstellung von der passenden Ware hat oder die Eignung seiner Auswahl für einen bestimmten Zweck klären will: „Ist Buch X passend für Y?“ (Brons-Albert 1995b, S. 19, siehe Abbildung 1). Höchstens ein bis zwei Fragen sind üblich (nach der Preislage des gewünschten Buches, nach der Art des Buches: gebunden oder Taschenbuch, nach Alter und Interessen der zu beschenkenden Person).

„Die Präzisierungsphase ist also sehr kurz, sie leistet zunächst nur eine ganz elementare Information darüber, welche Art von Ware präsentiert werden soll. Das Ermitteln des genauen Kaufwunschs geschieht üblicherweise im Zusammenhang mit der Warenpräsentation. Dieses Verfahren ist zweifellos von der Effektivität der Verkäuferarbeit her ungünstig, entspricht aber in den hier untersuchten Gesprächen anscheinend dem vom Kunden erwünschten Ablauf seiner Kaufhandlung. Eine Ursache dafür ist wohl, daß viele Kunden sich gerade beim Vergleich von zur Auswahl stehenden Waren darüber klar werden, was ihrem Kaufwunsch am ehesten entspricht.“ (Brons-Albert 1995b, S. 27)

Rehbein (1995) betont, dass bei der von ihm untersuchten Verkaufsverhandlung über medizinisches Großgerät der Käufer im Mittelpunkt der Phase der Anliegenklärung steht (siehe Abbildung 2): Der Käufer erwägt, was er braucht und bereit ist auszugeben (Position 17). Er drückt dem Verkäufer gegenüber seine Wünsche aus (Position 20), eventuell vergleicht er die ihm vorgeführte Ware mit anderen Produkten, vielleicht bewertet er sie (positiv oder negativ), jedenfalls präzisiert er seinen Bedarf. Für den Verkäufer ist es wichtig, genau auf das zu hören, was der Kunde sagt; nur dann kann er ein Angebot unterbreiten, das einen erfolgreichen Geschäftsabschluss ermöglicht.

“When wants are *specified*, it is very important for the seller to listen to the buyer; in other words, his understanding of the buyer’s linguistic act must be very precise. Indeed, precise comprehension is a prerequisite for the next stage, which consists in res-

ponding to the (potential) buyer's wants. Thus, the seller, as listener, has to perform an essentially linguistic task." (Rehbein 1995, S. 74; Hervorhebung im Original)

Typisch für die Verkaufsform im Schuhgeschäft ist die Vorwahl, das heißt, der Kunde kann zwar selbstständig die Ware in Augenschein nehmen, den Kauf aber nur mit Hilfe des Verkäufers abschließen. Der Verkäufer muss prüfen, ob bzw. zu welchem Zeitpunkt der Kunde seine Hilfe in Anspruch nehmen will. Pothmann (1997) stellt fest, dass der Verkäufer dadurch versucht, situationsangemessen zu agieren, dass er entweder die Direktheit seiner Aufforderung zur Anliegenformulierung variiert („bitte schön“ vs. „kann ich Ihnen helfen“), oder sich lediglich vergewissert, dass der Kunde – zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt – keine Beratung wünscht („Sie kommen zurecht“). Der Kunde erbittet bei der Benennung seines Anliegens entweder eine konkrete Aufgabenunterstützung („Paarigmachen“, „Kaufrealisation“) oder verweigert sich einem Verkaufsgespräch, wenn er sich nur umschauen will.

Dorfmueller (2006) stellt fest, dass im Computer-Discountgeschäft die Initiierung der Bedürfnisverbalisierung von Seiten des Verkäufers unterschiedlich realisiert wird: durch Übergabe des Rederechts („bitte schön“), durch Fragen mit Modalverb („Was kann ich für Sie tun?“, „Was darf's sein?“, „Was möchtest du haben?“) oder durch Signalisierung von Aufnahmebereitschaft („Jou.“, „So, nu aber.“). Auffällig ist, dass in der Mehrzahl der Fälle sprachliche Formen, die Höflichkeit signalisieren, nur in geringem Maße verwendet werden. Bei der Bedürfnisverbalisierung durch den Kunden zeigt sich entweder ein gezieltes Kaufinteresse hinsichtlich eines bestimmten Produkts oder ein unspezifisches Bedürfnis. Letzteres führt über eine Bedürfnispräzisierung-Phase zur Beratungssequenz.

Die Form des Anliegenklärens unterscheidet sich also in den Branchen hinsichtlich der Aspekte ‚Anliegen klären‘ durch Warenpräsentation/-inspektion, Zuhören, Aufforderung zur Anliegenformulierung und Rolle der Höflichkeit. Die Struktur der Anliegenklärung im Gartencenter-Verkaufsgespräch stellt sich aufgrund der Korpusanalyse wie im folgenden Handlungsmuster (Abbildung 10) dar:

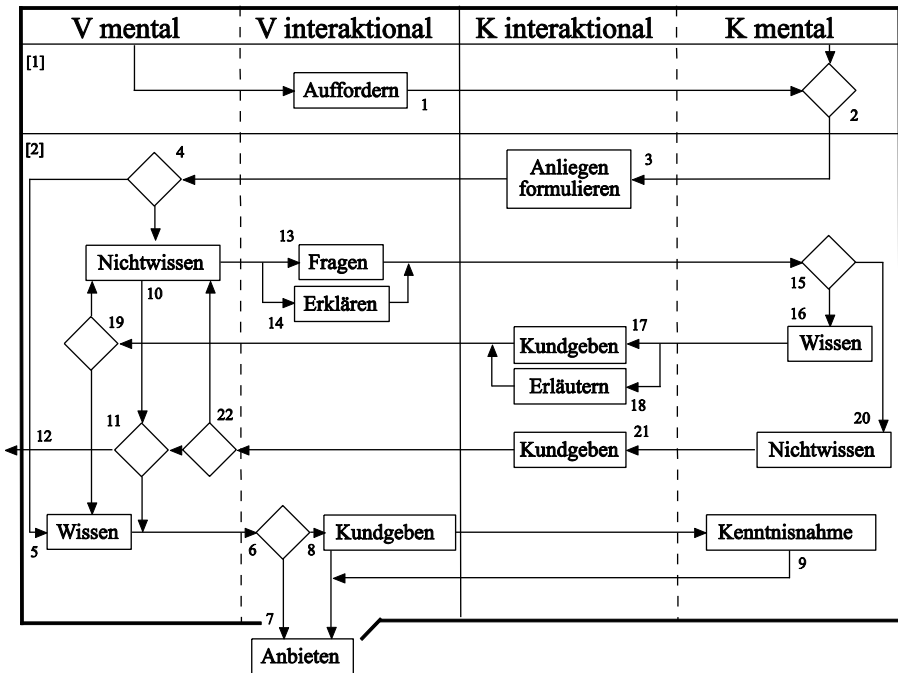


Abbildung 10: Handlungsmuster ‚Anliegen klären‘

Nach der Kontaktaufnahme mit dem Verkäufer kann der Kunde sein Anliegen von sich aus formulieren (2, 3), oder dies nach Aufforderung von Seiten des Verkäufers tun (1). Der Verkäufer ist mittels Rückgriff auf seine mentalen Ressourcen entweder in der Lage, das Anliegen (z. B. die Frage nach einer bestimmten Ware) positiv zu bearbeiten oder nicht. Verfügt er über das notwendige Wissen (5), bietet er im einfachsten Fall dem Kunden die gewünschte Ware kommentiert (6, 8, 9) oder unkommentiert (6, 7) an. Kann der Verkäufer den Kundenwunsch nicht (sofort) erfüllen, ist entweder das Muster beendet (10, 11, 12), oder der Verkäufer versucht mittels Fragen und Erklärungen das Kundenanliegen zu präzisieren (13, 14). Verfügt der Kunde über die notwendigen Informationen (16), ist er in der Lage seine Wünsche zu präzisieren (17) und zu erläutern (18). Das ermöglicht dem Verkäufer die Angebotsunterbreitung (19, 5) oder veranlasst ihn zu weiterführenden Fragen (19, 10). Kann der Kunde die Fragen des Verkäufers nicht beantworten (20, 21), führt dies zu modifizierten Fragen des Verkäufers (22, 13, 14) oder zum Abbruch des Musters (22, 12), das heißt zum Scheitern des Verkaufsgesprächs.

GC-Re-Teichpumpe ist ein Beispiel dafür, wie das Anliegen des Kunden in der Interaktion mit dem Verkäufer geklärt wird.

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 15: Nachdem ein Kunde in der Hardwareabteilung eines Gartencenters seinen Wunsch nach einer Teichpumpe geäußert und der Verkäufer Nachfragen gestellt hat, empfiehlt ihm dieser ein bestimmtes Pumpenmodell.

Transkriptausschnitt 15: GC-Re-Teichpumpe

[1]

V	Jà, was wollen Sie denn . damit,
K	Eine ganz normale Pumpe für einen äh Gartenteich.

[2]

V	äh soll es/ . nur fürn Springbrunnen?
K	Jà, ich will einfach nur (...) Äh nöö, ich hab das jetzt/ Ich hatte bis jetzt eine

[3]

V	Jà. Also, äh ..
K	seit zwölf Jahren und die is kaputt gegangen. Hat mir ne Sicherung rausgehauen,

[4]

V	die soll weder en Filter betreiben noch en Bachlauf, sondern
K	da is irgendwas (...)

[5]

V	einfach nur n bisschen . plätschern?
K	Soll Was/ soll Was/ soll Wasser aus dem Teich/

[6]

K	. praktisch aus der Tiefe heraus/ Hatt ich mit nem Gartenschlauch bis oben/ praktisch
---	---

[7]

V	Jà. Hm.
V [nv]	((räuspert sich))
K	so umgewälzt. Nix anderes, keine irgendwelchen zusätzlichen Aggregate.

[8]

V	Gut, ähm äh wissen Sie zufällig, wie viel äh <u>Fördermenge</u> die alte Pumpe hatte?
---	---

[9]

V	Also das/
V [nv]	((räuspert sich))
K	Nee. Das war/ Äh das Ganze/ Der, der Teich hat vielleicht n Kubikmeter

[10]

V	Jà. Über die Wasseroberfläche hinaus?
K	Wasser. Und die <u>Hubhöhe</u> . im Höchstfall <u>so</u> .

[11]

V	Nee, das braucht/ Nee, nee. Die, die,
K	Nöö, nö, also insgesamt, wenn die Pumpe in der Tiefe sitzt.

[12]

V	die Hubhöhe rechnet man erst ab der Wa/ Wasseroberfläche, erst ab da muss ja/
---	---

[13]

V	.. physikalische Arbeit verrichtet werden.
---	--

K	Zwanzig Zentimeter.
---	---------------------

	Zwanzig Zentimeter
--	--------------------

[14]

V	Hm. Jä, . also die <u>kleinste</u> Pumpe, die es da gibt, ist hier von Oase
---	---

V [nv]	((atmet ein))
--------	---------------

K	ab Wasseroberfläche.
---	----------------------

[15]

V	die Aquarius. Da ist n Zehnmeterkabel dran, jä,
---	---

K	Is die gleich angeschlossen mit Kabel? . Oder/
---	--

Der Gesprächsausschnitt beginnt mit der Äußerung des Kunden: „Eine ganz normale Pumpe für einen äh Gartenteich.“ (Musterposition 3) Eine explizite Herstellung des Gesprächskontaktes (Begrüßung, Identifikation) ist hier offensichtlich nicht nötig, da sich Kunde und Verkäufer im Selbstbedienungsbereich eines Gartencenters in einer face-to-face-Situation begegnen. Der Verkäufer ist vermutlich durch Firmenkleidung als zum Verkaufspersonal gehörig identifizierbar und seine Präsenz im Hardware-Bereich empfiehlt ihn – der eventuell mit spezifischen Tätigkeiten wie Warenpflege oder ähnlichem beschäftigt ist – als Ansprechpartner für den Kunden (Rollenkonstitution). Schon im ersten Satz spricht der Kunde sein Thema ‚Pumpenauswahl‘ an.

Obwohl der Verkäufer keinen Aufforderungssatz formuliert, ist trotzdem klar, dass der Kunde beraten werden möchte, auch wenn noch offen ist, ob der Kunde einen Kauf- oder lediglich einen Informationswunsch hat.

Auf die eröffnende Äußerung des Kunden reagiert der Verkäufer mit einer Frage (Musterposition 13): „Jä, was wollen Sie denn . damit, äh soll es/ . nur fürn Springbrunnen?“ Damit beginnt der Verkäufer das Anliegen des Kunden zu explorieren, er versucht, das in Frage kommende Angebot einzugrenzen; seine Frage nach dem Verwendungszweck dient der Bestimmung des geeigneten Pumpentyps (Ergänzungs- und Entscheidungsfrage). In seiner Antwort (Musterposition 17) berichtet der Kunde zunächst vom Kaufanlass, der für die Anliegenklärung nur bedingt relevant ist: „Jä, ich will einfach nur (...) Äh nö, ich hab das jetz/ Ich hatte bis jetzt eine seit zwölf Jahren und die is kaputt gegangen. Hat mir ne Sicherung rausgehauen, da is irgendwas (...)“. Der Verkäufer versucht den Kunden zu unterbrechen, um an relevante Informationen zu kommen und grenzt den Verwendungszweck der Pumpe durch eine zweite (Suggestiv-) Frage weiter ein: „Also, äh .. die soll weder en Filter betreiben noch en Bachlauf, sondern einfach nur n bisschen . plätschern?“

Der Kunde beschreibt daraufhin die geplante Verwendung der Pumpe in Hinblick auf die Situation, in der er die Pumpe verwenden will: „Soll Was/ soll Was/ soll Wasser aus dem Teich/ . praktisch aus der Tiefe heraus/ Hatt ich mit nem Gartenschlauch bis oben/ praktisch so umgewälzt. Nix anderes, keine irgendwelchen zusätzlichen Aggregate.“ (Musterposition 18) Nachdem der Pumpentyp bestimmt ist, versucht der Verkäufer als nächstes, die richtige Leistungsklasse zu ermitteln. Er fragt (Musterposition 13) deshalb nach der Leistung der alten Pumpe und verwendet dabei den Fachbegriff ‚Fördermenge‘ ohne ihn zu erläutern: „Gut, ähm äh wissen Sie zufällig, wie viel äh Fördermenge die alte Pumpe hatte?“ Der Kunde liefert ungefähre Angaben zur Größe seines Teiches (Musterposition 18), er benutzt den Fachbegriff ‚Hubhöhe‘ falsch als Bezeichnung für den Höhenunterschied zwischen dem Standort der Pumpe auf dem Teichgrund und dem Austritt des geförderten Wassers, deshalb fragt der Verkäufer nach, wie er den Begriff versteht: „Über die Wasseroberfläche hinaus?“ Der Kunde antwortet: „Nö, nö, also insgesamt, wenn die Pumpe in der Tiefe sitzt.“ Der Verkäufer erklärt (Musterposition 14) den Fachbegriff ‚Hubhöhe‘ als Differenz zwischen dem Wasserspiegel und der Austrittshöhe des von der Pumpe geförderten Wassers: „Die, die, die Hubhöhe rechnet man erst ab der Wa/ Wasseroberfläche, erst ab da muss ja/ .. physikalische Arbeit verrichtet werden.“ Hier dient das Erklären der Sicherstellung, dass die richtige Leistungsklasse bestimmt wird.

Mit seinen Fragen nach dem gewünschten Pumpentyp und der erforderlichen Leistungsfähigkeit versucht der Verkäufer, die Bedürfnislage des Kunden zu erfassen und zu strukturieren. Da er als Experte die verschiedenen Pumpentypen und Leistungsklassen kennt, kann er die Systematik der Produktmerkmale als Ermittlungsraster bei der Suche nach dem passenden Artikel verwenden. Das heißt, als Verkäufer muss er wissen, was er erfragen soll, um den Kundenbedarf an die Angebotsstruktur anpassen zu können.

Eine Anliegenklärung kommt in 14 der 15 untersuchten Verkaufsgespräche im Gartencenter vor (bei einem Gespräch ist sie aus technischen Gründen nicht belegt). Im Folgenden werden in den Gartencenter-Gesprächen des Korpus die kommunikativen Aufgaben ‚Anliegen formulieren‘ und ‚Anliegen explorieren‘ untersucht. Die Aufgaben ‚Anliegen vorbereiten/Voraussetzungen absichern‘ und ‚Anliegen ratifizieren‘ (siehe Becker-Mrotzek/Brünner 2007) spielen im vorliegenden Zusammenhang nur eine geringe bzw. gar keine Rolle. In der Regel erfolgt die Themeneinführung und die Typisierung des Anliegens nicht explizit: Kein Kunde äußert zu Beginn des Gesprächs seine Kaufabsicht. Lediglich in drei Fällen gehen aufgrund besonderer Umstände den Anliegenformulierungen kurze Einleitungssätze voraus. In GC-Eg-Kübelpflanzen verweist der von der Verkäuferin angesprochene Kunde an seine

Frau, in GC-Go-Kübelpflanzen 2 nimmt die Kundin das Gespräch mit dem Verkäufer nach einer Unterbrechung wieder auf, in GC-Eg-Terrakotta geht dem Gesprächsbeginn vermutlich eine nicht dokumentierte kommunikative Einheit voraus:

„Meine Frau hat en paar Fragen.“ (GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 1)

„Also jetz äh . soll ichs Ihnen noch mal sagen, was wir haben wollen?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 6)

„Sò, darf ich Sie denn jetzt ma:!/ Äh jetz hab ich wohl ne Frage.“ (GC-Eg-Terrakotta, Fläche 1)

Nach der Explorierung des Kundenanliegens wird dieses in keinem der Gartencenter-Gespräche (mit einer Ausnahme: „Jà, . jetzt sin wa komplett. . Gut.“, GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 63) explizit ratifiziert. Stattdessen unterbreitet der Verkäufer sofort seinen (ersten) Produktvorschlag:

„Jà, . also die kleinste Pumpe, die es da gibt, ist hier von Oase die Aquarius.“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 14)⁴

3.2.1. Anliegen formulieren

Rost-Roth (2003) hat als typische Merkmale von Anliegenklärungen zum einen bestimmte Höflichkeitsstrategien auf Seiten dessen, der ein Anliegen hat, beschrieben: Modalisierungen dienen als Mittel zur Abschwächung von Aufforderungen und Bitten als sogenannte ‚face-threatening acts‘; ihr Einsatz korreliert mit dem Grad der Förmlichkeit der Situation, der Distanz zwischen den Gesprächspartnern und der Zumutbarkeit des Wunsches (vgl. Rost-Roth 2004, S. 201). Zum anderen weist sie auf die immer wieder zu beobachtende Komprimierung von Sachverhaltsdarstellungen hin, die zur Verdeutlichung des Anliegens eingesetzt werden. Beispielsweise können mit Konjunkionalabverben wie ‚zwar‘ und ‚allerdings‘ knappe logische Bezüge hergestellt und damit Kontexte rasch skizziert oder Einschränkungen und Widersprüche in gedrängter Form dargestellt werden (vgl. Rost-Roth 2004, S. 202). ‚Wenn‘-Sätze bei der Formulierung von Problempräsentationen verweisen auf komplizierte und eventuell erst eintretende Bedingungsgefüge (Rost-Roth 2004, S. 202).

Als Höflichkeitsstrategie der Kunden in den dokumentierten Verkaufsgesprächen lässt sich das zurückhaltende Äußern von Wünschen identifizieren. Direkte Ansprü-

⁴ Weitere Belege: GC-Re-Anwachserde, Fläche 3; GC-Re-Rasendünger, Fläche 15; GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 5; GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 4; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 18; GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 7; GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 2; GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 14; GC-Eg-Obst, Fläche 1; GC-Eg-Rosen, Fläche 1; GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 6; GC-Eg-Terrakotta, Fläche 19

che an den Verkäufer vermeiden sie, indem sie Sätze verkürzen und Verkäuferaktionen nicht benennen:

„Was Bunt⁵. Was Bunt⁵es fürn Balkon.“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 1)

Zurückhaltend formulieren Kunden auch, wenn sie von sich und ihren Wünschen reden, ohne direkte Anforderungen an den Verkäufer zu stellen.

„Ähm ich brauch was ähm . für meine Rosen. Da rollen sich die Blätter so zusammen.“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 1)⁶

Höflich wirkt eine Ausdrucksweise auch, wenn bei der Wunschformulierung der Konjunktiv und Modalverben verwendet werden („hätt gern“, „müsste [...] haben“, „würde Sie [...] bitten“):

„Herr Frisch, ich hätt gerne (...) Ich müsste zwei große Sträucher haben und ich würde Sie auch bitten, dass Sie mir die pflanzen/ also Sie oder Ihre Kollegen oder wer auch immer/“ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 1)

Eine Komprimierung der Sachverhaltsdarstellung zeigt sich darin, dass die Kunden ihr Interesse an der Ware in der Regel in sehr knapper Form äußern und dabei manchmal darauf verzichten, ihre Kaufabsicht deutlich zu machen. Die Interessensbekundungen lassen sich danach unterscheiden, ob die Kundenwünsche bestimmt oder unbestimmt sind. Konkrete Wunschformulierungen sind: „normale Pumpe für einen [...] Gartenteich“, „Rasendünger mit Moosvernichter“, „was für meine [...] Rosen“, „was gegen die Zikaden“, „(Pflaumen oder Birnen)“, „Schnittrosen“. Unkonkrete Wunschformulierungen sind „Anwachserde“, „zwei große Sträucher“, „Rhododendron“, „Bäumchen, was blüht“, „was Bunt⁵es für aufn Balkon“, „was im Kübel bleiben kann“.

Wenn Kunden ihr Anliegen ausführlicher präsentieren, nutzen sie dazu unterschiedliche Formen der Sachverhaltsdarstellung. Sie informieren den Verkäufer breiter, liefern Spezifikationen, sie beschreiben und erläutern, sie stellen dabei allerdings keine komplexen Zusammenhänge dar, die eine besonders komprimierte Darstellungsform erfordern würden (siehe Transkriptausschnitte GC-Re-Teichpumpe, GC-Re-Rasendünger, GC-Re-Anwachserde). In wenigen Fällen erzählen, schildern oder berichten Kunden Dinge, die für die Anliegenklärung nicht direkt von Belang sind, der Verkäufer bearbeitet diese Mitteilungen nicht, aus Gründen der

⁵ Weitere Belege: GC-Re-Teichpumpe, Fläche 1; GC-Eg-Obst, Fläche 1; GC-Eg-Rosen, Fläche 1

⁶ Weitere Belege: GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 1; GC-Re-Rasendünger, Fläche 1; GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 2; GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 1; GC-Re-Anwachserde, Fläche 1

Höflichkeit unterbindet er sie aber auch nicht (siehe GC-Mi-Baumschulpflanzen, GC-Eg-Obst).

3.2.2. Anliegen explorieren

In Tabelle 11 ist zusammengestellt, in welchen unterschiedlichen Situationen Verkäufer in den Gartencenter-Gesprächen die Anliegen der Kunden klären müssen:

Tabelle 11: Situative Bedingungen beim Anliegen explorieren

	Kundenverhalten	Verkäuferverhalten
GC-Eg-Balkonpflanzen	K fragt bei Kin nach (Kin-Äußerung kann Ablehnung oder Zustimmung bedeuten)	
GC-Eg-Kübelpflanzen	K und Kin ergänzen V-Fragen durch Wunschäußerungen	
GC-Eg-Obst	Kin verlangt zunächst nur Orientierungshilfe, geht nicht auf Vin ein	Vin gibt Hinweise zur Artikelplatzierung
GC-Eg-Rosen		Vin beantwortet Kin-Frage
GC-Eg-Terrakotta	Kin wünscht Entscheidungshilfe bei Artikelauswahl	Vin rät von Artikel ab, fragt nach gewünschter Größe
GC-Es-Blattrollwespe, GC-Es-Pflanzenschutz		V braucht keine weiteren Angaben
GC-Go-Kübelpflanzen 1	Kin äußert knappe, präzise Vorgaben	
GC-Go-Kübelpflanzen 2	zwei Kundinnen treten energisch auf	V muss sich gegenüber Kundinnen behaupten, versucht Einschätzung der Standortbedingungen abzuwehren
GC-Mi-Baumschulpflanzen	Kin produziert sehr ausführliche Nebensequenzen	V muss mehrmals Anliegen klären, da verschiedene Artikel gekauft werden
GC-Re-Anwacherde	K ist unsicher; weiß nicht genau, was er sucht; kann wenig zur Klärung beitragen	V klärt (scheinbares?) Missverständnis des K auf und empfiehlt geeigneteren (?) Artikel
GC-Re-Rasendünger	Kin steuert mit vier Fragen	V missversteht zunächst Kin, Erklären deshalb unpassend

GC-Re-Teichpumpe	K äußert sich unpräzise, gibt Nebeninformationen	V grenzt mit Fragen zu empfehlen- den Artikel gezielt ein
------------------	--	---

Tabelle 11 zeigt, dass beim Explorieren des Anliegen die unterschiedlichen Gemütszustände der Kunden (z. B. Geschwätzigkeit, Unkonzentriertheit) ebenso eine Rolle spielen wie das Unvermögen mancher Kunden, wichtige Informationen zu liefern oder die Notwendigkeit, zunächst nicht bemerkte Missverständnisse zu bearbeiten und Äußerungen von Begleitpersonen zu berücksichtigen. Nicht belegt sind das Initiieren von Gesprächen durch den Verkäufer und das Ablehnen von Beratung durch den Kunden (wie es im Schuhgeschäft häufig vorkommt). Die zentralen Verkäuferhandlungen in der Phase der Explorierung des Anliegen sind das Zuhören und Fragen, aber auch das Erklären und Einschätzen.

Zuhören. Die Bedeutung des Zuhörens für die Anliegenklärung zeigt sich in GC-Re-Rasendünger; hier geht die Explorierung des Anliegen zunächst in die falsche Richtung, weil der Verkäufer die Informationen der Kundin nicht richtig aufnimmt.

Situation in Transkriptausschnitt 16: Eine Kundin in Begleitung ihres Mannes fragt in der Hardwareabteilung eines Gartencenters den Verkäufer nach einem geeigneten Mittel, um das Moos in ihrem Rasen zu bekämpfen.

Transkriptausschnitt 16: GC-Re-Rasendünger

[1]

V	Biddeschön.
Kin	Wir hätten gerne ma was über den <u>Rasendünger</u> mit Moosvernichter

[2]

V	Jä.
Kin	gewusst. Wann muss man den anwenden? Wie dicht muss der Rasen <u>zusein</u> ,

[3]

V	Haben Sie nen <u>neuen</u> Rasen?	Nee.
V [nv]		((zieht Luft ein))
Kin	damit man den da unten kaufen kann?	Nee.

[4]

V	Ähm . jä, dann hat das mit der Dichte nix zu tun, äh nur äh man soll den .	
V [nv]		((zieht
Kin	Zehn Jahre alt.	

[5]

V	ähm anwenden, wenns <u>wärmer</u> is, . also mindestens . ä:h Mai sollte es
V [nv]	Luft ein))
Kin	Hm.

[6]

V schon sein. Auch noch sehr früh.
 Kin Hm̃. Wir wollten jetzt vertikutieren und dann/

[7]

V Jä. Jä. Hm̃.
 Kin Sind wa noch zu früh? Ja? Ich dachte, wir fangen heute an. Nee, okay. Dann

[8]

V Also/ Das Wochenende ist
 V [nv] ((lacht))
 Kin machen wir et gar nich. Würde denn auch der
 K Danke, danke.

[9]

V gerettet.
 Kin normale Dünger dann reichen, ohne Moosvernichter? Weil wenns vertikutiert is, is

[10]

V Moment! Moosvernichter oder Unkrautvernichter?
 Kin nicht mehr viel Moos drin. Diesen hier.

[11]

V Weil, Sie hatten ursprünglich . Unkrautvernichter gesagt. Das isn
 Kin Ach sò, das isn Unterschied? Alles klar.

[12]

V Unterschied. Moosvernichter, Moosvernichter kann man jetzt machen.
 Kin Nee, nee, Moosvernichter.

[13]

V Nur, Moosvernichter . äh mit Rasendünger würd ich jetzt nicht vor dem

[14]

V Vertikutieren streuen. Dann kratzen Sie ja beim Vertikutieren den Dünger . wieder
 Kin Nee, nee, wollten wir danach/

[15]

V raus. Was Sie machen können, wäre jetzt einen reinen Moosvernichter streuen,
 Kin Jä.

[16]

V nur Eisenzwei/ äh Eisensulfat, das das Moos abtötet. Das wird dann
 Kin Hm̃. Hm̃.

[17]

V braun und trocken und dann können Sies noch leichter raus- . -kratzen mit dem

[18]

V Vertikutierer. Was ähm äh/ Auf der
 Kin Mit dem Vertikutierer. Wo steht das?

[19]

V Rückseite. Die, die hellgrünen Eimer.
 Kin Ach sò, dat hat nix mit dem da zu tun? Weil, da stand au irgendwat von

[20]

V	Jà, das ist aber auch wieder en, en Rasendüngeranteil mit drin und
Kin	Eisensulfat drauf. Ach sò.
K	Jä.

[21]

V	das/ den, den/ Der Dünger wäre dann verloren, weil Sie den beim Vertikutieren ja
Kin	Okay.

[22]

V	schon wieder rauskratzen.
Kin	Wieder raus/ Also machn wer jetzt Sulfat. Und welchen Dünger

[23]

Kin	nehmen wer dann hinterher, wenn <u>alles</u> abgeschlossen is, der vernünftig is?
-----	---

[24]

V	Jà, dann entweder/ Wie groß ist die Fläche?
Kin	Hundertfuffzich Quadratmeter.

[25]

V	Jà. Also es gibt jetzt hier die Paketdünger von Wolf bis <u>hundert</u> Quadratmeter und
---	--

[26]

V	die Eimer dann fangen bei zweihundert <u>fünfzig</u> Quadratmeter an.
Kin	Muss man denn

In Transkriptausschnitt 16 möchte die Kundin wissen, zu welchem Zeitpunkt welche Maßnahmen (Moosvernichter streuen, Rasen vertikutieren und düngen) durchgeführt werden sollten, damit sie das Moos in ihrem Rasen erfolgreich bekämpfen kann. Mit ihrer Frage „Wie dicht muss der Rasen zusein [...]?“ möchte sie erfahren, ob es Voraussetzungen für den Einsatz von Rasendünger mit Moosvernichter gibt und denkt dabei an die Dichte des Moosbefalls. Der Verkäufer missversteht die Kundin und denkt bei seiner Gegenfrage „Haben Sie nen neuen Rasen?“ an die Dichte der Rasengräser. Als er erfährt, dass es nicht um eine neue, sondern um eine gut eingewachsene Rasenfläche geht („Zehn Jahre alt.“), bezeichnet er das Mittel, das seiner Meinung nach gemeint ist (Rasendünger mit Unkrautvernichter), als grundsätzlich geeignet, empfiehlt die Anwendung aber erst in der Wachstumsperiode („anwenden, wenns wärmer is“). Erst als die Kundin auf ihre Überlegung zurückkommt, dass der Befall ihres Rasens mit Moos eventuell nicht so stark ist, dass sowohl eine mechanische Behandlung (Vertikutieren) als auch ein zusätzliches Ausbringen von Moosvernichter erforderlich wäre, merkt der Verkäufer, dass die Kundin und er aneinander vorbeireden. Obwohl er nicht richtig zugehört hat, unterstellt der Verkäufer der Kundin, die Begriffe Moos- und Unkrautvernichter synonym verwendet, also verwechselt und so sein Missverständnis verursacht zu haben („Weil, Sie hatten ursprünglich . Unkrautvernichter gesagt.“). Der Verkäufer geht nun auf das von der Kundin nachgefragte Produkt ein, rät aber vom Einsatz

von Rasendünger mit Moosvernichter vor dem Vertikutieren mit der Erklärung ab, dass der Dünger bei der mechanischen Moosbeseitigung verloren ginge. Er empfiehlt stattdessen reinen Moosvernichter und lenkt damit das Interesse der Kundin auf das für ihren Bedarf passende Produkt. Mit ihrer Bitte um eine Empfehlung für einen Rasendünger ohne Zusatzstoffe formuliert die Kundin ihr konkretes Interesse an einem zweiten Artikel. Der Verkäufer erfragt daraufhin die Information, die er braucht, um die richtige Packungsgröße bestimmen zu können („Ja, dann entweder/ Wie groß ist die Fläche?“). Am Ende des Verkaufsgesprächs ist der Bedarf der Kundin zwar angemessen gedeckt, dieses Ziel wurde aber aufgrund der Unaufmerksamkeit des Verkäufers verzögert und nur auf Umwegen erreicht. Dass hier zunächst ein Missverständnis entdeckt, bearbeitet und geklärt werden musste, bevor dann schrittweise das Kundenanliegen (mithilfe von Fragen und Erklärungen) angemessen exploriert werden konnte, zeigt, wie wichtig es für den Verkäufer ist, dem Kunden gut zuzuhören.

Fragen. Von zentraler Bedeutung für das Explorieren des Anliegen sind die Fragehandlungen (Musterposition 13). Grundsätzlich können mit Fragen unterschiedliche Handlungen ausgeführt werden. Jemand richtet eine Frage an einen Gesprächspartner, wenn er glaubt, dass dieser ihm das mitteilen kann, was er wissen will. Eine Frage ist dann als sprachliche Handlung (Sprechakt) eine Aufforderung, einen Wissenstransfer einzuleiten; sie wird durch eine auffällige grammatische Form (Fragesatz) markiert und steht in einer engen Verbindung zu einer bestimmten Anschlusshandlung des Hörers (z. B. Antwort als Teil einer Paarsequenz oder des Handlungsmusters Frage-Antwort). Fragehandlungen sind auch mit andern Äußerungsformen als Fragesätzen möglich (Frage in Form eines Aussagesatzes: „Ich wüsste gerne, wann du kommst.“), und mit Fragesätzen können auch andere Handlungen ausgeführt werden als Aufforderungen zum Wissenstransfer (z. B. Bitte in Form eines Fragesatzes: „Kannst du mir bitte das Salz reichen?“).

Für die unterschiedlichen Arten von Handlungen, die mit Fragen ausgeführt werden können, steht zur Realisierung eine Reihe von Fragesatztypen zur Verfügung, die zu unterschiedlichen kommunikativen Zwecken eingesetzt werden. Hauptmerkmale einer Ergänzungsfrage sind die W-Phrase im Vorfeld (Interrogativpronomen) und Verbzweitstellung. Normalerweise möchte der Sprecher mit einer Ergänzungsfrage den Hörer veranlassen, über eine Komponente eines gegebenen Sachverhaltes Auskunft zu geben und erwartet eine Phrase als Antwort. Bei einer Entscheidungsfrage steht das finite Verb an der Satzspitze, die Intonation steigt an und eine Antwort kann mit Ja oder Nein oder mit einer eingeschränkten Zustimmung ausgeführt werden. Normalerweise wird mithilfe einer Entscheidungsfrage ein Sachverhalt in Frage gestellt. Eine Entscheidungsfrage kann auch als Konstativsatz mit Verbzweit-

stellung und Frageintonation geäußert werden. Damit bekommt der eingebrachte Gedanke – als zur Diskussion gestellte These markiert – die zusätzliche Komponente ‚positive Vermutung‘.

Die Alternativfrage ist ein Subtyp der Entscheidungsfrage, bei der dem Hörer zwei Optionen zur Entscheidung angeboten werden.

„Alternativfragen bestehen aus zwei (selten mehr) mit der Konjunktion *oder* alternativ nebengeordneten Entscheidungsfragen (oft elliptisch oder als zwei alternativ nebengeordnete Satzglieder in einer Frage).“ (Helbig/Buscha 2001, S. 616)

Auf eine Alternativfrage kann der Hörer nicht mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ antworten.

„In der Antwort wird der eine oder der andere Sachverhalt bestätigt, indem die explizite Aussage der Frage – gewöhnlich in verkürzter Form – wiederholt wird.“ (Helbig/Buscha 2001, S. 616)

Bei der Kontaktfrage hängt der Sprecher an einen Aussagesatz das formelhafte ‚oder‘ mit steigender Intonation an und versichert sich so der Zustimmung des Hörers. Eine Nachfrage hat eine steigende Intonation und wiederholt meist Elemente der Bezugsäußerung. Sie dient der Verständnissicherung oder Problematisierung, wenn sie einen Zweifel an der Vorgängerhandlung ausdrückt.

Bei den 32 Fragen, die die Verkäufer in den Gesprächen des Korpus stellen, lassen sich folgende Formen unterscheiden:

Ergänzungsfragen (12-mal, 2 davon als unvollständige Sätze, einmal nur ein Wort, einmal mit Einwort-Entscheidungsfrage kombiniert):

„Und wie groß soll die Pflanze ungefähr?“ (GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 3)⁷

Entscheidungsfragen (9-mal, 5 davon als unvollständige Sätze, einmal nur ein Wort):

„Haben Sie nen neuen Rasen?“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 3)

„Rund?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 8)⁸

Alternativfragen (5-mal, 3 davon als unvollständige Sätze):

„Wohnen Sie in ner vergleichbaren Tallage oder in ner gewissen Höhenlage?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 62)

„Eher sonnig oder eher schattig?“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 2)

⁷ Weitere Belege: GC-Eg-Terrakotta, Fläche 11, 12

⁸ Weitere Belege: GC-Eg-Obst, Fläche 4; GC-Eg-Terrakotta, Fläche 14

Kontaktfragen (2-mal):

„Meine im Prinzip haben Sie ja doch relativ viel Sonne, auch bis zwei Uhr, ne?“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 13)⁹

Nachfragen (2-mal, einmal als unvollständiger Satz?):

„Über die Wasseroberfläche hinaus?“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 10)

„Ja, wann?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 10)

Sein Verständnis des Kundenanliegens kann der Verkäufer auch durch Fragehandlungen ohne Frageintonation sichern, wie in GC-Eg-Rosen:

Transkriptausschnitt 17: GC-Eg-Rosen

[22]

Vin	Das andere sind aber <u>E</u> delrosen, die Sie haben wollten.
Kin	schon so haben, ne? Das sin Edelrosen.

[23]

Vin	Un Edelrose wäre Ihnen jetzt auch <u>lie</u> ber?	Gut.
Kin		Ja. Ich denk, die passen . besser

In Transkriptausschnitt 17 rephrasiert die Verkäuferin den Kundenwunsch („Das andere sind aber Edelrosen, die Sie haben wollten.“), um eine Bestätigung der Kundin zu erhalten, dass sie sie richtig verstanden hat. Ihre Klarstellung verknüpft sie mit einer Frage, um sicher zu stellen, dass sich der Wunsch zwischenzeitlich nicht geändert hat („Un Edelrose wäre Ihnen jetzt auch lieber?“).

Wenn man Entscheidungs- und Alternativfragen als geschlossene Fragen zusammenfasst, so zeigt sich, dass offene Fragen (Ergänzungsfragen) von den Verkäufern weniger häufig verwendet werden.

Erklären. Eine weitere wichtige sprachliche Handlung im Rahmen des Anliegenexplorierens ist das Erklären (Musterposition 14). Erklärsequenzen werden aus unterschiedlichen Gründen in die Anliegenklärung eingeschoben und dienen unterschiedlichen Zwecken. In GC-Re-Teichpumpe stellt die Verkäufererklärung sicher, dass ein Artikel mit der für den Verwendungszweck erforderlichen Eigenschaft ausgewählt wird (siehe Transkriptausschnitt 15). Um die richtige Größe der gewünschten Teichpumpe ermitteln zu können, fragt der Verkäufer den Kunden nach der Fördermenge der alten Pumpe. Die unzureichenden Angaben des Kunden zur

⁹ Weiterer Beleg: GC-Eg-Terrakotta, Fläche 20

Hubhöhe veranlassen den Verkäufer, diesen Begriff zu erklären: „die Hubhöhe rechnet man erst ab der Wa/ Wasseroberfläche, erst ab da muss ja/ .. physikalische Arbeit verrichtet werden.“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 12). In GC-Re-Rasendünger ist eine Erklärung des Verkäufers nötig, damit der Kunde den richtigen Artikel auswählt und zweckgerecht anwendet (siehe Transkriptausschnitt 16). Der Verkäufer stellt Unterschiede zwischen Unkrautvernichter und Moosvernichter (mit und ohne Düngerzusatz) dar, die Auswirkungen auf den Zeitpunkt der Verwendung und die Kombination mit Rasenpflegemaßnahmen (Vertikutieren) haben. In GC-Eg-Balkonpflanzen erklärt die Verkäuferin die Überlegungen, die beim Bepflanzen eines Balkonkastens eine Rolle spielen, weil der Kunde die Frage, ob er auch hängende Balkonpflanzen haben möchte, nicht beantworten kann. Die Verkäuferin liefert Hintergrundinformationen, die dem Kunden die Pflanzenauswahl erleichtern sollen:

„Also wenn Sie ein Balkonkasten pflanzen, machen Sie das normal halt immer son bisschen abwechselnd, hängend und stehend, ne? Dass das ... eben, auch son bisschen vom Auge her gefällig is. Aber wenn Sie sagen, das soll eigentlich nur für mich sein, dann kann man ja auch nur was Stehendes machen, was vielleicht son bisschen Polster bildet. Ne?“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 5)

In GC-Eg-Terrakotta sucht die Kundin winterharte Terrakotta. Da verschiedene Gefäße zur Wahl stehen, erklärt die Verkäuferin, welche Auswirkung die Form der Gefäße auf ihre Frostbeständigkeit hat:

„Also sinnvoll ist das schon einfach, ähm wenn Sie en Topf haben, der immer auch draußen stehn soll, . dass der nach oben en bisschen offen is oder grade is, aber nicht nach unten bauchig wird. Né, weil Wasser dehnt sich ja aus.“ (GC-Eg-Terrakotta, Fläche 6)

In GC-Re-Anwachserde muss der Verkäufer die Unterschiede zwischen Produkten erklären, damit sich der Kunde für das Richtige entscheiden kann.

Situation in Transkriptausschnitt 18: Nachdem ein Kunde in der Pflanzenschutzabteilung eines Gartencenters seinen Wunsch nach ‚Anwachserde‘ geäußert hat, muss der Verkäufer zunächst klären, was der Kunde damit meint, um ihm anschließend ein anderes Produkt empfehlen zu können, das für seine Zwecke geeignet ist.

Transkriptausschnitt 18: GC-Re-Anwachserde

[1]

V1		Guten Tag.
V2	(...)	
K	Tach die Herren.	Wenn ich so Zimmerpflanzen an/ <u>um</u> setze oder

[2]

K vereinzele, und dann les ich schon ma, da gibt es so Anwachserde. Ist das

[3]

V1 Es gibt ne

K besonders was? Im Beutel irgendwie, dass, dass die schneller äh/

[4]

V1 Anzuchterde, die zeichnet sich äh/ Also die is eigentlich zum Aussäen und nachher
K Oder Anzuchterde.

[5]

V1 zum Ver/ zum Pikieren, zum Weitervereinzeln. Die zeichnet sich dadurch aus, dass

[6]

V1 die nicht ähm gedüngt ist. Aber wenn Sie/ So wie ich Sie verstanden habe, machen

[7]

V1 Sie Ableger von, von/ Jà. Nee, da halt ich

K Jà, richtig, Ableger so von Zimmerpflanzen.

[8]

V1 die, . die für nich so sinnvoll.

K Brauch man das/ Und gibt es nich so was, das man da so/ .

[9]

V2 Jà, Sie ham ja, wenn Se normale, normale Erde kaufen oder was/ is ja sowieso

K Oder ne Lösung? Oder, also/

[10]

V2 schon ma immer äh prinzipiell en geringer Anteil von Dünger mit drin in der neuen
K Jà, jà, klar.

[11]

V1 Also diese Anzuchterde is eben ähm äh/

V2 Erde. (...)

K Ich hab das mal nur in einer

[12]

V1 Ähm .. wenn Se, wenn Sie Samen haben, die auskeimen sollen .

K Zeitschrift irgendwie gelesen. Ja!

[13]

V1 und äh säen die in äh vorgedüngte Erde, dann passiert Ihnen . das, dass Sie dann/

[14]

V1 dass diese ähm Keimlinge unheimlich lange . Stängel bekommen und dann

[15]

V1 irgendwann abknicken, weil da zu viel Stickstoff insbesondere dann drin is. Und

K Jà. (...)

[16]

V1 die sollen ja ersmal nur äh die ersten Wochen aus der Kraft ihres eigenen

[17]

V1 Samenkornes, .. äh äh wachsen und erstma kräftig werden. Und nicht gleich

K Richtig.

[18]

V1 in die Höhe schießen. Und deswegen ist da ähm so ne ungedüngte
 K Já, já.

[19]

V1 Aussaaterde wichtig. Was, äh was man Ihnen vielleicht helfen könnte, wäre son,

[20]

V1 son, äh . so ne Bewurzelungshilfe. Das is also son, son Pulver, dass
 K Já, so was.

[21]

V1 dann so ab- äh -geschnittene ähm Abzweiger ähm ähm/
 K Já, oder vielleicht drück ich mich

[22]

V1 (...) ((6 Sek.)) Das is en
 K falsch aus. Vielleicht ist das äh äh das, was ich/

[23]

V1 Stecklingspulver, ne? Das sorgt eben dafür, dass die schnell neue Wurzeln bilden, ..

[24]

V1 äh verhindert, ähm dass diese abgeschnittenen Stellen mit, mit Pilzen oder
 K Já.

[25]

V1 Bakterien äh infiziert werden. Und da is also son,
 K Já. Já, das wird das vielleicht sein.

[26]

V1 son Wachstumshormon drin, das eben äh äh/
 K Und das Andere ist dann äh wieder

[27]

V1 Da würd ich ganz normale Blumenerde nehmen,
 K normale Erde, wo ich die reintue?

[28]

V1 já. Hm. Já, das kann dann
 K Já, dann nehm ich das mal. Gut. ... (...) Preis drauf, oder/

[29]

V1 hier . gescannt werden. Äh drei Euro fünfundsiebzig.
 K Gescannt werden, gescannt werden. Já, nehm ich das mal

[30]

V1 Hm. Bitte.
 K mit. Dankschön.

Der Kunde hat zwar einen konkreten Bedarf (Anzucht von Stecklingen fördern), weiß aber nicht, ob das Produkt, nach dem er sich erkundigt („Anwachserde“), geeignet ist, diesen Bedarf zu decken. Um die Bedürfnislage des Kunden zu klären, erläutert der Verkäufer zunächst die Produktbezeichnung, die der Kunde verwendet hat. Er ersetzt „Anwachserde“ durch den ihm geläufigen, ähnlich klingenden

Begriff „Anzuchterde“ und erklärt, dass die damit gemeinte ungedüngte Erde zwar für die Anzucht von Pflanzen aus Samen, nicht aber für das Einpflanzen von Stecklingen geeignet ist („Nee, da halt ich die, . die für nich so sinnvoll.“). Diese Erklärung dient einerseits dazu, dem Kunden deutlich zu machen, dass das, wonach er fragt, nicht das ist, was er braucht; sie dient andererseits dazu, den zu den Kundenansprüchen passenden Artikel zu identifizieren, von ungeeigneter Ware abzugrenzen und als Alternative vorschlagen zu können und wird im Folgenden noch ausgebaut. Als Verkäufer 2 auf den Düngeranteil in normaler Blumenerde hinweist, erklärt Verkäufer 1 ungesundes Längenwachstum von Keimlingen als negative Folge von Düngergaben und die Notwendigkeit, dies durch die Verwendung von ungedüngter Erde zu vermeiden. Die ausführliche Charakterisierung der Eigenschaften der Anzuchterde soll deutlich machen, dass sie nicht für den Zweck konzipiert ist, für den der Kunde glaubte, sie einsetzen zu können. Am Ende des Erklärprozesses steht der nun für den Kunden verständliche und akzeptable Vorschlag, einen anderen Artikel zu kaufen als den, nach dem er gefragt hatte. Da die Alternative „Bewurzelungshilfe“ das Wurzelwachstum von Stecklingen fördert und Pilz- und Bakterienbefall verhindert, ist sie genau das, was der Kunde sucht. Das Erklären dient hier einerseits der Überzeugung des Kunden, andererseits aber auch der Vergewisserung des Verkäufers, dass er den Kunden richtig verstanden hat.

Einschätzen. Neben dem ‚Zuhören‘, dem ‚Fragen‘ und dem ‚Erklären‘ ist in einzelnen Fällen das ‚Einschätzen‘ im Rahmen der Anliegenklärung von Bedeutung. Verkäufer setzen es ein, um das von ihnen unterbreitete Angebot zu rechtfertigen. In GC-Go-Kübelpflanzen 2 bewertet die Kundin die Standortbedingungen für Kübelpflanzen in ihrem Innenhof negativ: „Aber der äh hat nur zwei Stunden . Sonne am Tag.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 9). Da die negative Einschätzung die mögliche Pflanzenauswahl erheblich einschränken und damit die Verkaufsaussichten senken würde, schätzt der Verkäufer – nachdem Kundin 3 die Sonnenscheindauer auf vier Stunden korrigiert hat – die Umstände als nicht ungünstig ein:

„Jò, das ist doch schon mal was, das ist doch . nich äh nur, sondern schon, . immerhin, ne?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 12)

Der Verkäufer hält seine Lageeinschätzung auch dann noch aufrecht, als die Kundinnen ihm widersprechen und ihre Position bekräftigen: „Kin2: Nà, da sind rings um hohe Häuser und deshalb . nur.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 14):

„Gut, aber das is äh kein Problem in dem Sinne (...)“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 16)

3.3. Ware anbieten

Zweck und Kern des Verkaufsgesprächs ist der Abschluss eines Kaufvertrages. Mit ihren Bekundungen Ware zu bestimmten Bedingungen kaufen bzw. verkaufen zu wollen geben Käufer und Verkäufer ein freiwilliges wechselseitiges Versprechen ab.

„Man verspricht, indem man sich verpflichtet, eine Handlungsabsicht wirklich umzusetzen.“ (Zifonun et al. 1997, S. 146)

Nach dem Bürgerlichen bzw. Handelsgesetzbuch kommt ein Kaufvertrag zustande, wenn Käufer und Verkäufer zwei übereinstimmende Willenserklärungen formulieren.

„Zweck des VERTRAGES – als bilaterales Kommissiv – ist es, zwei Parteien auf eine konsensuelle Weltinterpretation einklagbar festzulegen, aus der sich wechselseitige Verpflichtungen ergeben (Reziprozität), insbesondere Verpflichtungen zu bestimmten Handlungen oder Unterlassungen, die aufeinander bezogen sind.“ (Zifonun et al. 1997, S. 147f.; Hervorhebung im Original)

Die zentralen Äußerungen im Verkaufsgespräch haben praktische Wirkung. Einer ersten verbindlichen Äußerung des Käufers oder Verkäufers (Antrag) muss im Rahmen des sogenannten Verpflichtungsgeschäftes eine zweite des Geschäftspartners folgen (Annahme). In Abbildung 11 sind vier Grundformen für das Zustandekommen von Kaufverträgen dargestellt. Entweder folgt auf ein Angebot des Verkäufers, dem möglicherweise eine unverbindliche Anfrage vorausgegangen ist, die Bestellung des Käufers (Spalte 1). Oder es erfolgt sofort eine Bestellung des Käufers, eventuell ausgelöst durch eine Werbemaßnahme des Verkäufers (unverbindliche Anpreisung), der Verkäufer antwortet mit einer Auftragsbestätigung (Spalte 2). Es kommt aber auch vor, dass der Verkäufer ein Angebot macht, der Käufer es abändert und deshalb erst durch Zustimmung des Verkäufers (entweder ausdrücklich oder durch Lieferung) ein Kaufvertrag zustande kommt (Spalte 3). Schließlich ist es möglich, dass der Kunde bestellt, der Verkäufer aber ein Gegenangebot unterbreitet und deshalb die Einverständniserklärung des Kunden notwendig wird (Spalte 4).

	1	2	3	4
AN-TRAG	(evtl. Anfrage) Angebot	(evtl. Anpreisung) Bestellung	[Angebot]	[Bestellung]
AN-TRAG			↓ Bestellung mit Änderung	↓ Auftragsbestä- tigung mit Ände- rung
AN-NAHME	↓ Bestellung	↓ Auftragsbestä- tigung	↓ Auftragsbestä- tigung	↓ Bestätigung durch den Kunden
	↓ Kaufvertrag	↓ Kaufvertrag	↓ Kaufvertrag	↓ Kaufvertrag

Abbildung 11: Zustandekommen des Kaufvertrages

Da die Warenauslage im Selbstbedienungsbereich eines Gartencenters eine unverbindliche Anpreisung darstellt, ist die Auswahl des Kunden als Antrag zu sehen, der vom Verkäufer angenommen werden muss (Spalte 2).

Die Rechtsfolgen, die sich aus dem Kaufvertrag ergeben, bestehen darin, dass der Verkäufer die Ware termingerecht in einwandfreiem Zustand übergeben und das Eigentumsrecht übertragen und der Käufer die Ware in Empfang nehmen und rechtzeitig bezahlen muss (Erfüllungsgeschäft).

„Entscheidend ist: die Vereinbarung gilt für einen bestimmten Bereich, schreibt Zustände fest, Handlungen bzw. Unterlassungen vor, schafft entsprechende wechselseitige Erwartungen und erlaubt Reaktionen zur Durchsetzung, falls das Vertrauen enttäuscht wurde.“ (Zifonun et al. 1997, S. 147f.)

Rehbein (1995) bezeichnet die Sequenz der für Verkäufer und Kunde verbindlich vorgeschriebenen Handlungen nach Abschluss des Kaufvertrags als Hyperpragmem. Die Form dieser Handlungen ist unterschiedlich je nach Art der Ware und der Zahlung:

“In a retail store, where a range of individual consumer goods is presented in the displays (9/10), the purchase decision is followed by face-to-face interaction; there is no written contract, and normally the buyer pays for the goods as soon as he receives them. Alternatively, written promises to pay may be used.” (Rehbein 1995, S. 78f.)

Abbildung 12: Verkaufsgespräch und Kaufvertrag stellt das Verhältnis von Verkaufsgespräch und Abschluss und Erfüllung des Kaufvertrages dar. Das Verkaufsgespräch als Diskurstyp beginnt mit der Eröffnung und wird abgeschlossen mit der

Beendigung. Ein den Verkäufer und Käufer bindendes Rechtsgeschäft entsteht erst, wenn in Anschluss an die erfolgreiche Anliegenklärung durch das Angebot des Verkäufers und die Annahme des Kunden zwei übereinstimmende Willenserklärungen abgegeben wurden. Beratungsaktivitäten des Verkäufers sind keine Voraussetzung für das Zustandekommen des Kaufvertrages. Die Übergabe und Bezahlung der Ware stellen das sich anschließende Erfüllungsgeschäft dar und können – je nach Organisationsform des Geschäfts – vom Gespräch mit dem Verkäufer abgekoppelt sein.

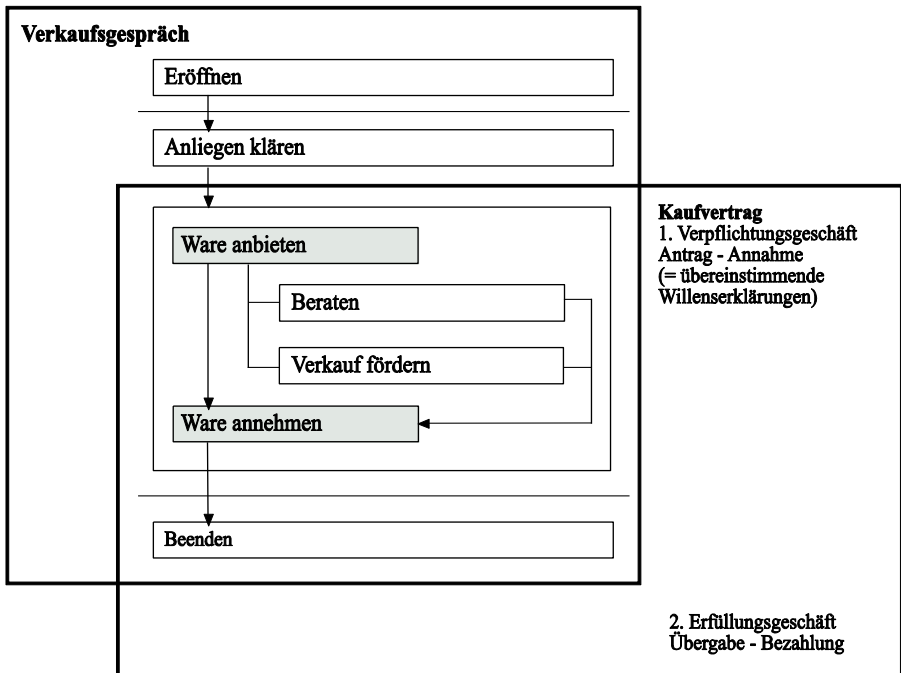


Abbildung 12: Verkaufsgespräch und Kaufvertrag

Kennzeichnend für die untersuchten Gartencenter-Gespräche ist zweierlei: Zum einen befinden sich Verkäufer und Kunde wie in jedem anderen Verkaufsgespräch auch zwar in einem kooperativen Handlungszusammenhang mit einem gemeinsamen Handlungsziel, die Entscheidung zum Kauf liegt aber nur beim Kunden. Zum anderen wurde eine Gruppe von Gesprächen ausgewählt, für die gilt, dass der Kunde nicht wie im Aushändigungsverkauf eine bestimmte Ware verlangt und unkommentiert erhält (Beispiel Brötchenkauf), sondern mithilfe des Verkäufers eine

Auswahl aus einem mehr oder weniger reichhaltigen Angebot von Alternativen trifft. Unter diesen Bedingungen ist das Wareanbieten des Verkäufers ein Vorschlagen.

Man kann mit Dorfmueller (2006) eine sprachliche Verkäuferhandlung ‚Vorschlagen‘ nennen, wenn der Verkäufer dem Kunden, der zwar ein vages Ziel, aber keinen Handlungsplan hat, Alternativen eröffnet und so dessen Fokus erweitert. Damit schafft er die Voraussetzungen dafür, dass der Kunde die ihm genannten Alternativen bewerten kann. Dorfmueller illustriert diesen Fall mit folgendem Beispiel aus einem Verkaufsgespräch im Computerdiscount:

„V: was soll=s für=n gehäuse werden; (.) n=miditower, bigtower*
K: (.) n=miditower müsste/“ (Dorfmueller 2006, S. 240)

Dorfmuellers Begriffsverwendung deckt sich mit der von Rehbein (1977), der in seiner Beschreibung des Handlungsmusters herausstellt, dass der Sprecher beim Vorschlagen die von ihm präsentierten Vorschläge selbst nicht bewertet. Rehbein zählt das ‚Vorschlagen‘ im Rahmen der handlungsbezogenen Sprechhandlungen neben dem ‚Ratgeben‘, ‚Empfehlen‘ und anderen zu den unterstützenden Aufforderungen (Rehbein 1977, S. 315f.) und stellt es mit folgendem Strukturschema dar (Abbildung 13):

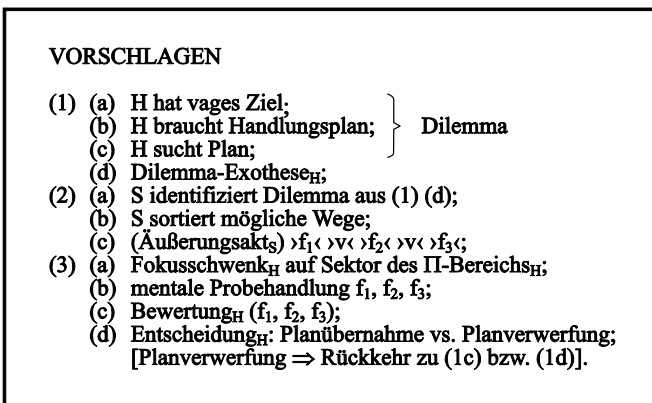


Abbildung 13: Vorschlagen (Rehbein 1977, S. 319)

Rehbein beschreibt die Struktur des Vorschlags so: Ein Hörer sagt dem Sprecher, dass er eine Handlung ausführen will, um ein Ziel zu erreichen, er aber nicht weiß, welche die richtige ist. Der Sprecher macht daraufhin verschiedene Vorschläge, was der Sprecher tun kann, enthält sich aber einer persönlichen Empfehlung. Der Hörer

erwägt die Vorschläge und bewertet sie, bevor er sich für oder gegen einen oder mehrere entscheidet (vgl. Rehbein 1977, S. 316).

Zifonun (1997) weist ergänzend darauf hin, dass ein Vorschlag zwar machbar sein sollte, aber nicht bindend ist für den Adressaten:

„Ein VORSCHLAG zielt auf eine offene Planungssituation: mit ihm werden dem Adressaten bei gegebener Handlungsproblematik neue Handlungsmöglichkeiten für die Planung zugänglich gemacht, an denen er bzw. alle Beteiligten sich orientieren können oder auch nicht. Es können also mehrere, möglicherweise auch unbewertete Alternativen eröffnet werden, die dann erst zu reflektieren sind. Die Alternativen sollten aber aus Sprechersicht gangbar sein.“ (Zifonun et al. 1997, S. 137f.; Hervorhebung im Original)

Ein einfacher Kaufvertrag, wie er bei Einkäufen in Einzelhandelsgeschäften abgeschlossen wird, bedarf nicht der Schriftform.

„Wichtige Gegenstände erfordern ausgedehnte Verhandlungen, explizite Willenserklärungen, Zeugen bzw. Urkundsbeamte, Schriftform usw., um den Vertrag abzusichern. Die Überlieferungsqualität macht einen solchen Vertrag – den wir als prototypisch betrachten – zur Textart. Weniger bedeutende Verträge können aber auch eher ‚implizit‘ und rein mündlich abgewickelt werden, so etwa ein Verkaufsgeschäft am Kiosk.“ (Zifonun et al. 1997, S. 147f.)

Die Kauf- und Verkaufshandlungen im Gartencenter werden in diesem Sinne meist implizit und weitgehend mündlich abgewickelt. In bestimmten Situationen kommen aber auch Schriftstücke zum Einsatz: z. B. ein Angebotsschreiben des Betriebes, das allerdings ohne persönliche Adressierung nur den unverbindlichen Status einer Anpreisung hat; ein Bestellschein des Kunden bei nicht vorrätiger Ware; eine Auftragsbestätigung und ein Kassenbon als Zahlungsbeleg für den Kunden, eventuell mit Bestätigung des Verkäufers die Zahlung erhalten zu haben (Quittung); eine Bestätigung des Kunden, die Ware angenommen zu haben.

Die gesprächsanalytischen Untersuchungen von Verkaufsgesprächen haben beim Thema ‚Anbieten der Ware‘ Unterschiede in den Branchen festgestellt. Im Verkaufsgespräch in der Buchhandlung gibt es häufig zunächst eine „Kaufwunschpräziserungsphase“ und danach die „Demonstrationsphase“ (Brons-Albert 1995b, siehe Abbildung 1). Die Präzisierung des Kundenwunsches kann aber auch während der Inaugenscheinnahme des Warenangebots weiter fortgeführt werden. Beendet wird die Warendemonstration fast immer von Seiten des Kunden: Entweder dadurch, dass er die angebotene Ware kauft oder ablehnt oder indem er den Verkäufer um eine weitergehende Beratung bittet (Brons-Albert 1995b, S. 28).

Im von Rehbein (1995, siehe Abbildung 2) untersuchten Verkaufsgespräch reagiert der Verkäufer auf die Erläuterung des Kaufinteresses durch den Kunden (Position

27) in der Form, dass er vor dem Hintergrund seiner Produktkenntnisse und wirtschaftlichen Interessen ein auf die Kundenwünsche zugeschnittenes Angebot unterbreitet (Position 25). In Kommentaren zum Angebot (Position 27) liefert der Verkäufer zusätzliche Informationen, Erklärungen, aber auch Einschätzungen oder Vergleiche. Rehbein weist auf die hier notwendigen sprachlichen Kompetenzen des Verkäufers hin, die es ihm z. B. erlauben, sich mithilfe von Fachsprache unter Berücksichtigung des Kenntnisstandes des Käufers präzise und verständlich auszudrücken:

“He must at the same time take into account the knowledge he and the buyer have in common (e.g., if they both work in the same trade) and be able to convey his knowledge of new product developments in comprehensible terms. The buyer's previous experience with products of the same kind can also be referred to. In order to explain the offer, therefore, technical language skills of relevance to the buyer's needs are important to the salesman.” (Rehbein 1995, S. 74)

Im Schuhgeschäft folgt auf die „Anliegenformulierung“ die Bearbeitung der Aufgabe „Auswahl“ mit den Unteraufgaben ‚Orientierung herstellen‘, ‚Größenfestlegung‘, ‚Weitenfestlegung‘ und ‚Modellwahl‘ (Pothmann 1997, siehe Abbildung 3).

„Die Aufgabe der ‚Auswahl‘ ist meistens eine der komplexesten Aufgaben im Schuhverkaufsgespräch. Um eine Entscheidung treffen zu können, muß eine Eingrenzung der gesamten Ware im Geschäft über einige wenige Artikel bis hin zu einem Modell durchgeführt werden.“ (Pothmann 1997, S. 71)

Normalerweise stehen in der Auslage eines Schuhgeschäfts nur Einzelschuhe, zur Paarprobe müssen sich Kunden an das Verkaufspersonal wenden, den Kauf können sie nicht in Selbstbedienung abschließen.

Wünscht ein Kunde im Computerdiscount ein Einzelprodukt, hat er in der Regel zuvor mithilfe der Angebotsliste des Geschäfts eine Auswahl getroffen (siehe Dorfmueller 2006, S. 145). Da in der Verkaufseinrichtung keine Ware ausgestellt ist, muss dann der Verkäufer nach der Kaufwunsch-Verbalisierung des Kunden die Verfügbarkeit des Artikels aus dem Lager mithilfe der elektronischen Kasse prüfen. Beim Kauf eines Komplettrechners arbeitet der Verkäufer die Liste notwendiger Komponenten ab und thematisiert nacheinander die verschiedenen Komponenten in Form von Ergänzungsfragen („Welche Grafikkarte möchten Sie haben?“), häufig elliptisch („Grafikkarte? Welche soll da rein?“).

„Insgesamt etablieren diese elliptischen Formen der Thematisierungsfrage durch ihre vollständige Konzentration auf den relevanten Punkt einen extrem rationell-zeitökonomischen Diskursstil, woraus sich ein gewisser Druck für den Kunden entwickelt, im

gleichen Stil zu antworten, um sich als kompetentes Mitglied der Gruppe der Computerkundigen zu präsentieren.“ (Dorf Müller 2006, S. 148)

Bei nicht notwendigen Komponenten muss der Verkäufer mit Entscheidungsfragen klären, ob der Kunde bestimmte Zusatzkomponenten erwerben will („Soll da ne Soundkarte mit rein?“), die Formulierungen sind auch hier häufig elliptisch („Soundkarte?“; Dorf Müller 2006, S. 149).

3.3.1. Ware vorschlagen

Mit deiktischen Ausdrücken verweisen die Verkäufer auf die im gemeinsamen Wahrnehmungsraum vorhandene Ware („das“, „da“, „diese“, „dieses hier“, „hier diese“, „hier“, „hier vorne“, „rechts daneben“), die sich manchmal auch in größerer Entfernung befinden kann: „da im Hintergrund“, „hier hinten“, „bei uns hinten im Haus neben der Kasse“.

Die Verkäufer präsentieren in der Regel Einzelartikel, lediglich 3-mal verweisen sie auf ein Angebotsspektrum:

„Jä, . also die kleinste Pumpe, die es da gibt, ist hier von Oase die Aquarius.“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 14)

„Es gibt die Packungen in, in Hundert- und in Vierhundertquadratmeter.“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 35)¹⁰

In Ausnahmefällen wird listenartig eine ganze Reihe von Pflanzen genannt (GC-Eg-Balkonpflanzen, GC-Eg-Obst):

„Also gelbe Pflaumen, Mirabellen, könnt ich Ihnen noch anbieten. Renekloden kann ich Ihnen noch anbieten.“ (GC-Eg-Obst, Fläche 26)

In anderen Fällen müssen die Verkäufer einräumen, dass das Angebot eingeschränkt ist („kann ich Ihnen noch ne rote Beetrose anbieten“, „ham wir noch“, „könnte Ihnen dann höchstens hier noch diese anbieten“).

Die Äußerungen, mit denen die Verkäufer ihre Vorschläge im Rahmen des Wareanbietens machen, unterscheiden sich vor allem in der Art und Weise, wie die Verbindung zwischen Kunde und Ware angesprochen wird. Explizit performative Verben werden selten verwendet, um eine Äußerung als Vorschlag zu markieren; viel häufiger wird die sprachliche Handlung mit anderen Ausdrucksmitteln vollzogen. ‚Vorschlagen‘ wird nur einmal (im Konjunktiv) verwendet, ‚anbieten‘ 3-mal (immer mit Modalverb, ohne oder mit Konjunktiv).

¹⁰ Weiterer Beleg: GC-Re-Rasendünger, Fläche 24

„So ne ‚Swany‘ würd ich vorschlagen. (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 147)

„Also wenn, dann kann ich Ihnen noch ne rote Beetrose anbieten.“ (GC-Eg-Rosen, Fläche 16)¹¹

Formulierungen mit dem Personalpronomen ‚ich‘ (wie in den Äußerungen mit performativen Verben) sind ebenso häufig wie solche mit dem Pronomen der 1. Person Plural bei der Formel ‚wir haben‘, die die Verbundenheit des Verkäufers mit seinem Unternehmen ausdrücken.

„Die ham wir hier hinten noch en paar. . Da ham wa jetzt zum Beispiel hier ‚Clapps Liebling‘. Da ham wer ‚Gellerts Butterbirne‘ “ (GC-Eg-Obst, Fläche 39)¹²

Verwendet der Verkäufer ‚ich‘ oder ‚wir‘, dann ist er zwar in seiner Äußerung als Person präsent, er spricht aber den Kunden nicht direkt an. Bei der Adressierung mit ‚Sie‘ kommen die (seltenen) Imperativsätze (einmal abgeschwächt mit der Höflichkeitsformel ‚bitte‘), aber auch Aussagesätze vor (ohne/mit Modalverb ‚können‘; ohne/mit Konjunktiv).

„Dann nehmen Sie das Parexan bitte [...]“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 2)

„Efeu finden Sie/ diese Ziersorten bei uns hinten im Haus neben der Kasse.“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 40)

„Was, äh was man Ihnen vielleicht helfen könnte, wäre son, son, äh . so ne Bewurzelungshilfe.“ (GC-Re-Anwachserde, Fläche 19)¹³

Seltener wird der Personenbezug mithilfe des Indefinitpronomens ‚man‘ realisiert, (mit Konjunktiv):

„Könnte man son paar . Sommerblümchen, . Saisonblümchen/ Wir gucken mal, ja?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 51)

In der Mehrzahl der Fälle verzichten die Verkäufer ganz auf einen Personenbezug bei ihren Vorschlägen und machen allenfalls deutlich, dass sie die Ware für geeignet halten die Kundenerwartungen zu erfüllen:

„Was viele Faktoren auf Anhieb erfüllt, . is hier zum Beispiel da die rote Glanzmispel, da im Hintergrund.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 4)¹⁴

Am häufigsten sind aber Äußerungen, bei denen der Warenbezug einfach mit ‚das ist‘ hergestellt wird:

„Das is ‚Konrad Henkel‘, das is ne Rote.“ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 151)¹⁵

¹¹ Weitere Belege: GC-Eg-Obst, Fläche 26; GC-Eg-Rosen, Fläche 24

¹² Weitere Belege: GC-Eg-Rosen, Fläche 17; GC-Eg-Obst, Fläche 5, 43

¹³ Weiterer Beleg: GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 8

¹⁴ Weiterer Beleg: GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 33

Ebenfalls häufig sind Äußerungen, bei denen der Warenbezug mit ‚hier ist‘ oder ähnlich hergestellt wird:

„Hier die Sorte ‚Nova Zembla‘. Bei den Rhododendron.“ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 31)

„Beim nächsten Kameraden, dem echten Lorbeer, [...]“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 111)¹⁶

Auch Äußerungen, bei denen der Warenbezug mit ‚es gibt‘ oder ähnlich hergestellt wird, kommen öfters vor:

„Also es gibt jetzt hier die Paketdünger von Wolf bis hundert Quadratmeter und die Eimer dann fangen bei zweihundertfünfzig Quadratmeter an.“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 25)¹⁷

Auch bei Fragesätzen, die Vorschläge zum Ausdruck bringen, kann der Warenbezug im Vordergrund stehen:

„Vielleicht noch weiße Geranien dazu? Denn die mögens ja auch, wenns nicht ganz so viel Sonne is. Die Kapkörbchen brauchen doch sehr viel Sonne.“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 35)¹⁸

3.3.2. Ware nachfragen

Wenn der Verkäufer Ware anbietet, dann formuliert er zum einen ein (unter Umständen rechtlich relevantes) Angebot. Zum anderen macht er den fokussieren Artikel zum Thema der beginnenden Gesprächsphase. Die Themenetablierung kann aber auch von Seiten des Kunden erfolgen. Sind bereits Wünsche des Kunden bearbeitet worden, so können von ihm weitere Anliegen geäußert werden, entweder indem er Ware unspezifisch oder spezifisch nachfragt. Damit gibt der Kunde dem Verkäufer die Möglichkeit, neue Angebote zu unterbreiten.

Wenn Kunden Artikel unbestimmt nachfragen, verwenden sie häufig das Indefinitpronomen ‚etwas‘:

„Für hinten im Garten such ich noch was, was gut mit . Schatten auskommt.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 55)¹⁹

¹⁵ Weitere Belege: GC-Re-Teichpumpe, Fläche 14; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 64, 95; GC-Eg-Obst, Fläche 6, 41, 44; GC-Eg-Rosen, Fläche 25, 33; GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 21; GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 8

¹⁶ Weitere Belege: GC-Eg-Obst, Fläche 27; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 118

¹⁷ Weiterer Beleg: GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 35

¹⁸ Weiterer Beleg: GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 57

¹⁹ Weitere Belege: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 197, 204

Wenn Kunden einen konkreten Kaufwunsch haben, fragen sie einen bestimmten Artikel nach:

„Und was haben wir an Blumenerde? Da müsst ich auch noch welche haben, also für die Töpfe zum Füllen.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 29)²⁰

Häufig kommt es in den Präsentationsräumen der gärtnerischen Verkaufsanlage dazu, dass der Kunde ihm unbekannte Artikel sieht und sich nach ihnen erkundigt.

„Und dieses mit diesen zartrosa Blättern?“ (GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 12)²¹

Wenn der Kunde den thematisierten Artikel kennt, spricht er ihn mit Namen bzw. Bezeichnung an und fragt den Verkäufer meist nach Hintergrundinformationen:

„Wenn man jetzt ne Glanzmispel nimmt, ne?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 18)

„Und dann hätt ich mal hier noch ne Frage. Hier is dieser Zitruspflanzendünger. Da war irgendwie von Substral hinten auch noch ein anderer. Der war aber jetzt wesentlich teu/ Is das dasselbe, oder is das hier eigentlich?“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 56)²²

Der Kunde kann auch einen Artikel ansprechen und den Verkäufer um einen Rat bitten:

„Ja, ich hab jetzt drei solche schon auf der Terrasse, ja? Ich würd sagen, dann muss ich doch bei dem Muschter so bleiben.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 1)

3.4. Wareneigenschaften beschreiben

Die Merkmale des Beschreibens werden in der Gesprächsforschung vor allem hinsichtlich der Kategorien ‚Gegenstandstyp‘, ‚Darstellungsverfahren‘, ‚Komplexitätsgrad‘, ‚Funktionalisierung‘ und ‚Ausdrucksform‘ erläutert.

Gegenstandstyp. Zifonun (1997) bestimmt als Gegenstand von Beschreibungen alle Phänomene, deren äußere Struktur sprachlich rekonstruiert und in dieser Form einem Hörer vermittelt werden können:

„Beschreiben kann man alles, was es gibt, sofern es eine äußere Gestaltqualität hat, eine Struktur, an der man sich orientieren kann. Diese äußere Struktur kann zerlegt und für den Nachvollzug des Adressaten aufbereitet werden.“ (Zifonun et al. 1997, S. 131)

²⁰ Weitere Belege: GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 21; GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 102, 165; GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 28

²¹ Weitere Belege: GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 5, 33; GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 119, 149; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 41; GC-Eg-Rosen, Fläche 1, 32, 43

²² Weitere Belege: GC-Eg-Obst, Fläche 28, 38

Beschreibungen sind damit im Kern als Gegenstandsbeschreibungen bestimmt. Vorgangsbeschreibungen lassen sich als Variante von Gegenstandsbeschreibungen verstehen, da sie die Relationen zwischen mehreren Objekten hinsichtlich der temporalen Dimension darstellen. Das ‚Beschreiben‘ von Objekten berührt sich häufig mit dem ‚Erklären‘, Mischformen und Übergänge zwischen den beiden Darstellungsformen sind nicht selten. Typisch für das ‚Beschreiben‘ ist aber, dass es sich auf die Wiedergabe äußerlich wahrnehmbarer Phänomene beschränkt, während das ‚Erklären‘ sich um die Aufdeckung innerer, nicht ohne weiteres erschließbarer Zusammenhänge bemüht (vgl. Rehbein 1984, S. 87f.).

„Zweck der Beschreibung ist die Präsentation eines Objekts in seiner Oberflächenform, insbesondere seiner räumlichen Dimension, so daß der Adressat sich eine Vorstellung von seiner Gestalt und Situierung machen kann.“ (Zifonun et al. 1997, S. 131)

„Als allgemeinen Zweck, der allen Beschreibungen gemeinsam ist, nennt Rehbein die ‚Orientierung des Hörers‘ (1984, 85); der Hörer soll durch die Beschreibung über einen Sachverhalt orientiert werden, d. h., die wesentlichen Aspekte seiner wahrnehmbaren Oberfläche kennenlernen.“ (Becker-Mrotzek 2004, S. 175)

Normalerweise sieht sich der Sprecher veranlasst, dem Hörer eine Anschauung vom Gegenstand deshalb zu vermitteln, weil dieser sich nicht im gemeinsamen Wahrnehmungsraum befindet.

„Im typischen Fall wird die Beschreibung *re absente* gemacht. Der Adressat soll sich eine Vorstellung von der äußeren Beschaffenheit des Objekts machen können, davon unterscheiden sich Beschreibungsformen, die von simultaner Objektwahrnehmung ausgehen und die auf einen Ausschnitt begrenzte Perzeption ergänzen (Rundfunkübertragung eines Ereignisses usw.) oder eine Beschreibung als Basis einer Erklärung usw. liefern (z. B. Bildbeschreibung im Rahmen einer Museumsführung, Beschreibung als Teil einer Gebrauchsanleitung).“ (Zifonun et al. 1997, S. 131)

Zur Illustration seiner Analyse der sprachlichen Handlung ‚Beschreiben‘ geht Rehbein (Rehbein 1984, S. 74ff.) genau von dieser Konstellation aus: Er arbeitet mit einer Gesprächssequenz, in der ein Sprecher dem Hörer eine Vorstellung von einem Flughafengebäude vermitteln will, das er selbst gesehen hat, jener jedoch nicht kennt.

„Die thematischen Sachverhalte sind in der Sprechsituation nicht präsent und müssen daher sprachlich *re-präsent-iert* werden. Die Sachverhalte werden aus der Erinnerung wiedergegeben, was spezifische sprachlich-mentale Operationen bei der Rekonstruktion durch den Sprecher und beim Verstehen durch den Hörer erfordert. So sind beispielsweise typische Versetzungsprozeduren in einem Vorstellungsraum erforderlich.“ (Becker-Mrotzek 2004, S. 174; Hervorhebung im Original)

Beschreibungen werden aber auch in Situationen eingesetzt, die sich von der ‚Grundform‘ unterscheiden. Becker-Mrotzek (2004) untersucht schriftliche Bedienungsanleitungen, für die zwar typisch ist, dass es aufgrund der „zerdehnten Sprechsituation“ (Ehlich) keinen direkten Kontakt zwischen Schreiber und Leser gibt. Der Schreiber kann aber davon ausgehen, dass der Leser beim Lesen der Bedienungsanleitung normalerweise den Gegenstand, der beschrieben wird (in der Untersuchung geht es um eine Stoppuhr), vor sich sieht. Da dies entscheidende Auswirkungen auf die Realisation der Beschreibung hat, spricht Becker-Mrotzek von einer eigenen Form des Beschreibens („Beschreiben 2“).

„Den allgemeinen Rahmen bildet die Bedienungsanleitung als ganze, d. h. die reale Bedienungssituation, die wesentlich durch die Anwesenheit der Uhr bestimmt ist. Aus diesem Grund liegt hier auch keine ‚Versetzung ins Phantasma‘ vor (Bühler nach Rehbein 1984, 78). Handlungsraum ist die reale Wirklichkeit, so daß sich die folgenden Fokusbewegungen auf den Wahrnehmungsraum des Lesers beziehen, und nicht – wie bei den Beschreibungen (1) – auf einen Vorstellungsraum. Wir können also aufgrund des Rahmens davon ausgehen, daß sich die weiteren sprachlichen Prozeduren auf den Wahrnehmungs- und nicht auf den Vorstellungsraum beziehen.“ (Becker-Mrotzek 2004, S. 177)

Die Form der Gegenstandsrepräsentation hängt also entscheidend davon ab, ob das zu beschreibende Objekt präsent ist oder nicht. Der Zweck des Beschreibens bei einem sichtbaren Objekt liegt in der Fokussierung, bei einem nicht sichtbaren Objekt in der Imagination.

Darstellungsverfahren. Zifonun (1997) fasst die dem Beschreiben zugrunde liegende Struktur im folgenden Ablaufschema zusammen (Abbildung 14):

- a) Der Sprecher/Schreiber wählt das Objekt, die Beschreibungsdimensionen und den Komplexitätsgrad.
- b) Er bereitet die Objektorientierung vor durch
 - Nennung des Namens und/oder eines Fachterminus
 - Bezeichnung des Objekts.
 Fakultativ sind
 - räumliche oder zeitliche Situierung
 - Funktionsbestimmung.
- c) Er legt die Ausgangsperspektive auf das Objekt (z.B. Standardperspektive ‚von vorn‘) fest.
- d) Er baut den Vorstellungsraum auf, in dem deiktisch verwiesen bzw. situiert werden kann. Dies geschieht durch Fixierung der Origo und Versetzung des Adressaten.
- e) Er gibt eine Repräsentation des Objekts in seiner Erscheinungsform
 - global hinsichtlich relevanter Merkmalsdimensionen (Farbe, Gestalt, Lage usw.) und/oder
 - analytisch hinsichtlich relevanter Merkmalsdimensionen von Objektteilen, die sukzessiv vorgeführt werden; die Präsentationsfolge entspricht einer Sequenz von Perzeptionen benachbarter Objektteile, sie kann aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen, deren Wechsel sich durch ‚Distanz-Verändern‘, ‚Umschreiten‘, ‚Betreten‘ usw. oder durch Objektbewegungen (‚Drehen‘, ‚Heben‘, ‚Öffnen‘) ergibt.
- f) Es erfolgt der Abschluß und Übergang zum einbettenden oder einem neuen Handlungsmuster.

Abbildung 14: Beschreiben (Zifonun 1997, S. 133)

Dieses Schema bildet den Aufbau komplexer Beschreibungshandlungen ab. Ausgehend von zu treffenden Vorentscheidungen (Wahl des Objekts, der Beschreibungsdimensionen und des Komplexitätsgrades) und der Fokussierung und Situierung des Objekts (Objektorientierung und Festlegung der Ausgangsperspektive, Aufbau des Vorstellungsraums) entwickelt der Sprecher die Beschreibung (Objektrepräsentation).

Die Repräsentation des Objekts in seiner Erscheinungsform kann in unterschiedlicher Form erstellt werden. Rehbeins Flughafen-Beispiel zeigt, wie der Sprecher mit dem Hörer einen ‚Gang durch den Vorstellungsraum‘ macht, um ihm die Elemente des Beschreibungsobjekts und ihr Verhältnis zueinander zu verdeutlichen. Der Sprecher ‚betritt‘ das Gebäude durch den Haupteingang und ‚durchschreitet‘ es dann so, wie er es in Wirklichkeit auch tun könnte:

„Kommste drauf zu, äh haste n Rondell [...] Gehste rein, haste rechts die An ... kunft [...] wenn de gerade drauf zuläufst, haste eben diese Reihe von Schaltern [...] wenn man etwas links da zur/ zum Abflug ging, konnte man [...] diesen Aufenthaltsraum sehen“ (Rehbein 1984, S. 75; Hervorhebung im Original)

initiiert also nicht nur die Beschreibungstätigkeit des S (b'), gegebenenfalls fordert er auch Ergänzungen (e).

Komplexitätsgrad. Rehbein weist darauf hin, dass der Sprecher bei seiner Beschreibung hinsichtlich des Komplexitätsgrades einer Konversationsmaxime folgt: Er versucht, sie so informativ wie möglich, aber nicht informativer als nötig zu formulieren (Rehbein 1977, S. 65f.). Zifonun (1997) nennt als Faktoren, die Einfluss auf den Komplexitätsgrad haben, den Zweck und den Adressaten der Beschreibung sowie die Eigenschaften des Objekts:

„Die Komplexität (Detailliertheit, Genauigkeit, Vollständigkeit) der Beschreibung bestimmt sich

- vom übergeordneten Zweck her (in einer Gebrauchsanleitung sind genau die funktionsrelevanten Objektmerkmale zu beschreiben)
- vom Adressaten, seinem Vorwissen und antizipierbaren Interessen her (vgl. etwa Bildbeschreibungen für Schüler versus solche für Kunstwissenschaftler)
- von Objekteigenschaften her (ein Gemälde ist zweidimensional und statisch – ohne Perspektivenwechsel – zu beschreiben, eine Skulptur, eine Wohnung oder ein Gebäude erfordert eine dynamische Beschreibung (mit mehrfachem Perspektivenwechsel).“ (Zifonun et al. 1997, S. 131)

Funktionalisierung. Charakteristisch für Beschreibungen ist weiterhin, dass sie – außer in der Schule als Aufsatzform – in der Regel nicht isoliert, sondern eingebunden in oder verknüpft mit anderen Diskursformen bzw. Textsorten auftauchen, also funktional auf die Erfüllung eines bestimmten Zwecks hin verwendet werden.

„Ihr Zweck liegt oft außerhalb des Beschreibens selbst, d. h. die sprachliche Handlung des Beschreibens erschöpft sich nicht in sich selbst, so wie dies beispielsweise beim Erzählen der Fall sein kann. Beschreibungen übernehmen in übergeordneten Handlungszusammenhängen Funktionen und werden daher stark durch diese geprägt.“ (Becker-Mrotzek 2004, S. 175)

Die Funktion des Beschreibens von Gegenständen, die für den Hörer sichtbar sind (von Becker-Mrotzek ‚Beschreiben 2‘ genannt; vgl. oben), besteht in der Aufmerksamkeitssteuerung des Hörers:

„Das Beschreiben (2) dient also dem Zweck, die Aufmerksamkeit des Lesers gezielt auf die Objekte des Wahrnehmungsraums zu lenken, die der angenommenen oder erwartbaren Wahrnehmung sonst entgehen. Die Ursachen für das Nicht-Wahrnehmen können sowohl in den Eigenschaften des Objekts begründet liegen als auch in der Person bzw. dem Vorwissen des Rezipienten.“ (Becker-Mrotzek 2004, S. 178)

Ausdrucksform. Wesentlich für die sprachliche Gestaltung von Beschreibungen ist, dass sich der Sprecher um Anschaulichkeit und Genauigkeit bemüht. Zu diesem Zweck verwendet er deiktische Ausdrücke und Präpositionen, um Verhältnisse

zwischen Personen, Orten und Zeitstufen zu verdeutlichen (vgl. Zifonun et al. 1997, S. 133). Bei komplexen Beschreibungsgegenständen ist unter Umständen die Verwendung einer Fachsprache notwendig:

„Grobe Beschreibungen begnügen sich mit der Angabe von Teilen, von Raumkoordinaten oder Nachbarschafts-Objekten. Zu fachwissenschaftlichen Beschreibungen gehört in der Regel auch die Einführung und der Gebrauch von Termini.“ (Zifonun et al. 1997, S. 131)

Der statische Charakter der Beschreibung wird durch die Verwendung des Präsens unterstrichen; da der Sachbezug dominiert, tritt die Subjektivität des Beschreibenden in der Darstellungsweise zurück.

„Typisches Tempus des Beschreibens ist das Präsens, das Zeitlosigkeit zum Ausdruck bringt. Unpersönliche Konstruktionen (besonders das Passiv und Nominalisierungen) und Kopulaverben mit Prädikativkomplementen sind häufig. Perzeptionsverben und entsprechende nominale Formen leisten die Perspektivierung.“ (Zifonun et al. 1997, S. 133)

Beschreiben in Gartencenter-Gesprächen. Die Korpusanalyse hat gezeigt, dass Beschreibungen im Verkaufsgespräch meist sehr knapp ausfallen und lediglich die folgenden konstitutiven Positionen des Musters ‚Beschreiben‘ nach Zifonun (1997) enthalten (siehe Abbildung 14). Vor der Beschreibungstätigkeit wählt der Verkäufer das Objekt aus, das heißt, er fokussiert einen bestimmten Artikel des Warenangebots; er macht die (gegenwärtig oder zukünftig) wahrnehmbaren Dimensionen seiner Erscheinung zum Thema; passend zum Interesse und zum Kenntnisstand des Kunden wählt er den Komplexitätsgrad (a). Er bezeichnet das Objekt (eventuell mit einem Fachbegriff), stellt es als Vertreter seiner Gattung vor und bestimmt auch meistens seine Funktion (b). Dann nennt er Eigenschaften des Verkaufsobjekts und charakterisiert es hinsichtlich relevanter Merkmalsdimensionen (Farbe, Gestalt usw.; (e)). In der Regel präsentiert der Verkäufer aber darüber hinaus keine lokalen Relationen zwischen Objektteilen, so dass die Festlegung einer Ausgangsperspektive auf das Objekt (c) und die Bewegung in einem Vorstellungsraum, in dem deiktisch verwiesen wird (d), ebenso entfällt wie eine Präsentationsfolge aus unterschiedlichen Perspektiven (e).

Wenn der Verkäufer die äußere Beschaffenheit der Ware beschreibt, ohne innere Zusammenhänge zu erklären, so tut er dies zum Zweck der Orientierung des Kunden. Typisch für die Verkaufsgespräche im Gartencenter ist, dass Verkäufer und Käufer kopräsent sind. Der gemeinsame Handlungsraum ist die Beratungssituation im Selbstbedienungsbereich, in dem in der Mehrzahl der Fälle Käufer und Verkäufer die Ware vor sich sehen, über die sie reden. In diesem gemeinsamen Wahrnehmungsraum ist in der Regel die simultane Objektwahrnehmung Grundlage der

Verkäuferbeschreibungen, die mit Repräsentationen des wahrnehmbaren Äußeren der Ware arbeiten. Darüber hinaus wird aber auch häufig die Ware in einem anderen Zustand als dem gegenwärtigen thematisiert, das heißt, (noch) nicht Sichtbares bzw. nicht Präsendes wird im Vorstellungsraum etabliert. Beispielsweise kann der Verkäufer die Blütenfarbe von Pflanzen nur im Vorgriff auf einen späteren Zeitpunkt beschreiben, wenn in der Gesprächssituation lediglich Knospen zu sehen sind. Da von den Gartencenter-Gesprächen nur Tonaufnahmen vorliegen, ist im Einzelfall nicht immer eindeutig zu entscheiden, ob von gemeinsam Gesehenem oder in der Zukunft zu Erwartendem die Rede ist. Wie sich für Käufer und Verkäufer ein den Wahrnehmungsraum überschreitender Vorstellungsraum eröffnet, zeigt sich im folgenden Beispiel.

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 19: Nachdem eine Kundin in der Baumschulabteilung eines Gartencenters ihren Wunsch nach einer schwachwüchsigen winterharten Kübelpflanze für den Halbschatten geäußert hat, empfiehlt ihr der Verkäufer als zweite Möglichkeit nach der Glanzmispel den Mittelmeerschneeball.

Transkriptausschnitt 19: GC-Go-Kübelpflanzen 1

[31]

V			Was/ Äh
Kin1	Säule würd ich jetzt noch so en riesen Dingen/	En Kla/ Jä.	
Kin2	Hast du denn so n großen Kübel?		

[32]

V	äh is es denn <u>wind</u> geschützt?	Schon. Was/	
Kin1	Jä.	Steht ja wie gesagt an der Hauswand.	

[33]

V	Jä. Was dann in Frage käme, was auch die <u>meisten</u> Faktoren erfüllt, die		
---	---	--	--

[34]

V	<u>aller</u> meisten, is hier <u>diese</u> . Die ham wir auch im Katalog. Der Viburnum		
---	--	--	--

[35]

V	"Gwenllian", so betitelt, oder . offiziell ähm äh <u>Mittelmeerschneeball</u> oder		
---	--	--	--

[36]

V	Lorbeerschneeball.	Immergrün, äh ausreichend winterhart.	
Kin1	Jä, jä.	Den hab ich jetzt als Busch (weggeschnitten)	

[37]

V	Sonne, widerstandsfähig, <u>sehr</u> <u>sonnen</u> resitent.		
Kin1	Jä.	Jä.	
Kin2		Un det kann man näher	

[38]

V	Jä. Das äh/	Genau. Das is jetzt verblüht. Das
Kin1	Ich wollt grad sagen, un dann det. Jä.	
Kin2	ausknipsen, ne?	

[39]

V	<u>darfs</u> jetzt auch, ja? Im April is es verblüht. Bekommt aber im August schon	
Kin1	(Klar)	
Kin2	(Klar)	

[40]

V	wieder neue Knöpfchen. Sprich neue . Knospen. So, so wie Perlchen. Und
Kin1	Jä. So wie diese. Jä.

[41]

V	summa summarum attraktiv, kompakt bleibend, langsam wachsend, <u>schnittfähig</u>
---	---

[42]

V	un, un, und. Dann wär das schon en wertvoller Kandidat.	
Kin1	Jä. (...) Jä. Genau.	Jä. Genau.
Kin2	(...) Schneiden das bei,	

In GC-Go-Kübelpflanzen 1 können Kundin und Verkäufer sämtliche Pflanzen, die im Laufe dieses Verkaufsgesprächs dahingehend geprüft werden, ob sie die Ansprüche der Kundin erfüllen, sehen und anfassen; sie befinden sich also im gemeinsamen Wahrnehmungsraum. Die charakterisierenden Äußerungen des Verkäufers beziehen sich auf sichtbare, aber auch auf nicht sichtbare Merkmale der Ware (Gegenstandstyp).

Nach der ‚Anliegenklärung‘ wählt der Verkäufer in Transkriptausschnitt 19 das Beschreibungsobjekt und fokussiert es. Er identifiziert die Pflanze, indem er den Gattungsnamen „Viburnum“ und den Sortennamen „Gwenllian“ nennt; anstatt wissenschaftlich korrekt den Gattungsnamen mit dem Artnamen ‚tinus‘ zu verbinden, ergänzt er zwei – für Laien aussagekräftigere – deutsche Handelsnamen „Mittelmeerschneeball“ und „Lorbeerschneeball“ (Wahl des Komplexitätsgrades). In einer knappen Aufzählung der wichtigsten Attribute nennt und bewertet er Wuchseigenschaften und Pflegeansprüche (Beschreibungsdimensionen): „Immergrün, äh ausreichend winterhart. Sonne, widerstandsfähig, sehr sonnenresistent.“ Damit nennt er wichtige Eigenschaften der Pflanze, die man ihr nicht ansehen kann. Kundin 2 dagegen thematisiert den unansehnlichen aktuellen Zustand der Ware, was den Verkäufer zu einer Rechtfertigung veranlasst, da die Besonderheit der Pflanze gerade die lange Blütezeit im Herbst und Winter ist (Aufbau des Vorstellungsraums): „Das is jetzt verblüht. Das darfs jetzt auch, ja? Im April is es verblüht. Bekommt aber im August schon wieder neue Knöpfchen. Sprich neue . Knospen. So, so wie Perlchen.“ Dabei nennt er die Knospen „Knöpfchen“ und vergleicht sie

mit Perlen. Auffällig sind dabei die beiden Diminutive und die Wahl des Vergleichsgegenstandes (Perlen), beides wertet das zu erwartende Aussehen der Pflanze auf (Ausdrucksform). Das anschließende Resümee kombiniert eine Bewertung des Aussehens im ‚Idealzustand‘ („attraktiv“) mit der Nennung positiver Wuchs- und Pflegeeigenschaften in der Form einer Liste, die fortsetzbar erscheint: „Und summa summarum attraktiv, kompakt bleibend, langsam wachsend, schnittfähig un, un, und.“ Die Beschreibung mündet in eine Abschlussbewertung der Pflanze, die eine Kaufempfehlung darstellt (Funktionalisierung): „Dann wär das schon en wertvoller Kandidat.“

3.4.1. Beschreibung ausführen

Gegenstandstyp. Zu Beginn einer Beschreibung benennt der Sprecher normalerweise den Typ, von dem das zu beschreibende Objekt ein Exemplar, eine Instanz ist. Damit wird das Objekt nicht nur identifiziert, sondern auch in ein System eingeordnet, Zusammengehöriges wird gruppiert und Differentes abgegrenzt. Darauf folgt die Thematisierung der Einzelteile als mehr oder weniger strukturierte Angabe von Eigenschaften. Bei den Verkaufsgesprächen kann das benannte Objekt in der Gesprächssituation anwesend oder nicht anwesend sein; die Attribute, die ihm zugeordnet werden, können gegenwärtige Eigenschaften betreffen (wie Verpackungseinheiten) oder zukünftige (z. B. Folgen von Wachstumsprozessen); sie können sichtbar (Größe, Form, Farbe usw.) oder nicht sichtbar (wie Verwendungsmöglichkeiten) sein. Entsprechend wird vom Beschreibenden im Wahrnehmungs- oder Vorstellungsraum verwiesen. Typisch für die Herstellung des Gegenstandsbezugs zu Beginn der Beschreibung ist deshalb die Fokussierung, die Orientierung, die Benennung und die Spezifizierung:

„Das is en japanischer Ahorn, ein Schlitzahorn.“ (GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 6)

Zur Orientierung im gemeinsamen Wahrnehmungsraum verwenden die Verkäufer objekt- und lokaldeiktische Ausdrücke wie „diese“, „das“, „den“ bzw. „hier“, „rechts daneben“; Kombinationen lauten „der hier“ und „da die“. Temporaldeiktika verweisen in den Vorstellungsraum: „vom letzten Jahr“, „im April“, „im Frühjahr“, „im August“, „im Sommer“, „in Zukunft“, „bald“.

Benannt werden die Pflanzen meist mit deutschen oder gängigen lateinischen Gattungs- oder Artnamen: „Rhododendron“, „Rose“, „Glanzmispel“, „Mittelmeerschneeball“, „Heckenkirsche“, „Pittosporum“/„Klebsame“, „Lorbeer“, „Kirschlorbeer“, „Margeriten“, „Kartoffelblütenstrauch“, „Schlitzahorn“. Zur genaueren Bezeichnung werden manchmal auch Sortennamen verwendet: Rhododendron „Nova Zembla“ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 20), Rose „Swany“ (GC-Mi-Baumschul-

pflanzen, Fläche 137), Rose „Konrad Henkel“ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 151), Heckenkirsche „Maigrün“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 74) und Kirschlorbeer „Etna“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 122).

Darstellungsverfahren. Die Beschreibungen von Pflanzen oder gartenbaulichen Geräten und Mitteln, so wie sie in den Gartencenter-Gesprächen auftauchen, sind rudimentär. Es sind Gegenstandsbeschreibungen, bei denen die räumliche Dimension als Relation von Positionen zusammengehöriger Elemente kaum eine Rolle spielt; es werden meist Einzelobjekte thematisiert, keine Ensembles. Deshalb erfordern und ermöglichen die Beschreibungen keinen „Gang durch den Vorstellungsraum“ (Rehbein 1984, S. 79). Es wird weder eine Perspektivierung entwickelt (die Festlegung einer Origo und auf sie bezogene Deiktika spielen keine Rolle), noch eine Struktur, an der sich der Hörer orientieren soll, oder eine zeitliche Gliederung. Von den Einzelobjekten wiederum wird kein Gesamtbild entworfen, sondern lediglich eine sprachliche Ergänzung zum Sichtbaren geliefert; das heißt, die Beschreibungselemente sind zwecks Vermeidung von Redundanz selektiert.

Das Beispiel GC-Go-Kübelpflanzen 2 zeigt die typischen Merkmale dieses Darstellungsverfahrens, bei dem der Verkäufer zunächst das Objekt auswählt, die Dimensionen und den Komplexitätsgrad der Beschreibung festlegt und dann den Gegenstand fokussiert und verbal präsentiert.

Situation in Transkriptausschnitt 20: Nachdem eine Kundin in der Baumschulabteilung eines Gartencenters ihren Wunsch nach einer Kübelpflanze für den Halbschatten geäußert hat, empfiehlt ihr der Verkäufer als dritte Möglichkeit nach Glanzmispel und Klebsame den Berglorbeer.

Transkriptausschnitt 20: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[101]

V1	. Ähm immergrün is die Pflanze auch, wie man das so sieht. Das is alles vom
Kin3	Hñ.

[102]

V1	letzten Jahr. . Mit dieser . überreichen Knospenentwicklung auch richtig schick. .
----	--

[103]

V1	Es is ne Pflanze der Erikengewächse.	Der Erikengewächse. Erika, .
Kin2		Eriken, Erika.
Kin3	Der was?	Ah jà.

[104]

V1	Heidekraut, ja? Die werden bald aufgehen, die schönen Rà/ die schönen
Kin3	Jà. Jà.

[105]	
V1	Rädchen, zu so offenen Glocken. ..Schmuck, ja? Ähm . is ähm, sag mal, wirklich
Kin3	Jä. Ham wa irgendwo drüben gesehen.
[106]	
V1	ne . eher selten angebotene Pflanze. Ähm is natürlich jetzt, sogn wer mal, . das is
[107]	
V1	was <u>ganz</u> anderes wie dieses oder jenes. . Hat so ihren besonderen <u>Reiz</u> . Äh
Kin2	Já, aber
Kin3	Jä, ja?
[108]	
V1	sammer mal/ Jä. I/ Das
Kin2	angenommen die Blüte is weg, die dauert drei Wochen. Und dann?
[109]	
V1	wollte ich grade sagen, . <u>gra</u> :de sagen. Da liegt der Schwerpunkt in der Blüte, die
[110]	
V1	Pflanze selber ist natürlich <u>schlichter</u> . Man muss da immer nen <u>persö:nlichen</u>
Kin3	Ah jä. Já.
[111]	
V1	Schwerpunkt bilden. Beim nächsten Kameraden, dem <u>echten</u> Lorbeer,
Kin3	Jä. Já.

In GC-Go-Kübelpflanzen 2 (Fläche 95) fokussiert der Verkäufer das Beschreibungsobjekt und benennt es. Dabei stimmt er den Komplexitätsgrad der Bezeichnung auf die Kenntnisse der Kundinnen ab: Er verwendet nicht den Fachbegriff ‚Kalmia latifolia‘, sondern den deutschen Namen „Berglorbeer“ und erläutert die Problematik der botanisch unpräzisen Handelsnamen nur kurz: „Das ist der Berglorbeer, hat mit Lorbeer nichts zu tun. Die deutschen Namen sind manchmal gar nicht schön.“ Anschließend charakterisiert er die Pflanze hinsichtlich relevanter Merkmalsdimensionen (Standortansprüche, Winterbelaubung und Blüte).

Der Verkäufer beginnt seine Beschreibung des Berglorbeers mit einer systematischen Einordnung: „Das ist eine Moorbeetpflanze, das heißt, sie braucht sauren Boden, aber das is kein Problem.“ Er fährt fort mit der Nennung des Attributs „immergrün“, die er mit dem Evidenznachweis („wie man das so sieht“) und einer Bewertung des Aussehens verknüpft („überreichen Knospenentwicklung“, „richtig schick“). Danach liefert er die botanische Einordnung der Pflanze: „Es is ne Pflanze der Erikengewächse. Der Erikengewächse. Erika, . Heidekraut, ja?“). Zunächst nennt er die eingedeutschte Version des lateinischen Familiennamens ‚Ericaceae‘ („Erikengewächse“). Als Kundin 3 ihr Unverständnis äußert, wiederholt der Verkäufer den Familiennamen, nennt dann die bekannteste Gattung („Erika“) und ergänzt schließlich deren deutschen Namen („Heidekraut“). Paraphrasen, die vereinfachend (Upgrading) oder entfachlichend (Downgrading) eingesetzt werden können,

werden benutzt, um den passenden Fachlichkeitsgrad in der Interaktion zwischen Experten und Laien zu finden. Dadurch dass der Verkäufer Fachsprache mit auf Alltagserfahrung Bezug nehmender Sprache kombiniert, versucht er dem Kunden Fachbegriffe durch gängige Übersetzungen näher zu bringen; das heißt, er entscheidet sich hier für eine Entfachlichung, damit der Kunde versteht, was gemeint ist.

Seine Beschreibung realisiert der Verkäufer mit bestimmten Ausdrucksformen. Die zu erwartende Attraktivität der Pflanze im Blühstadium formuliert er futurisch und benutzt dabei Metaphern für Knospen („Rädchen“) und Blüten („Glocken“): „Die werden bald aufgehen, die schönen Rädchen/ die schönen Rädchen, zu so offenen Glocken. .. Schmuck, ja?“ Die permanent positive Bewertung der Pflanze („die schönen Rädchen/ die schönen“, Fläche 99, „Schmuck, ja?“) kulminiert in einer resümierenden, aber völlig unbestimmten Qualifizierung der Pflanze als etwas Außergewöhnlichem: „Ähm . is ähm, sag mal, wirklich ne . eher selten angebotene Pflanze. Ähm is natürlich jetzt, sagt wer mal, . das is was ganz anderes wie dieses oder jenes. . Hat so ihren besonderen Reiz. Äh sammer mal/“.

Eine (notwendige) Ergänzung erfährt die Beschreibung durch die Intervention von Kundin 2. Auf die Frage der Kundin hin, welchen Reiz die Pflanze noch habe, wenn sie abgeblüht sei, beeilt sich der Verkäufer, den Einwand zu entkräften und tut so, als hätte er ihn vorwegnehmen wollen: „I/ Das wollte ich grade sagen, . gräde sagen. Da liegt der Schwerpunkt in der Blüte, die Pflanze selber ist natürlich schlichter. Man muss da immer nen persö:nlichen Schwerpunkt bilden.“ Die Unansehnlichkeit der abgeblühten Pflanze stellt er euphemistisch dar („ist natürlich schlichter“ und lässt sie nicht als objektiven Nachteil gelten, sondern deklariert sie als Geschmacksache („Man muss da immer nen persö:nlichen Schwerpunkt bilden.“, nach dem Motto: Das muss jeder selbst entscheiden, welche Zugeständnisse ihm die schöne Blüte wert ist. Durch die Einwandbehandlung wird die argumentative Funktion der Beschreibung besonders deutlich: Sie dient dazu, die Eignung der Pflanze für den Kunden zu belegen.

Referenz auf Warenmerkmale. In den Verkaufsgesprächen wird auf sichtbare und nicht sichtbare Warenmerkmale referiert. Sichtbares wird entweder sachlich beschreibend oder wertend fokussiert, manchmal mit Hinweisen auf die Evidenz der präsentierten Merkmale.

Sachlich beschrieben werden Ergebnisse eines Prozesses („is jetzt verblüht“, „kugelig geschnitten“), Zustände („Das sind“, „Das is“), Vorgänge („das duftet“) und Ansätze einer Veränderung („buschelig wird“, „fangen jetzt an“, „kriegt jetzt“). Attribute charakterisieren die Erscheinungsweise der Pflanzen („verblüht“, „weiß“, „kom-

pakt“, „kugelig geschnitten“, „buschelig“), eventuell in Verbindung mit Gradangaben („intensiv“, „groß“, „dick“).

„Das sind dann weiße Blütenkränze. [...] Und dieses hier, halt diese weißen Blüten, der Duft. Dieses/ Jä, das duftet äh intensiv.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 81)²³

Dass nicht alles Sichtbare vom Kunden wahrgenommen wird, sondern überhaupt erst durch die Fokussierung durch den Verkäufer in sein Bewusstsein gehoben werden muss, machen Evidenzformulierungen deutlich, die die Gültigkeit von Aussagen gerade aus der Beobachtbarkeit, aber bisherigen Nichtbeachtung von Phänomenen ableiten: „Ähm immergrün is die Pflanze auch, wie man das so sieht“ (Transkriptausschnitt 20, Fläche 101). Dass der Berglorbeer, von dem in diesem Gesprächsausschnitt die Rede ist, Blätter trägt, ist in der Gesprächssituation nicht zu übersehen. Dass das zum Zeitpunkt des Gesprächs (Frühjahr) im Vergleich zu vielen anderen Pflanzen keine Selbstverständlichkeit ist, wird aber nicht jeder Kunde bemerken.²⁴

In den Verkaufsgesprächen beschreiben Verkäufer nicht nur sichtbare, sondern auch nicht oder noch nicht sichtbare Warenmerkmale und erfüllen damit eine Informationsfunktion, die in knapper Form auch die an vielen Pflanzen angebrachten Bildetiketten leisten. Erwähnt werden innere Eigenschaften („strukturstabil“, „aufgedüngt“), Standortansprüche („halbschattig“, „Sonne“), Pflegeansprüche („schnittfest“, „schnittfähig“, „rückschnittsfähig“, „pflegeleicht“), Blatthaltbarkeit („immergrün“), Klimaverträglichkeit („winterhart“, „robust“, „unempfindlich“, „widerstandsfähig“, „sonnenresistent“, „unverwüstlich“), Preis („preiswert“) und Verwendbarkeit („kulinarisch“), eventuell mit Gradangaben („bisschen“, „ausreichend“, „sehr“, „gut“). Auch bei der Referenz auf nicht Sichtbares ist die Auswahl dessen, was die Verkäufer über die Ware sagen, nicht zufällig, sondern eine bewusste Auswahl von Informationen, die für den Kunden interessant sein könnten.

„Immergrün, äh ausreichend winterhart. Sonne, widerstandsfähig, sehr sonnenresistent.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 36)²⁵

Erst in Zukunft sichtbar werdendes wird nicht im Futur, sondern im Präsens als Ergebnis von Entwicklungsprozessen beschrieben in den Bereichen Wachstum („en

²³ Weitere Belege: GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 38; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 122, 182; GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 23; GC-Eg-Rosen, Fläche 44

²⁴ Weitere Belege: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 30, 79, 85

²⁵ Weitere Belege: Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 74; GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 122; GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 6, 41, 71, 84; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 26, 112, 181; GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 18; GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 9

höher Wachsender“, „wächst langsamer“, „mittelstark wachsend“, „kompakt bleibend“, „langsam wachsend“, „langsam einwurzelnd“, „sich verbreitend“, „buschig“, „flach bleibend“, „Möglichkeit zum Klettern“, „Krone dachförmig“, „wie son Schirm“, „wachsen höher“), Blühverhalten („der spät kommt“, „mit den kleinen Röschen“, „blutrot“, „Blüte kommt noch“, „Knöpfchen“, „so wie Perlchen“, „Blütenkränze“, „werden bald aufgehen“, „offene Glocken“, „blühen den ganzen Sommer bis zum Frost“) und Belaubung („schönes Blatt“, „farbige Austriebe“, „wechselnde Blattaustriebsphasen“, „rötlicher Blattaustrieb“), eventuell mit Gradangaben („bisschen“).

„der bekommt eine Krone, die son bisschen dachförmig is, wie son Schirm. Je nachdem/ nach Pflanze, die wachsen alle en bisschen unterschiedlich. Auch eventuell en bisschen buschiger oder en bisschen höher auch, ne?“ (GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 6)²⁶

Komplexitätsgrad. Die Komplexität einer Beschreibung, erkennbar an Umfang, Genauigkeit und Vollständigkeit der Darstellung, wird bestimmt durch die Beschaffenheit der Ware, das Wissen, das dem Verkäufer über sie zur Verfügung steht, den Zweck, den sie erfüllen soll (Eignungsnachweis der Ware für den Käufer) und den Adressaten (sein Vorwissen und seine antizipierbaren Interessen).

Die Aufgabe des Verkäufers ist es, aus der Vielzahl der möglichen Wahrnehmungsdetails am Objekt das Relevante zu selektieren. Dabei geht er nicht willkürlich vor, sondern er entscheidet in Anknüpfung an die vorausgegangene Anliegenklärung und in Hinblick auf die Kaufentscheidung, was für den Käufer über die Ware wichtig zu wissen ist. Dabei wird er eine Quantitätsmaxime befolgen und nicht zu viele Details erwähnen, um nicht vom Wesentlichen abzulenken, und auch nicht zu knapp formulieren, um nicht Entscheidendes zu verschweigen.

Ein Beispiel für eine einfache Beschreibung zeigt Transkriptausschnitt 21. Nach dem Hinweis auf die Eignung für einen sonnigen Standort als Auswahlkriterium nennt die Verkäuferin bei einer bekannten, wenig beschreibungsbedürftigen Pflanze (Margerite) lediglich ein Warenmerkmal („werden ja auch richtig schön buschig“).

²⁶ Weitere Belege: GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 32, 121, 142; GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 39, 75; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 27, 81, 84, 104; GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 24

Transkriptausschnitt 21: GC-Eg-Balkonpflanzen

[12]

Vin	Kästen denn?	Zwei Meter.	Jä.	Jä, also
K	Äh zwei Meter.	Jä.		
Kin			En neues Stück ham wer.	

[13]

Vin	was Schönes für die Sonne ist/ Meine im Prinzip haben Sie ja doch relativ viel
-----	--

[14]

Vin	Sonne, auch bis zwei Uhr, ne?	Das sind die Margeriten hier, die
K	Bis zwei Uhr, ne?	

[15]

Vin	werden ja auch richtig schön buschig, ne?	Haben Sie ne Lieblingsfarbe?
K		Hm.

In Transkriptausschnitt 20 entwickelt der Verkäufer dagegen bei der Vorstellung einer den Kundinnen unbekannten Pflanze eine komplexere Beschreibung, bei der er sich auf die Kundenbedürfnisse bezieht und sieben Merkmale herausstellt. Er hatte zunächst die Klimabedingungen am geplanten Aufstellungsort erfragt („wind-geschützt“, Fläche 9) und festgestellt, dass der Berglorbeer diese Anforderung erfüllt. Auf die Nennung der Eigenschaften eins bis drei (immergrün, winterhart, sonnenresistent) folgt als Einschub die Bearbeitung eines Kundeneinwands. Als die beiden Kundinnen die verblühten Knospen ansprechen („Kin2: Un det kann man naher ausknipsen, ne?“), gelingt es dem Verkäufer, den scheinbaren Mangel als natürliche und annehmbare Eigenschaft der Pflanze darzustellen („Das is jetzt verblüht. Das darfs jetzt auch, ja?“), und so die Zustimmung der Kundinnen zu erlangen („Kin1: „(Klar)“, Kin2: „(Klar)“). Aus der Bearbeitung des Einwands entwickelt der Verkäufer den Hinweis auf Merkmal vier (Knospenansatz) und rundet die Beschreibung mit der Aufzählung der Merkmale fünf bis sieben ab (attraktiv, kompakt bleibend, schnittfähig). Diese Beschreibung ist interaktiv entwickelt.

Ausdrucksform. In Transkriptausschnitt 19 und Transkriptausschnitt 20 sind folgende stilistische Auffälligkeiten der Beschreibungen zu beobachten: die Knappheit der Darstellung, das Bemühen um Anschaulichkeit, die Verwendung des Präsens, die eingeschränkte Fachsprachenverwendung und die Verknüpfung von sachlichen und wertenden Aussagen.

Die Knappheit der Darstellung zeigt sich besonders deutlich, wenn Warenmerkmale als gleichwertige Informationsteile ohne Bezug zueinander in Form einer Liste aufgezählt werden. In GC-Go-Kübelpflanzen 1 nennt der Verkäufer elf Pflanzenmerk-

male der Glanzmispel (Wuchseigenschaften, Pflegeansprüche, Aussehen) und bewertet sie zum Teil („schön“, „hübsch“):

„Immergrün, winterhart, robust, unempfindlich, schnittfest, mittelstark wachsend, aber rückschnittsfähig. En schönes Blatt, also . farbige Austriebe. Blüte kommt auch noch. Hübsch.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 6)

Bei der Aneinanderreihung von Attributen ohne Bezugswort in Listen dieser Art wird deutlich, dass es nicht Absicht des Verkäufers ist, Abbildlichkeit zu erschaffen; Gütekriterien für ausführliche Beschreibungen wie Konsistenz und Stringenz sind bei dieser Darstellungsform nicht anwendbar. Der Zweck dieser knappen Merkmalsammlungen besteht vielmehr darin, einen abstrakt-rationalen Abgleich des Eigenschaftenprofils der Ware mit der Bedürfnisstruktur des Kunden zu ermöglichen.

Um die Anschaulichkeit der Beschreibung zu gewährleisten, nutzen die Verkäufer bei der Wortwahl unterschiedliche Möglichkeiten. Die Eigenschaften der Ware werden nicht nur mit Adjektiven beschrieben, sondern auch mit Adverbien, Verben und Substantiven.

Bei der Tempusverwendung ist das Präsens dominant, in seltenen Fällen wird zur Bezeichnung zukünftig eintretender Umstände das Futur eingesetzt:

„Die werden bald aufgehen, [...] zu so offenen Glocken.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 104)²⁷

Das Perfekt wird ebenfalls kaum verwendet:

„Und den hat ja auch, sagen wer mal, die, äh die Produktionsbaumschule so, oben so kugelig geschnitten, dass es so buschelig wird.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 182)

Die Fachsprachenverwendung ist für den Verkäufer nicht unproblematisch. Einerseits ist er bei der Verarbeitung von Fachwissen auf Fachsprachenkenntnisse angewiesen. Das betrifft im Gartenbau vor allem die Kenntnis botanischer Namen; das meint aber auch die weitergehenden Kenntnisse bezüglich der Verwendungsmöglichkeiten von Pflanzen, Mitteln und Geräten unterschiedlichster Art in gartenbaulichen Kontexten. Der Verkäufer benutzt Fachsprache bei seiner Rezeption von Fachliteratur, im Bereich des Handels, aber auch im Kontakt mit Produzenten und Lieferanten. Das Gespräch mit dem Käufer im Gartencenter ist Schnittstellenkommunikation: Bei der Verständigung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Diskurswel-

²⁷ Weiterer Beleg: GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 17

ten werden Vermittlungsleistungen zwischen Experten- und Laiendiskurs notwendig. Der Verkäufer muss Fachsprache so verwenden, dass der Kunde ihn versteht.

Botanische Namen (Gattungs-, Art- und Sortennamen) haben die Aufgabe, jede Pflanze aufgrund von wissenschaftlich bestimmten Merkmalen eindeutig und international verbindlich zu klassifizieren und unverwechselbar zu machen. Da Laien meist aber nur die volkstümlichen Pflanzennamen in der Landessprache kennen, spielen diese im Verkaufsgespräch eine größere Rolle. Wenn Verkäufer Sortennamen nennen (die den meisten Kunden auch nicht geläufig sein dürften), scheint für Verkäufer die Selbstdarstellung als Experte im Vordergrund zu stehen und nicht die Vermittlung von notwendigem Wissen an den Käufer; zumindest reagieren Kunden nicht auf die Erwähnung von Sortennamen und verwenden selbst auch keine. Eine nicht die Relevanz für den Kunden berücksichtigende Wissenspräsentation zeigt sich auch, wenn der Verkäufer seinen Hinweis zur botanischen Klassifikation („Erikengewächse“) nicht mit Informationen zu den Standortansprüchen der Pflanze (saurer Boden) verbindet und damit dem Laien verständlich macht:

„Es is ne Pflanze der Erikengewächse. Der Erikengewächse. Erika, . Heidekraut, ja?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 103)

Ebenso dürfte das Problem irreführender Namen von ähnlichen, aber nicht verwandten Pflanzen eher den Verkäufer als den Käufer interessieren; auch hier gibt es keine Nachfragen von Seiten der Kunden:

„Äh zu Deutsch heißt es . Kleb- . -same. Oder man nennts meistens botanisch Pittosporum. Ein äh ähnlich/ Manchmal wirts mit Rhododendron verwechselt, hat aber damit aber natürlich nichts zu tun, ja?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 77)²⁸

Funktionalisierung. Der Zweck der Beschreibung besteht darin, dem Kunden eine Vorstellung von nicht sichtbaren oder nicht bewusst wahrgenommenen Eigenschaften der Ware zu vermitteln und ihm auf diese Weise Wissen zur Verfügung zu stellen, das für eine Kaufentscheidung hilfreich ist. Die erwähnten Warenmerkmale sind nie beliebig, sondern immer gezielt ausgewählt; sie beziehen sich nur auf die für den Kunden interessanten Eigenschaften der Pflanzen (Wuchsform, Blüten, Blätter, Duft, Schnittverträglichkeit). Damit wird die Beschreibung Teil des Leistungsnachweises, den der Verkäufer führt.

²⁸ Weitere Belege: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 64, 118

Ähnlich wie im Transkriptausschnitt 40 („Dann wär das schon en wertvoller Kandidat.“; Fläche 42) lässt auch der Verkäufer im Transkriptausschnitt 22 seine Aufzählung der Warenmerkmale (Aussehen, Größe, Wuchsverhalten) in einer Kaufempfehlung münden: „Da ham Se dann direkt Sichtschutz, wenn Se eimal drübergehn, verzweigt der sich direkt, ne?“ und macht damit die Beschreibung zum Bestandteil einer Nutzenargumentation.

Transkriptausschnitt 22: GC-Mi-Baumschulpflanzen

[111]

V	Pflanze. .. Is sehr schön. Is zirka n Meter fünfzig, sehr kräftige Containerware, die
---	---

[112]

V	wird sehr schnell dieses Jahr dann schön kräftig werdn, ne? Da ham Se dann direkt
Kin	Jå. (...) schnibbelt man n

[113]

V	Sichtschutz, wenn Se eimal drübergehn, verzweigt der sich direkt, ne? .
Kin	bisschen ab (...)

Beschreibungen können mit anderen sprachlichen Handlungen wie dem ‚Erklären‘ und ‚Instruieren‘ verbunden sein. Entweder nehmen Beschreibungen diese Muster als Teile auf, oder Erklärungen und Instruktionen enthalten Beschreibungselemente. Die Teilhandlungen dienen dabei jeweils den Zwecken der übergeordneten Handlungskomplexe.

Im Unterschied zu Erklärungen ist für Beschreibungen typisch, dass Merkmale von Objekten präsentiert werden ohne Erwähnung von inneren Zusammenhängen und komplexen Sachverhalten. In beschreibenden Passagen der Verkaufsgespräche sind zwar manchmal auch kurze erklärende Elemente enthalten, sie werden aber nicht vertieft: In einem Fall werden Ursachen für die pflanzliche Wuchsform („herangezogen, geformt“), in einem anderen Gründe für das Aussehen von Keramik („metallische Anteile im Ton“) genannt, es werden jedoch weder Umstände der Pflanzenanzucht noch der Keramikproduktion ausgeführt.

„Es is quasi eine: . herangezogene, eine: . geformte Kletterpflanze.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 65)

„Also die/ ähm diese Glasur oder das, was Sie so jetzt son bisschen schimrich sehn, liecht halt am Ton, ne? Da sind metallische Anteile im Ton drin, .. das is halt immer n bisschen anders, ne? ... Der is son bisschen gesprenkelt da, ne?“ (GC-Eg-Terrakotta, Fläche 67)

Auch die Beschreibung nicht sichtbarer Warenmerkmale kann mit erklärenden Hinweisen verknüpft werden. Ein Verkäufer versucht, die Charakterisierung noch

nicht vorhandener Blüten an einer nicht zum Standardangebot gehörenden Pflanze dadurch anschaulicher zu machen, dass er den Vergleich mit Bekanntem („jasminähnlich“) kurz erläutert („wie Jasminsternchen“; GC-Go-Kübelpflanzen 2). Eine Verkäuferin erklärt die Unterschiede in der Wuchsform zweier Rosengruppen ansatzweise durch die gegenüberstellende Aufzählung auffälliger Merkmale (GC-Eg-Rosen):

„dieses hier blüht zwar, das is jasminähnlich, aber nicht direkt damit verwandt. Die Blüten kommen aber wie Jasminsternchen heraus.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 64)

„ne Edelrose is nur eher so en bisschen grader, eleganter, aufrecht. Un so ne Sch/Beetrose is immer son bisschen mehr buschiger, lockerer. (GC-Eg-Rosen, Fläche 18)

Eine Instruktion des Verkäufers als Rahmenhandlung für eine eingebettete Beschreibung gibt es in GC-Sc-Terrassenbepflanzung. Der Verkäufer legt mit ihr der Kundin einen bestimmten Umgang mit der angebotenen Pflanzerde nahe:

Transkriptausschnitt 23: GC-Sc-Terrassenbepflanzung

[74]

V	Blumenerden gefüllt habe.	Unsere Erde ist . strukturstabil, sie ist
Kin1		Bis oben hin?

[75]

V	aufgedüngt, ja?	Und daraus resultiert einfach, dass wer/ ich persönlich jetzt
Kin1	Hm.	

[76]

V	nicht mache mit dieser, mit dieser Drainage, . ja?	Äh man <u>kann</u> es machen,
Kin1		Nein? Das Wa/

[77]

V	ja?	Wi/ Wir können äh das/ Wichtig ist, dass wer unten en .
Kin1	Wasser staut sich doch.	

[78]

V	ne Scherbe drauflegt, dass das Wasserabzugsloch <u>nicht</u> verstopft durch
Kin1	Já, já. Hm.

[79]

V	Blumenerde, . ja?	Das ist/ Das machen wir, das ist ganz <u>normal</u> , aber jetzt
Kin1	Jä, jä. Hm, hm, hm.	

[80]

V	da unten richtig ne <u>tiefe</u> Drainageschicht einbauen, machen wir <u>nicht</u> . . <u>Kann</u> man
Kin1	Äh den Ko (...) Äh ich hab/

[81]

V	machen, ne?	
Kin1	Jä. Jetzt hab ich noch ne Frage. . Äh bei <u>den</u> Rollen hier, ich	

In Transkriptausschnitt 23 leitet der Verkäufer aus der kurzen Beschreibung von Warenmerkmalen (strukturstabil, aufgedüngt) zunächst einen Ratschlag ab („Und daraus resultiert einfach, dass wer/ ich persönlich jetzt nicht mache mit dieser, mit dieser Drainage, . ja?“) und schließt dann eine Verfahrensbeschreibung an: „Wichtig ist, dass wer unten en . ne Scherbe drauflegt, dass das Wasserabzugsloch nicht verstopft durch Blumenerde, . ja?“.

3.4.2. Beschreibung nachvollziehen

Von zentraler Bedeutung für das mündliche Beschreiben ist die Interaktivität. Der Sprecher verfolgt sein Ziel der Veranschaulichung von Warenmerkmalen im Rahmen eines speziellen Rezipientenzuschnitts. Die Hörerreaktionen dokumentieren über die Signalisierung von Verständnis bzw. Verständnisproblemen hinaus die Akzeptanz der Beschreibungsaktivität des Sprechers. Schweigen und Nichtnachfragen sind Zeichen für die Zufriedenheit mit einer als ausreichend empfundenen Beschreibung. Nachfragen sollen dagegen den Sprecher zu Präzisierungen, Veranschaulichungen oder Explikationen veranlassen. Daneben gibt es Fälle, in denen der Hörer selber Gesehenes oder bereits Gewusstes ergänzt.

Verständnis und Akzeptanz von Verkäufer-Beschreibungen signalisieren Kunden meist äusserungsbegleitend oder auch nach Abschluss eines Verkäufer-Beitrags mit Rückmeldepartikeln: „Jà“, „Ah jà“, „Hř“, „Ah sò“ und „Genau“; bei Negationen reagieren sie mit ‚nein‘ (V: „Manchmal wirds mit Rhododendron verwechselt, hat aber damit aber natürlich nichts zu tun, ja?“ – Kin 3: „Nein, hř.“; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 78)

Häufig bestätigen Kunden Verkäufer-Beschreibungen aber auch explizit, wie in GC-Mi-Baumschulpflanzen:

Transkriptausschnitt 24: GC-Mi-Baumschulpflanzen

[143]

V	Jà, hier, ne? "Swany". .. Sehr schön verzweigt.	
Kin	weiß, ja?	Die is schön, würd ich

[144]

V	Ne?	
Kin	sagn.	Jà, und die kommt auch schon. ... Und die wird ja dann von Ihnen

Nachdem in Transkriptausschnitt 24 die Kundin die Beschreibung einer Rose durch den Verkäufer („Sehr schön verzweigt.“) bekräftigt hat („Die is schön, würd ich

sagn.“), fordert der Verkäufer sie mit „Ne?“ noch einmal auf, seine Darstellung zu bestätigen (Kundin: „Jà, und die kommt auch schon.“).²⁹

Kunden können Verkäufer-Beschreibungen auch implizit bestätigen und dann eventuell ergänzen:

Transkriptausschnitt 25: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[113]

V1	betonen. Äh der hat seinen Charakter, der braucht keine <u>Blüt</u> chen, . braucht kein/
Kin3	Durch die <u>Blät</u> ter, hm̃.

[114]

V1	Nix, durch die Blätter, durch den <u>Char</u> akter der Pflanze.
Kin2	Durch die <u>Blät</u> ter wirkt der.
Kin3	Hm̃.

In Transkriptausschnitt 25 wird die Beschreibung eines Lorbeers durch den Verkäufer („Äh der hat seinen Charakter, der braucht keine Blütchen“) zunächst von Kundin 3 („Durch die Blätter, hm̃.“), danach von Kundin 2 („Durch die Blätter wirkt der.“) vervollständigt.

An anderer Stelle im selben Verkaufsgespräch bestätigt Kundin 2 implizit die Verkäufer-Beschreibung durch einen scherzhaften Kommentar:

Transkriptausschnitt 26: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[115]

V1	Der <u>ech</u> te Lorbeer <u>hat</u> was, der baucht nichts, der <u>hat</u> was. Können Sie
Kin3	Hm̃. Hm̃.

[116]

V1	kulinarisch verwenden, selbstverständlich.	Jà, já, das is der
Kin2	Ach sò.	
Kin2 [nv]		((lacht))
Kin3	Jă, genau.	

²⁹ Weitere Belege: GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 152; GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 40; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 27, 67, 71, 82, 85, 125; GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 52; GC-Eg-Rosen, Fläche 45

[117]

V1	Küchenlorbeer.	
Kin2	Ich komm zum Sauerbraten.	
Kin2 [nv]		((lacht))
Kin3	Ich hab eben/	Ich hab schon

Den Verkäuferhinweis zur Lorbeerpflanze in Transkriptausschnitt 26 („Können Sie kulinarisch verwenden, selbstverständlich.“) kommentiert Kundin 2 launig mit: „Ich komm zum Sauerbraten.“

Mehrfach bestätigen Kunden Verkäufer-Beschreibungen wie in GC-Re-Rasendünger implizit durch eine Anschlussfrage.

Transkriptausschnitt 27: GC-Re-Rasendünger

[25]

V	Jä. Also es gibt jetzt hier die Paketdünger von Wolf bis <u>hundert</u> Quadratmeter und
---	--

[26]

V	die Eimer dann fangen bei zweihundert <u>fünfzig</u> Quadratmeter an.
Kin	Muss man denn

[27]

V	Nee! Das ist, wenn Sie neuen . Rasen gesät haben.
Kin	dann diesen <u>Starter</u> nehmen? Nee?

Nachdem der Verkäufer in Transkriptausschnitt 27 im Rahmen seiner Warenbeschreibung auf verschiedene Packungsgrößen bei Rasendünger hingewiesen hat, schließt die Kundin nahtlos mit einer Frage an („Muss man denn dann diesen Starter nehmen?“).³⁰

In einigen Fällen formulieren Kunden ihr Verständnis von Verkäufer-Beschreibungen, z. B. in GC-Go-Kübelpflanzen 2:

Transkriptausschnitt 28: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[31]

V1	Qualität, die Stämme, . haben also ne . vernünftige Substanz. Und äh sagt wer
----	---

[32]

V1	mal, äh die lassen sich in Zukunft auch ungefähr so auf dieser Größe <u>halten</u> .
----	--

³⁰ Weitere Belege: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 72, 86; GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 25; GC-Eg-Rosen, Fläche 20; GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 12

[33]

V1	Nee, <u>ganz</u> ohne Schnitt
Kin3	Ah sò, auch wenn man nicht schn/ dran schnibbelt.

[34]

V1	werden die größer werden, sehen Sie?	Hier, dann würden die irgendwie so .
Kin2		Ah jà.
Kin3	Doch, . jà.	Wann sollte man die denn

Nachdem der Verkäufer in Transkriptausschnitt 28 die Schnittverträglichkeit der Glanzmispel dargestellt hat („die lassen sich in Zukunft auch ungefähr so auf dieser Größe halten“), formuliert Kundin 3 ihr Verständnis der Verkäuferäußerung („Ah sò, auch wenn man nicht schn/ dran schnibbelt.“), das der Verkäufer abschließend richtigstellt („Nee, ganz ohne Schnitt werden die größer werden, sehen Sie?“).

Die Sicherung des Verständnisses von Verkäufer-Beschreibungen kann auch mithilfe von anderen Kunden geschehen, wie in GC-Go-Kübelpflanzen 2:

Transkriptausschnitt 29: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[103]

V1	Es is ne Pflanze der <u>Erikengewächse</u> .	Der Erikengewächse. Erika, .
Kin2		Eriken, Erika.
Kin3	Der <u>was</u> ?	Ah jà.

In Transkriptausschnitt 29 hat Kundin 3 das Wort „Erikengewächse“ aus der Verkäuferäußerung nicht verstanden. Auf ihre Nachfrage („Der was?“) reagiert sowohl Kundin 2 („Eriken, Erika.“) als auch der Verkäufer („Der Erikengewächse. Erika“) mit einer Wiederholung. Kundin 3 signalisiert abschließend ihr Verständnis mit „Ah jà.“

Wenn Kunden eine Verkäufer-Beschreibung nicht bestätigen, können sie wie in GC-Mi-Baumschulpflanzen fehlendes Wissen als Grund angeben:

Transkriptausschnitt 30: GC-Mi-Baumschulpflanzen

[30]

V	Jà, den nich.	Der war fest
V [nv]		((lacht))
Kin	is eine Schweinerei. Der Nächste kauft ein (...)	

[31]

V	eingepflanzt. Von daher wars nich ganz so wild. Hier die Sorte "Nova Zembla".
---	---

[32]

V	Bei den Rhododendron. Is auch en höher Wachsender.	Hm̃:.
V [nv]		((schnalzt mit
Kin	(...) Also ich hab ja keine Ahnung. Já.	

In Transkriptausschnitt 30 kommentiert die Kundin die Beschreibung eines Rhododendrons durch den Verkäufer mit: „Also ich hab ja keine Ahnung.“

Kunden können auf die Warenbeschreibung des Verkäufers auch mit Ablehnung reagieren. Dabei kritisieren sie aber nicht die Beschreibungshandlung, sondern die damit verbundene Vorschlagstätigkeit des Verkäufers:

„Is mir aber zu groß. Is jetzt schon zu groß.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 8)

Ungewöhnlich ist, dass in GC-Go-Kübelpflanzen 2 eine Kundin mit Lachen auf die Nennung eines Pflanzennamens durch den Verkäufer reagiert:

Transkriptausschnitt 31: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[166]

Kin2	nich so zwei Meter oder nen Meter.	Der, ne?
Kin3	Nein, Lise, ich nehm <u>den</u> .	Aber jetzt

[167]

Kin3	wissen wir über <u>haupt</u> nichts mehr. Sie sagten, es ist Jasmin. Zweitens . äh wie
------	--

[168]

V1	S/ S/ Trachelospermum jasminoides.	
V1 [nv]		((lacht))
Kin2 [nv]		((lacht))
Kin3	teuer ist der? Da steht nichts dran.	

[169]

V1	Jà, is da: ähm/
Kin2	Jà, das sacht uns viel, aber nichts über den Preis.
Kin2 [nv]	((lacht))

[170]

V1	Já, já, man/
Kin2	Aber den haben die hier oben einfach abgeschnitten, . ja?
Kin3	Já, já.

Dass die Kunden über den botanischen Namen *Trachelospermum jasminoides* lacht, liegt wohl daran, dass dieser sehr lang ist und kompliziert klingt. Da der Verkäufer ihre Frage nach dem Preis nicht beantwortet hat, kommentiert sie die Namensnennung außerdem ironisch: „Jà, das sacht uns viel, aber nichts über den Preis.“

3.5. Fachinformationen erklären

Mit Wagner (2001) kann man zwei verschiedene Bedeutungen des Wortes ‚Erklären‘ unterscheiden: Im einen Fall machen wir jemandem Zusammenhänge durch unsere Äußerungen klar („Erklären 1“), im anderen Fall erklären wir beispielsweise eine Sitzung für eröffnet („Erklären 2“).

„ERKLÄREN 1 bezeichnet den assertiven, ERKLÄREN 2 den deklarativen Typ. Für ERKLÄREN 1 besteht folgende Ausgangslage: Ein (mehr oder weniger komplexer) Sachverhalt, den der Sprecher überblickt/durchschaut, ist dem Hörer jedoch unklar/problematisch. Der Sprecher versucht nun, durch Hinweise

- auf (Alltags-)Erfahrungen und Kenntnisse, die der Hörer bereits besitzt,
- auf Zusammenhänge zwischen dem Problem und allgemein bekannten Tatsachen,
- auf analoge Sachverhalte (Analogie-Fälle) u.a.

den Hörer zu bewegen, mit Hilfe dieser Hinweise eine Verbindung zwischen dem problematischen Sachverhalt und seinem bisherigen Wissen herzustellen, um so seinen Kenntnisstand zu verbessern [...]“ (Wagner 2001, S. 214)

Im Folgenden ist von ‚Erklären 1‘ die Rede. ‚Erklären‘ meint hier die sprachliche Handlung, bei der es um das Verständlichmachen, um das Mitteilen der Bedeutung von Phänomenen geht, die erklärungsbedürftig sind, weil sich hinter ihrer wahrnehmbaren Oberfläche Zusammenhänge verbergen, die nicht ohne Weiteres erkennbar sind. Erklärungen sind mit Beschreibungen eng verwandt, unterscheiden sich aber darin, dass sie den inneren Zusammenhang eines Sachverhalts verdeutlichen. Zifonun (1997) definiert:

„Unter einer ERKLÄRUNG verstehen wir eine Folge von Assertionen, die ein Objekt in einen übergeordneten Funktions- bzw. Wirkungskomplex einordnen, aus dem heraus seine Existenz, Entstehung, äußere Beschaffenheit, lokale Situierung usw. verständlich werden. Zusammenhänge dieser Art sind nicht unmittelbar gegeben – schon gar nicht wahrnehmbar –, sondern erfordern ein Mindestmaß analytischer Durchdringung und Abstraktion von äußeren Qualitäten.“ (Zifonun et al. 1997, S. 131)

Bayer (Bayer 1981, S. 40f.) formuliert Regeln für den Sprechakt ‚Erklären‘ und greift dabei auf das weiter unten vorgestellte Modell der wissenschaftlichen Erklärung zurück. Er geht davon aus, dass eine Erklärung aus der logischen Folgerung des zu erklärenden Sachverhalts (= dem zu Erklärendem) und aus dem Erklärenden besteht. Der Hörer kann nur mithilfe des Sprechers diese Verbindung herstellen, der Sprecher knüpft seinerseits an das Vorwissen des Hörers an.

Erklärtypen. Bei der Art und Weise, wie das ‚Erklären‘ vollzogen wird, lassen sich (mit Neumeister/Vogt 2009, S. 568) drei verschiedene Erklärtypen unterscheiden: ‚Erklären-Warum‘, ‚Erklären-Was‘ und ‚Erklären-Wie‘. Das ‚Erklären-Warum‘ stellt ein Explizieren des Zustandekommens von Sachverhalten dar (vgl. Klein 2001, S.

1315). Das ‚Erklären-Was‘ tritt vor allem bei Wort- und Begriffserklärungen auf. Beim ‚Erklären-Wie‘ wird prozedurales Wissen z. B. bei Arbeitsanweisungen, Bedienungsanleitungen, Wegbeschreibungen usw. weitergegeben. Die drei Erklärtypen ‚Erklären-Warum‘, ‚Erklären-Was‘ und ‚Erklären-Wie‘ werden im Folgenden näher erläutert.

Das ‚Erklären-Warum‘ orientiert sich am Modell der wissenschaftlichen Erklärung, das von Hempel und Oppenheim systematisch dargestellt worden ist. Brinker (2005) beschreibt das sogenannte Hempel-Oppenheim-Schema folgendermaßen:

„Nach diesem Schema erklärt der Wissenschaftler einen Sachverhalt („Explanandum“ genannt, d. h. das zu Erklärende) dadurch, daß er ihn aus bestimmten anderen Sachverhalten, die man zusammen als das „Explanans“ (d. h. das Erklärende) bezeichnet, logisch ableitet. Das Explanans besteht aus zwei Teilen, den sog. Anfangs- oder Randbedingungen (A) einerseits und den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten (G) andererseits. [...] Diese Zusammenhänge werden schematisch folgendermaßen dargestellt:

$A_1, A_2 \dots A_n$ (singuläre Aussagen, die die Anfangsbedingungen beschreiben)

$G_1, G_2, \dots G_n$ (Gesetzesaussagen) Explanans

E (Aussage, die das zu erklärende Phänomen beschreibt) Explanandum“
(Brinker 2005, S. 69)

Brinker illustriert diesen Zusammenhang mithilfe eines Beispiels:

„Die Heizungsrohre im Keller sind geplatzt, weil es heute nacht Frost gegeben hat und die Glaswattverkleidung für die Heizungsanlage nicht geliefert worden ist; denn Frost lässt das Wasser in den Heizungsrohren gefrieren, wenn sie nicht durch eine isolierende Verkleidung gegen Temperatureinflüsse geschützt sind.“ (Brinker 2005, S. 69)

Als zwei Anfangsbedingungen lassen sich in diesem Beispiel isolieren „Es hat heute nacht Frost gegeben.“ und „Die Glaswattverkleidung für die Heizungsanlage ist nicht geliefert worden.“ Die Gesetzmäßigkeit lautet „Frost lässt das Wasser in den Heizungsrohren gefrieren, wenn sie nicht durch eine isolierende Verkleidung gegen Temperatureinflüsse geschützt sind.“ Und das Explanandum ist „Die Heizungsrohre im Keller sind geplatzt.“ (Brinker 2005, S. 65f.) Das Beispiel zeigt, dass in nicht-wissenschaftlichen Erklärungen zwar die logische Tiefenstruktur realisiert wird, indem das Explanans in eine kausale Beziehung zum Explanandum gesetzt wird. Dabei muss aber nicht die in Brinkers Grafik dargelegte Anordnung realisiert werden. Auch kommt es häufig vor, dass die Elemente des Erklärens nur implizit oder unvollständig realisiert werden; entweder werden Gesetzmäßigkeiten, weil selbstverständlich, nicht ausformuliert oder nur mit Stichwörtern angesprochen. Mitunter bleiben Begrifflichkeiten, die Formulierung der Gesetzhypothesen und die Formen der Plausibilisierung vage.

Das ‚Erklären-Wie‘ wird oft bei Handlungserklärungen verwendet. Rehbein gibt als Beispiel: Ein Vorarbeiter führt zwei Lehrlinge in die Handlung ‚Ein Bohrfutter in einen elektrischen Bohrer einsetzen‘ ein (Rehbein 1977, S. 94). Das Schema einer Handlungserklärung stellt Rehbein folgendermaßen dar (Abbildung 16):

- (i) (1) Ein (oder mehrere) Akt(e) f_i *gegeben*;
 (2) f_i ist *Ausschnitt* eines Handlungsmusters F;
 - (ii) (1) H nimmt f_i wahr;
 (2) H sucht eine adäquate Handlungszerlegung, so daß
 (a) f_i als Element einer Zerlegungsmenge von F, d.h. als Akt innerhalb einer Aktserie *benennbar* ist;
 (b) f_i als Inskription des Handlungsmusters einer Gesamthandlung F *benennbar* ist;
 - (3) H an S: »Nimm Handlungszerlegung vor!« (Bitte);
 - (iii) S *erschließt* f_i als Indikator von F mittels
 (1) des zugrunde liegenden *Motivationsmechanismus* etwa der Form: A will mit einer Handlung F, die durch f_i indiziert wird, das Ziel Z erreichen;
 (2) des zugrunde liegenden *Glaubensmechanismus* etwa der Form: A glaubt, mit einer Serie von Akten, die f_i enthält, das Ziel Z erreichen zu können;
 (3) *Handlungsanalyse*: Analyse von Resultat/Folge-Markierung, Zielbestimmung, Trennung simultaner Handlungen;
 - (iv) S konsultiert ein System (von Regeln, Anweisungen, Normen usw.), in denen Handlungen vom Typ F definiert sind (*Erklärungssystem*);
 - (iv') S *weiß*, daß f_i Element der Zerlegungsmenge von F ist;
-
- (v) S liefert in *Assertion(skette)* eine Zuordnung von f_i zum Handlungsmuster F.
 Maxime von S:
 »Mache in (v) die Zerlegung von F so fein, bis du auf Akte triffst, die im Wissen von H konzeptuell vorhanden sind!«

Abbildung 16: Handlungserklärung (Rehbein 1977, S. 101)

In Rehbeins Beispiel ‚Ein Bohrfutter in einen elektrischen Bohrer einsetzen‘ geht es um eine auszuführende Handlung als Kombination unterschiedlicher Teilakte (f_i), die vom Hörer (Lehrling) zunächst nicht eigenständig identifiziert (ii 1) und benannt (ii 2 a+b) werden können. Der Sprecher (Vorarbeiter) dagegen kennt den Zweck der Teilhandlungen (iii-iv') und teilt dies dem Hörer in einer Form mit, die er nachvollziehen kann.

Die Rolle des Sprechers ist die des Wissenden; der Zweck, das heißt die funktionale Einbettung seiner Äußerung(en) in den Kommunikationszusammenhang, besteht in der Verständnishilfe. Der Sprecher bringt perzeptuelle Einzelteile in einen funktio-

nalen Gesamtzusammenhang, der vom Hörer allein nicht zu rekonstruieren gewesen wäre. Der dargestellte Funktionszusammenhang der einzelnen Teile ruft die Vorstellung des Ganzen und damit die Einsicht in den Zweck hervor; der Ablauf der Funktionen erscheint nun als Regelstruktur, als Situationsschablone (vgl. Rehbein 1984, S. 88).

Beim ‚Erklären-Was‘ geht es darum, Wort- oder Begriffsbedeutungen verständlich zu machen. Vogt (2007) hat die Frage untersucht, mit welchen Verfahren Lehrer und Schüler einen komplexen Begriff, wie z. B. den der Metapher, erklären. Als Ergebnis stellt er den Erklärtyp im Handlungsmuster ‚Begriffserklärung‘ wie folgt dar (vgl. Vogt 2007, S. 80): Wenn der Nicht-Wissende sein fehlendes Begriffswissen kundtut, kann es sein, dass der Wissende seinerseits sein Nicht-Wissen äußert; dann muss das Muster verlassen werden. Wenn aber der Wissende über das notwendige Wissen verfügt, kann er sich zunächst rückversichern, ob er das Anliegen des Nicht-Wissenden richtig verstanden hat; der Wissende kann aber auch sofort den erfragten Begriff nennen, eine Definition formulieren oder Beispiele geben. Hat der Nicht-Wissende die Erklärung nicht verstanden, wird er nachfragen und so einen neuen Erklärversuch initiieren. Hat er keine Verständnisprobleme, kann er dies kundtun. Der Wissende bewertet diese Äußerungen, das Muster wird, eventuell mit einer Abschlussbemerkung des Nicht-Wissenden erfolgreich beendet. Vogt resümiert:

„Aufgrund der interaktiven Prozessierung sind gerade bei komplexen Inhalten Rekursionen zu erwarten. Deshalb ergibt sich eine relativ komplexe Struktur.“ (Vogt 2007, S. 81)

Erklären im gartenbaulichen Verkaufsgespräch. Die Erklärsituationen in den Gartencenter-Gesprächen sind dadurch geprägt, dass professionell im Gartenbau Tätige zwar in der Regel über umfangreiches Wissen bezüglich Pflanzen, Pflanzenpflege, -mittel und -geräte verfügen, Kunden aber meistens nur ausschnittsweise auf dieses Wissen zugreifen wollen. Im Rahmen von Kaufhandlungen werden üblicherweise nur die Wissensgebiete bearbeitet, die für eine Kaufentscheidung von Bedeutung sind. Erklärsequenzen werden dabei von Verkäufern nicht sachorientiert initiiert, sondern adressatenorientiert und funktional auf den Zweck des Warenverkaufs hin ausgerichtet. Innere Wirkungszusammenhänge der zu erklärenden Phänomene werden nie in Gänze, sondern immer nur in einem unbedingt notwendigen Ausmaß besprochen.

In der Zusammenschau lassen sich die in den Erklärsequenzen der Verkaufsgespräche des Korpus verwendeten diskursiven Verfahren einem vierstufigen Phasenmodell für Erklärsequenzen mit den Schritten ‚Eröffnen‘, ‚Erfassen‘, ‚Verknüpfen‘ und

‚Abschließen‘ zuordnen, in denen jeweils bestimmte sprachliche Handlungen vollzogen werden (siehe Abbildung 17):

Vorgehensweise beim Erklären

- (1) **Erklärung eröffnen**
Fokussieren, Benennen, Zeigen
- (2) **Erklärgegenstand erfassen**
Merkmale beschreiben, Umschreiben
- (3) **Erklärelemente verknüpfen**
Bedeutung angeben, in Zusammenhang einordnen (Grund/Folge/Zweck/Bedingung angeben), Vergleichen, Regelmäßigkeit aufzeigen (un-/bedingte Regeln: Wenn-dann-Konstruktion), These aufstellen, Beispiel geben
- (4) **Erklärung abschließen**
Schlussformel

Abbildung 17: Vorgehensweise beim Erklären

Das Schema in Abbildung 17 stellt den Erklärprozess als Idealform dar, die in den einzelnen Gesprächen meist nicht vollständig realisiert ist. Die Schritte (1) bis (4) können in allen Erklärsequenzen vorkommen, in Schritt (3) werden nur die für die unterschiedlichen Erklärtypen (‚Erklären-Warum‘, ‚Erklären-Wie‘, ‚Erklären-Was‘) spezifischen sprachlichen Handlungen realisiert. Dieser Phasenaufbau der Erklärsequenzen wird mit GC-Es-Pflanzenschutz veranschaulicht.

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 32: Nachdem sich eine Kundin in der Pflanzenschutzabteilung eines Gartencenters Mittel gegen Zikadenbefall an Rhododendren und zur Rasenunkrautbekämpfung hat empfehlen lassen, soll ihr der Verkäufer zum Schluss Preisunterschiede bei Spezialdüngern erklären (Initiierung der Erklärsequenz durch die Kundin). Der Gesprächsausschnitt wird eingeleitet durch die Aussage der Kundin: „Hier is dieser Zitruspflanzendünger. Da war irgendwie von Substral hinten auch noch ein anderer. Der war aber jetzt wesentlich teu/ Is das dasselbe, oder is das hier eigentlich/“ (Fläche 57).

Transkriptausschnitt 32: GC-Es-Pflanzenschutz

[59]

V	von der Zusammensetzung/ Nee, Sie könn das	am besten immer, immer sehr
Kin	eigentlich/	Die sind unterschiedlich von der

[60]

V	schön vergleichen, an diesen drei (Zahlen) die hier hinten draufstehn.	
Kin	Zusammensetzung.	Hm̃.

[61]

V	Jetzt einfach mal hier . irgendeinen nehmen. Das is zwar jetzt ein Granulierter/	
---	--	--

[62]

V	Ähm nee, hier kann man besser lesen. Es sind/ handelt sich immer um	
Kin	Ahà.	

[63]

V	sogenannte <u>NPK</u> -Dünger. Das finden Sie hier genauso, wie auch hier drüben.	
Kin		Hm̃.

[64]

V	Ähm N is/ steht für Stickstoff, fürs Wachstum der Pflanzen, . Phosphor	
Kin		Hm̃.

[65]

V	Blütenbildung . und Kalium Gesunderhaltung, allgemein Erhaltung der Pflanzen.	
Kin	Hm̃.	Hm̃.

[66]

V	Und da stehen immer diese Prozentzahlen. Also <u>hier</u> , stärkerer	
Kin	Hm̃.	Hm̃.

[67]

V	Wachstumsanteil, etwas weniger Blüte und sehr viel halt für die Gesunderhaltung	
---	---	--

[68]

V	der Pflanzen. Né, und wenn Sie das mit dem Substral vergleichen, werden Sie	
Kin	Hm̃.	

[69]

V	merken, dass der hier sicherlich die <u>höheren</u> Konzentrationen hat. Oder hier	
---	--	--

[70]

V	handelt es sich um Lang/ Langzeitdünger, der hat halt generell höhere	
---	---	--

[71]

V	Konzentrationen. Das ist halt immer die Verhältniszahlen zueinander.	
Kin		Hm̃.

[72]

V	Sò, und das ist es dann auch schon. Und daran können Sie immer sehr schön das	
---	---	--

[73]

V	vergleichen. Und gleichzeitig ist <u>hier</u> auch noch Eisen und Zink drin, damit die	
---	--	--

[74]

V	auch schön kräftig werden von der Farbe. Weil das ja bei Zitruspflanzen halt sehr	
Kin		Hm̃.

[75]

V	schnell ist, dass die so ganz hell grün oder, oder so ganz blass werden. . Die Frage	
Kin		Hm̃.

[76]

V	ist natürlich berechtigt, wenn man so die vielen Dünger sieht: "Is das jetzt nich	
---	---	--

[77]

V	alles <u>eins</u> und dann halt nur mit verschiedenen Etiketten versehn?"
Kin	Jå, vor allem wenn ich jetzt son

[78]

Kin	Dünger seh, ich mein, da ist ja dann auch Pho/ Phosphat und alles drin. Da könnt
-----	--

Beim Eröffnen der Sequenz nimmt der Verkäufer zur Veranschaulichung seiner Erklärung ein Düngerpaket zur Hand. Er zeigt auf den Aufdruck auf der Rückseite (Deiktika: „an diesen drei Zahlen“, „hier hinten“), dann fokussiert und benennt er den Erklärgegenstand („Es sind/ handelt sich immer um sogenannte NPK-Dünger.“). Danach erfasst er den Erklärgegenstand, indem er die Buchstabenkombination ‚NPK‘ in Verbindung mit Zahlen als Zeichenkette auflöst, die die chemischen Elemente Stickstoff (N), Phosphor (P) und Kalium (K) als Inhaltsstoffe des Düngers mit spezifischen Wirkungsfunktionen in unterschiedlich hoher Konzentration ausweist („N is/ steht für Stickstoff, fürs Wachstum der Pflanzen“). Mit Hilfe dieser Merkmalsbeschreibung möchte er am Einzelfall die Regelmäßigkeit nachweisen („immer“), die die Kundin erkennen und auf spätere Fälle anwenden können soll. Nachdem der Verkäufer mit „also“ noch ein Beispiel zur Verdeutlichung der vorangegangenen Eigenschaftsbeschreibung eingeführt hat, wendet er sich dem Explanandum zu: Unterschiede bzw. Preisunterschiede der Dünger (= Verknüpfen). Er fordert die Kundin in Form eines Konditionalsatzes („und wenn Sie das mit dem Substral vergleichen“) zum Vergleich der Nährstoffkonzentrationen auf und prognostiziert höhere Werte beim Spezialdünger. Anschließend formuliert er eine Ursachenvermutung („sicherlich“), weil der Vergleichsdünger nicht zur Hand ist („werden Sie merken, dass der hier sicherlich die höheren Konzentrationen hat“). Die Gesetzesaussage (Dünger mit höheren Nährstoffkonzentrationen sind teurer) bleibt – weil leicht zu ergänzen und nicht gut verkaufsfördernd zu formulieren – ausgespart.

Auffällig ist der (nach einem ergänzenden Hinweis auf die Besonderheiten von Langzeitdüngern folgende) sehr ausführlich gestaltete Abschluss der Erklärsequenz. Die Schlussformel beginnt mit einer Abschlussmarkierung („Sò, und das ist es dann auch schon.“) und pointiert noch einmal den Erklärkern (Zweck der NPK-Angaben: „Und daran können Sie immer sehr schön das vergleichen.“). Nach einer eingeschobenen Ergänzung (zusätzliche Düngerbestandteile des Beispielprodukts mit Zweckangabe und Begründung der Nützlichkeit) reformuliert der Verkäufer den Ausgangsimpuls (Frage der Kundin nach Unterschieden zwischen Düngern generell, nicht nach Preisunterschieden). Da er die Kundin durch seine Erklärung nicht von den Vorteilen teurerer Spezialdünger im Vergleich zu Universaldüngern überzeugen

konnte, schließt er (im hier nicht abgedruckten Gesprächsabschnitt) seinen Rat an, bei Pflanzen mit speziellem Nährstoffbedarf trotzdem Spezialdünger zu verwenden.

3.5.1. Erklärung ausführen

Die meisten Erklärungen im Material sind kurze „Nebenbei-Handlungen“, die sich als Einschübe in größeren Redezusammenhängen finden. Für komplexere Langformen gibt es nur drei Belege (siehe Transkriptausschnitt 33, Transkriptausschnitt 34, Transkriptausschnitt 35). Im Hinblick auf ihre Einbettung in den Gesprächsverlauf lassen sich die Erklärsequenzen danach unterscheiden, ob sie vom Käufer (Tabelle 12) oder Verkäufer (Tabelle 13) initiiert sind. In diesen Übersichten über die Fundstellen werden links die Initialäußerungen von Käufer bzw. Verkäufer zitiert und rechts die sich anschließende Sequenz hinsichtlich des Themas und des Typs der Rahmenhandlung bestimmt.

Tabelle 12: Situierung von Erklärsequenzen (käuferinitiiert)

Anlass (Käuferinitiative)	a) Thema b) Rahmenhandlung
1. „Kosten die denn des Gleiche?“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 50)	a) Pflanzeigenschaft b) Beschreibung
2. „un jetzt soll ich also irgendwat <u>kaufen</u> , wat also <u>kleiner</u> bleibt, ne? Nit dat da so Riesendinger (...)“ (GC-Eg-Obst, Fläche 9)	a) Pflanzeigenschaft b) Beschreibung
3. „Wir ham en Kirschbaum, der is bestimmt . sechs Meter. Der hat et erste Jahr jetzt seit, weisch net, zehn Jahren mal wieder wat drauf, ne? Dat <u>janze</u> Ding is voll. Aber ob dat jetzt wat wird?“ (GC-Eg-Obst, Fläche 55)	a) Pflanzeigenschaft b) Beschreibung
4. „das sind doch die normalen Schnitt- . -rosen, ne? (GC-Eg-Rosen, Fläche 1)	a) Pflanzeigenschaft b) Beschreibung
5. „aber die kommen noch?“ (GC-Eg-Rosen, Fläche 46)	a) Pflanzeigenschaft b) Argumentation (Rechtfertigung)
6. „da brauch ich aber son Gerät für?“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 20)	a) Mittelverwendung b) Beschreibung
7. „Hier is dieser Zitruspflanzendünger. Da war irgendwie von Substral hinten auch noch ein anderer. Der war aber jetzt wesentlich teu/ Is das dasselbe, oder is das hier eigentlich?“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 57)	a) Mitteleigenschaft b) Beschreibung
8. „Was muss der denn für Erde haben?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 90)	a) Pflanzenverwendung b) Anweisung

9. „dat hat nix mit dem da zu tun?“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 19)	a) Mittelverwendung b) Argumentation
10. „Und ich muss irgendwo Wa/ an nen Schlauch anschließen können (...)“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 30)	a) Gerätebedienung b) Anweisung
11. „Terrakottatöpfe, die nich so <u>ausblühen</u> , sind das nur <u>die</u> hier, oder?“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 98)	a) Gefäßeigenschaft b) Argumentation (Rechtfertigung)

Erklärungen werden 11-mal von Käufern initiiert, von Verkäufern nur 5-mal. Die Käufer liefern Anlässe für Verkäufererklärungen, formulieren aber keine direkten Aufforderungen vom Typ „Bitte erklären Sie mir XY.“ Der stärkste Aufforderungscharakter findet sich in 7., aber auch hier benutzt der Kunde nicht den Imperativ, er präzisiert mit seiner Bitte nach einem Vergleich von Universal- und Spezialdünger („Is das dasselbe“) nicht einmal sein eigentliches Interesse, einen Preisvergleich. Die Käufer formulieren meist Äußerungen, die dem Verkäufer spezifische Wissensdefizite signalisieren, z. B. macht in 10. der Kunde deutlich, dass er nicht weiß, wie er die ins Auge gefasste Teichpumpe bedienen soll: „Und ich muss irgendwo Wa/ an nen Schlauch anschließen können (...)“. Es werden aber auch Bedürfnis- bzw. Problemlagen, die keine Detailfragen sondern die Kaufhandlung generell betreffen, so geschildert, dass der Verkäufer den Erklärungsbedarf der Käufer erschließen kann (2., 3., 5.). Beispielsweise erkennt die Verkäuferin in 2., dass der Kundin, die „irjendwat kaufen [will; PW], wat also kleiner bleibt“, Grundlageninformationen über Wuchsformen von Obstgehölzen fehlen.

Wenn Verkäufer (siehe Tabelle 13) Stichworte einbringen, von denen sie annehmen, dass der Käufer Hintergrundinformationen zu ihnen braucht, liefern sie Erklärungen prophylaktisch, um Nicht-Verstehen vorzubeugen.

Tabelle 13: Situierung von Erklärsequenzen (verkäuferinitiiert)

Anlass (Verkäuferinitiative)	a) Thema b) Rahmenhandlung
1. „Das is die . sogenannte Blatt- . -roll- . -wespe. Da liegt/“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 3)	a) Schädlingsbefall b) Beschreibung
2. „Das is en systemisch wirkendes Gift. Das geht auch durchs Blatt <u>durch</u> “ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 8)	a) Mitteleigenschaft b) Beschreibung
3. „Äh rechts daneben steht der <u>Kirschlorbeer</u> , besser gesagt die Lorbeer <u>kirsche</u> , . weils [...]“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 118)	a) Pflanzenbezeichnung b) Beschreibung

4. „Das is en Stecklingspulver, ne? Das sorgt eben dafür, dass [...]“ (GC-Re-Anwachserde, Fläche 22)	a) Mitteleigenschaft b) Beschreibung
5. „Was Sie machen können, wäre <u>jetzt</u> einen reinen Moosvernichter streuen, nur Eisenzwei/“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 15)	a) Mittelverwendung b) Beschreibung

Durch Käufer- bzw. Verkäuferäußerungen werden zum Teil gleiche Themen initiiert (Mitteleigenschaft, Mittelverwendung), zum Teil unterschiedliche. Auch die Rahmenhandlungen sind teils gleich (Beschreibung), teils ungleich. Betrachtet man die Rahmenhandlungen, die sich an die Initialäußerungen anschließen, sieht man, dass die Erklärungen 2-mal in Anweisungen eingebettet sind (Tabelle 12: 8., 10.), 3-mal in Argumentationen (Tabelle 12: 5., 9., 11.) und 11-mal in Beschreibungen. Die Anweisungen beziehen sich auf Verwendungsweisen der Ware, die Beschreibungen auf unterschiedliche Aspekte der Warenbeschaffenheit, aber auch auf Wirkungs- und Verwendungsweisen der Ware. Die Argumentationen sind Rechtfertigungen (Tabelle 12: 5. Die Pflanzen sind unscheinbar; Tabelle 12: 11. Die Ware hat Mängel.) oder Begründungen für die Meinung des Verkäufers (Tabelle 12: 9. Das Mittel ist ungeeignet.). Die sprachlichen Handlungen weisen insgesamt Indem-Relationen auf: Indem der Verkäufer den Sachverhalt erklärt, begründet er beispielsweise seine Meinung (siehe Analyse Transkriptausschnitt 32). Zugleich sind die sprachlichen Handlungen des ‚Beschreibens‘, ‚Anweisens‘ und ‚Argumentierens‘ über ihre lokale Funktion in der Gesprächssequenz hinaus Teil der Globalhandlung ‚interessegeleitetes Beraten‘ und damit immer auch funktional auf den Kaufabschluss bezogen.

Weiterhin unterscheiden sich die Erklärsequenzen hinsichtlich der Präsenz des zu erklärenden Gegenstandes (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Präsenz des Erklärgegenstandes beim Erklären

Transkriptausschnitt	Erklärgegenstand	Un-/Sichtbarkeit der thematisierten Phänomene
1. GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 50	präsent	nicht sichtbare Eigenschaften der Pflanzen
2. GC-Eg-Obst, Fläche 9	präsent	nicht sichtbare Eigenschaften der Pflanzen
3. GC-Eg-Obst, Fläche 55	präsent	nicht sichtbare Eigenschaften der Pflanzen
4. GC-Eg-Rosen, Fläche 1	präsent	nicht sichtbare Eigenschaften der Pflanzen

5.	GC-Eg-Rosen, Fläche 46	präsent	zukünftige Verwendungsweise der Pflanzen
6.	GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 3	absent	Schadbild absenter Pflanzen
7.	GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 8	präsent	zukünftige Verwendungsweise des Mittels
8.	GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 20	präsent	zukünftige Verwendungsweise des Mittels
9.	GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 57	präsent	nicht sichtbare Eigenschaften des Mittels
10.	GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 90	absent	zukünftige Verwendungsweise der absenten Pflanzerde
11.	GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 119	präsent	Namensbedeutung
12.	GC-Re-Anwachserde, Fläche 22	präsent	nicht sichtbare Eigenschaften des Mittels
13.	GC-Re-Rasendünger, Fläche 1	präsent	zukünftige Verwendungsweise des Mittels
14.	GC-Re-Rasendünger, Fläche 15	präsent	zukünftige Verwendungsweise des Mittels
15.	GC-Re-Teichpumpe, Fläche 31	präsent	fiktive Bedienung des Gerätes
16.	GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 97	präsent	zukünftige Gebrauchsfolgen des Gefäßes

Bei den untersuchten Erklärsequenzen ist der Erklärgegenstand 3-mal absent (siehe Tabelle 14: 6., 10., 14.), sonst präsent. Direkt in seinem aktuell erfahrbaren Zustand wird der Gegenstand aber nur in wenigen Fällen behandelt, z. B. wenn etwas an ihm gezeigt wird (15.). In den anderen Fällen ist die Ware (Pflanzen, Gefäße) zwar vorhanden, besprochen werden aber nicht erkennbare Eigenschaften bzw. die zukünftige Verwendungsweise der Pflanzen und die zu erwartenden Gebrauchsfolgen eines Gefäßes (16.).

Die Phasen der Erklärsequenzen (‘Eröffnen’, ‘Erfassen’, ‘Verknüpfen’, ‘Abschließen’) werden in den Gartencenter-Gesprächen wie folgt realisiert (vgl. Abbildung 17).

Erklärung eröffnen. Zu Beginn der Erklärsequenzen wird das zu erklärende Phänomen von einem Gesprächspartner in den Blick genommen, die Aufmerksamkeit des anderen Gesprächspartners entsprechend gelenkt. Das Benennen des Erklärobjekts kann seine Identifikation und damit die Orientierung des Hörers fördern. Bei Objek-

ten im gemeinsamen Wahrnehmungsraum dient das Zeigen auf einzelne Teile des Objekts der Illustration und Veranschaulichung.

Fokussieren

„Das sind . oben links die Terrakottagefäße, die mit dem sogenannten TÜV-Siegel versehen sind.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 99)³¹

Benennen

„Das ist die . sogenannte Blatt- . -roll- . -wespe.“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 3)³²

Zeigen

„Das wird hier/ Das is jetzt hier aufgeschraubt.“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 36)

Erkläregegenstand erfassen. Beim ‚Erfassen‘ werden wesentliche oder typische Merkmale des Objekts genannt oder beschrieben (Beschaffenheit, Eigenschaft, Wirkung, Funktion, Verwendbarkeit, Eignung, Nutzen):

„ne Edelrose hat immer einen langen Stiel mit einer Blüte. Die Beetrose hat in der Regel mehrere . Stiele“ (GC-Eg-Rosen, Fläche 3)³³

Wird ein Umschreiben realisiert, so stellt dies ein Paraphrasieren, ein Wiederholen der bereits getroffenen Aussage mit anderen Worten dar:

„Der Abstand von hier bis hier, wo die ersten Kronenäste anfangen, der wächst eben nich mehr, ne? Das heißt jetzt, der wird zum Beispiel von hier an jetzt breit und buschig werden.“ (GC-Eg-Obst, Fläche 18)³⁴

Erklärelemente verknüpfen. Die Einzelteile der Gegenstandsrepräsentation stehen zunächst unverbunden nebeneinander und werden erst im folgenden, entscheidenden Schritt in Beziehung zueinander gesetzt. Wird die Bedeutung eines Objekts angegeben, dann wird beim Hörer das ihm fehlende Wissen über das Wahrgenommene ergänzt. Wenn der Sprecher mehrere Einzelinformationen in einen Zusammenhang einordnen will, stehen ihm dazu unterschiedliche logische Operationen zur Verfügung, deren sprachliche Realisierung vor allem an den entsprechenden Konjunktionen erkennbar ist, die die Aussageelemente (Grund, Folge, Zweck oder Bedingung des Phänomens) miteinander verbinden. Beim Vergleichen wird das zu Erklärende von Ähnlichem oder Unterschiedlichem abgegrenzt. Muss

³¹ Weiterer Beleg: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 118

³² Weitere Belege: GC-Re-Rasendünger, Fläche 15; GC-Eg-Rosen, Fläche 2; GC-Re-Anwachserde, Fläche 22

³³ Weitere Belege: GC-Re-Rasendünger, Fläche 20; GC-Re-Anwachserde, Fläche 25

³⁴ Weiterer Beleg: GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 23

der Sprecher seine Erklärung (zum Teil) auf Vermutungen stützen, kann er lediglich eine These aufstellen. Verweist er auf Regelmäßigkeiten, die dem zu erklärenden Phänomen zugrunde liegen, kann es sich dabei um unbedingte oder bedingte Regeln handeln. Letztere werden meist in Form von Wenn-dann-Konstruktionen formuliert.

„Rehbein (1984) weist darauf hin, daß in bestimmten Fällen wenn-dann Konstruktionen nur bedingt temporal verwendet werden; es kann damit auch eine Aussage gemacht werden über eine systematische ‚Zustandsänderung des Gegenstandes, die wiederum mit einem Plan zu einer zweckvollen Handlung standardmäßig verkoppelt ist (ebd., 83).“ (Becker-Mrotzek 2004, S. 185)

Zum Zweck der Illustration von Sachzusammenhängen werden schließlich häufig Beispiele verwendet.

Erklärelemente werden wie folgt in den Gartencenter-Gesprächen verknüpft.

Bedeutung angeben

„N is/ steht für Stickstoff, fürs Wachstum der Pflanzen“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 64)

Grund angeben

„Weil Sie brauchen [...] damit die Früchte bekommen“ (GC-Eg-Obst, Fläche 58)³⁵

Folge angeben

„Dann is es stabiler“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 92)³⁶

Zweck angeben

„damit die auch von unten wieder buschig werden, ne?“ (GC-Eg-Rosen, Fläche 47)³⁷

Bedingung angeben

„Die kosten beide das Gleiche, nur die putzen sich selber. Das heißt, wenn die verblüht sind, drehen die sich zusammen un fallen runter, ne?“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 50)

Vergleichen

„und wenn Sie das mit dem Substral vergleichen“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 68)³⁸

³⁵ Weitere Belege: GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 101; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 119; GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 24

³⁶ Weiterer Beleg: GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 26

³⁷ Weiterer Beleg: GC-Re-Anwacherde, Fläche 23

³⁸ Weitere Belege: GC-Eg-Obst, Fläche 16, 17, 23, 63

unbedingte Regeln

„Allgemein gilt für diese Kameraden“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 90)³⁹

bedingte Regeln (Wenn-dann-Konstruktion)

„Wenn Se en Kronenansatz ham auhn Meter vierzig, wie normal en Halbstamm wäre, oder sogar en Meter achtzig, en Hochstamm, dann wird der Baum auch groß.“ (GC-Eg-Obst, Fläche 16)⁴⁰

These aufstellen

„Das is halt manchmal auch so, dass der Befruchter vielleicht auch irgendwo fehlt, ne?“ (GC-Eg-Obst, Fläche 57)

Beispiel geben

„Weil Sie brauchen bei Apfel, Birnen, Kirschen bei den alten Sorten immer zwei Bäume . um/ also zwei verschiedene Äpfel oder zwei verschiedene Birnen oder zwei verschiedene Kirschn, né, damit die Früchte bekommen.“ (GC-Eg-Obst, Fläche 58)⁴¹

Die aufgeführten Formen der Verknüpfung von Erklärelementen spielen in den Gartencenter-Gesprächen eine wichtige Rolle bei der Realisierung der drei Erklärtypen (‘Erklären-Warum’, ‘Erklären-Wie’, ‘Erklären-Was’), die im Folgenden genauer dargestellt werden. Auf die Zuweisung der im Korpus identifizierten Erklärsequenzen zu den Erklärtypen folgt eine genauere Charakterisierung der Fundstellen, entweder durch eine ausführliche Analyse bei umfangreichen Erkläraktivitäten oder in Tabellenform, wenn es sich um kurze Sequenzen handelt.

In Tabelle 15 werden für die Sequenzen jeweils Leitfragen angegeben, die den Erklärtyp erkennbar werden lassen; außerdem wird die Themenstruktur bestimmt.

Tabelle 15: Erklärtypen im Korpus

Transkript	Erklärtyp	Themenstruktur (Thema)
1. GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 50	Was heißt selbstreinigend bei Pflanzen?	statisch (Pflanzeigenschaft)
2. GC-Eg-Obst, Fläche 9	Warum bleiben manche Obstbäume klein?	statisch (Pflanzeigenschaft)

³⁹ Weiterer Beleg: GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 62

⁴⁰ Weitere Belege: GC-Re-Teichpumpe, Fläche 41; GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 51

⁴¹ Weitere Belege: GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 66; GC-Eg-Obst, Fläche 19

3.	GC-Eg-Obst, Fläche 55	Warum tragen manche Obstbäume keine Frucht?	statisch (Pflanzeigen-schaft)
4.	GC-Eg-Rosen, Fläche 1	Was sind Beetrosen?	statisch (Pflanzeigen-schaft)
5.	GC-Eg-Rosen, Fläche 46	Warum Rosen schneiden?	statisch (Pflanzeigen-schaft)
6.	GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 3	Wie befallen?	statisch (Schädlingsbefall)
7.	GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 8	Wie Wirkungsweise?	statisch (Mitteigen-schaft)
8.	GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 20	Wie Pflanzenschutzmittel ausbringen?	dynamisch (Mittelverwendung)
9.	GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 57	Wie unterscheiden sich Dünger? Warum sind manche teurer?	statisch (Mitteigen-schaft)
10.	GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 90	Wie Pflanzerde mischen?	dynamisch (Pflanzenverwendung)
11.	GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 119	Warum Name unzutreffend?	statisch (Pflanzenbezeichnung)
12.	GC-Re-Anwachserde, Fläche 22	Wie Mittel beschaffen?	statisch (Mitteigen-schaft)
13.	GC-Re-Rasendünger, Fläche 15	Warum ist Rasendünger ungeeignet?	dynamisch (Mittelverwendung)
14.	GC-Re-Rasendünger, Fläche 19	Wie Mittel beschaffen?	dynamisch (Mittelverwendung)
15.	GC-Re-Teichpumpe, Fläche 31	Wie Pumpe verwenden?	dynamisch (Gerätebedienung)
16.	GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 97	Warum Gefäßeigenschaften eingeschränkt?	statisch (Gefäßeigen-schaft)

6 Sequenzen sind vom Typ ‚Erklären-Warum‘, 8 vom Typ ‚Erklären-Wie‘ und 2 vom Typ ‚Erklären-Was‘. Die Themenstruktur lässt sich entweder als statisch oder dynamisch bezeichnen. Statisch ist sie, wenn von Eigenschaften von Gefäßen, Mitteln und Pflanzen oder von Pflanzenbezeichnungen und Schadbildern die Rede ist (11-mal). Eine dynamische Struktur zeigt sich, wenn es um die Bedienung von Geräten oder die Verwendung von Mitteln und Pflanzen geht (5-mal).

Es zeigt sich, dass beim ‚Erklären-Warum‘ (6 Sequenzen) und beim ‚Erklären-Was‘ (2 Sequenzen) die Themenstruktur überwiegend statisch ist (Zustände, Zusammenhänge), beim ‚Erklären-Wie‘ (8 Sequenzen) dagegen teils statisch, teils dynamisch (Vorgänge, Abläufe; Handlungen). In Verbindung mit Tabelle 12 und Tabelle 13

lässt sich erkennen, dass die Anweisungen Erklärsequenzen vom Typ ‚Erklären-Wie‘ enthalten, die Argumentationen Formen des Typs ‚Erklären-Warum‘; in den Beschreibungen kommen alle drei Typen vor.

Ursachen erklären (‚Erklären-Warum‘). Im Zentrum der folgenden Analyse steht die Rekonstruktion der Erklärungsstruktur mithilfe des Hempel-Oppenheim-Schemas. Am Beispiel GC-Eg-Obst (Tabelle 16, Transkriptausschnitt 33), lässt sich zeigen, wie man es auf Gesprächsausschnitte aus dem Korpus anwenden kann.

Tabelle 16: ‚Erklären-Warum‘ (Beispiel GC-Eg-Obst)

Element		Äußerung
Explanans (das Erklärende)	Anfangsbedingungen	A1: Obstbaum selbstunfruchtbar A2: Obstbaum alleinstehend
	Gesetzesaussage	G: alte Apfel-, Birnen- und Kirscharten brauchen spezielle Befruchtersorten
Explanandum (das zu Erklärende)	Tatsachenbehauptung	E: Obstbaum trägt selten Früchte

Tabelle 16 zeigt die Grundstruktur der Verkäufererklärung in GC-Eg-Obst: Der Obstbaum der Kundin trägt (vermutlich) deshalb selten Früchte (Explanandum), weil er selbstunfruchtbar ist und alleine steht (Anfangsbedingungen). Denn alte Apfel-, Birnen- und Kirscharten brauchen passende Befruchtersorten, um Früchte anzusetzen (Gesetzesaussage).

Situation in Transkriptausschnitt 33: Eine Kundin in der Baumschulabteilung eines Gartencenters interessiert sich für verschiedene Obstgehölze. Gegen Ende des Gesprächs mit der Verkäuferin erwähnt sie, dass ein Kirschbaum in ihrem Garten häufig keine Früchte trägt. Der Gesprächsausschnitt wird eingeleitet durch folgende Aussage der Kundin: „Wir ham en Kirschbaum, der is bestimmt . sechs Meter. Der hat et erste Jahr jetz seit, weisch net, zehn Jahren mal wieder wat drauf, ne? Dat janze Ding is voll. Aber ob dat jetz wat wird/“. (Fläche 55)

Transkriptausschnitt 33: GC-Eg-Obst

[57]

Vin	Hm.	Das is halt manchmal
Kin	ne? Dat <u>janze</u> Ding is voll. Aber ob dat jetz wat wird/	

[58]

Vin	auch so, dass der Befruchter vielleicht auch irgendwo fehlt, ne? Weil Sie brauchen	
-----	--	--

[59]

Vin	bei Apfel, Birnen, Kirschen bei den <u>alten</u> Sorten <u>immer</u> <u>zwei</u> Bäume . um/ also	
-----	---	--

[60]

Vin	zwei verschiedne Äpfel oder zwei verschiedne Birnen oder zwei verschiedne
Kin	(...) immer so zwei verschiedne Sorten, jà.

[61]

Vin	Kirschn, né, damit die Früchte bekommen.
Kin	Dat is aber ejal, wenn dat jetz, sagen

[62]

Vin	Nee, das is <u>nich</u> egal. .	Das muss schon ne
Kin	wer mal, Sauerkirsch is? Dat is ejal. Dat muss dann schon (...)	

[63]

Vin	bestimmte Kirsche auch sein, ne? Und . bei den Pflaumen zum Beispiel, bei den
Kin	Ahá.

[64]

Vin	Hauszwetschen jetzt hier brauchen Sie generell halt nur <u>einen</u> Baum.	Un es
Kin		Hm. Jetz

[65]

Vin	gibt/
Kin	ham wer aber auch schon einen (...) könnt wer schon mit nem zweiten (dienen)

[66]

Vin	Jà, jà.
Kin	Dann nehm ich auf alle Fälle hier so wat, dat sieht/ dat hat, find ich/

Da die Verkäuferin nicht überprüfen kann, ob die beiden Anfangsbedingungen (Kirschbaum alleinstehend und selbstunfruchtbar) zutreffen, formuliert sie zur Erklärung des von der Kundin eingebrachten Explanandums (Kirschbaum trägt selten Früchte) eine äußert vorsichtig vorgetragene Vermutung, was der Grund sein könnte (Modalpartikel, Heckenausdrücke, Unbestimmtheitsangaben: „halt“, „manchmal“, „auch“, „vielleicht“, „irgendwo“; Rückversicherungspartikel: „ne?“). Sie stützt ihre These mit einer Gesetzesaussage (alte Apfel-, Birnen- und Kirschsor-ten brauchen spezielle Befruchtersorten) in Form einer finalen Begründung („Weil Sie brauchen“; „damit die Früchte bekommen“). Teil dieser Gesetzesaussage ist eine mit „also“ eingeleitete Exemplifikation, die die Bedeutung der Unterschied-lichkeit der Befruchtersorten hervorhebt („also zwei verschiedne Äpfel“). Auf Nach-frage der Kundin hin betont sie zwar, dass es feste Befruchterpaare gibt, sie weist aber nicht darauf hin, dass normalerweise entsprechende Tabellen zur Kundenin-formation in der Verkaufsanlage ausliegen. Sie verzichtet damit darauf, das Ge-spräch an dieser Stelle auszuweiten und Informationen zu vermitteln, die erst bei einer konkreten Pflanzenauswahl notwendig wären. Stattdessen bietet der Ver-gleich mit der Hauszwetschge nicht nur eine weitere Verständnishilfe für die in Rede stehende Problematik; die Verkäuferin bringt hier darüber hinaus einen Vor-teil dieser Obstsorte ins Spiel, der sie für die Kundin attraktiv machen könnte. Die

Kundin signalisiert allerdings ihr Desinteresse und beendet die Erklärsequenz, indem sie die Verkäuferin unterbricht, die vermutlich weitere Informationen, eventuell über Neuzüchtungen, anfügen wollte („Un es gibt/“). Dass sich die Verkäuferin bei ihrer Erklärung auf eine Umstandsbeschreibung beschränkt (Befruchtungsvoraussetzungen, Bedeutung von Befruchterpaaren) und keine tiefer gehende Ursachenklärung bietet (Selbstunfruchtbarkeit), ist ein weiterer Hinweis darauf, dass sie ihre Ausführungen straff halten und Fachwissen nicht um seiner selbst willen vermitteln möchte.

In Tabelle 17 sind die kurzen Sequenzen vom Typ ‚Erklären-Warum‘ zusammengestellt. Neben den initiiierenden Käuferäußerungen stehen die Verkäuferaussagen (in (2) veranlasst der Verkäufer selbst die Erklärung). Die Spalte ‚Erklärstruktur‘ enthält die Bestimmung der logischen Elemente des Erklärens.

Tabelle 17: ‚Erklären-Warum‘ (Korpusbelege)

Anlass (Käuferäußerung)	Verkäuferäußerung	Erklärungsstruktur (A = Anfangsbedingungen, G = Gesetzesaussagen, E = Explanandum)
(1) „Jä, aber die kommen noch?“ (GC-Eg-Rosen, Fläche 46)	„Jä, جä, das m/ macht man also ja im Frühjahr immer, damit die auch von unten wieder buschig werden, ne?“ (GC-Eg-Rosen, Fläche 46)	A: Pflanzen sind Rosen G: Rosen werden durch Schneiden buschig E: Pflanzen sollte beschnitten werden
(2) – (GC-Go-Kübelpflanzen 2)	„Äh rechts daneben steht der <u>Kirsch</u> lorbeer, besser gesagt die Lorbeer <u>kirs</u> che, . weils mit der Kirsche verwandt ist, aber lorbeerartig <u>aussieht</u> .“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 118)	A: Pflanze mit Kirsche verwandt, sieht aber lorbeerartig aus G: Pflanzennamen sollten Verwandtschaftsverhältnisse ausdrücken und Aussehen beschreiben E: Pflanze müsste Lorbeerkirsche heißen
(3) „Würde denn auch der normale Dünger dann reichen, <u>ohne</u> Moosvernichter? Weil wenns vertikutiert is, is nicht mehr viel Moos drin.“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 8)	„Was Sie machen können, wäre <u>jetzt</u> einen reinen Moosvernichter streuen, nur Eisenzwei/ äh Eisensulfat, das das Moos abtötet. Das wird dann braun und trocken und dann können Sies noch leichter raus- . -kratzen mit dem Vertikutierer.“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 15)	A: Mittel enthält Eisensulfat G: Eisensulfat tötet Moos ab E: Mittel geeignet

(4) „Ach sò, dat hat nix mit dem da zu tun? Weil, da stand au irgendwat von Eisensulfat drauf.“ (GC-Re-Rasendünger , Fläche 19)	„Jä, das ist aber auch wieder en, en Rasendüngeranteil mit drin und das/ den, den/ Der Dünger wäre dann verloren, weil Sie den beim Vertikutieren ja schon wieder rauskratzen.“ (GC-Re-Rasendünger , Fläche 20)	A: Mittel enthält Dünger G: Mittel mit Dünger ungeeignet E: Mittel ungeeignet
(5) „Terrakottatöpfe, die nich so <u>aus</u> blühen, sind das nur <u>die</u> hier, oder?“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 98)	„Das sind . oben links die Terrakottagefäße, die mit dem sogenannten TÜV-Siegel versehen sind. . Aber ganz ausschließen kann man das bei diesem Produkt auch nicht, weil es ein <u>Natur</u> produkt is und auch atmungsaktiv in irgendeiner Form is. Und da kann es auch immer zu einem gewissen . Ausschlag kommen. Bei dem einen etwas <u>mehr</u> , bei dem anderen etwas <u>weniger</u> .“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 99)	A1: Gefäß ist ein Naturprodukt A2: Gefäß ist atmungsaktiv G: Naturprodukte können „Ausschlag“ bekommen E: Gefäß kann „Ausschlag“ bekommen

Es zeigt sich, dass bei den kurzen Erkläraktivitäten im Korpus in der Regel nur eine Anfangsbedingung thematisiert wird und die Gesetzesaussagen in einfacher (unwissenschaftlicher) Form vorgetragen werden. Das Explanandum wird nicht immer ausformuliert.

Vorgänge erklären (,Erklären-Wie‘). Auch bei der Wie-Erklärung werden Einzel-elemente des Erklärungsgegenstandes in einen funktionalen Zusammenhang gebracht, so dass der Zweck des Ganzen verständlich wird. Der Zusammenhang entsteht aber nicht wie bei der Warum-Erklärung durch eine Kausalität, sondern eine regelhafte Struktur von Handlungen oder Vorgängen, wie das Beispiel GC-Re-Teichpumpe zeigt.

Situation in Transkriptausschnitt 34: Der Verkäufer stellt dem Kunden in der Hartwarenabteilung eines Baumarktgartencenters auf dessen Wunsch hin eine Pumpe für den Gartenteich vor. Der Gesprächsausschnitt wird eingeleitet durch die Aussage des Kunden: „Und ich muss irgendwo Wa/ an nen Schlauch anschließen können (...)“ (Fläche 31)

Transkriptausschnitt 34: GC-Re-Teichpumpe

[36]	V	.	mit dieser Schutzzummantelung, né.	Das wird
	K	Kabelsache, das is klar.	Já, já. Klar.	
[37]	V	hier/ Das is jetzt hier aufgeschraubt.	Diesen Adapterstutzen, den stecken Sie	
	K		Hm.	
[38]	V	einfach hier drauf.	Ne?	Und <u>das</u> is jetzt äh ne
	V [nv]	((räuspert sich))		
	K	Einfach nur drauf gesteckt.	Das is auch praktischer als das	
[39]	V	Möglichkeit, dass man gleichzeitig en Springbrunnen installiert <u>und</u> noch mal		
	K	Anschrauben. (Das) (...)	Oben.	
[40]	V	seitlich äh n <u>Schlauch</u> abführt. Wenn Sie das aber jetzt nur für einen Zweck		
[41]	V	brauchen, dann nehmen Sie nur diese . Stufentülle und schrauben die unmittelbar		
	K		Jä.	
[42]	V	drauf und können dann Ihren Schlauch da drauf stecken. Dann brauchen Sie diese		
[43]	V	Apparatur gar nicht.		
	V [nv]	((atmet ein))		
	K	Jä, já. Is klar.	Das war also das <u>Kleinste</u> und	
[44]	V	Jä. Ich mein, es gibt mit Sicherheit billigere Pumpen,		
	V [nv]	((atmet ein))		
	K	<u>Einfachste</u> und Preiswerteste?		

Der Verkäufer erklärt die Verwendungsweise des Gerätes in der Form einer Anweisung: Er zeigt am Objekt (3-mal Deixis „hier“), wie der Kunde das Gerät nach dem Kauf bedienen soll; dabei wechselt er von unpersönlicher Darstellung („Das wird hier“; „man“) hin zu direkter Anrede („den stecken Sie“). Der Verkäufer nennt sechs Teilhandlungen (etwas aufschrauben, Adapterstutzen draufstecken, Springbrunnen installieren, Schlauch abführen, Stufentülle draufschauben, Schlauch draufstecken), die miteinander in Beziehung stehen. Er verdeutlicht den Zweck von Teilhandlungen („Möglichkeit, dass“; „nur für einen Zweck brauchen“) und stellt die alternativen Möglichkeiten des Gebrauchs der Pumpe (mit und ohne Springbrunnen) als Handlungsoptionen nebeneinander („und können dann“). Die zweite Option ist als ‚wenn-dann-Konstruktion‘ ausgeführt und unterstreicht so die Regelhaf-

tigkeit der Verfahrensweise („Wenn Sie das aber jetzt nur für einen Zweck brauchen, dann“).

Die Kooperativität des Kunden in dieser Sequenz zeigt sich in den von ihm verwendeten Rückmeldepartikeln, in seiner Wiederholung des vom Verkäufer genannten Produktvorteils („Einfach nur drauf gesteckt.“), seiner positiven Bewertung der Ware („Das is auch praktischer als das Anschrauben.“) und schließlich in seiner expliziten Ratifikation der Erklärung am Ende („Jä, jä. Is klar.“).

In Tabelle 18 sind die häufiger vorkommenden kurzen Sequenzen vom Typ ‚Erklären-Wie‘ zusammengestellt. Neben den initiiierenden Käuferäußerungen stehen die zugehörigen Verkäufererklärungen, die dritte Spalte enthält die Bestimmung der Erklärelemente.

Tabelle 18: ‚Erklären-Wie‘ (Korpusbelege)

Anlass (Käuferäußerung)	Verkäuferäußerung	Erklärelemente
(1) „ich brauch was ähm . für meine Rosen. Da rollen sich die Blätter so zusammen.“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 1)	„Das is die . sogenannte Blatt- . -roll- . -wespe. Da liegt/ Also innen drin/ Es äh wird angestochen. Innen drin, wenn Sies <u>auf</u> machen, is entweder ne kleine <u>Raupe</u> oder en kleines <u>Ei</u> .“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 5)	Bezeichnung Beschaffenheit Beschaffenheit
(2) „ich brauch was ähm . für meine Rosen. Da rollen sich die Blätter so zusammen.“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 1)	„Das is en systemisch wirkendes Gift. Das geht auch durchs Blatt <u>durch</u> und erreicht auch halt das Insekt, was <u>dahinter</u> liegt.“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 8)	Bezeichnung (unvollständig) Beschaffenheit (Wirkung) Beschaffenheit (Wirkung)
(3) „Ach, da brauch ich aber son Gerät für?“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 20)	„Jä, also dann empfiehlt sich das schon mit ner Gartenspritze. Es gibt sonst die Möglichkeit mit nem Gartens <u>pray</u> . Also direkt anwendungsfertiges Spray. Nur das ist dann sicherlich sehr aufsch/ Weil Sie auch nur en ganz kurzen Weg haben. Und unter die Blätter zu sprühn, is natürlich einfacher, wenn Sie ein Spritzgestänge haben, da können Sie vor dem Strauch stehn und den Strauch trotzdem von innen sprühn. Was Sie natürlich mit ner Spraydose <u>nicht</u>	(Rat) Option (Vergleich) (Bewertung) Grund Bewertung Begründung Vergleich

	können.“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 22)	
(4) „Was muss der denn für Erde haben?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 90)	„Allgemein gilt für diese Kameraden halt <u>möglichst</u> en Gemisch aus, äh aus . Blumenerde und, äh wenn Ses haben, äh Gartenboden. Dann is es stabiler, stabiler, ja? Jà, genau, stabiler.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 90)	Beschaffenheit Grund
(5) „Wenn ich so Zimmerpflanzen an/ <u>umsetze</u> oder <u>vereinzele</u> , und dann les ich schon ma, da gibt es so <u>Anwachserde</u> . Ist das besonders was? Im Beutel irgendwie, dass, dass die schneller äh/“ (GC-Re-Anwachserde, Fläche 1)	„Das is en Stecklingspulver, ne? Das sorgt eben dafür, dass die schnell neue Wurzeln bilden, .. äh verhindert, ähm dass diese abgeschnittenen Stellen mit, mit Pilzen oder Bakterien äh infiziert werden. Und da is also son, son Wachstumshormon drin, das eben äh äh/“ (GC-Re-Anwachserde, Fläche 22)	Bezeichnung Zweck Beschaffenheit

In Tabelle 18 sieht man, dass sich die Erkläresequenzen vom Typ ‚Erklären-Wie‘ im Korpus ausnahmslos nicht auf Pflanzen, sondern auf Hardware beziehen. Neben der Form der Handlungsbeschreibung ((4), (3)) gibt es die der Vorgangsbeschreibung ((5), (1), (2)). Die unterschiedlichen Erklärelemente lassen sich zu folgenden Tätigkeitsgruppen zusammenfassen: ‚Identifizieren/Beschreiben‘ (Bezeichnung, Beschaffenheit), ‚Hintergrundinformationen geben‘ (Grund, Zweck), ‚Fokus verschieben‘ (Option) und ‚Positionieren‘ (Vergleich, Bewertung).

Bedeutungen erklären (‚Erklären-Was‘). Im Korpus finden sich drei Erkläresequenzen vom Typ ‚Erklären-Was‘, die alle von den Verkäufern initiiert sind. Geklärt werden Bezeichnungen für Pflanzentypen im Rahmen der Warenpräsentation mit folgenden Fragestellungen: Was ist ein Buschbaum? Was heißt: Geranien putzen sich selber? Was ist der Unterschied zwischen Edel- und Beetrosen? Die von den Verkäufern für ihre Erklärungen eingesetzten Handlungen sind das ‚Zeigen‘, ‚Beschreiben‘, ‚Vergleichen‘ und ‚Beispiel geben‘. Die Kunden schließen unterschiedlich an die Erkläresequenzen an: Entweder reagieren sie gar nicht oder sie wenden sich einem anderen Thema zu. Die Erklärung kann aber auch der Grund für eine Kaufentscheidung sein.

In GC-Eg-Rosen stellt die Erklärung eine Verkäuferäußerung ohne Kundenreaktion dar. Den Unterschied zwischen Edel- und Beetrosen erklärt die Verkäuferin durch die Beschreibung von Eigenschaften im Vergleich:

„Das, das is ne Beetrose. Sie können die auch schneiden, aber ne Edelrose hat immer einen langen Stiel, mit einer Blüte dran. Die Beetrose hat in der Regel mehrere . Stiele.“
(GC-Eg-Rosen, Fläche 2)

In GC-Eg-Obst klärt die Verkäuferin den Begriff ‚Buschbaum‘ durch ‚Zeigen‘, ‚Beschreiben‘, ‚Unterscheiden‘ und ‚Beispiel geben‘. Nach Abschluss der Erklärung wendet sich die Kundin einem anderen Thema zu.

Situation in Transkriptausschnitt 35: Eine Kundin in der Baumschulabteilung eines Gartencenters interessiert sich für verschiedene Obstgehölze. Der Gesprächsausschnitt wird eingeleitet durch die Aussage der Kundin gegenüber der Verkäuferin: „un jetz soll ich also irjewat kaufen, wat also kleiner bleibt, ne? Nit dat da so Riesendinger (...)“ (Fläche 9)

Transkriptausschnitt 35: GC-Eg-Obst

[10]

Vin	Jä.	
Vin [nv]		((lacht))
Kin	irjewat <u>kaufen</u> , wat also <u>kleiner</u> bleibt, ne? Nit dat da so Riesendinger (...)	

[11]

Vin	Also is normalerweise beim Obst so, dass Sie . ähm/	
Kin		Wuchern ohne Ende, ne?

[12]

Vin	Nee, dass Sie ähm darauf achten sollten, wenns en kleiner Baum bleiben soll, dass	
-----	---	--

[13]

Vin	Sie einen kurzen Kro:nenansatz haben, das heißt, die <u>ersten</u> Kronenäste schon	
-----	---	--

[14]

Vin	relativ niedrig anfangen solln, der Baum von da an breit wird, und in der Regel	
-----	---	--

[15]

Vin	eben, wenn er einen kurzen Kronenansatz hat, auch nich so <u>groß</u> wird.	
Kin		Hm.

[16]

Vin	Wenn Se en Kronenansatz ham aufn Meter vierzig, wie normal en Halbstamm	
-----	---	--

[17]

Vin	wäre, oder sogar en Meter achtzig, en <u>Hochstamm</u> , dann wird der Baum auch	
-----	--	--

[18]

Vin	groß.	Der Abstand von <u>hier</u> bis <u>hier</u> ,
Kin	(Dat is aber) en Kirschbaum (dat is wat jung)	

[19]

Vin	wo die ersten Kronenäste anfangen, der wächst eben nich mehr, ne? Das heißt	
-----	---	--

[20]

Vin	jetzt, <u>der</u> wird zum Beispiel von hier <u>an</u> jetzt breit und buschig werden.
-----	--

Kin	Hm̃.
-----	------

[21]

Vin	Wird aber <u>schon</u> / Also sagt wer mal, zwei Meter hat er jetzt schon, ne?
-----	--

Kin	(Ja, is ja
-----	------------

[22]

Vin	Also schon so noch <u>drei</u> bis <u>vier</u> eventuell auch mal.
-----	--

Kin	kein Thema) (...) dann kein
-----	-----------------------------

[23]

Vin	Ne? Äh ansonsten wirds eben eher en Busch. Is also en Buschbaum, der
-----	--

Kin	Thema.
-----	--------

[24]

Vin	wird dann eher von unten schon breiter. . Das is im Moment glaub ich (die
-----	---

Kin	Jä.
-----	-----

[25]

Vin	einzige) normale Pflaume, sons sind die eben noch/
-----	--

Kin	(...) wir ham gelbe Pflaumen.
-----	-------------------------------

In Transkriptausschnitt 35 schließt die Verkäuferin an die unbestimmte Formulierung der Kaufabsicht durch die Kundin („irgendwat kaufen, wat also kleiner bleibt“) eine Erklärsequenz an, wie sich Obstbäume hinsichtlich der Wuchsform unterscheiden, um dadurch der Kundin Kenntnisse zu vermitteln, die sie für eine Kaufentscheidung braucht. Dass die Kundin Informationsbedarf hat, wird dadurch besonders deutlich, dass sie die Aussageabsicht der Verkäuferin missversteht und deren Satzanfang („Also is normalerweise beim Obst so, dass Sie . ähm/“) nach Unterbrechung falsch fortführt („Wuchern ohne Ende“). Die Verkäuferin charakterisiert kleinwüchsige Baumformen, deren Bezeichnung sie erst am Ende der Erklärung einführt („Buschbaum“), dadurch, dass sie sie von stärker wachsenden Formen („Halbstamm“, „Hochstamm“) unterscheidet. Mit einer Aufforderung („dass Sie ähm darauf achten sollten“) lenkt sie die Aufmerksamkeit der Kundin auf das entscheidende Merkmal („kurzen Kro:nenansatz“), das sie nach einleitendem „das heißt“ leicht einschränkend („in der Regel“) erläutert. Die Alternative (höhere Wuchsformen) wird konditional präsentiert („wenn“, „dann“) und durch eine Zeigehandlung am Objekt exemplarisch illustriert („Das heißt jetzt, der wird zum Beispiel von hier an jetzt breit und buschig werden.“) und nach einleitendem „also“ nochmals mit Einschränkung („sagt wer mal“) konkretisiert. Die Kundin bestätigt ihr Verständnis mehrfach mit „Hm̃.“, „(Ja, is ja kein Thema)“ und „Jä.“

In GC-Eg-Balkonpflanzen klärt die Verkäuferin die Frage, was mit der Formulierung ‚Geranien putzen sich selber‘ gemeint ist, durch die Beschreibung von Eigenschaften im Vergleich und fördert so die Kaufentscheidung der Kunden.

Situation in Transkriptausschnitt 36: Die Verkäuferin eines Gartencenters stellt einer Kundin auf deren Wunsch hin verschiedene Balkonpflanzen vor. Der Gesprächsausschnitt wird eingeleitet durch die Aussage der Kundin: „Kosten die denn des Gleiche?“

Transkriptausschnitt 36: GC-Eg-Balkonpflanzen

[50]

Vin	Schwarzwaldgeranien, oder/	Die kosten beide das
Kin	Kosten die denn des Gleiche?	

[51]

Vin	Gleiche, nur die <u>putzen</u> sich selber. Das heißt, wenn die verblüht sind,	
K	Au ja.	

[52]

Vin	drehen die sich zusammen un fallen <u>runter</u> , ne?	Diese Doppelten hier, die
Kin	Ja.	

[53]

Vin	müssen Sie im Prinzip mal wieder auspflücken.	
K	(...) de en Waschlappen nehmen.	

[54]

Vin	((8 Sek.)) Eva, haste noch ne	
Kin	Dann nimm ich die hier, wenn die sich selbst (...)	

In Transkriptausschnitt 36 bejaht die Verkäuferin die Frage der Kundin nach dem Preis und beschreibt die Pflanzen in der Auslage, auf die sie mit den Deiktika „die“ referiert. Als einzigen Unterschied zwischen den Pflanzen nennt sie das Verhalten nach dem Verblühen („nur die putzen sich selber.“). Was wie eine Einschränkung klingt, ist dabei in Wahrheit ein Zusatznutzen der Ware. Da es für (männliche) Gartenbauaiien ungewöhnlich klingen mag, dass sich Pflanzen putzen – der gängige Begriff ‚selbstreinigend‘ fällt nicht – erklärt ihn die Verkäuferin („das heißt“): Der Konditionalsatz initiiert eine ‚wenn-dann-Struktur‘ (das „dann“ ist im Folgesatz weggelassen), die die Regelmäßigkeit des beschriebenen Phänomens unterstreicht („Das heißt, wenn die verblüht sind, drehen die sich zusammen un fallen runter, ne?“). Das Besondere dieser Pflanzen macht der nun folgende Vergleich mit Alternativen deutlich: Dabei ist interessant, dass hier die nicht unbedingt selbstverständliche Produktbezeichnung („Diese Doppelten“) nicht erklärt wird, sondern nur deren Nachteil in Form einer Anweisung formuliert ist („müssen Sie im Prinzip mal

wieder auspflücken“). ‚Erklären‘ zeigt sich hier in Form von Produktbeschreibung als Teil der Verkaufsargumentation, und zwar erfolgreich: Kunde und Kundin verstehen nicht nur die Erklärung („Au jà.“, „Jà.“) und kommentieren sie humorvoll („Waschlappen nehmen“), sie kaufen auch die Ware.

Erklärung abschließen. Hat der Sprecher das für das Verständnis des in Rede stehenden Phänomens notwendige Wissen vermittelt und hat der Hörer verstanden, was er sagen wollte, wird die Sequenz abgeschlossen, entweder ausdrücklich oder implizit durch Übergang in ein anderes Muster. Wird eine Schlussformel verwendet, dann identifiziert meist eine Deixis das vermittelte Wissen, das nun für die Erklärung verfügbar ist, und die Erklärung wird insgesamt als ausreichend bewertet. (vgl. Rehbein 1982, S. 137)

Schlussformel

„Sò, und das ist es dann auch schon.“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 72)

3.5.2. Erklärung nachvollziehen

Das Verkaufsgespräch im Gartencenter ist als eine Form von Experten-Laien-Kommunikation gekennzeichnet von einer mehr oder weniger stark ausgeprägten Wissensasymmetrie zwischen den Gesprächspartnern. Häufig treten Situationen auf, in denen die Kaufhandlung des Kunden infrage gestellt ist, weil diesem notwendiges Wissen nicht zur Verfügung steht und er nicht in der Lage ist, es alleine zu erwerben.

Dem Verkäufer stehen einige Verfahren zur Verfügung, um die Verständlichkeit seiner Erkläraktivität inhaltlich und formal zu sichern. Um die Erklärungen nicht um ihrer selbst willen, sondern funktional auf den Gesprächszweck (Kaufabschluss) bezogen zu realisieren, ist es wichtig, einen möglichst engen Adressatenbezug herzustellen und dabei das Vorwissen des Kunden zu berücksichtigen. Den speziellen Hörerzuschnitt einer Erklärung erkennt man an ihrem Grad der Genauigkeit, der Vollständigkeit und dem Abstraktionsniveau. Dass in den Gartencenter-Gesprächen die Hintergrundinformationen zu einem Thema in der Regel knapp ausfallen, zeigen folgende Beispiele:

„Eisensulfat, das das Moos abtötet.“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 16)

Weiterführende Fragen (Was ist Eisensulfat und warum tötet es nicht die Gräser ab?) stellen die Kunden in GC-Re-Rasendünger nicht und werden vom Verkäufer auch nicht vorwegnehmend beantwortet. Genauso reagiert die Kundin in GC-Es-Pflanzenschutz:

„N is/ steht für Stickstoff, fürs Wachstum der Pflanzen“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 64)

Auch in GC-Es-Pflanzenschutz wird eine denkbare Anschlussfrage (Welche physiologischen Vorgänge im Nährstoffkreislauf der Pflanze bewirken das Wachstum?) nicht gestellt und auch nicht vorwegnehmend beantwortet. In GC-Eg-Obst spricht die Verkäuferin das komplizierte Thema der Befruchtung von Obstbäumen nur kurz an

„Weil Sie brauchen bei Apfel, Birnen, Kirschen bei den alten Sorten immer zwei Bäume [...] Und . bei den Pflaumen zum Beispiel, bei den Hauszwetschen jetzt hier brauchen Sie generell halt nur einen Baum.“ (GC-Eg-Obst, Fläche 58)

In GC-Eg-Obst fragt die Kundin nicht nach, wieso sich Apfel, Birne und Kirsche nicht selbst befruchten können, obwohl sie wie die Pflaume zwittrige Blüten mit männlichen und weiblichen Fortpflanzungsorganen haben.

Eine Möglichkeit, die Erklärung an die Verstehensmöglichkeiten des Kunden anzupassen, ist die Anknüpfung an Bekanntes aus der Alltagserfahrung:

„weil es ein Naturprodukt is“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 101)

Verstehen kann der Kunde eine Erklärung, wenn er in der Lage ist, die ihm angebotenen neuen Wissens Elemente in sein bereits vorhandenes Wissen zu integrieren und ihre Verknüpfung nachzuvollziehen. Eine wichtige Rolle spielt hier die Verwendung von Fachwörtern durch den Verkäufer. Er kann sie mit und ohne Erläuterung verwenden oder auch vermeiden. Nicht erläutert, obwohl nicht unbedingt selbstverständlich, werden in den transkribierten Gesprächen folgende Begriffe: Eisensulfat, Vertikutierer, stabile Erde, Spritzgestänge, granulierter Dünger, Langzeitdünger, Kronenansatz, Hochstamm, Buschbaum, Befruchter, alte Sorte. Erklärt werden die Begriffe Gartenspray, NPK-Dünger, selbstreinigend, Beetrose/Edelrose und Kirschlorbeer:

„Äh rechts daneben steht der Kirschlorbeer, besser gesagt die Lorbeerkirsche, . weils mit der Kirsche verwandt ist, aber lorbeerartig aussieht.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 118)⁴²

Nicht erwähnt, obwohl das erwartbar gewesen wäre, werden die Begriffe Patina bei der Beschreibung hochwertiger Terrakottagefäße (GC-Sc-Terrassenbepflanzung), Unterlage bei der Unterscheidung der Stammhöhen von Obstbäumen (GC-

⁴² Weitere Belege: GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 23, 64; GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 51; GC-Eg-Rosen, Fläche 2

Eg-Obst) und Befruchtertabelle bei den Hinweisen zu den Befruchtungsvoraussetzungen bei Obstgehölzen (GC-Eg-Obst).

Zu der inhaltlichen Arbeit am Erklärgegenstand tritt für den Verkäufer die formale, das heißt die Aufgabe der Verständnissicherung bei der Kommunikation mit dem Adressaten. Verkäufer versichern sich häufig der Aufmerksamkeit und des Verständnisses auf Seiten des Kunden mithilfe der Partikel ‚ne?‘.

„Das is halt manchmal auch so, dass der Befruchter vielleicht auch irgendwo fehlt, ne?“ (GC-Eg-Obst, Fläche 57)⁴³

Manchmal wiederholen die Verkäufer zur Verstärkung auch ihre Aussagen:

V1: „Dann is es stabiler, stabiler, ja?“ – Kin2: „Jä, das is en bisschen festere Erde.“ – V1: „Jà, genau, stabiler.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 92)⁴⁴

Die Käufer dokumentieren ihre Kooperation beim Erklärprozess durch kurze Zustimmungssignale, die keinen Turnstatus haben und sehr häufig verwendet werden (meistens „ja“ und „hñ“; aber auch „is klar“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 41), „Richtig.“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 6), „Ahà.“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 61), „Au jà.“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 47), „kein Thema“ (GC-Eg-Obst, Fläche 20)).

Ein Verstehen, für das ein Umdenken notwendig war, wird ausgedrückt durch „Echt?“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 8) oder die Interjektion ‚ahà‘:

„Ahà. Gut.“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 28)

und vor allem ‚ach so‘ (vgl. Bredel 2000):

„Ach sò. Okay.“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 20)⁴⁵

Besondere Übereinstimmung mit dem Gehörten drücken Kunden durch Wiederholungen von Verkäuferäußerungen oder Teilen davon aus (V: „den stecken Sie einfach hier drauf.“ – K: „Einfach nur drauf gesteckt.“; GC-Re-Teichpumpe, Fläche 37; und öfter) und positive Kommentare: „Das is auch praktischer als das Anschrauben.“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 38; und öfter).

In Käuferäußerungen kann sich Missverstehen äußern, wie in der Satzergänzung der Kundin in GC-Eg-Obst, die eine falsche Vermutung über die Aussageabsicht der Verkäuferin formuliert:

⁴³ Weiterer Beleg: GC-Eg-Rosen, Fläche 47

⁴⁴ Weitere Belege: GC-Re-Teichpumpe, Fläche 37; GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 71

⁴⁵ Weitere Belege: GC-Re-Rasendünger, Fläche 19; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 92

Vin: „Also is normalerweise beim Obst so, dass Sie . ähm/“ – Kin: „Wuchern ohne Ende, ne?“ – Vin: „Nee, dass Sie ähm darauf achten sollten [...]“ (GC-Eg-Obst, Fläche 11)

Fragen machen deutlich, dass der Kunde weiterführende Überlegungen an die Verkäuferäußerung knüpft:

„Dat is aber ejal, wenn dat jetz, sagen wer mal, Sauerkirsch is? Dat is ejal.“ (GC-Eg-Obst, Fläche 61)

Kunden können Erklärungen auch nur teilweise akzeptieren und Einschränkungen machen:

„Jà, vor allem wenn ich jetz son Dünger seh, ich mein, da ist ja dann auch Pho/ Phosphat und alles drin. Da könnt ja genauso gut hier en Rhododendron- . ähm -dünger nehmen.“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 77)⁴⁶

Ist der Käufer mit der Erklärung des Verkäufers einverstanden, drückt er das meistens nicht mit Worten aus. Eine fehlende Reaktion bedeutet hier fehlende Ablehnung und damit Akzeptanz. Einverständnis kann sich auch durch positive Anschlusshandlungen (Anschlussfrage, Anschlussankündigung) ausdrücken:

„Wo steht das?“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 18)

„Also machn wer jetz Sulfat.“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 22)⁴⁷

Ausdrückliche Abschlussbemerkungen sind selten, sie bestätigen, dass die Erklärung verständlich war:

„Jà. ... Is okay, danke sehr!“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 84)

3.6. Über Warenverwendung instruieren

Das Instruieren lässt sich als sprachliche Handlung bestimmen, mit der der Sprecher den Hörer auffordert, das ihm zuvor vermittelte Wissen in einer Handlungssituation anzuwenden. Die Instruktion hat also sowohl auffordernden, als auch belehrend-erklärenden Charakter.

Nach Searle gehört das ‚Auffordern‘ (Searle 1993) zu den direktiven Sprechakten, bei denen sich Subtypen unterscheiden lassen. Hindelang entwirft eine Systematik der Formen des Aufforderns und unterscheidet bindende von nicht-bindenden Aufforderungen; bei den nicht-bindenden Aufforderungen differenziert er Varianten aufgrund der Präferenz, das heißt des Verbindlichkeitsgrads, den sie – beispielsweise als Anleitung oder als Anweisung – gegenüber dem Adressaten entwikk-

⁴⁶ Weiterer Beleg: GC-Es-Blatrollwespe, Fläche 6

⁴⁷ Weiterer Beleg: GC-Eg-Rosen, Fläche 4

keln (Hindelang 1994, S. 66). Wunderlich weist aber darauf hin, dass der Grad der Aufforderungsstärke nicht deduktiv bestimmt werden kann, sondern nur aufgrund empirischer Untersuchungen (Wunderlich 1976, S. 159).

„So muß beispielsweise der institutionelle Kontext, in dem Sprecher und Hörer handeln, berücksichtigt werden, um zwischen AUFFORDERUNGEN, BITTEN, BEFEHLEN, ANWEISUNGEN oder INSTRUKTIONEN unterscheiden zu können.“ (Becker-Mrotzek 2004, S. 152)

Wunderlich schlägt seinerseits eine Einteilung von Formen des Aufforderns nach dem Grad der Komplexität vor. Auf dieser Grundlage lassen sich mit Becker-Mrotzek unterschiedliche Realisierungsweisen des Instruierens voneinander absetzen: das einfache Anweisen und das komplexe Anleiten. Das Anweisen ist konstitutiver Teil des Anleitens und wird durch eine Reihe von sprachlichen Ausdrucksformen realisiert, die jeweils eigene Zwecke erfüllen (vgl. Becker-Mrotzek 2004, S. 150ff.): Aufforderungssätze (Imperative), nicht-eingebettete Infinitivkonstruktionen, Aussagesätze im Präsens und Modalsätze (mit ‚müssen‘ oder ‚sollen‘).

Das ‚Anleiten‘ weist im Gegensatz zum ‚Anweisen‘ eine komplexe Handlungsstruktur auf, weil es meist unterschiedliche Aspekte der Vermittlung von Handlungswissen umfasst, das den Hörer befähigen soll, einen Handlungsplan zu entwickeln um gegebenenfalls bestimmte Handlungen ausführen zu können:

„Zweck der ANLEITUNG ist es, dem Adressaten (in dessen eigenem Interesse) bestimmte Handlungsmuster oder Ausführungsanweisungen so zugänglich zu machen, daß er sie selbst in geeigneten Konstellationen anwenden kann; dazu muß er mit – nach allgemeiner Erfahrung – probaten Zweck-Mittel-Komplexen vertraut gemacht werden, die er in seine Handlungsplanung übernehmen kann. Auch hier liegt eine Konditionalstruktur (‚Wenn du X erreichen willst, realisiere H1, dann H2 ... dann Hn in der Weise W‘) zugrunde.“ (Zifonun et al. 1997, S. 138; Hervorhebung im Original)

Außer Anweisungen enthalten Anleitungen nach Becker-Mrotzek als weitere Elemente Begründungen (Zweck; ‚um – zu‘, ‚damit‘, ‚zum Xen‘, ‚wollen – müssen‘), Erklärungen (Ursache-Wirkungs-Zusammenhang), Bedingungen (nicht-modalisiert, indikativisch) oder Begrenzungen (‚bis‘) (Becker-Mrotzek 2004, S. 154).

Im Rahmen des ‚Instruierens‘ legt der Sprecher den Hörer durch Anweisen auf das Ausführen bestimmter Handlungen fest, durch ein Optionenangeben lässt er ihm dagegen die Wahl zwischen Handlungsalternativen. Becker-Mrotzek (2004) unterscheidet hier bedingte Optionsangaben (‚wenn‘) und instrumentelle Optionsangaben (zusätzlich erforderliche Tätigkeiten zur Wahrnehmung der Möglichkeit: ‚mit‘, ‚durch‘; ‚indem‘; ‚wenn‘)

Zwar werden Instruktionssequenzen durch die Beiträge des Sprechers dominiert, trotzdem werden sie in Gesprächen natürlich immer in Kooperation mit dem Hörer

prozessiert. Rehbein arbeitet den interaktiven Charakter von Aufforderungen im Handlungsmuster heraus (Abbildung 18, aus: Rehbein 1977, S. 339) und entwickelt sein „Schema von Aufforderungen i. e. S.“ im Rahmen des Handlungsbereichs „Handlungen unterstützen/regulieren/kooperativ initiieren“.

Schema von AUFFORDERUNGEN I.E.S.:		
(Vorgeschichte)	(1)	(a) S hat Plan für F (→ S will Ziel erreichen); (b) S kann F nicht ausführen (Handlungslücke bei S); (c) H kann F tun (H hat notwendige Φ -Elemente); (d) S/H-Beziehung (Handlungssystem S/H);
(Geschichte)	(2)	(a) Äußerungsakt: Planübertragung S/H (b) H übernimmt Plan (c) Bedingung für (2) (b): (c) (a): Motivation von H zu F; und/oder (c) (b): S institutionell höher als H;
(Nachgeschichte)	(3)	(a) Planausführung durch H; (b) Resultat (entspricht/entspricht nicht Ziel); (c) Anerkennung/Nichtanerkennung durch S.

Abbildung 18: Aufforderungen (Rehbein 1977, S. 339)

Rehbein weist in seiner Darstellung (Abbildung 18) darauf hin, dass für die sprachliche Handlung der ‚Aufforderung‘ ein spezielles Sprecher-Hörer-Verhältnis notwendig ist: Der Sprecher beabsichtigt ein Ziel dadurch zu erreichen, dass der Hörer etwas tut, was er selbst nicht tun kann (1 a, b). Voraussetzung dafür, dass sich der Hörer so verhält, wie der Sprecher es wünscht, ist die Bereitschaft des Hörers und/oder die Weisungsbefugnis des Sprechers (1 c, d). Nach Planübertragung, -übernahme und -ausführung kann das Handlungsergebnis den Erwartungen des Sprechers entsprechen oder auch nicht (2, 3).

Zifonun (Zifonun et al. 1997, S. 135) stellt im Muster ‚Aufforderung‘ die Sprecher-Hörer-Interaktion ähnlich wie Rehbein dar (Abbildung 19).

- (a) Sprecher und Hörer befinden sich in einem gemeinsamen Handlungsraum.
- (b) Der Sprecher will, daß der aktuell nicht bestehende Sachverhalt S eintritt.
- (c) Der Sprecher hält die Handlung H (eine Handlung des Typs H) für geeignet, S herbeizuführen.
- (d) Der Sprecher kann oder will die Handlung H selbst nicht ausführen.
- (e) Der Sprecher nimmt an, daß der Hörer zur Realisierung von H oder wenigstens zu einem Realisierungsversuch in der Lage ist.
- (f) Der Sprecher will, daß der Hörer die Handlung H in seine aktuelle Planung aufnimmt und zu einem bestimmten Zeitpunkt ausführt.
- (g) Der Sprecher orientiert den Hörer auf ein Vorbereitungsstadium von H, auf das entsprechende Handlungskonzept, das Handlungsergebnis S oder mit H verbundene Handlungsfolgen.
- (h) Der Hörer übernimmt oder erschließt das Handlungskonzept und versucht, H zu realisieren.
- (i) Der Sprecher bewertet Ausführung und Resultat auf der Folie des Sprecherplans und kann eine Bewertung äußern.

Abbildung 19: Aufforderung (Zifonun 1997, S. 135)

Auch hier ist das Interesse des Sprechers an der Handlung, die der Hörer im Sinne des Sprechers ausführen soll, der Grund für die Aufforderung (b). Als Reaktion auf die Aufforderung (g) realisiert der Hörer die Planübernahme und -umsetzung (h), woraufhin der Sprecher die Sequenz mit einer verbalisierten oder nicht verbalisierten Bewertung der Handlungsausführung abschließt (i). Ausführlicher als bei Rehbein wird bei Zifonun lediglich die Äußerung der Aufforderung erläutert, die Hinweise auf die Vorbereitung der Handlung, auf das Handlungskonzept, das Handlungsergebnis oder die mit der Handlung verbundenen Handlungsfolgen enthalten kann (g).

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 37: Eine Kundin sucht für zwei Ligusterbäumchen passende winterharte Terrakotta-Gefäße und vergleicht zusammen mit der Verkäuferin verschiedene Modelle.

Transkriptausschnitt 37: GC-Eg-Terrakotta

[33]

Vin	Das is alles ne hochwertige Terrakotta, ne?	Wichtig is eben, dass Ses
Kin	Jä:.	Das is (...)

[34]

Vin	winterfest bepflanzen, das heißt, ne Drainage unten reinlegen, dass das
Vin [nv]	((atmet))

[35]

Vin	Wasser ablaufen kann.	Und eben dafür sorgen, dass das Wasser im Winter
Kin	Jä:.	Jä.

[36]

Vin	nich im Topf steht. Das heißt,	der Topf nicht <u>gra</u> :de aufm Boden steht,
Vin [nv]		((atmet))
Kin	Hm.	

[37]

Vin	sondern eben etwas höher auf kleinen Füßen oder auf Leisten oder so was, dass
Kin	Jä. Jä.

[38]

Vin	das Wasser weglaufen kann. Ähm . für die Pflanze selber is es halt wichtig, dass
Kin	Jä.

[39]

Vin	Sie auch zum Winter hin auch Wasser kontroll <u>l</u> ieren.	Denn darf ja nicht/ Denn
Kin	Jä, s/ Oft is Austrocknen.	

[40]

Vin	oft is es so im Herbst, wenns draußen regnet, denken wir da gar nicht mehr dran
Kin	Hm.

[41]

Vin	und dann trocknet die Erde halt sehr schnell aus, hm?	Ich glaube, also je
Kin	Hm. Jä.	Jä:.

Auf die Frage der Kundin in GC-Eg-Terrakotta, ob aufgesetzte Ornamente bei Terrakotta-Gefäßen durch Frosteinwirkung abplatzen können, antwortet die Verkäuferin: „Da muss man schon ma n bisschen aufpassen manchmal, ne? Grade mit so Ornamenten.“ (Fläche 31) Daran anschließend formuliert sie eine Instruktion zur Gefäßverwendung und Pflanzenpflege. Entsprechend der Darstellung in Zifonun (1997; siehe Abbildung 19) lässt sich die Struktur der Instruktion als Aufforderung wie folgt beschreiben: Verkäuferin und Kundin befinden sich im gemeinsamen Handlungsraum (a). Die Verkäuferin will, dass die Kundin nach dem Kauf durch angemessene Verwendung und Pflege Gefäß und Pflanzen vor Frostschäden schützt; sie traut ihr die Ausführung der notwendigen Maßnahmen zu (b bis f). Sie vermittelt ihr die notwendigen Informationen (g), indem sie das Vorbereitungsstadium bzw. das Handlungskonzept thematisiert (Gefäß: „winterfest bepflanzen“; Pflanzen: „Wasser kontrollieren“) und das Handlungsergebnis und die Handlungsfolgen deutlich macht (Gefäß: „dass das Wasser ablaufen kann“; Pflanzen: „trocknet die Erde halt sehr schnell aus“). Da die Handlungen zu anderer Zeit an anderem Ort auszuführen sind, entfallen die Befolgung der Aufforderung durch die Kundin und die Bewertung durch die Verkäuferin (h und i). Nach Abschluss der Instruktion thematisiert die Verkäuferin wieder das Terrakotta-Gefäß, das der Kundin gefällt, und formuliert eine negative Empfehlung: „Ich glaube, also je nachdem wie groß die Kugel vorn e/ oben is, ham Ses vielleicht n be/ Is es vielleicht von den Proportionen her noch n bisschen unstimmig, ja?“ Die allgemeinen Informationen zur Ge-

fäßverwendung und Pflanzenpflege sind hier also eingebettet in eine Maßnahme der Verkäuferin zur Förderung der Kaufentscheidung der Kundin.

3.6.1. Instruktion ausführen

Typisch für die Instruktionen in den Verkaufsgesprächen im Gartencenter ist, dass es bei ihnen um die zukünftige Pflanzenbehandlung bzw. Mittelverwendung (Rasendünger, Pflanzenschutzmittel) geht. Es handelt sich dabei also nicht um ein handlungsbegleitendes Instruieren, es gibt kein Ausführen von Handlungen (z. B. als Simulation nach dem Muster ‚Vormachen – Nachmachen‘), sondern nur ein Besprechen von möglichen, meist ratsamen Handlungen.

Es gibt Instruktionen, die in mehreren Verkaufsgesprächen ausgeführt werden (Einpflanzen, Pflanzen beschneiden, Mittel verwenden jeweils 3-mal) oder nur einmal vorkommen (Kübelpflanze aufstellen, Pflanze pflegen, Pumpe anschließen, Schädlingsbefall entfernen, Kübelpflanze vor Frost schützen). In manchen Instruktionen werden zwei Themen bearbeitet (Kübelpflanze aufstellen/Gießen, Bepflanzen/Gießen, Beschneiden/Kübelpflanze aufstellen, Einpflanzen/Gießen, Pflegen/Mittel verwenden), in einem drei (Moosvernichter verwenden/Vertikutieren/Nachsäen).

Es lassen sich kurze einfache und längere komplexe Formen des Instruierens unterscheiden. Als kurze Formen finden sich Anweisungen und Optionsangaben, als längere Formen komplexe Anleitungen. Diese längeren Formen kommen aber selten vor, auch die ausführlichste Sequenz dauert nicht länger als 41 Sekunden (Transkriptausschnitt 39).

Knapp Anweisen. Anweisungen können in unterschiedlicher Form gegeben werden, am direktesten ist der Aufforderungssatz mit Imperativ. Er wird bei den Instruktionen zur Pflanzen- oder Mittelverwendung im Korpus nicht verwendet, es finden sich aber zwei Kaufaufforderungen, von denen eine mit einer Instruktion verknüpft ist:

„Dann nehmen Sie das.“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 8)

„Dann nehmen Sie das Parexan bitte, auch gegen die Rhododendronzikaden, und sprühen das jetzt ab Mai, Juni äh überwiegend früh morgens unter die Sträucher. Also die/ auf die Blätter von der Unterseite her.“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 2)

Ebenfalls eindeutig verpflichtend, aber weniger direkt ist eine Anweisung in der Form eines Modalsatzes mit ‚müssen‘:

„Diese Doppelten hier, die müssen Sie im Prinzip mal wieder ausplücken.“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 52)

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 38: Die Verkäuferin inspiziert zusammen mit einem Kundenpaar das Angebot an Balkonpflanzen. Bei Geranien erklärt sie den Unterschied zwischen solchen mit einfachen und solchen mit doppelt gefüllten Blüten.

Transkriptausschnitt 38: GC-Eg-Balkonpflanzen

[52]

Vin	drehen die sich zusammen un fallen <u>runter</u> , ne?	Diese Doppelten hier, die
Kin		Jå.

[53]

Vin	müssen Sie im Prinzip mal wieder auspflücken.
K	(...) de en Waschlappen nehmen.

[54]

Vin	((8 Sek.)) Eva, haste noch ne
Kin	Dann nimm ich die hier, wenn die sich selbst (...)

Im Anschluss an den Hinweis auf das Verhalten der einfach blühenden Geranien, die sich selbst reinigen, weist die Verkäuferin auf den Pflegebedarf der doppelt gefüllten Balkonpflanzen hin: „Diese Doppelten hier, die müssen Sie im Prinzip mal wieder auspflücken.“ (GC-Eg-Balkonpflanzen) Mithilfe des Modalverbs ‚müssen‘ betont sie zwar die Verbindlichkeit ihrer Anweisung, gleichzeitig schwächt sie sie aber auch mit der Formulierung „im Prinzip mal wieder“ ein. Kunde und Kundin reagieren positiv auf die Verkäuferäußerung, er macht einen Scherz („en Waschlappen nehmen“), sie äußert ihren Kaufentschluss („Dann nimm ich die hier“).

Eine solche Reduzierung der Direktheit von Anweisungen ist in Verkaufsgesprächen nicht ungewöhnlich, da immer die Gefahr besteht, dass der Kunde eine Aufforderung von Seiten des nicht weisungsbefugten Verkäufers als unangemessen empfindet. Im Korpus lässt sich dementsprechend eine Präferenz für vorsichtige veranlassende Sprechhandlungen nach dem Motto ‚Beschreiben statt Vorschreiben‘ feststellen. Eine Abschwächung der Anweisung kann unterschiedlich realisiert werden, z. B. durch Verwendung des Konjunktivs, eines Indefinitpronomens oder durch das Abhängigmachen der Handlungsverpflichtung von Bedingungen:

„Wenn das jetzt richtig äh Riesenflatschen sind, die da ganz kah! sind, dann . müsste man gegebenenfalls äh nachdüngen, äh nachsäen.“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 44)

Der Verkäufer kann aber auch das Modalverb wechseln und nicht ‚müssen‘, sondern das schwächere ‚sollen‘ im Konjunktiv verwenden:

„Solltn dann ähm ne frische Erde rein tun, weils [...]“ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 115)⁴⁸

Viel häufiger als durch Imperative und Modalsätze werden im Korpus Anweisungen durch Aussagesätze im Präsens ausgedrückt. Auch dies ist eine Form, die Direktheit der Aufforderung zu mildern.

„Diesen Adapterstutzen, den stecken Sie einfach hier drauf.“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 37)⁴⁹

Auch bei Aussagesätzen im Präsens finden sich häufig ‚wenn – dann‘-Konstruktionen, die sowohl die Situationsabhängigkeit („unter der Bedingung, dass“) als auch die Regelmäßigkeit von Handlungsanweisungen betonen.

„Wenn Sie das aber jetzt nur für einen Zweck brauchen, dann nehmen Sie nur diese . Stufentülle und schrauben die unmittelbar drauf“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 40)⁵⁰

Bei Aussagesätzen im Präsens können die Anweisungen durch Verständnis sichern- de Elemente (Erläuterungen oder Erklärungen) ergänzt werden, durch den Einsatz des Indefinitpronomens ‚man‘ wird auch hier die direkte Adressierung des Kunden vermieden.

„Die macht man ab, damit die Pflanzen sich einfach besser verzweigen.“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 16)⁵¹

Auch durch Deagentivierung kann der Verkäufer eine direkte Aufforderung an den Kunden umgehen.

„Und dann kommt das auch in ne Gartenspritze.“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 43)⁵²

Normalerweise sind die Aussagesätze im Präsens aktiv formuliert; wird das Passiv verwendet, wird dadurch ebenfalls eine direkte Anweisung an den Kunden umgangen:

„Das lösen Sie auch wieder in Wa/ Also wird mit Wasser verdünnt.“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 42).⁵³

⁴⁸ Weitere Belege: GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 26; GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 10, 16

⁴⁹ Weitere Belege: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 42, 179; GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 18; GC-Eg-Obst, Fläche 33; GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 11

⁵⁰ Weitere Belege: GC-Re-Rasendünger, Fläche 40; GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 31

⁵¹ Weiterer Beleg: GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 3

⁵² Weiterer Beleg: GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 2

Ein Aussagesatz im Präsens kann auch dann als Aufforderung an den Kunden verstanden werden, wenn der Verkäufer scheinbar nur eine konjunktivische Aussage über seine eigenen Verhaltensweisen macht:

„Da würd ich schon gar nicht mehr dran schneiden.“ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 153)

Schließlich wird in einigen Fällen von den Verkäufern auch die Möglichkeit genutzt, Anweisungen in der Form nicht-eingebetteter Infinitivkonstruktionen zu verbalisieren. So lassen sich allgemeine, regelhafte Handlungsaufforderungen formulieren, die nicht direkt an den Kunden adressiert sein müssen.

„bisschen äh gießen über den Sommer, regelmäßig, wenns trocken is.“ (GC-Eg-Obst, Fläche 33)⁵⁴

Komplex Anleiten. Komplexe Anleitungen setzen sich aus verschiedenen Elementen zusammen. Dazu gehören auch beschreibende Passagen. Trotzdem sind komplexe Anleitungen nicht nur ‚Vorgangsbeschreibungen‘ für den Hörer, sondern an den Hörer gerichtete Aufforderungen zur Konzeptionierung und Ausführung praktischer Tätigkeiten.

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 39: Der Verkäufer hat einem Kundenpaar, das seinen Rasen vom Moos befreien möchte, Moosvernichter und Dünger empfohlen. Abschließend gibt er Hinweise, wie die Kunden die Mittel verwenden sollen.

Transkriptausschnitt 39: GC-Re-Rasendünger

[38]

V	<u>Das</u> können Sie jetzt drauf tun, ne?	Dann kann
Kin	jetzt schon Sulfat/	Das könn (...) dann machen wer dat.

[39]

V	<u>das</u> jetzt zwei, drei Wochen wirken.	Und dann können Se Anfang bis Mitte
Kin		Genau.

[40]

V	April vertikutieren und danach den . Dünger drauf.	Und wenn Se dann/ Dann .
Kin		(Super)

[41]

V	gucken Se er erst mal weitere drei Wochen, wie der Rasen sich erholt mit dem	
---	--	--

⁵³ Weitere Belege: GC-Re-Teichpumpe, Fläche 37; GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 17, 42, 44

⁵⁴ Weiterer Beleg: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 88

[42]

V	Dünger. Und wenn Sie überlegen, dass Sie nachsäen . wolln, weil <u>Riesenlücken</u>
Kin	(Hm)

[43]

V	sind/ Also wenn das irgendwo so kleine Flecken sind, die frei sind, da wächst
Kin	Hm.

[44]

V	der Rasen von der Seite wieder rein. Wenn das jetzt richtig äh
Kin	Ach sò. Hm.

[45]

V	Riesenflatschen sind, die da ganz <u>kahl</u> sind, dann . müsste man gegebenenfalls äh
---	---

[46]

V	nachdüngen, äh nachsäen. Ähm . aber das auch nicht vor Mitte Mai.
Kin	Nachsäen.

[47]

V	Also da, da darfs dann keine Nachfröste mehr geben, wenn man gesät
Kin	Hm. Okay. (Hm)

[48]

V	hat. Jà, der/ das Eisensulfat ist auf der Rückseite. Diese hellgrünen Eimer.
Kin	Na gut.

In seiner Anleitung zur Moosbekämpfung im Rasen in Transkriptausschnitt 39 nennt der Verkäufer sechs Teilhandlungen: Moosvernichter streuen (1), einwirken lassen (2), vertikutieren (3), düngen (4), abwarten (5), eventuell nachsäen (6). Die Optionsangabe, mit der sich der Verkäufer direkt an die Kunden wendet („Das können Sie jetzt drauf tun, ne?“) bildet zusammen mit dem Nachsatz („Dann kann das jetzt zwei, drei Wochen wirken.“) eine Konditionalkonstruktion (im Sinne von: ‚Wenn Sie das jetzt drauf tun, kann das zwei, drei Wochen wirken.‘). Der zweite Teil begründet, warum die Option sinnvoll ist, mit einer Erklärung: Der Moosvernichter braucht Zeit zum Einwirken, erst danach ist der folgende Arbeitsschritt (Vertikutieren) möglich. Das „dann“ kann man aber auch temporal verstehen; es eröffnet die Reihe der folgenden Anleitungsschritte. Auch die nächste auszuführende Tätigkeit wird als Option formuliert: „Und dann können Se Anfang bis Mitte April vertikutieren und danach den . Dünger drauf.“ Es schließt sich eine Anweisung an, die mit einem Konstruktionsbruch einsetzt: „Und wenn Se dann/ Dann . gucken Se er/ erst mal weitere drei Wochen, wie der Rasen sich erholt mit dem Dünger.“ Der konditionale Satzanfang wird in eine Temporalkonstruktion umgebaut. Ob Schritt (6) angebracht ist, macht der Verkäufer von den Auswirkungen der vorangegangenen Arbeiten abhängig. Je nachdem ob kleine oder große kahle Stellen im Rasen entstanden sind, ergeben sich für die Kunden zwei verschiedene Handlungsfolgen: nicht intervenieren oder nachsäen. „Und wenn Sie überlegen, dass Sie nachsäen .

wolln, weil Riesenlücken sind/ Also wenn das irgendwo so kleine Flecken sind, die frei sind, da wächst der Rasen von der Seite wieder rein. Wenn das jetzt richtig äh Riesenflatschen sind, die da ganz kahl sind, dann . müsste man gegebenenfalls äh nachdüngen, äh nachsäen.“ Die Handlungsoption ist an eine temporale Bedingung geknüpft: „Ähm . aber das auch nicht vor Mitte Mai. Also da, da darfs dann keine Nachfröste mehr geben, wenn man gesät hat.“

Bei komplexen Anleitungen werden Anweisungen zur Verwendung der Ware zum Zweck der besseren Verständlichkeit mit anderen sprachlichen Handlungen verbunden. Tabelle 19 zeigt, welche Handlungen die Verkäuferin mit den einzelnen Äußerungen ihrer Instruktion in GC-Eg-Terrakotta ausführt.

Tabelle 19: Handlungsstruktur des Instruierens (Beispiel GC-Eg-Terrakotta)

Äußerung	Handlung
Wichtig is eben, dass Ses ((atmet)) winterfest bepflanzen, das heißt, ne Drainage unten reinlegen, dass das Wasser ablaufen kann.	Anweisen Erläutern Erklären (Zweck)
Und eben dafür sorgen, dass das Wasser im Winter nich im Topf steht.	Anweisen Erklären (Zweck)
Das heißt, ((atmet)) der Topf nicht <u>gra</u> :de aufm Boden steht, sondern eben etwas höher auf kleinen Füßen oder auf Leisten oder so was, dass das Wasser weglaufen kann.	Erläutern Erklären (Zweck)
Ähm . für die Pflanze selber is es halt wichtig, dass Sie auch zum Winter hin auch Wasser <u>kontrollieren</u> , .	Anweisen
Denn darf ja nicht/ Denn oft is es so im Herbst, wenns draußen regnet, denken wir da gar nicht mehr dran und dann trocknet die Erde halt sehr schnell aus, hm?	Erklärung (als Begründung)

In GC-Eg-Terrakotta sagt die Verkäuferin der Kundin, wie sie ein Terrakotta-Gefäß winterfest bepflanzen soll. Sie verbindet dabei ihre Anweisungen mit Erläuterungen und Erklärungen, um der Kundin wichtige Informationen zur Gefäßverwendung und Pflanzenpflege zu vermitteln. Gleichzeitig macht sie damit plausibel, dass die Ware für die Kundin ein geeignetes Kaufobjekt darstellt.

Im Folgenden werden die Elemente dargestellt, die in den Gartencenter-Gesprächen mit Anweisungen zu komplexen Anleitungen verknüpft sind: Beschreibungen, Begründungen, Erklärungen, Erläuterungen und Bedingungen.

Beschreibungen liefern im Zusammenhang mit Anleitungen Informationen über Wareneigenschaften (Wirkungsweise, Einsatzmöglichkeit, Ergiebigkeit und Konfek-

tionierung von Mitteln oder Wuchseigenschaften und Verwendungsweisen von Pflanzen):

„Das ist ein systemisch wirkendes Gift.“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 8)

„auch gegen die Rhododendronzikaden“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 2)

„Un jeweils eine Flasche ähm reicht für einen Liter Wasser.“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 10)

„Das sind vier einzelne Portionsflaschen.“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 10)

„Und dann verzweigen die sich“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 18)

„Ähm wäre was so für den/ Sonne bis Halbschatten.“ (GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 9)

Begründungen dienen dazu, Handlungsanweisungen für den Kunden verständlich(er) zu machen, manchmal reicht dafür ein Aussagesatz mit Modalpartikel (,halt‘):

„Jò, es sind ja halt Pflanzen.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 44)

Meistens aber machen kausale (,weil‘), konditionale (,wenn‘, ,dann‘, ,da‘) oder finale (,dass‘, ,damit‘) Sätze die Funktion der Begründung deutlich:

Kausalsätze (Angabe des Grundes):

„Weil, ich würd die Bepflanzung so oder so ändern, deswegen war das jetzt nicht so maßgebend.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 45)⁵⁵

Konditionalsätze (Wenn-dann-Struktur, häufig Beschränkung auf ,wenn‘ oder ,dann‘; Angabe der Bedingung):

„Wenns zu viel Schatten is, verliert er die Färbung.“ (GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 17)

„Dann kann das jetzt zwei, drei Wochen wirken.“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 38)⁵⁶

Finalsätze (Angabe des Zwecks):

„Und den hat ja auch, sagen wer mal, die, äh die Produktionsbaumschule so, oben so kugelig geschnitten, dass es so buschelig wird.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 182)⁵⁷

Erklärungen decken Ursache-Wirkungs- oder Mittel-Zweck-Zusammenhänge bei der Verwendung von Geräten, Wirkstoffen und Pflanzen auf und können so den Sinn von Handlungsanweisungen nachvollziehbar machen.

„Das geht auch durchs Blatt durch und erreicht auch halt das Insekt, was dahinter liegt.“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 8)

⁵⁵ Weitere Belege: GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 46; GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 10

⁵⁶ Weitere Belege: GC-Re-Teichpumpe, Fläche 43; GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 119

⁵⁷ Weiterer Beleg: GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 16

„Und das is jetzt äh ne Möglichkeit, dass man gleichzeitig en Springbrunnen installiert und noch mal seitlich äh n Schlauch abführt.“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 38)⁵⁸

Ähnlich liefern Erläuterungen Zusatzinformationen, von denen der Verkäufer annimmt, dass sie dem Kunden nicht bekannt sind. Sie haben aber nicht erklärenden, sondern eher beschreibenden Charakter.

„aber das auch nicht vor Mitte Mai. Also da, da darfs dann keine Nachtfröste mehr geben, wenn man gesät hat.“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 46)⁵⁹

Es kommt auch vor, dass die Ausführung von Handlungen von Bedingungen abhängig gemacht wird und die Anleitung damit nur eine eingeschränkte Verbindlichkeit beansprucht:

„Und wenn Sie überlegen, dass Sie nachsäen . wolln, weil Riesenlücken sind/ Also wenn das irgendwo so kleine Flecken sind, die frei sind, da wächst der Rasen von der Seite wieder rein.“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 42)

Handlungsoptionen angeben. Optionen angeben bedeutet Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und als abgeschwächte Anweisungen formulieren:

„Und das is jetzt äh ne Möglichkeit, dass man gleichzeitig en Springbrunnen installiert und noch mal seitlich äh n Schlauch abführt.“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 38)

Sehr häufig wird bei Optionsangaben das Modalverb ‚können‘ verwendet. Es werden dem Hörer Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, ohne ihn direkt zur Durchführung aufzufordern, wie im folgenden Beispiel: „Un jetz kann man den nämlich beischneiden.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1).

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 40: Der Verkäufer stellt zwei Kundinnen, die eine kompakt bleibende Kübelpflanze suchen, den Mittelmeerschneeball vor. Nachdem er die wichtigsten Vorzüge der Pflanze genannt hat, greift er in seinem Resümee den Kundenwunsch auf: „Und summa summarum attraktiv, kompakt bleibend, langsam wachsend, schnittfähig un, un, und. Dann wär das schon en wertvoller Kandidat.“ (Fläche 40)

Transkriptausschnitt 40: GC-Go-Kübelpflanzen 1

[42]

V	un, un, und. Dann wär das schon en wertvoller Kandidat.	
Kin1	Jà. (...) Jà. Genau.	Jà. Genau.
Kin2		(...) Schneiden das bei,

⁵⁸ Weiterer Beleg: GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 44

⁵⁹ Weiterer Beleg: GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 18

[43]

V	Un <u>jetzt</u> kann man den nämlich beischneiden.	Äh den kann man ja auch
Kin1		Jä.
Kin2	ja?	

[44]

V	vielleicht heut oder morgen noch hier auch beispielsweise/	
Kin1		Bisschen rund wieder

[45]

V	Genau. Kappen, un das Verblühte rausnehmen.	Weil, ich würd
Kin1	machen, ne?	Jä. Jä.
Kin2		Jä.

[46]

V	die Bepflanzung so oder so ändern, deswegen war das jetzt nicht so <u>maßgebend</u> .	
---	---	--

Der Verkäufer formuliert in Transkriptausschnitt 40 die Option: „Un jetzt kann man den nämlich beischneiden.“ mithilfe des Modalverbs ‚können‘ in unpersönlicher Form (Indefinitpronomen „man“). Die Unverbindlichkeit dieser Handlungsmöglichkeit wird im Folgesatz noch deutlicher: „Äh den kann man ja auch vielleicht heut oder morgen noch hier auch beispielsweise/ Genau. Kappen, un das Verblühte rausnehmen.“ Hier verwendet der Verkäufer zusätzlich zum Indefinitpronomen (anstelle der direkten Anrede mit ‚Sie‘) als weitere Unbestimmtheitsmarkierungen eine temporale („heut oder morgen noch“), eine modale („vielleicht“) und eine lokale („hier auch beispielsweise“). Die Rückschnittmöglichkeit bedeutet nicht nur, dass die Pflanze kompakt gehalten und immer wieder in Form gebracht werden kann, sondern auch, dass sich die unansehnlichen verwelkten Blüten entfernen lassen. Danach hatte Kundin 2 gefragt („Un det kann man naher ausknipsen, ne?“) und darauf kommt der Verkäufer in seiner Begründung zurück („Weil, ich würd die Bepflanzung so oder so ändern, deswegen war das jetzt nicht so maßgebend.“). Er macht so deutlich, dass der wenig attraktive gegenwärtige Zustand der Pflanze nicht negativ ins Gewicht fällt angesichts der Option der Schnittverträglichkeit.

Optionsangaben können direkt an den Kunden gerichtet oder durch die Verwendung von Indefinitpronomen unpersönlich formuliert werden.

„Was Sie machen können, wäre jetzt einen reinen Moosvernichter streuen, nur Eisen-zwei/ äh Eisensulfat, das das Moos abtötet. Das wird dann braun und trocken und dann können Sies noch leichter raus- . -kratzen mit dem Vertikutierer.“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 15)⁶⁰

⁶⁰ Weitere Belege: GC-Re-Rasendünger, Fläche 38, 39; GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 19, 30

Optionsangaben mit Indefinitpronomen:

„Und dann kann man den bisschen durch äh Spitzenkappen so formen, wie mans ha:ben möchte.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 180)⁶¹

Die Ausführung von Optionen kann auch vom Vorliegen von Bedingungen abhängig gemacht werden:

„Wenn Sie das aber jetzt nur für einen Zweck brauchen, dann nehmen Sie nur diese . Stufentülle und schrauben die unmittelbar drauf und können dann Ihren Schlauch da drauf stecken.“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 40)⁶²

3.6.2. Instruktion nachvollziehen

Brünner (1987) weist darauf hin, dass die Kommunikation in Instruktionssituationen außer der Prozessierung des Musters weitere Dimensionen aufweist.

„Die Kommunikation in praktisch dominierten TZ [= Tätigkeitszusammenhängen; PW] kann funktional auf die Zielrealisierung bezogen sein (kooperationsbezogene Kommunikation). Sie kann aber auch ohne unmittelbaren Bezug auf die Zielrealisierung sein und vorwiegend sozialen, phatischen Charakter haben (begleitende Kommunikation).“ (Brünner 1987, S. 48)

Für Fickermann (1994) besteht beim handlungsbegleitenden mündlichen Instruieren die Besonderheit der kooperationsbezogenen Kommunikation darin, dass aufgrund der Kopräsenz von Sprecher und Hörer Handlungsanweisung und -ausführung in direkter Interaktion kontrolliert, kommentiert und korrigiert werden können.

„Typisch für mündliche Anleitungssituationen ist die Verbindung von sie konstituierenden aktionalen Komponenten (Vormachen – Nachmachen) und mündlichen verbalen Instruktionen durch den Anleitenden, die durch Zeiggesten unterstrichen werden. Parallel zum Anleitungsdiskurs läuft – wie bei den meisten mündlichen Kommunikationen – ein Verständigungsdiskurs.“ (Fickermann 1994, S. 79)

Der Hörer kann sein Verständnis der Handlungsanweisung ausdrücken durch Augenkommunikation, Interjektionen (z. B. ‚hm‘), Bejahungen bzw. Verneinungen oder Verbalisierung des Verstehens bzw. Nicht-Verstehens. Der Sprecher hat dann die Möglichkeit, sofort verbal, aktional oder gestisch (z. B. zeigend) zu reagieren. So ergibt sich häufig eine sukzessive Abfolge von

⁶¹ Weiterer Beleg: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 181

⁶² Weiterer Beleg: GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 15

„Handlungsanweisung – zögernder oder fehlerhafter Handlungsausführung – ergänzen-dem/korrigierendem Eingreifen – Handlungsausführung oder wiederholter Handlungs-ausführung“ (Fickermann 1994, S. 86).

In den untersuchten Verkaufsgesprächen finden sich keine handlungsbegleitenden Instruktionen, bei denen an Ort und Stelle Handlungen vor- und nachgemacht, fehlerhafte Handlungsausführungen korrigiert und richtig wiederholt würden. Stattdessen gibt es lediglich Imaginationen von Handlungen und den Aufbau von Wissen über sie beim Käufer. Der interaktive Charakter der Instruktionen in der Unmittelbarkeit der face-to-face-Kommunikation wird vor allem deutlich durch die Bezugnahme auf Gegenstände im gemeinsamen Wahrnehmungsraum (Deixis) und Verständnissicherungsprozeduren.

Sicherlich verweisen die Verkäufer in den Gesprächen mit Zeigegesten auf die Ware, deren Verwendung gerade besprochen wird. Dies ist aber anhand der Audioaufnahmen nicht feststellbar. Sprachlich verwenden sie als Determinatoren definite Artikel und Demonstrativa:

„Das wird hier/ Das is jetzt hier aufgeschraubt. . Diesen Adapterstutzen, den stecken Sie einfach hier drauf.“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 36)

Mitunter wird auch mit Pronomen auf bereits eingeführte Gegenstände referiert:

„Im Prinzip lassen Sie ihn jetzt erst mal blühn, zweifelsohne, . ja?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 179)

In einigen Fällen ist für den Verkäufer in der Gesprächssituation der Bezug auf die Ware so selbstverständlich, dass er nicht explizit deiktisch verweist:

„Können Sie draußen stehen lassen.“ (GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 30)

Neben der eindeutigen Bezugnahme auf die besprochenen Gegenstände ist eine weitere Voraussetzung für erfolgreiches Instruieren, dass der Kunde versteht, wie er sie verwenden soll. Der Anleitende muss nicht nur wissen, wie Pflanzen, Hilfsmittel und Werkzeuge heißen und bestimmte Handlungen bezeichnet werden und was man wie tun muss, er muss dieses Wissen auch vermitteln können. Verständnis fördernd ist es, wenn er Handlungsanweisungen schrittweise formuliert, kommentiert und erläutert und überprüft, ob der Hörer seine Anleitung verstanden hat und die Handlungen selbst ausführen kann bzw. könnte. Im Rahmen der Verständnissicherungsprozeduren spielen Hörerrückmeldungen eine wichtige Rolle. Hörer signalisieren ihr Verstehen und Nicht-Verstehen mimisch-gestisch (hier nicht dokumentiert) und verbal durch Interjektionen, Bejahungen oder Verneinungen und explizite Verbalisierungen des Verstehens oder Nicht-Verstehens.

Im Korpus finden sich viele kurze Hörerrückmeldungen; mit ihnen signalisieren Kunden Zustimmung („(au) ja“, „hm“, „(das) ist klar“, „genau“, „super“, „das ist doch wunderbar“), Akzeptanz („na gut“), Erkenntnisgewinn: „ach so“ oder sie markieren eine Information als Selbstverständlichkeit („das sowieso“, „eben“).

Ausführlichere Rückmeldungen liefern Kunden, wenn sie Verkäuferäußerungen wiederholen, paraphrasieren, ergänzen (erläutern, erklären, bewerten), Fragen stellen oder die Handlungsausführung ankündigen.

Wiederholen. Kunden signalisieren Verstehen und Akzeptanz, indem sie einen Teil der Verkäuferäußerung wörtlich wiederholen:

V: „Diesen Adapterstutzen, den stecken Sie einfach hier drauf. Ne?“ – K: „Einfach nur drauf gesteckt.“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 37)⁶³

Paraphrasieren. Kunden signalisieren Verstehen und Akzeptanz, indem sie einen Teil der Verkäuferäußerung sinngemäß wiederholen:

„V: Da würd ich schon gar nich mehr dran schneiden. – Kin: Nein, da würd ich auch nichts mehr dran machen. (...) Bin ja Laie, aber da würd ich auch schon gar nicht mehr dran rum(fitzeln).“ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 153)⁶⁴

Ergänzen. Kunden können Verkäuferäußerungen durch eine Erläuterung des Gehörten ergänzen:

V: „Un jetz kann man den nämlich beischneiden. [...]“ – K: „Bisschen rund wieder machen, ne?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 43)

Auch durch eine Erklärung als Ergänzung zur Verkäuferäußerung dokumentieren Kunden ihr Verständnis:

V1: „Die pflanzen Se einfach gerade ein, . ja?“ – Kin3: „Der wächst/ Wo natürlich die Sonne kommt, da wächst er natürlich hin, in diese/“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 42)⁶⁵

Manchmal ergänzen Kunden Verkäuferäußerungen durch eine Bewertung:

V: „Diesen Adapterstutzen, den stecken Sie einfach hier drauf. Ne?“ – K: „Das is auch praktischer als das Anschrauben. (Das) (...) Oben.“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 37)

Fragen. Kunden akzeptieren vorangegangene Handlungsaufforderungen des Verkäufers dadurch, dass sie ohne Widerspruch oder Hinweise auf Nicht-Verstehen weiterführende Fragen anschließen:

⁶³ Weitere Belege: GC-Re-Rasendünger, Fläche 45; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 99, 180, 182

⁶⁴ Weitere Belege: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 42, 183

⁶⁵ Weiterer Beleg: GC-Eg-Terrakotta, Fläche 38

V: „Und dann kommt das auch in ne Gartenspritze.“ – Kin: „Oder in die Gießkanne, oder?“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 43)⁶⁶

Handlungsausführung ankündigen. Eine Kundin schließt die Instruktionsphase ab, indem sie ihre Bereitschaft signalisiert die Handlungsaufforderung des Verkäufers umzusetzen:

V: „Das können Sie jetzt drauf tun, ne?“ – K: „Das könn (...) dann machen wer dat.“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 38)

3.7. Warenqualität einschätzen

Austin (1972) zählt zu den Expressiva unter anderem verdiktive Äußerungen, mit denen durch eine Begründung gestützte Urteile abgegeben werden:

„Verdiktive Äußerungen bestehen darin, daß über Werte oder über Tatsachen (soweit sie unterscheidbar sind) aufgrund von Beweismaterial oder Argumenten ein amtliches oder nichtamtliches Urteil abgegeben wird.“ (Austin 1972, S. 171)

Der Äußerung einer Beurteilung geht nach Rehbein (1977) als mentale Handlung die Einschätzung des Beurteilungsobjekts voraus. Die Einschätzung einer Handlung stellt Rehbein als einen dreischrittigen Prozess dar (Wahrnehmen, Identifizieren, Bewerten):

„(1) Zunächst nimmt der Aktant Information aus dem Handlungskontext auf; [...] Die Perzeption führt dann dazu, daß (2) der Aktant aufgrund dieser Perzeption sich ein ‚Bild von dem ganzen Handlungskontext machen kann‘, d.h. er kann den Handlungskontext IDENTIFIZIEREN nach entsprechenden Kategorien, die in seinem Wissen von Situationen vorhanden sind. [...] Daraufhin (3) erfolgt die BEWERTUNG dieser identifizierten Information, indem der Aktant den Bewertungsmechanismus appliziert [...]“ (Rehbein 1977, S. 143; Hervorhebungen im Original)

Im dritten Schritt, dem Bewerten, werden nach Rehbein die wahrgenommenen und identifizierten Beurteilungsobjekte mit einem Anforderungsprofil verglichen und anschließend gemäß der Ausprägung bestimmter Merkmale klassifiziert:

„der Aktant [...] fragt, ob der vorliegende Handlungskontext seinen Neigungen, Wünschen, akzeptierten Normen usw. entspricht oder nicht; entsprechend wird er den Handlungskontext positiv oder negativ einschätzen und damit kategorisieren bzw. klassifizieren.“ (Rehbein 1977, S. 143)

⁶⁶ Weitere Belege: GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 8, 11

Das Bewerten stellt somit ein Einordnen einer Handlung auf einer Werteskala dar:

„Durch diesen Mechanismus [des Bewertens; PW] werden bestimmte *Maßstäbe* an eine Handlung bzw. an eine Information über eine Handlung herangetragen. Durch die Anwendung dieses Maßstabs werden die (in Frage kommenden) Informationen geordnet, und zwar auf Skalen sortiert, die von positiv bis negativ reichen.“ (Rehbein 1977, S. 36; Hervorhebung im Original)

Es ist also mit Austin und Rehbein zu unterscheiden zwischen der mentalen Handlung des Bewertens und der interaktionalen des Beurteilens oder auch Einschätzens, die mit einer Begründungshandlung verbunden werden kann. Im Verkaufsgespräch äußert nach Dorf Müller der Verkäufer eine Einschätzung, wenn er eine Antwort gibt auf die Frage des Kunden: „das xy, ist das gut?“ (Dorf Müller 2006, S. 196). In diesem Fall fehlt dem Kunden ein Maßstab zur Bewertung seines Wissens über die Ware, um eine Kaufentscheidung treffen zu können. Deshalb möchte er zum einen, dass ihm der Verkäufer seine Einschätzung – als Resultat einer vorausgehenden Bewertung – mitteilt; zum anderen erwartet der Kunde eine Begründung, die diese Bewertung plausibel macht.

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 41: Die Verkäuferin bezeichnet gegenüber der Kundin, die eine winterharte Kübelpflanze sucht, Weiden als geeignet für die beabsichtigte Verwendung und begründet dann ihre Einschätzung:

Transkriptausschnitt 41: GC-Eg-Kübelpflanzen

[40]

Vin	werden.	Da wäre so was eben schon ganz günstig, weil Sies auch
Kin	Jä.	

[41]

Vin	zurückschneiden können, ne?	Ähm Sie können dann eben später auch ma
Kin	Jä.	

[42]

Vin	wieder den Topf <u>rausnehmen</u> , den Wurzelballen kleiner machen und eventuell in
-----	--

[43]

Vin	den gleichen Topf wieder einpflanzen.	Wenn Sie einfach sagen, ich will den
Kin	Ahà.	

[44]

Vin	Topf schon weiterhin <u>behalten</u> , ne? Aber wichtig is eben im Topf, dass die Pflanze
-----	---

[45]

Vin	. Dünger und Wasser kriecht.	
Kin	Jä. Ich denke, dann ist die am .	pflegeleichtesten
K		(Ja)

[46]

Vin		Gut.	Haben Sie en
Vin [nv]	((lacht))		
Kin	für uns, ne?	Prima! Für Ihre . Beratung vielen Dank.	
K	Okay.		

Dadurch, dass die Kundin in GC-Eg-Kübelpflanzen die Weiden fälschlicherweise als nicht geeignet für eine Kübelbepflanzung bezeichnet („Und äh diese k/ sin au nix für Kübel, ne?“; Fläche 33), hat sie deutlich gemacht, dass ihr der Maßstab zur Bewertung der Ware fehlt. Deshalb widerspricht ihr die Verkäuferin („Doch, überhaupt kein Problem.“; Fläche 34). In Reaktion auf die schlechten Erfahrungen der Kundin („Ich hab ma eine gehabt in so nem Kleinen, das is nichts geworden.“; Fläche 34) weist die Verkäuferin darauf hin, dass das Gedeihen der Pflanze von der Topfgröße und der Verweildauer im Gefäß abhängig ist, und bereitet damit ihre Einschätzung vor. Die Verkäuferin hat also die Kontextbedingungen wahrgenommen und die Einflussgrößen identifiziert, die sich auf die Angemessenheit ihres Urteils auswirken; sie bewertet nun die Eignung der Weiden unter der Bedingung sachgemäßen Umgangs positiv und gibt einen relativ hohen Skalenwert an („schon ganz günstig“). Die Verkäuferin stützt und verdeutlicht ihre Aussage nach der einleitenden Konjunktion ‚weil‘ mit zwei Gründen (Optionen „zurückschneiden“ und „Wurzelballen kleiner machen“) und charakterisiert sie mit dem abschließenden Rekurs auf den Kundenwunsch als ihr Beratungsangebot („Wenn Sie einfach sagen, ich will den Topf schon weiterhin behalten, ne?“). Nach den abschließenden Pflegehinweisen der Verkäuferin (Düngen, Gießen) äußert die Kundin ihren Kaufentschluss („Jà. Ich denke, dann ist die am . pflegeleichtesten für uns, ne?“) und bedankt sich für die hilfreiche Einschätzung, die sie als Beratung empfunden hat („Prima! Für Ihre . Beratung vielen Dank.“).

Auch in der folgenden Sequenz ist das Werturteil der Verkäuferin („passt“) mit einer Begründung verknüpft („dicke Blüten“), die durch eine Beschreibung („kommen schon“, „kommen nach“) und eine abschließende Einordnung („Beetrose“) ergänzt wird:

„Es würde schon noch zu ner Edelrose auch passen. Weils auch dicke Blüten sind. Ne? Sehn Se die hier? Da kommen halt schon . mehr . dicke Blüten. Da kommen von unten noch welche nach. Aber es is eben genau genommen eine Beetrose. Das wär dann was Rotes.“ (GC-Eg-Rosen, Fläche 29)

In den meisten Verkaufsgesprächen des Korpus begründen die Verkäufer aber ihre Einschätzungen nicht. Oft geben sie Einschätzungen bezüglich der Eignung einer bestimmten Ware für den Verwendungszweck ab, den der Kunde genannt hat. So

bezeichnen Verkäufer Artikel summarisch als „geeignete Lösung“, „Speziallösung“, „wertvollen Kandidaten“ oder „Klassiker“.

„Das wär ja schon mal ne geeignete Lösung.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 47)

„Da gibts eine Lösung. Hier vorne. . Eine Speziallösung.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 69)

„Dann wär das schon en wertvoller Kandidat.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 42)

„Viel eignet sich da nicht für. Der Klassiker ist Kirschlorbeer.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 61)

Verkäufer schätzen auch spezielle Eigenschaften der Ware ein (Standortansprüche: „braucht viel Sonne“, Pflegeaufwand: „robust“, „dankbar“, Aussehen: „bunt“)

„Was sehr viel Sonne braucht, sind diese Mittagsblumen.“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 18)

„Am robustesten wäre jetzt oben die rote Glanzmispel.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 145)

„Das ist was sehr Dankbares auch für den Kübel, ne?“ (GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 13)

„Und wie isses sonst mit den einfach rosa Blühenden hier? Ist dann en bisschen bun-ter.“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 46)

Einschätzungen von erst in Zukunft sichtbar werdenden Eigenschaften lauten wie folgt:

„Das wär auch son bisschen was, was schön buschig wird.“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 17)⁶⁷

Gradangaben bezeichnen die Ausprägung eines Warenmerkmals als stark („sehr“, „immer“, „noch“, „ganz“, „vollkommen“, „hundert prozentig“, „intensiv“, „richtig“, „besonderen“), als mehr oder weniger stark („ausreichend“) oder als schwach („eher selten“, „nich soviel“, „nicht richtig“, „bisschen“, „eventuell“).

Neben detaillierten Einschätzungen treten viel häufiger floskelhafte Attribute auf, mit denen Artikel belegt werden („schön“, „wunderbar“, „traumhaft“, „klasse“). „Schön“ ist dabei mit Abstand das am häufigsten verwendete Attribut:

„Das is sehr schön, schauen Se mal her.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 112)⁶⁸

⁶⁷ Weitere Belege: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 104, 122; GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 34, 152

⁶⁸ Weitere Belege: GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 124, 126, 143, 168; GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 14, 16, 27, 38; GC-Eg-Rosen, Fläche 36, 44; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 58, 76, 80, 102, 113; GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 8

Seltener verwendete Floskeln sind ‚wunderbar‘, ‚traumhaft‘ und ‚klasse‘:

„Wie gesagt, können Sie wunderbar zurückschneiden.“ (GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 19)⁶⁹

„Das ist ein traum-haftes Modell.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 57)

„Der ist klasse.“ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 132)

Fallen die Einschätzungen der Ware durch den Verkäufer ausführlicher aus, dann werden mitunter beschreibende („passt“, „leuchtet“, „hat Fernwirkung“) und floskelhafte Attribute („schön“, „klasse“) kumulativ verwendet:

„Es würde passen. Jà. Leuchtet sehr stark die Sorte, ne? Der ist super schön und vor allen Dingen auch mit super Fernwirkung, ne? Die Farbe ist klasse.“ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 58)

Eine positive Bewertung der Ware kann auch schon durch ihre Benennung ausgedrückt werden, dann nämlich, wenn ein Markenname als Garantie für Qualität verwendet wird:

„Ich mein, es gibt mit Sicherheit billigere Pumpen, aber äh dann haben Sie nicht die dreijährige, ... die dreijährige ... Garantie von Oase, nicht die Erfahrung einer, .. einer Firma, die zum Beispiel auch für Gardena die Pumpen fertigt.“ (GC-Re-Teichpumpe, Fläche 44)

Eine ähnliche Aufwertung der Ware bewirkt eine Formulierung des Verkäufers, die seine Identifikation nicht nur mit dem Unternehmen, sondern auch mit seinem Angebot zum Ausdruck bringt:

„Unsere Erde ist . strukturstabil, sie ist aufgedüngt, ja?“ (Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 74)

3.8. Ratgeben

Das ‚Raten‘ als direkter Sprechakt unterscheidet sich nach Searle (1994) vom ‚Auffordern‘ durch die Absicht des Sprechers, den Hörer davon zu überzeugen, dass die Ausführung einer bestimmten Handlung in dessen Interesse liegt:

„Beraten ist nicht, wie man vielleicht annehmen könnte, eine Art des Aufforderns. [...] Jemand beraten bedeutet nicht, ihn zu überreden versuchen, etwas zu tun – wie das beim Auffordern der Fall ist. Beraten bedeutet vielmehr, jemandem zu sagen, was das Beste für ihn ist.“ (Searle 1994, S. 105)

⁶⁹ Weiterer Beleg: GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 15

Auch Zifonun (1997) bezeichnet die am Wohl des Hörers orientierte Bewertung von Handlungsalternativen als Kern des Ratgebens, das den Hörer nicht auf eine Handlungsoption festlegt:

„Zweck des RATSCHLAGS ist es, ein dem Sprecher vom Adressaten vorgelegtes Handlungsproblem dadurch zu lösen, daß eine bestimmte Handlungsweise als aus Sprechersicht empfehlenswert für die Ziele des Adressaten herausgestellt wird, ohne daß dieser dadurch in seiner Wahl festgelegt wäre.“ (Zifonun et al. 1997, S. 137; Hervorhebung im Original)

Rehbein beschreibt das Handlungsmuster Ratgeben als Transfer von Handlungsplänen wie folgt (Abbildung 20):

-
- (1)
 - (a) H hat vages Ziel;
 - (b) H braucht Handlungsplan;
 - (c) Plan erfordert Zielsetzung;
 - (d) H steht vor alternativen Zielen:
 f_1 oder f_2 oder f_3 usw. (*weiter Fokus*)
 - (2)
 - (a) S erschließt aus Äußerung (Signal) (1) (e):
 - (aa) H kann alternative Ziele nicht bewerten;
 - (ab) H steht vor Alternative f_1, f_2, f_3 usw.;
 - (b) S vergegenwärtigt Motivation und Φ -Bereich von H;
 - (c) S nimmt Bewertung vor (Bedingung: Kompetenz von S);
 - (d) Äußerung χf_i
 (wobei f_i Ziel aus der bestehenden Alternative);
 - (3)
 - (a) für H zählt (2) (d) als Zielbewertung;
 - (b) weiter Fokus bei H geht über in engen Fokus (*Fokusverengung*);
 - (c) H kann Handlungsplan für f_i bilden;
 - (d) Entscheidung_H: Akzeptierung vs. Verwerfung von f_i .

Abbildung 20: Ratgeben (Rehbein 1977, S. 324)

Die Interaktion zwischen Hörer und Sprecher vollzieht sich beim Ratgeben nach Rehbein (1977) in drei Schritten: Zunächst äußert der Hörer sein Unvermögen, sich zwischen Handlungsalternativen zu entscheiden (1). Daraufhin bedenkt der Sprecher Absicht und Voraussetzungen des Hörers, er bewertet Alternativen und äußert seinen Ratschlag (2). Abschließend akzeptiert oder verwirft der Hörer den Ratschlag (3).

Engel betont wie Searle, dass der Ratgeber den Ratschlag nicht aus eigenem Interesse erteilt:

„Der Sprecher möchte den Partner zu einem für diesen vorteilhaften Verhalten veranlassen.“ (Engel 1991, S. 49)

Aber genau diese Voraussetzung der Uneigennützigkeit ist in der besonderen Situation des Verkaufsgesprächs häufig nicht gegeben:

„Aufforderungen zum Kauf, zum Abschluß von Verträgen usw. geben sich oft als Ratschläge, obwohl der Sprecher keineswegs (immer) den Vorteil des Partners im Auge hat.“ (Engel 1991, S. 49)

Dorf Müller illustriert mit einem Beispiel aus dem Computerdiscount, was es bedeutet im Verkaufsgespräch einen Ratschlag zu geben. Ein Verkäufer rät dem Kunden, eine bestimmte Grafikkarte in einen leistungsfähigeren PC-Steckplatz einzubauen:

„V: den würd ich dann auch benutzen ruhig dafür“ (Dorf Müller 2006, S. 209)

In den untersuchten Verkaufsgesprächen kommen Ratschläge nicht häufig vor. Sie werden meist nicht von den Kunden eingefordert, sondern von den Verkäufern ungefragt gegeben; das heißt, die Verkäufer unterstellen in diesen Fällen einen Beratungsbedarf beim Kunden. Ein Verkäuerratschlag besteht in der Benennung einer für den Kunden zweckdienlichen Handlungsoption und der Aufforderung, diese auszuführen. Die Handlungsausführung kann anschließend Thema einer Instruktion sein, bei der in einer häufig mehrschrittigen Anleitung vom Verkäufer gesagt wird, wie der Kunde etwas (mit der Ware) tun soll. Im Gegensatz zum Ratschlag formuliert der Verkäufer mit einer Empfehlung eine Entscheidung zugunsten eines bestimmten Produkts.

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 42: In GC-Sc-Terrassenbepflanzung formuliert der Verkäufer einen Ratschlag als Hilfestellung bei der Auswahl zueinander passender Terrakottgefäße für eine Terrassenbegrünung.

Transkriptausschnitt 42: GC-Sc-Terrassenbepflanzung

[4]

V	Sie sollten
Kin1	vielleicht gar nicht so schön <u>aus</u> , wenn ich dat dazwischen hab, oder?

[5]

V	drauf achtgeben, dass Sie eine .. Symmetrie haben, . ne <u>Gleichheit</u> . Dann nehmen
---	---

[6]

V	Sie besser . die, die Sie schon haben.
Kin1	Also, . also <u>den</u> find ich ja sehr schön und

[7]

Kin1	<u>da</u> seh ich einen, der ist zwar was <u>höher</u> , aber das spielt ja keine Rolle, oder?
------	--

[8]

V	Nein, das spielt keine Rolle. Nur es passt halt einfach
Kin1	Wenn der was höher ist? Jä.

[9]

V	meines Erachtens aus <u>ästhetischen</u> , <u>optischen</u> Gründen nicht, wenn Sie en
---	--

[10]

V	quadratisches Gefäß nehmen und ein . rundes Gefäß.
Kin1	Nein, das isch ja auch rund,

[11]

V	Jä. Genau, das wär schon optisch ganz gut.
Kin1	. das wär rund und das wär rund, ja? Nur das isch <u>höher</u> , das hier.

[12]

V	Das macht ja nichts. Das is egal.
Kin1	Nee? Jä. Und Durchmesser isch ja derselbe.

In Transkriptausschnitt 42 lässt sich das Handlungsmuster ‚Ratgeben‘ (siehe Abbildung 20) folgendermaßen nachvollziehen: Im ersten Schritt äußert die Kundin ihr Unvermögen, sich zwischen Handlungsalternativen zu entscheiden („Ja, ich hab jetzt drei solche schon auf der Terrasse, ja? Ich würd sagen, dann muss ich doch bei dem Muschter so bleiben. Also wenn ich jetzt mit . so . äh . Ding/ Henkel dran hab, das sieht dann vielleicht gar nicht so schön aus, wenn ich dat dazwischen hab, oder?“, Fläche 1). Im zweiten Schritt formuliert der Verkäufer seinen Ratschlag („Dann nehmen Sie besser . die, die Sie schon haben.“). Im dritten Schritt akzeptiert oder verwirft die Kundin den Ratschlag des Verkäufers; wie sie sich im vorliegenden Fall entscheidet, ist anhand der Audioaufnahme nicht zu klären („Nehm ich den und den. Also zwei Stück brauch ich, ja?“; Fläche 19).

In dieser Sequenz wird der Ratschlag durch andere sprachliche Handlungen erweitert. Um den Ratschlag plausibler zu machen, kombiniert der Verkäufer seine Handlungsaufforderung („Sie sollten drauf achtgeben“) mit Einschätzungen („Dann nehmen Sie besser“; „das wär schon optisch ganz gut“; „Das macht ja nichts. Das is egal.“), einer Begründung („aus ästhetischen, optischen Gründen“) und der Betonung der subjektiven Perspektive („meines Erachtens“).

Eine andere Form der Erweiterung der Handlungsaufforderung im Rahmen des Ratschlags besteht in der Verbindung mit einer Erläuterung. Im folgenden Beispiel wird im Anschluss an die Aufforderung, den Vorteil ‚kurzer Kronenansatz‘ (erleichterte Ernte) bei niedrig bleibenden Obstbäumen als Auswahlkriterium zu berücksichtigen, der verwendete Fachbegriff erläutert:

„Also is normalerweise beim Obst so, dass Sie . ähm/ – Kin: Wuchern ohne Ende, ne? – Vin: Nee, dass Sie ähm darauf achten sollten, wenns en kleiner Baum bleiben soll, dass Sie einen kurzen Kro:nenansatz haben, das heißt, die ersten Kronenäste schon relativ niedrig anfangen solln, der Baum von da an breit wird, und in der Regel eben, wenn er einen kurzen Kronenansatz hat, auch nich so groß wird.“ (GC-Eg-Obst, Fläche 11)

„Raten“ als explizit performatives Verb wird in den Sequenzen, in denen die sprachliche Handlung „Ratgeben“ ausgeführt wird, nicht verwendet. Nur einmal bezeichnet ein Verkäufer seine Äußerung als „Tipp“:

„à, aber äh ((lacht)) als Tipp, als Tipp ist es einfach mim/ mit dem Spritzen für Sie effektiver und günstiger.“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 52)

Wenn eine Handlungsanweisung als Kernbestandteil des Ratgebens bestimmt wird, dann stellt auch die folgende Äußerung einen Ratschlag dar, obwohl hier das Verb „empfehlen“ verwendet wird:

„Jà, also dann empfiehlt sich das schon mit ner Gartenspritze“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 22)

Anweisungen im Rahmen von Ratschlägen werden häufig mit „sollen“ im Konjunktiv formuliert und mit einer direkten Anrede an den Kunden verknüpft (vgl. oben GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 4; GC-Eg-Obst, Fläche 11):

„und da sollten Sie auch äh wirklich auf den Unterbau, auf den Untersetzer, den rollbaren, auch was de/ deren oder dessen Konstruktion angeht, hochwertige Materialien verwenden.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 87)

Sachbezogen formulieren Verkäufer einen Ratschlag, wenn sie den Kunden nicht direkt ansprechen und eine unpersönliche Formulierung wählen, die die Einschätzung ausdrückt, dass eine bestimmte Handlung im Interesse des Kunden und damit ratsam ist:

„Ähm wenns geht am besten/ Das Einfachste ist, einfach nur Rausschneiden, die obersten.“ (GC-Es-Blattrollwespe, Fläche 2)

Um nicht aufdringlich zu wirken, sagt aber der Verkäufer häufig nicht, was der Kunde seiner Meinung nach tun sollte, sondern was er selbst an dessen Stelle tun würde. Dafür kann er im Satz die einfache Ich-Form verwenden, oder die Subjektivität seiner Aussage besonders betonen („ganz ehrlich aus persönlicher Erfahrung“, „ich selbst“, „ich persönlich“); er kann dabei eine Begründung liefern („weil“), oder darauf verzichten.

„Ich kann Ihnen ganz ehrlich aus persönlicher Erfahrung sagen, . dass wir/ oder die Pflanzgefäße, die ich selbst im privaten Bereich bepflanzt habe, mit unseren Blumenerden gefüllt habe. Unsere Erde ist . strukturstabil, sie ist aufgedüngt, ja? Und daraus resultiert einfach, dass wer/ ich persönlich jetzt nicht mache mit dieser, mit dieser Drainage, . ja?“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 71)⁷⁰

⁷⁰ Weitere Belege: GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 80; GC-Eg-Rosen, Fläche 39; GC-Re-Anwachserde, Fläche 27

„Ich würde die nur in die Mitte setzen, weil die doch en bisschen höher wird, né, als die Andern.“ (GC-Eg-Rosen, Fläche 10)

Ein Ratschlag kann auch aus einer Aufforderung bestehen, eine bestimmte Handlung zu unterlassen. Dann rät der Verkäufer dem Kunden – hier mit einer Begründung – davon ab, etwas zu tun (GC-Eg-Rosen):

Transkriptausschnitt 43: GC-Eg-Rosen

[55]

Vin	drumherum steht. Wie gesagt, das is aber dann auch das <u>Letzte</u> . jetzt an
-----	---

[56]

Vin	Edelrosen.
-----	------------

Kin	Äh ich könnte aber eine noch rüber setzen, ne? Kann man dat jetzt
-----	---

[57]

Vin	Wie lang steht die denn schon bei Ihnen?	Nee, dann lieber nicht. Weil
-----	--	------------------------------

Kin	noch?	Jahre.
-----	-------	--------

[58]

Vin	die jetzt so viel weiche Blattmasse hat, dass sie dann einfach vertrocknet. Dann
-----	--

[59]

Vin	lieber im Herbst.
-----	-------------------

Kin	((14 Sek.)) Dann stell ich die so lang dazwischen un dann kann
-----	--

[60]

Vin	Das könn Se machen, jà. .. Wenn die Blätter ab sind, ne?
-----	--

Kin	ich die im Herbst wieder/
-----	---------------------------

[61]

Vin	Im Herbst.	Gut.
-----	------------	------

Kin	Jà.	Dann setz ich die danach darüber. Damit da noch en bisschen Farbe
-----	-----	---

[62]

Vin	Okay.	Bitte.
-----	-------	--------

Kin	drin is.	(...)
-----	----------	-------

Auslöser für den Ratschlag der Verkäuferin in Transkriptausschnitt 43 ist die Frage der Kundin, die sie aufgrund eines fehlenden Handlungsplans stellt („Äh ich könnte aber eine noch rüber setzen, ne?“). Nach einer Rückfrage des Verkäufers zwecks Klärung der Umstände („Wie lang steht die denn schon bei Ihnen?“) und der Antwort der Kundin („Jahre.“) rät die Verkäuferin mit erklärender Begründung ab („Nee, dann lieber nicht. Weil [...]“). Die Kundin akzeptiert den Alternativvorschlag („Dann lieber im Herbst.“) und entwickelt einen neuen Handlungsplan („Dann stell ich [...]“), dem die Verkäuferin abschließend zustimmt („Das könn Se machen, jà.“).

Die negative Bewertung einer Handlungsoption im Rahmen des Abratens kann mit und ohne Begründung erfolgen:

„Né, also wenn Sie sagen bis zwei Uhr, könnte das schon en bisschen knapp werden. Né, weil die sind dann wirklich nur offen, wenn die Sonne scheint.“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 19)

„Also en Hartriegel is nich so günstig . fürn Kübel.“ (GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 32)

3.9. Ware empfehlen

Nach Dorf Müller besteht zwar eine große Ähnlichkeit zwischen dem ‚Empfehlen‘ und dem ‚Ratgeben‘, sie sieht aber einen entscheidenden Unterschied in der Ausgangslage der beiden Handlungsmuster, deren Startphasen sie in Abbildung 21 vergleicht. An Phase 1 schließen sich beim ‚Empfehlen‘ dieselben Phasen 2 und 3 an wie beim ‚Ratgeben‘ in Rehbeins Musterdarstellung (siehe Abbildung 20).

Schema Ratgeben:

- (1) (a) H hat vages Ziel;
- (b) H braucht Handlungsplan;
- (c) Plan erfordert Zielsetzung;
- (d) H steht vor alternativen Zielen: f_1 oder f_2 oder f_3 usw. (weiter Fokus);
- (e) H exothetisiert Bewertungsunfähigkeit;

Schema Empfehlen:

- (1) (a) H hat vages Zielfeld und Handlungsplan;
- (b) H braucht spezifisches Zielobjekt (seiner geplanten Handlung);
- (c) H steht vor alternativen Zielen: o_1 oder o_2 oder o_3 ;
- (d) H exothetisiert Bewertungsunfähigkeit;

Abbildung 21: Ratgeben und Empfehlen (Dorf Müller 2006, S. 225)

Im Gegensatz zur Situation, in der der Käufer einen Ratschlag erhält, hat er in dem Fall, dass der Verkäufer eine Empfehlung ausspricht, bereits einen Handlungsplan (1a); er ist z. B. entschlossen, einen Artikel aus der ihm präsentierten Auswahl zu kaufen, er weiß nur nicht, welchen er nehmen soll (1b, 1c) und thematisiert diese Schwierigkeit (1d). Der Verkäufer benennt daraufhin als spezifisches Zielobjekt den Artikel, der seiner Meinung nach am besten geeignet ist, den Kundenwunsch zu erfüllen (2d in Abbildung 20). Dem Kunden steht es frei, dieser Empfehlung zu folgen oder nicht (3d in Abbildung 20).

Dorf Müller illustriert die Ausgangslage des Empfehlens im Verkaufsgespräch wie folgt:

„Beispielsweise ist einem Gast in einem Restaurant, der sich nicht für ein bestimmtes Gericht entscheiden kann, klar, mit welcher Handlungsweise er eine Problemlösung herbeiführen kann, nämlich mit dem Bestellen eines Gerichts; auf welches Ziel genau er diese Handlungsweise allerdings richten soll, weiß er jedoch nicht. Er wird also den Kellner um eine Empfehlung bitten, etwa: „Was empfehlen Sie heute besonders?“ oder „Was können Sie mir als Vegetarier empfehlen?“. (Dorf Müller 2006, S. 224; Hervorhebungen im Original)

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 44: Der Verkäufer zeigt einer Kundin Rasendünger in drei verschiedenen Qualitätsstufen und empfiehlt ihr die mittlere.

Transkriptausschnitt 44: GC-Re-Rasendünger

[28]

V	Äh und da würd ich Ihnen empfehlen hier
Kin	Also nehmen wer <u>da</u> von einen und dann is/ Jà, genau.
K	(...)

[29]

V	diesen LN zwohundertfünzfich, da gibts drei verschiedene Qualitäten. LX ist der ..
---	--

[30]

V	Billigste. Ähm halt ich aber auch nicht <u>viel</u> von. LN ist vernünftig und LE is
Kin	Hm. Hm.

[31]

V	für/ . äh es is .. super.
V [nv]	((lacht))
Kin	Dann nehmen wir LE Super und son Eisensulfat nehm wer

[32]

Kin	mit. Jà. Dann machen wa ers dat Eisensulfat un dann/ Aber vertikutieren kann
K	Ja?

Das Handlungsmuster ‚Empfehlen‘ lässt sich in GC-Re-Rasendünger (siehe Abbildung 21) wie folgt nachvollziehen: (1) Die Kundin hat aufgrund der Hinweise des Verkäufers den Plan entwickelt, Dünger zu kaufen; sie weiß aber nicht, welchen sie nehmen soll („Und welchen Dünger nehmen wer dann hinterher, wenn alles abgeschlossen is, der vernünftig is?“; Fläche 22). (2) Der Verkäufer empfiehlt daraufhin ein Produkt („Äh und da würd ich Ihnen empfehlen hier diesen LN zwohundertfünzfich“) und bewertet die unterschiedlichen Qualitätsstufen („LX ist der .. Billigste. Ähm halt ich aber auch nicht viel von. LN ist vernünftig und LE is für/ . äh

es is .. super.“). (3) Die Kundin richtet sich nach der Empfehlung und entscheidet sich für die höchste Qualitätsstufe („Dann nehmen wir LE Super“).

Verkäuferempfehlungen kommen in den untersuchten Verkaufsgesprächen selten vor. Nur bei einer wird das explizit performative Verb ‚empfehlen‘ verwendet (siehe oben: GC-Re-Rasendünger, Fläche 28). Der Verkäufer kann aber seine Empfehlung auch in der Form einer Anweisung an den Kunden formulieren:

„Dann nehmen Sie, dann nehmen Sie normale Blumenerde.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 31)

Die unpersönliche Empfehlung verzichtet auf die Anrede des Kunden.

„Da bietet sich ja das Weiß wieder an, ne? Mit dem Zartrosa.“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 45)

Die Scheu der Verkäufer Empfehlungen abzugeben, zeigt sich auch daran, dass sie mehrfach dem Wunsch von Kunden nach einer Empfehlung nicht nachkommen. Auf die Frage der Kundin in GC-Go-Kübelpflanzen 2 („Welche würden Sie dann nehmen?“) antwortet der Verkäufer, das sei Geschmacksache:

„Äh die Frage natürlich/ Verstehen Sie, was ich nehmen würde, das is Geschmacks/ Das beantworte ich auch nie direkt . Wenn Se sagen: Mensch, was is am robustesten, ja? Das wär jetz hier/ Ähm jahà. ((lacht)) Am robustesten wäre jetzt oben die rote Glanzmispel.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 142)

In GC-Go-Kübelpflanzen 2 bietet der Verkäufer als Ersatz für eine persönliche Empfehlung Sachinformationen, die die Kaufentscheidung der Kunden erleichtern sollen. Es kommt aber auch vor, dass Verkäufer den Kundenwunsch nach einer Empfehlung ohne Kommentar abtun. Auf die Frage der Kundin in GC-Eg-Terrakotta („Und was sieht am besten aus?“) antwortet die Verkäuferin lediglich: „Is Geschmackssache.“⁷¹

Transkriptausschnitt 45: GC-Eg-Terrakotta

[4]

Vin	Jä.
Kin	sind) Und was sieht am besten aus? Komm/ Tun ma die lieber in eckige Töpfe/

[5]

Vin	Is Geschmackssache.
Vin [nv]	((lacht))
Kin	In <u>Runde</u> oder in, in, in (...) Jä, die so nach oben <u>gehn</u> ?

⁷¹ Weiterer Beleg: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 163

3.10. Einwand behandeln

Einwände, die Kunden im Laufe des Verkaufsgesprächs gegenüber der ihnen angebotenen Ware formulieren, können als Vorwürfe gegenüber dem Verkäufer verstanden werden, einen unangebrachten Vorschlag unterbreitet zu haben. In dieser Situation hat der Verkäufer die Möglichkeit, den Vorwurf zu akzeptieren und sich zu entschuldigen oder ihn zurückzuweisen und sich zu rechtfertigen.

Nach Rehbein (1975) ist im Rahmen des Musters ‚Vorwerfen – Entschuldigen/Rechtfertigen‘ eine Verfehlung eines Aktanten die Voraussetzung und der Ausgangspunkt für den Vorwurf, den ein Sprecher an ihn adressiert:

„Dem eigentlichen Dialog geht voraus eine *Verfehlung eines Aktanten* z (Fehlhandlung), die bei einem Sprecher a, der nicht der Täter ist, eine Äußerung gegenüber einem Interaktanten y hervorruft, von dem er, a, gute Gründe hat, anzunehmen, daß er der Täter, mithin z, ist.“ (Rehbein 1975, S. 292; Hervorhebung im Original)

Die Verfehlung des Täters besteht darin, eine Handlung ausgeführt zu haben, die eine den Sprecher leitende Norm verletzt. Die negative Bewertung und die Ablehnung dieser Handlung durch den Sprecher bilden die Grundlage für den Vorwurf, den er an den Täter richtet:

„Im Sprecher kommt eine kodifizierte oder nicht kodifizierte Norm zur Anwendung, und dies deshalb, weil bestimmte Interessen, Erwartungen [...], Absichten, Wünsche, Rechte, Privilegien, kurz seine *Integritätszone* tangiert wurde. Diese Verletzung beantwortet der Sprecher mit einer impliziten Zurückweisung der Handlung, die er damit auch in gewisser Weise einstuft und kategorisiert. Die Zurückweisung der Handlung wird also zur *Präsupposition* seiner ersten Äußerung.“ (Rehbein 1975, S. 294; Hervorhebungen im Original)

Hat der Sprecher seinen Vorwurf an den Täter (den Defendenden, vgl. Rehbein 1975, S. 291) gerichtet, so steht dieser vor der Alternative, den Vorwurf anzunehmen oder abzulehnen:

„y kann nun akzeptieren, das heißt, er muß die mit der Assertion von a verbundenen Sanktionen zu übernehmen *bereit* sein. [...] Es besteht aber auch die Möglichkeit, daß y die Äußerung a's nicht akzeptiert. Er ist dann zu einer bestimmten verbalen Antwort verpflichtet.“ (Rehbein 1975, S. 294f.; Hervorhebung im Original)

Die beiden wichtigsten Antwortmöglichkeiten des Defendenden (von Rehbein ‚Accounts‘ genannt) sind die Entschuldigung und die Rechtfertigung. Die Entschuldigung setzt das Bedauern des Täters voraus und bedarf einer Bitte an den Sprecher um Vergebung:

„Die Entschuldigung ist eine kommunikative Handlung, in der jemand (hier der Defendent y) zugibt, daß die inkriminierte Handlung schlecht war (er entschuldigt sich),

aber im allgemeinen nicht die volle Verantwortung für die Handlung übernimmt. Sie ist verbunden mit der Aufforderung an den Geschädigten (a), den Täter seinerseits aus der Verantwortung zu entlassen, (das heißt *ihn* zu entschuldigen).“ (Rehbein 1975, S. 306; Hervorhebung im Original)

Rechtfertigt sich der Defendent, so lehnt er den Vorwurf des Sprechers ab, er nennt die Gründe für sein Verhalten und erwartet vom Sprecher, dass dieser seine Erklärung akzeptiert:

„Die Rechtfertigung ist ein ACCOUNT, in dem der Täter die Verantwortung für seine Handlung übernimmt, aber Gründe dafür anführt, warum er die pejorative Einschätzung seitens des Interaktanten nicht teilt.“ (Rehbein 1975, S. 310; Hervorhebung im Original)

In der Abschlussphase des Musters ‚Vorwerfen – Entschuldigen/Rechtfertigen‘ hat der Sprecher zwei Reaktionsmöglichkeiten auf den Account des Defendenten: Er kann ihn akzeptieren (von Rehbein ‚Honorierung‘ genannt) oder ablehnen:

„In dieser Phase wird das durch die Verfehlung gestörte *Gleichgewicht* zwischen den Beteiligten wiederhergestellt, wenn das in der HONORIERUNG enthaltene Urteil von dem Defendenten selbst wieder akzeptiert wird.“ (Rehbein 1975, S. 315; Hervorhebungen im Original)

Wird das Muster ‚Vorwerfen – Entschuldigen/Rechtfertigen‘ in institutionellen Kontexten verwendet, erfährt es dort spezifische Abwandlungen. Das hat Griebhaber (1987) bei der Untersuchung von Beschwerden auf dem Arbeitsamt (wegen nicht erfüllter Ansprüche von Klienten) festgestellt. Der Agent kann auf die Beschwerde des Klienten hin das Handeln der Institution nicht nur entschuldigen oder rechtfertigen, er kann auch – und das kommt wohl häufig vor – eine Rechtfertigung in Form einer Entschuldigung vorbringen, um die Beziehung zum Klienten positiv zu bearbeiten. Er setzt dann eine Entschuldigung taktisch ein:

„in der Sache wird das Verhalten der Institution gerechtfertigt, aber in der Form der Entschuldigung vorgebracht, wobei etwa persönliches Bedauern usw. geäußert wird, ohne daß die entsprechenden Konsequenzen einer Entschuldigung – nämlich eine nochmalige Überprüfung, bzw. Bearbeitung des Falles – eingeleitet würden.“ (Griebhaber 1987b, S. 78)

Wenn der Defendent im Rahmen des Musters ‚Vorwerfen – Entschuldigen/Rechtfertigen‘ den Vorwurf des Sprechers zurückweist und zu seiner Rechtfertigung die Gründe für sein Verhalten nennt und erläutert, dann hat seine Äußerung argumentativen Charakter. Im Rahmen seiner Taxonomie konklusiver Sprechhandlungen zählt Klein (2001) das ‚Argumentieren‘ (in Abgrenzung zum geradlinig schließenden Folgern) zu den spiralförmigen Schlussprozessen. Anders als das (ebenfalls spiralförmig schlussfolgernde) ‚Erklären-Warum‘ (als dem Explizieren des Zustandekommens von Sachverhalten) ist das ‚Argumentieren‘ auf problematische

Geltungsansprüche bezogen. Geltungsansprüche können epistemischer oder evaluativer Natur sein; als ‚Rechtfertigen‘ bezeichnet Klein das Stützen von Geltungsansprüchen in der evaluativen Dimension (vgl. Klein 2001, S. 1316).

Problematische Geltungsansprüche, das heißt die Fragwürdigkeit und Strittigkeit von Aussagen, sind also die Voraussetzung und der Gegenstand des Argumentierens:

„In einer Argumentation wird versucht, mit Hilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen.“ (Klein 1980, S. 19)

Trautmann hat in unterschiedlichen praktischen und wissenschaftlichen Diskursen Formen des Argumentierens einer funktional-pragmatischen Analyse unterzogen und dabei den Aspekt der Strittigkeit als Merkmal von Argumentationen herausgearbeitet. Sie definiert ‚Argumentieren‘ als ein „Begründen vor konkurrierendem Wissen bzw. als ‚konkurrierendes Begründen‘“, das im Falle von Bewertungsdiskrepanzen beim Hörer bereits vorhandenes Wissen verändern soll (Trautmann 2004, S. 85). Sie unterscheidet es vom nicht-argumentativen Begründen, bei dem im Falle von Wissensdefiziten dem Hörer neue Wissens Elemente vermittelt werden. Sie stellt dar, wie sich das Handlungsschema des Begründens, so wie es von Ehlich/Rehbein (Abbildung 22) beschrieben wurde, zur Verdeutlichung der inneren Struktur des Argumentierens heranziehen lässt (vgl. Trautmann 1994, S. 157f.).

- (a) S hat eine Handlung C getan;
- (b) S weiß durch ein Zeichen des Unverständnisses von H (der Unverständlichkeit von C für H), daß H C nicht versteht;
- (c₁) S weiß,
 - (1) daß H eine positive Einstellung E' oder eine negative Einstellung E zu C einnehmen wird;
 - (2) die negative Einstellung E von H zu C schließt eine Beeinträchtigung (bis hin zum Abbruch) des Handlungssystems von S und H ein;
 - (3) die positive Einstellung E' von H zu C schließt die Fortsetzung des Handlungssystems von S und H ein;
- (c₂) S will eine Fortsetzung des Handlungssystems von S und H;
- (d) aus (b), (c₁) und (c₂) ergibt sich für S die praktische Notwendigkeit, H dahingehend zu beeinflussen, daß er die Alternative (E' oder E) umformt in E';
- (e) S sucht ein Element D, von dem er annimmt, daß es die Kraft hat, bei H die Umformung der Alternative (E' oder E) zu E' zu bewirken;
- (f) S äußert D.

Abbildung 22: Handlungsmuster ‚Begründen 1‘ (Ehlich/Rehbein 1986, S. 97f.)

Eine Handlung des Sprechers (a), die beim Hörer Unverständnis hervorruft (b), kann der Sprecher durch die in einer Begründung enthaltenen Informationen nachvollziehbar machen. Dorf Müller weist darauf hin, dass das Nicht-Verstehen des Hörers nicht unbedingt auf einem Wissensdefizit beruhen muss:

„Unverständnis‘ [...] bedeutet hier nicht unbedingt, dass der Hörer die Äußerung propositional und illokutiv nicht erfassen kann, dass also ein ‚Nicht-Verstehen-Können‘ vorliegt; vielmehr handelt es sich häufig auch um ein ‚Nicht-Verstehen-Wollen‘ bzw. ‚Nicht-Akzeptieren‘ der Bezugsäußerung.“ (Dorf Müller 2006, S. 198)

Die Auslösehandlung kann aber auch von Sprecher und Hörer unterschiedlich beurteilt werden (Bewertungsdiskrepanz); dann versucht der Hörer mithilfe einer Argumentation den Sprecher zu überzeugen:

„Der Sprecher interpretiert den vom Hörer geäußerten Einwand auf eine von ihm zuvor vollzogene (Sprech-)Handlung C nicht als ein Indiz für ein Wissensdefizit beim Hörer, sondern versteht diesen Einwand als durch die *Strukturierung* der Wissens Elemente von H bedingt.“ (Trautmann 1994, S. 161; Hervorhebung im Original)

Da der Sprecher daran interessiert ist, dass der Hörer die Auslösehandlung akzeptiert (c), versucht er ihn dahingehend zu beeinflussen (d). Er verwendet dafür ein D-Element ((e), (f)), das bei nicht-argumentativen Begründungen ein dem Hörer bislang nicht bekanntes Wissens Element ist; im Rahmen einer Argumentation stellt es ein Mittel dar (ein Argument), das in der Lage ist, eine Umstrukturierung des Wissens von H herbeizuführen:

„Dies geschieht durch die Fokussierung eines Wissens Elements, von dem S annimmt, daß H *bereits darüber verfügt*, es jedoch noch nicht in den aktuellen mentalen Prozeß einbezogen hat. ‚Argumente‘ können also als spezifisch strukturierte D-Elemente aufgefaßt werden.“ (Trautmann 1994, S. 161; Hervorhebung im Original)

Bestimmt man Argumentation als Stützung von Geltungsansprüchen in der evaluativen Dimension (Klein) oder als Begründung vor konkurrierendem Wissen (Trautmann), so ist damit die logische Tiefenstruktur der sprachlichen Handlung als typisches Merkmal fokussiert. Da diese Tiefenstruktur je nach Gesprächssituation sehr unterschiedlich realisiert werden kann, ist es sinnvoll, mit Vogt (2006) die Begriffe ‚Argumentation‘ und ‚Argumentieren‘ zu unterscheiden:

„Es ist üblich, mit dem Begriff der „Argumentation“ den strukturellen Zusammenhang von These, Begründung und Stützung zu bezeichnen, während „Argumentieren“ charakteristische sprachliche Handlungen in Interaktionen erfasst, also soziale bzw. sprachliche Praktiken von Subjekten.“ (Vogt 2006, S. 41)

Spranz-Fogasy weist darauf hin, dass Alltagssprachliches Argumentieren schwierig zu beschreiben ist:

„Schon die Identifikation des Argumentierens in Gesprächen ist schwierig: Wo fängt es an, wo hört es auf? Und es ist schwierig, die internen Strukturen gesprächsweisen Argumentierens zu bestimmen: Was sind konstitutive Bestandteile und in welcher Folge werden sie realisiert?“ (Spranz-Fogasy 2003, S. 28)

Argumentieren im Alltag wird meist nicht entsprechend der (zugrunde liegenden) logischen Schemata ausgeführt. So ist es in der Alltagskommunikation üblich, auf Prämissen oder Schlussregeln zu verzichten, wenn diese vom Hörer problemlos erschlossen werden können. Zudem kann man mit Klein davon ausgehen, dass vor allem aufgrund der nicht planbaren Interaktionsdynamik alltäglicher Gespräche und der begrenzten Ressourcen des menschlichen Kurzzeitgedächtnisses von Sprechern Argumente häufig nicht in logischer Reihenfolge vorgebracht werden. Argumente sind oft nicht treffend oder beziehen sich nicht auf das Vorhergesagte (quaestio-Verschiebungen als sogenanntes ‚Aneinander-vorbei-Reden‘) und viele Äußerungen im Rahmen des Argumentierens dienen häufig vor allem der Imagebeeinträchtigung des Hörers oder der Gesichtswahrung des Sprechers (vgl. Klein 2001, S. 1323).

Welche Rolle die Behandlung von Einwänden des Kunden im Verkaufsgespräch spielt, wird in der gesprächsanalytischen Forschung unterschiedlich beurteilt. Trautmann (2004) hat in ihrer Analyse eines Verkaufsgesprächs nachgewiesen, dass dort argumentiert wird. Es findet nicht in den Phasen statt, in denen der Verkäufer die Ware anbietet, sondern dort, wo der Kunde das Angebot in Frage stellt und der Verkäufer es (und damit sich) verteidigen muss. Dagegen sind Kundeneinwände in den Korpora von Brons-Albert (1995a), Rehbein (1995), Pothmann (1997) und Dorf Müller (2006) nicht nachweisbar. Rehbein (1995) verzeichnet im Handlungsmuster ‚Selling – buying‘ (siehe Abbildung 2) lediglich die Käuferhandlung ‚specifying wants‘ (Positionen 20) und die Verkäuferhandlungen ‚modifying the offer‘/ ‚commenting the offer‘ (Positionen 25/27). Nach Brons-Albert (1995b) hat der Verkäufer in der Buchhandlung die Aufgabe, den Kunden durch Argumentieren zum Kauf eines bestimmten Artikels zu bewegen:

„Das geschieht in den beobachteten Gesprächen durch den Ausschluß von Alternativen, nicht etwa durch das Ausräumen von Einwänden.“ (Brons-Albert 1995b, S. 33)

Dieselbe Beobachtung hat auch Dorf Müller (2006) gemacht:

„Die Verkäufer versuchen nicht, die Kunden anhand von logischen Schlussprozessen zu überzeugen, sondern in aller Regel mittels bewertender, sortimentsinterner Vergleiche.

[...] [Eine Phase der Einwandbehandlung; PW] [...] konnte in den vorliegenden Verkaufsgesprächen [...] nicht festgestellt werden.“ (Dorf­müller 2006, S. 236)

In den Gartencenter-Gesprächen des untersuchten Korpus finden sich dagegen mehrfach Sequenzen, in denen Verkäufer Kundeneinwände bearbeiten. Die unterschiedlichen Handlungsoptionen von Käufer und Verkäufer sind im folgenden Handlungsmuster dargestellt (Abbildung 23).

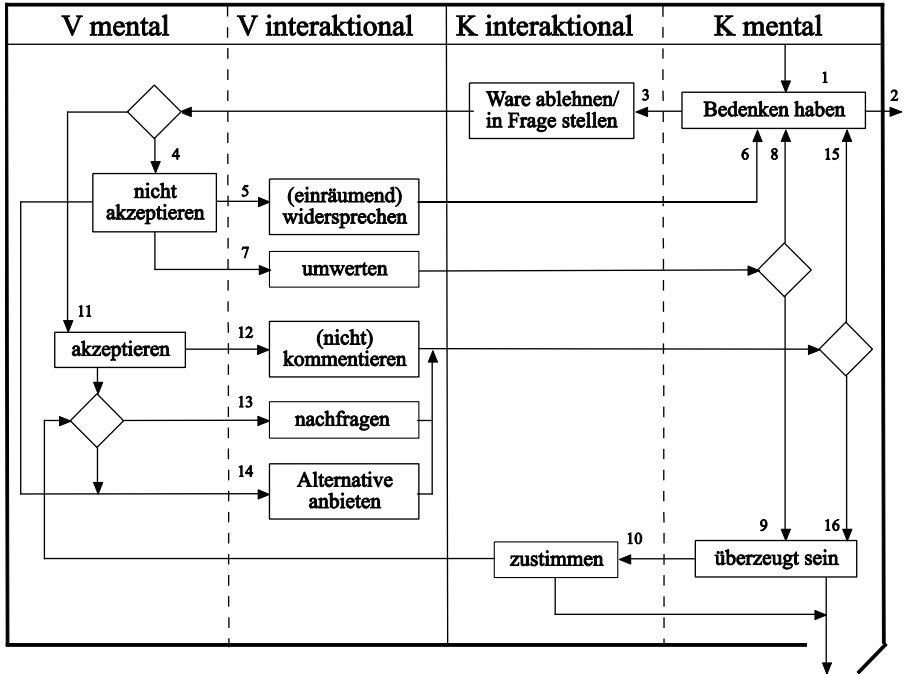


Abbildung 23: Handlungsmuster ‚Einwand behandeln‘

Das Muster ‚Einwand behandeln‘ (Abbildung 23) schließt an einen Hinweis des Verkäufers auf einen bestimmten Artikel an, den er für geeignet hält, die Wünsche des Kunden zu erfüllen. Das Angebot kann allerdings auch indirekt durch die Warenauslage der Selbstbedienungsverkaufseinrichtung erfolgen; dann spricht der Kunde den Verkäufer auf den Artikel an. Konstitutiv für das Muster ist die Ablehnung der Ware durch den Kunden (3). Auf diese konfrontative Position des Kunden muss der Verkäufer reagieren, um den Fortgang des Gesprächs zu sichern. Grundsätzlich hat der Verkäufer hier die Möglichkeit, den Einwand des Kunden anzuerkennen (11) oder ihm zu widersprechen (4); ihm steht hier eine Reihe von Handlungsalternativen (5, 7, 12, 13, 14) zur Verfügung. Wenn es dem Verkäufer gelingt,

den Widerstand des Kunden zu überwinden, wird das Muster mit der Zustimmung des Kunden verlassen. Der Kunde kann sein Akzeptieren der Verkäuferäußerung explizit formulieren (10) oder durch kooperative Anschlusshandlungen implizit ausdrücken. Konnte der Verkäufer den Kunden nicht überzeugen, kann das Muster erneut durchlaufen werden.

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 46: Der Verkäufer kehrt zu zwei Kundinnen zurück, nachdem er kurz nach dem Beginn des Verkaufsgesprächs mit ihnen zunächst noch eine andere Aufgabe zu erledigen hatte. Der Verkäufer wird von den Kundinnen aufgefordert, die Eignung einer Reihe von Pflanzen für eine bestimmte Verwendung einzuschätzen. Bevor der Verkäufer seine Einschätzungen kundgeben kann, sieht er sich mit der Notwendigkeit konfrontiert, eine Meinungsverschiedenheit zwischen sich und den beiden Kundinnen zu bearbeiten.

Transkriptausschnitt 46: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[5]

V1	Sek.)) Das hatte etwas <u>länger</u> gedauert mit dem Bambus hier oben.
Kin2	Já:, já genau. .

[6]

V1	In den
Kin2	Also jetzt äh . soll ichs Ihnen noch mal sagen, was wir haben wollen?

[7]

V1	Kübeln vierzig mal vierzig/
Kin2	Jà, etwa <u>so</u> , also fünfzig Durchmesser und auch so

[8]

V1	Rund?	Jä.	Hm̃.
Kin2	tief.	Rund, jä.	Rund, . und der steht in einem Innenhof, der <u>sehr</u>

[9]

V1	Hm̃.
Kin2	geschützt ist, <u>wind</u> geschützt und so. Ist oben offen. Aber der äh hat nur <u>zwei</u>

[10]

V1	Jà, wann?	Vier?
Kin2	Stunden . Sonne am Tag.	Vier Stunden.
Kin3	<u>Vier</u> Stunden Sonne.	

[11]

Kin2	Wann hat er die Sonne? Morgens?
Kin3	<u>Drei</u> bis vier Stunden. Morgens und, und über

[12]

V1	Also morgens <u>bis</u> mittags?	Jò, das ist doch
Kin3	Mittach.	Bis ungefähr zwei, . zwei, zwei Uhr.

[13]

V1 schon mal was, das ist doch . nich äh nur, sondern schon, . immerhin, ne?
 Kin2 Já, jà.
 Kin3 Jà, aber, aber er/

[14]

Kin2 Nà, da sind rings um hohe Häuser und
 Kin3 Aber erst ab . zehn Uhr, halb elf, zehn.

[15]

Kin2 deshalb . nur.
 Kin3 Hat nur ein, ein Ausschnitt, is en u-förmiger Hof und nur die/ . Da

[16]

V1 Jà. Gut, aber das is äh
 Kin2 Jà.
 Kin3 verschwindet er wieder hintern Häusern. Und davor/

[17]

V1 kein Problem in dem Sinne. Es kommt doch Sonne hin.
 Kin3 Nur, dann werden die/ Kein Problem, aber dann

[18]

Kin2 Wenn man jetzt ne Glanzmispel
 Kin3 werden die Blätter nicht so schön rot, wenn dat zu wenig Sonne hat.

[19]

V1 Nu, jö, nich so schön, das is/ ((5 Sek.)) Die schönsten Exemplare
 V1 [nv] ((rufend))
 Kin2 nimmt, ne? (...)

[20]

V1 stehen da, an dem Hauptweg, . die großen.
 Kin2 Já, welcher? Der oder
 Kin3 Also, den find ich gut.

[21]

V1 . Ähm sò, ähm/ Die/ Äh ich wollt grad sagen zur
 Kin2 der?
 Kin3 Der. . Jà, nimm den mal mit da runter.

[22]

V1 Rotfärbung: Hauptsache es kommen en paar Stunden direkte Sonne hin. Und Sie
 Kin3 Ja?

[23]

V1 ha/ sagen mir grad, über Mittag kommen die ja sogar hin. . Also so, dass das mit
 Kin3 Jà.

[24]

V1 der Rotfärbung gar kein Problem darstellt in der Praxis. Nein. De/ der Vorteil an
 Kin3 Ja:?

[25]

V1 dieser roten Glanzmispel is ja daran zu sehen, dass die Pflanzen vollkommen

[26]

V1	robust sind, winterhart; grad in der geschützten Lage hundertprozentig. Já,
Kin3	Hm.

[27]

V1	und halt <u>im</u> m:er attraktiv sind mit wechselnden Blatt- . -austriebsphasen.
Kin3	Jà, das

[28]

V1	Jä, jä.
Kin3	sach ich, es muss <u>im</u> mer ein/ nich nur ein/ nur die <u>drei</u> Wochen <u>Blü</u> te. Dat is

[29]

V1	Jä, können und sollten Sie
Kin2	Den kann man dann auch in Form wieder <u>sch</u> neiden?
Kin3	zu: kurz.

In Transkriptausschnitt 46 setzt Kundin 2 mit der Wiederaufnahme der Bedarfsklärung ein („Also jetzt äh . soll ichs Ihnen noch mal sagen, was wir haben wollen?“), Größe, Form und Standort der Pflanzgefäße werden geklärt („und der steht in einem Innenhof, der sehr geschützt ist, windgeschützt und so. Ist oben offen. Aber der äh hat nur zwei Stunden . Sonne am Tag.“). Die Sonnenscheindauer wird von Kundin 3 nach oben hin korrigiert („Vier Stunden Sonne.“) und auf Nachfrage des Verkäufers wird die Tageszeit des Lichteinfalls angegeben („Morgens und, und über Mittag.“).

Entscheidend in dieser Passage ist, dass der Verkäufer im Unterschied zu den Kundinnen die Lichtverhältnisse am für die Pflanze vorgesehenen Standort als positiv bewertet („Jò, das ist doch schon mal was, das ist doch . nich äh nur, sondern schon, . immerhin, ne?“). Die Kundinnen bekräftigen daraufhin noch einmal ihre Position und schränken die Sonnenscheindauer weiter ein (Kundin 3: „Jà, aber, aber er/ Aber erst ab . zehn Uhr, halb elf, zehn.“), sie weisen darauf hin, dass die Form der Bebauung den Lichteinfall begrenzt (Kundin 2: „Nà, da sind rings um hohe Häuser und deshalb . nur.“; Kundin 3: „Hat nur ein, ein Ausschnitt, is en u-förmiger Hof und nur die/ . Da verschwindet er wieder hintern Häusern.“). Das will der Verkäufer aber nicht als Nachteil gelten lassen („Gut, aber das is äh kein Problem in dem Sinne.“). Die entscheidenden Bedenken hinsichtlich der Eignung einer bestimmten Pflanze (Glanzmispel) für den Standort formuliert Kundin 3 (Musterposition 3: „Nur, dann werden die/ Kein Problem, aber dann werden die Blätter nicht so schön rot, wenn dat zu wenig Sonne hat.“). Auch das will der Verkäufer so nicht stehen lassen („Nu, jò, nich so schön, das is/“).

Nach einer erneuten kurzen Unterbrechung durch einen anderen Kunden nimmt der Verkäufer den Faden wieder auf und liefert eine Begründung für seine Sicht der

Dinge in Form eines konditionalen Schlusses nach dem Muster des *modus ponens* (Musterposition 5: „Die/ Äh ich wollt grad sagen zur Rotfärbung: Hauptsache es kommen en paar Stunden direkte Sonne hin.“ = Prämisse 1; „Und Sie ha/ sagen mir grad, über Mittag kommen die ja sogar hin.“ = Prämisse 2; „Also so, dass das mit der Rotfärbung gar kein Problem darstellt in der Praxis.“ = Konklusion). Dabei ist Prämisse 1 verkürzt und würde vollständig ausformuliert etwa so lauten: „Wenn die Sonne ein paar Stunden am Tag am Standort scheint, dann stellt die Rotfärbung gar kein Problem dar.“ Prämisse 2 bezieht geschickt die Aussagen der Kundinnen als Beleg mit ein („Und Sie ha/ sagen mir grad“) und lässt so die abschließende Konklusion – mit der konsekutiven Konstruktion „Also so, dass“ eingeleitet – besonders plausibel erscheinen. Auf diese Art und Weise weist der Verkäufer eine seiner Meinung nach unberechtigte Kritik an der Eignung der Ware zurück. Danach verstärkt er seine Produktvorstellung noch durch eine Vorteilsformulierung, die die negative Bewertung der Kundinnen ins Positive kehrt („Nein. De/ der Vorteil an dieser roten Glanzmispel is ja daran zu sehen, dass die Pflanzen vollkommen robust sind, winterhart; grad in der geschützten Lage hundertprozentig.“). Den Abschluss bildet ein wertender Hinweis auf einen zusätzlichen Nutzen der Pflanze („und halt imer attraktiv sind mit wechselnden Blatt- . -austriebsphasen.“). Da kein Widerspruch von Seiten der Kundinnen erfolgt, ist davon auszugehen, dass die Ausführungen des Verkäufers sie überzeugt haben und die Folgeäußerung ihre Zustimmung ausdrückt (Musterposition 10: „Jà, das sach ich, es muss immer ein/ nich nur ein/ nur die drei Wochen Blüte. Dat is zu: kurz.“).

Da der Verkäufer in dieser Kontroverse in der Form des ‚konkurrierenden Begründens‘ argumentiert, lässt sich das Handlungsschema des Begründens (Ehlich/Rehbein, siehe Abbildung 22) folgendermaßen auf das Beispiel Transkriptausschnitt 46 anwenden: Der Verkäufer beurteilt die Lichtverhältnisse am Standort positiv (a), Kundin 3 hält aber trotzdem eine in Rede stehende Pflanze für ungeeignet (b). Da der Verkäufer weiß, dass die Kundin mit dieser Einschätzung die Pflanze (und viele andere auch) nicht kaufen würde (c1), und er das natürlich verhindern möchte (c2)/(d), versucht er sie mit der Begründung seiner Einschätzung zu überzeugen (e)/(f).

Die Äußerung des Verkäufers (Fläche 20-26), mit der er dem Zweifel der Kundin 3 an der in Rede stehenden Ware entgegentritt, lässt sich als ein in einen bestimmten Kontext eingebundenes Argumentieren bezeichnen. Es zeigt sich hier deutlich die Struktur alltagssprachlichen Argumentierens, das nach Spranz-Fogasy folgende Phasen aufweist (Abbildung 24):

Interne Struktur des Argumentierens

- (1) Auslösehandlung
- (2) Dissensmarkierungs- bzw. Problematisierungshandlung
- (3) Darlegungshandlung
- (4) Akzeptanz
- (5) Ratifikation

Abbildung 24: Interne Struktur des Argumentierens (Spranz-Fogasy 2003, S. 32f.)

Die Phasen nach Spranz-Fogasy (Abbildung 24) lassen sich wie folgt bestimmen: (1) Auslösehandlung (Kundin 3: „Nur, dann werden die/ Kein Problem, aber dann werden die Blätter nicht so schön rot, wenn dat zu wenig Sonne hat.“). (2) Dissensmarkierungs- bzw. Problematisierungshandlung (Verkäufer: „Nu, jö, nich so schön, das is/“). (3) Darlegungshandlung (Verkäufer: „Die/ Äh ich wollt grad sagen zur Rotfärbung“). (4) und (5) Akzeptanz und Ratifikation (Die Kundinnen erheben keinen Widerspruch; der Verkäufer kann also davon ausgehen, dass die Glanzmispel nun zur akzeptierten Angebotsauswahl gehört).

Dass dem Verkäufer die Korrektur der Einschätzung der Lichtverhältnisse am Standort durch die Kundinnen (die er später begründen wird) besonders wichtig ist, macht er dadurch deutlich, dass er die Formulierungsweise sprachlich pointiert („Jö, das ist doch schon mal was, das ist doch . nich äh nur, sondern schon, . immerhin, ne?“). Diese Thematisierung der Ausdrucksweise wird von Kundin 2 in ihrer Rechtfertigung aufgegriffen („Nà, da sind rings um hohe Häuser und deshalb . nur.“). Wie wichtig dem Verkäufer die richtige Einschätzung der Lichtverhältnisse ist, zeigt sich daran, dass er noch einmal darauf zurückkommt, obwohl das Gespräch nach einer kurzen Unterbrechung schon einen anderen Verlauf genommen hat („Die/ Äh ich wollt grad sagen zur Rotfärbung“). Dabei geht es ihm nicht (nur) darum im Rahmen der Selbstdarstellung seinen Expertenstatus zu untermauern; sein Widerstand hat darüber hinaus strategische Bedeutung: Er will die Kundinnen davon überzeugen, dass der halbschattige Standort kein Problem darstellt und dafür mehr Pflanzen in Frage kommen, als sie meinen.

Um eine Auseinandersetzung zu vermeiden und den Widerspruch für die Kundinnen akzeptabel zu machen, federt der Verkäufer seine Aussagen ab („Gut, aber das is äh kein Problem in dem Sinne.“), dann mit einer vorsichtigen Infragestellung der Kundenmeinung („Nu, jö, nich so schön, das is/“). Hierbei schwächt er das „ja“ zum „jö“ ab und markiert dann beim Zitat der Kundenäußerung („nich so schön“) durch seine Intonation des „schön“ sein verweigertes Einverständnis.

3.10.1. Einwand vorbringen

Kunden können ihre Einwände vorsichtig oder entschieden zum Ausdruck bringen. In den Gartencenter-Gesprächen formulieren die Kunden ihre Bedenken oft vorsichtig und häufig begründen sie sie. Nur in der Hälfte der Fälle wird die Ware rundweg abgelehnt und damit der Handlungsspielraum des Verkäufers deutlich eingeschränkt; genauso oft formuliert der Käufer seine Bedenken in Frageform und hält damit den Gesprächsverlauf offen.

Vorsichtig formulieren Kunden ihre Einwände, indem sie Befürchtungen erläutern, Zweifel in Frageform vorbringen oder Alternativwünsche äußern.

Befürchtungen erläutern. Im folgenden Beispiel (GC-Go-Kübelpflanzen 2) bezweifeln zwei Kundinnen, dass eine ins Auge gefasste mediterrane Kletterpflanze ausreichend winterhart ist für den geplanten Aufstellort:

Transkriptausschnitt 47: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[70]

V1	Jà, kann man machen.	Ja?
Kin2		Dass es
Kin3	Aber es is ne Mediterrane, sagte Ihr Kollege. Und	da is das

[71]

V1	Äh . nee äh/	
Kin2	mal unter minus sechs geht, das könnte ja doch mal vorkommen hier in	
Kin3	Risiko/	

[72]

V1	Äh jā, das darf ich mal .. relativieren. Erst mal, sagen wer mal,	
Kin2	Siegburch, ne?	Was muss man dann machen?

In Transkriptausschnitt 47 leitet Kundin 3 die Begründung für ihren Einwand mit einer adversativen Konjunktion ein und sichert sie durch den Rekurs auf eine Expertenaussage ab („Aber es is ne Mediterrane, sagte Ihr Kollege.“). Die von ihr initiierte Schlussfolgerung, dass ein Schadensfall nicht unwahrscheinlich sei („Und da is das Risiko/“), führt ihre Begleiterin zuende („Dass es mal unter minus sechs geht, das könnte ja doch mal vorkommen hier in Siegburch, ne?“). Diese formuliert ihre Aussage sehr vorsichtig (Konjunktiv „könnte“, zeitlich einschränkendes „mal“, räumliche Einschränkung „in Siegburch“, Abtönungspartikeln „ja doch“, Zustimmung forderndes „ne?“) und schließt mit einer Bitte um Beratung ab („Was muss man dann machen?“).

Fragen. Eine Kundin hat Bedenken, dass eine ins Auge gefasste mediterrane Kletterpflanze zu empfindlich für den geplanten Aufstellort ist, und fragt beim Verkäufer nach:

„Meinen Sie, das geht mir nicht ganz schnell kaputt?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 86)

Alternativwunsch äußern. Eine andere Kundin drückt ihre Ablehnung eines vorgeschlagenen Rhododendrons dadurch aus, dass sie ihre Vorliebe für eine andere Blütenfarbe äußert. Sie schwächt ihre Absage („Nee“) mit den Floskeln „weiß nich“ und „wenns geht“ ab:

„Nee, weiß nich, ich hab lieber nen Rosanen. Wenns geht.“ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 37)

Entschieden formulieren Kunden ihre Einwände, indem sie Abwertungen, Befürchtungen, Begründungen, Feststellungen, Fragen oder Wünsche äußern.

Abwerten. Im folgenden Beispiel begründet eine Kundin ihre Ablehnung der ihr angebotenen Rosen („Die Zweifarbige, dat is aber nich“) mit einer negativen Bewertung von deren Zustand. Um ihr pauschales Werturteil für den Verkäufer akzeptabel zu machen, verwendet sie ein umgangssprachliches Attribut („mickrig“), das sie mit einem Lachen präsentiert. Zudem behauptet sie mit „ja auch“ eine Evidenz ihrer Aussage, für die sie mit der Versicherungsfrage („ne?“) eine Bestätigung einfordert:

„Die Zweifarbige, dat is aber nich/ Ah_só, die Die sehn ja auch so mickrig aus, ne? ((lacht))“ (GC-Eg-Rosen, Fläche 50)⁷²

Befürchten. Eine Kundin beschreibt einen in der Zukunft zu erwartenden Mangel beim ihr angebotenen Kirschlorbeer. Dabei verwendet sie das Adverb „dauernd“ zur negativen Bewertung des zu erwartenden Pflegeaufwands:

„Jà, der wird, der wird zu groß. Da muss man dauernd schneiden.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 62)⁷³

Begründen. Eine Kundin nennt den Grund für ihre Ablehnung der ihr angebotenen Glanzmispel; dabei leitet sie mit einer kausalen Konjunktion („weil“) die Angabe der von ihr geplanten Verwendung ein:

„Is mir aber zu groß. Is jetzt schon zu groß. Weil ich will das in nen, in nen, in nen Säulen- äh -dingen reinsetzen.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 8)⁷⁴

⁷² Weiterer Beleg: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 149

⁷³ Weiterer Beleg: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 17

Feststellen. Eine Kundin lehnt Rhododendronerde ab, weil ihr die angebotene Packungsgröße zu klein ist. Sie formuliert ihre Ablehnung äußerst knapp als Schlussfolgerung („dann“) ohne explizite Begründung:

„Nee, dann lass ichs.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 149)⁷⁵

Fragen. Eine Kundin formuliert ihre Ablehnung des Berglorbeers in Frageform. Sie imaginiert das Aussehen der Pflanze nach der Blüte und macht mit ihrer Frage („Und dann?“) deutlich, dass sie von der Bestätigung ihrer negativen Einschätzung durch den Verkäufer ausgeht:

„Já, aber angenommen die Blüte is weg, die dauert drei Wochen. Und dann?“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 107)

Wünschen. Eine Kundin verbindet ihre Ablehnung des vom Verkäufer vorgeschlagenen Kirschlorbeers mit einer Darstellung ihres Bedarf (GC-Go-Kübelpflanzen 1):

Transkriptausschnitt 48: GC-Go-Kübelpflanzen 1

[62]

V	Der Klassiker ist Kirschlorbeer.	Jà, so zum/
Kin1		. Já. Já, der wird, der wird zu groß. Da muss

[63]

V	Nö, so hoch?
Kin1	man dauernd schneiden. Já. Schon zu hoch. Also (er soll nur bis so)

[64]

V	Nur so?
Kin1	werden, weil/ Já, wissen Se warum? Da is die Ein/ Wir ham unten ne

[65]

Kin1	Einliegerwohnung drin, die hab ich im Keller. Is Hochkeller sozusagen. Un die
------	---

[66]

Kin1	gucken ja auf diese ganze Böschung drauf. Un wenn jetz da noch en halben
------	--

[67]

V	Ah sò:. Quasi als
Kin1	Meter Baum is, kriegen die vom Licht über <u>haupt</u> nix mehr mit.

[68]

V	<u>Bodendecker</u> ? So: in etwa?
Kin1	In dem, in dem Art, aber en bisschen/ Darf ruhig en bisschen höher

⁷⁴ Weitere Belege: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 161, 175; GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 30

⁷⁵ Weitere Belege: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 27, 132

In Transkriptausschnitt 48: GC-Go-Kübelpflanzen 1 nennt die Kundin zunächst die zu erwartende Größe der Pflanze und den damit verbundenen Pflegeaufwand als Grund für ihre Ablehnung („Jà, der wird, der wird zu groß. Da muss man dauernd schneiden.“). Danach formuliert sie ihren Kaufwunsch, indem sie die Bepflanzung der Böschung vor einer Einliegerwohnung als den Verwendungszweck der Ware erläutert („Un wenn jetz da noch en halben Meter Baum is, kriegen die vom Licht überhaupt nix mehr mit.“).

3.10.2. Einwand bearbeiten

Hat der Kunde einen Einwand gegen die ihm angebotene Ware formuliert, kann der Verkäufer diesen akzeptieren und defensiv bearbeiten; wenn er ihn nicht akzeptiert, wird er ihm offensiv begegnen. In den untersuchten Gartencenter-Gesprächen ist ein offensives Verkäufer-Verhalten etwas häufiger zu beobachten als ein defensives.

Wenn Verkäufer Kundeneinwände defensiv bearbeiten, entschuldigen sie sich nicht, sondern sie realisieren die folgenden sprachlichen Handlungen: ‚Nicht-Kommentieren‘ (Musterposition 12), ‚Kommentieren‘ (Musterposition 12), ‚Nachfragen‘ (Musterposition 13) und ‚Alternative anbieten‘ (Musterposition 14).

In Transkriptausschnitt 49 reagiert der Verkäufer unterschiedlich auf die Ablehnung seiner Vorschläge durch die Kundin: Erst akzeptiert er einen Einwand, dann lehnt er einen anderen ab; dabei führt er alle vier genannten sprachlichen Handlungen aus.

Transkriptausschnitt 49: GC-Mi-Baumschulpflanzen

[49]

V	Schöne rosane Sorte bei? (...)
Kin	Schon in Ordnung. (...) der da hinten is ja schön

[50]

V	Der is .. riesig!	Jà, der hat
Kin	gewachsen, .	nur ich weiß nicht (...) das mit der Knospe.

[51]

V	wenig, jà.	(...) ach Stärke zwei (...) sò ..
Kin	Jà, so wenig Knospen, der sieht so (...)	

[52]

V	Nà, da nehm ma lieber ne Nummer kleiner hier.
Kin	Oder, oder den, jà.

[53]

V	"Catawbiense". Jà, das sin hier wieder Weiße, ne?	"Grandiflorum".
Kin		Jà, . jà.

[54]

V	Schöne/ Jà, lila-rosa Sorte is das. Oder solls en richtiges <u>Rein</u> rosa sein?	
Kin	Jà.	Also wir

[55]

Kin	ham einen vorm Haus, das is glaub ich en reiner Rosa, bissel mit <u>weißen</u> <u>Streifen</u>	
-----	--	--

[56]

V	Hm. Hm. (...)	
Kin	so, der is auch mit solche Dolden/	(...) aber . äh der is doch schön so.

[57]

V	Sieht dann nachher so aus, ne?	Das is son: . <u>Bla</u> rot.
Kin	A/ Aber zu dem Rot?	Jà.

[58]

V	Das is <u>kein</u> Orangerot. Es würde passen.	Jà. Leuchtet sehr stark die
Kin	Jà.	Jà. Ja? Na gut. Dann nehm wa den. . (...)

Der Kundin in Transkriptausschnitt 49 gefällt ein Rhododendron, sie bemängelt aber seinen geringen Knospenbesatz („der da hinten is ja schön gewachsen, . nur ich weiß nich (...) das mit der Knospe.“). Der Verkäufer akzeptiert diesen Einwand, äußert einen knappen Kommentar („Jà, der hat wenig, jà.“) und schlägt eine Alternative vor („Nà, da nehm ma lieber ne Nummer kleiner hier.“). Die Kundin lehnt die Alternative ab und bevorzugt eine andere Pflanze („Oder, oder den, jà.“). Diese zweite Ablehnung kommentiert der Verkäufer nicht; er weist auf die Blütenfarbe der angesprochenen Pflanze hin und versucht durch Nachfragen („Oder solls en richtiges Reinrosa sein?“) den Kundenwunsch zu präzisieren. Als er auf das spätere Aussehen der Pflanzen hinweist (vermutlich mithilfe eines Bildetiketts: „Sieht dann nachher so aus, ne?“), bezweifelt die Kundin, dass dieser Rhododendron farblich zu den Pflanzen in ihrem Garten passt („Aber zu dem Rot?“). Nun widerspricht ihr der Verkäufer erfolgreich („Das is son: . Blarot. Das is kein Orangerot. Es würde passen.“), so dass die Kundin abschließend ihren Kaufentschluss äußert („Na gut. Dann nehm wa den.“).

Nicht kommentieren. In Transkriptausschnitt 50 nimmt der Verkäufer die Ablehnung seines Angebots hin, ohne Stellung dazu zu nehmen:

Transkriptausschnitt 50: GC-Sc-Terrassenbepflanzung

[148]

V	wir dreimal/	Hm, . die gibt es aber nur, wie ich
Kin1	Äh Rhododendron achtzig Liter.	

[149]

V	sehe, . in <u>vier</u> zig Liter.	Da/	Dann lassen Sies.	Und dann
Kin1		Nee, dann lass ichs.	Jà, jà.	

In GC-Sc-Terrassenbepflanzung wünscht die Kundin drei 80-Liter-Säcke Rhododendronerde. Da ihr der Verkäufer lediglich 40-Liter-Säcke anbieten kann, verzichtet sie ganz auf den Kauf („Nee, dann lass ichs.“), was der Verkäufer kommentarlos bestätigt („Dann lassen Sies.“).

Kommentieren. In GC-Go-Kübelpflanzen 2 akzeptiert der Verkäufer den Einwand der Kundin gegen das Erscheinungsbild einer abgeblühten Pflanze, weist aber darauf hin, dass das ein normales (und selten beanstandetes) Phänomen sei:

Kin2: „Guck dir den Busch mal an und denk dir die Blüte weg! Da der, der is nich attraktiv. Der is/ Die Blüte, die geht jetzt auf, . drei Wochen und weg is se.“ – V1: „Das is das Los von Blütensträuchern, sehen Sie, wie bei Forsythien auch.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 149)

Nachfragen. In GC-Mi-Baumschulpflanzen reagiert der Verkäufer auf die Ablehnung seines Angebots mit einer Nachfrage, um ein passendes Alternativangebot unterbreiten zu können; dadurch wird die Einwandbehandlung zur Anliegenklärung:

Transkriptausschnitt 51: GC-Mi-Baumschulpflanzen

[147]

V	Ne? So ne "Swany" würd ich vorschlagen.
Kin	da habe. Un vielleicht en bissel niedrig/

[148]

V	En bisschen n:iedriger, also noch ne Weiße bei, oder no ne andre
Kin	eine niedriger?

[149]

V	Farbe?
Kin	Nee, dann lieber ne andre Fa/ äh Farbe. Schaun Sie mal, wat issn mit so

In Transkriptausschnitt 51 bietet der Verkäufer der Kundin zunächst eine weiße niedrig wachsende Rose an („So ne ‚Swany‘ würd ich vorschlagen.“). Als der Kundin diese Pflanze noch zu hoch ist, vergewissert sich der Verkäufer, ob die Kundin auch eine andere Blütenfarbe wünscht („En bisschen n:iedriger, also noch ne Weiße bei, oder no ne andre Farbe?“).⁷⁶

Alternative anbieten. In GC-Mi-Baumschulpflanzen lehnt die Kundin einen Verkäuervorschlag ab, woraufhin der Verkäufer ein Ausweichangebot unterbreitet:

⁷⁶ Weitere Belege: GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 37, 147

Transkriptausschnitt 52: GC-Mi-Baumschulpflanzen

[37]

V	Ne?	Solln wa so ein <u>Roten</u> nehm un vielleicht nochn <u>Weißen</u> bei?
Kin	Jä.	Nee, weiß

[38]

V		Hm̃. . Suchen wa en Schönen in
Kin	nich, ich hab lieber nen Rosanen. Wenns geht.	Ja?

[39]

V	rosa raus.	Dann mach ich mir nur ein Etikett dran, weil der hier is
Kin	Oder son helles Rosa.	

Nachdem in Transkriptausschnitt 52 der Verkäufer der Kundin eine Pflanze angeboten und ihr die Möglichkeit eröffnet hat zwischen zwei verschiedenen Blütenfarben zu wählen („Solln wa so ein Roten nehm un vielleicht nochn Weißen bei?“), lehnt die Kundin diesen Vorschlag ab und wünscht stattdessen eine dritte Alternative („Nee, weiß nich, ich hab lieber nen Rosanen. Wenns geht. Ja?“). Daraufhin unterbreitet der Verkäufer das Alternativangebot („Hm̃. . Suchen wa en Schönen in rosa raus.“).⁷⁷

Wenn Verkäufer Kundeneinwände offensiv bearbeiten, realisieren sie die folgenden sprachlichen Handlungen: ‚Widersprechen‘ (Musterposition 5), ‚einräumend Widersprechen‘ (Musterposition 5) und ‚Umwerten‘ (Musterposition 7).

Widersprechen. In GC-Go-Kübelpflanzen 2 bezweifelt Kundin 3, dass eine zur Auswahl stehende Kübelpflanze ausreichend winterhart ist („Aber es is ne Mediterrane, sagte Ihr Kollege. Und da is das Risiko/“; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 70); Kundin 2 verstärkt den Einwand durch eine Erläuterung („Dass es mal unter minus sechs geht, das könnte ja doch mal vorkommen hier in Siegburch, ne?“; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 70). Verkäufer widerspricht dieser Einschätzung („Äh jä, das darf ich mal .. relativieren.“), er korrigiert die fehlerhafte Information des Kollegen („Beide sind aus dem ostasiatischen Bereich.“) und präsentiert abschließend seine eigene Einschätzung („ausreichend winterfest“):

„Äh jä, das darf ich mal .. relativieren. Erst mal, sagen wer mal, diese zwei Faktoren kommen jetzt nicht aus dem mediterranen Bereich, obwohl sie da gerne gepflanzt werden und eingesetzt werden. Beide sind aus dem ostasiatischen Bereich. Aber viele Pflanzen aus diesem Bereich äh sind bei uns ausreichend winterfest.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 72)

⁷⁷ Weiterer Beleg: GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 10

Einräumend Widersprechen. Die sprachliche Handlung des einräumenden Widersprechens wird in den Schulbüchern häufig „Ja-aber-Methode“ genannt. In GC-Eg-Rosen beanstandet die Kundin den Zustand der ihr angebotenen Pflanzen („Die sehn ja auch so mickrig aus, ne? ((lacht))“; GC-Eg-Rosen, Fläche 51). Die Verkäuferin akzeptiert die Kritik als berechtigt („Jà.“), behauptet aber ein besseres Aussehen der Pflanzen in der Zukunft („Die kommen aber“); zur Markierung ihres Widerspruchs benutzt sie zweimal das Adverb „aber“:

„Jà. Die kommen aber, also. . Das glaub ich schon noch ma. Ne? Die kommen aber.“
(GC-Eg-Rosen, Fläche 51)⁷⁸

Umwerten. Die sprachliche Handlung des Umwertens wird in den Schulbüchern häufig als „Bumerang-Methode“ bezeichnet. In diesem Fall widerspricht der Verkäufer dem Kunden nicht nur, sondern er macht auch noch den Kundeneinwand zum eigenen Argument („das müssen Sie andersrum sehen“). In GC-Go-Kübelpflanzen 2 bezweifelt die Kundin, dass die vom Verkäufer empfohlenen Pflanzen an dem Ort, an dem sie sie aufstellen möchte, genügend Licht erhalten („Drei Stunden Sonne. Was is das denn schon, für so ne Pflanze? Stellen Se mal vor, Sie kriegten nur drei Stunden Sonne am Tach. .. Würden Se eingehn wie ne Primel.“, Fläche 132). Der Verkäufer hält dem entgegen, dass sich gerade die eingeschränkte Sonnenscheindauer („Halbschatten“) auf das Gedeihen der in Rede stehenden Pflanzen besonders positiv auswirkt:

„Nein, Sie müssen/ Nee, nee! D/ das/ Nee, das muss ich Ihnen sagen, das müssen Sie andersrum sehen. Stellen Sie sich mal vor, Sie würden als Pflanze den ganzen Tach in der Sonne schmoren im Kübel. Jà:. Sehen Sie, wenn Ses so betrachten, ist der Halbschatten . gut! Der ist nicht so stressig für die Pflanze, . weder im Hochsommer, noch im Hochwinter, wenn der Boden gefroren is und die Sonne knallt auf die Pflanze. . Sehen Sie? Das ist für die Pflanze viel ausgeglicher. Also so gesehen/“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 134)⁷⁹

3.11. Preis besprechen

Ist der Preis der Ware unstrittig, informiert der Verkäufer – eventuell nach Aufforderung – den Kunden darüber. Ist der Kunde mit dem Preis nicht einverstanden, stellt die Preisbesprechng eine Verhandlung dar.

⁷⁸ Weitere Belege: GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 37, 50; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 107

⁷⁹ Weiterer Beleg: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 17

Nach Zifonun (1997) ist das ‚Mitteilen/Informieren‘ eine Form des Feststellens und gehört damit (wie das ‚Behaupten‘ und ‚Begründen‘) zum Sprechhandlungstyp des ‚Assertierens‘. Mithilfe der Assertion vermittelt der Sprecher Wissen an den Hörer, das als gesichert gelten kann:

„Mit einer ASSERTION wird

- (a) ein vom Hörer signalisiertes Wissensdefizit oder ein ihm unterstelltes Informationsbedürfnis im Bereich B
- (b) auf der Basis dessen, was er hinsichtlich B schon weiß oder zu wissen scheint,
- (c) mittels einer vollständig ausgedrückten oder partiell erschließbaren Proposition p bearbeitet,
- (d) für die ein Wahrheitsanspruch erhoben wird.“ (Zifonun et al. 1997, S. 117; Hervorhebung im Original)

Beim Mitteilen ist der dargestellte Sachverhalt unstrittig, es

„[...] tritt der subjektive Anteil zurück; der Sprecher transportiert Sachverhalte aus externer Quelle, für die er selbst nicht entsteht.“ (Zifonun et al. 1997, S. 120)

Im Gegensatz dazu ist das Verhandeln geprägt von den divergierenden Interessen von Sprecher und Hörer. Brünner (2000) definiert ‚Verhandeln‘ als sprachliches Muster (im Bereich der Wirtschaftskommunikation), das dem Interessenausgleich von aufeinander angewiesenen Parteien dient, die unterschiedliche Ziele verfolgen:

„Die Grundkonstellation beim Verhandeln besteht darin, dass zwei (oder mehr) Parteien konfligierende Ziele bzw. Interessen verfolgen. Dabei besteht eine gegenseitige Abhängigkeit bei der Zielrealisierung, d.h., die Parteien sind aufeinander angewiesen und haben insofern ein gemeinsames Interesse an der Verhandlung. Der Zweck des Verhandeln besteht darin, kommunikativ eine Übereinkunft für das Handeln zu schaffen, und zwar eine, die die Ziele beider Parteien berücksichtigt und ihre Interessenkonflikte tendenziell ausgleicht [...]“ (Brünner 2000, S. 148).

Das Handlungsmuster stellt Brünner in einem Diagramm dar, das die drei Phasen „Wahrnehmung eines Interessenkonflikts als Problem und Sachverhaltsklärung“, „Aushandlung“ und „Abschluss“ voneinander absetzt (Brünner 2000, S. 155). Wird von den Verhandlungspartnern ein Interessenkonflikt als Problem wahrgenommen, folgt auf die Thematisierung des Problems (Position 2) eine Sachverhaltsklärung (Position 3). Beide Gesprächspartner können Fragen zum Sachverhalt stellen (Positionen 5, 8) oder den Sachverhalt darlegen bzw. spezifizieren (Position 6). Ist man sich hinsichtlich der Sachverhaltsdarstellung einig (Position 9), werden in der nun folgenden Aushandlungsphase (gegebenenfalls argumentativ gestützte) Vorschläge ausgetauscht (Positionen 11, 15), auf Nachfragen (Positionen 13, 17) reagieren die Gesprächspartner mit Spezifizierungen (Positionen 14, 18). In der Abschlussphase stimmen die Partner entweder gemeinsam einer Lösung zu (Position 19) und be-

schließen so erfolgreich das Muster (Position 20), oder es kommt bei ausbleibender Einigung zum Abbruch der Verhandlung (Position 21).

In den gesprächsanalytischen Untersuchungen zu Verkaufsgesprächen wird den möglichen Formulierungsweisen bei der Preisnennung wenig Beachtung geschenkt. Hier geht es stattdessen um die strukturelle Bedeutung, die der Thematisierung des Preises an einer bestimmten Position im Verkaufsgespräch zukommt. Hier können sehr unterschiedliche Situationen auftreten: Häufig ist der Preis überhaupt nicht ‚fragwürdig‘, manchmal wird er aber auch ausführlicher verhandelt.

Obwohl aufgrund der Preisbindung im Buchhandel Preisverhandlungen zwischen Verkäufer und Käufer nicht möglich sind, nimmt Brons-Albert (1995b) in ihr Handlungsmuster für den Buchverkauf eine Position ‚Aushandlungsphase‘ auf.

„Versuche, Rabatte auf den Ladenpreis auszuhandeln, gibt es gelegentlich beim Kauf mehrerer Exemplare. Ein solcher Fall kam im untersuchten Korpus nicht vor, ich kenne ihn aber aus meiner Tätigkeit als gelegentliche Verkäuferin in dieser Buchhandlung.“ (Brons-Albert 1995b, S. 33)

Es ist aber wohl nicht unüblich, dass Kunden im Buchhandel eine Änderung der Geschäftsbedingungen zu ihren Gunsten heraushandeln wollen, beispielsweise die Vereinbarung, dass nicht nur ein Umtausch gegen Ware oder Warengutschein möglich sein soll, sondern auch eine Rückgabe der Ware gegen Erstattung des Kaufpreises (vgl. Brons-Albert 1995b, S. 33).

Da Rehbein insgesamt das Ablaufmuster einer Verkaufsverhandlung, nicht eines Verkaufsgesprächs in einem Einzelhandelsgeschäft rekonstruiert, ist hier die Preisverhandlung von zentraler Bedeutung (1995; die Zahlenangaben im folgenden Zitat beziehen sich auf Abbildung 2). Der Kunde schlägt einen Kaufpreis vor, wenn er das Angebot grundsätzlich angenommen hat. Der Verkäufer muss dann eine Kosten-Nutzen-Analyse anstellen und entscheiden, ob er dem Kunden entgegen kommen will oder nicht. Es besteht die Möglichkeit, dass das Gespräch in eine Schleife gerät, wenn über den Preis verhandelt werden muss. Sind sich Verkäufer und Kunde einig, kommt es zu einer Fixierung des Kaufvertrages:

“Summaries of this nature are linguistically complicated, since they can make the buyer start reconsidering the matter (procedure 42), which can lead to more questions (potentially a retreat via 41 to 17) and make it necessary to run through the whole procedure again.” (Rehbein 1995, S. 76)

In den meisten Einzelhandelsgeschäften sind Verhandlungen über Preisminderungen oder kostenlose Zusatzleistungen nicht üblich. Im Schuheinzelhandel erfolgt eine unkommentierte Preisnennung meist erst an der Kasse und ist dann als Aufforderung zur Zahlung zu verstehen (Pothmann 1997, S. 76f.; vgl. Abbildung 3). Die

Kunden, deren Gespräche im Computer-Discountgeschäft Dorf Müller (2006) untersucht, haben sich in der Regel bereits vor dem Betreten der Geschäftsräume über die Preise informiert. Im Rahmen der Schlussphase des Verkaufsgesprächs addiert der Verkäufer die Einzelpositionen der Kundenauswahl mit Hilfe der Kasse und nennt unkommentiert den Gesamtpreis (Dorf Müller 2006, S. 111; Position 31 im Handlungsmuster, siehe Abbildung 4). Viele Kunden vergleichen lediglich den vom Verkäufer genannten Gesamtpreis mit der von ihnen selbst vorausgerechneten Endsumme, um zu überprüfen, ob ihre Auswahl vollständig ist.

Auf der Grundlage der Untersuchung der Gartencenter-Gespräche lässt sich das Handlungsmuster ‚Preis besprechen‘ wie folgt beschreiben (Abbildung 25):

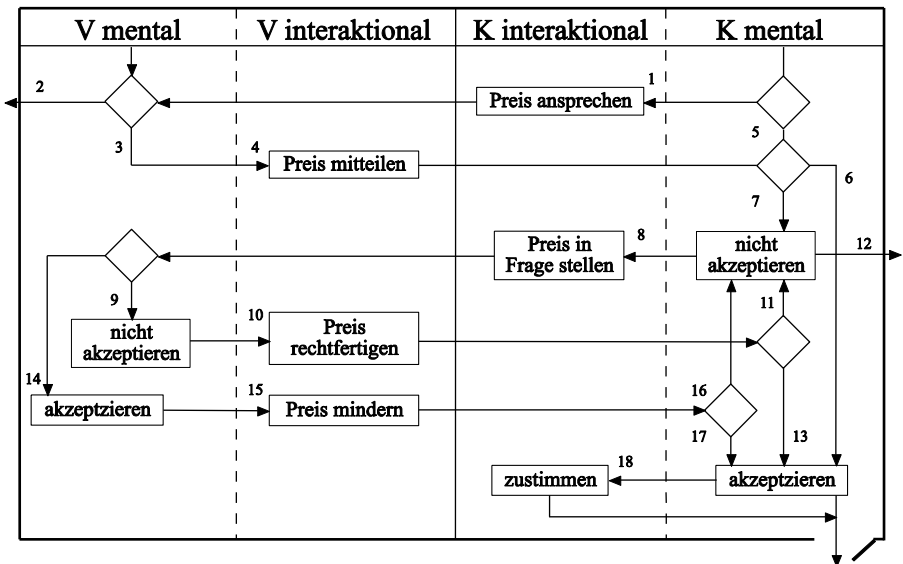


Abbildung 25: Handlungsmuster ‚Preis besprechen‘

Das Handlungsmuster ‚Preis besprechen‘ (Abbildung 25) besteht im oberen Teil aus dem Bereich ‚Preis ansprechen‘/‚Preis mitteilen‘ (Positionen 1 bis 6) und im unteren Teil aus dem Bereich ‚Über den Preis verhandeln‘ (Positionen 7 bis 18). Der Bereich ‚Preis ansprechen‘/‚Preis mitteilen‘ wird durch die Thematisierung des Preises von Seiten des Kunden oder des Verkäufers eröffnet (1, 4). Der Verkäufer kann die Initiative des Kunden ignorieren und das Muster verlassen (2) oder den Preis mitteilen. Akzeptiert der Kunde den Preis nicht (7), verlässt er entweder das Muster (12); das bedeutet, dass er die Ware nicht kaufen wird. Oder er formuliert eine Infragestellung des Preises und bewirkt damit eine Reaktion des Verkäufers

(8). Hier beginnt der Bereich ‚Über den Preis verhandeln‘. Akzeptiert der Verkäufer den Einwand des Kunden nicht (9), wird er den Preis rechtfertigen (10). Lässt er sich hingegen auf den Einwand ein, kann er eine Preisminderung vorschlagen (15). Wenn der Kunde aufgrund der Verkäufer-Erläuterungen oder aufgrund der Minderung den Preis der Ware annimmt, macht er seine Zustimmung deutlich (18). Der Verkäufer muss das Muster positiv bearbeiten, um den Fortgang des Gesprächs zu sichern. Hat der Verkäufer den Kunden nicht überzeugt (11 oder 16), kann das Muster im Zusammenhang mit anderer Ware erneut durchlaufen werden.

Das Handlungsmuster ‚Preis besprechen‘ lässt sich am Beispiel GC-Re-Teichpumpe folgendermaßen illustrieren:

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 53: Nachdem der Verkäufer eine bestimmte Teichpumpe empfohlen hat, fragt der Kunde, ob diese das preiswerteste in Frage kommende Modell sei.

Transkriptausschnitt 53: GC-Re-Teichpumpe

[43]

V	Apparatur gar nicht.	
V [nv]		((atmet ein))
K	Jā, jā. Is klar.	Das war also das <u>Kleinste</u> und

[44]

V	Jā. Ich mein, es gibt mit Sicherheit billigere Pumpen,
V [nv]	((atmet ein))
K	<u>Einfachste</u> und Preiswerteste?

[45]

V	aber äh dann haben Sie nicht die dreijährige,...	die
K		Der Preis ist hoch, ist klar.

[46]

V	dreijährige ... Garantie von Oase,	nicht die Erfahrung einer,
V [nv]		((räuspert sich))

[47]

V	.. einer	
V [nv]		((atmet ein))
K	Hm.	

[48]

V	Äh .. also ich/ Äh das ist . den <u>Preis</u> des/ oder das <u>Geld</u> wert.
V [nv]	((räuspert sich, atmet

[49]

V	Danke auch.
V [nv]	ein))
K	Jā, nahm wa die mit. ((2 Sek.)) Okay, danke schön.

Der Kunde spricht den Preis der Ware an und macht deutlich, dass er nicht mehr Geld als nötig ausgeben möchte. Damit stellt er in Frage, dass der Verkäufer ihm das Produkt mit dem günstigsten Preis-Leistungs-Verhältnis angeboten hat (Musterposition 8): „Das war also das Kleinste und Einfachste und Preiswerteste?“ Das unterstreicht er noch mit einer Bemerkung, die er in die Verkäufer-Antwort einschleibt: „Der Preis ist hoch, ist klar.“ Der Verkäufer verteidigt sein Angebot und begründet es mit einer ‚Ja-aber-Formulierung‘ (Musterposition 10): „Jà. Ich mein, es gibt mit Sicherheit billigere Pumpen, aber äh dann haben Sie nicht die dreijährige, ... die dreijährige ... Garantie von Oase, nicht die Erfahrung einer, .. einer Firma, die zum Beispiel auch für Gardena die Pumpen fertigt.“. Er räumt zwar ein, dass es sich nicht um billige Ware handelt, liefert dann aber zwei Argumente (Garantie, Qualität), die den Preis rechtfertigen sollen. Dann bewertet er den Preis abschließend: „Äh .. also ich/ Äh das ist . den Preis des/ oder das Geld wert.“ Schließlich akzeptiert der Kunde den Preis (Musterposition 13) und formuliert seine Zustimmung (Musterposition 18): „Jà, nehm wa die mit.“

Im Korpus werden die Preisthematisierungen mehrheitlich durch den Kunden initiiert (19 Fälle). Aber auch der Verkäufer kann dies tun. Die Positionen des Handlungsmusters ‚Preis besprechen‘ können sprachlich sehr unterschiedlich umgesetzt werden. Im Folgenden wird danach unterschieden, ob Verkäufer oder Kunden den Preis ansprechen und ob Verkäufer auf die Thematisierung des Preises durch den Kunden reagieren.

3.11.1. Preis ansprechen

Kunden sprechen nur in 6 von 15 Gesprächen 14-mal von sich aus den Preis an. Eine Ausnahme stellt dabei GC-Sc-Terrassenbepflanzung dar: Hier kommt die Kundin 6-mal auf den Preis zu sprechen. Insgesamt gehen die Kunden eher zurückhaltend mit dem Thema um, das bedeutet, der Preis ist in der Mehrzahl der Fälle unproblematisch, der Verkäufer kommt nicht in die Lage, den Preis rechtfertigen zu müssen. Die Ausdrucksweisen der Kunden variieren von einfachen Feststellungen über Vermutungen bis hin zu Fragen.

Preis feststellen. In GC-Sc-Terrassenbepflanzung vergleicht eine Kundin verschiedene zur Wahl stehende, mit Preisschildern ausgestattete Terrakottagefäße und äußert dabei 2-mal einfache Feststellungen, ohne damit eine Reaktion des Verkäufers zu bezwecken:

„Jà, der isch was niedriger.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 44)

„Ach sò, die hat/ . jetzt seh ich grad, das hat nen anderen Rand das hier . äh.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 96)

Im nächsten Beispiel begründet dieselbe Kundin ihren Wunsch nach einem 80-Liter-Sack Rhododendronerde, weil sie vermutet, dass eine Großpackung preisgünstiger ist als mehrere kleine:

„Weil die Achtziger sind ja preisgünstiger dann.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 24)

Preis erfragen. Mit Fragen wenden sich Kunden an den Verkäufer, wenn sie den Preis nicht selbst in Erfahrung bringen können:

„Wie teuer sind die?“ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 25)⁸⁰

Im nächsten Beispiel hat die Kundin den Preis eines Terrakottgefäßes zwar erfahren, sie möchte aber eine Erklärung dafür, wie der niedrige Preis zustande gekommen ist:

„Ich kann mirs zwar nicht vorstellen, der isch billiger. . Warum der billiger isch, is das son Auslaufmodell, oder was? Oder warum/“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 14)

3.11.2. Preis mitteilen

Verkäufer teilen den Preis entweder defensiv oder offensiv mit. Wenn sie ihn defensiv mitteilen, tun sie dies, indem sie ihn nennen, bestätigen oder erläutern (Musterposition 4).

Preis nennen. In GC-Mi-Baumschulpflanzen schlägt der Verkäufer einer Kundin Rhododendren als Sichtschutzgehölze vor; er nennt Warenmerkmale und am Ende mit großer Selbstverständlichkeit den nicht unerheblichen Preis („Hier in der Größe . is sechsunsiebzich.“):

Transkriptausschnitt 54: GC-Mi-Baumschulpflanzen

[35]

V	<u>schöne</u> Rote, der spät kommt, ne?	Hier in der Größe . is sechsunsiebzich.
Kin	Jä. Jä.	Jä.

[36]

V	Sechsunsiebzich.	Ne?
Kin	Wie viel?	Sechsundsiebzich mal zwei, jä. Hundertfünfzich Mark.

[37]

V	Ne?	Solln wa so ein <u>Roten</u> nehm un vielleicht nochn <u>Weißen</u> bei?
Kin	Jä.	Nee, weiß

⁸⁰ Weitere Belege: GC-Re-Teichpumpe, Fläche 33, 44; GC-Re-Anwachserde, Fläche 28; GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 125; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 167, 185; GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 50

Der Verkäufer kommentiert in Transkriptausschnitt 54 den Preis nicht weiter; auch die Nachfrage der Kundin, die ihn nicht richtig verstanden hatte, bringt ihn offensichtlich nicht in Verlegenheit. Im weiteren Verlauf des Gesprächs zeigt sich, dass diese Äußerung keine negativen Folgen hat, die Kundin kauft die Ware.

Preis nach Aufforderung nennen. Im einfachsten Fall stellt der Kunde die Frage nach dem Preis und der Verkäufer nennt ihn unkommentiert:

K: „Preis drauf, oder/“ – V: „Jà, das kann dann hier . gescannt werden. Äh drei Euro fünfundsiebzich.“ (GC-Re-Anwachserde, Fläche 28)⁸¹

Preis bestätigen. Die Vermutung der Kundin, dass mit dem Kauf einer Großpackung ein Preisvorteil verbunden ist, wird im folgenden Gesprächsausschnitt vom Verkäufer lediglich kurz bestätigt:

Kin1: „Weil die Achtziger sind ja preisgünstiger dann.“ – V: „Das is richtig. (Das ist richtig)“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 24)

Preis erläutern. Da in GC-Sc-Terrassenbepflanzung eine Kundin keine Gründe für den Preisunterschied zwischen zwei Terrakottagefäßen erkennen kann, gibt der Verkäufer eine kurze Erläuterung:

Transkriptausschnitt 55: GC-Sc-Terrassenbepflanzung

[93]

V	Dann werden wir das jetzt schriftlich . fixieren. Ich schau mir nur
Kin1	Blumenerde. Já, genau, já.

[94]

V	grade die Preise an. . Da ham wers ((8 Sek.))
V [nv]	((atmet aus))
Kin1	Hundertsechszwanzich fuffzich

[95]

V	Fünfzig. Já. Wenn Sie <u>mit</u> kommen möchten?
V [nv]	((atmet aus))
Kin1	(...) und fünfundneunzig.

[96]

Kin1	Ach sò, die hat/ . jetzt seh ich grad, das hat nen anderen <u>Rand</u> das hier . äh.
------	---

[97]

V	Da is ne, ne Rille mehr, . já, já, ne?
Kin1	Jà, . das seh ich grad, das isch aparter. Das

⁸¹ Weitere Belege: GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 126; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 167

Nachdem die Kundin in Transkriptausschnitt 55 die Preise der beiden Terrakotta-gefäße festgestellt hat („Hundertsechszwanzich fuffzich (...) und fünfundneunzig.“), bemerkt sie Unterschiede zwischen den beiden Artikeln („Ach sò, die hat/ . jetzt seh ich grad, das hat nen anderen Rand das hier . äh.“). Daraufhin gibt der Verkäufer eine kurze Erklärung ab („Da is ne, ne Rille mehr, . já, já, ne?“)⁸²

Im folgenden Beispiel kann der Verkäufer im selben Verkaufsgespräch keine Erklärung für den Preisunterschied zwischen Gefäßen geben, der die Kundin irritiert. Stattdessen formuliert er belehrend eine Anweisung:

Kin1: „Ich kann mirs zwar nicht vorstellen, der isch billiger. . Warum der billiger isch, is das son Auslaufmodell, oder was? Oder warum/“ – V: „Nein. Das kann ich Ihnen konkret auch nicht beantworten. . Sie sollten dann/ . Sie sollten einfach sagen: Das Produkt ist so ausgezeichnet . und dann nehm ich das günstige Produkt. . Das is ganz klar.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 14)⁸³

Wenn Verkäufer den Preis offensiv mitteilen, nennen sie ihn als positives Warenmerkmal oder als Teil einer Empfehlung (Musterposition 4).

Preis als positives Warenmerkmal nennen. Im folgenden Beispiel nennt der Verkäufer den Preis an der ersten Stelle einer Liste positiver Warenmerkmale, die die angebotene Kübelpflanze auszeichnen; der Kunde lässt dies unkommentiert stehen:

„Is preiswert. Äh gut, einfach, pflegeleicht. Unverwüstlich, já.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 84)

Im nächsten Gesprächsausschnitt empfiehlt der Verkäufer Rasendünger mittlerer Preislage. Wenn er nicht weiß, ob Kunden wenig oder viel Geld ausgeben wollen, reduziert er so die Gefahr, dass die Ware abgelehnt wird.

„Äh und da würd ich Ihnen empfehlen hier diesen LN zwohundertfünfzich, da gibts drei verschiedene Qualitäten. LX ist der .. Billigste. Ähm halt ich aber auch nicht viel von. LN ist vernünftigt und LE is für/ . äh es is .. super. ((lacht))“ (GC-Re-Rasendünger, Fläche 28)

Der Verkäufer hat Glück, die Kunden kaufen nicht das Produkt der mittleren, sondern der höchsten Preisstufe.

Preis als Teil einer Empfehlung nennen. In GC-Es-Pflanzenschutz empfiehlt der Verkäufer einer Kundin ein Pflanzenschutzmittel und weist auf die Preisunterschiede

⁸² Weitere Belege: GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 50; GC-Re-Teichpumpe, Fläche 32

⁸³ Weiterer Beleg: GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 43

de bei unterschiedlichen Packungsgrößen hin: („Vierhunderter kostet so viel, so im Preis wie zwei Hunderter.“):

Transkriptausschnitt 56: GC-Es-Pflanzenschutz

[35]

V	Äh de, det, det, det, det, det/ Es gibt die
Kin	nich getrieben, dass es blüht.
Kin [nv]	((lacht))

[36]

V	Packungen in, in Hundert- und in Vierhundertquadratmeter. Die
Kin	Hm.

[37]

V	Vierhunderter kostet so viel, so im Preis wie zwei Hunderter. Also von daher wär
---	--

[38]

V	das für die Fläche auf jeden Fall <u>günstiger</u> .
Kin	Die kosten dasselbe? Jà, da kann ich

[39]

V	Nein, die <u>Hunderter</u> koste/ also zwei <u>Hunderter</u> kosten so viel wie ein
Kin	doch/

[40]

V	<u>Vier</u> hunderter. Und wenn Sie dreihundert Quadratmeter etwa haben, is auf jeden
---	---

[41]

V	Fall für Sie günstiger, dann die größte Flasche mitzunehmen. Jà. . Jà,
Kin	Hm.

Da die Kundin in Transkriptausschnitt 56 den Verkäufer zunächst nicht versteht, muss dieser seinen erklärenden Hinweis auf einen Preisvorteil beim Kauf der Großpackung wiederholen. So kommt es zu einer sehr ausführlichen Thematisierung des Preises, die den Kaufabschluss nicht nur nicht gefährdet, sondern im Gegenteil sogar befördert.

3.11.3. Über den Preis verhandeln

Kunden fragen in den Gartencenter-Gesprächen nur in zwei von 15 Gesprächen nach Preisnachlass. In einem Fall schafft es die Kundin, den Verkäufer zu einer Preisminderung zu bewegen, im andern Fall gelingt das nicht.

Preis mindern. In Transkriptausschnitt 57 fragt eine Kundin nach Preisminderung für Pflanzen, die sich in keinem guten Zustand befinden. Die Verkäuferin gewährt daraufhin einen Preisnachlass (Musterposition 15).

Transkriptausschnitt 57: GC-Eg-Preisnachlass

[1]			
Vin	Bedingt auch.	((23 Sek.))	Würde dann auch lieber
Vin [nv]		((lacht))	
Kin	Überwintern die?		(...)
[2]			
Vin	eher Nein sagen.		
Kin	Jā, ich <u>suche</u> auch etwas für die erfrorenen armen Würmer in		
[3]			
Vin		Jā.	
Kin	meinem Heidebeet, aber Heide gibts ja erst ab August.	Sò, und da das farblich	
[4]			
Kin	passen muss, hab ich den Rest jetzt hier noch gefunden. Der is allerdings . nisch/		
[5]			
Vin	Jā, die/ Wenn da Leute drin rumwühlen. Brechen		
Kin	der hat schon sehr gelitten.		
[6]			
Vin	schnell ab, ne?		
Kin	Ich mein, dat is natürlich jetzt viel, eins neununsiebzig. Kann man		
[7]			
Kin	da nich en bisschen am <u>Preis</u> machen? (Die haben kaum Blätter) Eh ich die zu		
[8]			
Vin		Nā, dann machen wir die	
Kin	Hause hab, sind die nackt. .. Oder? . Sind die Letzten.		
[9]			
Vin	eins fünfzig, ne?	Ja?	Sin do sieben Stück, ne?
Kin	Jā, is en Wort.	Jā, sicher!	Das sind
[10]			
Vin	((9 Sek.)) Geben Sie der Kollegin das an der Kasse, die weiß		
Kin	sieben Stück, jā.	Hm.	
[11]			
Vin	dann Bescheid, ne?	Okay.	
Kin	Ich danke Ihnen.	Sò, da brauch ich ja nich zu fragen, ob	
[12]			
Vin [nv]		((lacht))	
Kin	die überwintern. Die tun es bestimmt.		

Anhand dieses Beispiels lässt sich ein einfacher Durchlauf durch das Muster ‚Verhandeln‘ nach Brünner (2000) nachzeichnen. In Transkriptausschnitt 57 thematisiert die Kundin das Problem (Position 2), indem sie ihren Wunsch formuliert, erfrorene Beetpflanzen zu ersetzen. Sie legt den problematischen Sachverhalt dar (Position 3), dass die in Frage kommenden Pflanzen nur von geringer Qualität sind. Die

Verkäuferin spezifiziert daraufhin den Sachverhalt durch eine Erläuterung (Position 6): „Jä, die/ Wenn da Leute drin rumwühlen. Brechen schnell ab, ne?“ Die Gesprächspartner haben damit die Situation gleich eingeschätzt (Position 9) und können die Aushandlungsphase eröffnen. Die Kundin schlägt vor, den Preis zu reduzieren und begründet dies mit drei Argumenten (Position 11): „Ich mein, dat is natürlich jetzt viel, eins neununsiebzig. Kann man da nich en bisschen am Preis machen? (Die haben kaum Blätter) Eh ich die zu Hause hab, sind die nackt. .. Oder? . Sind die Letzten.“ Die Verkäuferin stimmt zu (Position 19) und setzt den Preis ohne Zögern herab, da es sich um einen niedrigen Betrag handelt. Zum Abschluss (Position 20) bestätigen beide Gesprächspartner ihre Einigung.

Preis rechtfertigen. In GC-Sc-Terrassenbepflanzung ist der Wert der von einer Kundin ausgewählten Pflanzgefäße – und damit auch der gewünschte Rabatt – höher. Ungewöhnlich ist hier, dass der Verkäufer den Kundenwunsch kompromisslos ablehnt (Musterposition 10):

Transkriptausschnitt 58: GC-Sc-Terrassenbepflanzung

[50]

V	Hm.	Sie
Kin1	achtzig Liter.	Da machen Sie mir ne Rechnung drüber, oder was?

[51]

V	kriegen dadrüber eine Rechnung.
Kin1	Ja? Nein, ich wollte gern fragen: Wo kann ich mich

[52]

Kin1	hinwenden, weil ich hab ja ne sehr <u>hohe</u> Rechnung jetzt dann, ja? Wenn des alles
------	--

[53]

V	Hm.	Da kann ich zu sagen: <u>Nein!</u>
Kin1	zusammen isch.	Ob ich en <u>Sonderrabatt</u> krisch.

[54]

V	Jä.
Kin1	Bei <u>som</u> hohen Betrag? Jä, wo kann ich mich da <u>hin</u> wenden? Ich kann ja

[55]

V	An meine <u>Person</u> und ich sage Ihnen als Abteilungsleiter, dass ich da
Kin1	mal <u>hören</u> /

[56]

V	keinen Sonderrabatt in irgendeiner Form einräume.	Richtig.
Kin1		Bei <u>so</u> viel, . wo ich .

[57]

V	Jä.	Die Preise sind <u>preiswert</u> , . <u>ihren</u> Preis wert.	Die Produkte
Kin1	bestelle? Joa?		Jä.

[58]

V	sind <u>so</u> errechnet, <u>berechnet</u> , <u>kalkuliert</u> , dass es für <u>jeden</u> bezahlbar is und dass
Kin1	Hm̃.

[59]

V	wir diese Preise <u>jedem</u> anbieten. Und aus <u>diesem</u> Grund <u>können</u> und <u>werden</u>
Kin1	Hm̃.

[60]

V	wir auch keine Preisnachlässe gew <u>ähren</u> . . Wir gewähren Preisnachlässe in <u>der</u>
Kin1	Hm̃.

[61]

V	Form, dass wenn Sie beispielsweise <u>zehn</u> Töpfe von einer Serie genommen
Kin1	Ach sò, jà, hm̃.

[62]

V	hätten, . wenn wir <u>zehn</u> Heckenpflanzen, Buche, Hainbuche, was auch immer,
Kin1	Jà, jà, jà, is klar. Dann isch des en àh/

[63]

V	Ihnen anbieten, das gibt dann einen sogenannten <u>Mengenrabatt</u> . Und darauf
Kin1	Hm̃. Hm̃, hm̃,

[64]

V	gibt es auch eine andere . Kalkulation. Und Sie haben das <u>ganz</u> normale
Kin1	hm̃. Hm̃. Ja?

[65]

V	Bed <u>ürfnis</u> , bei diesen Preisen, die Sie <u>zahlen</u> , àh da auch dementsprechend
Kin1	Jà (...) so über tausend Mark, . tausend Euro.

[66]

V	<u>nachzufragen</u> . Das ist auch <u>nicht</u> unlegitim, würd ich bei anderen Geschäften
Kin1	Jä.

[67]

V	als <u>Kunde</u> genauso tun. Kann ich auch nachvollziehen. Ich kann Ihnen nur
Kin1	Genauso machen. Jä.

[68]

V	erklären, dass wir das in diesem Sinne <u>nicht</u> tun.
Kin1	Jetzt hab ich ne Frage: Wenn ich

Nachdem die Kundin in Transkriptausschnitt 58 bereits bei der Auswahl der Gefäße mehrfach nach den einzelnen Preisen gefragt hat, erkundigt sie sich nun danach, wer angesichts des hohen Betrages ihrer Rechnung über einen Preisnachlass entscheiden könne (Musterposition 8). Der Käufer erklärt sich für zuständig und erteilt dem Rabattwunsch der Kundin eine schroffe Absage, die er auf deren Nachfrage hin noch einmal bestätigt (Musterposition 10). Die Kundin akzeptiert die Ablehnung ihres Anliegens nicht und wiederholt ihre Frage, welcher Betriebsangehörige für Preisverhandlungen zuständig sei. Daraufhin sieht sich der Verkäufer veranlasst, seine Position zu verstärken. Er weist auf seine Befugnisse hin („als Abteilungslei-

ter“) und verschärft die Form seiner Zurückweisung der Rabattforderung („keinen Sonderrabatt in irgendeiner Form“). Die Kundin ihrerseits versucht durch wiederholtes – abschlägig beschiedenes – Nachfragen, den Verkäufer zum Einlenken zu bewegen. Erst jetzt beginnt der Verkäufer, seine Haltung argumentativ zu stützen. Er versucht den Preis der Ware mit einer Art Wortspiel zu rechtfertigen („Die Preise sind preiswert, . ihren Preis wert.“), das aber angesichts der Höhe des Rechnungsbetrages genauso unpassend erscheint wie die Formulierung „für jeden bezahlbar“. Deshalb kann auch der als Folgerung markierte anschließende Satz nicht überzeugen: „Und aus diesem Grund können und werden wir auch keine Preisnachlässe gewähren.“ Zudem schränkt der Verkäufer seine apodiktisch klingende Feststellung sofort ein mit dem Hinweis, dass in seinem Betrieb eine bestimmte Form von Rabatt, nämlich Mengenrabatt gleichwohl gewährt würde. Dabei kann der Zusatz „Und darauf gibt es auch eine andere . Kalkulation.“ nicht verständlich machen, warum der Verkauf von hochwertigen Einzelstücken (mit großer Gewinnspanne) nicht, der Abverkauf von preiswerter Ware (mit kleiner Gewinnspanne) in größeren Mengen aber gleichwohl gefördert wird. Sowenig wie die Sacherklärung des Verkäufers einleuchtet, sowenig überzeugend ist sein Versuch, die Beziehungsebene zu bearbeiten. Er versichert, sich in die Situation der Kundin hineinversetzen zu können, mit seiner Formulierung, sie habe ein „ganz normale[s] Bedürfnis“, das „nicht unlegitim“ sei, billigt er aber dem Anliegen der Kundin nur eine geringe Berechtigung zu und vermittelt stattdessen den Eindruck, als habe er einen Grund verärgert zu sein. Als der Verkäufer noch einmal seine Ablehnung des Kundenwunsches wiederholt, ist das Ende der Verhandlung durch den kundeninitiierten Themenwechsel erreicht (Musterposition 13). Da diese Phase des Gesprächs äußerst konfrontativ verläuft, stellt sich die Frage, ob der Verkäufer hier zwar möglicherweise konsequent betriebliche Vorgaben umgesetzt hat, dies aber auf Kosten einer Beschädigung der Kundenbeziehung geschehen ist. Im weiteren Verlauf des Gespräches verzichtet die Kundin jedenfalls auf den zuvor angekündigten Kauf von Rhododendronerde.

3.12. Angebotsannahme fördern

Die korrespondierenden Handlungen ‚Ware anbieten‘ und ‚Ware annehmen‘ stellen den Kern des Verkaufsgesprächs dar, durch sie wird der Kaufvertrag geschlossen (siehe Abbildung 12). Die Besonderheit des Beratungsverkaufs besteht darin, dass der Kunde zunächst nicht weiß, was und ob er überhaupt kaufen soll; die Beratungsleistung des Verkäufers soll dem Kunden helfen, dieses Problem zu lösen. Diese Konstellation rechtfertigt nach Dorfmueller (2006) allerdings nicht die Bezeichnung Problemlösungsdiskurs für Verkaufsgespräche:

„Der Kunde hat kein persönliches ‚Problem‘ wie es z.B. ein Ratsuchender in einer sozialen Beratungsstelle hat; vielmehr hat er eine nicht getroffene Entscheidung vor sich. Es handelt sich daher bei Verkaufsgesprächen um ‚Entscheidungsfindungsdiskurse‘.“ (Dorf Müller 2006, S. 31)

Verhandlungen, an deren Ende eine Kaufentscheidung stehen soll, sind nach Scheiter (2002) Entscheidungsfindungsdiskurse, in denen von den Gesprächsteilnehmern sukzessive entscheidungsrelevantes Wissen etabliert und bewertet wird:

„Die endgültige Entscheidung, ob und zu welchem Preis die Verhandlungspartner kaufen oder verkaufen werden, ist zu Beginn der Geschäftsverhandlung noch nicht gefallen. [...] Sie wird schrittweise im Lauf der Verhandlung vollzogen, indem die AktantInnen ihr Wissen anreichern und bewerten.“ (Scheiter 2002, S. 37)

Grißhaber (1987) beschreibt als Merkmal der Datengewinnung im Entscheidungsfindungsdiskurs die zunehmende Prüfung und Präferenzierung einer Option, wodurch die Klärung der Lage und schließlich die Entscheidung möglich werden:

„Da die erhobenen Daten die Basis für die Entscheidung im Gespräch bilden, werden sie laufend eingeschätzt, wodurch Umfang und Art der weiteren Datenerhebung beeinflusst werden. Daraus resultieren die für den Entscheidungsprozeß charakteristischen Phänomene der *Bewertungsdrift* und der *Dynamik*. Die sich anbahnende Entscheidung und die Entscheidung selbst werden *diskursiv überprüft*.“ (Grißhaber 1987a, S. 173; Hervorhebungen im Original)

In der Gesprächsforschung wird die Angebotsannahme durch den Kunden unterschiedlich beschrieben. Brons-Albert (1995b) verzeichnet in ihrem Handlungsmuster ‚Buchverkauf‘ die Positionen ‚Abwicklung 1‘ und ‚Abwicklung 2‘ (siehe Abbildung 1). Beim Buchverkauf im Laden besteht nach der verbindlichen Kaufzusage des Kunden ‚Abwicklung 1‘ aus den Handlungen ‚Kassieren‘ und ‚Ware übergeben‘:

„Diese beiden Handlungen können ergänzt werden durch zusätzliche Aktivitäten wie ‚als Geschenk verpacken‘, ‚Quittung ausstellen‘, ‚Tüte anbieten‘ u.a.m.“ (Brons-Albert 1995b, S. 34)

Die Phase ‚Abwicklung 2‘ wird bei der Aufnahme einer Bestellung realisiert,

„[...] d.h. Preis und Lieferfrist werden zugesagt, die Verkäuferin notiert Namen und Adresse des Kunden zusammen mit dem bestellten Buch auf ein Formular, von dem beide Parteien ein Exemplar erhalten.“ (Brons-Albert 1995b, S. 34)

Rehbein (1995) beschreibt den Kaufentschluss des Käufers als Ergebnis eines stetig fortschreitenden Entscheidungsfindungsprozesses, bei dem mit dem Erreichen der jeweils nächsten Stufe die Wahrscheinlichkeit, dass der Käufer kaufen wird, zunimmt:

“The characteristic feature of the buying and selling pattern is the dynamics of the buyer's decision-making process, which places it in the category of *deciding discourse* [...]” (Rehbein 1995, S. 79; Hervorhebung im Original)

Der Fortgang des Verkaufsgesprächs kann aufgehalten werden durch Aushandlungsprozesse in drei möglichen „circles of negotiation“ (die manchmal mehrfach zu durchlaufen sind; siehe Abbildung 2). Verhandelt wird, wenn der Verkäufer sein Angebot den Wünschen des Käufers stärker anpassen muss (phase 2); wenn der Käufer mit dem Gebot des Käufers nicht einverstanden ist (phase 3); oder wenn sich Käufer und Verkäufer nicht sofort über die Lieferbedingungen einigen können (phase 5).

“In each successive phase of the discourse, the buyer's decision becomes firmer; indeed, each phase is characterised by the fact that at least one position taken by the buyer indicates a further increment (or regression) in the decision-making process.” (Rehbein 1995, S. 79)

Wenn der Kunde die Kaufentscheidung getroffen und dies dem Verkäufer mitgeteilt hat, ist der Kaufvertrag geschlossen; es beginnt die von Rehbein ‚Hyperpragmem‘ genannte letzte Phase des Verkaufsgesprächs:

“If everything goes smoothly, *delivery* is made (61) after the goods have passed through the *stocks* (60); *payment* (63) is made upon *receipt* (62) of the goods.” (Rehbein 1995, S. 78)

Pothmann (1997) zählt im Handlungsschema ‚Schuhverkauf‘ zur Gesprächsaufgabe „Kaufentscheidung“ die „Kaufentscheidungsvorbereitung“, die „Kaufentscheidungsformulierung“ und die „Kaufentscheidungsbestätigung“ (siehe Abbildung 3). Zur Vorbereitung von Kaufentscheidungen und deren nachträglicher Bearbeitung dienen häufig Einschätzungen der Wareneignung:

„Die Analyse hat ergeben, daß bevor eine Entscheidung formuliert wird, häufig entscheidungsvorbereitende Äußerungen, z.B. in Form von Modellbewertungen der im Zentrum des Interesses stehenden Schuhe, produziert werden. Entsprechend wird die Entscheidungsformulierung, z.B. wieder mittels Modellbewertung durch die Verkäuferin oder auch durch die Kundin selbst, ratifiziert.“ (Pothmann 1997, S. 75)

Die Kaufentscheidung wird normalerweise vom Käufer explizit formuliert, in manchen Fällen sind Kundenäußerungen aber nicht eindeutig. Die sich anschließende ‚Realisierung des Kaufs‘ beginnt mit der ‚Preisnennung/-verhandlung‘ und der Kaufentscheidung des Kunden:

„[...] wenn es zu einer Entscheidung gekommen ist, [...] muss die Kundin die Ware z.B. bezahlen, anzahlen oder zurücklegen lassen. [...] Zudem wird die Ware eingepackt und übergeben.“ (Pothmann 1997, S. 66)

Sind im Verkaufsgespräch im Computer-Discountladen alle Bedürfnisse des Kunden verbalisiert, erfolgt nach Dorfmueller (2006) die „Initiierung der Beendigung“ (siehe Abbildung 4, Position 30):

„Der Zeitpunkt dieser Beendigung wird auf jeden Fall vom Kunden bestimmt, denn nur er kann wissen, wann seine Bedürfnisse erschöpfend bearbeitet sind.“ (Dorfmueller 2006, S. 109)

Verkäuferinitiativen kommen an dieser Stelle nicht vor; im Gegenteil:

„[Die Verkäufer; PW] beeilen sich, das Gespräch zu beenden, wenn sie den Eindruck haben, dass der Kunde am Ende seiner Kaufwünsche angelangt ist.“ (Dorfmueller 2006, S. 111)

Den Abschluss des Verkaufsgesprächs bildet die ‚Transaktionsphase‘, in der Ware gegen Geld getauscht wird (Positionen 31 bis 40).

„Aktionale Handlungen v.a. des Verkäufers (tippen, scannen, kassieren) stehen im Vordergrund, verbal wird häufig wenig interagiert [...]“ (Dorfmueller 2006, S. 111)

Auch bei den Verkaufsgesprächen, die Verkäufer und Kunden im Gartencenter führen, stellt die Angebotsannahme durch den Kunden den Abschluss eines Entscheidungsfindungsdiskurses dar. Zu diesem können sämtliche Elemente des Beratens gehören (‚Wareneigenschaften beschreiben‘, ‚Fachinformationen erklären‘, ‚über Warenverwendung instruieren‘, ‚Warenqualität einschätzen‘, ‚Ratgeben‘, ‚Ware empfehlen‘), gegebenenfalls auch die Elemente des Verkaufsförderns (‚Einwand behandeln‘, ‚Preis besprechen‘).

Handlungsmuster ‚Angebotsannahme fördern‘. Als Ergebnis der Korpusanalyse lassen sich die Handlungsoptionen von Verkäufer und Kunde im Handlungsmuster ‚Angebotsannahme fördern‘ folgendermaßen darstellen (Abbildung 26):

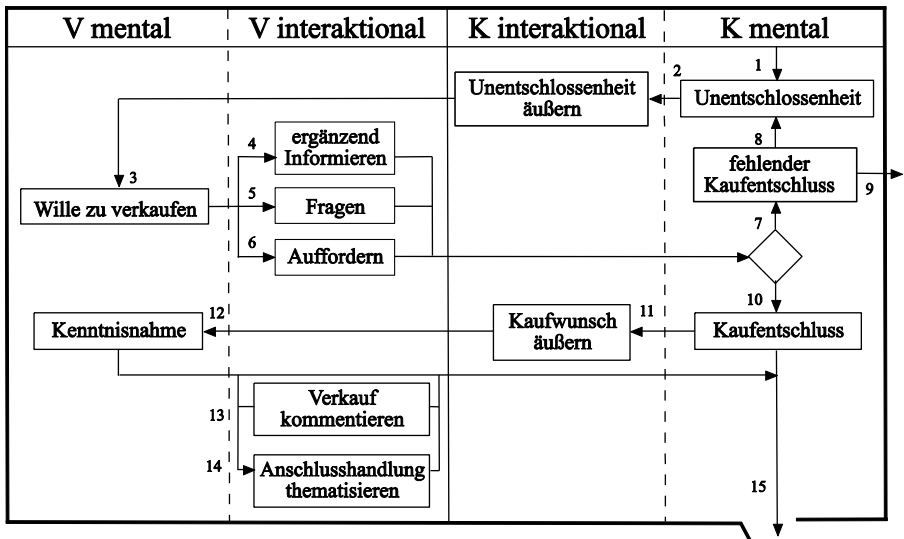


Abbildung 26: Handlungsmuster ‚Angebotsannahme fördern‘

Bemerkt der Verkäufer, dass der Kunde sich nicht für die Ware entscheiden kann (2), so veranlasst ihn sein Wille zu verkaufen (3), den Kunden mittels sprachlicher Handlungen dahin gehend zu beeinflussen, dass er seine Einstellung ändert. Es steht ihm dabei ein Repertoire unterschiedlicher sprachlicher Handlungen zur Verfügung (4-6), deren Einsatz dazu führen kann, dass der Kunde den Kaufentschluss fasst (10) und eventuell äußert (11); der Verkäufer kann abschließend seine Kenntnisnahme (12) verbalisieren (13) und auch eine Anschlusshandlung thematisieren (14). Das Muster kann aber auch ohne Verkäuferreaktion erfolgreich abgeschlossen werden (15). Im negativen Fall wird der Kunde nicht überzeugt (8), er bleibt dann entweder gegenüber weiteren Überzeugungsversuchen des Verkäufers zugänglich oder bricht die Musterbearbeitung ab (9).

Beispielanalyse. Situation in Transkriptausschnitt 59: Ein Verkäufer in einer Endverkaufsbaumschule fördert die Kaufentscheidung einer Kundin bezüglich eines Rhododendrons, markiert die verkaufte Pflanze, die noch in einem Verkaufsbeet in der Erde steht und bietet einen Zusatzartikel an.

Transkriptausschnitt 59: GC-Mi-Baumschulpflanzen

[37]

V	Ne? Solln wa so ein <u>Roten</u> nehm un vielleicht nochn <u>Weiß</u> en bei?
Kin	Jä. Nee, weiß

[38]

V	Hm̃. . Suchen wa en Schönen in
Kin	nich, ich hab lieber nen Rosanen. Wenns geht. Ja?

[39]

V	rosa raus. Dann mach ich mir nur ein Etikett dran, weil der hier is
Kin	Oder son helles Rosa.

[40]

V	mit am schönsten, den nehm wir dann auch. (...) Un dann
Kin	Já, ich seh schon, der is auch sehr schön.

[41]

V	sollte man natürlich auch ähm Rhododendronerde/ zwei Sack, also für jeden ein
Kin	Jä, müssen Se machen (...)

[42]

V	Rhododendronerde, ne? Wir pflanzen das hier sowieso, ne? Dann markier ich
Kin	(...) Já.

[43]

V	mir nur/ Ich mach da gleich das richtige Verkauft-Schild dran. Ich weiß allerdings
---	--

[44]

V	noch <u>nicht</u> , <u>wann</u> es klappt. Also es könnte quasi nächstes, übernächstes
---	--

In Transkriptausschnitt 59 realisiert der Verkäufer unterschiedliche sprachliche Handlungen, um die Angebotsannahme durch die Kundin zu fördern. Er öffnet die Sequenz mit einer Frage (Musterposition 2), die als Handlungsaufforderung zu verstehen ist („Solln wa so ein Roten nehm un vielleicht nochn Weißen bei?“). Den Verbindlichkeitsgrad der Aufforderung schwächt er dadurch ab, dass er statt eines Imperativs mit Anweisungscharakter die Frageform mit dem Modalverb „Solln“ wählt. Zusätzlich entsteht ein vertraulicher Ton durch das vereinnahmende „wir“, das Gemeinsamkeit hinsichtlich der Interessen von Verkäufer und Kundin suggeriert. Die Kundin äußert daraufhin ihre Ablehnung, ihre Unentschlossenheit und die Bevorzugung einer Alternative (Musterposition 2; „Nee, weiß nich, ich hab lieber nen Rosanen. Wenns geht. Ja?“). Um die Kundin zur Angebotsannahme zu bewegen, realisiert der Verkäufer in der Folge eine Aufforderung (Musterposition 6; „Hm̃. . Suchen wa en Schönen in rosa raus.“), eine Begründung als ergänzende Information (Musterposition 4; „weil der hier is mit am schönsten, den nehm wir dann auch.“) und noch einmal eine Frage zur Unterbreitung eines Dienstleistungsangebotes („Wir pflanzen das hier sowieso, ne?“). Nachdem die Kundin ihren Kauf-

wunsch geäußert hat (Musterposition 11; zum Rhododendron: „Já, ich seh schon, der is auch sehr schön.“; zur Rhododendronerde: „Jà, müssen Se machen (...)“; zum Dienstleistungsangebot: „Jà.“), bearbeitet der Verkäufer die Angebotsannahme. Er thematisiert eine Anschlusshandlung (Musterposition 14; „Dann mach ich mir nur ein Etikett dran“; „Dann markier ich mir nur/ Ich mach da gleich das richtige Verkauft-Schild dran.“) und unterbreitet ein Zusatzangebot in der Form einer Aufforderung („Un dann sollte man natürlich auch ähm Rhododendronerde/ zwei Sack, also für jeden ein Rhododendronerde, ne?“).

3.12.1. Unentschlossenheit äußern

In den Gartencenter-Gesprächen kommt es selten vor, dass Kunden ihre Unentschlossenheit äußern (Musterposition 2). In GC-Go-Kübelpflanzen 2 fordert die Kundin aber ausdrücklich eine Empfehlung des Verkäufers:

Transkriptausschnitt 60: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[141]

V1	Das ist für die Pflanze viel <u>ausge</u> glichener.	Also so
Kin2	(...) Já, já, ich weiß.	Na gut. Also:
Kin2 [nv]		((lacht))
Kin3	Ich kann auch nicht so viel Sonne haben.	Genau. Ja?

[142]

V1	gesehen/	Äh die Frage natürlich/ Verstehen Sie, was
Kin2	Welche würden Sie dann nehmen?	
Kin3		Das is jetzt natürlich

[143]

V1	ich nehmen würde,	das is Geschmacks/ Das beantworte ich auch <u>nie</u> direkt .
Kin2		Jà.
Kin3	(...)	

[144]

V1	Wenn Se sagen: Mensch, was is am robustesten, ja?	Das
Kin2	Können Se aber doch.	Jà, was
Kin3	Nee.	Jà.

Auf die Frage der Kundin in Transkriptausschnitt 60: GC-Go-Kübelpflanzen 2 („Welche würden Sie dann nehmen?“) reagiert der Verkäufer ausweichend. Statt einer persönlichen Empfehlung, die er als Geschmacksache ablehnt, liefert er zusätzliche Informationen, die die Kundinnen bei ihrer Entscheidungsfindung unterstützen sollen.

3.12.2. Zur Angebotsannahme bewegen

Die Verkäufer können die Angebotsannahme durch den Kunden entweder eher kooperativ oder stärker offensiv fördern. Wenn sie kooperativ vorgehen, liefern sie dem Kunden Informationen, die die vorausgegangene Beratung ergänzen (Musterposition 4).

Ergänzend informieren. In GC-Go-Kübelpflanzen 2 reagiert der Verkäufer auf die Aussage der Kundin über den Stand ihrer Entscheidungsfindung:

Transkriptausschnitt 61: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[156]

V1	Das is eine (...)	Ahà.
Kin2		Das wäre auch
Kin3	Sò. Ich/ Meine engere Wahl is <u>der</u> oder die Glanzmispel.	

[157]

V1	Jà, dann haben Sie <u>hier</u> / Das sind ver/ zwei verschiedene Charaktere. Das is schon gut.
Kin2	

[158]

V1	mal en . Fortschritt.	Ähm .	hier is es so das etwas
Kin2		Já, wir kommen schon näher.	
Kin3	Ja?		

Auf die Äußerung der Kundin in Transkriptausschnitt 61: GC-Go-Kübelpflanzen 2 („Meine engere Wahl is der oder die Glanzmispel.“) reagiert der Verkäufer anerkennend („Ahà. [...] Das is schon mal en . Fortschritt.“) und setzt dann seine Produktvorstellung fort.

Wenn Verkäufer die Angebotsannahme offensiv fördern, dann formulieren sie Fragen oder Aufforderungen.

Fragen. Mithilfe von Entscheidungs- und Suggestivfragen versuchen Verkäufer, den Kunden dazu zu bringen, sich zum Kauf zu entschließen (Musterposition 5):

Transkriptausschnitt 62: GC-Mi-Baumschulpflanzen

[37]

V	Ne?	Solln wa so ein Roten nehm un vielleicht nochn Weißen bei?
Kin	Jä.	Nee, weiß

In Transkriptausschnitt 62 formuliert der Verkäufer eine Entscheidungsfrage mit Aufforderungscharakter („Solln wa so ein Roten nehm un vielleicht nochn Weißen bei?“). Die Kundin wählt aber die vom Verkäufer nicht präferierte Option („Nee“).⁸⁴

Der Verkäufer in GC-Sc-Terrassenbepflanzung richtet eine Suggestivfrage an die Kundin:

Transkriptausschnitt 63: GC-Sc-Terrassenbepflanzung

[47]

V	Aber die wollen/ Sie wollen beide hier haben, . ja?		
Kin1			Nein! <u>Die zwei</u> .
Kin1 [nv]	((lacht))		

[48]

V	Ach, <u>die</u> zwei, okay. . Jawoll.	Das reicht Ihnen, hm.	
Kin1	<u>Die</u> zwei.	Das reicht mir.	Jä. Die sehen

In Transkriptausschnitt 63: GC-Sc-Terrassenbepflanzung fragt der Verkäufer die Kundin nach ihrem Kaufwunsch in der Erwartung einer Bestätigung seiner Vermutung („Sie wollen beide hier haben, . ja?“). Er möchte mit der Frage eine Kaufzusage der Kundin bewirken, erhält aber eine unerwartete Antwort („Nein! Die zwei.“). Die Kundin hat sich offensichtlich entschlossen, weniger zu kaufen als geplant („Das reicht mir.“), was der Verkäufer akzeptieren muss („Das reicht Ihnen, hm.“).

Auffordern. Die Verkäufer in den Gartencenter-Gesprächen fordern nur selten ihre Kunden direkt auf, eine bestimmte Ware zu kaufen (Musterposition 6). In GC-Mi-Baumschulpflanzen tut dies der Verkäufer:

Transkriptausschnitt 64: GC-Mi-Baumschulpflanzen

[128]

V	ne?	Dann nehm Sie den Kirschlorbeer.	Jä.
Kin	da scheint voll die Sonne hin.		Ja? Gut.

[129]

V	Is einfacher .. zu händeln. . Dann mach ich da auchn Schild dran . gleich, ne?		
Kin	Jä.		

[130]

V	Frau Hang? Un dazu nehm wir ne Pflanze bei.		
Kin		Schöne Pflanze, die Sie, . die	

⁸⁴ Weiterer Beleg: GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 101

[131]

V	Ne? Machn wir en Lieferschein.	
Kin	Sie meinen bitte.	Das is der/ Der is schön. Der,

In Transkriptausschnitt 64: GC-Mi-Baumschulpflanzen formuliert der Verkäufer eine an die Kundin gerichtete Aufforderung („Dann nehm Sie den Kirschlorbeer.“), die er mit einer Begründung stützt („Is einfacher .. zu händeln.“). Weiterhin initiiert er einen Zusatzverkauf⁸⁵, den er mithilfe einer Wir-Formulierung⁸⁶ als notwendig und selbstverständlich darstellt („Un dazu nehm wir ne Pflanzerde bei.“).

Fazit: Insgesamt zeigen sich die Verkäufer in den Gartencenter-Gesprächen zurückhaltend, wenn es darum geht, dass die Kunden den Kaufentschluss fassen. Sie versuchen nicht, diese unter Druck zu setzen. In GC-Sc-Terrassenbepflanzung ist die Kundeninitiative so stark, dass der Verkäufer keinerlei Anstalten machen muss, um die Kundin zum Verkaufsabschluss zu bewegen:

Transkriptausschnitt 65: GC-Sc-Terrassenbepflanzung

[19]

V	Kein Thema, . den	
Kin1	Nehm ich <u>den</u> und <u>den</u> . Also zwei Stück brauch ich, ja?	Jä.

[20]

V	lad ich Ihnen sofort auf.	Hm.
Kin1	Já, weil die sind sehr schön gezeichnet un des find ich	

In Reaktion auf die Äußerung des Kaufentschlusses durch die Kundin in Transkriptausschnitt 65: GC-Sc-Terrassenbepflanzung („Nehm ich den und den. Also zwei Stück brauch ich, ja?) erweckt der Verkäufer den Anschein, als wenn er mit dem Verkauf der Ware der Kundin einen Gefallen täte („Kein Thema“).

3.12.3. Angebotsannahme bearbeiten

Wenn der Kunde seine Kaufentscheidung geäußert hat (Musterposition 11), kann der Verkäufer die Angebotsannahme unkommentiert zur Kenntnis nehmen (Musterposition 12), er kann aber auch den Verkauf bestätigen (Musterposition 13) und gegebenenfalls eine Anschlusshandlung thematisieren (Musterposition 14).

⁸⁵ Weitere Belege: GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 39, 118, 130

⁸⁶ Weitere Belege: GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 38, 40, 52, 154

Angebotsannahme nicht kommentieren. In den meisten Gartencenter-Gesprächen wird die Kaufentscheidung des Kunden nicht explizit bearbeitet. Da sich der Kunde in einer Selbstbedienungseinrichtung befindet und freien Zugriff auf die Ware hat, äußert er sich in der Regel gar nicht diesbezüglich, sondern trennt das Beratungsgespräch mit dem Verkäufer von der Kaufdurchführung ab. In vielen Fällen äußert der Kunde aber auch seine Kaufentscheidung, ohne dass der Verkäufer darauf reagiert. In dieser Situation scheint auch der Verkäufer die Kaufentscheidung des Kunden nicht als notwendigen Bestandteil des Verkaufsgesprächs anzusehen und sie deshalb nicht zu kommentieren.

In GC-Sc-Terrassenbepflanzung wird deutlich, dass der Verkäufer die Entscheidungsfindung als Sache des Kunden ansieht:

Transkriptausschnitt 66: GC-Sc-Terrassenbepflanzung

[1]

V	Für <u>was</u> haben Sie sich . entschieden?
Kin1	(...) Ja, ich hab jetzt drei <u>solche</u> schon auf der

In Transkriptausschnitt 66 fragt der Verkäufer nach der Kaufentscheidung der Kundin, die diese zuvor alleine getroffen hat („Für was haben Sie sich . entschieden?“).

Meistens kommentieren Verkäufer die Kaufentscheidung des Kunden nicht, weder in Gesprächssituationen ohne Turnübergabe noch in solchen mit Sprecherwechsel. In GC-Re-Teichpumpe gibt es keinen Turnwechsel, nachdem der Kunde seine Kaufentscheidung geäußert hat:

Transkriptausschnitt 67: GC-Re-Teichpumpe

[48]

V	Äh .. also ich/ Äh das ist . den <u>Preis</u> des/ oder das <u>Geld</u> wert.
V [nv]	((räuspert sich, atmet

[49]

V	Danke auch.
V [nv]	ein))
K	Jà, nehm wa die mit. ((2 Sek.)) Okay, danke schön.

In Transkriptausschnitt 67 beendet der Kunde nach der Kaufentscheidung das Gespräch („Jà, nehm wa die mit.“), bevor der Verkäufer die Kaufentscheidung kommentieren kann.⁸⁷

In GC-Eg-Balkonpflanzen kommentiert die Verkäuferin die Kaufentscheidung der Kundin nicht, obwohl sie den Turn übernimmt.⁸⁸

Transkriptausschnitt 68: GC-Eg-Balkonpflanzen

[54]

Vin	((8 Sek.)) Eva, haste noch ne
Kin	Dann nimm ich die hier, wenn die sich selbst (...)

Angebotsannahme kommentieren. Wenn sich der Verkäufer zustimmend zur Kaufentscheidung des Kunden äußert, bestätigt er damit den Verkauf (Musterposition 13):

Transkriptausschnitt 69: GC-Re-Anwachserde

[29]

V1	hier . gescannt werden.	Äh drei Euro fünfundsiebzig.
K	Gescannt werden, gescannt werden. Jà, nehm ich das mal	

[30]

V1	Hm.	Bitte.
K	mit.	Dankschön.

In Transkriptausschnitt 69 reagiert der Verkäufer auf den Kaufentschluss des Kunden („Jà, nehm ich das mal mit.“) mit einer knappen Zustimmung: „Hm.“⁸⁹

Etwas ausführlicher fällt der Verkäuferkommentar in GC-Go-Kübelpflanzen 2 aus:

Transkriptausschnitt 70: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[187]

V1	zweindreißig oder neunzwanzisch fümneunzig.
Kin3	Jà. . Dann nehmen wer den.

⁸⁷ Weitere Belege: GC-Eg-Kübelpflanzen, Fläche 45; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 166, 185; GC-Re-Anwachserde, Fläche 28; GC-Re-Rasendünger, Fläche 22, 31; GC-Re-Teichpumpe, Fläche 49

⁸⁸ Weiterer Beleg: GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 191

⁸⁹ Weitere Belege: GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 60, 101, 105

[188]

V1		Das is auch en sehr <u>ausgefallenes</u> Modell.
Kin2	Wollen wer den nehmen?	
Kin3	Bitte.	

[189]

V1	Äh das werden Se sonst <u>nicht</u> in Gärten sehn.	
Kin2	Jä, der is schön.	Also sonst hätte ich <u>den</u> noch vielleicht

In Transkriptausschnitt 70 drückt der Verkäufer seine Zustimmung zum Kaufabschluss durch seine positive Bewertung der Ware aus („Das is auch en sehr ausgefallenes Modell.“)⁹⁰

Anschlusshandlung thematisieren. Nach der Angebotsannahme durch den Kunden können auf die bis dahin mündlich produzierten Sprachhandlungen schriftsprachliche und nichtsprachliche Handlungen des Verkäufers folgen, die im Zusammenhang mit dem Kaufabschluss stehen (Musterposition 14): ‚Hilfsbereitschaft signalisieren‘ (GC-Eg-Terrakotta, Fläche 79), ‚Ware als verkauft markieren‘ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 39, 42, 60, 129, 171; GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 160), ‚verkaufte Ware notieren‘ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 155; GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 27), ‚verkaufte Ware zusammenstellen‘ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 172), ‚Zettel für die Kasse mitgeben‘ (GC-Eg-Preisnachlass, Fläche 10; GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 196; 201), ‚Rechnung schreiben‘ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 93), ‚Lieferschein schreiben‘ (GC-Mi-Baumschulpflanzen, Fläche 130), ‚Ware einpacken‘ (GC-Eg-Balkonpflanzen, Fläche 55), ‚Ware verladen‘ (GC-Eg-Terrakotta, Fläche 63; GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 19, 33).

In GC-Sc-Terrassenbepflanzung bestätigt der Verkäufer den Kaufwunsch der Kundin und thematisiert eine Anschlusshandlung:

Transkriptausschnitt 71: GC-Sc-Terrassenbepflanzung

[92]

V		Wasser abläuft, gut.
Kin1	hab ich ja auch en Loch drin, wo des ab/	Jä, jä, jä. . Gut, dann wär des das und die

[93]

V		Dann werden wir das jetzt schriftlich . fixieren. Ich schau mir nur
Kin1	Blumenerde.	Jä, genau, jä.

⁹⁰ Weiterer Beleg: GC-Eg-Obst, Fläche 67

[94]

V	grade die Preise an. . Da ham wers ((8 Sek.))	
V [nv]		((atmet aus))
Kin1		Hundertsechszwanzich fuffzich

In Reaktion auf die Äußerung der Kaufentscheidung der Kundin („Gut, dann wär des das und die Blumenerde.“) kündigt der Verkäufer in Transkriptausschnitt 71: GC-Sc-Terrassenbepflanzung das Schreiben einer Rechnung an („Dann werden wir das jetzt schriftlich . fixieren.“).

3.13. Gespräch beenden

Die Gesprächsbeendigung stellt wie die Gesprächseröffnung eine eigene Gesprächsphase dar. Nach Henne/Rehbock (2001) setzen Gesprächspartner durch den Gesprächsabschluss eine bestimmte Situationsdefinition außer Kraft. Da ein abruptes Gesprächsende äußerst ungewöhnlich wäre und der Beziehung der Gesprächspartner zueinander schaden würde, bemühen sich die Beteiligten in der Regel, das Gespräch in wechselseitigem Einverständnis ‚geordnet‘ zu beenden. Zu diesem Zweck gibt es besondere kooperative Verfahren der Beendigungsvorbereitung und -durchführung. Die Aushandlung der Gesprächsbeendigung lässt sich folgendermaßen beschreiben: Möchte einer der Gesprächsbeteiligten das Gespräch beenden, prüft er zunächst (sozusagen auf metakommunikativer Ebene), ob die anderen Gesprächsbeteiligten damit einverstanden sind; diese müssen seine Initiative akzeptieren und ratifizieren. Hinweise darauf, dass die Gesprächspartner den Zweck des Gesprächs als erfüllt und die Themen als erschöpfend behandelt ansehen, können sein: simultanes Sprechen, identische Äußerungen, Wiederholungen und/oder bestimmte Abschlusssignale wie ‚gut‘, ‚das wär’s‘ usw.

„Die gemeinsame Themenbeendigung geht also als Abschluß der Kernphase der Beendigungsphase voraus.“ (Brinker/Sager 2001, S. 101)

Wenn der Sprecher als Abschlussmarkierung ein Gliederungssignal wie ‚so‘ oder ‚gut‘ verwendet und dann auf einen thematischen Beitrag verzichtet, macht er damit deutlich, dass er das Gespräch abschließen möchte. Dann haben die Gesprächspartner die Möglichkeit sich noch weiterhin themenbezogen zu äußern und so das Gespräch fortzuführen. Fügen sie mit Wendungen wie z. B. ‚übrigens‘ oder ‚ach das wollte ich noch ...‘ (sogenannten ‚misplacement-markers‘) neue thematisch orientierte Gesprächsbeiträge an, ist die Gesprächsbeendigungsinitiative gescheitert und die Gesprächsbeendigung aufgeschoben.

Wenn die Gesprächspartner keine weiteren thematischen Beiträge liefern, sondern z. B. mit ‚hm‘ (‚Sättigungssignal‘/‚Beendigungszustimmung‘; Henne/Rehbock 2001, S. 168) ebenfalls deutlich machen, dass sie den Gesprächszweck als erreicht ansehen, kann der erste Sprecher die eigentliche Abschlussequenz initiieren. Typisch für diesen letzten Gesprächsabschnitt sind neben nonverbalen Beendigungsritualen zweigliedrige verbale Sequenzen: Dazu zählen die Resümee-Sequenz (Fazit des Gesprächs oder von wichtigen Gesprächsaspekten), die Danksequenz (Dank und Gegendank, Zustimmung, Bagatellisierung usw.), die Wunschsequenz (Wunsch, Rat-schlag) und die Verabschiedungssequenz (Austausch von Abschiedsgrüßen; vgl. Brinker/Sager 2001, S. 101). Weiterhin können Aspekte der Gesprächseröffnung (z. B. thematische Wiederaufnahmen der persönlichen Befindlichkeit, Entschuldigung für die Störung) oder der Gesprächsverlauf insgesamt aufgegriffen werden; es kann auch noch small talk angehängt oder eventuell eine Verabredung getroffen werden. Oft werden nicht alle Sequenzen realisiert, die Verabschiedungssequenz kommt am häufigsten vor.

Nach Zifonun (1997) ist die Verwendung von Dank- und Grußformeln ein Gebot der Höflichkeit, auf die nicht ohne negative Folgen verzichtet werden kann.

„Routineformeln wie [...] Auf Wiedersehen! [...] Tschüß! [...] Vielen Dank! sind Höflichkeitsformen. Sie zu äußern ist höflicher als sie nicht zu äußern und die Situation nur gestisch-mimisch zu bewältigen. Es handelt sich bei diesen formelhaften Wendungen um eine relativ niedrige Stufe der Höflichkeit, sozusagen die verbale Minimalausstattung für einen höflichen Umgang miteinander.“ (Zifonun et al. 1997, S. 936)

Die gesprächsanalytischen Untersuchungen zu Verkaufsgesprächen haben ergeben, dass es in den verschiedenen Branchen Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt, wie die Beendigungsphase gestaltet wird. Nach Ansicht von Henne/Rehbock (2001) stehen dem Verkäufer generell explizite Beendigungsinitiativen nicht zu (Henne/Rehbock 2001, S. 165).

Brons-Albert (1995b) hat festgestellt, dass im Buchhandel der Austausch von Abschiedsgrüßen üblich ist und dass die Verkäufer gelegentlich einen zusammenfassenden Kommentar zur erfolgreichen Kaufhandlung äußern.

Pothmann (1997) hat Unterschiede bei der Beendigung von Verkaufsgesprächen im Schuhgeschäft festgestellt, je nachdem ob sie mit einer positiven Kaufentscheidung enden (a), ob der Kunde bereits im Rahmen der Gesprächseröffnung seine positive Kaufentscheidung kundgetan hat (b; Abnahmeverkauf/-kauf), oder ob kein Kauf getätigt wird (c). In (a) ist eine intensive, eventuell wiederholte beziehungsfördernde Bearbeitung feststellbar. In (c) formuliert der Kunde häufig Rechtfertigungen oder Ankündigungen, um seine negative Kaufentscheidung abzuschwächen; der

Verkäufer reagiert in der Regel zurückhaltend. Bei jungen Kunden fallen die Beendigungen in (a) kürzer aus; es gibt keine Nebensequenzen, kein Lob, keine Namensnennungen. Auch in (b) sind die Beendigungen kürzer als bei Verkaufsgesprächen mit älteren Kunden; in (c) fehlt in der Regel der Gruß, wahrscheinlich weil die Kunden sich weiter im Geschäft umschaun möchten.

Die Beendigungsinitiative in Verkaufsgesprächen im Computer-Discount geht nach Dorfmueller (2006) meist vom Kunden aus, weil er weiß, wann er den Kontakt auflösen möchte; unter den Bedingungen des Verkäufermarkts im Computer-Einzelhandel (starke Nachfrage auf der Kundenseite) sehen die Verkäufer sich nicht veranlasst, verstärkt Höflichkeitsformeln einzusetzen. Das informelle ‚Tschüss‘ tritt häufiger auf als das formelle ‚Auf Wiedersehen‘.

Alle Gartencenter-Gespräche werden von den Gesprächspartnern glatt beendet. Ein Aushandeln oder gar das Scheitern eines Beendigungsversuches ist nicht zu beobachten. Die Ratifizierung einer Gesprächsbeendigungsinitiative des einen Gesprächsteilnehmers erfolgt in allen Fällen implizit durch unterlassenen Widerspruch von Seiten des anderen. Mit einer Ausnahme wird die Beendigung der Verkaufsgespräche im Gartencenter durch den Kunden initiiert.⁹¹ Das entspricht der Erwartung, die man an die Höflichkeit eines Verkäufers hat, der dem Kunden so lange zur Verfügung stehen sollte, wie dieser seine Hilfe in Anspruch nehmen möchte. Mit einem Abschlusssignal können die Gesprächsteilnehmer signalisieren, dass sie das Ende des Gesprächskerns kommen sehen; dies tun Verkäufer und Kunde zu etwa gleichen Teilen, aber nur in etwa der Hälfte der Fälle. Als Abschlusssignale verwenden sie insgesamt 6-mal „okay“, jeweils einmal „alles klar“, „das wars (dann)“, „gut“, „hm“, „jà“, „prima“; auffällig: „Und dann sind Sie . befreit.“

Da in den Gartencenter-Gesprächen die Beendigungsinitiative normalerweise von den Kunden ausgeht stellt die Schlussphase in GC-Eg-Rosen einen Sonderfall dar. Die Kundin wünscht einen Artikel (einfarbige Edelrosen), der im Gartencenter nicht vorrätig ist.

Transkriptausschnitt 72: GC-Eg-Rosen

[48]

Kin	Jä, schneid ich auch immer so. ... Dat is eigentlich schade, weil dat mit s Gelb
-----	--

⁹¹ Bei zwei der Verkaufsgespräche ist die Gestaltung der Schlussequenz nicht eindeutig erkennbar: GC-Mi-Baumschulpflanzen, GC-Go-Kübelpflanzen 1.

[49]	
Vin	Aber wenn, dann eben die Zweifarbigen, aber
Kin	(dann is dann ham wir eine) (...)
[50]	
Vin	sonst <u>leider</u> gar nix im Moment.
Kin	Die Zweifarbiga, dat is aber nich/ Ah <u>só</u> , die.
[51]	
Vin	Die. Jä. Die kommen aber, also. .
Kin	... Die sehn ja auch so mickrig aus, ne?
Kin [nv]	((lacht))
[52]	
Vin	Das glaub ich schon noch ma. Ne? Die kommen aber.
Kin	... Die kostet (auch acht
[53]	
Vin	Jä. Sonst gucken Sie ruhig in
Kin	Euro) Ne? Hm. ... Dat is jetzt <u>schlecht</u> , zwei andere/
[54]	
Vin	Ruhe, ne? Jä, is schwer, ne? Sie wissen, wos hinkommt. Sie wissen, was
Vin [nv]	((lacht))
Kin	Jä. (...)
[55]	
Vin	drumherum steht. Wie gesagt, das is aber dann auch das <u>Letzte</u> . jetzt an
[56]	
Vin	Edelrosen.
Kin	Äh ich könnte aber eine noch rüber setzen, ne? Kann man dat jetzt
[57]	
Vin	Wie lang steht die denn schon bei Ihnen? Nee, dann lieber nicht. Weil
Kin	noch? Jahre.

Nachdem die Verkäuferin in Transkriptausschnitt 72 verschiedene Beetrosen als Alternative zu den von der Kundin gesuchten, aber nicht vorrätigen Edelrosen vorgeschlagen hat, unterbreitet sie ein letztes Alternativangebot („Aber wenn, dann eben die Zweifarbigen, aber sonst leider gar nix im Moment.“). Als die Kundin das Angebot ablehnt („Die sehn ja auch so mickrig aus, ne?“), weist die Verkäuferin den Einwand zurück („Die kommen aber.“) und leitet dann die Beendigung des Gespräches ein („Sonst gucken Sie ruhig in Ruhe, ne?“). Die Initiative zur Gesprächsbeendigung macht sie akzeptabel, indem sie ein Lachen einsetzt, Verständnis für die Kundensituation äußert und eine Begründung mitgibt („Jä, is schwer, ne? Sie wissen, wos hinkommt. Sie wissen, was drumherum steht. Wie gesagt, das is aber dann auch das Letzte . jetzt an Edelrosen.“).

3.13.1. Danken

Engel (1988) bezeichnet ‚Danken‘ als den Ausgleichsakt, mit dem der Sprecher die Schuld tilgen möchte, die dadurch entstanden ist, dass der Hörer ohne es zu müssen etwas für ihn Vorteilhaftes getan hat. Am Ende des Verkaufsgesprächs bedankt sich der Verkäufer für den Einkauf, der Kunde für Beratung und Hilfestellung.

„Der Sprecher drückt dem Partner seine Anerkennung dafür aus, daß dieser sich auf eine für den Sprecher günstige Weise verhalten hat. Möglich ist auch, daß der Sprecher den guten Willen des Partners anerkennt und sich so verhält, als ob jener sich auf eine für den Sprecher günstige Weise verhalten hätte. Dieser kommunikativ wichtige Sprechakt zielt immer auf den Abbau einer Spannung ab, die dadurch aufgebaut wurde, daß das Partnerverhalten nicht selbstverständlich oder ‚normal‘ war. Dadurch ist der Sprecher in die Schuld des Partners geraten. Durch den Dankakt soll diese Schuld abgetragen werden.“ (Engel 1991, S. 41)

Realisiert werden kann das Danken durch die Verwendung des explizit performativen Verbs, durch Kurzäußerungen (z. B. ‚Danke.‘) oder akkusativische Nominalphrasen (z. B. ‚Vielen Dank!‘); eventuell wird der Gegenstand des Dankens in einer ‚für‘-Phrase mitgenannt.

Hat sich der Sprecher beim Hörer bedankt, ist dadurch eine Verpflichtung für den Hörer – der nun zum Sprecher wird – zu einer Folgeäußerung entstanden, die er machen muss, wenn er nicht unhöflich wirken will.

„Der Sprecher versucht, eine durch einen Dank- oder Entschuldigungsakt aufgetretene erneute Spannung zu beseitigen. Dank und Entschuldigung sind ungesättigte Sprechakte. Sie, die Spannung aufheben sollen, schaffen selbst eine weitere sozio-psychische Spannung und verlangen eine Folgeäußerung, um auch diese Spannung aufzuheben. Wenn jemand auf einen Dank- oder einen Entschuldigungsakt nicht reagiert, gilt sein Verhalten als unhöflich, mindestens hinterläßt es eine Beziehungsstörung: das völlige Gleichgewicht kann nur durch einen Aufhebungsakt wiederhergestellt werden.“ (Engel 1991, S. 43)

In seiner Reaktion spielt der Sprecher den Anlass für den ihm erwiesenen Dank herunter und benutzt dazu bestimmte sprachliche Mittel: Das häufig verwendete adversative ‚aber‘ markiert den Widerspruch zur behaupteten Notwendigkeit des Danks, dessen Berechtigung durch ein Zustimmung forderndes ‚doch‘ unterstrichen werden kann (z. B. in: ‚Aber das ist doch nicht der Rede wert.‘).

„Als satzeinleitende Partikel kommt häufig *aber* vor, wobei der Sprecher (aus Höflichkeit) dem Partner eine Überbewertung des Sachverhalts unterstellt, der zu Dank bzw. Entschuldigung Anlaß gab. Durch die Adversativpartikel will er diesen Sachverhalt bagatellisieren, mindestens aber seine Überbewertung reduzieren. Im Satzinneren steht vor allem zustimmungsforderndes *doch*, seltener *ja*. Beide wollen gemeinsames Wissen,

gemeinsame Beurteilungsmaßstäbe suggerieren und zielen damit ebenfalls auf Relativierung des Sachverhaltes, der zu Dank bzw. Entschuldigung führte.“ (Engel 1991, S. 43; Hervorhebungen im Original)

Zur Einleitung der Beendigungsphase des Verkaufsgesprächs verwenden Kunden in der Regel eine Danksequenz, geäußert wird dann insgesamt 4-mal „danke schön“, 3-mal „vielen Dank (auch)“, 2-mal „danke“, jeweils einmal „danke sehr“ und „recht schönen Dank“, „ich danke“, „ich danke Ihnen“ und „Für Ihre . Beratung vielen Dank.“ Nur in einem Fall initiiert der Verkäufer eine Danksequenz: „Ich darf mich bei Ihnen recht herzlich bedanken für den Auftrag und für das Vertrauen, was Sie unserem Hause entgegen gebracht haben, ja?“ (siehe Transkriptausschnitt 75). Die Bearbeitung des Danks (Entlastung) durch den Verkäufer erfolgt (fast) immer: 4-mal mit „bitte“, jeweils 2-mal mit „bitte schön“, „bitte sehr“, „gern geschehn“ und jeweils einmal mit „danke auch“ und „okay“; durch den Kunden einmal mit „Danke. Já, bitte. (...) danke.“.

3.13.2. Grüßen

Während die Danksequenz obligatorisch für die Beendigungsphase ist, werden Abschiedsgrüße nur in sechs der 15 Gespräche ausgetauscht; eine Verpflichtung zum Gruß scheint nicht zu bestehen. 4-mal grüßt der Verkäufer zuerst, 2-mal der Kunde; nur 2-mal wird der Gruß durch einen Gegengruß erwidert: Einmal grüßt der Verkäufer nicht zurück, 3-mal der Kunde. Verwendet werden 5-mal „tschüss“, einmal „Wiedersehen, Frau Leschij.“; als Gegengruß 2-mal „tschü:ss“. In zwei Gesprächen folgen nach der Verabschiedung als Zusätze noch ein Verkäufer-Ratschlag und ein Kunden-Kommentar.

GC-Es-Blattrollwespe zeigt ein Beispiel für eine kurze, aber – bis auf das fehlende Abschlusssignal – vollständige Beendigungsphase:

Transkriptausschnitt 73: GC-Es-Blattrollwespe

[11]

V	reicht für <u>einen</u> Liter Wasser.	Un dann sprühn Se das ein. Ganz
Kin		Also kann man die so sprühn.

[12]

V	genau.	Ja? Gern geschehn. Bitte. Tschüss.
Kin	Vielen Dank.	Tschö.

Nachdem der Verkäufer in Transkriptausschnitt 73 seine Instruktion zur Verwendung des von der Kundin gewünschten Pflanzenschutzmittels beendet hat („Un dann sprühn Se das ein. Ganz genau.“), formuliert die Kundin ihren Dank („Vielen

Dank“); der Verkäufer reagiert mit „Bitte“ und grüßt („Tschüss.“), die Kundin schließt mit einem Gegengruß ab („Tschö.“).

Eine Besonderheit stellt die Beendigungssequenz in GC-Sc-Terrassenbepflanzung dar:

Transkriptausschnitt 74: GC-Sc-Terrassenbepflanzung

[161]

V	aber für Sie <u>un</u> relevant. Sie kriegen jetzt nur eine <u>Durch</u> schrift.
Kin1	Jä. Ich brauch en Zettel, ja? Genau.

[162]

V	Genau. . Und <u>dann</u> sind Sie . befreit. . Ich darf mich bei Ihnen recht herzlich
Kin1	Danke.

[163]

V	bedanken für den Auftrag und für das Vertrauen, was Sie unserem Hause
Kin1	Já, bitte.

[164]

V	entgegen gebracht haben, ja? Wiedersehen, Frau Leschij.
Kin1	(...) danke.

Nach der Ausgabe eines Schriftstücks leitet der Verkäufer in Transkriptausschnitt 74 mit einem sehr ausführlichen Abschlusssignal („Und dann sind Sie . befreit.“) seinen Dank ein („Ich darf mich bei Ihnen recht herzlich bedanken für den Auftrag und für das Vertrauen, was Sie unserem Hause entgegen gebracht haben, ja?“) und verbindet ihn mit einem Abschiedsgruß mit Namensnennung („Wiedersehen, Frau Leschij.“). Diese betonte Höflichkeit ist als eine Art Wiedergutmachung im Zusammenhang mit einer vorausgegangenen Auseinandersetzung zu sehen, bei der der Verkäufer den Rabattwunsch der Kundin entschieden zurückgewiesen hatte.

4. Förderung domänenspezifischer Gesprächskompetenz

Nachdem in Kapitel 3 bestimmt wurde, welche Handlungsmuster in gartenbaulichen Verkaufsgesprächen realisiert werden, wird im Folgenden die Frage behandelt, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler wie erwerben sollen, um die zentralen Aufgaben des Gesprächstyps erfolgreich bearbeiten zu können. Ausgehend von einem Modell von Gesprächskompetenz in Verkaufssituationen (Kapitel 4.1.) und einführenden Überlegungen zu einem kompetenzorientierten Berufsschulunterricht (Kapitel 4.2.) wird in Kapitel 4.3. die Vermittlung von Wissen über Verkaufsgespräche in Schulbüchern und in Kapitel 4.4. die Simulation von Verkaufsgesprächen in schulischen Rollenspielen analysiert.

4.1. Modellierung von Gesprächskompetenz in Verkaufssituationen

Zur Beantwortung der Frage, was Verkäufer können müssen, um erfolgreich Verkaufsgespräche zu führen, wird im Folgenden ein Modell der Gesprächskompetenz in Verkaufssituationen entwickelt. Zu dem Zweck wird zunächst der Stellenwert der Kompetenzorientierung in der Allgemein- und der Berufsbildung geklärt; danach werden methodische Fragen zur empiriebasierten Modellierung von Gesprächskompetenz angesprochen; abschließend erfolgt eine Bestimmung der Dimensionen von Gesprächskompetenz in Verkaufssituationen im Überblick, die in den sich anschließenden Abschnitten des Kapitels erläutert wird. Die Dimensionen der Gesprächskompetenz werden aus den empirisch erhobenen Gesprächsanforderungen abgeleitet und umfassen die Bereiche ‚Handlungsmuster realisieren‘ (Kapitel 4.1.1.; Aufnahme der Ergebnisse von Kapitel 3), ‚Themen bearbeiten‘ (Kapitel 4.1.2.), ‚Beziehung gestalten‘ (Kapitel 4.1.3.) und ‚Verständnis sichern‘ (Kapitel 4.1.4.). Die drei zuletzt genannten Kompetenzbereiche sind kürzer dargestellt, weil sie nicht in gleicher Weise diskurstypspezifisch sind wie der erste.

a) Kompetenzorientierung in Allgemein- und Berufsbildung

In Theorie und Praxis der schulischen Bildungsarbeit im allgemein bildenden Bereich spielt der Kompetenzbegriff seit einigen Jahren eine große Rolle. Bildungsstandards legen outputorientiert die von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Zeiten nachzuweisenden Kompetenzen fest; auf der Grundlage von fach- und schulabschlusspezifischen Kompetenzmodellen mit Niveaustufen werden Testaufgaben entwickelt, die es möglich machen, in nationalen Vergleichsarbeiten und internationalen Schulleistungsstudien den Erwerb dieser Kompetenzen und damit

die Effektivität des Unterrichts, aber auch des Schulsystems insgesamt zu überprüfen. Die Kultusministerkonferenz setzt in diesem Zusammenhang Kompetenz mit Disposition gleich:

„Kompetenzen beschreiben Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen.“ (Kultusministerkonferenz 2005a, S. 16)

Grundlage dieses Kompetenzbegriffs ist die kognitionspsychologische Definition von Weinert. Für ihn sind Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, S. 27f.)

Individuelle Kompetenz umfasst in diesem Sinne nicht nur (erlerntes) Wissen, sondern vor allem Problemlösefähigkeit, dazu Handlungsbereitschaft, Umsetzungskompetenz und soziale Fähigkeiten, Flexibilität und Verantwortungsbewusstsein. Da Kompetenz sich in Performanz, also der tatsächlich erbrachten Leistung äußert und zumindest deren kognitive Dimension gut überprüfbar ist, lassen sich Schülerleistungen mit quantitativen Methoden zuverlässig erfassen.

Ziel der Berufsausbildung ist laut Berufsbildungsgesetz die berufliche Handlungsfähigkeit:

„Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln.“ (§ 1 Abs. 3 BBiG)

Geordnet werden die Ausbildungsgänge durch die Ausbildungsordnungen, die bundeseinheitlich die sachliche und zeitliche Gliederung der betrieblichen Ausbildung im Rahmen der dualen Berufsausbildung festlegen. Auf der Grundlage der Ausbildungsordnungen entwickelt die Kultusministerkonferenz Rahmenlehrpläne für den schulischen Teil der Berufsausbildung. Dort wird als Ziel des Berufsschulunterrichts die Handlungskompetenz der Auszubildenden genannt.

„Die Berufsschule [...] hat die Aufgabe, den Schülern und Schülerinnen berufsbezogene und berufsübergreifende Handlungskompetenz zu vermitteln. [...] Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 14f.)

Handlungskompetenz setzt sich zusammen aus Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz und umfasst weiterhin Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz.

Vergleicht man den Fortgang der Kompetenzorientierung in Allgemein- und Berufsbildung miteinander, so fallen einige Unterschiede auf. Kompetenz ist im Bereich der Berufsbildung schon früher als Bildungsziel bezeichnet worden als im Bereich der Allgemeinbildung. Schon seit 1996 wird von der Kultusministerkonferenz Handlungskompetenz als Ziel des Berufsschulunterrichts genannt. Handlungskompetenz wird dabei berufsspezifisch konzeptioniert, Kompetenzen in der Allgemeinbildung sind hingegen laut Klieme-Gutachten domänenspezifisch.

„Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind. [...] Der hier verwendete Begriff von „Kompetenzen“ ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Kompetenzen werden hier verstanden als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder „Domänen“ [...].“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 22)

Im allgemeinbildenden Bereich gibt es mittlerweile Bildungsstandards für zentrale Unterrichtsfächer und unterschiedliche Schulabschlüsse. Mithilfe von Testaufgaben, die auf der Grundlage von domänenspezifischen Kompetenzmodellen entwickelt werden, wird das Erreichen der Bildungsstandards in Vergleichsarbeiten bundesweit (vor allem zur Qualitätssicherung des Bildungssystems) überprüft. Für den berufsbildenden Bereich plant das Bundesinstitut für Berufsbildung ein berufsübergreifendes Kompetenzmodell, auf dessen Grundlage alle Ausbildungsordnungen (in Abstimmung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen) kompetenzorientiert ausgerichtet werden können (vgl. Europäische Kommission 2008). Ziel ist die europaweite Vergleichbarkeit von Abschlüssen und daraus resultierend eine größere Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt. Die Rahmenlehrpläne für den Berufsschulunterricht werden zukünftig gemäß der Vorgabe der Kultusministerkonferenz ebenfalls kompetenzorientiert formuliert sein. Und auch die Abschlussprüfungen sollen in Zukunft kompetenzorientiert gestaltet werden, Vergleichsarbeiten und Schulleistungsstudien (das sogenannte Berufsbildungs-PISA) sind dagegen nicht geplant.

b) Bestimmung von Gesprächskompetenz

Sprachkompetenz in den Formen der Lese- und Schreibkompetenz gehört neben der mathematischen Kompetenz (Rechnen) zu den Grundfertigkeiten, die während der Grundschulzeit erworben und in den weiterführenden Schulen ausgebaut wer-

den. Im Rahmen der Schulleistungstudien wird Lesekompetenz funktional definiert, in der PISA-Studie wird ‚Lesen können‘ bestimmt als die Fähigkeit,

„geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ (Baumert 2001, S. 23)

Auf dieser Grundlage ist bei Überprüfungen ein Rückschluss möglich von der situativen Einzelleistung des Lernalers (Performanz) auf dessen individuelle Kompetenz als Grad der Beherrschung sprachlicher Anforderungen. Dieses Konzept von Sprachkompetenz ermöglicht die Beschreibung und – bei diagnostischem Interesse – die Erklärung individueller Unterschiede bei der Sprachbeherrschung. In der Sprachwissenschaft wird mit Chomsky unter Kompetenz das intuitive Wissen des Sprechers über das Regelsystem der Sprache (das von der Linguistik vorrangig untersucht wird) verstanden, es erlaubt dem Sprecher eine situationsangemessene Sprachverwendung (Performanz).

Während der Prozess der Modellierung der Lese- und Schreibkompetenz schon relativ weit fortgeschritten ist, befinden sich Konzepte zur Bestimmung von Gesprächskompetenz noch im Anfangsstadium.

Meist wird dabei versucht, Gesprächsfähigkeit aus den kommunikativen Erfordernissen der Gesprächssituation herzuleiten, die die Beteiligten im Gespräch bewältigen. Becker-Mrotzek versteht unter Gesprächskompetenz die

„Fähigkeit, die sich aus der Gesprächssituation ergebenden Anforderungen zu erfüllen“ (Becker-Mrotzek 2009, S. 66).

Versucht man, diese Anforderungen mithilfe der Gesprächsforschung zu beschreiben und so den Begriff ‚Kompetenz‘ zu bestimmen, ergeben sich einige systematische Schwierigkeiten (vgl. zum Folgenden Deppermann 2004). Ein erstes Problem ergibt sich aus der Tatsache, dass die Gesprächsforschung Gespräche systematisch als kommunikative Interaktion von Sprechern und Hörern untersucht. Gesprächskompetenz als Disposition einzelner Gesprächsteilnehmer drückt sich zwar in deren Gesprächsverhalten aus, es ist aber nicht losgelöst von den Aktionen und Reaktionen der Gesprächsteilnehmer zu sehen. Eine zweite Schwierigkeit besteht darin, dass die Beobachtungen der Gesprächsanalyse, die sich auf konkrete Sprachverwendungsdaten beziehen, nicht ohne weiteres verallgemeinerbar sind. Durch das Analysematerial ist zwar belegt, dass Sprecher in einer bestimmten Weise Gesprächsaufgaben bearbeiten, das heißt aber nicht, dass sie es nicht auch anders tun könnten.

„Gesprächsforschung ist eine Beobachtungswissenschaft, die faktisches Handeln untersucht. Kompetenz ist dagegen ein *Potenzialitätsbegriff*, nicht deskriptiv und durch Beobachtungen *unterbestimmt*.“ (Deppermann 2004, S. 18; Hervorhebungen im Original)

Ein drittes Problem stellt der Umstand dar, dass die Gesprächsforschung faktizistisch orientiert ist und das beobachtete Handeln nicht bewerten will. Sie untersucht, wie Gespräche funktionieren, nicht, ob sie ‚gut geführt‘ wurden.

„Nicht jedes Tun, jede Performanz ist aber allein deshalb schon, weil sie so vollzogen wird, auch geglückt.“ (Deppermann 2004, S. 19)

Da die Gesprächsanalyse keine normativen Konzepte von geglückten Gesprächen entwickelt, verfügt sie auch nicht über Kriterien für kompetentes und nicht-kompetentes Handeln. Zwar könnte man mit Fiehler (1998) die von den Gesprächsbeteiligten selbst etablierten Gesprächszwecke als Maßstab für die Funktionalität der Handlungen der Gesprächsbeteiligten nehmen. Damit wäre aber immer noch nicht gesagt, dass die Gespräche anders nicht ‚noch besser‘ hätten geführt werden können. Gesprächsanalytische Untersuchungen zu ‚Niveaustufen‘ von Gesprächen liegen nicht vor; es ist so,

„dass die Gesprächsforschung bisher eigentlich nie systematisch nach *optimalen*, sondern nur nach normalen Realisierungen von Praktiken Ausschau gehalten hat. Und um solche optimalen Realisierungen würde es häufig eher gehen, wenn wir von Kompetenz sprechen, als um bloß normale Realisierungen – wenn wir etwa fragen, wie bestimmte Aufgaben möglichst effizient, störungsfrei, vollständig, zukünftigen Problemen vorbeugend etc. gelöst werden können.“ (Deppermann 2004, S. 20; Hervorhebung im Original)

Grundsätzlich ist es so, dass sich Normen zur Beurteilung von Gesprächen nur zum Teil empiriebasiert begründen lassen, häufig müssen sie im Rahmen eines Wertesystems gesetzt werden. Eine vierte Schwierigkeit, die Gesprächsforschung zur Bestimmung von Gesprächskompetenz zu nutzen, besteht im vorwiegend theoretischen Interesse der Disziplin. Dies ist nicht auf Anwendbarkeit allgemeiner Erkenntnisse in konkreten Gesprächssituationen orientiert, die sich hinsichtlich kommunikativer Ziele, zu bewältigender Aufgaben und beteiligter Sprecherpersönlichkeiten stark voneinander unterscheiden.

Aus der Diskussion um den Kompetenzbegriff und aus den Schwierigkeiten bei der Nutzung der Gesprächsforschung für die Bestimmung von Gesprächskompetenz ergeben sich folgende Konsequenzen für die vorliegende Untersuchung:

- 1) Die gesprächsanalytische Beschreibung funktionalen Verkäuferverhaltens erfolgt unter Einbeziehung des Käuferverhaltens, um dem grundsätzlich interaktiven Charakter des Verkaufsgesprächs gerecht zu werden.

- 2) Die vorliegende Zusammenstellung von sprachlichen Verhaltensweisen von Verkäufern basiert zwar auf einer Erhebung nach systematischen Kriterien, kann aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.
- 3) Im dokumentierten Gesprächsverhalten zeigt sich das, was Verkäufer können müssen, um Verkaufsgespräche erfolgreich abschließen zu können, nicht das, was sie können sollten, um optimale Ergebnisse zu erzielen.
- 4) Die Ergebnisse der Untersuchung authentischer Verkaufsgespräche können nur Anhaltspunkte für didaktische Perspektiven liefern. Von der Deskription des Befunds ergibt sich kein direkter Weg zur Präskription empfehlenswerter Verhaltensweisen.

Mithilfe der Methode der Rekonstruktion sprachlicher Handlungsmuster werden die unter der Oberfläche individueller sprachlicher Verhaltensweisen verborgenen Tiefenstrukturen sichtbar gemacht. Ziel ist dabei nicht die Erfassung der Gesprächskompetenz als individuelle Disposition der an den Gesprächen des Korpus Beteiligten, sondern die allgemeine Bestimmung der Komponenten von Verkaufsgesprächskompetenz in sprachsystematischer Hinsicht. Dazu werden im Folgenden die Anforderungen bestimmt, die sich den an Verkaufsgesprächen im Gartencenter Beteiligten unter den Bedingungen mündlicher Kommunikation stellen.

Bedingungen mündlicher Kommunikation. Verkaufsgespräche in Gartencentern zeigen Merkmale, die sich aus den besonderen Umständen ihrer Produktion ergeben. Mit Duden (2005) lassen sich die folgenden allgemeinen Bedingungen mündlicher Kommunikation nennen: Anzahl und Größe der Parteien, Kopräsenz der Parteien und Gemeinsamkeit der Situation, Wechselseitigkeit der Wahrnehmung, Multimodalität der Verständigung, Interaktivität, Kurzlebigkeit/Flüchtigkeit und Zeitlichkeit (vgl. zum Folgenden Duden 2005, S. 1190ff.).

Anzahl und Größe der an Gesprächen teilnehmenden Parteien, die aus einzelnen Personen oder einer Menge von Personen bestehen können, unterscheiden sich hinsichtlich der Beteiligungsrollen. Rollen, die in Gartencenter-Verkaufsgesprächen übernommen werden, sind die des Verkäufers und die des Kunden. In manchen Gesprächen treten Kollegen oder andere Kunden auf, die für Unterbrechungen sorgen.

Grundlegend für Face-to-face-Kommunikation sind die Kopräsenz der Parteien und die Gemeinsamkeit der Situation. Die Gesprächsparteien sehen einander und stimmen ihre Äußerungen aufeinander und auf die Umstände der gemeinsam wahrgenommenen Situation ab. Evidenzen erlauben vielfach die Reduktion von Explizitheit, die Eindeutigkeit des Sprecherstandpunkts ermöglicht die problemlose

Verwendung deiktischer Ausdrücke. Bei den Audioaufnahmen der authentischen Gartencenter-Verkaufsgespräche sind die deiktischen Verweise allerdings nicht immer eindeutig nachvollziehbar.

Aufgrund der Wechselseitigkeit der Wahrnehmung ist den Gesprächsteilnehmern bewusst, dass ihr Gegenüber eine andere Perspektive auf den Gesprächsgegenstand und -verlauf hat. Die Sprecher können den jeweils anderen Standpunkt deuten und (gegebenenfalls) nachvollziehen und beim eigenen Gesprächsverhalten berücksichtigen. Sie schneiden ihre Äußerungen situationsadäquat auf den jeweiligen Adressaten zu, so z. B. bei der Wahl der Anredeform, bei der Anpassung von Beiträgen an das Wissen des Hörers oder bei der Wahl der Gesprächsthemen. Gartencenter-Verkaufsgespräche sind zum einen – wie alle Verkaufsgespräche – geprägt durch die divergierenden wirtschaftlichen Interessen der Gesprächspartner: Der Verkäufer will möglichst teuer verkaufen, der Käufer möglichst günstig einkaufen. Zum anderen sind diese Gespräche meist Experten-Laien-Kommunikation, die besondere Anforderungen an die Fachsprachenverwendung durch den Verkäufer stellt.

Mündliche Kommunikation erfolgt multimodal, auf verschiedenen Ebenen der Verständigung werden gleichzeitig verbalsprachliche und körperliche Signale gesendet, die von den Gesprächsteilnehmern wahrgenommen und (zum Teil inferierend) interpretiert werden. Dieser Aspekt der Kommunikation kann anhand der Audioaufnahmen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung von Gartencenter-Verkaufsgesprächen nicht bearbeitet werden.

Gespräche werden interaktiv konstituiert, das heißt, die Gesprächsteilnehmer handeln in wechselseitiger Beeinflussung, wenn sie ihre Handlungsziele anstreben und den Gesprächszweck zu erfüllen suchen. In Gartencenter-Verkaufsgesprächen sind alle Phasen durch Interaktivität geprägt: Das Kundenanliegen wird zusammen mit dem Verkäufer geklärt und bearbeitet, der Verkäufer berät den Kunden und versucht ihn gegebenenfalls verkaufsfördernd zu beeinflussen.

Die Kurzlebigkeit und Flüchtigkeit mündlicher Äußerungen macht diese Form der Verständigung störanfällig und erfordert spezielle Verfahren der Verständnissicherung, so z. B. Redundanz, Verstärkung von Transparenz oder auch Metakommunikation. Die Prozeduren sind auch in den Gartencenter-Verkaufsgesprächen vielfach nachweisbar.

Aufgrund der Zeitlichkeit von Gesprächen stellt sich den Teilnehmern die Aufgabe, Anfang und Ende von Gesprächseinheiten zu markieren, sowie die Relevanz der Einheiten und ihre Beziehungen untereinander bei der Abfolge zu verdeutlichen. Da sich Gartencenter-Verkaufsgespräche aus Phasen mit unterschiedlicher Funkti-

on zusammensetzen, kommt der Gesprächsorganisation und -strukturierung besondere Bedeutung zu.

Gesprächsaufgaben. Unter den aufgeführten Bedingungen mündlicher Kommunikation ergeben sich für die Gesprächsbeteiligten bestimmte Aufgaben, die sprachlich zu bearbeiten sind, damit der Gesprächszweck erreicht werden kann (vgl. Kapitel 1.2). Becker-Mrotzek (2009) hat aufbauend auf Bührig/ten Thije (2005) als wichtigste Gesprächsaufgaben herausgestellt: ‚Handlungsmuster realisieren‘, ‚Themen bearbeiten‘, ‚Beziehung gestalten‘ und ‚Verständnis sichern‘. Dieses Konzept wird in der vorliegenden Untersuchung aufgegriffen.

c) Gesprächskompetenz in Verkaufssituationen

Gesprächsziele. Die Analyse der Aufgabenstruktur des Gesprächstyps unter den Bedingungen mündlicher Kommunikation bildet die Grundlage für die Bestimmung von diskurstypspezifischer Gesprächskompetenz. Um sagen zu können, was kompetentes Verhalten in Gesprächen eines bestimmten Typs ist, muss aber zusätzlich festgelegt werden, welches Ziel der Sprecher verfolgen soll. Damit schließt sich an die deskriptive Untersuchung eine Wertentscheidung an. Die Norm, was ein erfolgreiches oder ‚gutes‘ Gespräch ist, lässt sich nicht aus der gesprächsanalytischen Untersuchung ableiten. Diese kann allerdings Hilfestellung leisten bei der Beurteilung, inwiefern sprachliches Verhalten zweckdienlich für die Erreichung vorgegebener Ziele ist oder nicht.

„Was als kompetent gilt, ist letzten Endes immer auch eine Frage der Kriterien, die eine Kommunikationsgemeinschaft bzw. ein Auftraggeber veranschlagt. Wie Max Weber bereits Anfang des letzten Jahrhunderts festgestellt hat, hat die Wissenschaft als Wissenschaft keine Werte oder Ideologien vorzugeben. Sie kann sich aber sehr wohl an der Normdiskussion beteiligen, indem sie zeigt,

- welche Handlungsweisen für welche Ziele mehr oder weniger tauglich sind,
- welche Sachverhalte für welche Ziele zu mobilisieren sind,
- welche eventuell unerwünschten Konsequenzen die Verfolgung und Erreichung dieser Ziele nach sich zieht und
- in welchen Abhängigkeiten und in welchem eventuell widersprüchlichen Verhältnis unterschiedliche Ziele zueinander stehen [...].“ (Deppermann 2004, S. 26)

Die Festlegung von Gesprächszielen ist wichtig, weil diese sich so stark unterscheiden können, dass jeweils völlig unterschiedliches Gesprächsverhalten – z. B. kooperatives oder eigennütziges – angemessen sein kann.

„Was als kompetentes Gesprächsverhalten gelten soll, ist norm- und zielabhängig. Diese Abhängigkeit zeigt sich sehr deutlich im Spannungsverhältnis zwischen einer Sicht, nach der Gesprächskompetenz die Fähigkeit zur verständigungsorientierten, interaktiven

Kooperation beinhaltet, [...] und einer Sicht, nach der es auf die Fähigkeit zum individuell erfolgreichen Kommunizieren ankomme.“ (Deppermann 2004, S. 24)

Die Notwendigkeit der Zielfestlegung ergibt sich auch bei der Frage, was kompetentes Verkäuferverhalten in Verkaufsgesprächen ausmacht. Die für den Berufsschulunterricht relevante Orientierung ergibt sich aus den normativen Aussagen in den einschlägigen Richtlinien: z. B. aus der ‚Verordnung über die Berufsausbildung im Einzelhandel in den Ausbildungsberufen Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel‘ (2004) und dem ‚Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel – Verkäufer/Verkäuferin‘ (2004). In diesen Richtlinien wird von den Auszubildenden in der zweijährigen Ausbildung zum/zur Verkäufer/in und der dreijährigen zum/zur Kaufmann/-frau erwartet, dass sie sich in Hinblick auf ihre beruflichen Tätigkeiten im Ausbildungsbetrieb am Ziel der Verbindung von Betriebs- und Kundeninteressen orientieren.

„[Die Auszubildenden können die; PW] Bedeutung einer erfolgreichen Verkaufstätigkeit hinsichtlich Umsatz, Ertrag und Kundenzufriedenheit erläutern“ (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004, S. 1825)

„Die Schülerinnen und Schüler führen unter Anwendung von Waren-, Kommunikations- und Verkaufskennnissen Verkaufsgespräche zur Zufriedenheit der Kunden und des Unternehmens.“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 10)

Die Kundenorientierung und die Handlungsziele der Förderung der Kundenzufriedenheit und Kundenbindung werden sowohl im Ausbildungsplan der Ausbildungsordnung als auch im Rahmenlehrplan für die Berufsschule besonders herausgestellt:

„[Die Auszubildenden können durch; PW] kunden- und dienstleistungsorientiertes Verhalten [...] zur Kundenzufriedenheit und Kundenbindung beitragen [...] auf Erwartungen und Wünsche des Kunden hinsichtlich Waren, Beratung und Service eingehen [...] an Serviceleistungen zur Förderung der Kundenzufriedenheit mitwirken [...] und den; PW] Einfluss von Kundenbindung und Kundenservice auf den Verkaufserfolg beachten (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004, S. 1814 ff.)

Entsprechend heißt es im Lernfeld 1 des Rahmenlehrplans („Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren“):

„Die Schülerinnen und Schüler [...] verinnerlichen die Kundenorientierung als Leitbild ihres beruflichen Handelns.“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 9)

Im Lernfeld 2 des Rahmenlehrplans („Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“) steht:

„Die Schülerinnen und Schüler [...] zeigen dabei sowohl verbal wie nonverbal kundenorientiertes Verhalten. [...] Beim Verkaufsgespräch nutzen sie ihre Warenkenntnisse, um geeignete Verkaufsargumente zu entwickeln. Sie beziehen in das Verkaufsgespräch auch Serviceleistungen des Unternehmens ein und reagieren angemessen auf Kundeneinwände. Sie unterbreiten Alternativvorschläge mit dem Ziel, die Kaufentscheidung zu fördern und zu einem erfolgreichen Kaufabschluss zu bringen.“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 10)

Auch beim Verhalten in Konfliktsituationen wird von den Auszubildenden erwartet, sowohl Betriebs- als auch Kundeninteressen zu berücksichtigen:

„[Die Auszubildenden können; PW] auf Kundeneinwände und Kundenargumente verkaufsfördernd reagieren [...] zur Vermeidung von Informations- und Kommunikationsstörungen beitragen [...] Umtausch, Beschwerde und Reklamation bearbeiten, die Interessen des Unternehmens vertreten und kundenorientiert handeln [...] im Umgang mit Kunden Einfühlungsvermögen zeigen (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004, S. 1822ff.)

„Insbesondere beim Umtausch und bei der Reklamation von Waren handeln die Schülerinnen und Schüler im Interesse des Unternehmens und der Kunden und beachten dabei rechtliche und betriebliche Regelungen. In der Beratungssituation erkennen sie mögliche Konflikte, bewältigen Stresssituationen und tragen durch situationsadäquates Verhalten zu deren Lösung bei.“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 18)

Die in den Richtlinien verwendeten Attribute zur Qualifizierung des Verkäuferverhaltens lauten im Bereich Funktionalität „situationsgerecht“, „angemessen“, „zielgerichtet“, im Bereich Berücksichtigung des Betriebsinteresses „erfolgreich“, „verkaufsfördernd“ und im Bereich Kundenorientierung „freundlich“, „aufmerksam“, „fachgerecht“:

„[Die Auszubildenden können; PW] auf Kundenverhalten situationsgerecht reagieren“ (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004, S. 1814)

„Die Schülerinnen und Schüler [...] betreuen die Kunden freundlich und aufmerksam.“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 11)

„Ausgehend von der Unternehmensphilosophie handeln die Schülerinnen und Schüler bei Sonderfällen im Verkauf situations- und fachgerecht. In unterschiedlichen Situationen reagieren sie angemessen auf das Verhalten ihrer Kunden. Hierbei wenden sie zielgerichtet verbale und nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten an. Die Schülerinnen und Schüler beraten fachgerecht [...]“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 18)

Gesprächskompetenz in Verkaufssituationen. Aufbauend auf der Beschreibung sprachlicher Aufgaben im Verkaufsgespräch als Ergebnis der Analyse authentischer Gartencenter-Gespräche und in Übereinstimmung mit den durch die für den Be-

rufsschulunterricht relevanten Richtlinien vorgegebenen Zielen, lässt sich Gesprächskompetenz in Verkaufssituationen wie in Tabelle 20 dargestellt als eine Form domänenspezifischer Gesprächskompetenz modellieren.

Tabelle 20: Gesprächskompetenz in Verkaufssituationen

Ge- sprächs- phasen	1) Fähigkeit zur Handlungsmu- sterrealisierung	2) Fähigkeit zur Themenbearbei- tung	3) Fähigkeit zur Beziehungsge- staltung	4) Fähigkeit zur Verständnissi- cherung
Beginn	a) Gespräch angemessen eröffnen			
Anliegen- klärung	b) Anliegen klären			Verständnis an- gemessen sichern
Angebot	c) Ware passend anbieten	Themen flexibel bearbeiten	Kundenbeziehung positiv gestalten	a) Verständnissi- chernd formu- lieren
Beratung	fachgerecht berate- ten d) Wareneigen- schaften be- schreiben e) Fachinformati- onen erklären f) über Waren- verwendung instruieren g) Warenqualität einschätzen h) Ratgeben i) Ware empfeh- len	a) Themen initiie- ren b) auf Themenini- tiationen durch Kunden reagieren c) Beratung abbrechen	a) Höflichkeit signalisieren b) Hilfsbereit- schaft signali- sieren c) Scherzen d) Kundenerzäh- lungen bearbei- ten e) Expertenrolle betonen f) weitere Perso- nen ins Ge- spräch einbe- ziehen	b) Äußerungen korrigieren c) Äußerungen weiterführend bearbeiten
Verkaufs- förderung	Verkauf erfolg- reich fördern j) Einwand be- handeln k) Preis bespre- chen l) Angebotsan- nahme fördern		Interessengegen- sätze kooperativ bearbeiten g) akzeptabel widersprechen h) akzeptabel Einwand bear- beiten/ Preis besprechen/ Kaufentschluss herbeiführen	
Schluss	m) Gespräch angemessen beenden			

In Tabelle 20 sind vertikal die Phasen des Verkaufsgesprächs angeordnet, horizontal die Aufgabenbereiche, die der Verkäufer zu bearbeiten hat. Dadurch ergibt sich

eine Matrix, in der jeder Phase sprachliche Handlungen zugeordnet sind, die in den Aufgabenbereichen ausgeführt werden können. Die Attribute der zentralen Handlungsbezeichnungen sind aus dem Gesprächsziel ‚Verbindung von Betriebs- und Kundeninteressen‘ abgeleitet. Im Folgenden werden die einzelnen Kompetenzbereiche erläutert.

4.1.1. Fähigkeit zur Handlungsmusterrealisierung

An dieser Stelle folgt lediglich eine Zusammenfassung der Ergebnisse von Kapitel 3. Dort wurden als zentrale sprachliche Verkäuferhandlungen im Verkaufsgespräch dargestellt:

- a) zuerst grüßen, Kundengruß erwidern oder nicht grüßen
- b) Kunden mit Namen anreden
- c) beim Anliegenklären fragen
- d) beim Anliegenklären aktiv zuhören
- e) beim Anliegenklären erklären
- f) beim Anliegenklären einschätzen
- g) Vorschlag mit oder ohne Personenbezug formulieren
- h) Wareneigenschaften informativ beschreiben
- i) Wareneigenschaften verständlich beschreiben
- j) Ursachen, Vorgänge, Bedeutungen erklären
- k) Fachinformationen verständlich erklären
- l) Instruktion als knappe Anweisung, komplexe Anleitung oder Handlungsoption formulieren
- m) über Warenverwendung verständlich instruieren
- n) Einschätzung der Warenqualität begründen oder nicht begründen
- o) Einschätzung mit floskelhaften Attributen formulieren
- p) Ratschlag sachbezogen oder subjektiv formulieren
- q) Empfehlung subjektiv formulieren
- r) auf Einwand kooperativ reagieren
- s) Einwand defensiv oder offensiv behandeln
- t) Einwand akzeptieren
- u) Frage nach dem Preis defensiv oder offensiv bearbeiten
- v) über den Preis verhandeln
- w) Angebotsannahme kooperativ oder offensiv fördern
- x) zuerst danken oder Kundendank bearbeiten
- y) Abschiedsgruß oder keinen Abschiedsgruß formulieren

4.1.2. Fähigkeit zur Themenbearbeitung

Hoffmann (2013) definiert ‚Gesprächsthema‘ als den Gegenstand, der von den Gesprächspartnern behandelt wird.

„Das THEMA ist der kommunikativ konstituierte Gegenstand oder Sachverhalt, über den in einem Diskurs oder Text fortlaufend etwas gesagt wird. Mit einer Thematisierung wird etwas neu oder erneut zum Thema gemacht.“ (Hoffmann 2013, S. 174; Hervorhebung im Original)

Das Thema ist der rote Faden, der sich durch ein Gespräch oder einen Gesprächsabschnitt zieht und den Zusammenhang zwischen den einzelnen Äußerungen sicherstellt. Hoffmann unterscheidet als Phasen nach der Themeneinführung die Themenfortführung (Auseinandersetzung mit einem Thema) von der Themenentwicklung (Themenwechsel).

„Mit einer Themenentwicklung geht ein Sprecher/Autor von einem Thema zu einem benachbarten, damit verbundenen über. Im einfachsten Fall folgt eine Thematisierung auf eine andere; es werden Themen gereiht. Oft gibt es eine Verbindung von einem Thema zu neuen Themen, die ein Gespräch oder einen Text kohärent machen. Eine zusammenhanglose Folge von Sätzen wäre seltsam.“ (Hoffmann 2013, S. 197)

Nach Brinker/Hagemann (2001) wird die Thematizität von Kommunikation in der Gesprächslinguistik vor allem unter prozeduraler Perspektive behandelt. Das heißt, sie untersucht, wie die Gesprächsbeteiligten etwas zum Gesprächsgegenstand machen, wie sie Themen bearbeiten, miteinander in Beziehung setzen und wechseln.

„Es geht insbesondere um die Verfahren der thematischen Organisation von Gesprächen, um das sog. Themen-Management [...] Im einzelnen steht hier die Untersuchung der Themenkonstitution, der Themenübergänge und der Formen thematischer Gesprächssteuerung im Vordergrund [...]“ (Brinker/Hagemann 2001, S. 1254)

Themen können in unterschiedlicher Form bearbeitet werden. Dabei hängen das Was (Thema) und das Wie (Musterrealisierung) untrennbar miteinander zusammen. Brinker/Hagemann (2001) unterscheiden vier Grundformen thematischer Entfaltung, sogenannte thematische Muster: deskriptiv, explikativ, argumentativ, narrativ.

„[...] sie gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber und geben den Interaktanten mehr oder weniger feste Orientierungen für die thematische Gestaltung ihres Sprachhandelns [...] Mit der Einführung eines Themas ist in der Regel auch die Initiierung eines bestimmten thematischen Musters verbunden.“ (Brinker/Hagemann 2001, S. 1257)

Brinker/Hagemann (2001) unterscheiden bei den Formen der Musterrealisierung den strukturbedingten, den themenorganisatorischen und den kontaktbedingten

Aspekt. Die inhaltliche Verknüpfung der im Gespräch aufeinander folgenden Themen wird als strukturbezogener Aspekt bezeichnet,

„der sich auf die Anordnung (Reihenfolge) der kategorialen Komponenten und die sprachlich-stilistische Ausformung der Muster bezieht. Kriterien sind z. B. kontinuierlich/diskontinuierlich oder explizit/implizit bzw. präsupponiert“ (Brinker/Hagemann 2001, S. 1259)

Die Frage, von welchem Sprecher Themen und Muster in welcher Form etabliert werden, betrifft den gesprächs- oder themenorganisatorischen Aspekt,

„der sowohl die Themensteuerung als auch die Musterbehandlung umfaßt, d.h. das Einführen, Durchsetzen, Zurückweisen, Verändern, Wechseln eines Themas und/oder Musters“ (Brinker/Hagemann 2001, S. 1259).

Die Fülle der Möglichkeiten der Sprecher, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen (z. B. subjektiv oder objektiv), wird schließlich als kontaktbezogener Aspekt gefasst,

„der die Art der Musterrealisierung im Hinblick auf die Ausrichtung des kommunikativen Kontakts meint. Kriterien sind z. B. sprecherbezogen, partnerbezogen (in medialen Gesprächen auch noch zuhörer- bzw. zuschauerbezogen), sachbezogen“ (Brinker/Hagemann 2001, S. 1259).

In den Gartencenter-Verkaufsgesprächen besteht die Fähigkeit des Verkäufers zur Themengestaltung vor allem in seiner Fachkompetenz, das heißt der Fähigkeit sein Fachwissen zum Zweck der Verkaufsförderung an den Kunden zu vermitteln. Dabei sind Qualität und gegebenenfalls auch Quantität seiner Angaben entscheidend. In der vorliegenden Untersuchung werden aber nicht diese Gesichtspunkte der Themengestaltung analysiert. Analysegegenstand sind vielmehr (in Kapitel 3) die thematischen Muster (‚Beschreiben‘, ‚Erklären‘ und ‚Argumentieren‘), die das Verkaufsgespräch konstituieren, und im Folgenden der themenorganisatorische Aspekt. Abbildung 27 zeigt, wie viele verschiedene Themen (Artikel) in den Gartencenter-Verkaufsgesprächen besprochen und wie viele thematische Muster von den Verkäufern eingesetzt werden.

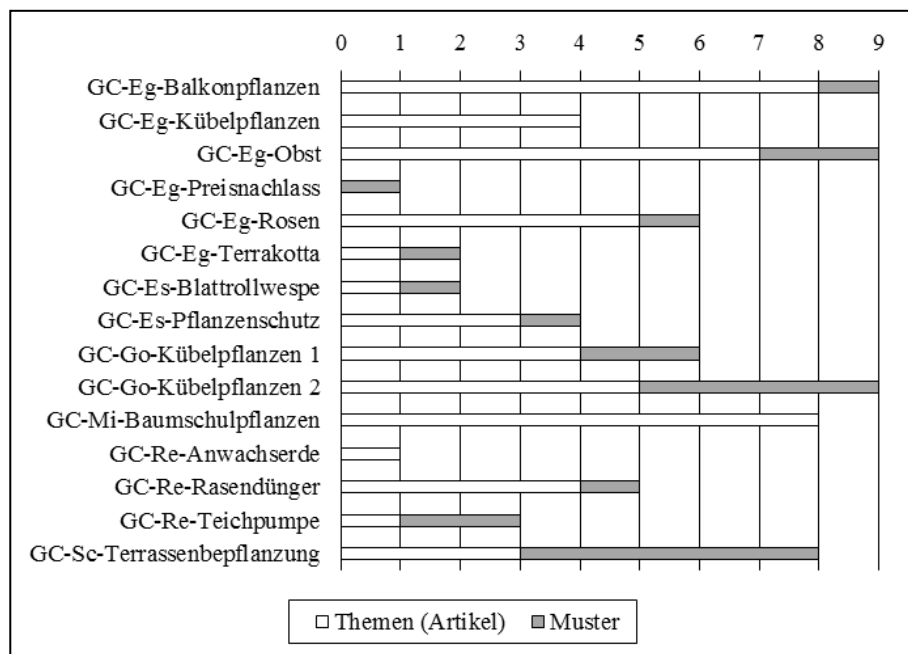


Abbildung 27: Themen bearbeiten (GC)

Abbildung 27 zeigt, dass sich die Verkaufsgespräche hinsichtlich der Themenbearbeitung stark unterscheiden können. In manchen Gesprächen wird nur ein Artikel besprochen, in anderen bis zu acht; manchmal werden neben der Artikelpräsentation keine weiteren eigenständigen Muster ausgeführt (Extremfall GC-Mi-Baumschulpflanzen), in anderen Fällen bis zu fünf (vor allem Instruieren und Preis besprechen in GC-Sc-Terrassenbepflanzung). Muster sind hier gezählt, wenn sie sich zwar auf bereits eingeführte Themen beziehen (z. B. Pflege eines bestimmten Artikels), aber als eigene (umfangreiche) Sequenzen ausgeführt werden. Weiterhin unterscheiden sich die Gespräche hinsichtlich folgender sprachlicher Handlungen der Verkäufer: a) ‚Themen initiieren‘, b) auf Themeninitiationen durch Kunden reagieren‘, c) ‚Beratung abrechnen‘.

a) Themen initiieren

Verkäufer initiieren in allen Gartencenter-Gesprächen zusammen insgesamt 38-mal die Themen (Besprechung unterschiedlicher Artikel).

b) Auf Themeninitiierung durch Kunden reagieren

Verkäufer reagieren in allen Gartencenter-Gesprächen zusammen insgesamt 62-mal auf Themeninitiierungen durch Kunden. Das bedeutet, dass die Verkäufer eher reaktiv Kundeninteressen an bestimmten Artikeln bearbeiten, anstatt verkaufsfördernd eigene Vorschläge zu machen, was der Kunde kaufen könnte. Diese starke Themensteuerung durch die Kunden hat in der Regel keine negativen Auswirkungen auf den Verlauf der Gespräche. In GC-Eg-Obst allerdings erschweren die ständigen Themenwechsel der Kundin eine Strukturierung des Gesprächs durch die Verkäuferin. Tabelle 21 zeigt den Verlauf des Gesprächs.

Tabelle 21: Themensteuerung im Verkaufsgespräch (Beispiel GC-Eg-Obst)

Fläche	Vin: Handlungen/Themen	Kin: Handlungen/Themen
1	Angebot 1.1 (Hauszwetschge)	
8		(Fremdinitiierung des Verkaufs)
11	Erklärung 1 (Baumgrößen, Korrektur)	vorschnelle Ergänzung
24	zurück zu Angebot 1.1	
25		Ablenkung 1 (gelbe Pflaumen)
26	Angebot 1.2 (Mirabellen, Renekloten)	
27		Einwand (kein Ertrag)
27	zurück zu Angebot 1.1	
28		Ablenkung 2 (Stachelbeeren)
30	zurück zu Angebot 1.1	
31		Frage (Pflege)
32	Pflegehinweise	
35		Ablenkung 3 (Pflegeprobleme)
40	Angebot 2.1 (Birnen 1)	
41	Angebot 2.2 (Birnen 2)	
43	Angebot 2.2 (Birnen 3)	
44		Ablehnung
47	Erklärung 2 (geringes Angebot)	
54		Handlungsplan, Einwand Kirschbaum
57	Erklärung 3 (Befruchter)	
63	zurück zu Angebot 1.1	
67		Ablenkung 4 (Stachelbeere)
67	Angebot 3 (Stachelbeere)	
71		Kauf (Stachelbeere)

71	Pflanzhinweise, Zusatzverkauf	
----	-------------------------------	--

In GC-Eg-Obst zeigt die Kundin wenig Bereitschaft, sich auf die Ausführungen der Verkäuferin zu unterschiedlichen Artikeln einzulassen, sie lässt sich ständig ablenken durch andere Ware in ihrem Blickfeld, formuliert Einwände gegen die Vorschläge der Verkäuferin oder lehnt sie ab. Die Verkäuferin wiederum tut sich schwer, sich auf das Gesprächsverhalten der Kundin einzustellen; sie unterbreitet ständig neue Angebote und gibt darüber hinaus Erklärungen und Pflanz- und Pflegehinweise. Da die Gesprächsteilnehmer meist aneinander vorbei reden, ist das Gesprächsergebnis – der Kauf einer Pflanze durch die Kundin – am Ende eher zufällig und nicht direkte Folge der Beratung. Damit macht das Beispiel deutlich, wie wichtig die Kooperation der Gesprächspartner für eine erfolgreiche Themenbearbeitung ist.

c) Beratung abbrechen

Normalerweise ist der Verkäufer bereit, solange Themenvorschläge zu bearbeiten, wie diese vom Kunden gemacht werden, oder selber Themen solange einzuführen, wie der Kunde bereit ist, sich damit zu beschäftigen. Gesprächsbeendigungsinitiativen gehen in der Regel vom Kunden aus. In einem Fall aber (GC-Eg-Rosen) bricht die Verkäuferin die Themenbearbeitung – und damit das Verkaufsgespräch – ab, weil die Kundin eine nicht vorrätige Pflanze sucht und sich nicht zum Kauf einer Alternative entschließen kann. Die Verkäuferin beendet das Gespräch mit:

„Sonst gucken Sie ruhig in Ruhe, ne?“ (GC-Eg-Rosen, Fläche 53)

Das Beispiel zeigt, dass die Bereitschaft des Verkäufers, ein Verkaufsgespräch zu führen und sich dabei zu engagieren, auf der Erwägung basiert, welchen Nutzen das für ihn und den Betrieb hat.

4.1.3. Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung

Neben der Realisierung der Handlungsmuster und der organisatorischen Aufgabe der Themenbearbeitung haben die Teilnehmer des Verkaufsgesprächs auch ihre persönliche Beziehung zueinander zu bearbeiten. Sie tun dies in sehr unterschiedlicher Art und Weise, denn:

„Beziehungen sind vielschichtige, unterschiedlich stabile, unterschiedlich dauerhafte und unterschiedlich dynamische Elemente in der Kommunikation. Beziehungen sind zwar in vielen Fällen durch bestimmte Gegebenheiten schon vorstrukturiert, sie sind aber immer neu herzustellen und zu situieren.“ (Holly 2001, S. 1384)

Nach Holly (2001) ist die Beziehungsebene geprägt durch die sozialen und personalen Identitäten der Kommunikationspartner, das heißt, wie sich diese sich im Gespräch verhalten, ist abhängig von sozialen Kategorien (Alter, Geschlecht, Status, kulturelle und nationale Identität, Charaktereigenschaften usw.), von Beziehungskonstellationen (Berufs- oder Verwandtschaftsrollen usw.) und auch von situativen Rollen (Interaktionsprofile, Beteiligungsrollen im Gespräch usw.). Unter diesen Voraussetzungen werden die Beziehungen der Sprecher in verschiedenen Dimensionen ausgestaltet: Es werden in unterschiedlichem Maße Distanz bzw. Nähe ausgehandelt, Statusunterschiede deutlich gemacht, positive oder negative Selbst- und Partnerbewertungen abgegeben und Sympathie oder Antipathie ausgedrückt. Die Beziehungskommunikation zeichnet sich durch eine Reihe allgemeiner Merkmale aus: Sie ist elementar und potenziell ubiquitär (damit aber auch ständig gefährdet), sie ist potenziell heikel und brisant (vor allem in den Bereichen Macht und Vertrauen, Abhängigkeit und Selbstbestimmtheit, Respekt und Intimität), sie ist routiniert (unbewusst und zum Teil averbal) und ritualisiert (was einen reibungslosen Kommunikationsverlauf garantiert), und sie ist oberflächlich (weshalb in der Regel eine widerspruchsfreie Inszenierung ausreicht). Als beziehungsensitive sprachliche Ausdrucksformen stehen zur Verfügung: Formen der Anrede und personalen Referenz (Personalpronomina, Namen, Verwandtschaftsbezeichnungen, Titel, Rollen- und Funktionsbezeichnungen), Bewertungsausdrücke (als Indikatoren von Selbst- oder Fremdbewertungen), Gefühlsausdrücke, Routineformeln (Grußformeln, rituelle Formeln, Phraseologismen), sprachliche Mittel zur Markierung von Beiläufigkeit (Partikeln, Gliederungssignale, Heckenausdrücke, Ausdrucksmittel für Modalität), Ausdrucksformen für Höflichkeit (Reduktion von Brisanz: nicht explizit-performativer Sprechaktausdruck, Entpersonalisierung, Deagentivierung). Schließlich sind auch hintergründige, also nicht explizit formulierte Satzinhalte beziehungs sensitiv (Mitgemeintes; Formen uneigentlichen Sprechens wie Ironie, Hyperbel, Metaphern; Konnotationen usw.).

Die Rolle des Verkäufers ist in Verkaufsgesprächen im Gartencenter dadurch geprägt, dass er sich einerseits mit den Erwartungen des Kunden (faire Beratung) und andererseits mit den wirtschaftlichen Interessen des Betriebes (effiziente Verkaufsförderung) konfrontiert sieht. Hier zu vermitteln ist häufig unproblematisch, kann aber unter Umständen auch zu Schwierigkeiten führen. Im Interesse eines erfolgreichen Verkaufsabschlusses muss der Verkäufer bemüht sein, die Geschäftsbeziehung zum Kunden – auch bei Meinungsverschiedenheiten – positiv zu gestalten. Eine weitere Aufgabe des Verkäufers besteht darin, seine Rolle als Experte angemessen auszufüllen. Dies verlangt von ihm nicht nur Fachwissen verständlich und gewinnbringend ins Gespräch einzubringen, sondern auch seinen Aussagen Ge-

wicht und Glaubwürdigkeit zu verleihen, ohne dass der Kunde sich als Laie geringgeschätzt fühlt. Schließlich hat es der Verkäufer in den Gartencenter-Verkaufsgesprächen in nicht wenigen Fällen mit mehreren Gesprächspartnern zu tun, auf die er sich einstellen und zwischen denen er mitunter auch vermitteln muss.

In den Gartencenter-Verkaufsgesprächen gestalten die Verkäufer ihre Beziehung zu den Kunden mit folgenden sprachlichen Handlungen: a) ‚Höflichkeit signalisieren‘, b) ‚Hilfsbereitschaft signalisieren‘, c) ‚Scherzen‘, d) ‚Kundenerzählungen bearbeiten‘, e) ‚Expertenrolle betonen‘, f) ‚weitere Personen ins Gespräch einbeziehen‘, g) ‚akzeptabel widersprechen‘, h) ‚akzeptabel Einwand bearbeiten/über den Preis reden/zur Angebotsannahme bewegen‘.

a) Höflichkeit signalisieren

Verkäufer formulieren höflich, indem sie passende Adverbien verwenden (‚bitte‘, um auf höfliche Weise etwas zu verlangen; ‚gerne‘ als Ausdruck dafür, dass man etwas mit Vergnügen tut) oder bestimmte sprachliche Handlungen ausführen (Hilfsangebot honorieren).

„Dann nehmen Sie das Parexan bitte“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 2)

„Só, . den möchten Sie noch einmal ausgetauscht wissen. Gerne.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 108)

Kin1: „Kann ich irgendwas helfen?“ – V: „... Nur Geduld haben, dann haben Sie mir genug geholfen.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 116)

b) Hilfsbereitschaft signalisieren

Ihre Hilfsbereitschaft können Verkäufer zeigen durch unterstützende Tätigkeiten im Verkaufsgeschehen oder durch Entgegenkommen bei Fragen der Geschäftsabwicklung. In Transkriptausschnitt 75 möchte eine Kundin ein von ihr in Augenschein genommenes schweres Terrakottagefäß austauschen. Der Verkäufer erklärt sich bereit dazu, ihr ein anderes Gefäß anzureichen („Wir können auch gern noch einen anderen aussuchen. . Da ham wer überhaupt kein Problem mit.“) und dies falls nötig auch mehrmals zu tun („Schauen Sie sich bitte das Produkt an, dann können Sie ja noch mal irgendwelche Mängel, die Sie eventuell erkennen, . ansprechen“).

Transkriptausschnitt 75: GC-Sc-Terrassenbepflanzung

[118]

V	((16 Sek.)) Só.	Ja?
Kin1	Àh, desch nur Schmutz, desch nur Schmutz.	Aber da isch/

[119]

V	Wir können auch gern noch en anderen aussuchen. .
Kin1	Gucken Sie mal ((3 Sek.))

[120]

V	Da ham wer über <u>haupt</u> kein Problem mit.
Kin1	Da der (Topf) der (...) was fehlen/

[121]

V	Hm̃. ((15 Sek.)) Sò, dann . <u>wechseln</u> wir diese Pflanzgefäße noch einmal <u>aus</u> .
---	---

[122]

V	Schauen Sie sich bitte das Produkt an, dann können Sie ja noch mal
Kin1	Hm̃.

[123]

V	irgendwelche Mängel, die Sie eventuell erkennen, . ansprechen. . Nein, man muss
Kin1	(...)

[124]

V	ja auch einfach sehen, dass das ja immer noch ein <u>Natur</u> produkt is, ne?
Kin1	Das isch/

[125]

V	Dann tauschen wer dieses Gefäß aus,
Kin1	Jò, des isch vom Hinundhertun, ne?

c) Scherzen

Zwar kennen sich die Gesprächsteilnehmer in den Gartencenter-Gesprächen in der Regel nicht; trotzdem gelingt es manchen Verkäufern schnell, die Geschäftsbeziehung zu ihren Kunden mit Scherzen aufzulockern und positiv zu gestalten. In GC-Es-Pflanzenschutz vergleicht zunächst der Verkäufer das Bewegungsverhalten von Rhododendronzikaden mit dem von Menschen und schließt dabei die Kundin mit ein („die sind einfach morgens früh, wie wir auch, wenn wir morgens früh aufstehn, einfach so ein bisschen träge.“ GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 11). Wenig später greift die Kundin den scherzhaften Ton auf und beantwortet die Frage des Verkäufers nach der Blütenfarbe des Unkrauts, das sie bekämpfen will, so: „So weit hammas noch nicht getrieben, dass es blüht. ((lacht))“ (GC-Es-Pflanzenschutz, Fläche 34). In dieser aufgelockerten Atmosphäre kann der Verkäufer schließlich sogar eine mögliche Übervorteilung der Kundin zum Gegenstand eines Scherzes machen („Wir freuen uns drüber, weil wir verdienen mehr Geld dadran“):

Transkriptausschnitt 76: GC-Es-Pflanzenschutz

[50]

V	Sie <u>könn</u> es ja auch gießen. Spricht ja
Kin	und das hätt ich mit der Gießkanne/ Und des/

[51]

V	überhaupt . nix dagegen. Nur Sie <u>brau</u> chen einfach mehr. Ja?	Wir freuen uns
Kin	Jà.	Nur brau ich mehr. Okay.

[52]

V	drüber, weil wir verdienen mehr Geld dadran,	aber äh	als Tipp,
V [nv]		((lacht))	((lacht))
Kin [nv]		((lacht))	

[53]

V	als Tipp ist es einfach mim/ mit dem Spritzen für Sie effektiver und günstiger.
Kin	Hm. Und da steht

Scherzen kann auch dafür genutzt werden, die Beziehung zu mehreren Gesprächspartnern auszugleichen. In GC-Re-Rasendünger solidarisiert sich der Verkäufer im Gespräch mit einem Käuferpaar zunächst mit dem Kunden, der froh ist, den von seiner Frau gewünschten Rasenpflegearbeiten zu entgehen, weil es dafür noch zu früh im Jahr ist („Das Wochenende ist gerettet.“ GC-Re-Rasendünger, Fläche 8). Am Ende des Gesprächs schwenkt der Verkäufer um und nimmt die Perspektive der Kundin ein und neckt nun den Kunden („Ach, es gibt bestimmt noch was anderes, was im Garten schon gemacht werden kann.“ GC-Re-Rasendünger, Fläche 50).

Das Scherzen kann auch durch Kunden initiiert werden. In GC-Go-Kübelpflanzen 1 liefert die Kundin mit ihrer Äußerung über eine in Rede stehende Pflanze („Hab ich mir vorges Jahr auch einen schenken lassen. . Von der Konkurrenz, bin ich ganz ehrlich.“, Fläche 53) einen Kommentar des Verkäufers heraus, der zur allgemeinen Erheiterung führt: „Só, sò. Ah sò. Ha _ich _jetz überhört.“

Transkriptausschnitt 77: GC-Go-Kübelpflanzen 1

[54]

V	Só, sò. Ah sò. Ha _ich _jetz überhört .	
V [nv]		((lacht))
Kin1	ich ganz ehrlich.	
Kin1 [nv]	((lacht))	((lacht)) ((lacht))
Kin2	Jà.	Auweia.
Kin2 [nv]		((lacht))

In GC-Go-Kübelpflanzen 2 schließlich reagiert die Kundin auf eine Verkäuferäußerung über eine Lorbeerpflanze mit einem Scherz.

V1: „Können Sie kulinarisch verwenden, selbstverständlich. Jà, já, das is der Küchenlorbeer.“ – Kin 2: „Ich komm zum Sauerbraten.“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 115)

d) Kundenerzählungen bearbeiten

Verkäufer fügen in die Gartencenter-Gespräche keine eigenen Erzählungen ein und reagieren auf (die wenigen) Erzählpassagen der Kunden sehr zurückhaltend. In GC-Eg-Obst geht die Verkäuferin mit keinem Wort auf die kurzen Erzähleinschübe der Kundin ein, in GC-Mi-Baumschulpflanzen reagiert der Verkäufer auf die stark expandierten Erzählungen der ihm namentlich bekannten Kundin nur kurz und in dem Maße, wie es die Höflichkeit erfordert, er knüpft aber nicht mit eigenen Bemerkungen an. Offensichtlich haben die Verkäufer ein Bewusstsein dafür, dass es sich bei den von ihnen geführten Verkaufsgesprächen um eine Form institutioneller Kommunikation mit ihnen in der Regel nicht bekannten Kunden handelt, die zweckorientiert zu gestalten ist und für die Erzählungen eine Gefahr darstellen, in für die Erreichung des Gesprächszwecks nicht relevante Muster abzuschweifen. Die Beratungstätigkeit ist schließlich eine Dienstleistung des Einzelhandelsunternehmens, bei der die aufgewendete Arbeitszeit in Relation zum erzielbaren Umsatz stehen muss.

e) Expertenrolle betonen

Dass Verkäufer ihre Fachkompetenz explizit herausstellen, kommt in den Gartencenter-Gesprächen selten, in GC-Go-Kübelpflanzen 2 aber gleich 2-mal vor. Die Kundinnen wenden sich mit Fragen zu sie interessierenden Pflanzen an den Verkäufer, weil ihnen zuvor ein anderer Mitarbeiter des Betriebes diese nicht beantworten konnte. Der Verkäufer präsentiert sich daraufhin als Experte und betont damit die Zuverlässigkeit seiner folgenden Aussagen: „Jä, das is mein Spezialgebiet.“ Mit der Selbstdarstellung als Experte macht der Verkäufer seine Bereitschaft deutlich, die Erwartungen der Kundinnen an kompetente Beratung im Fachgartencenter zu erfüllen und das in ihn gesetzte Vertrauen zu rechtfertigen.

Transkriptausschnitt 78: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[46]

V1	<u>Vier</u> Stück hingestellt?	
Kin2	hingestellt.	Jä, und da wollen
Kin3		Jä, doch da sind auch Medi terrane und da

[47]

V1		Jä, das is mein Spezialgebiet.
Kin2	wir (nich) wissen/	
Kin3	wusste der . Kollege nicht so richtig Bescheid und/	

Wenig später widerspricht der Verkäufer den Aussagen seines Kollegen, die dieser zuvor gemacht hatte und unterstreicht so noch einmal seine Fachkompetenz: „Äh jā, das darf ich mal .. relativieren.“

Transkriptausschnitt 79: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[70]

V1	Jā, kann man machen.	Ja?
Kin2		Dass es
Kin3	Aber es is ne Mediterrane, sagte Ihr Kollege. Und	da is das

[71]

V1	Äh . nee äh/	
Kin2	mal unter minus sechs geht, das könnte ja doch mal vorkommen hier in	
Kin3	Risiko/	

[72]

V1	Äh jā, das darf ich mal .. relativieren. Erst mal, sagen wer mal,	
Kin2	Siegburch, ne? Was muss man dann machen?	

In allen anderen dokumentierten Gesprächen sehen die Verkäufer sich nicht veranlasst, ihre Expertise zu thematisieren, da diese von den Kunden nicht in Frage gestellt wird.

f) Weitere Personen ins Gespräch einbeziehen

Wenn Verkäufer mehr als einen Gesprächspartner haben, können sich für sie unterschiedliche Gesprächskonstellationen ergeben, je nachdem welchen Einfluss die Gesprächsteilnehmer auf den Gesprächsverlauf haben. In manchen Verkaufsgesprächen gibt es dominante Sprecher auf der Kundenseite, in anderen ist nicht auszumachen, ob ein Sprecher Käufer und ein anderer Begleitperson ist. Dass Verkäufer bestimmte Gesprächspartner bevorzugen würden, ist nicht festzustellen.

Begleitpersonen von Käufern, die konstruktive Beiträge liefern, werden von Verkäufern gerne ins Gespräch miteinbezogen. In GC-Go-Kübelpflanzen 1 (Fläche 37) beispielsweise bestätigt der Verkäufer eine Vermutung von Kundin 2.

Transkriptausschnitt 80: GC-Go-Kübelpflanzen 1

[37]

V	Sonne, widerstandsfähig, <u>sehr</u> <u>sonnen</u> resitent.	
Kin1	Jā.	Jā.
Kin2		Un det kann man naher

[38]

V	Jä. Das äh/	Genau. Das is jetzt verblüht. Das
Kin1	Ich wollt grad sagen, un dann det. Jä.	
Kin2	ausknipsen, ne?	

[39]

V	<u>darfs</u> jetzt auch, ja? Im April is es verblüht. Bekommt aber im August schon	
Kin1	(Klar)	
Kin2	(Klar)	

Weitere positive Verkäuferreaktionen auf Äußerungen von Begleitpersonen finden sich in GC-Go-Kübelpflanzen 1 (Fläche 37, 42, 72, 83) und in GC-Go-Kübelpflanzen 2 (Fläche 34, 41, 44, 47, 51, 61, 63, 70, 83, 87, 88, 89, 103, 156, 168, 178, 185, 189, 193).

Machen Begleitpersonen Äußerungen, die nach Meinung des Verkäufers falsch sind und den Verkaufsabschluss gefährden können, weist dieser sie zurück. In GC-Go-Kübelpflanzen 2 bemüht sich der Verkäufer Bedenken der Kundin 2 gegenüber der Ware zu zerstreuen:

Transkriptausschnitt 81: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[70]

V1	Jä, kann man machen.	Ja?
Kin2		Dass es
Kin3	Aber es is ne Mediterrane, sagte Ihr Kollege. Und da is das	

[71]

V1	Äh . nee äh/
Kin2	mal unter minus sechs geht, das könnte ja doch mal vorkommen hier in
Kin3	Risiko/

[72]

V1	Äh jā, das darf ich mal .. relativieren. Erst mal, sagen wer mal,
Kin2	Siegburch, ne? Was muss man dann machen?

Bei Uneinigkeit zwischen Kunde und Begleiter versucht der Verkäufer zu vermitteln. In GC-Re-Rasendünger solidarisiert sich der Verkäufer zunächst scherzhaft mit dem Kunden (der Begleitperson), der ungewollt Gartenarbeiten ausführen soll (Fläche 8), später mit der Kundin, die sich stärker im Gespräch engagiert (Fläche 49; siehe Abschnitt ‚Scherzen‘).

Dass Verkäufer Begleitpersonen positiv zu beeinflussen versuchen, die die Kaufbereitschaft des Kunden hemmen, kommt nicht vor.

g) Akzeptabel widersprechen

Angesichts seines Interesses an einem positiven Gesprächsergebnis ist der Verkäufer in der Regel bestrebt, seine Beziehung zum Kunden nicht durch kritische Äußerungen zu gefährden. Widersprechen wird er dem Kunden nur, wenn er dessen Äußerungen für falsch hält und sie den Verkaufsabschluss gefährden könnten. In GC-Go-Kübelpflanzen 2 widerspricht der Verkäufer der Kundin, weil diese die Lichtverhältnisse an dem Ort, an dem sie eine Kübelpflanze aufstellen möchte, seiner Meinung nach falsch einschätzt („Und welches/ Also welche würden Sie jetzt nehmen? Sagen wer mal jetzt nicht äh von der, von der/ erst mal von der Pf:/ äh Pflegeleichtigkeit? Also und/ Im Topf und im Schatten.“ Fläche 128). Täte er das nicht, könnte er ihr kaum geeignete Pflanzen vorschlagen („Es is ja kein Schatten. Halbschatten.“, Fläche 131). Bringt der Verkäufer einen Widerspruch vor, wird er seine Korrekturen so vorsichtig formulieren, dass der Kunde sie akzeptieren kann. In GC-Go-Kübelpflanzen 1 beispielsweise reduziert der Verkäufer die Schärfe seines Widerspruchs dadurch, dass er nicht sagt, die Aussage der Kundin sei völlig falsch, sondern der These lediglich Allgemeingültigkeit abspricht: „J/ jā, kann man allgemeingültig nich stehn lassen.“

Transkriptausschnitt 82: GC-Go-Kübelpflanzen 1

[3]

V	Jā.
Kin1	So wat Veredeltes, sag ich einfach, relativ/ Is doch eigentlich relativ schwach im

[4]

V	J/ jā, kann man allgemeingültig nich stehn lassen. Was viele
Kin1	Wachsen, oder nich?

[5]

V	Faktoren auf Anhieb erfüllt, .	is hier zum Beispiel da die rote
V [nv]	((atmet aus))	

Weitere Möglichkeiten Widersprüche akzeptabel zu formulieren bestehen darin Fragen zu stellen (Kundin: „Jā, der wird, der wird zu groß. Da muss man dauernd schneiden.“ – Verkäufer: „Nö, so hoch?“ GC-Go-Kübelpflanzen 1, Fläche 62) oder abschwächende Modalpartikeln wie z. B. ‚na ja‘ zu verwenden (Kundin: „aber dann werden die Blätter nicht so schön rot, wenn dat zu wenig Sonne hat.“ – Verkäufer: „Nu, jö, nich so schön, das is/“ (GC-Go-Kübelpflanzen 2, Fläche 17).

h) Akzeptabel Einwand bearbeiten, über den Preis reden, zur Angebotsannahme bewegen

Hat der Kunde das Gefühl Angebotsmängel entdeckt zu haben, finanziell übervorteilt oder zum Kaufabschluss gedrängt zu werden, ist das Vertrauen, mit dem er den Verkäuferaussagen begegnet, gefährdet. Der Verkäufer wird in dem Fall nicht mehr nur sachlich argumentieren, sondern auf der Beziehungsebene versuchen seine Glaubwürdigkeit zu unterstreichen.

Muss der Verkäufer Einwände des Kunden bearbeiten, sind vor allem die defensiven Handlungen beziehungsschonend (‚Akzeptieren‘, ‚Fragen‘, ‚Ausweichangebot unterbreiten‘) (siehe Kapitel 3.10.2.). Bei den offensiven Handlungen (‚Widersprechen‘, ‚einräumend Widersprechen‘, ‚Umwerten‘) erlaubt das ‚einräumende Widersprechen‘ ein Zugehen auf den Kunden, dessen Einwand teilweise berücksichtigt wird.

Redet der Verkäufer mit dem Kunden über den Preis, sind besonders Verhandlungssituationen heikel (siehe Kapitel 3.11.2.). In GC-Sc-Terrassenbepflanzung versucht der Verkäufer seine entschiedene Ablehnung eines Preisnachlasses angesichts eines hohen Rechnungsbetrages abzumildern, indem er sagt, er könne das Anliegen der Kundin nachvollziehen und würde an ihrer Stelle genauso handeln wie sie:

„Und Sie haben das ganz normale Bedürfnis, bei diesen Preisen, die Sie zahlen, äh da auch dementsprechend nachzufragen. Das ist auch nicht unlegitim, würd ich bei anderen Geschäften als Kunde genauso tun. Kann ich auch nachvollziehen.“ (GC-Sc-Terrassenbepflanzung, Fläche 64)

Trotzdem gelingt es ihm nicht, die Kundin in ähnlicher Weise zufrieden zu stellen, wie das in GC-Eg-Preisnachlass geschieht. Als die Kundin Preisnachlass für Pflanzen minderer Qualität wünscht, akzeptiert die Verkäuferin dies sofort: Vin: „Nà, dann machen wir die eins fünfzig, ne?“ – Kin: „Jà, is en Wort.“ (Fläche 8).

Da es die Verkäufer in den Gartencenter-Gesprächen in der Regel vermeiden, Kunden zur Angebotsannahme zu bewegen, ergeben sich hier keine schwierigen Situationen im Rahmen der Beziehungsgestaltung (siehe Kapitel 3.12.2.).

4.1.4. Fähigkeit zur Verständnissicherung

Mittels spezieller sprachlicher Verfahren stellen die Gesprächsbeteiligten sicher, dass sie einander verstehen. Mit Duden (2005) kann man dabei unterscheiden zwischen Mitteln, die während der Versprachlichung zum Einsatz kommen, und solchen, die der nachträglichen (entweder korrektiven oder weiterführenden) Be-

arbeitung von bereits vollzogenen Äußerungen dienen. Zu den verständnissichernden Vorkehrungen während der Versprachlichungen zählen Start-, End-, Gliederungssignale, vorgeifende Verdeutlichungen (z. B. Ankündigungen), Abschlussaktivitäten (z. B. Zusammenfassungen), klammerstiftende Wiederaufnahmen von Formulierungen, metakommunikative Einschübe und Formen von Explizitheit bzw. Redundanz (z. B. Paraphrasen, Reformulierungen) (vgl. Duden 2005, S. 1240f.). Die korrektive Bearbeitung von Äußerungen kann vom Sprecher selbst oder vom Hörer vorgenommen werden. Außer der selbstinitiierten Selbstreparatur (der Sprecher korrigiert sich selbst) gibt es die fremdinitiierte Selbstreparatur (der Hörer veranlasst den Sprecher zur Korrektur der Sprecher-Äußerung), die selbstinitiierte Fremdreparatur (der Sprecher veranlasst den Hörer zur Korrektur der Sprecher-Äußerung) und die fremdinitiierte Fremdreparatur (der Hörer korrigiert den Sprecher). Nach Duden (2005) werden Korrekturen als Ausdrucks-, Formulierungs- oder Inhaltskorrektur ausgeführt. Weiterführende Bearbeitungen von Äußerungen können ausgeführt werden mithilfe von Paraphrasen (bedeutungsgleiche Wiederholung), Reformulierungen (lexikalische und syntaktische Abweichungen bewirken Aspektualisierung), Reduktionen (z. B. Zusammenfassungen) oder Expansionen (quantitative Erweiterung) (vgl. Duden 2005, S. 1241f.).

Im Folgenden werden als Realisierungsformen der Verständnissicherung in Gartencenter-Gesprächen dargestellt: a) ‚verständnissichernd formulieren‘, b) ‚Äußerungen korrigieren‘, c) ‚Äußerungen weiterführend bearbeiten‘.

a) Verständnissichernd formulieren

Nachdem die Verkäuferin in GC-Eg-Rosen den Unterschied zwischen Beet- und Edelrosen erklärt hat („ne Edelrose hat immer einen langen Stiel mit einer Blüte. Die Beetrose hat in der Regel mehrere . Stiele.“ (Fläche 3), bezieht sie sich später noch einmal ausdrücklich darauf: „Also wie gesagt“:

Transkriptausschnitt 83: GC-Eg-Rosen

[18]

Vin	wa noch in rot.	Also wie gesagt, ne Edelrose is nur eher so en bisschen .
Kin	(...)	Jà.

b) Äußerungen korrigieren

In GC-Go-Kübelpflanzen 2 führt der Verkäufer eine Ausdruckskorrektur, indem er sich selbstinitiiert selbstkorrigiert; er ersetzt den falschen Ausdruck „füllfertig“

durch „anwendungsfertig“: „Já, oder man nimmt direkt ähm . füllfertig, ähm also anwendungsfertig, so heißt es, Rhodohum.“:

Transkriptausschnitt 84: GC-Go-Kübelpflanzen 2

[99]

V1	Já, oder man nimmt direkt ähm . füllfertig, ähm also anwendungsfertig, so
Kin2	(...)
Kin3	(...)

[100]

V1	heißt es, Rhodohum.	Die Rhododendronerde ist dann per fekt.
Kin3	Rhodohum, já.	Hm̃. Hm̃.

Ähnlich korrigiert sich der Verkäufer in GC-Re-Rasendünger selbst, indem er „nachdüngen“ durch „nachsäen“ ersetzt: „dann . müsste man gegebenenfalls äh nachdüngen, äh nachsäen.“ (Fläche 45).

Eine Inhaltsskorrektur führt der Verkäufer in GC-Re-Teichpumpe aus, wenn er die fehlerhafte Vorstellung des Kunden vom Begriff Hubhöhe richtigstellt: „Nee, das braucht/ Nee, nee. Die, die, die Hubhöhe rechnet man erst ab der Wa/ Wasseroberfläche, erst ab da muss ja/ .. physikalische Arbeit verrichtet werden.“ Diese Korrektur ist wichtig, um die für den Kunden richtige Pumpengröße zu bestimmen.

Transkriptausschnitt 85: GC-Re-Teichpumpe

[9]

V	Also das/
V [nv]	((räuspert sich))
K	Nee. Das war/ Äh das Ganze/ Der, der Teich hat vielleicht n Kubikmeter

[10]

V	Jä.	Über die Wasseroberfläche hinaus?
K	Wasser. Und die <u>Hubhöhe</u> . im Höchstfall <u>so</u> .	

[11]

V	Nee, das braucht/ Nee, nee. Die, die,
K	Nö, nö, also insgesamt, wenn die Pumpe in der Tiefe sitzt.

[12]

V	die Hubhöhe rechnet man erst ab der Wa/ Wasseroberfläche, erst ab da muss ja/
---	---

[13]

V	.. physikalische Arbeit verrichtet werden.
K	Zwanzig Zentimeter. Zwanzig Zentimeter

[14]

V	Hm.	Jä, . also die <u>kleinste</u> Pumpe, die es da gibt, ist hier von Oase
V [nv]	((atmet ein))	
K	ab Wasseroberfläche.	

c) Äußerungen weiterführend bearbeiten

In einem Verkaufsgespräch gegen Ende des Frühjahrs nennt die Verkäuferin als Ursache für das schmale Angebot an Obstpflanzen, es würde erst zur Hauptpflanzzeit im Herbst wieder verbreitert. In Reaktion auf die (zu erschließende) Frage der Kundin, ob der Herbst generell ein günstigerer Pflanzzeitpunkt sei als das Frühjahr, gibt die Verkäuferin eine Erläuterung ab, die ihre zuvor gemachte Äußerung expandiert: „Nee. Das is im Prinzip egal. Se müssen nur übern Sommer gießen, ne?“:

Transkriptausschnitt 86: GC-Eg-Obst

[49]

Vin	<u>Weil</u> sonst eben die Hauptpflanzzeit wäre dann jetzt e/ wär im Herbst, wenns eben
-----	---

[50]

Vin	auch wieder frische Ware gibt, ne? Also wenn Se irgendwas Besonderes <u>suchen</u>
Kin	Ahà.

[51]

Vin	oder so was, könn wir Ihnen, Ihnen das nicht mehr besorgen. (...) könn Sie die
-----	--

[52]

Vin	wohl jetzt noch, das is kein Problem.	Nee.
Kin	Ahà.	Aber besser wär im Herbst? Is egal?

[53]

Vin	Das is im Prinzip egal. Se müssen nur übern Sommer <u>gießen</u> , ne? Regelmäßig.
Kin	Hm.

In GC-Es-Pflanzenschutz muss der Verkäufer seine Äußerung „Die Vierhunderter kostet so viel, so im Preis wie zwei Hunderter.“ (Fläche 36) paraphrasieren, weil die Kundin ihn nicht verstanden hat: „Nein, die Hunderter koste/ also zwei Hunderter kosten so viel wie ein Vierhunderter.“ (Fläche 39) Aufbauend auf seinen Vergleich der Preise unterschiedlicher Gebindegrößen weist der Verkäufer die Kundin abschließend ausdrücklich auf den Preisvorteil beim Kauf einer Großpackung hin, um das Verständnis seiner Empfehlung sicherzustellen.

Transkriptausschnitt 87: GC-Es-Pflanzenschutz

[35]

V	Äh de, det, det, det, det, det/ Es gibt die
Kin	nich getrieben, dass es blüht.
Kin [nv]	((lacht))

[36]

V	Packungen in, in Hundert- und in Vierhundertquadratmeter. Die
Kin	Hm.

[37]

V	Vierhunderter kostet so viel, so im Preis wie zwei Hunderter. Also von daher wär
---	--

[38]

V	das für die Fläche auf jeden Fall <u>günstiger</u> .
Kin	Die kosten dasselbe? Jà, da kann ich

[39]

V	Nein, die <u>Hunderter</u> koste/ also zwei <u>Hunderter</u> kosten so viel wie ein
Kin	doch/

[40]

V	<u>Vier</u> hunderter. Und wenn Sie dreihundert Quadratmeter etwa haben, is auf jeden
---	---

[41]

V	Fall für Sie günstiger, dann die größte Flasche mitzunehmen. Jà. . Jà,
Kin	Hm.

Fasst man den Begriff Verständnissicherung sehr weit, könnte man auch Verfahren darunter verstehen, die dazu dienen Fachsprache verständlich zu machen. Wie Verkäufer für das Verkaufsgespräch relevantes Fachwissen erklären und wie sie Fachbegriffe erläutern ist in den Kapiteln zum ‚Beschreiben‘, ‚Erklären‘ und ‚Instruieren‘ dargestellt.

4.2. Kompetenzorientierter Berufsschulunterricht

Im Rahmen der Kompetenzorientierung im Bildungswesen ging es bisher in erster Linie darum, die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten erworben haben sollen, verbindlich festzulegen und den Grad ihrer Ausprägung zuverlässig bundesweit und -einheitlich zu überprüfen. Bei der Frage, wie Unterricht beschaffen sein muss, damit er die Entwicklung der gewünschten Kompetenzen fördert, werden dagegen keine Vorgaben gemacht. In der Berufsbildung spielen in der Diskussion um Mittel und Wege der Kompetenzentwicklung die Konzepte Handlungsorientierung, Lernfelddidaktik und Lernaufgaben eine wichtige Rolle.

Handlungsorientierung. Die Bildungsstandards unterscheiden drei Anforderungsbereiche, um die Komplexität und den Schwierigkeitsgrad von Anforderungen, die mit Aufgaben verbunden sind, bestimmen zu können. In den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich lauten die Bereiche: 1. ‚Wiedergeben‘, 2. ‚Zusammenhänge herstellen‘, 3. ‚Reflektieren und beurteilen‘ (vgl. Kultusministerkonferenz 2005c, S. 17). Der kognitionsorientierte Charakter dieser Anforderungen wird besonders deutlich in den ausführlicheren Beschreibungen der Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Haupt- und Mittleren Schulabschluss:

„Anforderungsbereich 1: Verfügbarkeit der für die Bearbeitung der Aufgaben notwendigen inhaltlichen und methodischen Kenntnisse

Anforderungsbereich 2: Selbständiges Erfassen, Einordnen, Strukturieren und Verarbeiten der aus der Thematik, dem Material und der Aufgabenstellung erwachsenden Fragen/Probleme und deren entsprechende gedankliche und sprachliche Bearbeitung

Anforderungsbereich 3: Eigenständige Reflexion, Bewertung bzw. Beurteilung einer komplexen Problemstellung/Thematik oder entsprechenden Materials und ggf. die Entwicklung eigener Lösungsansätze“ (Kultusministerkonferenz 2005b, S. 18)

Der Betonung kognitiver Anforderungen in den Bildungsstandards für einzelne Schulfächer steht die fächerübergreifende Handlungsorientierung in der Berufsbildung gegenüber. In der Berufsschule soll Handlungskompetenz gefördert werden durch das Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung, das heißt die Ausrichtung an realen betrieblichen Arbeitsprozessen mit den Stadien Planen, Durchführen und Kontrollieren im Rahmen der Lernfelddidaktik.

„Die Beobachtung, dass fachsystematisch erworbenes Wissen für Schüler in beruflichen Handlungssituationen oft nicht genügend verfügbar ist, hat in den letzten Jahren im berufsbildenden Bereich zu tiefgreifenden Veränderungen in der Unterrichtsorganisation geführt. Damit die Schüler Handlungskompetenz erwerben können, soll Handlungsorientierung zum durchgängigen Unterrichtsprinzip werden. In der Berufsschule wurde die traditionelle Fächeraufteilung weitgehend aufgehoben und die Rahmenlehrpläne nach Lernfeldern strukturiert, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind [...]“ (Weber 2009, S. 194f.)

Handlungsorientierung bedeutet zum einen Vorbereitung auf berufliche Handlungen (die Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz von 2007 nennt dies „Lernen für Handeln“) und zum anderen Ausführen (oder gedankliches Nachvollziehen) von Handlungen im Lernprozess („Lernen durch Handeln“, vgl. Kultusministerkonferenz 2007, S. 12). Gemäß Handreichung der Kultusministerkonferenz (2007) ist Handlungsorientierung das Grundprinzip berufsschulischer Bildung:

„Lernen in der Berufsschule vollzieht sich grundsätzlich in Beziehung auf konkretes, berufliches Handeln sowie in vielfältigen gedanklichen Operationen, auch gedanklichem

Nachvollziehen von Handlungen Anderer. Dieses Lernen ist vor allem an die Reflexion der Vollzüge des Handelns (des Handlungsplans, des Ablaufs, der Ergebnisse) gebunden. Mit dieser gedanklichen Durchdringung beruflicher Arbeit werden die Voraussetzungen für das Lernen in und aus der Arbeit geschaffen.“ (Kultusministerkonferenz 2007, S. 12)

Der Nachvollzug betrieblicher Handlungsphasen schlägt sich nieder in den Handlungsphasen der Lerngruppen und prägt somit die Struktur des Unterrichts:

„Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, gegebenenfalls korrigiert und schließlich bewertet werden.“ (Kultusministerkonferenz 2007, S. 12)

Lernfeldansatz. Kompetenzentwicklung im Sinne von Förderung der Handlungskompetenz war schon immer das Anliegen der Lernfelddidaktik, nach deren Prinzipien Rahmenlehrpläne seit 1996 angelegt sind. In der überarbeiteten Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen (2011) weitet die Kultusministerkonferenz die Kompetenzorientierung noch einmal aus:

„Um ihren Bildungsauftrag zu erfüllen, muss die Berufsschule ein differenziertes Bildungsangebot gewährleisten, das [...] an den relevanten wissenschaftlichen Erkenntnissen und Ergebnissen im Hinblick auf Kompetenzentwicklung und Kompetenzfeststellung ausgerichtet ist.“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 14f.)

Zur angemessenen Beschreibung von Lernfeldern im Rahmen der Neuformulierung eines Rahmenlehrplanes gibt die Handreichung folgende Hinweise:

- „Kernkompetenz der übergeordneten beruflichen Handlung niveauangemessen ausdrücken
- Satz: generalisierende Beschreibung der Kernkompetenz [...] am Ende des Lernprozesses des Lernfeldes
- Volltext mit Absätzen, die die Phasen der vollständigen Handlung zum Ausdruck bringen
- keine methodischen Vorgaben [...]
- Komplexität und Wechselwirkungen von Handlungen berücksichtigen
- Gesamttext gibt Hinweise zur Gestaltung ganzheitlicher Lernsituationen über die Handlungsphasen hinweg
- Dimensionen (Fach-, Selbst-, Sozialkompetenz; Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz) berücksichtigen“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 27; Hervorhebungen im Original)

Es fällt auf, dass nach wie vor die Handlungskompetenz mit ihren sechs Dimensionen und die Handlungsorientierung mit den Phasen und der Komplexität der vollständigen Handlung im Zentrum des Lernfeldansatzes stehen und (trotz möglicher Hinweise zur Gestaltung ganzheitlicher Lernsituationen) keine methodischen Vorgaben für den Unterricht gemacht werden. Neu ist die Verwendung des Begriffs

Kernkompetenz. Gemäß der Handreichung von 2007 sollte die Bezeichnung eines Lernfeldes eine bestimmte im Rahmen der Ausbildung zu erwerbende berufliche Handlungskompetenz benennen:

„Die Bezeichnung eines Lernfeldes für den Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz sollte über ein bloßes Stichwort hinausgehen, dabei jedoch möglichst kurz und aussagekräftig formuliert werden und nicht den Charakter einer Überschrift verlieren.“ (Kultusministerkonferenz 2007, S. 18)

In der Handreichung von 2010 ist an dieser Stelle von Kernkompetenz die Rede, die niveauangemessen ausgedrückt werden soll. Gemeint ist die Anpassung der Anforderungen an die Eingangsvoraussetzungen der Berufsschule und den Deutschen Qualifikationsrahmen:

„Die Formulierungen sollen im Sinne eines Spiralcurriculums über die gesamten Lernfelder der Ausbildung eine Steigerung des Anforderungsniveaus und der Komplexität zum Ausdruck bringen. Dabei ist zu beachten, dass anerkannte Ausbildungsberufe grundsätzlich auf dem Hauptschulabschluss bzw. vergleichbaren Abschlüssen aufbauen. Ebenso sind auch die Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) zu berücksichtigen.“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 26)

Lernaufgaben. In den Bildungsgangkonferenzen der Berufsschule werden die im Rahmenlehrplan vorgegebenen Lernfelder für den unterrichtlichen Lernprozess durch die Entwicklung von Lernsituationen konkretisiert, in denen die Schülerinnen und Schüler didaktisch strukturierte, das heißt lernprozess-, produktions- und ergebnisorientiert konzeptionierte Problemstellungen beruflichen Handelns bearbeiten sollen. In der unterrichtlichen Ausgestaltung der Lernsituation spielen Lernaufgaben eine wichtige Rolle. In ihnen wird der Kompetenzerwerb konkretisiert und operationalisiert, der Aufbau von Wissen verknüpft mit der Möglichkeit zur selbsttätigen Anwendung. Hauptmerkmal von Lernaufgaben im Berufsschulunterricht ist der Praxisbezug:

„In Lernaufgaben werden Geschäftsprozesse ausgewählt und didaktisch aufbereitet, sodass sie einen Lerninhalt handlungsorientiert abbilden und in der Bearbeitung beruflich relevanter Probleme bzw. Anforderungen spezifische Kompetenzen anfordern.“ (Bloemen/Schlömer 2012, S. 128)

Bloemen/Schlömer (2012) konstatieren, dass in der aktuellen Diskussion zur Didaktik in der Berufsbildung die Kompetenz-, Konstruktions- und Geschäftsprozessorientierung von zentraler Bedeutung sind und daraus vier Anforderungen zur Konstruktion von Lernaufgaben abgeleitet werden können:

„erstens die Berücksichtigung [... von; PW] Teilkompetenzen beruflicher Handlungskompetenz, zweitens die Problem-, Lösungsweg- und Ergebnisoffenheit von Lernaufga-

ben, drittens der Alltagsbezug von Lernaufgaben und viertens der Geschäftsprozessbezug von Lernaufgaben.“ (Bloemen/Schlömer 2012, S. 129)

Bei der ersten Anforderung, Teilkompetenzen der beruflichen Handlungskompetenz (Fach-, Selbst-, Sozialkompetenz; Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz) zu fördern, ist zu bedenken, dass dies auf unterschiedlichen Niveaustufen möglich und nötig ist:

„Es geht nicht nur darum, ob eine Lernaufgabe einen Beitrag zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz leistet. Ebenso entscheidend ist das Bewusstsein für das beförderte Niveau der (Teil-)Kompetenz.“ (Bloemen/Schlömer 2012, S. 130)

Mit der Offenheit von Lernaufgaben als zweiter Anforderung ist gemeint, dass Lernende in mehrfacher Hinsicht eigene Handlungsziele verfolgen können sollen. Sie sollen die zu bearbeitenden Probleme selbst ausmachen (Problemoffenheit), sich für unterschiedliche Lösungswege entscheiden (Lösungswegoffenheit) und heterogene Arbeitsergebnisse präsentieren dürfen (Ergebnisoffenheit) (vgl. Bloemen/Schlömer 2012, S. 130).

Problemoffenheit wirkt motivierend, weil sie ein Merkmal von Alltagssituationen ist, die als herausfordernde Defizitzustände (von Bloemen/Schloemer „schlecht-strukturierte Problemlagen“ genannt) erfahren werden:

„Erst durch selbstbestimmtes Entdecken von Problemen werden innere Konflikte beim Lernenden ausgelöst und die Lernaufgabe als ein motivierender Lernanlass akzeptiert [...]. Kompetenzorientierter Unterricht sollte auch deshalb problemoffen gestaltet werden, weil der berufliche Alltag geprägt ist von komplexen schlecht-strukturierten Problemlagen, die es zunächst genau zu analysieren gilt, bevor berufliche Entscheidungen getroffen werden können [...].“ (Bloemen/Schlömer 2012, S. 130)

Lösungswegoffenheit bedeutet, dass die in einem Aufgabenlösungsprozess vorzunehmenden Aktivitäten nicht vorweg determiniert werden, damit Erfahrungswissen als Ergebnis subjektiver Konstruktionen erworben werden kann:

„Lernende sollten aus verschiedenen Handlungsstrategien auswählen dürfen. Die beschrittenen Lösungswege sind aus konstruktivistischer Sicht unvorhersagbar [...].“ (Bloemen/Schlömer 2012, S. 130)

Ergebnisoffenheit von Lernaufgaben ist ein weiterer Aspekt ihrer Realitätsnähe, zu der die Uneindeutigkeit von Lageeinschätzungen in Alltagssituationen gehört:

„So wird es für die Lernenden erfahrbar, dass es im beruflichen Handeln – auch unter Expertinnen und Experten – oftmals die einzig richtige Lösung oder Meinung nicht gibt, Vor- und Nachteile beruflichen Handelns multiperspektivisch abgewägt und fremde Wirklichkeitsvorstellungen kritisch hinterfragt oder adaptiert werden müssen.“ (Bloemen/Schlömer 2012, S. 130)

Die dritte Anforderung, der Bezug zur beruflichen Alltagswelt der Lernenden, ist dann erfüllt dann, wenn die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihres Entwicklungsstandes eigene Erfahrungen reflektieren und mit neu zu Lernendem verknüpfen können und das als motivierend erleben:

„Ein hoher Alltagsbezug trägt zur Lernmotivation der Lernenden bei, wenn die in einer Lernaufgabe enthaltenen Inhalte biografisch relevant sind [...]. Für die Berücksichtigung des Alltagsbezugs sollten bei der Konstruktion von Lernaufgaben die Vorerfahrungen und Interessen sowie der Entwicklungsstand der Lernenden berücksichtigt werden [...].“ (Bloemen/Schlömer 2012, S. 131)

Die vierte Anforderung, Orientierung an Geschäftsprozessen, bedeutet, dass Lernaufgaben die Möglichkeit bieten, systemisches Verständnis von betrieblichen Tätigkeiten und vernetztes Denken allgemein zu fördern:

„Berufliches Handeln bezieht sich in einer stringenten Geschäftsprozessorientierung also eben nicht auf eng zugeschnittene berufliche Handlungen, sondern ist abteilungsübergreifend, kundenorientiert, offen und breit angelegt, was bei der Konstruktion kompetenzförderlicher Lernaufgaben berücksichtigt werden muss [...].“ (Bloemen/Schlömer 2012, S. 131)

Auf der Grundlage dieser Überlegungen ist im Folgenden zu prüfen, inwieweit die existierenden Schulbücher und traditionellen Rollenspielübungen geeignete Mittel für einen kompetenzfördernden Unterricht darstellen.

4.3. Vermittlung von Wissen über Verkaufsgespräche

Zur Beantwortung der Frage, in welcher Form Wissen über Verkaufsgespräche im Berufsschulunterricht vermittelt werden kann, wird im Folgenden zunächst die Darstellung der Aufgaben im Verkaufsgespräch in den Schulbüchern untersucht (Kapitel 4.3.1.). Um beurteilen zu können, inwieweit diese Darstellung angemessen ist, wird danach die Realisierung von Schulbuchratschlägen in authentischen Gesprächen quantitativ erhoben und qualitativ analysiert (Kapitel 4.3.2.). Daran anschließend werden Perspektiven für die Didaktik der Verkaufsgesprächslehre entwickelt (Kapitel 4.3.3.): Es wird vorgeschlagen, das traditionelle Konzept der Schulbuchdidaktik um die Methode der Transkriptanalyse im Unterricht zu ergänzen.

4.3.1. Darstellung des Verkaufsgesprächs in Schulbüchern

4.3.1.1 Didaktische Konzepte der Schulbücher

Schulbücher zum Thema Verkaufsgespräch werden im Berufsschulunterricht häufig eingesetzt. Da sie beim Aufbau von Schülerwissen eine wichtige Rolle spielen und traditionelle, auffällig einheitliche erfahrungsbasierte Vorstellungen vom Gegenstand vermitteln, werden im Folgenden die didaktischen Konzepte von Schulbüchern analysiert, die in der kaufmännischen Berufsausbildung weitverbreitet sind. Spezielle Schulbücher zum Thema Verkaufsgespräch in gartenbaulichen Verkaufsanlagen gibt es nicht.

Typisch für diese Schulbücher ist, dass in allen Ausgaben die Inhalte sehr ähnlich dargestellt und didaktisch aufbereitet werden. Wenn man ältere Schulbücher mit neueren vergleicht, stellt man fest, dass zwar die äußere Aufmachung jeweils dem Zeitgeschmack angepasst wurde, und allgemeindidaktische Neuerungen aufgegriffen wurden, der Kernbestand der Inhalte aber schon in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts feststand und seitdem kaum revidiert oder erweitert wurde. Eine fachdidaktische Diskussion gab es bisher nur ansatzweise; sie wurde in Fachzeitschriften der Wirtschaftspädagogik vor allem in den 1980er Jahren (als die Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann neu geordnet wurde) geführt und ruht zurzeit. Diskutiert wurden bisher weniger Inhalte und Methoden des Verkaufskundeunterrichts als vielmehr das Verhältnis von Waren- und Verkaufskunde. Lediglich zwei Autoren (Lachenmann und Lungershausen) haben sowohl Schulbücher als auch fachdidaktische Arbeiten publiziert (Lachenmann 1975b, Lungershausen/Roski 1985).

Von den neun Schulbüchern, die zu der Zeit auf dem Markt verfügbar waren, als die Audio- und Videoaufnahmen für die vorliegende Untersuchung gemacht wurden, sind heute nur noch drei erhältlich. Das liegt daran, dass nach Fusionen von Schulbuchverlagen der Vertrieb von Büchern eingestellt wurde, die sich sehr ähnlich waren; die ‚Klassiker‘ gibt es aber nach wie vor noch. Im Folgenden werden die vier zentralen Publikationen der letzten 55 Jahre kurz skizziert (Schelenz 1956, Lachenmann 1975a, Lungershausen/Roski 1985, Birk et al. 2009) und damit Konstanz und Varianz in der Didaktisierung des Verkaufsgesprächsunterrichts aufgezeigt.

Schelenz hat eines der ersten Verkaufslehre-Schulbücher herausgebracht und ihm den Titel „Verkaufskunde auf psychologischer Grundlage“ gegeben (Schelenz 1956).

„Das Fachbuch ist aus der Erkenntnis entstanden, daß der *Verkauf* nicht nur eine rechtliche, technische und warenkundliche Angelegenheit, sondern auch ein *psychologischer Vorgang* ist.“ (Schelenz 1956, S. 2; Hervorhebungen im Original)

Der Autor betont, dass es nicht so sehr darauf ankomme, „Kenntnisse zu vermitteln, Merksätze und Verhaltensmaßregeln zu erlernen oder eine Anstandslehre für den Verkauf zu geben, als den Verkaufskräften das Verständnis für die psychologischen Grundlagen des Verkaufs zu vermitteln“ (Schelenz 1956, S. 2). Dieses Ziel verfolgt er methodisch durch die Verwendung von (fiktiven) „Beispiele[n] aus dem Leben und aus der Praxis“, Abbildungen, die „die Ausdrucksmöglichkeiten seelischer Vorgänge veranschaulichen“ und Aufgaben zur Übung und Anwendung des Gelernten.

1975 publiziert Lachenmann das Schulbuch „Wir lernen verkaufen“ (Lachenmann 1975b) und zeitgleich seine „Didaktik und Methodik des Verkaufsunterrichts“ (Lachenmann 1975a). Im Rahmen seiner Neukonzeption der Verkaufskunde fordert er eine Abkehr von der Orientierung an der Psychologie als Bezugswissenschaft zugunsten einer Hinwendung zur Verhaltens- und Lerntheorie.

„Die didaktisch-methodischen Grundlagen werden gezeigt. [...] Die Lernziele und Lerninhalte des Unterrichtswerkes berücksichtigen die Ergebnisse der modernen Verhaltens- und Verkaufstheorie. [...] Reichhaltiges Übungsmaterial soll die Möglichkeit bieten, den Verkaufsunterricht als *Arbeitsunterricht* zu gestalten.“ (Lachenmann 1975b, S. 2; Hervorhebung im Original)

Psychologisch basierte Kundentypologien seien für den Verkäufer im Einzelhandel unbrauchbar und förderten womöglich schädliches Schubladen-Denken; allenfalls eine soziologisch begründete Differenzierung von Kundengruppen könne sinnvoll sein. Auch die herkömmliche Lehre von den Kaufmotiven sei nicht sinnvoll, weil die Beweggründe des Kunden wandelbar, vom Verkäufer nicht eindeutig feststellbar und auch nicht immer gefahrlos thematisierbar seien. An die Stelle der Motivlehre müsse deshalb eine Nutzenlehre treten, die den Verkäufer befähigt, den Käufer vom Nutzen der angebotenen Ware für ihn zu überzeugen.

Weiterhin lehnt Lachenmann überkommene Vorstellungen ab, wonach der Verkäufer Verkaufsgespräche nach einem immer gleichen Muster zu planen und durchzuführen habe. Da Verkaufssituationen völlig unterschiedlich sein können, würde das Festhalten an Ablaufregeln nicht nur nichts nützen, sondern sogar schaden, wenn diese den Verkäufer daran hindern situationsangemessen zu reagieren. Zentrales Anliegen Lachenmanns ist es, den Praxisbezug des Unterrichtsfaches Verkaufskunde zu verstärken:

„Wichtigstes Lernziel des Verkaufsunterrichts ist aber m. E. nicht Wissen über Verkaufen, sondern Verkaufenkönnen. Dies bedeutet, daß Verkaufskunst oder auch Verkaufstechnik im Verkaufsunterricht einen größeren Platz einnehmen sollte. Der Theorie-Anteil („Lehrstoff“) des Verkaufsunterrichts ist dann eine Methodenlehre des Verkaufens.“ (Lachenmann 1974, S. 101; Hervorhebungen im Original)

Deshalb betont Lachenmann die Wichtigkeit von Verkaufsübungen (Rollenspiel, Argumentationsübungen, Empathie-Training, Sprech- und Ausdrucksübungen), mit deren Hilfe seiner Meinung nach nicht nur kognitive, sondern auch affektive Lernziele im Verkaufskundeunterricht erreicht werden können.

Mitte der 1980er Jahre stellt Lungershausen (1986) fest, dass Lachenmanns Schulbuch dringend einer „Aktualisierung hinsichtlich der Gesichtspunkte Motivation und Kreativität sowie der Verstärkung der Handlungsorientierung“ (Lungershausen 1986, S. 223) bedürfe. Sein eigenes Schulbuch „Verkaufen lernen – Schritt für Schritt“ von 1985 sieht er als Neukonzeption, die er als integrativ bezeichnet. Integration meint dabei vor allem die Verbindung von Verkaufs- und Warenkunde: Lungershausen schickt der Behandlung des Verkaufsgesprächs in seinem Buch ein Kapitel „Grundlagen des Warenverkaufs“ voraus, in dem es um Marketingthemen geht (Betriebs- und Verkaufsformen, Warenkunde, rechtliche Vorschriften, Sortimentsgestaltung, Warenpräsentation, Werbung usw.). Auch die psychologische Lehre von den Kaufmotiven und Kundentypen nimmt er wieder in sein Lehrwerk mit auf. Nach Lungershausen muss die Warenverkaufskunde gleichermaßen „kunden-, waren- und kommunikationsorientiert betrieben werden“ (Lungershausen 1995, S. 18). Handlungsorientiert ist die Konzeption des Schulbuchs insofern, als dass zu jedem Verkaufskundethema bzw. -kapitel Trainingsaufgaben angeboten werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen „selbst handeln, nämlich die Praxis beobachten, Ideen vortragen, Meinungen austauschen, Artikel vorstellen, Verkäufe simulieren“ (Lungershausen 1993, S. 3). Deshalb ist für Lungershausen die aktive Medienarbeit von besonderer Bedeutung, das heißt das Aufzeichnen von Rollenspielen in speziell eingerichteten Fachräumen mit Warenausstattung mittels Videokamera und die gemeinsame Auswertung zwecks individuellen Feedbacks. „Die modernen audio-visuellen Unterrichtsmittel bieten Möglichkeiten, z. B. der Selbstkontrolle per Tonband- oder Videoaufzeichnung, die gerade im Fach Verkaufslehre bzw. Warenverkaufskunde genutzt werden sollten [...]“ (Lungershausen 1986, S. 221). „Die Schüler registrieren recht schnell, daß sie bei dieser Form des Unterrichts praxisrelevantes Handeln lernen.“ (Lungershausen 1987, S. 310) Trotz seiner eigenen Bemühungen, die Didaktik des Verkaufskundeunterrichts voran zu bringen, beklagt er die theoretische Fundierung dieses Bereichs als noch immer unzureichend,

„weil hier eine Bezugswissenschaft und systematisch aufbereitete Erkenntnisse fehlen. Selbst die Behauptung, der Lehrstoff der Verkaufskunde sei ‚theoretisierte Erfahrung‘, trifft nicht auf alle Inhalte zu.

Eine wissenschaftliche Grundlegung muß neben den pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Elementen zumindest Ergebnisse aus den Wirtschaftswissenschaften und den Sozialwissenschaften einbeziehen. Daneben können Gebiete der Philosophie (z. B. Rhetorik), der Naturwissenschaften (z. B. Verhaltenstheorie) und anderer Disziplinen von Bedeutung sein.

Erst die koordinierte Zusammenarbeit dieser Teildisziplinen unter dem erkenntnisleitenden Blickwinkel ‚Verkaufslehre‘ kann zu wissenschaftlich begründeten Fachergebnissen führen, die an die Stelle der mehr oder weniger ‚naiven‘ Handlungsanweisungen und Erfahrungsgrundsätze treten, auf denen das Fach (der Unterricht, die Lehrbücher etc.). heute noch — notwendigerweise — aufbauen muß.“ (Lungershausen 1986, S. 223)

Das aktuellste Schulbuch zum Thema Verkaufskunde für den Einzelhandel stellt zurzeit Birk (2011) dar. Der Aufbau von „Kundenorientiert verkaufen“ ist in der 18. Auflage entsprechend dem Lernfeldkonzept des KMK-Lehrplans für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel – Verkäufer/Verkäuferin (2004) gestaltet. Zwar begünstigt die neue Anordnung der Themen die Verzahnung unterschiedlicher Unterrichtsfächer, deren Beiträge in Lernfeldern zusammengeführt werden, bei der Behandlung der Inhalte gibt es aber keine Neuerungen. Neu ist lediglich die Verknüpfung des Buches mit einem zugehörigen Online-Angebot, bei dem im Internet unter anderem fiktive Verkaufsgespräche als Audio-Sequenzen bereitgestellt werden.

Der Vergleich der Schulbücher von 1956 bis 2011 zeigt, dass im Laufe der Zeit von den Autoren allgemeine didaktische Neuerungen berücksichtigt wurden: Rollenspiel, AV-Technik, Handlungsorientierung, Lernfelddidaktik und neue Medien. Aber die Veränderungen sind nur äußerlich. Die Inhalte haben sich kaum verändert, wie die in Tabelle 22 zusammengestellten Zitate zum Thema Preisnennung exemplarisch zeigen.

Tabelle 22: Konstanz der Inhalte in den Schulbüchern (Beispiel Preisnennung)

Schelenz (1956)	Lachenmann (1975)	Lungershausen (1985)	Birk (2011)
„Auch wird die Preisangabe unauffällig in das Verkaufsgespräch eingeschlossen.“ (52)	„Zuerst bauen wir in der Vorstellung des Kunden Wertbewusstsein auf. [...] Sofort nach der Preisnennung sprechen wir weiter. [...] Der Preis wird in Verkaufsargumente eingepackt (Sandwich-Methode).“ (89)	„Sandwich-Methode. Nach Ihrer Verkaufsargumentation wiederholen Sie kurz die wesentlichen Vorzüge der Ware oder Dienstleistung und legen dann den Preis drauf – oder umgekehrt. Sie nennen erst den Preis und wiederholen anschließend den Kundennutzen in Stichworten.“ (101)	„Ein überzeugendes Preisgespräch schafft Nutzen und Wertvorstellungen [...]. Bei dieser Methode, der sog. ‚Sandwichmethode‘, ‚verpacken‘ wir den Preis (wie bei einem Sandwich den Belag) in Nutzen, der Preis steht somit nie allein, nie ‚nackt‘ da.“ (88f.)

Seit den 1950er Jahren raten die Schulbücher dazu, die Aufmerksamkeit des Kunden von der Preisnennung dadurch abzulenken, dass sie in andere Informationen eingebettet wird; seit den 1970er Jahren wird dieses Vorgehen Sandwich-Methode genannt. Solche immer wiederkehrenden Themen in den Schulbüchern bilden eine Art Kanon und lassen sich in vier Gruppen wie folgt zusammenfassen:

- Phasen des Verkaufsgesprächs: Eröffnen usw.
- verkaufsgesprächsspezifische Handlungen: ‚den Kunden situationsgerecht grüßen‘ usw.
- angemessene sprachliche Ausdrucksweisen: den Kunden mit Namen anreden usw.
- Psychologisches: Kaufmotive, Kundentypen

Nicht nur der Inhalt der Verkaufskunde-Schulbücher der letzten 55 Jahren ist im Wesentlichen konstant geblieben. Auch bei der methodisch-medialen Aufbereitung zeigt sich trotz äußerlichem Wandel in der optischen Gestaltung im Kern wenig Veränderung. In Tabelle 23 ist zusammengestellt, wie die Schulbuchautoren die ‚kanonischen‘ Themen ergänzen, wie sie den Kapitelaufbau ihrer Lehrwerke gestalten und welche praktischen Übungen sie als Ergänzung zum Theorieunterricht vorschlagen.

Tabelle 23: Inhalte und Methoden der Schulbücher

Schelenz (1956)	Lachenmann (1975)	Lungershausen (1985)	Birk (2011)
zusätzliche Themen zum ‚Kanon‘			
[Psychologische Aspekte]	Aushändigungsverkauf, Selbst- und Vorwahlsystem; Werbung	Betriebsformen, Warenlehre, Werbung, Serviceleistungen, Ladendiebstahl	Warenwissen, Servicebereich Kasse, Konflikte, Warenpräsentation, Marketingkonzepte (Sortimentsgestaltung, Preispolitik ...)
Kapitelaufbau			
Sachdarstellung, Beispiele, Aufgaben	Einstiegsbeispiel mit Fragen – Sachdarstellung – Aufgaben – Ergebnissicherung	Zielangabe – Einstiegsbeispiel („Motivationspäckchen“) Sachdarstellung – Aufgaben	Einstiegsbeispiel – Fragen – Sachdarstellung – Ergebnissicherung – Aufgaben (Projekte) – Audiomaterial online
Praktische Übungen			
Sprechübungen	Sprech- und Ausdrucksübungen, Empathie-Training, Rollenspiele	Rollenspiele	Rollenspiele

Den Kern der Lehrwerke bilden in der Regel Lehrtexte/Merksätze, Bilder/Grafiken, fiktive Beispiele, Zielangaben, Aufgaben und Rollenspielanweisungen.

Schließlich ist allen Verkaufskunde-Schulbüchern auch das zugrunde liegende didaktische Konzept gemeinsam. Die immer wiederkehrende Gegenüberstellung von Positiv- und Negativbeispielen mit der Aufforderung zum Bewerten vermittelt Schülerinnen und Schülern den Eindruck, dass es nicht nur ein eindeutiges Richtig und Falsch beim sprachlichen Handeln gibt, sondern dass sie auch leicht zu überschauende Regeln für erfolgreiches Verkäuferverhalten lernen und ihre eigenen kommunikativen Kompetenzen schnell durch Imitation in Unterrichtsübungen und anschließende Anwendung in Praxissituationen erweitern können.

4.3.1.2 Phasengliederungen in Schulbüchern

Alle Schulbücher arbeiten mit einem expliziten oder impliziten Konzept von der Phasenstruktur des Verkaufsgesprächs. Fünf der neun untersuchten Schulbücher stellen ein Phasenmodell als Lerngegenstand vor; in den restlichen Lehrwerken ist

die Vorstellung von der Abfolge der Gesprächsphasen als Gliederung der Kapitelstruktur erkennbar. Ein Beispiel für ein grafisches Modell zeigt Abbildung 28:

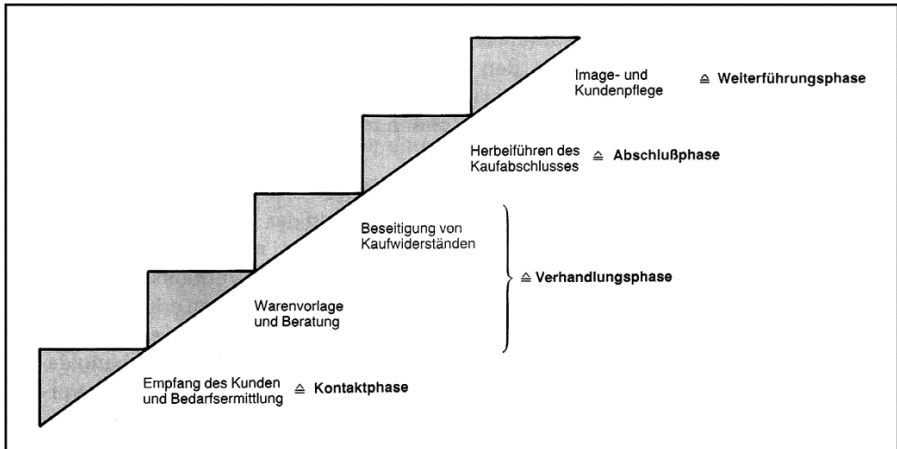


Abbildung 28: Phasen des Verkaufsgesprächs (Melber/Schreiter 1990, S. 98)

Das Bild der Treppe suggeriert hier Linearität des Gesprächsverlaufs, Fortschritt und Zwangsläufigkeit beim Aufstieg zum Ziel, dem Verkaufsabschluss; andere als chronologische Abfolgen der Phasen sind nicht vorgesehen. Die effektive Hinführung des Kunden zum Kaufentschluss ist für die Autoren die zentrale Aufgabe des Verkäufers:

„Das **Verkaufsgespräch** ist **zweckbestimmt**; sein Ziel ist es, den Verkaufsabschluß möglichst schnell herbeizuführen. Deshalb ist die Argumentation auf das für den erfolgreichen Abschluß der Verkaufsverhandlung Erforderliche zu beschränken. [...] Durch den folgerichtigen **Aufbau des Verkaufswerts** der Ware [...] kann der Verkäufer den Kunden planmäßig zum Kaufentschluß hinführen.“ (Melber/Schreiter 1990, S. 98; Hervorhebungen im Original)

Ein Vergleich der Schulbücher zeigt, dass die Phasenmodelle insgesamt große Ähnlichkeiten, im Detail aber auch Abweichungen aufweisen (siehe Tabelle 24):

Tabelle 24: Phasen des Verkaufsgesprächs (Schulbücher)

Melber/Schreiter (1990)	Beck/Foeckeler/(1992)	Lachenmann (1996b)	Schiefer/ Walther (2001)	Jecht (2004)
Kontaktphase (Empfang des Kunden und Bedarfsermittlung)	Kontakt-aufnahme (Empfang und Begrüßung)	Kontaktphase [Begrüßung, Impulse, sich über seine Wünsche zu äußern]	Kontaktphase [Begrüßung, Bedarfsermittlung]	Kontaktaufnahme (Kontaktphase, Phase der Bedarfsermittlung)
	Bedarfsermittlung (Kaufwunsch ermitteln)			
Verhandlungsphase (Warenvorlage und Beratung; Beseitigung von Kaufwiderständen)	Argumentation (Verkaufsargumente liefern; Einwände behandeln)	Beratungsphase [kundenorientierte, anspruchsgerechte Verkaufsargumentation, Einwände]	Verhandlungsphase [Warenvorlage, Verkaufsargumentation, Einwandbehandlung, Anbieten von Zusatzartikeln, Unterbreiten von Alternativartikeln]	Beratung (Warenvorlage, Argumentationsphase, Preisnennung, Einwandbehandlung)
Abschlussphase (Herbeiführen des Kaufabschlusses)	Abschluß (Abschluß der Verkaufshandlung)	Abschlußphase [Entscheidungshilfen]	Entscheidungsphase [Abschlusstechniken]	Abschluss (Herbeiführen des Kaufentschlusses, Beendigung)
Weiterführungsphase (Image- und Kundenpflege)		Weiterführungsphase [Kaufentscheidung bestätigen, Verwendungs- und Pflegehinweise, Dank, Verabschiedung]	Weiterführungsphase [Bestätigung der Kaufentscheidung, Serviceleistungen, Anregungen zur Verwendung]	

Beck/Foeckeler/Naumann (1992) nennen als Einzige die Bedarfsermittlung als eigenständige Phase, die anderen Autoren bringen dieses Gesprächselement in der Kontaktphase unter; entweder dialogisch gedacht als ein Verfahren, das Käufer und Verkäufer gemeinsam betreiben, oder als ein Geschehen, das der Verkäufer initiiert: „Impulse, sich über seine Wünsche zu äußern“ (vgl. Lachenmann 1996b, S.

147; siehe Tabelle 24). Der Kern des Verkaufsgesprächs wird Verhandlungsphase, Argumentation oder Beratungsphase genannt. Damit wird entweder der interaktive Aspekt des Verkaufsgesprächs betont (Verhandlung) oder die Aufgabe des Verkäufers (Argumentation, Beratung). Die Warenvorlage erwähnen nur Melber/Schreiter (1990) und Schiefer/Walther (2001), die Einwandbehandlung hingegen alle Autoren. Lediglich Schiefer/Walther (2001) führen hier noch das Anbieten von Zusatzartikeln und das Unterbreiten von Alternativartikeln an. Die nächste Phase wird Abschluss- oder auch Entscheidungsphase genannt und bezeichnet entweder die Intervention des Verkäufers im Entscheidungsfindungsprozess des Kunden (das „Herbeiführen des Kaufabschlusses“ wird kooperativ durch „Entscheidungshilfen“ oder direktiv durch „Abschlusstechniken“ bewerkstelligt) oder bei Beck/Foeckeler/Naumann (1992) die Beendigung des Verkaufsgesprächs insgesamt. Außer bei Beck/Foeckeler/Naumann (1992) werden zum Schluss die letzten Handlungen vor der Verabschiedung in unterschiedlicher Auswahl unter der Bezeichnung „Weiterführungsphase“ rubriziert.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Bei den Autoren der Schulbücher herrscht weder Einigkeit darüber, welche Phasen es im Verkaufsgespräch überhaupt gibt und wie sie abgegrenzt werden können, noch was obligatorische und was fakultative Bestandteile der einzelnen Phasen sind. Alle Autoren machen Einschränkungen hinsichtlich der Gültigkeit ihrer Modelle: Der Ablauf sei von sehr verschiedenartigen Faktoren beeinflusst (Melber/Schreiter 1990), nicht jede Stufe komme in jedem Verkaufsgespräch vor (Beck/Foeckeler/Naumann 1992), die Stufen seien nicht immer sauber voneinander abzugrenzen (Schiefer/Walther 2001). Diese Einschränkungen sind wohl Anzeichen für Probleme der Autoren mit der Komplexität des Gegenstandes. Begründungen für ihre Sichtweisen oder Hinweise darauf, wie sie ihre Modelle entwickelt haben, liefern die Autoren nicht.

Als Zweck des Phasenmodells wird angegeben: den zeitlichen Ablauf des Verkaufsgesprächs zeigen (Melber/Schreiter 1990) und gedanklich gliedern (Lachenmann 1996b) und eine Orientierungshilfe für den Verkauf dadurch bieten (Beck/Foeckeler/Naumann 1992), dass der Verkäufer Phasen des Verkaufsgesprächs kennt und dieses Wissen bei der Gesprächsgestaltung nutzt (Schiefer/Walther 2001). Wie das genau aussehen soll, wird allerdings nicht erläutert. Die Phasenmodelle werden in Schulbüchern isoliert an einer Stelle erläutert und den in den folgenden Kapiteln behandelten Einzelthemen mit ihren Übungen voran gestellt. Zurückgegriffen wird dann nicht mehr auf sie.

4.3.1.3 Beraten und Verkauf fördern aus der Sicht von Schulbüchern

Die sprachlichen Verkäuferhandlungen, die in den Schulbüchern am ausführlichsten dargestellt werden, betreffen die Bereiche, die in der vorliegenden Untersuchung ‚Beraten‘ und ‚Verkauf fördern‘ (‚Einwand behandeln‘, ‚Preis besprechen‘, ‚Angebotsannahme fördern‘) genannt werden.

Beraten. Die Vorstellung vieler Schulbücher von dem, was im Zentrum des Verkaufsgesprächs steht und damit Hauptaufgabe des Verkäufers ist, lässt sich so zusammenfassen: Der Verkäufer soll dem Kunden die Ware in einer bestimmten sprachlichen Form – meist Argumentation genannt – anbieten, die ihn zum Kauf motiviert. Es herrscht allerdings Uneinigkeit darüber, wie diese Kernphase des Verkaufsgesprächs zu bezeichnen ist. Da ist in den Schulbüchern 5-mal die Rede von ‚Beratungsphase‘, 3-mal von ‚Argumentationsphase‘ und 2-mal von ‚Verhandlungsphase‘. Von ‚Verhandlungsphase‘ wird man im Einzelhandel, vor allem in Selbstbedienungsgeschäften, nur selten sprechen können: Es gibt meistens nichts zu verhandeln, der Preis liegt – auch nach der Reform des Rabattgesetzes – fest, Zahlungs- und Lieferbedingungen sind weitgehend durch allgemeine Geschäftsbedingungen geregelt. Bleibt die Frage, ob ‚Beratungs‘- oder ‚Argumentationsphase‘ die treffende Bezeichnung ist. In den Schulbüchern werden die Begriffe ‚Beraten‘ und ‚Argumentieren‘ nicht sauber getrennt, manchmal sogar synonym gebraucht. So heißt es unter der Überschrift „Kundenberatung und Verkaufsargumentation“ in einem Schulbuch:

„In diesem Kapitel befassen Sie sich mit dem Hauptteil des Beratungsverkaufs: der Verkaufsargumentation. Hierbei geht es darum, den Kunden zu überzeugen, daß ein Produkt, das wir ihm anbieten können, seinem Bedarf entspricht.“ (Lachenmann 1996a, S. 128)

Zwar stellt die Kapitelüberschrift „Kundenberatung und Verkaufsargumentation“ im zitierten Schulbuch die Begriffe ‚Kundenberatung‘ und ‚Verkaufsargumentation‘ noch scheinbar gleichberechtigt nebeneinander; aber bereits im Einleitungssatz ist nicht mehr von ‚beraten‘, sondern nur noch von ‚überzeugen‘ die Rede und der Auflistung der Kapitelinhalte wird ausschließlich der Begriff ‚Verkaufsargumentation‘ vorangestellt.

„Es lassen sich folgende Abschnitte der Verkaufsargumentation unterscheiden: den Kundenwunsch auf Produkte des Sortiments beziehen, geeignete Produkte anbieten, die Reaktionen des Kunden beachten und die Warenvorlage verändern, den Preis der Ware begründen, Kaufempfehlungen beweisen, Fragen des Kunden beantworten, auf Einwände des Kunden eingehen, Entscheidungshilfen geben und zum Verkaufsabschluß kommen.“ (Lachenmann 1996a, S. 128)

Die Liste führt Verkäufertätigkeiten auf, die weniger darauf abzielen – wie im ersten Satz angekündigt – den Bedarf des Kunden zu decken, als vielmehr die Wahrscheinlichkeit des Kaufabschlusses durch die Bearbeitung möglicher Erschwernisse zu erhöhen. Auch in anderen Schulbüchern wird ausgeführt, dass der Kern der Verkäuferäußerungen bei der Kundenberatung als Überzeugen durch logisches Beweisführen im Sinne von Aussagebekräftigen zu sehen ist. Welche Bedeutung das ‚Ratgeben‘ für das Verkaufsgespräch hat, wird dagegen nicht erläutert.

Unter Argumentieren versteht man in Philosophie und Logik gemeinhin das Stützen von Thesen durch Gründe (Argumente) unter Zuhilfenahme einer Schlussregel. In Schulbüchern wird häufig versucht, die sprachlichen Handlungen des Verkäufers in der Kernphase des Verkaufsgesprächs in diesem Sinne zu beschreiben.

„Wie bei einer Beweisführung beginnt eine gute Verkaufsargumentation mit einer Hauptaussage allgemeiner Art und führt dann vom Allgemeinen – über das Besondere – zu einer Schlußfolgerung. Das Argumentieren im Verkaufsgespräch ist leicht zu erlernen, weil die Schlußfolgerung der Beweiskette immer dieselbe ist: „Die Ware ist für Sie, den Kunden, geeignet!“ (Lachenmann 1996b, S. 69).

Lachenmann verdeutlicht seine These mit einem Beispiel, das einen Syllogismus, einen deduktiven Schluss („Vom Allgemeinen zum Besonderen“) darstellen soll (vereinfachte Darstellung in Tabelle 25; aus: Lachenmann 1996b, S. 70):

Tabelle 25: Verkaufsargumentation (Lachenmann)

Schritt	Äußerungen
Erster Schritt: Hauptaussage, das Allgemeine	
Produktmerkmal nennen	„Das ist ein Schiras-Teppich, ein echter Orientteppich.“
Zweiter Schritt: das Besondere (Beweise und Belege)	
Produkteigenschaften und Produktvorteile nennen	„Besonders auffällig ist sein markantes, aber dennoch feines Muster, das Motive aus dem 16. Jahrhundert aufnimmt.“
Dritter Schritt: Schlußfolgerung	
auf Produktnutzen hinweisen, Kundenanspruch aufgreifen	„Der Teppich würde daher gut zu Ihrer altdeutschen Einrichtung passen.“

Dass Lachenmann hier aber tatsächlich keinen vollständigen Schluss formuliert, wird deutlich, wenn man seinen Dreischritt mit dem Beispiel vergleicht, mit dem Toulmin die logische Struktur von Argumenten erläutert: „Harry wurde auf den Bermudas geboren. Wer auf den Bermudas geboren wurde, ist im allgemeinen britischer Staatsangehöriger. Harry ist britischer Staatsbürger.“ (Toulmin 1975, S.

96) Toulmin bezeichnet diese drei Sätze als Datum, Schlussregel und Konklusion. Lachenmann präsentiert demgegenüber mit seinen ersten beiden Schritten zwei Daten („Orientteppich“ und „Muster“), auf die im dritten Schritt unvermittelt eine Konklusion folgt („würde daher gut zu Ihrer altdeutschen Einrichtung passen“). Es fehlt eine Schlussregel, die etwa so lauten könnte: „Orientteppiche haben Muster, die gut zu Möbeln im altdeutschen Stil passen.“ Da diese Schlussregel nicht ausformuliert, aber implizit mitgedacht ist, erweist sich Lachenmanns Beispiel als verkürzter Schluss, als sogenanntes Enthymem.

Wenn Lachenmann anstelle der fehlenden Schlussregel ein zweites Datum ergänzt, kaschiert er damit die Tatsache, dass seinem Schema nicht eine Drei-, sondern eine Zweistufigkeit zugrunde liegt. Dem Kunden soll die Ware durch einen Perspektivenwechsel nahe gebracht werden, dergestalt dass zunächst von der Ware die Rede ist (Warenbezug der Aussagen 1 und 2) und danach von ihrer Beziehung zum Kunden (Kundenbezug der Aussage 3). Diese Vorstellung wird ausnahmslos in allen Schulbüchern präsentiert und meist als Nutzenargumentation oder Vorteilsformulierung bezeichnet, eine verbreitete Metapher ist der Brückenschlag von der Ware zum Kunden. Bei der Ausführung dieser sprachlichen Handlung soll der Verkäufer Verben verwenden, die Vorteile ausdrücken („würde daher gut [...] passen“) und die Kunden direkt mittels Sie-Formulierung ansprechen („zu Ihrer altdeutschen Einrichtung“).

Indem Lachenmann bei seinem Modell entgegen der inneren Logik der Argumentation am Dreischritt festhält, schafft er sich und in der Folge auch anderen Schulbuchautoren ein Problem, das nirgends überzeugend gelöst wird. Äußerst unübersichtlich und inkonsequent ist nämlich in den Schulbüchern die Bezeichnung der Stufen der Nutzenargumentation. Von den Schulbuchautoren werden meist warenbezogene Verkaufsargumente (‚Warenmerkmale‘ oder ‚-eigenschaften‘, ‚Sachinformationen‘) von kunden- (oder motiv-)bezogenen Verkaufsargumenten (‚praktischer‘ oder ‚individueller Nutzen‘, ‚Gebrauchs-‘, ‚Persönlichkeits-‘ oder ‚Geltungsnutzen‘, ‚Vorteile‘ oder ‚Vorzüge‘, ‚Problemlösung‘) unterschieden, ohne dass Unstimmigkeiten der Begriffsdifferenzierung bearbeitet und eine einheitliche Terminologie entwickelt würden. Die Autoren fügen die genannten Begriffe zu ähnlichen, aber stets etwas variierten Schemata zusammen, die als einzige Gemeinsamkeit die Dreistufigkeit aufweisen. Schon das Beispiel Lachenmanns zeigt, dass Abgrenzungsprobleme bei Begriffspaaren ungelöst bleiben: Gibt es wirklich Unterschiede zwischen ‚Produktmerkmalen‘ (erster Schritt) und ‚Produkteigenschaften‘ (zweiter Schritt), zwischen ‚Produktvorteilen‘ (zweiter Schritt) und ‚Produktnutzen‘ (dritter Schritt)? Auch die in den Schulbüchern aufgeführten Beispielsätze können in der Regel die Unterschiede bzw. den Zusammenhang zwischen den Formulierungsstu-

fen nicht deutlich machen. Warum ist z. B. bei Lachenmann die Bezeichnung Orientteppich ein Produktmerkmal, das Muster aber ein Produktvorteil?

Für das was in den Schulbüchern mit der Bezeichnung Verkaufsargumentation gemeint ist, erscheint der Begriff ‚Argumentieren‘ nicht passend, da hier zwar eine Form schlussfolgernden Begründens vorliegt (Ich empfehle Ihnen Ware X, weil), die Strittigkeit von Behauptungen (als wesentliches Merkmal von Argumentationen) aber nicht erkennbar ist.

Während in den Schulbüchern häufig versucht wird, den Begriff der Verkaufsargumentation zu bestimmen, werden demgegenüber nur wenig Anstrengungen unternommen zu klären, was Beraten als Verkäufertätigkeit bedeutet. Zwischen Ratgeben und Empfehlen wird nicht unterschieden; nur am Rande wird erwähnt, dass der Verkäufer dem Kunden zum Kauf raten kann; die Empfehlung wird aber als sogenannte „Abschlusstechnik“ nur im Ausnahmefall bei unentschlossenen Kunden befürwortet, und nur sofern der Verkäufer sich subjektiver Wertungen enthält.

Die Schulbücher machen nicht deutlich, worin die Grundschwierigkeit für den Verkäufer in der Beratungssituation generell besteht. Käufer und Verkäufer haben unterschiedliche Interessen, der Käufer möchte seinen Bedarf im Rahmen eines angemessenen Preis-Leistungs-Verhältnisses decken, der Verkäufer sieht sich für die Effizienz seiner Kundenkontakte in betriebswirtschaftlichem Sinne seinem Unternehmen gegenüber verantwortlich: Dieses möchte mit möglichst geringem Aufwand so viel Ware wie möglich verkaufen. Im Rahmen einer Kundenbindungsstrategie kann für den Verkäufer die Übernahme der Käuferperspektive als vertrauensbildende Maßnahme sinnvoll sein. In einen Maximenkonflikt gerät er jedoch dann, wenn die Perspektivenübernahme einen kurzfristigen Verkaufserfolg verhindert, einen langfristigen aber möglicherweise sichert. Da die Bereitschaft des Verkäufers zur Wissensvermittlung als Entscheidungshilfe für den Kunden nie uneigennützig, sondern immer (auch) wirtschaftlich motiviert ist, hegt der Kunde in der Regel ein mehr oder weniger deutlich empfundenes und gezeigtes Misstrauen, das der Verkäufer wiederum als Einflussfaktor auf das Verkaufsgespräch berücksichtigen muss.

Wenn diese Grundproblematik der Beratungskonstellation im Verkauf in den Schulbüchern nicht beleuchtet wird, wirkt das so, als solle die Bezeichnung ‚Beratungsphase‘ den Eindruck erwecken, der Verkäufer würde in erster Linie Kundeninteressen verfolgen, und nicht gezielt argumentieren, um eigene Interessen durchzusetzen.

Verkauf fördern. Bei der Darstellung der Gesprächsaufgaben ‚Einwand behandeln‘, ‚Preis besprechen‘ und ‚Angebotsannahme fördern‘ werden in den Schulbüchern

die Erfolg versprechendsten Verkäuferhandlungen durchgängig ‚Strategien‘, ‚Taktiken‘, ‚Techniken‘ oder ‚Methoden‘ genannt.

„Für die Behandlung (Widerlegung) von Kundeneinwänden wurden besondere **Strategien** (Strategie $\hat{=}$ Feldzug, Kriegskunst) entwickelt, die nachfolgend kurz dargestellt werden sollen [...]“ (Melber/Schreiter 1990, S. 166; Hervorhebung im Original)

Die Begriffe ‚Strategie‘, ‚Taktik‘, ‚Technik‘ oder ‚Methode‘ verwenden die Schulbuchautoren synonym: Melber/Schreiter (1990) beispielsweise bezeichnen im Kapitel „Strategien zur Behandlung von Kundeneinwänden“ die einzelnen sprachlichen Handlungen des Verkäufers als Methoden und nennen unter anderem die Methode der ‚Gegenfrage‘, die ‚Ja-aber-Methode‘, die ‚Verunsicherungs-Methode‘ und die ‚Bumerang-Methode‘ (Melber/Schreiter 1990, S. 166ff.). Auch für die Besprechung des Preises werden dem Verkäufer bestimmte Verhaltensweisen nahegelegt:

„Ein guter Verkäufer sollte [...] die Methoden der Preisargumentation kennen und beherrschen.“ (Jecht 2004, S. 86)

Birk (2009) führt als Methoden der Preisargumentation unter anderem die ‚Sandwichmethode‘, die ‚Zerlegungsmethode‘, die ‚Vergleichsmethode‘ und die ‚Verharmlosungsmethode‘ an (Birk et al. 2009, S. 90). Jecht (2004) erwähnt ebenfalls die ‚Vergleichsmethode‘, er nennt die ‚Zerlegungsmethode‘, ‚Teilungsmethode‘ und ergänzt die ‚Verkleinerungsmethode‘, fasst die genannten Methoden aber im Kapitel „Preistaktiken“ zusammen:

„Bestimmte Preistaktiken unterstützen in unterschiedlichen Situationen die Preisargumentation [...]“ (Jecht 2004, S. 89)

Bei der Gesprächsaufgabe ‚Angebotsannahme fördern‘ ist schließlich von Abschlusstechniken des Verkäufers die Rede:

„In diesem Abschnitt lernen Sie, wie Sie Ihren Kunden am Ende eines Beratungsgesprächs zum Kaufentschluß führen. Diese Kunst wird *Abschlußtechnik* genannt.“ (Lachenmann 1996a, S. 155; Hervorhebung im Original)

Lachenmann (1996a) erläutert als Abschlusstechniken: ‚Kaufbereitschaft erkennen‘, ‚abschließende Verkaufsempfehlung geben‘, ‚Produktvorteile zusammenfassen‘, ‚Kundenanspruch aufgreifen‘ und ‚Kontrollfragen stellen‘ (Lachenmann 1996a, S. 155ff.), Jecht (2004) ergänzt die ‚Ja-Fragen-Technik‘ (Jecht 2004, S. 160).

In den Schulbüchern werden also bei der Darstellung der Gesprächsaufgaben ‚Einwand behandeln‘, ‚Preis besprechen‘ und ‚Angebotsannahme‘ Verhaltensweisen des Verkäufers nicht lediglich als Handlungen benannt (‚Produktvorteile zusammenfassen‘ usw.), sondern häufig mit Hilfe von (Bindestrich-)Komposita als

‚X-Methoden‘ oder ‚Y-Techniken‘ bezeichnet. Die spezifizierenden Elemente dieser Komposita enthalten Hinweise auf konkrete sprachliche Handlungen (‚Ja-aber-Methode‘), auf auszuführende Operationen (‚Zerlegungsmethode‘) oder anzustrebende Handlungsergebnisse (‚Verunsicherungs-Methode‘); manchmal kommen auch Metaphern zum Einsatz (‚Sandwich-Methode‘). Diese Bezeichnungen vom Typ ‚X-Methode‘ oder ‚Y-Technik‘ sind nicht nur sehr griffig und gut memorierbar, sie helfen dem Verkäufer auch Gesprächssituationen, in denen er sich befindet oder in die er geraten kann, distanziert wahrzunehmen. Sie transportieren die Vorstellung, dass er über ein Repertoire an Handlungsoptionen verfügt, die den positiven Verlauf und erfolgreichen Abschluss des Verkaufsgesprächs wahrscheinlich machen. Die mechanistische Terminologie (‚Methoden‘ und ‚Techniken‘) will glauben machen, dass bestimmte Verhaltensweisen bei der Förderung des Verkaufsabschlusses immer ‚funktionieren‘ und den Erfolg garantieren. Die Begriffe ‚Strategie‘ und ‚Taktik‘ suggerieren dem Verkäufer in Hinblick auf als schwierig empfundene Situationen darüber hinaus, es sei seine Aufgabe eigene Interessen auf Kosten des Kunden durchzusetzen. Damit unterscheidet sich die Verwendung der Begriffe ‚Strategie‘ und ‚Taktik‘ hier grundsätzlich von der in der Gesprächsforschung, wie sie in Kapitel 2.2.2 dargestellt wurde. Die Vorstellung von der Gesprächsaufgabe ‚Verkauf fördern‘ als Auseinandersetzung drückt sich besonders deutlich aus im Begriff ‚Bumerang-Methode‘, der das Bild des Wurfgerätes hervorruft, das (als ‚Waffe‘) vom Kunden in Form eines Einwandes abgefeuert diesen auf dem Rückflug selber treffen soll.

Die Analyse der Schulbücher zeigt nicht nur, dass die hier verwendete Begrifflichkeit widersprüchlich und so nicht verwendbar ist. Mit der Konzeptionierung der Beratungsphase als Verkaufsargumentation und dem Verständnis von Strategie als eigennützigem Handlungsplan beschreiben die Schulbücher zudem die Verkäufer-Kunde-Interaktion in der Kernphase des Verkaufsgesprächs als Auseinandersetzung, in der der Verkäufer den Kunden steuert, um sein Ziel zu erreichen, das nicht unbedingt mit dem identisch sein muss, das der Kunde sich gesetzt hat. Diese Darstellung zeichnet kein angemessenes Bild von Beratern und Verkauf fördern als den zentralen Anforderungen an den Verkäufer im Verkaufsgespräch, das als eine Form institutioneller Kommunikation geprägt ist von zwar widersprüchlichen, aber konstruktiv zu bearbeitenden Aufgaben der Gesprächsbeteiligten. Zudem deckt sich dieses Konzept der Schulbücher auch nicht mit der in den Richtlinien für die Ausbildung zum/zur Verkäufer/in und zum/zur Kaufmann/-frau propagierten Verbindung von Betriebs- und Kundeninteressen als Ziel der Verkäufertätigkeit. Deshalb betrifft eine Revision der Schulbücher nicht nur Aussagen zu einzelnen The-

men, sondern die Konzeptionierung des Verkaufsgesprächs und der Ziele der Verkäufertätigkeit insgesamt.

4.3.2. Realisierung von Schulbuchratschlägen in authentischen Gesprächen

Um den Informationsgehalt der untersuchten Schulbücher einschätzen zu können, werden zunächst die dort gegebenen Ratschläge zu den Kompetenzbereichen ‚Handlungsmuster realisieren‘, ‚Themen bearbeiten‘, ‚Beziehung gestalten‘ und ‚Verständnis sichern‘ zusammengestellt; danach wird die Häufigkeit der Realisierung dieser Ratschläge in den Gartencenter-Gesprächen erfasst, abschließend erfolgt eine Bewertung der Ratschläge mithilfe der Ergebnisse der Korpusanalyse.

4.3.2.1 Handlungsmuster realisieren

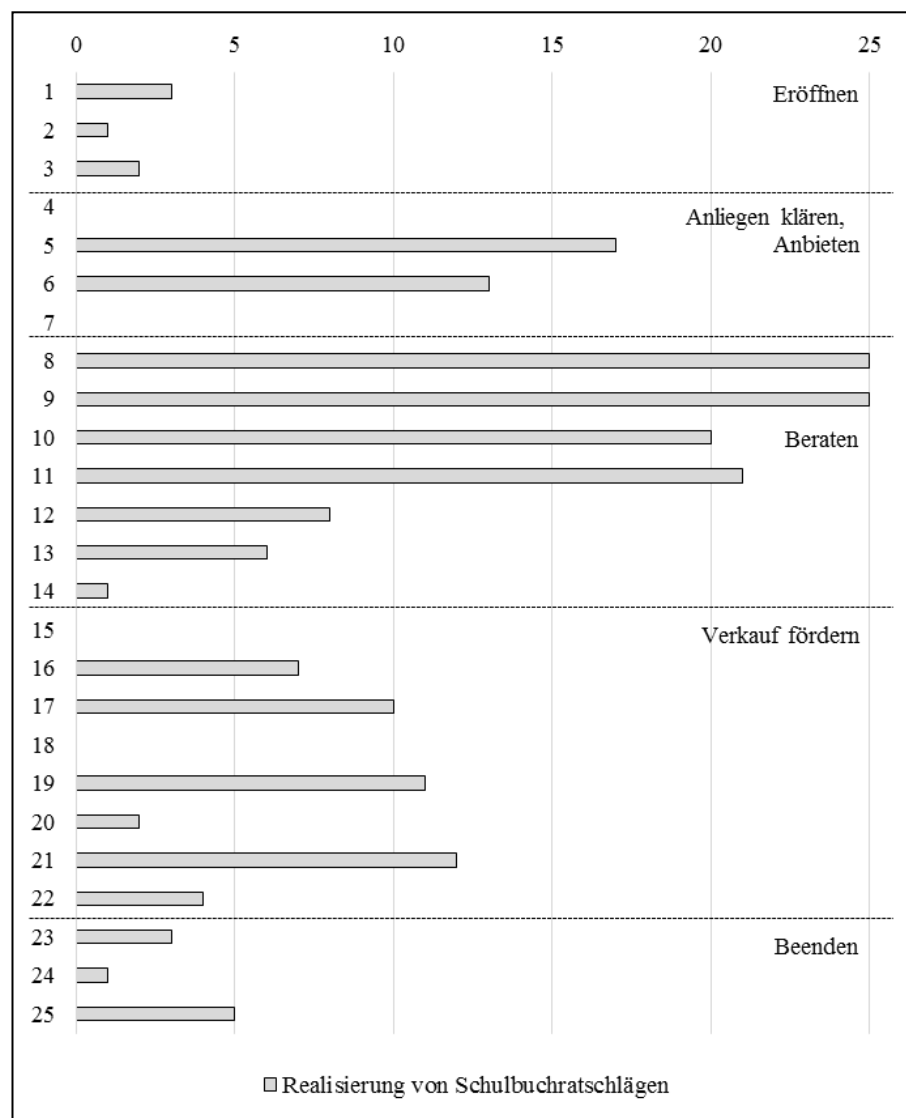


Abbildung 29: Häufigkeit der Realisierungen der Schulbuchschräglagen

In Abbildung 29 ist die Realisierung der 25 häufigsten Schulbuchschräglagen in den Gartencenter-Gesprächen dargestellt. Die Daten sind entsprechend der mithilfe der

Korpusanalyse rekonstruierten Diskursstruktur geordnet: ‚Gespräch eröffnen‘ (1-3); ‚Anliegen klären‘ (4-7), ‚Ware anbieten‘ (entfällt, weil hier in den Schulbüchern nicht zu bestimmten sprachlichen Handlungen geraten wird); ‚Beraten‘ mit den Teilhandlungen ‚Wareneigenschaften beschreiben‘ (8-9), ‚Fachinformationen erklären‘ (10), ‚über Warenverwendung instruieren‘ (11), ‚Warenqualität einschätzen‘ (12), ‚Ratgeben‘ (13) und ‚Ware empfehlen‘ (14); ‚Verkauf fördern‘ mit den Teilhandlungen ‚Einwand behandeln‘ (15-17), ‚Preis besprechen‘ (18-20) und ‚Angebotsannahme fördern‘ (21-22) und schließlich ‚Gespräch beenden‘ (23-25). Die Ratschläge lauten im Einzelnen:

- (1) zuerst grüßen
- (2) Kunden mit Namen anreden
- (3) Kooperativität signalisieren (Hilfsbereitschaft äußern, Wir-Form verwenden)
- (4) Vertrauensauslöser verwenden
- (5) beim Anliegenklären zuhören
- (6) beim Anliegenklären fragen
- (7) Anliegen indirekt klären durch Testangebot
- (8) Wareneigenschaften informativ beschreiben (anschaulich, präzise, ohne Übertreibung, positiv)
- (9) Wareneigenschaften verständlich beschreiben
- (10) Fachinformationen verständlich erklären
- (11) über Warenverwendung verständlich instruieren
- (12) Einschätzung der Warenqualität begründen
- (13) Ratschlag sachbezogen formulieren
- (14) Empfehlung begründen
- (15) Einwand präventiv behandeln (Vorwegnehmen)
- (16) Einwand defensiv behandeln (Verzögern, Nach-/Gegenfragen, Abmildern, Vergleichen, Ausweichangebot unterbreiten)
- (17) Einwand offensiv behandeln (Erläutern, Begründen, Widersprechen, ‚Ja-aber-Methode‘, ‚Bumerang-Methode‘)
- (18) Frage nach dem Preis präventiv bearbeiten (zuerst Ware mittlerer Preislage anbieten, Preis erst nach Aufbau eines Wertbewusstseins nennen)
- (19) Frage nach dem Preis defensiv bearbeiten (Preis ohne Wertung nennen; Preis in Kundennutzen verpacken, teilen, verkleinern, vergleichen, begründen)
- (20) Frage nach dem Preis offensiv bearbeiten (Preis zum Verkaufsargument machen)

- (21) Angebotsannahme kooperativ fördern (Auswahl einschränken, Entscheidungsdruck verhindern)
- (22) Angebotsannahme offensiv fördern (Argumente zusammenfassen, Suggestiv-, Entscheidungsfragen stellen, Empfehlung geben, zum Kauf auffordern)
- (23) Angebotsannahme bekräftigen
- (24) zuerst danken
- (25) Abschiedsgruß formulieren

Die grafische Darstellung in Abbildung 29 macht vor allem deutlich, dass die meisten Aktivitäten der Verkäufer im Bereich ‚Beraten‘, nicht im Bereich ‚Verkauf fördern‘ liegen. Im Folgenden wird die Darstellung der einzelnen Ratschläge in den Schulbüchern wiedergegeben und eingeschätzt. Zu diesem Zweck wird dokumentiert, ob die Schulbuchratschläge in den Gartencenter-Gesprächen häufig, selten (das heißt nicht häufiger als 3-mal) oder gar nicht realisiert wurden und ob in den Schulbüchern Gesprächsaufgaben nicht erwähnt werden, die durch die Korpusanalyse nachgewiesen wurden.

a) Gespräch eröffnen

Die Schulbücher sind sich bezüglich des Verkäuferverhaltens zu Beginn des Verkaufsgesprächs darin einig, dass die Kontaktaufnahme abhängig ist von der Verkaufsform, das heißt, sie fällt anders aus, je nachdem ob sich Verkäufer und Kunde in einem Bedienungsgeschäft, einer Verkaufsstätte mit Vorwahl oder einer Selbstbedienungsanlage begegnen (vgl. Kapitel 3.). In jedem Falle hat der Verkäufer situationsgerecht zu grüßen. Freundlichkeit und Verbindlichkeit gegenüber dem Kunden kann der Verkäufer dadurch zeigen, dass er zuerst grüßt und den Kunden mit Namen anredet; dabei wird in zwei Schulbüchern (Lungershausen 1993, Lachenmann 1996a, S. 108) auf die Schwierigkeit hingewiesen, einen Kunden anzusprechen, dessen Name der Verkäufer nicht kennt. Darüber hinaus wird dem Verkäufer geraten Kooperativität zu signalisieren (Hilfsbereitschaft äußern, Wir-Form verwenden).

Einschätzung der Schulbuchdarstellung. In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge: keine

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge:

- (1) zuerst grüßen: 3-mal
- (2) Kunden mit Namen anreden: einmal
- (3) Kooperativität signalisieren (Hilfsbereitschaft äußern, Wir-Form verwenden): 2-mal

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse: Unter den besonderen Bedingungen der Verkaufsform Selbstbedienung im Gartencenter beteiligen sich die Verkäufer beim Zustandekommen eines Gesprächs auch dadurch situationsgerecht, dass sie häufig

den Kunden die Initiative zur Eröffnung überlassen und meist nicht mit einer Begrüßung beginnen. Die persönliche Anrede des Kunden mit Namen und das Signalisieren von Kooperativität realisieren die Verkäufer nur in Ausnahmefällen. Nicht erwähnt wird in den Schulbüchern, dass in vielen Gesprächssituationen eine Begrüßung überhaupt nicht erforderlich ist. Kooperativität signalisieren die Verkäufer ebenfalls sehr selten verbal.

b) Anliegen klären

In den Schulbüchern wird für das Muster ‚Anliegen klären‘ der Begriff ‚Bedarfsermittlung‘ verwendet und damit die Führungsrolle des Verkäufers in diesem Abschnitt des Verkaufsgesprächs betont. Es wird zwischen direkter und indirekter Bedarfsermittlung unterschieden: Bei der direkten Bedarfsermittlung erlauben – gegebenenfalls nach der Verwendung eines einleitenden Vertrauensauslösers – die verschiedenen Fragearten (Fragen nach dem Verwendungszweck, offene Fragen, Lenkungsfragen, taktische Fragen, Informations-, Alternativ-, Suggestiv-, rhetorische Fragen) dem Verkäufer die Einflussnahme auf den Gesprächsverlauf, eindeutig favorisiert werden dabei offene Fragen.

„Bei der direkten Bedarfsermittlung beratungsintensiver Ware bringen offene Fragen, die den Kunden veranlassen über seinen Bedarf nachzudenken und sich darüber zu äußern, das Verkaufsgespräch weiter, engen geschlossene Fragen und Entscheidungsfragen Kunden und Verkäufer ein bzw. legen beide fest. Die Produktauswahl wird sehr klein, der Verkäufer kann seiner eigentlichen Beraterrolle kaum gerecht werden.“ (Birk et al. 2009, S. 69)

Da es die Aufgabe des Verkäufers ist, den Kundenbedarf mit dem Angebot des Betriebes abzugleichen, muss er wissen, was er erfragen soll. Die Systematik der Produktmerkmale bildet für ihn ein Ermittlungsraster, mit dessen Hilfe er feststellen kann, was der Kunde wünscht und ob dieser Wunsch mit Waren des Sortiments zu erfüllen ist. Lachenmann (1991) sieht in den Fragen des Verkäufers einen Gedankengang, der gezielt vom Allgemeinen zum Besonderen führt:

„Zum Vergleich: Auf ähnliche Weise wird beim Berufe-Raten vorgegangen: Will man zum Ziel gelangen, so grenzt man zunächst sehr breite Gebiete ab, die **nicht** in Frage kommen (Selbständiger, Angestellter, Handwerker usw.). Am Ende dieses Ermittlungsverfahrens steht durch Ausgrenzen ziemlich genau fest, auf welchem Gebiet die Antwort liegen muß.“ (Lachenmann 1996b, S. 152; Hervorhebung im Original)

Beantwortet der Kunde die ihm gestellten Fragen, soll der Verkäufer aufmerksam zuhören. Der Verkäufer kann es aber auch vermeiden, dem Kunden zu viele Fragen zu stellen, indem er ihm erläuterte Testangebote unterbreitet und anhand der Reaktionen des Kunden dessen Bedarf indirekt ermittelt:

„Bei der indirekten Bedarfsermittlung stellt der Verkäufer möglichst wenig Fragen und legt sofort ein „Testangebot“ von zwei bis drei infrage kommenden Artikeln vor. Der Kunde äußert sich dann, was Rückschlüsse auf seine genauen Wünsche ermöglicht.“ (Birk et al. 2009, S. 69)

Einschätzung der Schulbuchdarstellung. In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge:

(5) beim Anliegenklären zuhören: 17-mal

(6) beim Anliegenklären fragen: 13-mal

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge:

(4) Vertrauensauslöser verwenden: keinmal

(7) Anliegen indirekt klären durch Testangebot: keinmal

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse: Die zentrale Bedeutung von Zuhören und Fragenstellen beim Anliegenklären ist unstrittig, allerdings werden in den Gartencenter-Gesprächen nicht wie von Schulbüchern empfohlen mehr offene als geschlossene Fragen gestellt. Nicht erwähnt wird in den Schulbüchern, dass das Anliegen des Kunden unter Umständen erst geklärt werden kann, wenn der Verkäufer Hintergrundinformationen erklärt oder Ausgangslagen bewertet.

c) Ware anbieten

In den Schulbüchern werden beim Thema ‚Ware anbieten‘ statt der sprachlichen die nicht sprachlichen Handlungen des Verkäufers thematisiert. Meist wird dazu geraten das Warenangebot so früh wie möglich zu unterbreiten, um ein langwieriges ‚Ausfragen‘ des Kunden im Rahmen der Anliegenklärung zu vermeiden. Das Vorlegen von Ware mittlerer Preislage erlaubt es dem Verkäufer – so die Meinung der Schulbuchautoren –, flexibel auf die Reaktion des Kunden einzugehen: Wünscht dieser preiswerte Ware, kann der Verkäufer sie ihm problemloser anbieten, als wenn er ihm vorher hochwertige offeriert hätte. Umgekehrt ist auf diesem Wege ein Ausweichen auf Teures einfacher, als wenn er zunächst Preiswertes angeboten hätte. Um nicht den Eindruck zu erwecken, das Angebot sei schmal, soll nicht zu wenig vorgelegt werden; mit zu viel verschiedener Ware besteht aber die Gefahr, den Kunden zu verwirren. Deshalb wird meist eine Auswahl von drei Artikeln empfohlen. Schließlich werden Hinweise zum wirkungsvollen Vorführen der Ware gegeben. Um ihren Wert zu unterstreichen soll sie sorgfältig behandelt und ins rechte Licht gerückt werden. Dem Kunden nahebringen kann sie der Verkäufer, wenn er dessen Sinne anspricht und ihn aktiviert, z. B. indem er ihn die Ware gegebenenfalls ausprobieren lässt.

Da beim Thema Ware anbieten in den Schulbüchern keine sprachlichen Handlungen erörtert werden, entfällt hier eine Dokumentation der Realisierung von Ratsschlägen in den Gartencenter-Gesprächen und eine Einschätzung der Schulbuchdarstellung.

d) Wareneigenschaften beschreiben

Die Schulbücher nennen als wichtige Aufgabe des Verkäufers, den Kunden zu informieren (Fachkenntnissen vermitteln), das bedeutet geeignete Produkteigenschaften ausfindig zu machen und warentypische Qualitätsmerkmale herauszustellen, die den Kunden davon überzeugen können, dass er die für ihn richtige Ware gefunden hat. Der Verkäufer soll nur die Informationen auswählen und vermitteln, die dem Kunden bei seiner Entscheidungsfindung helfen:

„Sie geben Ihrem Kunden Entscheidungshilfen, indem Sie Ihre Warenkenntnisse gezielt einsetzen [...] Voraussetzung für eine wirkungsvolle Argumentation sind Kenntnisse über die Ware selbst wie z. B. Rohstoff/Qualität, Aussehen, Gebrauchseigenschaft, Pflege, versch. Bestandteile; Hintergrundwissen über den Preis (in Bezug auf Qualität, Herstellungsverfahren); Verwendungsmöglichkeiten und Serviceleistungen.“ (Collins et al. 1994, S. 33f.)

Das Informieren über die Ware verlangt vom Verkäufer „das Nennen von passenden Eigenschaften, Bestandteilen, Besonderheiten“ (Beck 1992, S. 155), diese Angaben „beschreiben die Ware sachbezogen“ (Schiefer/Walther 2001, S. 68). Obwohl durch Nennen und Beschreiben aufgrund der Sachorientierung dieser sprachlichen Handlungen keine Beziehung zum Kunden hergestellt werden könne, lautet die Bezeichnung für die Warenmerkmale in den Schulbüchern meistens ‚warenbezogene Verkaufsargumente‘, was die Intention des Verkäufers bei ihrem Einsatz in bestimmten Situationen herausstellt. Warenbeschreibungen durch den Verkäufer sind also nie Selbstzweck, sondern immer Mittel zum Zweck der Verkaufsförderung.

„Warenbezogene Verkaufsargumente eignen sich: **als Einstieg in das Verkaufsgespräch, um den Kontakt zum Kunden über die Ware zu knüpfen; bei sachverständigen Kunden mit Fachwissen.**“ (Schiefer/Walther 2001, S. 68; Hervorhebungen im Original)

„für den Verkauf ‚unproblematischer‘ bzw. ‚problemloser‘ Artikel, bei welchen das Wesentliche in wenigen Worten gesagt werden kann.“ (Lachenmann 1996a, S. 131)

Dabei sind nicht alle Informationen von gleicher Bedeutung; Aufgabe des Verkäufers sei es, die wichtigen Warenmerkmale auszuwählen und ihre Darstellung auf den jeweiligen Verwendungszweck des Kunden zuzuschneiden. Kunden seien in erster Linie daran interessiert, Neues darüber zu erfahren, aufgrund welcher Eigenschaften Waren geeignet sind, ihre Bedürfnisse zu befriedigen.

„Bei technischen Geräten sind oft die Besonderheiten des verwendeten Rohstoffs oder der Herstellung ohne Bedeutung für das Verkaufsgespräch. Hier kommt es auf die *Verwendungsmöglichkeiten* des Produktes an. Die Verwendung des Produktes, seine Einsatzmöglichkeiten, die Handhabung und Bedienung, sind also Produktmerkmal.“ (Lachenmann 1996a, S. 88; Hervorhebung im Original)

„[...] die Verkaufsargumente sollen den Kunden **informieren** und **interessieren**. Deshalb sind Einzelheiten, die der Kunde (vermutlich) schon kennt und Nebensächliches wegzulassen [...]“ (Melber/Schreiter 1990, S. 101; Hervorhebungen im Original)

Besondere Bedeutung wird bei der Warenbeschreibung der Ausdrucksweise des Verkäufers beigemessen. Seine Darstellung soll anschaulich und abwechslungsreich sein durch die Verwendung treffender Eigenschaftswörter; nichtssagende Phrasen (,gut‘, ,schön‘ usw.) und unglaubliche Superlative hat er zu vermeiden. Mit positiven Formulierungen kann der Verkäufer die Attraktivität der Ware erhöhen, mittels einfachem, aber korrektem Satzbau sichert er Verständlichkeit.

„Kurze und klare Sätze erleichtern nicht nur dem Kunden das Verständnis, sondern zwingen auch den Verkäufer zu logischem Denken. Schachtelsätze führen wegen ihrer Unübersichtlichkeit leicht zu Unklarheiten und sollen deshalb vermieden werden. Andererseits ist aber das Sprechen im ‚Telegrammstil‘ zu unterlassen, da es unhöflich wirkt.“ (Melber/Schreiter 1990, S. 90)

Um seine Ausdrucksweise zu optimieren wird dem Verkäufer empfohlen, gezielt Wortschatzarbeit zu betreiben.

„**Trainieren, wie man Warenmerkmale genau beschreibt.** Suchen Sie für einfache Waren Ihres Sortiments nach Beschreibungen, die aussagekräftiger sind als ,gut‘ oder ,hervorragend‘. Legen Sie dafür in Ihrer Arbeitsmappe eine Liste an.“ (Lachenmann 1996a, S. 86; Hervorhebungen im Original)

„Zu einem guten Verkaufsgespräch gehört folglich ein großer, sorgfältig ausgewählter und ständig zu erweiternder **Wortschatz**, mit dessen Hilfe der Verkäufer dem Kunden den **Verkaufswert** der Ware [...] veranschaulichen kann.“ (Melber/Schreiter 1990, S. 90; Hervorhebungen im Original)

Bei der Verwendung von Fachsprache muss sich der Verkäufer nicht nur über deren Bedeutung im Klaren sein, er muss sich auch auf verschiedene Kundengruppen einstellen. Hat er es mit Kunden zu tun, die nicht über das nötige Fachwissen verfügen, um bestimmte Fachbegriffe verstehen zu können, vermeidet er sie entweder oder er erklärt sie.

„Wichtig bei der Warenbeschreibung ist, daß der Kunde den Verkäufer versteht.“ (Beck 1992, S. 155)

„**Fremdwörter, Fachausdrücke und Abkürzungen** sind nach Möglichkeit zu vermeiden. Ist dies nicht möglich oder unzweckmäßig, so muß der Verkäufer ihre Anwendung, Aus-

sprache und Bedeutung genau kennen.“ (Melber/Schreiter 1990, S. 90; Hervorhebungen im Original)

„Sie legen ein Verzeichnis an, in dem Sie Fachwörter Ihres Geschäftszweiges erklären. Schlagen Sie nach.“ (Lachenmann 1996a, S. 86)

Einschätzung der Schulbuchdarstellung. In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge:

(8) Wareneigenschaften informativ beschreiben (anschaulich, präzise, ohne Übertreibung, positiv): 25-mal

(9) Wareneigenschaften verständlich beschreiben: 25-mal

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge: keine

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse: Unstrittig ist, dass die Beschreibung von Wareneigenschaften auf einer verwendungsorientierten Auswahl von Merkmalen beruht, dem Zweck der Verkaufsförderung dient und anschaulich und verständlich sein muss. Zu ergänzen ist, dass bei Warenbenennungen Präzision besonders wichtig ist, das Beschreiben von nicht sichtbaren und das Fokussieren von sichtbaren Warenmerkmalen häufig sehr knapp ausfällt und die Verwendung von floskelhaften Attributen entgegen den Schulbuchratschlägen nicht ausgeschlossen ist.

e) Fachinformationen erklären

In den Schulbüchern wird das Thema ‚Erklären‘ nur am Rande behandelt. Es wird darauf hingewiesen, dass sich der Verkäufer im Verkaufsgespräch in der Regel auf Experten-Laien-Kommunikation und damit auf ein Wissensgefälle einstellen muss und deshalb auf Verständlichkeit und Anschaulichkeit seiner Darstellung achten und Fachausdrücke nicht unübersetzt verwenden soll.

„Der Kunde [...] ist in den meisten Fällen Laie und erwartet eine für ihn verständliche Erklärung der Ware.“ (Beck 1992, S. 18)

„Handelt es sich um eine problemlose Ware, kann u. U. auf eine Erklärung verzichtet werden; eine problemvolle Ware muß dagegen besonders erklärt werden.“ (Beck 1992, S. 154)

Die Erklärung soll nicht lediglich Fachinformationen über die Ware verständlich machen, sondern Kaufhemmnisse aus dem Weg räumen.

„Nur Fachleute als Kunden sind bei erklärungsbedürftigen Waren in der Lage, Vorteile aus den Produktmerkmalen (selbst) abzuleiten.“ (Jecht 2004, S. 81)

Der Verkäufer muss Sorge dafür tragen, dass ihn sein Wissensvorsprung nicht zu Imponiergehabe verleitet, das negative Auswirkungen auf die Beziehung zum Kunden hätte.

„Fachwissen bescheiden einsetzen. Wenn Sie die Handhabung und Bedienung eines Gerätes erklären, vermeiden Sie eine herablassende Manier, z. B. ein nachsichtiges Lächeln, wenn der Kunde etwas nicht auf Anhieb versteht oder Fragen stellt, die dem Kenner einfältig erscheinen. Mit allen Fragen des Kunden setzen Sie sich ernsthaft auseinander.“ (Lachenmann 1996a, S. 89)

Einschätzung der Schulbuchdarstellung. In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge:

(10) Fachinformationen verständlich erklären: 20-mal

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge: keine

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse: Das Thema ‚Erklären‘ wird in den Schulbüchern unterbewertet. Es fehlen Hinweise darauf, dass Erklärungen als Reaktion auf Kundenimpulse oder prophylaktisch notwendig sein können, zu präsenten oder absenten Gegenständen abgegeben und in unterschiedlichen Formen realisiert werden müssen (‚Erklären-Warum‘, ‚Erklären-Wie‘, ‚Erklären-Was‘).

f) Über Warenverwendung instruieren

Mit dem Thema ‚Instruieren‘ beschäftigen sich die Schulbücher kaum. Lediglich ein Autor weist darauf hin, dass bei manchen Waren das Wissen über ihre Verwendungsmöglichkeiten wichtiger ist als das über ihre Eigenschaften.

„Bei technischen Geräten sind oft die Besonderheiten des verwendeten Rohstoffs oder der Herstellung ohne Bedeutung für das Verkaufsgespräch. Hier kommt es auf die *Verwendungsmöglichkeiten* des Produktes an. Die Verwendung des Produktes, seine Einsatzmöglichkeiten, die Handhabung und Bedienung, sind also Produktmerkmal.“ (Lachenmann 1996a, S. 88; Hervorhebung im Original)

Das Wissen über die Verwendung stellt zumindest bei komplexeren Waren Fachwissen dar und muss vom Verkäufer auf die Situation des Käufers zugeschnitten werden.

„Informationen über Verwendung, Handhabung und Bedienung eines Gerätes kann man sich in Bedienungsanleitungen und Gebrauchsanweisungen verschaffen. Diese wurden jedoch meist von Technikern geschrieben; bei Geräten aus dem Ausland sind sie oft in kaum verständlichem Deutsch abgefaßt [...] Für die Verwendung im Verkaufsgespräch müssen die Texte also *aufbereitet* werden.“ (Lachenmann 1996a, S. 88; Hervorhebung im Original)

Im Rahmen von Instruktionen liefert der Verkäufer Beschreibungen einzelner Handlungen und gegebenenfalls Erklärungen ihres Zusammenhangs, damit der Käufer weiß, was er mit der Ware tun kann oder soll. Die Instruktion kann Handlungen in der Gegenwart begleiten (wenn der Kunde beispielsweise ein Gerät ausprobiert),

sie kann sich aber auch auf ein zukünftiges Handeln beziehen, das sich in der Verkaufssituation nicht simulieren lässt.

„Ein Ablauf wird leichter verständlich, wenn man ihn „Schritt für Schritt“ erklärt und dabei die Teilschritte einzeln vorführt und benennt.“ (Lachenmann 1996a, S. 89)

Einschätzung der Schulbuchdarstellung. In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge:

(11) über Warenverwendung verständlich instruieren: 21-mal

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge: keine

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse: Die Darstellung zum Thema ‚Instruieren‘ ist in den Schulbüchern wenig differenziert. Es wird nicht erläutert, dass (zumindest im Gartencenter) Instruktionen meistens nicht handlungsbegleitend erfolgen, sondern Besprechungen von möglichen Handlungen darstellen, die oft komprimiert (als Anweisungen und Optionsangaben) und selten ausführlich (als komplexe Anleitungen, die aus der Verbindung unterschiedlicher sprachlicher Handlungen bestehen) ausgeführt werden.

g) Warenqualität einschätzen

Nach Meinung der Schulbücher ist es die Aufgabe des Verkäufers, mit Vorteilsformulierungen unmissverständlich zum Ausdruck bringen, dass er die angebotene Ware für geeignet hält, die Kundenansprüche zu erfüllen. Dabei soll er sich aber mit (angreifbaren) Geschmacksurteilen zurückhalten wegen der Gefahr, dass der Kunde ein Zureden durch den Verkäufer als den Versuch verstehen könnte, ihn zu etwas zu bewegen, was er nicht will.

„In Stil- und Geschmacksfragen ist stets besondere Zurückhaltung geboten, da sich über Geschmack bekanntlich nicht streiten lässt.“ (Melber/Schreiter 1990, S. 101)

„Weil **jeder Mensch anders empfindet**, was besser, schöner, moderner, zweckmäßiger, bequemer, praktischer usw. ist, **halten wir uns mit Werturteilen zurück**. Der Kunde soll möglichst selbst anhand der Vorteile der Ware zu dieser Entscheidung kommen.“ (Birk et al. 2009, S. 141; Hervorhebungen im Original)

Eine Einschätzung der Warenqualität soll der Verkäufer nur abgeben, wenn diese als Begründung im Rahmen der Verkaufsargumentation dem Kunden bei der Entscheidung zum Kauf der Ware hilft.

„Hierbei sind wertende Vergleiche zwischen den Artikeln, die noch zur Auswahl stehen, angebracht.“ (Lachenmann 1996b, S. 209)

Einschätzung der Schulbuchdarstellung. In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge:

(12) Einschätzung der Warenqualität begründen: 8-mal

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge: keine

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse: Verkäufer sind bei der Einschätzung der Warenqualität nicht so zurückhaltend, wie es die Schulbücher nahelegen. Sie geben nicht nur sehr häufig Einschätzungen ab (38-mal), sie tun dies auch viel häufiger ohne Begründung als mit und verwenden dabei in der Mehrzahl der Fälle floskelhafte Ausdrücke (meistens ‚schön‘). Die Schulbücher erwähnen nicht, dass Einschätzungen summarisch oder spezifisch und mit oder ohne Gradangaben formuliert werden können.

h) Ratgeben

In den Schulbüchern wird die sprachliche Handlung des Ratgebens nicht ausführlich behandelt und auch nicht von der des Empfehlens unterschieden. Im folgenden Zitat wird die Empfehlung eines bestimmten Artikels als Ratschlag für den Kunden bezeichnet und unter bestimmten Voraussetzungen als sinnvoll bezeichnet:

„Um den Kunden den Kaufentschluss zu erleichtern, kann der Verkäufer die Verantwortung für die Kaufentscheidung mit übernehmen. Dazu gibt er mit einer sachbezogenen Formulierung seinen Ratschlag als Berater des Kunden.“ (Jecht 2004, S. 160)

Einschätzung der Schulbuchdarstellung. In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge:

(13) Ratschlag sachbezogen formulieren: 6-mal

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge: keine

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse: Die Bevorzugung sachbezogen formulierter Ratschläge in den Schulbüchern steht im Widerspruch zum Verkäuferverhalten in den Gartencenter-Gesprächen. Dort äußern sich die Verkäufer bei Ratschlägen genauso häufig sachbezogen wie subjektiv. Auch die Option, Ratschläge zu begründen, wird in den Schulbüchern nicht erwähnt.

i) Ware empfehlen

In den Schulbüchern wird das Anliegen des Kunden im Geschäft häufig als Einkaufsproblem bezeichnet, zu dessen Lösung der Verkäufer die passende Ware aus dem Angebot seines Geschäftes anbieten soll (vgl. Lungershausen 1993, S. 154, Jecht 2004, S. 79). Lachenmann (1996a) beschreibt die Gedankenschritte des Ver-

käufers von der Anliegenklärung hin zur Auswahl der Ware, die er anbietet, um den Kundenanspruch zu erfüllen, aber eben auch um den Absatz zu fördern:

„(1) Sie verstehen den Kundenwunsch nicht als den Wunsch nach einer bestimmten Ware, sondern als ein Einkaufsproblem. (2) Sie überlegen, mit welchen Produkten aus Ihrem Sortiment das Einkaufsproblem des Kunden bestmöglich gelöst werden kann. (3) Sie lenken das Interesse des Kunden auf vorhandene Ware. (4) Gedanklich und in Ihrer Rede stellen Sie eine Verbindung her zwischen dem Einkaufsproblem des Kunden und Ihrem Angebot.“ (Lachenmann 1996a, S. 130)

Es ist klar, dass das Interesse am Verkaufsabschluss die Bearbeitung des Kundenwunsches durch den Verkäufer steuert. Inwieweit in dem Zusammenhang das Empfehlen durch den Verkäufer zielführend ist, wird in den Schulbüchern unterschiedlich beurteilt; manche Autoren sehen es positiv, andere negativ. Einerseits kann eine bewertende Stellungnahme zum Warenangebot von Seiten des Verkäufers dem Kunden die Kaufentscheidung erleichtern, nachdem er alle Sachinformationen erhalten hat (siehe Birk et al. 2009, S. 140, Lachenmann 1996b, S. 209):

„Sie geben jetzt keine zusätzlichen Informationen mehr, sondern wertende Empfehlungen („Das ist das Richtige für Sie“) für das Produkt, das den Ansprüchen des Kunden am besten entspricht.“ (Lachenmann 1996a, S. 157)

In den meisten Schulbüchern wird das Empfehlen bestimmter Artikel positiv gesehen (siehe Voth 1987, S. 162, Lachenmann 1996b, S. 209, Schiefer/Walther 2001, S. 97):

„Erinnern wir uns: eine Entscheidung, die der Kunde trifft, verteidigt oder begründet er vor sich und anderen besser als eine, die der Verkäufer für den Kunden trifft. Diese Methode ist demnach mit dem Nachteil verbunden, daß der Kunde eine Empfehlung übernimmt. Wünscht der Kunde ausdrücklich unsere **Empfehlung**, geben und **begründen** wir diese.“ (Birk et al. 2009, S. 164; Hervorhebungen im Original)

Andererseits besteht aber die Gefahr, dass die Subjektivität einer Verkäuferbewertung den Widerspruch des Kunden hervorruft. Deshalb lehnen manche Schulbuchautoren das Empfehlen in Ich-Form grundsätzlich ab (siehe Melber/Schreiter 1990, S. 101, und Jecht 2004):

„Zu vermeiden ist einerseits ein Aufdrängen der Empfehlungen, andererseits die Verwendung subjektiver, personenbezogener Formulierungen (z. B. „Ich empfehle...“).“ (Jecht 2004, S. 160)

Einschätzung der Schulbuchdarstellung. In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge: keine

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge:

(14) Empfehlung begründen: einmal

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse: Empfehlungen kommen in den Gartencenter-Gesprächen tatsächlich selten vor (5-mal), werden aber entgegen den Schulbuchratschlägen 3-mal subjektiv formuliert.

j) Einwand behandeln

In den Schulbüchern wird meist darauf hingewiesen, dass sich Kundeneinwände gegen verschiedene Dinge richten können, vor allem gegen den Preis, gegen die Ware, gegen das Geschäft oder gegen den Verkäufer und dessen Argumentation. Zu begegnen sei diesen Einwänden mit bestimmten Äußerungsmustern (sogenannten Strategien), die dem Verkäufer als Reaktionsmöglichkeiten auf Kundeneinwände zur Verfügung stehen, wohlüberlegt sind und gewählt werden, weil sie Erfolg versprechend erscheinen. Der Verkäufer kann dabei entweder präventiv agieren (Vorwegnehmen), defensiv reagieren (Nach-/Gegenfragen, Vorwegnehmen, Verzögern, Abmildern, Vergleichen, Ausweichangebot unterbreiten) oder offensiv reagieren (Erläutern, Begründen/Argumentieren, einräumend Widersprechen/,Ja-aber-Methode', Widersprechen/Berichtigen, Umwerten/,Bumerang-Methode').

Einschätzung der Schulbuchdarstellung. In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge:

(16) Einwand defensiv behandeln (Verzögern, Nach-/Gegenfragen, Abmildern, Vergleichen, Ausweichangebot unterbreiten): 7-mal

(17) Einwand offensiv behandeln (Erläutern, Begründen, Widersprechen, ,Ja-aber-Methode', ,Bumerang-Methode'): 10-mal

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge:

(15) Einwand präventiv behandeln (Vorwegnehmen): keinmal

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse: In den Gartencenter-Gesprächen richten sich die Einwände meist gegen die Ware, es werden in erster Linie Größe oder Farbe der Ware beanstandet. Sie werden mehrheitlich offensiv bearbeitet. Defensives Verkäuferverhalten kommt selten, präventives gar nicht vor.

k) Preis besprechen

Die Kosten-Nutzen-Abwägung stellt häufig eine zentrale Überlegung des Kunden in Bezug auf den Kauf der Ware dar, somit ist beim Reden über den Preis ein heikler Punkt im Verkaufsgespräch erreicht. Da die Höhe des Preises wichtig, mitunter sogar kaufentscheidend sein kann, gibt es in den Schulbüchern zahlreiche Hinweise, wie der Verkäufer die Brisanz des Themas entschärfen und die Frage nach dem Preis präventiv, defensiv oder offensiv bearbeiten kann.

Agiert der Verkäufer präventiv, versucht er mögliche Kaufwiderstände des Kunden, die mit dem Preis zusammenhängen, vorweg zu berücksichtigen. Er wird dann zuerst Ware mittlerer Preislage anbieten, damit der Kunde nicht durch einen Preis abgeschreckt wird, den er zu zahlen nicht bereit ist. Häufig wird auch dem Zeitpunkt der Preisnennung Bedeutung beigemessen. Jecht (2004) rät: „Preis erst nach Aufbau eines Wertbewusstseins nennen.“ (Jecht 2004, S. 91).

Defensiv agiert der Verkäufer, wenn er den Preis (auch auf Anfrage) einfach ohne Wertung nennt oder die häufig in den Schulbüchern beschriebene sogenannte Sandwich-Methode bei der Preisnennung verwendet. Dabei soll der Verkäufer den Preis nicht ‚nackt nennen‘, sondern in Beziehung zum Wert der Ware setzen, das heißt ‚in Kundennutzen verpacken‘.

„Erfolgreiche Verkäufer nennen nie den Preis einer Ware allein. Der Kunde, der nur den ‚nackten‘ Preis hört, findet die Ware automatisch zu teuer. Dies fordert den Kunden grundsätzlich zum Widerspruch heraus. Sie lassen stattdessen den Preis zwischen 2 Vorteilen des Artikels einfließen. Bei dieser so genannten **Sandwichmethode** ist der Preis von Argumenten – also von Beispielen für den Kundennutzen – umgeben. Nicht optimal: ‚Also - äh - dieses Notebook ist nicht ganz billig. Es kostet momentan 2.889,00 €.’ Besser: ‚Sie bekommen das leistungsstärkste Notebook für 2.889,00 € und Windows ist bereits für Sie installiert, sodass Sie sofort mit dem Computer loslegen können.‘“ (Jecht 2004, S. 88; Hervorhebung im Original)

Neben der Sandwich-Methode gibt es weitere Möglichkeiten, wie der Verkäufer Preisnennungen geschickt gestalten kann. Bei der ‚Teilungsmethode‘ wird nicht der Gesamtpreis, sondern nur der Grundpreis in Verbindung mit weiteren Teilpreisen genannt: „Dieses Möbelstück bekommen Sie für 898 €, dazu liefern wir Ihnen entsprechende Schrankeinsätze für 300 €!“ (Jecht 2004, S. 89). Bei der ‚Verkleinerungsmethode‘ wird statt mit dem tatsächlichen Gesamtpreis mit dem Preis einer kleineren Menge operiert: Besser als „Der Gesamtpreis für die 1000 Stück beträgt 520 €.“ klingt „Der Stückpreis bei einem Bezug von 1000 Stück beträgt 52 Cents.“ (Jecht 2004, S. 89). Bei der ‚Vergleichsmethode‘ wird der angebotenen Ware eine teurere gegenübergestellt: „Im Vergleich zum Videorekorder Grünpunkt Luxus CR 500 für 2.000 € haben Sie hier eigentlich die gleiche Grundausstattung.“ (Jecht 2004, S. 89). Daneben kann der Verkäufer auch dadurch versuchen, die Akzeptanz des Preises zu erhöhen, dass er ihn begründet.

Wenn der Verkäufer offensiv agiert, betont er den Preis und macht ihn so zum Verkaufsargument.

Einschätzung der Schulbuchdarstellung. In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge:

(19) Frage nach dem Preis defensiv bearbeiten (Preis ohne Wertung nennen; Preis in Kundennutzen verpacken, teilen, verkleinern, vergleichen, begründen): 11-mal

(20) Frage nach dem Preis offensiv bearbeiten (Preis zum Verkaufsargument machen): 2-mal

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge:

(18) Frage nach dem Preis präventiv bearbeiten (zuerst Ware mittlerer Preislage anbieten, Preis erst nach Aufbau eines Wertbewusstseins nennen): keinmal

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse: Die Frage nach dem Preis wird in den Gartencenter-Gesprächen meist defensiv bearbeitet, selten offensiv und nie präventiv. Das Verhandeln über den Preis als Aufgabe des Verkäufers wird in den Schulbüchern nicht behandelt.

1) Angebotsannahme fördern

In den Schulbüchern ist durchgängig die Rede davon, dass der Verkäufer eine besondere Verantwortung dafür trägt, dass das Verkaufsgespräch erfolgreich beendet wird und der Kunde sich für den Kauf der Ware entscheidet. Der Verkäufer soll sprachliche und nichtsprachliche Äußerungen des Kunden angemessen deuten und darauf aufbauend einschätzen können, ob und wann der Kunde bereit ist zu kaufen. Mit bestimmten sprachlichen Handlungen (sogenannten ‚Abschlusstechniken‘) kann er dann die Kaufentscheidung des Kunden fördern. Er kann die Angebotsannahme kooperativ fördern, indem er die Auswahl einschränkt und Entscheidungsdruck verhindert. Offensiv fördert er die Angebotsannahme, wenn er Argumente zusammenfasst, Suggestiv-, Entscheidungsfragen stellt, Empfehlungen gibt oder zum Kauf auffordert.

Einschätzung der Schulbuchdarstellung. In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge:

(21) Angebotsannahme kooperativ fördern (Auswahl einschränken, Entscheidungsdruck verhindern): 12-mal

(22) Angebotsannahme offensiv fördern (Argumente zusammenfassen, Suggestiv-, Entscheidungsfragen stellen, Empfehlung geben, zum Kauf auffordern): 4-mal

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge: keine

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse: Die Verkäufer im Gartencenter fördern die Angebotsannahme häufiger kooperativ als offensiv. Das von den Schulbüchern suggerierte Bild vom auf den Kaufabschluss orientierten Verkäufer lässt sich durch die Ergebnisse der Korpusanalyse nicht belegen.

m) Gespräch beenden

Für die Schulbücher gehören zur Abschlussphase des Verkaufsgesprächs die Bestätigung der Kaufentscheidung, der Dank des Verkäufers und die Verabschiedung.

Einschätzung der Schulbuchdarstellung. In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge:

(25) Abschiedsgruß formulieren: 5-mal

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge: keine

(23) Angebotsannahme bekräftigen: 3-mal

(24) zuerst danken: einmal

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse: Die Schulbuchratschläge finden bei der Gesprächsbeendigung in den Gartencenter-Gesprächen kaum Berücksichtigung. Belege dafür, dass Verkäufer die Angebotsannahme des Kunden bestätigen, sind selten. Ein Dank wird kaum zuerst geäußert, Gespräche enden häufiger ohne Abschiedsgruß als mit.

4.3.2.2 Themen bearbeiten

Die Themenbearbeitung im Verkaufsgespräch wird in den Schulbüchern nicht behandelt. Damit fehlen Hinweise darauf, welche Aufgaben der Verkäufer zu bearbeiten hat, wenn er selber das Thema initiiert oder auf Themainitiierungen durch Kunden reagiert oder unter besonderen Umständen die Beratung abbricht.

4.3.2.3 Beziehung gestalten

Das Thema ‚Beziehungsgestaltung‘ wird in den Schulbüchern nicht ausführlich behandelt; es gibt nur kurze allgemeine Hinweise auf Sozialkompetenz und Höflichkeit als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Verkaufsgesprächsführung auf Seiten des Verkäufers. Als Gesprächsaufgaben werden angesprochen ‚Hilfsbereitschaft signalisieren‘, ‚Expertenrolle betonen‘, ‚Kundenerzählungen bearbeiten‘ und ‚mit mehreren Kunden gleichzeitig kommunizieren‘. Sozialkompetenz wird definiert als Fähigkeit, den Kontakt zum Kunden für diesen angenehm, aber auch effektiv im Sinne der Verkaufsförderung zu gestalten:

„Positiv wirken sich auch alle Kenntnisse und Fertigkeiten aus, die eine gute Beziehung zum Kunden fördern. Zu einer solchen **sozialen Kompetenz** zählen Eigenschaften wie Freundlichkeit, Kontaktfähigkeit, Einfühlungsvermögen (Empathie), Hilfsbereitschaft, Engagement und Überzeugungskraft.“ (Jecht 2004, S. 28f.; Hervorhebung im Original)

Höflichkeit wird als allgemeine Erwartung an das Kommunikationsverhalten des Verkäufers formuliert, das sich sowohl durch situationsangemessene Äußerungen

und Formulierungsweisen als auch eine aufmerksame Gesprächsorganisation auszeichnen soll:

„[...] empfangen und behandeln Sie den Kunden mit der Höflichkeit, auf die er als Gast Ihres Hauses Anspruch hat. Zeigen Sie ihm Ihre Wertschätzung, und erweisen Sie ihm jede nur erdenkliche Rücksicht; [...] enthalten Sie sich taktvoll aller Worte und Handlungen, durch welche die Gefühle des Kunden verletzt werden könnten [...] lassen Sie auch den Kunden zu Wort kommen, hören Sie ihm aufmerksam zu, und unterbrechen Sie ihn nicht ohne zwingenden Grund [...]“ (Melber/Schreiter 1990, S. 20)

Im Verkaufsgespräch werden Sozialkompetenz und Höflichkeit realisiert, indem der Verkäufer sogenannte ‚Gesprächsstörer‘ vermeidet (verletzende „Killerphrasen“, Befehle, Überredungsversuche, Vorwürfe, Dämpfung von Kundenerwartungen) und stattdessen ‚Gesprächsförderer‘ verwendet (Zustimmen, Denkanstöße geben):

„Darunter [unter ‚Gesprächsförderern‘; PW] versteht man Aussagen und Verhaltensweisen, die dem Kunden signalisieren: Bitte sprechen Sie ausführlich über Ihre Wünsche und Erwartungen, ich möchte Ihre Anliegen verstehen, damit ich Sie gut bedienen und beraten kann. Sie sind mir sympathisch.“ (Birk et al. 2009, S. 29)

Hilfsbereitschaft signalisiert der Verkäufer zu Beginn der Anliegenklärung durch den Gebrauch sogenannter „Vertrauensauslöser“:

„Diese verstärken im Kunden das Gefühl: hier bin ich in einem leistungsfähigen Geschäft mit fachkundigen Verkäufern, hier bin ich willkommen.“ (Birk et al. 2009, S. 67)

In den Schulbüchern wird ferner darauf hingewiesen, dass sich für die Beziehungsgestaltung im Verkaufsgespräch Unterschiede ergeben, je nachdem welcher Gruppierung die Kunden angehören (Männer/Frauen, Kinder/Jugendliche, Senioren, Ausländer). Darüber hinaus wird zwischen Kundentypen differenziert, die vom Verkäufer jeweils ein spezifisches Gesprächsverhalten erfordern (Typisierung hinsichtlich des Kaufverhaltens: preisbewusst, sachverständig; hinsichtlich des Charakters: eilig/bedächtig, un-/entschlossen, gesprächig/ruhig; hinsichtlich der Schwierigkeiten im Umgang: misstrauisch, überheblich, rechthaberisch, unfreundlich. Bei Erzählungen gesprächiger Kunden soll der Verkäufer zwar zuhören, dabei aber auf eine zügige Fortsetzung des Hauptdiskurses achten. Ein Schulbuchautor rät:

„Den Kunden zunächst reden lassen, dann feststellen, welche Aussagen für das Verkaufsgespräch nützlich sind und in einer Sprechpause daran anknüpfen.“ (Birk et al. 2009, S. 192)

Bei sachverständigen Kunden wird geraten, sich glaubhaft als Experte zu profilieren:

„Stellen Sie Ihre Fachkenntnis unauffällig unter Beweis. [...] Was Sie nicht wissen, verschleiern Sie auch nicht. [...] Sind Sie dem Fachmann nicht gewachsen, lassen Sie die Ware sprechen, holen Sie evtl. einen weiteren Kollegen hinzu.“ (Jecht 2004, S. 195)

„Keine Selbstverständlichkeiten zum Produkt sagen, sondern nur knappe, präzise Aussagen ohne eigene Wertung machen.“ (Birk et al. 2009, S. 193)

Die Aufgabe, als Verkäufer mit mehreren Kunden gleichzeitig zu kommunizieren, wird in den Schulbüchern im Zusammenhang mit der Mehrfachbedienung bei Hochbetrieb und der Bedienung von Kunden in Begleitung thematisiert. Ist der Kunde nicht allein, wird dem Verkäufer geraten, weitere Gesprächspartner erfolgsorientiert zu behandeln, das heißt kauffördernde fachkundige Begleitpersonen miteinzubeziehen, Fehleinschätzungen von fachunkundigen Begleitpersonen vorsichtig zu korrigieren, kaufhemmende Begleitpersonen positiv zu beeinflussen und bei Uneinigkeit zwischen Kunden und Begleitern zu vermitteln.

Im Bereich ‚Verkauf fördern‘ muss der Verkäufer besonders darauf achten, die Beziehung zum Kunden positiv zu gestalten. Bei Meinungsverschiedenheiten sollte er seinen Widerspruch so formulieren, dass der Kunde ihn akzeptieren kann.

„**Vermeiden Sie Rechthaberei und direkten Widerspruch.** Beides verstimmt oder verärgert die Kunden. Aufgabe des Verkäufers ist es nicht, in jedem Falle recht zu behalten, sondern Kunden zu erhalten und zu gewinnen.“ (Melber/Schreiter 1990, S. 166; Hervorhebungen im Original)

Reagiert der Verkäufer unbesonnen auf Kundeneinwände, kann das die Gesprächsatmosphäre belasten und den Kaufabschluss gefährden:

„Ein Kunde hat durch seine Einwände unsere sorgfältig aufgebaute Verkaufsargumentation in Frage gestellt. Es läge nahe, nun rechthaberisch aufzutreten und altbekannte Argumente zu wiederholen, diesmal lauter und dringlicher. Das wäre nicht klug.“ (Lachenmann 1996b, S. 203)

Deshalb raten die Schulbücher dem Verkäufer dazu, sich konstruktiv zu verhalten (zuhören, ausreden lassen, freundlich bleiben, Verständnis zeigen, gemeinsame Basis schaffen, Einwand ernst nehmen, Rechthaberei und Kritik vermeiden) und unkooperatives Verhalten (unhöflich werden, Einwände überhören, Widerspruch herausfordern, verallgemeinern, belehren) zu vermeiden. Auch die Art und Weise wie der Verkäufer über den Preis redet, ist auf die Akzeptanz des Kunden angewiesen. Herrscht am Standort seines Betriebes Konkurrenzdruck oder interessiert sich ein preisbewusster Kunde für Ware, auf die er nicht angewiesen ist und die er auch

anderweitig beschaffen kann, dann befindet sich der Verkäufer in einer schwachen Position.

„Dies macht die Phase der Preisnennung zu einem ganz besonders kritischen Abschnitt in einem Verkaufsgespräch.“ (Jecht 2004, S. 86)

Grundsätzlich überlegt der Kunde immer, ob der Kauf der Ware in einem günstigen Verhältnis zu ihrem Nutzen steht und stellt so das Angebot des Verkäufers auf den Prüfstand:

„Eine überzeugende Antwort, die der Kunde sich selbst geben kann oder die er von uns erhält, beeinflusst seine Entscheidung.“ (Birk et al. 2009, S. 146)

Der Verkäufer muss überzeugend darstellen können, dass der Preis der Ware gerechtfertigt ist. Kann er dies nicht, wird der Kunde misstrauisch. (vgl. Melber/Schreiter 1990, S. 131) Will der Verkäufer schließlich den Kunden zur Angebotsannahme bewegen, muss er auch das in akzeptabler Form bewerkstelligen.

„Die meisten Kunden erwarten dabei vom Verkäufer nicht nur **Informationen** über die Ware, sondern auch ‚**Entscheidungshilfen**‘, durch die ihnen ein Teil ihrer **Entscheidungsangst** genommen und der Kaufentschluß erleichtert wird.“ (Melber/Schreiter 1990, S. 138f.; Hervorhebungen im Original)

Wissen Kunden nicht, welche Ware sie nehmen sollen, sind sie zwar dankbar für Entscheidungshilfen, sie reagieren aber mit Abwehr, wenn sie sich unter Druck gesetzt fühlen:

„Wer sich dabei bedrängt fühlt, reagiert mit berechtigtem Mißtrauen und lehnt den Kauf vielleicht sogar ab.“ (Lachenmann 1996a, S. 155)

„Ein Kunde, der sich ‚überfahren‘ fühlt, kommt nicht wieder oder tauscht die Ware wenig später um.“ (Lachenmann 1996b, S. 208)

Einschätzung der Schulbuchdarstellung:

In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge:

- Höflichkeit signalisieren (siehe 4.1.3.a))
- Hilfsbereitschaft signalisieren (siehe 4.1.3.b))
- Kundenerzählungen bearbeiten (siehe 4.1.3.d))
- Expertenrolle betonen (siehe 4.1.3.e))
- weitere Personen ins Gespräch einbeziehen (siehe 4.1.3.f))
- akzeptabel widersprechen (siehe 4.1.3.g))
- akzeptabel Einwand bearbeiten (siehe 4.1.3.h)); akzeptabel über den Preis reden (siehe 3.11.2.); akzeptabel zur Angebotsannahme bewegen (siehe 3.12.2.)

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge: keine

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse: Ob Verkäufer Schulbuchratschläge realisieren, wenn ihre Kunden bestimmten Gruppierungen angehören, war bei der Korpusanalyse nicht feststellbar, weil entweder keine expliziten Ratschläge vorliegen (Umgang mit männlichen/weiblichen Kunden) oder an den dokumentierten Verkaufsgesprächen keine Vertreter der in den Schulbüchern thematisierten Gruppen beteiligt waren (Kinder/Jugendliche, Senioren, Ausländer). Ob sich Verkäufer auf unterschiedliche Kundentypen (unterschieden hinsichtlich des Kaufverhaltens, des Charakters und der Schwierigkeiten im Umgang) einstellen, war ebenfalls nicht feststellbar, weil die Kunden nicht eindeutig den genannten Typen zuzuordnen sind. Zu ergänzen ist die Schulbuchdarstellung der Gesprächsaufgaben um das Scherzen, das Verkäufer einsetzen, um die Kundenbeziehung positiv zu gestalten (siehe 4.1.3.c)).

4.3.2.4 Verständnis sichern

Auch die Gesprächsaufgabe ‚Verständnissicherung‘ wird in den Schulbüchern nur am Rande behandelt. Verständnissichernd formulieren kann der Verkäufer nach Ansicht der Schulbücher mithilfe von auf Einfachheit ausgerichteten Formulierungsverfahren, was entsprechende Entscheidungen in den Bereichen Syntax, Aktiv-/Passiv-Gebrauch, Lexik und Modus bedingt. Empfehlenswert weil leichter verständlich sind:

„kurze, einfache Sätze, wenige Nebensätze; wenige, zugkräftige Argumente; aktive Satzkonstruktionen; erklärte Fachausdrücke; Verwendung treffender Eigenschaftswörter (= Adjektive) und passender Tätigkeitswörter (= Verben) [...] Statt des Konjunktivs (hätte, könnte, wollte, täte) verwenden wir den Indikativ, der eine klare Aussage macht.“ (Birk et al. 2009, S. 33)

Verständnissicherungsverfahren werden in den Schulbüchern nur am Rande unter dem Stichwort „Gesprächsförderer“ behandelt. Außer zu den oben bereits genannten sprachlichen Handlungen wird in diesem Zusammenhang dazu geraten, den Kunden zum Sprechen zu ermuntern, Interesse zu zeigen und aktiv zuzuhören.

„Ob wir teilnahmslos oder **interessiert zuhören**, merkt der Kunde an folgenden, häufig anzutreffenden **Verhaltensweisen**: Weit geöffnete Augen, Blickkontakt, bestätigendes Nicken oder Worte wie ‚jaaa‘, ‚aha‘, ‚mm‘, ‚interessant‘, ‚tatsächlich‘, ‚darüber sollten wir uns unterhalten‘.“ (Birk et al. 2009, S. 30; Hervorhebungen im Original)

Als weiterführende Bearbeitungen von Äußerungen werden das Nachfragen und das Ordnen und Zusammenfassen des Gehörten genannt, als Verständnissicherungsprozeduren das Repetieren und Umformulieren von Sprecheräußerungen.

„[...] beugen Sie Mißverständnissen vor, indem Sie in bestimmten Fällen die Antwort des Kunden wiederholen, so z. B. wenn Sie den Kunden nicht genau verstanden haben [...]“ (Melber/Schreiter 1990, S. 115)

Bei der Fachsprachenverwendung raten die Schulbücher zu einer generellen Vorsicht; Fachbegriffe sind möglichst zu vermeiden, bei Gebrauch aber unbedingt an die Verstehensmöglichkeiten des Kunden anzupassen.

„Fremdwörter, Fachausdrücke und Abkürzungen sollten Sie unbedingt vermeiden.“ (Schiefer/Walther 2001, S. 62)

„Im Umgang mit Kunden verwenden gute Verkäufer ein *angemessenes* Sprachniveau. Dabei orientiert man sich an den Fachkenntnissen und am Sprachniveau des Kunden. Im einzelnen bedeutet dies, daß man vermeidet, einen laienhaften Kunden mit „Fachchinesisch“ zu überschütten. Bei fachmännischen Kunden wird man dagegen auf die Verwendung korrekter Fachausdrücke achten.“ (Lachenmann 1996b, S. 11)

Beurteilung der Schulbuchdarstellung:

In Gartencenter-Gesprächen häufig realisierte Schulbuchratschläge:

- verständnissichernd formulieren (siehe 4.1.4.a))
- Äußerungen weiterführend bearbeiten (siehe 4.1.4.c))

Selten oder nicht realisierte Schulbuchratschläge: keine

Ergänzungen aufgrund der Korpusanalyse:

- Äußerungen korrigieren (siehe 4.1.4.b))

4.3.2.5 Einschätzung der Schulbuchdarstellung des Verkaufsgesprächs

Unterschiede zwischen Schulbuchdarstellung und Gartencenter-Gesprächen im Bereich 1. Im Vorangegangenen wurde die Schulbuchdarstellung der Aufgaben im Verkaufsgespräch in den Bereichen 1 ‚Handlungsmuster realisieren‘, 2 ‚Themen bearbeiten‘, 3 ‚Beziehung gestalten‘ und 4 ‚Verständnis sichern‘ analysiert. Dabei wurde untersucht, welche Ratschläge wie formuliert sind, ob (und wie oft) sie in den Gartencenter-Gesprächen realisiert werden und ob die Korpusanalyse ergeben hat, dass Gesprächsaufgaben in den Schulbüchern nicht erwähnt werden.

Tabelle 26 ist das Ergebnis für Bereich 1 zusammengestellt. Vertikal sind die Handlungsmuster angeordnet und horizontal in drei Spalten die sprachlichen Handlungen, die in den verschiedenen Abschnitten des Verkaufsgesprächs vom Verkäufer ausgeführt werden können. Dabei wird unterschieden zwischen selten (das heißt nicht häufiger als 3-mal) oder nicht realisierten und häufig realisierten Schulbuchratschlägen. In der letzten Spalte sind die in den Schulbüchern kaum oder nicht

behandelten Gesprächsaufgaben ergänzt, die sich aus der Korpusanalyse ergeben haben.

Tabelle 26: Schulbuchdarstellung der Aufgaben im Verkaufsgespräch (Bereich 1)

	selten/nicht realisierte Schulbuchratschläge	häufig realisierte Schulbuchratschläge	kaum/nicht behandelte Gesprächsaufgaben in Schulbüchern
1) Handlungsmuster realisieren			
Gespräch eröffnen	• zuerst grüßen • Kunden mit Namen anreden • Kooperativität signalisieren		• Kundengruß erwidern • nicht grüßen
Anliegen klären	• Vertrauensauslöser verwenden • Anliegen indirekt klären durch Testangebot	• beim Anliegenklären zuhören • beim Anliegenklären fragen	• beim Anliegenklären erklären • beim Anliegenklären einschätzen
Ware anbieten			• Vorschlag mit oder ohne Personenbezug formulieren
Wareneigenschaften beschreiben		• Wareneigenschaften informativ beschreiben • Wareneigenschaften verständlich beschreiben	
Fachinformationen erklären		• Fachinformationen verständlich erklären	• Ursachen, Vorgänge, oder Bedeutungen erklären
Über Warenverwendung instruieren		• über Warenverwendung verständlich instruieren	• Instruktion als knappe Anweisung, komplexe Anleitung oder Handlungsoption formulieren
Warenqualität einschätzen		• Einschätzung der Warenqualität begründen	• Einschätzung nicht begründen • Einschätzung mit floskelhaften Attributen formulieren
Ratgeben		• Ratschlag sachbezogen formulieren	• Ratschlag subjektiv formulieren

Ware empfehlen	• Empfehlung begründen		• Empfehlung subjektiv formulieren
Einwand behandeln	• Einwand präventiv behandeln	• Einwand defensiv oder offensiv behandeln	
Preis besprechen	• Frage nach dem Preis präventiv oder offensiv bearbeiten	• Frage nach dem Preis defensiv bearbeiten	• über den Preis verhandeln
Angebotsannahme fördern		• Angebotsannahme kooperativ oder offensiv fördern	
Gespräch beenden	• Angebotsannahme bekräftigen • zuerst danken	• Abschiedsgruß formulieren	• Kundendank bearbeiten • keinen Abschiedsgruß formulieren

In Spalte 2 zeigt Tabelle 26 dass sich die überflüssigen Schulbuchratschläge in Spalte 2 vor allem auf den Bereich ‚Verkauf fördern‘ beziehen und die zusätzlich durch die Korpusanalyse bestimmten Gesprächsaufgaben den Bereich ‚Beraten‘ betreffen.

Unterschiede zwischen Schulbuchdarstellung und Gartencenter-Gesprächen in den Bereichen 2, 3 und 4. In Tabelle 27 sind vertikal die Bereiche 2 bis 4 angeordnet und horizontal in drei Spalten die sprachlichen Handlungen, die vom Verkäufer ausgeführt werden können. Dabei wird unterschieden zwischen selten oder nicht realisierten und (häufig) realisierten Schulbuchratschlägen. In der letzten Spalte sind die in den Schulbüchern kaum oder nicht behandelten Gesprächsaufgaben ergänzt, die sich aus der Korpusanalyse ergeben haben.

Tabelle 27: Schulbuchdarstellung der Aufgaben im Verkaufsgespräch (Bereich 2-4)

selten/nicht realisierte Schulbuchratschläge	(häufig) realisierte Schulbuchratschläge	kaum/nicht behandelte Gesprächsaufgaben in Schulbüchern
2) Themen bearbeiten		
		• Themen initiieren • auf Themeninitiationen durch Kunden reagieren • Beratung abrechnen

3) Beziehung gestalten		
	• Höflichkeit signalisieren • Hilfsbereitschaft signalisieren • Kundenerzählungen bearbeiten • Expertenrolle betonen • weitere Personen ins Gespräch einbeziehen • akzeptabel widersprechen • akzeptabel Einwand bearbeiten, über den Preis reden, zur Angebotsannahme bewegen	• Scherzen
4) Verständnis sichern		
	• verständnissichernd formulieren • Äußerungen weiterführend bearbeiten	• Äußerungen korrigieren

Tabelle 27 zeigt, dass der Bereich 2 ‚Themen bearbeiten‘ (mit den sprachlichen Handlungen ‚Themen initiieren‘, ‚auf Themeninitiiierungen durch Kunden reagieren‘, ‚Beratung abbrechen‘) in den Schulbüchern gar nicht dargestellt wird. Die Schulbuchratschläge zum Bereich 3 ‚Beziehung gestalten‘ thematisieren bis auf das Scherzen sämtliche in der Korpusanalyse festgestellten Gesprächsaufgaben; sie werden in den Schulbüchern aber nicht ausführlich behandelt. Auch Bereich 4 ‚Verständnis sichern‘ wird in den Schulbüchern nur am Rande erwähnt, es fehlt die sprachliche Handlung ‚Äußerungen korrigieren‘.

Fazit. Viele der Ratschläge der Schulbücher werden von den Verkäufern in den authentischen Gartencenter-Gesprächen realisiert. Daneben gibt es aber auch eine Reihe überflüssiger Ratschläge, die in der Praxis nicht befolgt werden, und wichtige sprachliche Verkäuferhandlungen, die in der Korpusanalyse identifiziert wurden, aber in den Schulbüchern keine Erwähnung finden. Somit zeigt sich zwar, dass die Schulbücher Erfahrungswissen präsentieren, das in vielen Fällen anwendbar ist. Die linguistische Analyse widerlegt es nicht, differenziert es aber und weist nach, dass die Schulbücher ein Bild vom Verkäuferverhalten zeichnen, in dem der Bereich ‚Verkauf fördern‘ besonders betont wird. Die Korpusanalyse hat dagegen einen Schwerpunkt im Bereich ‚Beraten‘ ausgemacht.

4.3.3. Perspektiven für die Didaktik der Verkaufsgesprächslehre

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Darstellung des Verkaufsgesprächs in den Schulbüchern analysiert (Kapitel 4.3.1.) und die Realisierung von

Schulbuchratschlägen in den authentischen Gartencenter-Gesprächen untersucht (Kapitel 4.3.2.) wurde, erfolgt nun eine Diskussion der Ergebnisse, die in einen Vorschlag zur Erweiterung des Methodenspektrums der Verkaufsgesprächslehre mündet.

4.3.3.1 Inhalte der Verkaufsgesprächslehre

Folgende Inhalte der Schulbücher halten einer wissenschaftlichen Überprüfung nicht stand:

- Die präsentierten Strukturmodelle sind zu einfach (siehe Kapitel 4.3.1.2).
- Bei den Schulbuchratschlägen werden einige Gesprächsaufgaben herausgestellt, die überflüssig sind; andere Aufgaben, die durch die Korpusanalyse identifiziert wurden, fehlen (siehe Kapitel 4.3.2.5).
- Dass im Diskurskonzept der Schulbücher der Schwerpunkt auf den Bereich ‚Verkauf fördern‘ gelegt wird, erscheint zumindest diskussionswürdig (siehe Kapitel 4.3.1.3).

Diskussion der Untersuchungsergebnisse. Die Schulbücher für die Warenverkaufskunde für Kaufleute im Einzelhandel vertreten einen traditionellen Ansatz der Verkaufsgesprächslehre. Sie verarbeiten die Tipps und Anregungen der gängigen Ratgeberliteratur, auch wenn sie – wie bei Schulbüchern üblich – darauf nicht direkt mit Zitaten und Literaturangaben hinweisen. Hundsnerscher (1985) weist darauf hin, dass bei den ‚Praktikern‘, die die Ratgeber schreiben, zum Teil wichtiges Erfahrungswissen vorliegt, das als Anregung für wissenschaftliche Untersuchungen gewürdigt werden sollte:

„Auf dem Hintergrund praktischer Erfahrungen und in didaktischer Absicht finden sich in dieser Literatur interessante Versuche zur Typologisierung von Verkaufsgesprächen, zur Untergliederung von Verkaufsgesprächen in ‚Phasen‘ sowie zum Aufweis standardisierter Gesprächsteile.“ (Hundsnerscher/Franke 1985, S. 6)

Die von Antos bei den Ratgebern festgestellte „überraschend große Repetition der behandelten Themen, Tipps und Topoi“ (Antos 1995, S. 365) ist auch ein Merkmal der Schulbücher, die dieses Material übernehmen und für den Schulunterricht aufbereiten. Die Schulbuchautoren verfügen in der Regel über keine eigene Verkaufs- oder Verkaufstrainingserfahrung. Auch Beyen (2000) würdigt die Anregungen, die die Ratgeberliteratur bietet, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass die Tipps und Anregungen keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben können:

„Die klassische ‚Verkaufskunst‘-Literatur, gespeist vor allem durch einen reichen Erfahrungsschatz praktisch erfolgreich agierender Verkäufer, bietet zweifellos für bestimmte Verkaufssituationen interessante Anregungen und Hinweise, liefert durchaus verwert-

bare Regeln zur Verkaufsgesprächsführung. Jedoch haftet ihr der Mangel der fehlenden Generalisierbarkeit und intersubjektiven Überprüfbarkeit an.“ (Beyen 2000, S. 163)

Diese fehlende Generalisierbarkeit der Aussagen in den Ratgebern führt Beyen darauf zurück, dass sie auf Rezeptwissen beruhen, das nicht wissenschaftlich überprüft wurde, und beruft sich dabei auf den Psychologen Schoch:

„Es handelt sich bei den Verkaufstechniken zum einen um Handlungsanweisungen bzw. ‚Rezepte‘, die im Laufe der Jahrzehnte unreflektiert-affirmativ aufgenommen und an andere Autoren ‚weitergereicht‘ wurden. Zum anderen mangelt es den Modellen an der notwendigen Systematik und hinreichenden Evaluation, so dass sie ‚keine wissenschaftliche Erklärung für das Zustandekommen eines Kaufabschlusses‘ (Schoch 1969, S. 69) anbieten.“ (Beyen 2000, S. 163)

Auch Brons-Albert (1995b) vermisst bei den Ausbildungsinhalten, die im Rahmen traditioneller Kommunikationstrainings vermittelt werden, die fehlende wissenschaftliche Absicherung:

„Was unterrichtet wird, beruht auf den Intuitionen der Lehrbuchautoren und Trainer (wobei diese Intuitionen nachvollziehbar, aber auch recht abwegig sein können) und auf einer langen Tradition von Ratschlägen, die ein Buch zur Verkaufsrhetorik vom anderen übernimmt. Die Bücher zur Verkaufsrhetorik sind wiederum die Basis, an der sich die Verkaufstrainer üblicherweise orientieren.“ (Brons-Albert 1995b, S. 49)

Zwar werden einerseits von der Ratgeberliteratur (als Teil der sogenannten ‚Laien-Linguistik‘) vorliegende Erkenntnisse der Sprachwissenschaft nicht zur Kenntnis genommen, andererseits ist es aber auch so, dass sich die Laien-Linguistik nach Meinung von Antos (1995) für Fragen interessiert, mit denen sich die Sprachwissenschaft noch nicht hinreichend beschäftigt hat.

„Während die moderne Linguistik die verschiedenen Wissensbereiche (im Jargon: die verschiedenen Wissensmodule resp. Kompetenzen) des ‚native (!) speaker‘ zu explizieren sucht, interessiert die Öffentlichkeit an Stilistiken und entsprechenden Veröffentlichungen gerade die jenseits des ‚angeborenen‘ Sprachwissens anzusiedelnden sprachlichen Wissensdefizite bzw. Vervollkommnungsmöglichkeiten. [...] [Ratgeberliteratur thematisiert deshalb vor allem; PW] Optimierungsmöglichkeiten und Bereiche sprachlich-kommunikativer Defizite.“ (Antos 1995, S. 356f.; Hervorhebung im Original)

Während die deskriptive Linguistik beobachtbare sprachliche Verfahren in Standard- oder auch Ausnahmesituationen dokumentiert, modelliert die Laien-Linguistik eine Diskrepanz zwischen einem als defizitär bewerteten Ist-Zustand ungeschulten Sprachverhaltens und einem als erstrebenswert dargestellten Soll-Zustand optimierter Sprachkompetenz. Diese Perspektive sollte nach Antos' Meinung von der Linguistik als Anregung aufgegriffen werden.

„Offenkundig ist der aktuelle und habituelle Gebrauch von Sprache kognitiv und im kommunikativen Handeln weit komplexer, aufwendiger und fehleranfälliger, als dies Vorstellungen von einer bloßen ‚Performierung‘ von ‚Kompetenzen‘ suggerieren. [...] Sprachliche Qualifikation über den Grad des primären Spracherwerbs hinaus ist erforderlich, weil — anders als die gängigen Kompetenzzuschreibungen suggerieren — selbst Muttersprachler ihre Sprache nicht vollständig und nicht vollkommen beherrschen.“ (Antos 1995, S. 363ff.)

Gegenüber dem traditionellen Konzept in der Verkaufsgesprächslehre, dem die Schulbücher bisher verpflichtet sind, bietet die Angewandte Gesprächsforschung die Möglichkeit eines Neuansatzes. Sie hat sich die Produktion von gesichertem Wissen über Aufgaben in bestimmten Gesprächssituationen und über Möglichkeiten kommunikativen Verhalten zu verbessern, vorgenommen. Dabei begnügt sie sich nicht damit, die in der Realität vorkommenden Gesprächsmuster zu erfassen und zu beschreiben. Die Angewandte Gesprächsforschung versucht vielmehr ungünstige strukturelle Voraussetzungen für die Kommunikation zu ermitteln, Probleme und Konflikte zu analysieren und herauszufinden, welche kommunikativen Fertigkeiten die handelnden Personen benötigen. Konkrete Hilfestellungen bietet sie durch gezielte Untersuchungen bestimmter Gesprächssituationen mit anschließender Beratung, durch Schulungen und Trainings (vgl. z. B. Fiehler/Sucharowski 1992 und Becker-Mrotzek 1994). Entscheidend sind die empirische Bestandsaufnahme der tatsächlichen kommunikativen Umstände und deren Nachbearbeitung, die gemeinsam mit den Teilnehmern durchgeführt wird. Dabei steht die Sensibilisierung für kommunikative Bedingungen im Mittelpunkt, es können aber auch Rollenspiele und Trainings bestimmter Kommunikationstechniken hinzukommen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung verstehen sich in diesem Sinne als Beitrag zur Neuausrichtung der Verkaufsgesprächslehre auf der Basis der Angewandten Gesprächsforschung.

Konsequenzen aus der Diskussion der Untersuchungsergebnisse. Folgende Inhalte müssen neu konzeptioniert werden:

- Die Darstellung der Struktur des Verkaufsgesprächs muss differenziert werden (siehe Kapitel 2.2.).
- Die Zusammenstellung der Gesprächsaufgaben muss zum Teil gekürzt, zum Teil aber auch ergänzt werden (siehe Kapitel 4.3.2.5).
- Es muss ein Diskurskonzept entwickelt werden, das (zumindest im Garten-center-Verkaufsgespräch) den Schwerpunkt auf den Bereich ‚Beraten‘ legt.

4.3.3.2 Didaktik der Verkaufsgesprächslehre

Hinsichtlich der Vorstellungen, wie Lerninhalte vermittelt werden können, basiert der traditionelle Ansatz in der Verkaufsgesprächslehre auf drei Grundannahmen: (1) Es gibt einheitliche Normen, anhand derer man Gesprächsverhalten als positiv oder negativ bewerten kann. (2) Kommunikatives Verhalten ist weitgehend lern- und veränderbar. (3) Die Befolgung von Rezepten fördert die Entwicklung von Gesprächskompetenz. In allen drei Punkten ist die Orientierung an der Angewandten Gesprächsforschung mit einer Neubewertung dieser Grundannahmen verbunden.

Die erste Grundannahme der traditionellen Verkaufsgesprächslehre, es gebe allgemeingültige Normen, anhand derer man Gesprächsverhalten beurteilen kann, wird von der Angewandten Gesprächsforschung entschieden abgelehnt. Schon bei der Auswahl und Begründung der zu schulenden Gesprächsfähigkeiten stellt sich die Frage:

„Woher kommen diese Handlungsanweisungen und was gewährleistet, dass ihre Befolgung zu einem ‚besseren‘ Gesprächsverhalten führt?“ (Fiehler 1998, S. 59f.).

Für die empirisch-deskriptiv arbeitende Gesprächsforschung ist typisch, dass sie versucht Gesprächssituationen möglichst genau zu analysieren und bei Kommunikationsproblemen das Spektrum der Handlungsalternativen in seiner Breite darzulegen. Mit dieser distanziert-analytischen Zugriffsweise und der Zurückhaltung bei wertenden Stellungnahmen kann sie aber auch die Geduld der Trainingsteilnehmer strapazieren; besonders wenn das Gesprächstraining auf gesprächsanalytischer Basis in der Schule durchgeführt wird, stößt es

„häufig auf anders geartete Erwartungen der SchülerInnen, die wissen wollen, wie es denn nun ‚richtig‘ ist. Wesentliches Lernziel der gesprächsanalytischen Kommunikationsschulung ist aber die Einsicht, dass dies im Bereich der Kommunikation oft nicht eindeutig und mit Sicherheit gesagt werden kann.“ (Fiehler 1998, S. 60)

Sich deshalb aber mit den oft oberflächlichen Generalisierungen und simplen Rezepten der Ratgeber zufrieden zu geben, löst nicht das grundsätzliche Problem und fördert nicht den Aufbau von Gesprächskompetenz:

„Man lernt zwar, was man machen soll, aber die Fähigkeit und Kapazität zur Umsetzung werden nicht in gleicher Weise verbessert.“ (Fiehler 1998, S. 61)

Fiehler (1999) geht davon aus, dass Normen nicht von außen an beobachtete, dokumentierte und analysierte Gespräche herangetragen werden dürfen, sondern deskriptiv als Regelmäßigkeit im Untersuchungsgegenstand rekonstruiert werden müssen.

„Bei deskriptiven Normen handelt es sich um Normen auf der Basis empirischer Regularitäten. Dabei werden empirisch festgestellte Regularitäten für das weitere Kommunikationsverhalten als Norm gesetzt bzw. bekräftigt. Die empirische Deskription ist hier Voraussetzung für die normative Präskription.“ (Fiehler 1999, S. 32)

Für den Lernprozess von Trainingsteilnehmern ist es wichtig, dass diese selber die Normen rekonstruieren, reflektieren und mit andern diskutieren:

„Dabei ist die angewandte Gesprächsforschung [...] generell darum bemüht, dass es primär nicht *ihre* Bewertungen und Normen sind, sondern dass hinsichtlich dieser Bewertungen und Normen mit den Beteiligten Konsens hergestellt wird.“ (Fiehler 1998, S. 63)

Als gelungen werden Trainingsteilnehmer ein Gespräch dann bezeichnen, wenn sie es als störungsfrei, zufriedenstellend und normal empfunden haben:

„Ein gutes Gespräch liegt vor,

- wenn keine (gravierenden) Verständigungs-/Kommunikationsprobleme auftauchen;
- wenn die Beteiligten der Meinung sind, dass der beabsichtigte Zweck mit vertretbarem Aufwand realisiert wurde, und
- wenn das (Gesprächs)verhalten nicht zu stark von der jeweiligen Normalform abweicht.“ (Fiehler 1998, S. 62)

Der zweiten Grundannahme der traditionellen Verkaufsgesprächslehre, kommunikatives Verhalten sei lern- und veränderbar, begegnet die Gesprächsforschung ebenfalls mit Skepsis. Die Verkaufsgesprächslehre hat eine sprecherzentrierte Sicht auf das Gesprächsverhalten und beschäftigt sich deshalb ausschließlich mit Fragen, die die sprachlichen Handlungen des Verkäufers betreffen. Die Gesprächsforschung betont demgegenüber, dass Gespräche interaktiv hervorgebracht und nicht (immer) von einem Gesprächsteilnehmer gelenkt werden können.

„Für gesprächsanalytische Trainings folgt daraus, daß nicht allein der Sprecher mit seinem Verhalten im Mittelpunkt stehen kann, sondern daß sehr viel stärker der Gesprächspartner mit seinen Möglichkeiten reflektiert und berücksichtigt werden muß. Nur wenn einseitig unzweckmäßige Verhaltensweisen eines Kommunikationsteilnehmers vorliegen, können diese bei ihm allein verändert werden; wenn aber ein Kommunikationsproblem interaktiv produziert wird, dann müßten eigentlich beide Gesprächspartner zusammen geschult werden.“ (Fiehler 1999, S. 33)

Des Weiteren arbeitet die Verkaufsgesprächslehre mit einer vereinfachenden, instrumentalistischen Vorstellung von der Rolle der Sprecheräußerungen im Dialog:

„Sprache ist ein Werkzeug im Mund der einzelnen Person, mit dem das Gegenüber vermittels der Anwendung bestimmter *Techniken* möglichst geschickt ‚bearbeitet‘ werden soll.“ (Fiehler 1999, S. 29; Hervorhebung im Original)

Typisch für Gespräche ist aber, dass sie komplex strukturiert sind und alle Gesprächsbeteiligten über zahlreiche Möglichkeiten verfügen, den Gesprächsverlauf zu beeinflussen. In konkreten Gesprächssituationen werden immer wieder andere kommunikative Praktiken eingesetzt, die mehr oder weniger hohe Anforderungen an die sie ausführenden Gesprächsteilnehmer stellen und die durch Lehr-Lern-Aktivitäten unterschiedlich leicht veränderbar sind. Fiehler (1999) geht davon aus, dass es Teilnehmern eines Kommunikationstrainings beispielsweise leichter fallen dürfte sich das Verschränken der Arme vor der Brust abzugewöhnen, als sich anzugewöhnen darauf zu achten, welche Aufgabe im Handlungsschema des betreffenden Gesprächstyps gerade bearbeitet wird (vgl. Fiehler 1999, S. 33). Man muss davon ausgehen, dass Verhaltensänderungen im Bereich solcher komplexen Kompetenzen nicht kurzfristig erzielbar und dass die erforderlichen Lernprozesse schwierig und komplex sind:

„Man sollte es sich nicht so vorstellen, daß man einmal punktuell etwas (Neues) lernt und es dann bis an sein Lebensende beherrscht (also nach dem Modell des Bindenlernens einer Schuhschleife), sondern eher als einen permanenten, mühsamen, immer wieder von Rückfällen bedrohten *Prozeß der Verfeinerung* oder Kultivierung.“ (Fiehler 1999, S. 33; Hervorhebung im Original)

Der dritten Grundannahme der traditionellen Verkaufsgesprächslehre, Gesprächskompetenz könne durch die Befolgung von Rezepten entwickelt werden, stellt die Gesprächsanalyse die Forderung entgegen, bei der Förderung von Gesprächsfähigkeiten habe an die Stelle der Instruktion als Weitergabe von Wissen die Konstruktion als Aufbau von Erfahrung zu treten. Wenn man sein Kommunikationsverhalten verbessern will, so die Forderung, muss man lernen Gesprächsprozesse bewusst wahrzunehmen und diese Beobachtungen im Gesprächsverlauf sinnvoll zu nutzen:

„Daß und wie *Interaktionspartner* singuläre Gesprächssituationen analysieren und das Ergebnis ihrer Analyse bei der Abwicklung ihrer Interaktion berücksichtigen, *genau dies* muß Gegenstand des Trainings sein.“ (Fiehler 1999, S. 34; Hervorhebungen im Original)

Die Analyse von authentischen Gesprächen bewirkt eine Verbesserung der Beobachtungs- und Einschätzungsfähigkeit für Gesprächssituationen und ist die Voraussetzung für die Entwicklung der Fähigkeit, unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten situationsangemessen zu realisieren.

„Dieses Umsetzungspotential besteht in einem höheren Aufmerksamkeitsniveau für kommunikative Prozesse, in einer verbesserten Fähigkeit zum (Selbst- und Fremd-) Monitoring, einer differenzierteren Typisierungsfähigkeit für Situationen und Verhaltensweisen und einem größeren Wissen um mögliche Alternativen.“ (Fiehler 1999, S. 34)

Um neu erworbene kommunikative Kompetenzen zu festigen muss nach Meinung Fiehlers (1999) das rezeptive Lernen ergänzt werden durch die Anwendung in Trainingssimulationen und Alltagssituationen (vgl. Fiehler 1999, S. 34). Dieses Trainingskonzept auf gesprächsanalytischer Basis macht die positive Veränderung und die Erweiterung kommunikativer Fähigkeiten (erst) möglich.

„Kommunikation ist sehr wohl zu lehren, aber anders, als es üblicherweise betrieben wird. Und zugleich ist das Lernen von Kommunikation eine viel schwierigere und langwierigere Angelegenheit, als gemeinhin angenommen. Eine gesprächsanalytisch basierte Kommunikationsschulung sollte dies offenlegen, und sie sollte auf keinen Fall zuviel versprechen.“ (Fiehler 1999, S. 35)

4.3.3.3 Transkriptanalyse als Methode im Schulunterricht

Nimmt man die dargestellte Kritik an den Grundannahmen der traditionellen Verkaufsgesprächslehre ernst, ist eine erste Konsequenz, Transkriptanalysen authentischer Gesprächsaufnahmen aus dem Berufsfeld der Schülerinnen und Schüler als Methode in den Unterricht aufzunehmen. Transkriptanalyse auf gesprächsanalytischer Basis erlaubt Reflexion anstelle unhinterfragter Normorientierung; sie eröffnet Wege zur Auseinandersetzung mit der Komplexität des Gegenstandes und sie ermöglicht konstruktivistisches Lernen anstelle der bisher üblichen Befolgung von Instruktionen. Transkripte als Umsetzung von Gesprächen in das Medium der Schrift dienen dazu, die ihrem Wesen nach flüchtige mündliche Kommunikation der differenzierten Analyse zugänglich zu machen. Sie sind in der Schule zwar eine ungewohnte Textart, ihre Lesbarkeit kann aber durch Vereinfachung der Darstellungs- und Schreibkonventionen erhöht und an unterrichtliche Erfordernisse angepasst werden.

Ziele der Analyse von Gesprächen im Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in der Auseinandersetzung mit transkribierten Aufnahmen von Gesprächen, die sie selbst oder andere geführt haben, rezeptive und analytische Fähigkeiten. Sie können

- Phänomene des Mündlichen wahrnehmen, kommunikative Strukturen und Prozesse interpretieren und die Angemessenheit der Verwendung sprachlicher Mittel und Strategien in konkreten Anwendungssituationen beurteilen,
- Kommunikationsprobleme erkennen, angemessene Reaktionsmöglichkeiten entwickeln und bei Konflikten Wege aufzeigen, die zugleich soziale Sensibilität und Perspektivenübernahme sowie Durchsetzungsvermögen dokumentieren,

- Zwecke, Anwendungsbereiche und Besonderheiten des Verkaufsgesprächs und seiner Handlungsmuster erkennen,
- eigene Gesprächsführungskompetenzen dadurch verbessern, dass sie kommunikative Aufgaben bewusst wahrnehmen, kontrollieren und produktiv gestalten sowie eigenes Gesprächsverhalten kritisch reflektieren.

Anfertigung von Transkripten. Da die Verkaufsgesprächsformen in unterschiedlichen Branchen stark voneinander abweichen, ist es sinnvoll, wenn die Auszubildenden in Berufen mit Kundenkontakt die in ihren jeweiligen Betrieben von ihnen oder ihren Kollegen geführten Verkaufsgespräche dokumentieren, um auf diese Weise die spezifischen kommunikativen Formen und Anforderungen ihrer Berufsfelder zu erfassen. Ist es wegen des immer neu anfallenden Arbeitsaufwandes nicht möglich, im Unterricht mit transkribiertem Gesprächsmaterial der jeweiligen Schülergruppe zu arbeiten, können auch Transkripte verwendet werden, die einmalig im betreffenden Berufsfeld erhoben wurden. Der Einsatz solcher Fremdaufnahmen hat unter Umständen sogar den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler stärker bereit sind, sich kritisch damit auseinander zu setzen.

Analysemethoden. Anhand von Transkripten lassen sich generelle Strukturen und individuelle Probleme in Gesprächen untersuchen und Antworten finden auf Fragen wie die folgenden:

„Was sind die Zwecke bestimmter Gespräche oder Handlungsmuster? Erfüllen diese hier ihre Funktionen? Welche einzelnen kommunikativen Aufgaben stellen sich den Beteiligten? Wie bearbeiten sie diese und mit welchem Erfolg? Welche Probleme entstehen dabei? Mit welchen Konsequenzen? Welche Lösungsversuche unternehmen die Beteiligten und wie gelingen diese?“ (Brünner/Weber 2009, S. 306)

Diese Fragen können bearbeitet werden mittels Einzelfallanalyse oder fragegeleiteter Transkriptanalyse. Bei der Einzelfallanalyse (vgl. die Beispielanalyse eines Ausschnitts aus einem Verkaufsgespräch in Brünner/Weber 2009) wird das Transkript Schritt für Schritt durchgegangen, um die Themen- und Handlungsstruktur des Gesprächs zu rekonstruieren und die Verwendung sprachlicher Mittel zu ihrer Realisierung zu analysieren:

„Für jede Äußerung wird eine inhaltliche Paraphrase gegeben und bestimmt, wie sie das Gespräch thematisch fortführt, was für eine Handlung mit ihr vollzogen wird, welche Funktion(en) sie an dieser Stelle des Gesprächs hat und welche (grammatischen, stilistischen, prosodischen usw.) Besonderheiten die Form der Äußerung u. U. aufweist.“ (Brünner/Weber 2009, S. 306)

Auf diese Weise lassen sich aus der Einzelfallanalyse heraus Untersuchungsfragen formulieren, die mithilfe weiterer Transkriptarbeit verfolgt werden können. Im

Rahmen einer fragegeleiteten Transkriptanalyse geht man dann mit konkreten, vorformulierten Untersuchungsfragen an ein Transkript oder eine Sammlung von einschlägigen Transkripten heran. Solche Fragen könnten sein: Wie gehen Verkäufer vor, wenn sie das Anliegen des Kunden zu klären versuchen? Oder: Welche Rolle spielen Instruktionen in Verkaufsgesprächen und wie werden sie ausgeführt?

„Es werden für die Leitfrage relevante Belegstellen gesucht, detailliert analysiert und in Beziehung zueinander gesetzt, oder es werden unterschiedliche Beispiele für ein Phänomen gesammelt, verglichen und nach verschiedenen Fällen typisiert. Dabei ist die Arbeit mit mehreren Transkripten von Vorteil, weil sie Kontrastierungen und Verallgemeinerungen über den Einzelfall hinaus erlaubt.“ (Brünner/Weber 2009, S. 307)

Erfolgt die fragegeleitete Transkriptanalyse anwendungsorientiert, dann wird nach Auffälligkeiten im Gesprächsverlauf gesucht, z. B. nach Kommunikationsproblemen, ihren Ursachen und Auswirkungen. An die Untersuchung des Phänomens lässt sich eine Diskussion von Handlungsalternativen anschließen, die die Schülerinnen und Schüler auch im Rollenspiel ausprobieren können (vgl. Kapitel 4.4.3.). Die Auswirkungen unterschiedlicher Verhaltensweisen auf den Gesprächsverlauf bieten wiederum Anlass zum Gedankenaustausch in der Nachbesprechung des Spiels.

Arbeit mit Transkripten des Korpus im Unterricht. Eine Möglichkeit, die genannten Lernziele mithilfe der erwähnten Analysemethoden im Berufsschulunterricht zu verfolgen, besteht darin, Schülerinnen und Schüler Aufnahmen und Transkripte von Gartencenter-Gesprächen aus dem Korpus mithilfe von Analyseaufgaben bearbeiten zu lassen. Aus dem vorliegenden Untersuchungsmaterial zu entwickelnde Arbeitsblätter ließen sich als Ergänzung und Vertiefung zur Unterrichtsreihe von Becker-Mrotzek/Brünner (Becker-Mrotzek/Brünner 1997) verwenden. Dabei könnten zum einen längere, zusammenhängende Sequenzen zur Bearbeitung angeboten werden, in denen viele verschiedenartige Schwierigkeiten bzw. Lösungsformen vorkommen, wie z. B. in:

- ‚Anliegen klären‘: GC-Re-Teichpumpe (Transkriptausschnitt 15)
- ‚Beraten‘: GC-Eg-Kübelpflanzen (Transkriptausschnitt 2)
- ‚Einwand behandeln‘: GC-Go-Kübelpflanzen 2 (Transkriptausschnitt 46)
- ‚Preis besprechen‘: GC-Sc-Terrassenbepflanzung (Transkriptausschnitt 58)
- ‚Angebotsannahme fördern‘: GC-Mi-Baumschulpflanzen (Transkriptausschnitt 59)

Zum anderen könnten kürzere Sequenzen zu typischen, wiederkehrenden Phänomenen aus verschiedenen Gesprächen zusammengestellt werden, um die darin zu beobachtenden Handlungsalternativen diskutieren zu lassen, wie z. B.:

- Realisierung von Handlungsmustern: ‚Anliegen klären‘, ‚Beraten‘, ‚Verkauf fördern‘ usw.
- Bearbeitung von Themen: Balkonpflanzen, Kübelpflanzen, Obst usw.

Werden die Rollenspiel-Aufnahmen miteinbezogen, sind Vergleiche hinsichtlich der Themenbearbeitung von Gartencenter-Gesprächen und Rollenspielen, von Gartencenter-Gesprächen untereinander und von Rollenspielen untereinander möglich (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28: Themengleiche Verkaufsgespräche

Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
GC-Eg-Balkonpflanzen	ROL-Ew0-Balkonpflanzen, ROL-An2-Balkonpflanzen
GC-Eg-Kübelpflanzen, GC-Go-Kübelpflanzen 1, GC-Go-Kübelpflanzen 2	ROL-Wo2-Kübelpflanzen
GC-Eg-Obst	ROL-Sc1-Obst, ROL-Ze3-Obst, ROL-Ha1-Obst, ROL-Ha0-Obst
GC-Eg-Rosen	ROL-Ew2-Rosen, ROL-Ha3-Rosen
GC-Re-Rasendünger	ROL-Ro0-Rasenpflege, ROL-Hü0-Rasenpflege
	ROL-Ro2-Ziergehölze, ROL-Ew3-Ziergehölze

Transkriptanalyse als Lernaufgabe. Die skizzierten Aufgaben zur Transkriptanalyse erfüllen die vier in Kapitel 4.2. genannten Anforderungen an Lernaufgaben und können somit als Alternative zur Weitergabe von Rezeptwissen einen Beitrag zum kompetenzorientierten Unterricht in der Berufsschule leisten.

(1) Die Aufgaben zur Transkriptanalyse berücksichtigen die sechs Teilkompetenzen beruflicher Handlungskompetenz.

Im Bereich ‚Fachkompetenz‘ ermöglichen es die Aufgaben zur Transkriptanalyse den Schülerinnen und Schülern „auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“. (Kultusministerkonferenz 2011, S. 15). Die Schülerinnen und Schülern erfassen und beurteilen die in den Transkripten dokumentierten Bearbeitungen von Gesprächsaufgaben durch die Sprecher und kontrastieren sie gegebenenfalls mit Handlungsalternativen. Sie überprüfen dabei die Vermittlung von Fachwissen und die Realisierung sprachlicher Handlungsmuster durch die Verkäufer.

Im Bereich ‚Selbstkompetenz‘ ermöglichen es die Aufgaben zur Transkriptanalyse den Schülerinnen und Schülern, „Anforderungen und Einschränkungen [... im Beruf; PW] zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen [... und; PW] Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit [... und; PW] die selbstbestimmte Bindung an Werte“ zu entwickeln (Kultusministerkonferenz 2011, S. 15). Die Schülerinnen und Schüler bestimmen und diskutieren die in den transkribierten Gesprächen rekonstruierbaren Anforderungen an das Verkäuferverhalten und berücksichtigen bei der Formulierung von Gesprächszielen Kunden- und Geschäftsinteressen.

Im Bereich ‚Sozialkompetenz‘ ermöglichen es die Aufgaben zur Transkriptanalyse den Schülerinnen und Schülern, „Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen [... und; PW] Verantwortung und Solidarität“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 15f.) zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler erfassen und beurteilen die in den Transkripten dokumentierten Formen der Beziehungsgestaltung und kontrastieren sie gegebenenfalls mit Handlungsalternativen.

Im Bereich ‚Methodenkompetenz‘ ermöglichen es die Aufgaben zur Transkriptanalyse den Schülerinnen und Schülern, Fähigkeiten zu „zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 16) zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler wenden bei der Transkriptarbeit systematisch Methoden der Kommunikationsanalyse an.

Im Bereich ‚Kommunikative Kompetenz‘ ermöglichen es die Aufgaben zur Transkriptanalyse den Schülerinnen und Schülern, „kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten [... und; PW] eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 16). Die Schülerinnen und Schüler erfassen und beurteilen die in den Transkripten dokumentierten Gesprächssituationen und Verhaltensweisen von Verkäufern und Käufern und kontrastieren sie gegebenenfalls mit Handlungsalternativen.

Im Bereich ‚Lernkompetenz‘ ermöglichen es die Aufgaben zur Transkriptanalyse den Schülerinnen und Schülern, „Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen [... und; PW] Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 16). Die Schülerinnen und Schüler entwickeln bei der Transkriptarbeit Techniken und Strategien zur Analyse unterschiedlicher Kommunikationssituationen.

(2) Die Aufgaben zur Transkriptanalyse sind problem-, lösungsweg- und ergebnisoffen. Transkripte von gesamten Gesprächen oder größeren Gesprächsabschnitten enthalten eine Fülle von Aspekten der Verkaufsgesprächsführung, die thematisiert

werden können. Bearbeitungsmethoden und -ergebnisse sind dabei nicht vorgegeben.

(3) Die Aufgaben zur Transkriptanalyse haben einen Alltagsbezug. Die Verkaufsgespräche spiegeln authentische Situationen aus dem Kernbereich des Berufsalltags der Schülerinnen und Schüler wider.

(4) Die Aufgaben zur Transkriptanalyse weisen einen Geschäftsprozessbezug auf. Das Verkaufsgespräch dient dem Abschluss eines Kaufvertrages und enthält oder initiiert die damit verbundenen Prozesse (Verpflichtungsgeschäft mit Antrag und Annahme, Erfüllungsgeschäft mit Übergabe und Bezahlung; vgl. Kapitel 3.3.). Der Verkauf steht am Ende der Kette der Kernprozesse im Einzelhandelsunternehmen, die mit dem Einkauf und der Sortimentsgestaltung beginnt und über logistische Prozesse hin zum Warenabsatz reicht; diese Kernprozesse werden von Unterstützungsprozessen wie Rechnungswesen, Personalwirtschaft, Marketing, IT-Anwendungen und warenwirtschaftlichen Analysen flankiert.

4.4. Simulation von Verkaufsgesprächen

Zur Beantwortung der Frage, inwieweit schulische Simulationen von Verkaufsgesprächen dem Erwerb domänenspezifischer Gesprächskompetenz dienen können, wird im Folgenden zunächst das traditionelle Konzept des Rollenspiels im Verkaufskundeunterricht dargestellt (Kapitel 4.4.1.). Danach wird untersucht, wie Schülerinnen und Schüler die Aufgaben im Verkaufsgespräch (in den Bereichen ‚Handlungsmuster realisieren‘, ‚Themen bearbeiten‘, ‚Beziehung gestalten‘ und ‚Verständnis sichern‘) im Rollenspiel bearbeiten (Kapitel 4.4.2.). Abschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse und der Frage, welche didaktischen Konsequenzen sich aus dem Befund für eine Erweiterung des Methodenspektrums der Verkaufsgesprächslehre ziehen lassen (Kapitel 4.4.3.).

4.4.1. Rollenspiel im Verkaufskundeunterricht

Bei der folgenden Darstellung von Grundzügen der traditionellen Theorie des Rollenspiels werden sowohl Positionen der Sprachdidaktik als auch Aussagen von Schulbuchautoren im Bereich der Verkaufskunde wiedergegeben. Einig ist man sich, dass die Ziele beim Einsatz des Rollenspiels als Lernmethode die Förderung von Sozialkompetenz im Allgemeinen und von Gesprächskompetenz im Besonderen sind. Nach Krappmann (1977) können Schülerinnen und Schüler durch die Teilnahme an Rollenspielen Kompetenzzuwächse erzielen in den Bereichen Empathie, kommunikative Kompetenz, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz als duldsamem Umgang mit Mehr- und Doppeldeutigkeit (vgl. Krappmann 1977, S. 178). Für Ko-

chan (1976) hat das Rollenspiel gegenüber der Vermittlung theoretischen Wissens den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler hier praktische Erfahrungen machen können und dadurch intensiver lernen:

„Gegenüber der Belehrung durch Erfahrene, die ebenfalls Schaden vermeiden soll, hat die Simulation den lernpsychologischen Vorteil, daß sie eigene Erfahrung — wenn auch unter fiktiven Umständen — ermöglicht, die im allgemeinen größere Überzeugungskraft auf den Lernenden ausübt und ihn auch unabhängiger von überkommenen Vorstellungen sowie der jeweiligen Person des Ausbilders, Lehrers oder Erziehers macht.“ (Kochan 1976, S. 14)

Empfinden die Schülerinnen und Schüler die Rollenspielsituation als wirklichkeitstgetreue Simulation ihrer Erfahrungswelt, sind sie in der Lage, an persönlichen Problemen zu arbeiten, neue Erfolg versprechende Verhaltensmuster zu erwerben und sich schrittweise von Zwängen zu emanzipieren:

„Inhaltlich bezieht sich das kommunikative Rollenspiel auf die Kommunikationsrealität der Schüler, auf Kommunikationsbedürfnisse und -anforderungen, auf -zwänge und -tabus. Das Ziel der Sprachhandlungsfähigkeit schließt auch die Befähigung zur Einflußnahme auf diese Realität ein. Im Rollenspiel wird deshalb Realität nicht nur imitiert, sondern auch im Sinne eines Vorgriffs auf eine humanere Redepraxis antizipiert.“ (Kochan 1976, S. 15)

„Der Schüler soll im Rollenspiel nicht nur Kommunikationsgeschicklichkeit erwerben, sondern lernen, seine Sprache selbstbestimmend und verantwortlich zu gebrauchen.“ (Kochan 1976, S. 15)

Der von Kochan (1976) hervorgehobene sozialkritisch-emanzipatorische Aspekt der Rollenspieltheorie spielt in der Verkaufsgesprächslehre keine Rolle. Im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel ist vielmehr von zweckorientierter ‚Kommunikations- und Verkaufstechnik‘ die Rede, die trainiert und zur Erreichung des betrieblichen Ziels der Kundenbindung eingesetzt werden soll:

„Die Schülerinnen und Schüler [...] beherrschen wichtige Elemente der Kommunikations- und Verkaufstechnik [...] Sie wenden diese in Rollenspielen an, zeigen dabei sowohl verbal wie nonverbal kundenorientiertes Verhalten.“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 10)

Das Rollenspiel wurde von Lachenmann 1975 als Methode im Verkaufskundeunterricht etabliert (siehe Kapitel 4.3.1.1). Theoretische und didaktische Überlegungen zur Funktion dieser Methode in der Verkaufslehre sind seitdem kaum angestellt worden (siehe Lachenmann 1975a, Lungershausen 1995). Welche Aufgaben das Rollenspiel erfüllen soll, kann man deshalb am besten an den Aufgaben ablesen, die in allen untersuchten Schulbüchern gestellt werden. Konkrete Hinweise zur

Gestaltung von Rollenspielübungen (Setting, Feedback-Regeln usw.) finden sich allerdings nur in vier Lehrwerken; in zwei Fällen gibt es Hilfen in den zugehörigen Lehrerhandbüchern, drei Schulbücher machen keine Angaben zum Thema. Eine Strukturierung der Aufgaben gibt es in drei Schulbüchern gar nicht, in den anderen Lehrwerken folgen auf eine (eventuell durch die schriftliche Beantwortung von Leitfragen von den Schülerinnen und Schülern vorzubereitende) Situationsbeschreibung die Rollenfestlegungen für Käufer und Verkäufer (mitunter auf Rollenkarten) und Hinweise zur Beobachtung und Beurteilung des Rollenspiels. Diese Rollenspielanweisungen finden sich entweder isoliert in den einzelnen Schulbuchkapiteln oder sind bewusst als Anwendungsübungen mit vorangehenden Aufgaben thematisch verknüpft.

Bei der Art der Formulierung der Rollenspielaufgaben lässt sich Folgendes beobachten: In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle werden in den Aufgaben Aufträge zum Spielen kleiner (manchmal kleinster) Verkaufsgesprächsausschnitte erteilt. Diese Fragmentierung soll verhindern, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Komplexität vollständiger Verkaufsgespräche überfordert werden. Die Schulbücher erarbeiten kapitelweise die Hauptelemente des Verkaufsgesprächs, indem sie den Phasen bestimmte Gesprächsaufgaben zuordnen, und geben zu jedem Teilschritt passende Rollenspielaufgaben. Das heißt, sie reduzieren und elementarisieren den Stoff für die Schülerinnen und Schüler, die als Auszubildende noch über wenig Praxiserfahrung verfügen, und stellen das Spielen von ganzen Gesprächen als Anwendung sämtlicher erlernter Teilfertigkeiten an den Schluss. Dadurch entsteht aber die Gefahr, dass den Schülerinnen und Schülern partielle Fertigkeiten antrainiert werden und die Rollenspielteilnehmer in der Kürze der Spielsequenzen zu wenig Gestaltungsspielraum haben. Weitere Schwierigkeiten können für die Schülerinnen und Schüler dadurch entstehen, dass von ihnen mitunter nicht der Nachvollzug ihrer eigenen Praxiserfahrungen, sondern Schauspielerei verlangt wird: z. B. wenn sie Kundentypen darstellen, fehlerhaftes (!) Verkäuferverhalten spielen oder einen Ladendiebstahl inszenieren sollen. Schließlich sind in einzelnen Fällen die Situationsvorgaben so genau, dass sie die Handlungsmöglichkeiten der Spieler stark einengen; und Situationsbeschreibungen, die sich auf bestimmte Branchen beziehen, erlauben es oft nur Schülerinnen und Schülern, die im betreffenden Bereich tätig sind, ein angemessenes Rollenspielverhalten zu entwickeln.

4.4.1.1 Bearbeitung von Gesprächsaufgaben simulieren

In der Spielphase können Schülerinnen und Schüler die Bearbeitung von Gesprächsaufgaben simulieren und dabei Handlungsmuster (a) und Ausdruckformen

erproben (b). Im anschließenden Feedback-Gespräch können sie eigenes Gesprächsverhalten auswerten.

a) Handlungsmuster erproben

Nach Kochan (1976) bietet das Rollenspiel Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Realität zu reflektieren und im Probehandeln Handlungsalternativen zu erproben:

„Rollenspiel im Sinne von Simulation potentiell realer Sprachhandlungssituationen [...] ermöglicht sprachliche und soziale Normen probehend zu prüfen“ (Kochan 1976, S. 15)

Der Verlauf des Rollenspiels und das Ergebnis der Auswertung in der anschließenden Nachbesprechung produzieren Erfahrungen und Erkenntnisse, die bei der Bewältigung späterer Realsituationen nützlich sein können:

„Die Lernenden gewinnen dabei Einsichten über die simulierte Wirklichkeit und erproben und entwickeln ihre Fähigkeiten, den gespielten Ernstfall und ähnliche Situationen in der Wirklichkeit zu bewältigen.“ (Kochan 1976, S. 14)

Im Rollenspiel wird ein fiktiver Handlungsraum entworfen, der die Komplexität der Wirklichkeit reduziert und so für den analytischen Zugriff aufbereitet:

„Die Simulation reduziert die Wirklichkeit auf die für den jeweiligen Erkenntnisprozeß wichtigen Merkmale und schafft damit ein überschaubares Modell bzw. ermöglicht die Untersuchung räumlich oder zeitlich entfernter Realität in fiktiver Entsprechung.“ (Kochan 1976, S. 14)

Voraussetzungen für die Möglichkeit, im Spiel Handlungsalternativen auszuprobieren, sind die Ausschaltung von Gefahren im geschützten Raum der Fiktion, die Folgenlosigkeit der gespielten Handlungen und die Entlastung vom Realitätsdruck:

„Schmerzliche oder kostspielige Folgen, die durch die Handlungsunsicherheiten und -fehler der Lernenden im Ernstfall herbeigeführt werden würden, treten in der Simulation nur als Wenn-Dann-Warnung in Erscheinung [...]“ (Kochan 1976, S. 14)

Auch in der Ausbildung zum Verkäufer kann das Rollenspiel gewinnbringend eingesetzt werden. Beck (1992) weist darauf hin, dass Auszubildende wenig Gelegenheit haben, ihre Gesprächskompetenz zu entwickeln, wenn sie einerseits ihre Verkaufstätigkeit in Realsituationen am Ausbildungsplatz durch Zeitdruck und Komplexität geprägt erleben und wenn sie andererseits in der Schule vor allem in theoretische Formen des Lernens eingebunden werden. Beck (1992) verweist deshalb auf die bereits genannten Möglichkeiten des Rollenspiels als Methode praktischen Lernens im Unterricht hin:

„Rollenspiele können sich auf bestimmte Problembereiche des Verkaufens beschränken, der Spieler darf Fehler machen, und durch eine Auswertung können wichtige Rückschlüsse für zukünftiges Verhalten gezogen werden. Nicht die Persönlichkeit des Spielers steht im Mittelpunkt, sondern die Rolle, die er spielt. Das muß besonders bei der Nachbesprechung beachtet werden.“ (Beck 1992, S. 233)

Für Lachenmann (1975) gehören zum Verkaufsgesprächstraining sowohl das Einüben von Teilfertigkeiten als auch das Simulieren von vollständigen Gesprächen, in denen alle Komponenten der Gesprächsführung eine Rolle spielen:

„Was bisher einzeln gelernt und geübt wurde (Argumentation, Sprechen, Empathie), wird nun, vergleichbar den Manövern der militärischen Ausbildung, im Wirkungszusammenhang erprobt.“ (Lachenmann 1975a, S. 108)

Lachenmann (1975a) glaubt allerdings nicht, dass mit Simulationen schwierige Fälle im Verkauf gewinnbringend bearbeitet werden können:

„Im ganzen gesehen eignet sich jedoch das Rollenspiel am besten für Verkaufsabläufe ohne Komplikationen. Knifflige Verkaufsprobleme werden besser schriftlich oder halbschriftlich gelöst.“ (Lachenmann 1975a, S. 116)

Auch der rational-kognitive Aspekt des Verkaufsgesprächs – gemeint ist wohl die Gesprächsstrukturierung durch den Verkäufer – ist nach Lachenmanns (1975a) Ansicht im Rollenspiel nicht gut zu bearbeiten:

„Das rationale Element des Verkaufens, das ohnehin oft überbewertet wird, kann beim Rollenspiel nicht sehr gut dargestellt werden. [...] Die kognitiven Lernziele des Verkaufsunterrichts werden auf andere Weise besser erreicht, so etwa durch die Bearbeitung von Kurzfällen oder durch [...] Argumentationsübungen.“ (Lachenmann 1975a, S. 116)

Damit äußert Lachenmann (1975a) seine Skepsis, dass das Gefüge der zentralen Handlungsmuster, die das Verkaufsgespräch auf der Handlungsebene prägen und den Kern der Verkäufer-Käufer-Interaktion ausmachen, simulierbar ist:

„Diese Entscheidungsbedingungen — und noch tausend andere — sind bei Verkaufsübungen nicht reproduzierbar. Oft ist beim Rollenspiel die Entscheidung des Verkäufers beliebig. Bei der Beurteilung von Verkaufsübungen durch Schüler und Lehrer wird daher die Logik der Argumentation im allgemeinen nicht kritisiert: die Richtigkeit der Gesprächsführung kann weder bewiesen noch widerlegt werden.“ (Lachenmann 1975a, S. 115)

b) Ausdrucksformen erproben

Nach Kochan (1976) bietet das sprachdidaktische Rollenspiel die Möglichkeit, die sprachlichen Ausdrucksformen in konkreten Kommunikationssituationen zum Beobachtungsgegenstand zu machen, ihre Wirkung zu analysieren und auszuprobieren:

„Dabei werden kommunikative und soziale Funktionen verschiedener sprachlicher Mittel untersucht und erprobt. Der Blick bleibt nicht an der Oberfläche sprachlicher Erscheinungen haften, sondern umfaßt auch den Sprecher und Hörer, deren Intentionen und soziale Rollen, die Sprechsituation und ihren gesellschaftlichen Kontext. Dabei werden Bedingungen und Wirkungen des Sprechens reflektiert.“ (Kochan 1976, S. 15)

Lachenmann (1975a) geht davon aus, dass es müßig ist, bei Rollenspielen im Rahmen von Verkaufsgesprächstrainings die Stimmigkeit der simulierten Handlungen, die ja immer nur ein folgenloses So-tun-als-ob sind, zu beurteilen. Stattdessen solle man im Spiel und in der Nachbesprechung der äußeren Form mehr Beachtung schenken, das heißt der verbalen und nonverbalen Ausdruckweise, die Lachenmann (1975) als die eigentliche „Arbeitstechnik“ des Verkäufers bezeichnet:

„Hat der Verkäufer den Kunden wirklich überzeugt? Darüber könnte in der Diskussion stundenlang gestritten werden, wenn der Lehrer nicht rechtzeitig bremst. [...] Die zuschauenden Schüler sollen also bei Verkaufsübungen nicht den Kunden beobachten, von dem man ja weiß, daß er ohne zu zahlen davonkommt, sondern den Verkäufer. Dessen Arbeitstechnik (Sprache, Mimik, Gesten) wird beobachtet und kritisiert.“ (Lachenmann 1975a, S. 115)

Neben der Beurteilung der verbalen und nonverbalen Ausdruckweise sind für Lachenmann (1975a) beim Rollenspiel vor allem die Aktivitäten auf der Beziehungsebene der Verkäufer-Käufer-Interaktion von Interesse, weil die Spieler vor allem hier realistisch alternative Verhaltensweisen ausprobieren können:

„Bei Verkaufsübungen im Rollenspiel geht es nun darum, die affektiven und psychomotorischen Komponenten der Empathie darzustellen und zu üben. Hierher gehören: Augenkontakt, Anpassung an die Sprechweise des Kunden, gelassene Hinnahme der Entscheidung des Kunden (Kaufentschluß oder Verzicht auf Kauf).“ (Lachenmann 1975a, S. 116)

4.4.1.2 Gesprächsverhalten auswerten

Ebenso wichtig wie das Rollenspiel selbst ist die anschließende Nachbesprechung. Nach Kochan (1976) geht es dabei nicht nur um das Feedback der Zuschauer, sondern auch darum, dass die Spieler ihre Selbstwahrnehmung reflektieren und mit den Zuschauern diskutieren können:

„Der Schüler soll dabei nicht Objekt, sondern Subjekt der Beurteilung sein.“ (Kochan 1976, S. 15)

Das sieht Lachenmann (1975a) im Rahmen der Rollenspieltheorie der Verkaufsge-
sprächslehre genauso und betont den Nutzen des Rollenspiels für Spieler und Zu-
schauer:

„Spieler und Beobachter profitieren von dem Rollenspiel.“ (Lachenmann 1975a, S. 108; Hervorhebung im Original)

Lachenmann (1991) geht davon aus, dass es für die Schülerinnen und Schüler schwer ist, das eigene Gesprächsverhalten bewusst wahrzunehmen und zu verändern. Seiner Meinung nach sind Lerneffekte am ehesten dann zu erzielen, wenn beim Einsatz von Rollenspielen Reflexion und Aktion eng miteinander verbunden werden,

„[...] wenn **Einsicht** und **Gewöhnung** Hand in Hand gehen: Die Schüler sollen ihr bisheriges Verhalten durchschauen, die Notwendigkeit eines besseren Verhaltens erkennen – und außerdem das bessere Verhalten systematisch trainieren.“ (Lachenmann 1991, S. 22; Hervorhebungen im Original)

Rollenspiele haben den Vorteil, dass sie nicht nur angemessene und weniger angemessene Verhaltensweisen der Spieler vor Augen führen, sondern durch die Möglichkeit des Vergleichs verschiedener Realisierungen ähnlicher Aufgaben sinnfällige Anhaltspunkte für die Beurteilung liefern:

„Durch Rollenspiele werden [...] fehlerhafte Verhaltensweisen deutlich gemacht und korrigiert, [...] Maßstäbe zur Beurteilung verkäuferischen Könnens und zur Selbsteinschätzung gesetzt.“ (Lachenmann 1991, S. 132)

Audio- und Videoaufnahmen ermöglichen den Rollenspielteilnehmern die Selbstwahrnehmung und sind in Verbindung mit Feedback-Gesprächen ein gutes Mittel, das eigene Gesprächsverhalten zu analysieren, was wiederum die Voraussetzung für eine Verhaltensänderung darstellt:

„Ein Verkäufer kann über Jahre hinweg, vielleicht ein Leben lang, Fehler machen, ohne daß er dies merkt. Es sind meist freilich nur die kleinen Absonderlichkeiten der Sprechweise, der Stimmführung oder der Körperhaltung und Bewegungsweise, die der Rollenspieler bei Abspielen des Ton- oder Videobandes selbst erkennt. Andere Mängel (meist die schwereren), etwa monotone Stimmführung oder mangelnde Empathie, fallen nur Außenstehenden auf. Besprechung und Kritik des Rollenspiels durch die Zuschauer sind daher unentbehrlich.“ (Lachenmann 1975a, S. 108)

Als Feedback-Regeln werden im Rahmen der Rollenspieltheorie der Verkaufsgesprächslehre genannt: angstfreie Atmosphäre schaffen, konstruktiv-sachlich und vorsichtig kritisieren, nicht die Person sondern das Verhalten beurteilen, positive Rückmeldung geben, Frustrationen vermeiden und Alternativen aufzeigen.

4.4.2. Bearbeitung sprachlicher Aufgaben im Rollenspiel

Im Folgenden wird untersucht, wie Schülerinnen und Schüler in simulierten Verkaufsgesprächen sprachliche Aufgaben in den Kompetenzbereichen „Handlungs-

muster realisieren', ,Themen bearbeiten', ,Beziehung gestalten' und ,Verständnis sichern' bearbeiten.

4.4.2.1 Handlungsmuster realisieren

Für den Bereich ,Handlungsmuster realisieren' wird zunächst die Häufigkeit der Realisierung der zentralen sprachlichen Handlungen des Diskurstyps Verkaufsgespräch in den Rollenspielen mit der Häufigkeit der Realisierung in den Gartencenter-Gesprächen verglichen (siehe Abbildung 30).

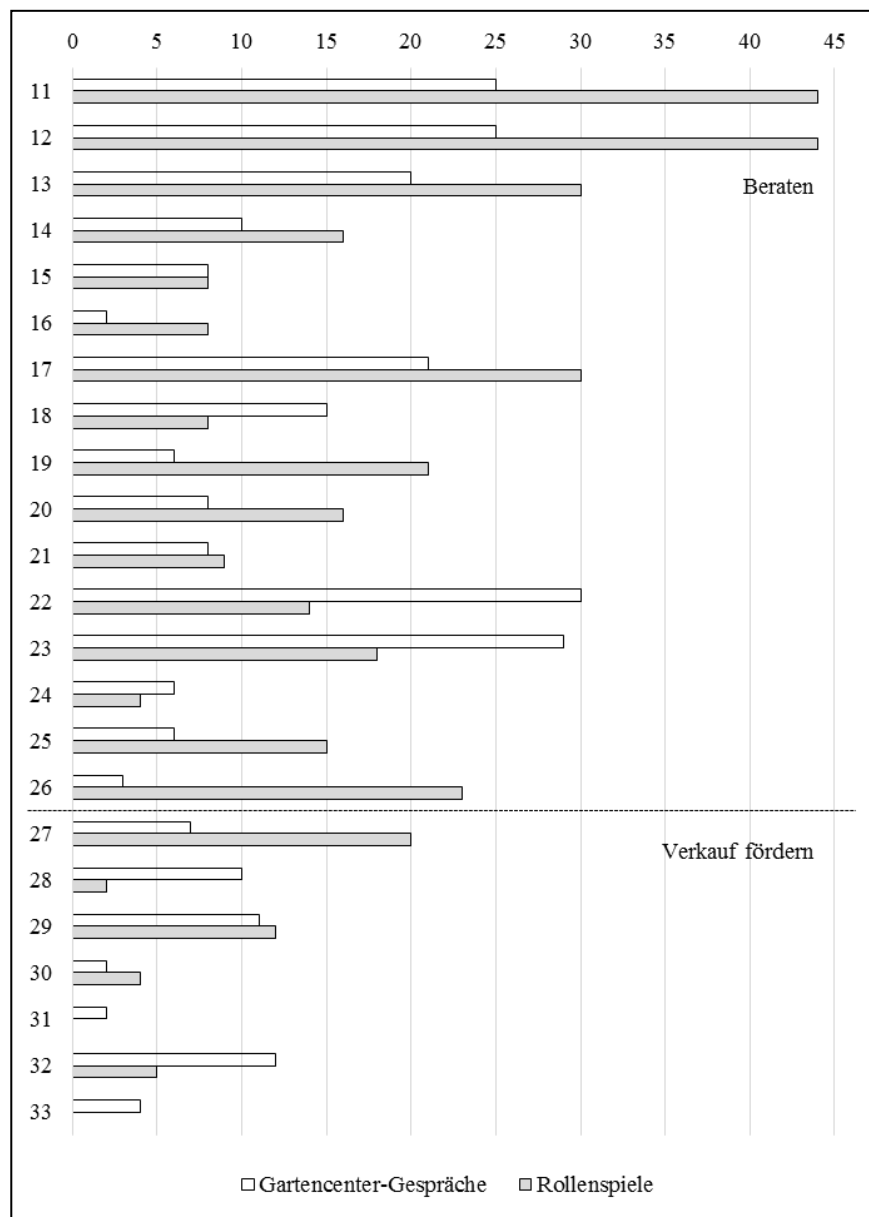


Abbildung 30: Musterrealisierung in Verkaufsgesprächen

Abbildung 30 zeigt die Anzahl sprachlicher Handlungen in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen in den Bereichen ‚Beraten‘ (mit den Teilhandlungen ‚Wareneigenschaften beschreiben‘ (11-12), ‚Fachinformationen erklären‘ (13-16), ‚über Warenverwendung instruieren‘ (17-20), ‚Warenqualität einschätzen‘ (21-23), ‚Ratgeben‘ (24-25) und ‚Ware empfehlen‘ (26)) und ‚Verkauf fördern‘ (mit den Teilhandlungen ‚Einwand behandeln‘ (27-28), ‚Preis besprechen‘ (29-31) und ‚Angebotsannahme fördern‘ (32-33)). Nicht dargestellt sind im Diagramm ‚Gespräch eröffnen‘ (1-4), ‚Anliegen klären‘ (5-8), ‚Ware anbieten‘ (9-10) und ‚Gespräch beenden‘ (34-37).

- 1) zuerst grüßen
- 2) Kundengruß erwidern
- 3) nicht grüßen
- 4) Kunden mit Namen anreden
- 5) beim Anliegenklären zuhören
- 6) beim Anliegenklären fragen
- 7) beim Anliegenklären erklären
- 8) beim Anliegenklären einschätzen
- 9) Vorschlag mit Personenbezug formulieren
- 10) Vorschlag ohne Personenbezug formulieren
- 11) Wareneigenschaften informativ beschreiben
- 12) verständlich beschreiben
- 13) Fachinformationen verständlich erklären
- 14) Ursachen erklären
- 15) Vorgänge erklären
- 16) Bedeutungen erklären
- 17) über Warenverwendung verständlich instruieren
- 18) Instruktion als knappe Anweisung formulieren
- 19) Instruktion als komplexe Anleitung formulieren
- 20) Instruktion als Handlungsoption formulieren
- 21) Einschätzung der Warenqualität begründen
- 22) Einschätzung der Warenqualität nicht begründen
- 23) Einschätzung mit floskelhaften Attributen formulieren
- 24) Ratschlag sachbezogen formulieren
- 25) Ratschlag subjektiv formulieren
- 26) Empfehlung subjektiv formulieren
- 27) Einwand defensiv behandeln (nicht Kommentieren, Kommentieren, Nachfragen, Alternative anbieten)

- 28) Einwand offensiv behandeln (Widersprechen, einräumend Widersprechen, Umwerten)
- 29) Preis defensiv mitteilen (nennen, bestätigen, erläutern)
- 30) Preis offensiv mitteilen (Preis als positives Warenmerkmal, Teil einer Empfehlung nennen)
- 31) über den Preis verhandeln
- 32) Angebotsannahme kooperativ fördern (ergänzend Informieren)
- 33) Angebotsannahme offensiv fördern (Suggestiv-, Entscheidungsfragen stellen, zum Kauf auffordern)
- 34) zuerst danken
- 35) Kundendank bearbeiten
- 36) Abschiedsgruß formulieren
- 37) keinen Abschiedsgruß formulieren

Die grafische Darstellung in Abbildung 30 macht nicht nur deutlich, dass Schülerinnen und Schüler im Rollenspiel diskurstypische Muster in erheblichem Umfang realisieren; es zeigt sich auch, dass sie das ähnlich wie die Verkäufer in den Gartencenter-Gesprächen stärker im Bereich ‚Beraten‘ als im Bereich ‚Verkauf fördern‘ tun. Die Einzelheiten des Vergleichs werden im Folgenden ausgeführt.

a) Gespräch eröffnen

Tabelle 29 zeigt die Häufigkeit der Realisierung sprachlicher Verkäuferhandlungen im Bereich ‚Gespräch eröffnen‘ in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen.

Tabelle 29: Gespräch eröffnen (GC - ROL)

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
1) zuerst grüßen	3	7
2) Kundengruß erwidern	3	8
3) nicht grüßen	9	0
4) Kunden mit Namen anreden	1	0

In Tabelle 29 ist zu sehen, dass bei den Rollenspielen die wechselseitige Begrüßung – im Unterschied zu den Gartencenter-Gesprächen – ausnahmslos in allen Fällen realisiert wird. Offensichtlich empfinden die Rollenspielenden eine starke Verpflichtung, eine regelgerechte Gesprächsform zu realisieren. Die Spielsituation im Klassenraum wird hier anscheinend nicht als genau identisch mit der im Gartencenter

wahrgenommen, bei der nonverbale Formen der Kontaktaufnahme unter den Bedingungen einer Selbstbedienungsanlage und der Verzicht auf die verbale Begrüßung häufig vorkommen. Im Rollenspiel grüßt der Verkäufer/die Verkäuferin 7-mal, der Kunde/die Kundin 8-mal zuerst, und ist damit – ähnlich wie in den authentischen Gesprächen – etwas häufiger initiativ. Meist geht der Kunde auf den Verkäufer zu und drückt mit seiner Begrüßung im ersten Zug sein Kontaktinteresse aus; die Zurückhaltung des Verkäufers wird nicht als Unfreundlichkeit angesehen, sondern ist normal und wird erwartet, im Gegenteil: Andere Verhaltensweisen würden vermutlich schnell als Aufdringlichkeit empfunden.

Tabelle 30 zeigt die von Verkäufern und Kunden im ersten bzw. zweiten Zug verwendeten Grußformeln. Eindeutig bevorzugt wird die Standardformel (Formel A: „Guten Tag“) mit Varianten, gefolgt von „(Guten) Morgen“. Selten sind regionale Besonderheiten (Formel H: „Moin“, Formel I: „Grüß Gott“); da der Gebrauch von Grußformeln stark ritualisiert und internalisiert ist, halten eine aus Norddeutschland stammende Schülerin und ein aus Süddeutschland stammender Schüler auch unter den Rollenspielbedingungen daran fest. Nur einmal taucht eine Vertraulichkeit ausdrückende Formel auf (Formel J: „Hallo“).

Tabelle 30: Grußformeln im Rollenspiel

	V/Vin erster Zug 7	V/Vin zweiter Zug 8	K/Kin erster Zug 8	K/Kin zweiter Zug 7
A	Guten Tag 4	Guten Tag 5	Guten Tag 5	Guten Tag 2
B		Ja, guten Tag 1		
C				Schönen guten Tag 1
D				Ta:g 1
E	Guten Morgen1			Guten Morgen1
F				Ah, guten Morgen1
G	Morgen 1	Morgen 2	Morgen 1	
H	Moin 1		Moin 1	
I				Grüß Gott 1
J			Hallo 1	

Meistens sind die Grußpaare komplementär (siehe Tabelle 30), eventuell mit kleinen Variationen (siehe Tabelle 31: B, C, D, F, G), das heißt die Rollenspielteilnehmer beachten konversationelle Konventionen und stellen sich auf ein gemeinsames Distanzniveau ein. Nicht komplementär sind lediglich die Kombination von Regio-

nal- und Standardform (siehe Tabelle 31: C, D), die Verbindung zweier unterschiedlicher Standardformeln (siehe Tabelle 31: E) und die Kontrastierung von Vertraulichkeits- und Distanzform (siehe Tabelle 31: F). In jedem Falle wird aber das Gebot der Höflichkeit beachtet.

Tabelle 31: Grußpaare im Rollenspiel

	Erster Zug	Zweiter Zug	
A	Guten Tag	(Guten) Tag	7
B	(Guten) Morgen	(Guten) Morgen	3
C	Moin	Guten Tag	2
D	Guten Tag	Grüß Gott	1
E	Guten Tag	Morgen	1
F	Hallo	Guten Tag	1

An einer Stelle wird besonders deutlich, wie die Rollenspielteilnehmer die Angemessenheit der Begrüßungsverfahren kontrollieren: Als der Verkäufer mit „Morgen“ auf die Formel „Guten Tag“ der Kundin reagiert, korrigiert sich diese in ihrer Grußwiederholung (siehe Transkriptausschnitt 88).

Transkriptausschnitt 88: ROL-Ha0-Obst

[1]

V	Morgen.	
V [nv]	((grinst))	
Kin	Guten Tag.	Äh guten Morgen. Ich brauche Ihre Hilfe, und ich denk mir,

[2]

Kin	Sie sehn so aus, als wenn Sie mir helfen könnten. In Punkto <u>Obst</u> bäume, bin ich da	
-----	---	--

Gruß und Gegengruß werden bis auf eine Ausnahme als Paarsequenzen realisiert, bevor mit der Anliegenbearbeitung begonnen wird. Nur in einem Fall formuliert die Verkäuferin ihre Aufforderung zur Anliegenformulierung ohne den Gegengruß abzuwarten (siehe Transkriptausschnitt 89).

Transkriptausschnitt 89: ROL-Lu1-Sukkulenten

[1]

Vin	Guten Tag. Sie gucken so suchend, kann ich Ihnen helfen?	
K	Schönen guten Tag,	

[2]

K	Frau Ludwig. Ich interessiere mich für eine Kaktee. Und zwar ich hab nen relativ
---	--

Transkriptausschnitt 89 bildet auch insofern eine Ausnahme, als normalerweise in den Rollenspielen auf Namensnennungen und die Verwendung von Ersatzformen bei der Anrede verzichtet wird, hier aber der Kunde die Verkäuferin mit Namen anspricht. Das wirkt ebenso künstlich wie die zuvor von der Verkäuferin verwendete Formulierung „Sie gucken so suchend“. Vermutlich werden hier Ratgeberempfehlungen aus den Schulbüchern realisiert.

Fazit. Das Gesprächsverhalten der Rollenspieltteilnehmer entspricht in der Eröffnungsphase weitestgehend der Normalform. Schwierigkeiten bei der Realisierung des Musters im Rollenspiel gibt es nicht.

b) Anliegen klären

Anliegen vorbereiten/Voraussetzungen absichern. Eine Phase der Anliegenklärung kommt in jedem Rollenspiel vor, initiiert wird sie in zehn Fällen vom Verkäufer, in fünf vom Kunden. Die verkäuferinitiierten Sequenzen bestehen immer aus einer Aufforderung an den Kunden, sein Anliegen zu formulieren, und der anschließenden Anliegenformulierung durch den Kunden. Äußerungen zur Anliegen Vorbereitung wirken in den Rollenspielen schnell gekünstelt; so z. B., wenn in der klar abgesprochenen Spielsituation die Möglichkeit glaubhaft gemacht werden soll, der Kunde wolle vielleicht gar nicht beraten werden.

„Sie gucken so suchend, kann ich Ihnen helfen?“ (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 1)

„V: Kann man Ihnen helfen, oder . wolln Sie nur schau? – Kin: Ähm ich überlege grade, eigentlich ja.“ (ROL-Ha1-Obst, Fläche 1)

Auch die Absicherung von Voraussetzungen (hier die der Beratungskompetenz) wirkt etwas aufgesetzt und irritiert offenbar den Verkäufer, der sich in Reaktion auf die Kundenäußerung dem Publikum zuwendet (ROL-Ha0-Obst):

Transkriptausschnitt 90: ROL-Ha0-Obst

[1]

V	Morgen.
V [nv]	((grinst))
Kin	Guten Tag. Äh guten Morgen. Ich brauche Ihre Hilfe, und ich denk mir,

[2]

Kin	Sie sehn so aus, als wenn Sie mir helfen könnten. In Punkto <u>Obst</u> bäume, bin ich da
-----	---

[3]

V	Da sin Se bei mir genau richtig, jà.	
V [nv]	((blickt Zuschauer an))	
Kin	bei Ihnen richtig?	Schön. Un zwar is das so:

Besonders ungewöhnlich und den Gesprächsverlauf verzögernd wirkt die Anliegenklärung in ROL-Hü0-Rasenpflege (siehe Transkriptausschnitt 91). Mit 3-maligem Echo reagiert der Verkäufer auf die Kundenäußerungen bei der Anliegensvorbereitung (K äußert Beratungswunsch – V: „Ach sò, Sie ham schon direkt ne . konkrete Frage.“), bei der Themeneinführung (K thematisiert Rasenpflege – V: „Äh, um den Rasen geht es.“) und bei der Umstandsklärung (K erwähnt Moosbefall – V: „Moosvernichter. Sie haben Moos im Rasen? Ahà. Stark Moos ham Se drin.“):

Transkriptausschnitt 91: ROL-Hü0-Rasenpflege

[1]

V	Jà, guten Tag.	Ach sò, Sie ham
K	Guten Tag.	Jetzt hab ich ma folgende Frage äh/

[2]

V	schon direkt ne . konkrete Frage. . Jà.	
V [nv]	((lacht))	
K	Jà, genau. . Also wir ham im Moment dieses	
Z [nv]	((lachen))	

[3]

V	Hm̃.	Jà.	Äh, um den Rasen
K	äh Rasengrundstück, .	und . jà, der Rasen ist sehr ver <u>moost</u> .	

[4]

V	geht es. Jà.	
K	Jà, genau.	Der is sehr vermoost und ähm is schon gelblich also, würd
Z [nv]	((kichern))	

[5]

V	Jà.	
K	ich sagen, sieht schon (mager) aus.	Und . da wollt ich ma fragen, was man

[6]

K	machen kann. Ob man den, . ähm jà, düngen kann? Oder Moosvernichter, oder	
---	---	--

[7]

V	<u>Moos</u> vernichter. Sie	
K	vertikutieren. Da hab ich nich so viel Ahnung von, was (...)	

[8]

V	haben Moos im Rasen?	Ahà. Stark Moos ham Se drin.
K	Jà. Sehr <u>stark</u> sogar.	Genau.

[9]

V	Dann/ . Und wie groß is der Rasen, wenn ich fragen darf?	Jà.
K		Äh die Fläche?

Beginnt der Kunde die Phase, dann präsentiert er sofort seinen Wunsch oder erschildert eine Problemsituation, woraufhin der Verkäufer beginnt, den Kundenwunsch durch Fragen zu präzisieren. Nur in einem Fall bietet der Verkäufer sofort Ware an (ROL-Ze3-Obst). Bei der 2-mal verwendeten Verkäuferformulierung „Was kann ich für Sie tun?“ kann der Kunde sofort sein Anliegen formulieren; bei der (mit Varianten) 7-mal gebrauchten Formulierung „Kann ich Ihnen helfen?“ fühlt sich der Kunde meist verpflichtet, zunächst auf die Frageform einzugehen und dadurch seine Anliegenformulierung einzuleiten. Hier finden sich die Formulierungen: „Ich hoffe sehr“, „Ich überlege gerade. Eigentlich ja“, „Ja. Sehr gerne“, „Ja, das hoff ich“, „Oh, ja, gerne“ und „Ja, das wäre toll“. Die indirekte Aufforderung „Kann ich Ihnen helfen?“ (und noch mehr die Variante „Darf ich Ihnen helfen“) stellt also als ein Höflichkeitsritual dar, das vom Kunden eine angemessene Reaktion erwarten lässt.

Anliegen formulieren. Ähnlich wie bei den Verkaufsgesprächen im Gartencenter ist in den Rollenspielen die Art der Themenformulierung zurückhaltend. Auch hier vermeiden es die Kunden, direkt an den Verkäufer Ansprüche zu stellen und erwartete Verkäuferaktionen zu benennen. Stattdessen reden sie von sich, sie erbitten Ratschläge, geben ihre Interessen kund und benutzen Höflichkeitsformen.

Bitten um einen Ratschlag lauten wie folgt:

„Und was könnt ich da machen?“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 5)⁹²

Daneben finden sich im Korpus eine Interessensbekundung und mehrere Suchanfragen:

„Ich interessiere mich für eine Kaktus.“ (ROL-Lu1-Sukkulanten, Fläche 2)

„ich such was [...] Und da wollt ich mich mal informieren, was es da so alles gibt und was man da machen könnte.“ (ROL-Ha3-Rosen, Fläche 1)⁹³

Um eine Bedarfsnennung, eine Wunschbekundung oder eine Verwendungsangabe (die einen Kaufwunsch impliziert) höflicher erscheinen zu lassen, verwenden Kunden den Konjunktiv, Modalverben oder das Adverb ‚gern‘.

⁹² Weitere Belege: ROL-Hü0-Rasenpflege, Fläche 5; ROL-Ha1-Obst, Fläche 4

⁹³ Weitere Belege: ROL-Ew2-Rosen, Fläche 1; ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 2; ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 1

„Und zwar bräuchte ich für mein Badezimmer eine Grünpflanze.“ (ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 1)

„Ich wollte gerne e:n Kirschbaum.“ (ROL-Sc1-Obst, Fläche 1)

„die möchte ich jetzt dann gerne bepflanzen.“ (ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 4)⁹⁴

Die Käufer erkundigen sich meistens (10-mal) nach einem konkreten Artikel („Grünpflanze“, „Kaktee“, „Rosen“, „Kirschbaum“, „Beerensträucher“, „Obstbäume [...] Äpfel [...] Sauerkirschen“, „Blütenstrauch“, „Balkonkästen [...] bepflanzen“, „mediterrane Pflanzen [...] für meinen Garten“, „Terrasse [...] schönes Gefäß [...] mit was Blühendem drin“). Nur 3-mal ist der Kaufwunsch unkonkret („was so im Garten draußen stehen kann“, „Geschenk [...] was ganz Schickes für den Garten“, „Kinder [...] wollen unbedingt [...] Obst“), 2-mal wird ein Problem als Anlass für den geplanten Kauf genannt („Probleme mit meinem Rasen [...] Moos“, „Rasen sehr vermoost“).

Damit sind die Gesprächsthemen insgesamt klarer und enger konturiert als bei den Gartencenter-Gesprächen, was darauf zurückzuführen ist, dass sich die Verkäufer im Rollenspiel zuvor über bestimmte Produktgruppen informiert haben und sich die Käufer an die Absprache halten, nur diesbezügliche Fragen zu stellen. Diese Vorstrukturiertheit der Rollenspiele zeigt sich deutlich an einem Rollenspiel-Spieleffekt: Nach einer wichtigen Informationsfrage zur Abklärung der Standortbedingungen für einen Kirschbaum erinnert die Verkäuferin die Kundin an die zuvor getroffene Absprache und legt ihr dann die Antwort in den Mund: „Und wo soll der stehen? Wie gesagt, der Standpunkt ist ähm . Schatten, . Sonne.“ (ROL-Sc1-Obst).

Transkriptausschnitt 92: ROL-Sc1-Obst

[2]

Vin	En Kirschbaum.	Und wo soll der stehen?	Wie gesagt, der <u>Standpunkt</u> ist
Kin	Hm.	Ähm	

[3]

Vin	ähm . Schatten, . Sonne.	Schon schön
Kin	Also ich/ Ist schon schön sonnig hinten.	

[4]

Vin	sonnig hinten?	Jà, und wie viel Platz haben Sie da?
Kin	Hm. Ist hinten bei uns im Garten.	

⁹⁴ Weitere Belege: ROL-Ze3-Obst, Fläche 1; ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 1; ROL-Ha0-Obst, Fläche 7; ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 2

Außer dem Benennen der gewünschten Ware finden sich als weitere sprachliche Handlungen im Rahmen der Anliegenformulierung das Beschreiben oder Erläutern von Wareneigenschaften und das Berichten über geplante Verwendungszusammenhänge. In der kurzen Version gibt der Kunde lediglich ein Stichwort und lässt dem Verkäufer freie Hand, sein Angebot zu unterbreiten:

„Ich wollte gerne e:n Kirschbaum.“ (ROL-Sc1-Obst, Fläche 1)

In der langen Version macht der Verkäufer vier Vorgaben beim Thema Obstgehölze (für kleinen Garten, ohne Leiter zu beernten, für Frischverzehr und Lagerung geeignet) und verlangt damit vom Verkäufer umfangreichere Warenkenntnisse:

„Wir haben einen ganz kleinen Hausgarten, klein aber fein. Und en gewisser Platz is eben übrig gebliebn. Wir hatten Rasen eingesät. Das is ungefähr ne Fläche so sagen wa mal zehn Meter breit un vielleicht zwölf, dreizehn Meter lang. Nun hab ich ja ziemlich gar keine Ahnung von Obstbäumen. Wir hätten gern Äpfel und vielleicht ne hübsche Sauerkirsche. Sò, was könnten Se mir da empfehlen? Wir wolln aber auch nich auf die Leiter ruf, wir wolln das ziemlich gut abernten könn. Un soll en Tafelapfel sein zum Essen, vielleicht auch einmal zum Lagern.“ (ROL-Ha0-Obst, Fläche 4)

Offene Käufervorgaben ohne weitere Zusätze betreffen die Themen Rosen, Kirschbaum und Balkonkastenbepflanzung. Bei geschlossenen Vorgaben präzisieren Käufer durch eingrenzende Vorgaben ein Problem (ein Zusatz: vermooster Rasen verfilzt; zwei Zusätze: vermooster Rasen gelblich, mager) oder sie spezifizieren ihren Wunsch, was zur Einschränkung der Auswahl führt (ein Zusatz: Grünpflanze fürs Badezimmer⁹⁵; zwei Zusätze: Ziergehölz mit Fernwirkung und schöner Blüte). Ausschmückungen geben dagegen fiktive Zusatzinformationen, wirken sich aber nicht auf die Gestaltung des Angebots aus: „für einen ganz lieben Menschen“, „hab meiner Tochter en Garten gekauft und da ist noch garnix drin“, „hab drei . quengelige Kinder“.⁹⁶

Anliegen explorieren. Tabelle 32 zeigt die Häufigkeit der Realisierung sprachlicher Verkäuferhandlungen im Bereich ‚Anliegen klären‘ in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen.

⁹⁵ Weitere Belege: Kaktee für großen Wintergarten, Stachelbeere als eine Form von Beerenobst, Ziergehölz als Geschenk, Obst für kleinen Garten, Kübelpflanze für Terrasse, Kübelpflanze mit Fernwirkung

⁹⁶ Weitere Belege: „ich hab schon so Einiges“, „haben meine Freunde neu gebaut“, „wenn ich auf der Terrasse sitze“, „in ein neues Mietshaus gezogen“, „Terrasse neu angelegt“

Tabelle 32: Anliegen klären (GC - ROL)

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
5) beim Anliegenklären zuhören	17	12
6) beim Anliegenklären fragen	13	15
7) beim Anliegenklären erklären	6	3
8) beim Anliegenklären einschätzen	2	2

In Tabelle 32 ist zu sehen, dass die Verkäufer in den Rollenspielen ähnlich wie die in den Gartencenter-Gesprächen häufig in Reaktion auf Kundenäußerungen ihr Verständnis signalisieren. Des Weiteren stellen sie vergleichbar viele Fragen unterschiedlichen Typs zur Klärung des Kundenanliegens wie die Verkäufer in den authentischen Verkaufsgesprächen.

Mehrfach werden von den Verkäufern Entscheidungsfragen verwendet:

„die Größe, ähm ist die irgendwie vorgegeben?“ (ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 14)⁹⁷

Bei Alternativfragen werden in einem Satz zwei Optionen gegenübergestellt:

„soll das äh so ne Art Balkonkasten sein oder ne, ne Pflanzschale?“ (ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 3)⁹⁸

Manchmal werden Wahlmöglichkeiten aber auch in zwei Sätzen formuliert:

„Was Winterhartes, also was das ganze Jahr über, also auch im Winter äh draußen stehen kann. Oder kanns auch eine Pflanze sein, oder solls eine Pflanze sein, äh die zum Beispiel aus dem mediterranen Bereich kommt, dafür dann aber auch vor Frost geschützt werden soll?“ (ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 8)⁹⁹

Dem Kunden können auch drei Alternativen auf einmal präsentiert werden:

„Immergrün oder kanns auch die Blätter zum Herbst hin verlieren oder ist das egal?“ (ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 12)

⁹⁷ Weitere Belege: ROL-Lu1-Sukkulente, Fläche 11; ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 16; ROL-Ha1-Obst, Fläche 9, 11; ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 15; ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 7

⁹⁸ Weiterer Beleg: ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 6

⁹⁹ Weitere Belege: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 2; ROL-Ha3-Rosen, Fläche 6; ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 9; ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 10

Häufig stellen Verkäufer Ergänzungsfragen:

„wie groß is der Rasen, wenn ich fragen darf?“ (ROL-Hü0-Rasenpflege, Fläche 9)¹⁰⁰

Oft kombinieren Verkäufer Fragen miteinander. Einige Kombinationen enthalten zwei Fragen:

„Was haben Sie da fürn Standort? Wär das eher was en sonniger Standort? Oder schattig?“ (Ergänzungsfrage – Alternativfrage; ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 5)¹⁰¹

Mehrere Kombinationen enthalten drei Fragen:

„Wie groß, wie breit, wie klein, wie?“ (Ergänzungsfrage – Ergänzungsfrage – Ergänzungsfrage; ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 8)¹⁰²

Es gibt auch Kombinationen von vier Fragen:

„irgendwas Besonderes? Haben Sie sich da irgendwie scho/ schon mal Gedanken gemacht, äh welche Farbe, welche Größe?“ (Entscheidungsfrage – Entscheidungsfrage – Ergänzungsfrage – Ergänzungsfrage; ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 3)¹⁰³

Schließlich stellen Verkäufer auch Nachfragen, um ihr Verständnis zu sichern:

„Das heißt also, es besteht dann auch die Möglichkeit, dass äh diese Pflanze dann später rausgepflanzt wird in den Garten? Weil ich hatte Sie jetzt so verstanden, erst nen Topf.“ (ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 16)

Auffällig an den Fragen ist zum einen, dass es ähnlich wie in den authentischen Gesprächen mehr geschlossene als offene Fragen gibt. Zum anderen sind die Fragen häufig geprägt von Merkmalen mündlicher Sprachproduktion: Viele Sprecher signalisieren Planungsprobleme und produzieren verkürzte oder nicht normgerechte Satzkonstruktionen. Dies kann als ein Zeichen dafür gewertet werden, dass für die Verkäufer die Simulation mit besonderem Aufwand verbunden ist. Da sie sich in der Vorbereitung auf das Rollenspiel Fachkenntnisse in bestimmten Teilgebieten des Warenangebots angeeignet haben, sind sie nun auf die Kooperation des Kunden angewiesen. In der Spielsituation sind sie mit der Abwandlung des Frage-Antwort-Musters beschäftigt (sie wollen und können kein Wissensdefizit ausgleichen), sie formulieren Scheinfragen mit der Absicht, Antworten zu elizitieren, die eine Abstimmung der Käufererfindungen mit dem eigenen Gesprächsplan erlau-

¹⁰⁰ Weitere Belege: ROL-Sc1-Obst, Fläche 2, 4; ROL-Ha0-Obst, Fläche 11; ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 7; ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 8, 11

¹⁰¹ Weitere Belege: ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 6, 24, 32; ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 3; ROL-Ha0-Obst, Fläche 14; ROL-Ha1-Obst, Fläche 5

¹⁰² Weitere Belege: ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 4; ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 12

¹⁰³ Weiterer Beleg: ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 9

ben. Die damit verbundenen Passungsprobleme zeigen sich in den wenig treffsicheren Fragebatterien.

Außer Fragen verwenden Verkäufer in Rollenspielen manchmal auch die sprachliche Handlung des Erklärens, um das Kundenanliegen zu klären. ROL-Ha3-Rosen erklärt der Verkäufer Warenunterschiede hinsichtlich der Verwendungsmöglichkeiten, damit der Kunde sich für die passende Ware entscheiden kann:

„Wir haben zwei verschiedene Rosen im Angebot. Das sind einmal die Beetrosen . oder Edelrosen. Jetzt kommts drauf an. Wollen Sie mehr ne Rabatte setzen, also nen Streifen, oder wollen Sie ne Einzel- . -gruppierung machen?“ (ROL-Ha3-Rosen, Fläche 4)¹⁰⁴

Eine weitere sprachliche Handlung des Verkäufers beim Anliegenklären ist das Einschätzen von Kundeninformationen. In ROL-Ro0-Rasenpflege bewertet der Verkäufer die ihm geschilderten Lichtverhältnisse in Vorbereitung auf seine folgende Empfehlung:

„Also höhere Bäume stehen da auch, die Schatten werfen. Hm. Das is schon mal ein Problem.“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 14)¹⁰⁵

Anliegen ratifizieren und bearbeiten. Sprachliche Markierungen zum Ende der Anliegenklärung treten in den Rollenspielen häufiger auf als in den Gartencenter-Gesprächen. Sie enthalten die Ankündigung von Verkaufervorschlägen und der Inspektion des Angebots:

„Gu:t, dann schauen wir mal in unser Beerenobst.“ (ROL-Ze3-Obst, Fläche 4)¹⁰⁶

Der Verkäufer kann auch durch eine positive Bewertung des Angebots und die Ankündigung seiner Beratungsleistung eine Erwartungshaltung beim Kunden erzeugen:

„Ja:, da haben wir einiges an Auswahl. [...] Kein Problem. Ähm wir haben nochen bisschen was da. Ähm jà, wir könnten halt einiges zusammenstellen.“ (ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 11)¹⁰⁷

Fazit. Bei den Sequenzen, in denen Verkäufer Kundenanliegen klären, handelt es sich um standardisierte kommunikative Situationen, die eine große äußerliche Ähnlichkeit mit vergleichbaren Passagen in authentischen Gesprächen haben. Schwierigkeiten bei der Realisierung des Musters im Rollenspiel gibt es nicht.

¹⁰⁴ Weiterer Beleg: ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 11

¹⁰⁵ Weiterer Beleg: ROL-Ha0-Obst, Fläche 23

¹⁰⁶ Weiterer Beleg: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 7

¹⁰⁷ Weiterer Beleg: ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 22

c) Ware anbieten

Tabelle 33 zeigt die Häufigkeit der Realisierung sprachlicher Verkäuferhandlungen im Bereich ‚Ware anbieten‘ in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen.

Tabelle 33: Ware anbieten (GC - ROL)

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
9) Vorschlag mit Personenbezug formulieren	13	28
10) Vorschlag ohne Personenbezug formulieren	19	15

In Tabelle 34 ist zu sehen, dass die Verkäufer in den Rollenspielen mehr Artikel anbieten als die Verkäufer in den Gartencenter-Gesprächen (43 zu 32) und dass sie ihr Angebot häufiger mit Personenbezug formulieren.

Ware vorschlagen. Das performative Verb „anbieten“ wird nur einmal von einem Verkäufer verwendet, um dem Kunden ein Angebot zu unterbreiten:

„Dat heißt, ich würd jetz Ihnen zuerst gerne/ Dann stell ich Ihnen gleich mal en Produkt vor/ einen .. Moosvernichter . anbieten. En reinen Moosvernichter anbieten.“ (ROL-HÜ0-Rasenpflege, Fläche 19)

Das performative Verb „vorschlagen“ taucht dagegen mehrfach auf und macht deutlich, dass der Verkäufer die Ware als eine Option im Rahmen einer Auswahl präsentiert. Sammelbezeichnungen machen deutlich, dass eine Spezifikation ansteht: „eine Rose“, „vielleicht was Rotes“, „so terrakottafarben, ne? So apricot“; Konjunktionen geben Alternativen an: „entweder [...] oder“; Adverbien markieren den einzelnen Artikel als Teil einer Reihe: „sonst noch“, „als erstes“)

„ich könnte Ihnen da eine Rose vorschlagen. Ähm die ähm also die blühen halt schon eine ganze Weile ähm an einem sonnigen Standort.“ (ROL-Ew2-Rosen, Fläche 5)

„also ich kann Ihnen da ähm entweder eine von diesen englischen oder historischen Rosen vorschlagen.“ (ROL-Ew2-Rosen, Fläche 12)

„Já, sonst kann ich Ihnen natürlich noch zeigen, also es gibt auch die Edelrosen.“ (ROL-Ew2-Rosen, Fläche 24)¹⁰⁸

¹⁰⁸ Weitere Belege: ROL-HÜ1-Zimmerpflanzen, Fläche 60; ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 13, 21; ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 28, 66

Die Formulierungen beim ‚Ware anbieten‘ unterscheiden sich dahingehend, wie sie Verkäufer, Ware und Kunde miteinander in Verbindung bringen. Verwenden Verkäufer die Ich-Form, dann stellen sie sich und eventuell ihre Ansichten in den Mittelpunkt: „ich hab“, „ich persönlich [...] finde“, manchmal abgeschwächt durch den Konjunktiv: „könnte ich Ihnen“, „hätt ich“, „würd ich“.

„ich hab einen sehr schönen Favoriten (...) das ist die äh der Korallenstrauch, die Erythrina, ist ein wunder, wunderschöner“ (ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 79)

„Da hätt ich hier was Besonderes, zum Beispiel die Vanilleblumen hier oben.“ (ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 30)¹⁰⁹

Mit exklusivem „wir“ können die Verkäufer ihre Verbundenheit mit ihrem Unternehmen ausdrücken („wir haben“, „da hätten wir“), mit inklusivem „wir“ („wir könnten [...] nehmen“) beziehen sie den Kunden mit in den Prozess der Warenauswahl ein:

„Da hätten wir dann die neuen, die ‚Jostabeeren‘.“ (ROL-Ha1-Obst, Fläche 60)

„Wir könnten zum Beispiel ähm die Gazanie nehmen.“ (ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 15)¹¹⁰

Die „Sie“-Form wird bei der Angabe von Optionen verwendet („Sie können [...] nehmen“, „wenn Sie [...] nehmen“), eventuell im Konjunktiv („da hätten Sie“, „könnten Sie [...] nehmen“, „Sie könnten [...] noch setzen“). Manche Äußerungen mit „Sie“-Form sind zwar nicht mit expliziten „Vorteilsformulierungen“ im Sinne der Schulbücher verbunden („das bringt Ihnen ...“), weisen aber auf für den Kunden positive Eigenschaften hin („da ist ein Langzeitdünger drin“, „relativ einfache Methode“, „im Angebot [...] für Vasenschnitt [...] können Sie abschneiden“, „die frühesten“). Die „Sie“-Form kommt auch bei Fragen vor („mögen Sie“).

„Oder Sie können den ‚Cox Orange‘ nehmen. (ROL-Ha0-Obst, Fläche 42)

„Ähm wenn Sie dieses dünne Stäbchen nehmen, da ist ein Langzeitdünger drin. Das ist also ne relativ einfache Methode. (ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 48)

„Was auch eben/ Äh Geranien mögen Sie nun leider gar nicht, ne? (ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 58)¹¹¹

¹⁰⁹ Weitere Belege: ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 41; ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 24; ROL-Ew2-Rosen, Fläche 82; ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 62

¹¹⁰ Weitere Belege: ROL-Lu1-Sukkulente, Fläche 11; ROL-Ha0-Obst, Fläche 45; ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 59

¹¹¹ Weitere Belege: ROL-Ha1-Obst, Fläche 70; ROL-Ha3-Rosen, Fläche 14

Unpersönliche Formulierungen bedienen sich der „man“-Form („könnte man“):

„Sonst könnte man aber auch noch ähm natürlich Geranien/ altbewährt und immer gut.“ (ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 19)

Formulierungen, die die Ware in den Mittelpunkt stellen, verwenden „das ist“ oder häufiger den Konjunktiv „wäre“:

„Das is ne Kreuzung zwischen Johannisbeeren und Stachelbeeren.“ (ROL-Ha1-Obst, Fläche 63)

„oder dann ne spätere Sorte wär zum Beispiel die ‚Rondom‘, die is so Ende Juli reif.“ (ROL-Ha1-Obst, Fläche 25)¹¹²

Ähnlich wird die Ware mit „es gibt“ fokussiert:

„Un dann gibts noch die Kulturheidelbeere. Das is aber/“ (ROL-Ha1-Obst, Fläche 49)

Häufig sind bei den Formulierungen ohne Personenbezug auch elliptische Konstruktionen, bei denen lediglich die Ware genannt wird:

„Oder die ‚Bona‘, das is ne ziemlich neue Sorte.“ (ROL-Ha1-Obst, Fläche 64)¹¹³

Ware nachfragen. Käufer thematisieren von sich aus in 9 Rollenspielen die Ware durch Aussagen über ihr Anliegen, Aufforderungen oder Fragen an den Verkäufer und Fragen nach oder Aussagen über die Ware. Einige Kunden zeigen ein ungewöhnliches Verhalten, wenn sie Fragen stellen, damit der Verkäufer Fachwissen präsentieren kann oder wenn sie die Gesprächsleitung übernehmen:

- Ein Kunde schafft mit Expertenfragen Möglichkeiten für den Verkäufer, Fachwissen zu präsentieren (ROL-Ew3-Ziergehölze).¹¹⁴
- Eine Kundin führt das Gespräch (ROL-Ha0-Obst).

Schwierigkeiten bei der Realisierung des Musters im Rollenspiel. Die von den Schülerinnen und Schülern im Muster ‚Ware anbieten‘ ausgeführten Handlungen und eingesetzten sprachlichen Mittel sind zwar denen sehr ähnlich, die in den au-

¹¹² Weitere Belege: ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 89; ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 20; ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 38

¹¹³ Weitere Belege: ROL-Ew2-Rosen, Fläche 21; ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 9, 46, 53; ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 25, 63

¹¹⁴ Weitere Belege: Ein Kunde ruft im Schlussteil Verkäuferwissen ab und liefert Stichworte für Verkäuferexkurse (ROL-Ew2-Rosen). Ein Kunde stellt Verkäufer mit Wissensfragen auf die Probe (ROL-Ha3-Rosen). Ein Kunde spricht Expertenthemen an, gibt aber Unwissen vor (ROL-Sc1-Obst). Eine Kundin stellt Expertenfragen, gibt aber vor keine Fachkenntnisse zu haben (ROL-Ha0-Obst). Ein Kunde stellt Fachfragen als eine Mischung aus vorgegebenem Nicht-Wissen und (Hobby-)Expertentum (ROL-Ze3-Obst).

thentischen Verkaufsgesprächen nachweisbar sind. Trotzdem haben die Rollenspieltteilnehmer manchmal auch Probleme das Muster umzusetzen.

In Transkriptausschnitt 93 bietet der Verkäufer einer Kundin verschiedene Pflanzen an; die Kundin wünscht eine Zimmerpflanze in einer bestimmten Größe für ihr Badezimmer und lehnt mehrere Vorschläge ab.

Transkriptausschnitt 93: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen

[74]

V	Plus Topf.	Äh der Zierspargel, der wächst, ähm .
Kin	Wie schnell wächst die denn?	

[75]

V	ich schätz mal so, . fünf Zentimeter im Jahr.	
Kin	Nee, das is mir dann zu flach.	

[76]

V	Jä.	
Kin	Ich möchte das ja nicht in drei <u>Jahren</u> auf meiner Höhe haben. Ich möchte das	
Kin [nv]	((deutet mit den Händen eine Höhe von etwa 70 cm an))	

[77]

V	.. Jä.	
Kin	ja <u>jetzt</u> schon.	Ich will nicht, nicht äh warten, . bis der . auf meine gewünschte
Kin [nv]	((deutet wieder Höhe an))	

[78]

V	Jä.	Jä.
Kin	<u>Höhe</u> kommt.	Das würde ja sechs <u>Jahre</u> dauern, wenn ich den en halben

[79]

V	Also . Sie möchten den schon höher haben?	
Kin	Meter, siebzig hoch haben möchte.	

[80]

V	Ähm .. da kann ich Ihnen natürlich en, en größeren Zierspargel . ähm	
Kin	Jä, <u>klar</u> .	

[81]

V	anbieten. Für <u>drei</u> neunundneunzig, der is noch zehn Zentimeter höher.	
Kin	Und	

[82]

Kin	können Sie mir vielleicht für vier neunundneunzig einen anbieten, der dann	
-----	--	--

[83]

V	Nee, so groß ham wir ihn leider nicht	
Kin	zwanzig <u>Zentimeter</u> höher ist?	
Z [nv]	((lachen))	

[84]

V	mehr da. ... Aber der wächst <u>schon</u> so fünf bis zehn Zentimeter im Jahr.	
Kin	(...) .. Tjä.	

[85]	
Kin	. Aber dann . gehe ich lieber noch mal und überlege, ob das dann der Richtige ist.
[86]	
V	Jä.
Kin	Dann schau ich noch mal. Weil ich bin da schon/ Ich möcht schon, dass ich die
[87]	
V	Jä. Da müssen Sie sich schon von Anfang an für ne etwas
Kin	richtige Höhe <u>jetzt</u> habe.
[88]	
V	größere Pflanze <u>entscheiden</u> . Hm̃. Dann . könnten Sie eventuell, wenn Sie
Kin	<u>Eben</u> .
[89]	
V	es doch wirklich was höher haben wollen, am Ende . <u>doch</u> ähm ne Kentiapalme
V [nv]	((zeigt auf die Abbildung))
[90]	
V	nehmen. Jä. Ähm . die is ja auch gut geeignet. Von
Kin	Dann möchte ich die Monstera.

In Transkriptausschnitt 93 lehnt die Kundin den vorgeschlagenen Zierspargel („dreißig, fümdreißig Zentimeter . hoch“, Fläche 73) ab, als sie erfährt, dass dieser sehr lange bräuchte, um die von ihr gewünschte Höhe (etwa 80 Zentimeter, siehe Fläche 25) zu erreichen. Der Verkäufer reagiert ratlos mit einer Wiederholung dessen, was die Kundin schon mehrfach zum Ausdruck gebracht hatte („Also . Sie möchten den schon höher haben?“). Er formuliert ein neues Angebot („Ähm .. da kann ich Ihnen natürlich en, en größeren Zierspargel . ähm anbieten. Für drei neunundneunzig, der is noch zehn Zentimeter höher. “), das die Kundin ebenfalls nicht zufriedenstellt. Als die Kundin wiederum nach einer größeren Pflanze fragt, reagieren die Zuschauer mit Lachen und der Verkäufer gibt an, die gewünschte Größe nicht anbieten zu können („Nee, so groß ham wir ihn leider nicht mehr da.“). Das heißt, der Verkäufer schränkt sich selber in seinen Handlungsmöglichkeiten ein, obwohl er in der Phantasiewelt des Rollenspiels völlig frei ist, sein Angebot zu gestalten. Er erhöht zwar seine Angabe zur Wachstumsgeschwindigkeit des Zierspargels von fünf auf fünf bis zehn Zentimeter pro Jahr, trotzdem droht die Kundin nicht zu kaufen und reagiert gereizt, als der Verkäufer das noch einmal ausspricht, was sowieso klar ist (V: „Jä. Da müssen Sie sich schon von Anfang an für ne etwas größere Pflanze entscheiden.“ – Kin: „Eben.“). Der Verkäufer schlägt nun als Alternative zum Zierspargel eine Kentia-Palme vor, obwohl er diese Pflanze zuvor als ungeeignet bezeichnet und die Kundin ihre Abneigung bereits geäußert hatte. Die Kundin vermeidet eine Konfrontation, indem sie eine andere Pflanze wünscht, ohne die Palme explizit zurückzuweisen („Dann möchte ich die Monstera.“).

Andere Verkäufer zeigen als weitere Schwierigkeiten bei der Realisierung des Musters ‚Ware anbieten‘ im Rollenspiel Ungeschicklichkeit, fehlender Bezug auf den Gesprächspartner und unangemessene Ausdrucksweise:

- Ein Verkäufer leitet die Warenvorlage sehr umständlich ein, erläutert zunächst Produktalternativen, kündigt Vorschläge erst an, wiederholt sich dann; schließlich wiederholt er einen unpassenden Vorschlag (ROL-Hü0-Rasenpflege).¹¹⁵
- Ein Verkäufer macht einen Vorschlag nach dem anderen (ROL-Ha1-Obst).¹¹⁶
- Eine Verkäuferin bedient sich einer unernsten Sprechweise und schränkt die Verbindlichkeit ihrer Aussagen ein (ROL-Ew0-Balkonpflanzen).¹¹⁷

Fazit. Verkäufer in den Rollenspielen bieten sehr viele Artikel an. Sie führen dabei Handlungen aus und setzen sprachliche Mittel ein, die ähnlich in den Gartencenter-Gesprächen zu finden sind, haben aber manchmal Probleme mit der Umsetzung (Ungeschicklichkeit, fehlende Bezugnahme auf den Gesprächspartner). Auch einige Kunden zeigen im Rollenspiel ein auffälliges Verhalten, wenn sie Fragen stellen, damit der Verkäufer Fachwissen präsentieren kann.

d) Wareneigenschaften beschreiben

Tabelle 34 zeigt die Häufigkeit der Realisierung sprachlicher Verkäuferhandlungen im Bereich ‚Wareneigenschaften beschreiben‘ in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen.

Tabelle 34: Wareneigenschaften beschreiben (GC - ROL)

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
11) Wareneigenschaften informativ beschreiben	25	44
12) verständlich beschreiben	25	44

¹¹⁵ Weitere Belege: Ein Verkäufer leitet die Warenvorlage umständlich ein (ROL-Ro2-Ziergehölze). Ein Verkäufer beginnt die Warenpräsentation mit einer Problemschilderung und Hinweisen auf Anforderungen und Pflege der Pflanzen (ROL-Ze3-Obst).

¹¹⁶ Weiterer Beleg: Ein Verkäufer geht nicht auf das Interesse der Kundin an einem Artikel ein (ROL-Hü1-Zimmerpflanzen).

¹¹⁷ Weiterer Beleg: Eine Verkäuferin schwächt ihre Aussagen ab (ROL-Ew3-Ziergehölze).

In Tabelle 34 ist zu sehen, dass sowohl in den Gartencenter-Gesprächen als auch in den Rollenspielen Wareneigenschaften immer informativ und verständlich beschrieben werden, dies in den Rollenspielen aber viel häufiger geschieht.

Beschreibung ausführen. Bei den schulischen Rollenspielen agieren Verkäufer und Käufer im Klassenraum und reden über Pflanzenabbildungen, die der Verkäufer zuvor aus Katalogen ausgeschnitten, auf ein Wandplakat geklebt und an der Tafel befestigt hat. In diesem gemeinsamen Wahrnehmungsraum ist in der Regel die simultane Objektwahrnehmung Grundlage der Verkäuferbeschreibungen, die mit Repräsentationen des wahrnehmbaren Äußeren der Ware arbeiten. Die Abbildungen dienen zur Identifikation der besprochenen Pflanzen, sie zeigen die Pflanzen zwar in einem repräsentativen Zustand, den sie zum Zeitpunkt der Rollenspiele (frühes Frühjahr?) in der Realität oft nicht hatten. Trotzdem wird – ähnlich wie in den Gartencenter-Gesprächen – die Ware häufig noch in anderer Form thematisiert, das heißt, auf den Abbildungen nicht oder (noch) nicht Sichtbares wird im Vorstellungsraum etabliert. Die vom Verkäufer verwendeten Attribute bei der Beschreibung der Ware können also sichtbare Eigenschaften betreffen (Aussehen, Größe, Wuchs); sie können sich aber auch auf nicht sichtbare, weil erst unter anderen Umständen eintretende Merkmale beziehen (Blattschmuck, Blüte, Duft, Eignung für Vasenschnitt, Frucht, Fruchtschmuck, Giftigkeit, Größe, Lebensdauer, Pflegeansprüche, Schnittverträglichkeit, Winterlaub, Wuchs).

Typisch für die Herstellung des Gegenstandsbezugs zu Beginn der Beschreibung ist genau wie in den Gartencenter-Gesprächen die Fokussierung, die Orientierung, die Benennung und die Spezifizierung, wie das folgende Beispiel zeigt (Transkriptausschnitt 94).

Transkriptausschnitt 94: ROL-Ha3-Rosen

[14]

V	Also ja, da hätten Sie die, äh die Beetrosen im Angebot. ...
V [nv]	((zeigt auf Abbildung))
Kin	auch duften würden.
Z	(Ja das ist gut)
Z [nv]	((kichern))

[15]

V	Die sind für Vasenschnitt. Könnten Sie zum Beispiel die "Leonardo da Vinci"
---	---

[16]

V	nehmen, die können Se abschneiden. Die hält in der Vase auch sehr gut. Wird so
---	--

[17]

V	circa siebzig hoch, das ist circa <u>so</u> dann und macht dann auch schöne Rabatten.
V [nv]	((zeigt Höhe))

[18]

V	Müssen Sie halt <u>mehrere</u> setzen. Also eine reicht <u>net</u> aus.
Kin	Wie, wie groß, also wie

Die Fokussierung und Orientierung leisten im Beispiel das einleitende „da“ und die Typbezeichnung („Beetrosen [...] für Vasenschnitt“), die die zu präsentierende Pflanze im Vorstellungsbereich lokalisieren und hinsichtlich ihrer Position im Angebotsspektrum bestimmen. Auf die Benennung mit Sortenname („Leonardo da Vinci“) folgt die Spezifizierung durch Angaben zu Preis („im Angebot“), Verwendungsmöglichkeiten („abschneiden“, „hält in der Vase auch sehr gut“), Größe („wird so circa siebzig hoch“) und Pflanzhinweisen („Rabatten“).

Zur Fokussierung und Orientierung im gemeinsamen Wahrnehmungsraum verwenden die Verkäufer objektdeiktische Ausdrücke: bestimmte Artikel („der“, „die“, „das“; auch im Dativ und Akkusativ), unbestimmte Artikel („eine“), Demonstrativpronomen („diese“), Personalpronomen („er“, „sie“, „es“; auch im Dativ und Akkusativ), Possessivpronomen („ihre“) und unbestimmte Numerale („alle“); Lokaldeiktika treten selten auf („hier“, „hier hinten“), da dafür nicht vorhandene Raumverhältnisse in der Spielsituation erfunden werden müssen. Temporaldeiktika kommen nicht vor.

Sehr häufig wird der Bezug auf die in Rede stehende Ware in elliptischen Formulierungen nicht explizit gemacht:

„Wird so circa siebzig hoch, das ist circa so dann und macht dann auch schöne Rabatten.“ (ROL-Ha3-Rosen, Fläche 16)

Benannt werden die Pflanzen meist mit deutschen oder gängigen lateinischen Gattungs- oder Artnamen, manchmal auch mit Sortennamen. Es finden sich folgende Bezeichnungen: bei Sukkulente(n) als einfache Pflanzennamen „Bleistiftform“, „Greisenhauptkaktus“, als botanischer Name „Euphorbia tirucalli“; bei Rosen als Sammelbezeichnungen „englischen Rosen“, „Edelrosen“, „Beetrosen“, „Polyantharosen“, als Sortennamen z. B. „Jane Austin“¹¹⁸; bei Obst als einfache Pflanzennamen „Schattenmorelle“, als Sortennamen z. B. „Sunburst“¹¹⁹; bei Ziergehölzen als Sammelbezeichnungen „Fruchtschmuckgehölze“, „Immergrüne“, „laubabwerfende Ge-

¹¹⁸ Weitere Belege: „Whisky“, „Sutter’s Gold“, „Leonardo da Vinci“, „Bella rosa“, „Schwanensee“, „La Paloma“

¹¹⁹ Weitere Belege: „Sweetheart“, „Jonkheer van Tets“, „Captivator“, „Autumn Bliss“, „Pax“, „Roter Boskoop“, „Alkmene“, „Gerema“

hölze“, als einfache Pflanzennamen z. B. „Hibiscus“¹²⁰; bei Balkonpflanzen als einfache Pflanzennamen „Gazanie“, „Heliotrop“, „Schneeflocken“, „Kapmargeriten“; bei Gefäßen als Sammelbezeichnungen „Toskana-Keramik“; bei Kübelpflanzen als einfache Pflanzennamen z. B. „Datura“/„Engelstropete“¹²¹.

Auf die Benennung folgt die Thematisierung der Einzelteile als mehr oder weniger strukturierte Angabe von Eigenschaften. Auch in den Rollenspielen ist – wie in den Gartencenter-Gesprächen – die Beschreibung von Pflanzen oder gartenbaulichen Geräten und Mitteln rudimentär. Die Zahl der von den Verkäufern in den Rollenspielen genannten Warenmerkmale reicht von eins bis sechs (12-mal wird nur ein Merkmal genannt, 7-mal zwei, 7-mal drei, 8-mal vier, 6-mal fünf, 5-mal sechs). Das heißt, es wird zwar in drei Vierteln der Fälle mehr als ein Merkmal genannt, trotzdem ist im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen im Schnitt die Anzahl der genannten Warenmerkmale geringer. In einem einfachen Fall wie dem folgenden, nennt der Verkäufer lediglich ein Merkmal:

„Ja, da gibts die ‚Schwanensee‘, die ist ungefähr so wie, so wie die hier ‚La Paloma‘, von der Farbe her.“ (ROL-Ha3-Rosen, Fläche 134)

In einer umfangreicheren Äußerung nennt der Verkäufer vier Merkmale: Pflanzentyp („englische Rose“), Farbe, Blütenform („gefüllt“) und Blütengröße.

„Ähm da könnt ich Ihnen die ‚Jane Austen‘/ Das ist englisch. Also ähm ist halt ne englische Rose, die ist son bisschen apricot, is ganz schön gefüllt, hat relativ große Ros/ ähm Blüten.“ (ROL-Ew2-Rosen, Fläche 18)

Beschreibung nachvollziehen. Ein Unterschied besteht darin, ob der Verkäufer die Warenmerkmale in einer monologischen Sequenz äußert, oder in einer dialogischen, in der er auf Kundenfragen reagiert. In den 29 monologischen Sequenzen werden weniger Merkmale genannt (10-mal eins, 7-mal zwei, 6-mal drei, 3-mal vier, 2-mal fünf, einmal sechs), in den 16 dialogischen Sequenzen mehr (2-mal eins, einmal drei, 5-mal vier, 4-mal fünf, 4-mal sechs). Im folgenden dialogischen Gesprächsausschnitt (Transkriptausschnitt 95) macht der Verkäufer Angaben zur Reifezeit und zur Fruchtform der vorgestellten Johannisbeeren von sich aus, Informationen zu Geschmack und Größe aber erst auf Nachfragen der Kundin:

¹²⁰ Weitere Belege: „Callicarpa“/„Schönfrucht“/„Liebesperlenstrauch“, „Pieris“/„Lavendelheide“/„Forest Flame“, „Nelkenkirsche“, „Schneeball“, „Magnolie“

¹²¹ Weitere Belege: „Bougainvillea“, „Gewürzstrauch“, „Plumbago“/„Bleiwurz“

Transkriptausschnitt 95: ROL-Ha1-Obst

[16]

V	gern die Johannisbeeren essen, weil die auch . gut saftig süß sind. Und gibts dann
---	--

[17]

V	die roten Johannisbeern. Hätt ma verschiedene Sorten. Hätt ma denn <u>Früh</u> sorten,
---	--

[18]

V	die sin dann so Ende Juni, Anfang Juli reif. Das wär die "Jonkheer van Tets"/
Kin	Hm.

[19]

V	. Juni, Juli/ Die is ganz süß, große Beeren an
V [nv]	((zeigt))
Kin	Is die süß oder is die eher sauer?

[20]

V	lange Trauben/ Un des wär ne ganz gute Sorte, is vom Wuchs
Kin	Öh, das is <u>gut</u> , das (hört sich gut an)

[21]

V	her auch net ganz so stark.
Kin	Jä, wie hoch wirdn, wirdn eigentlich ein Strauch dann so?
Kin [nv]	((deutet Größe an))

[22]

V	Jä, des/ Also im Alter wird er schon so . en Meter, . en Meter. (...)
V [nv]	((zeigt Höhe und Breite, lacht))
Kin	Jä, die

[23]

V	Die
Kin	Kinder sind grade ma so, also ich mein, . die komm da gut ran, já, so?
Kin [nv]	((zeigt Höhe))

[24]

V	kommen da . optimal dran, já. Und so en Meter zwanzig hoch
V [nv]	((zeigt etwas höher))
Kin	Das is doch okay.

[25]

V	dann, aber des . dauert schon, . bis die dann . groß sind. Ähm oder dann ne <u>spätere</u>
Kin	Hm? Hm.

Der Umfang, die Genauigkeit und Vollständigkeit der Beschreibung ist damit nicht nur bestimmt durch das Wissen, das dem Verkäufer über die Ware zur Verfügung steht, sondern auch durch den Adressaten. Die Kunden fragen nach zahlreichen Eigenschaften (Wuchsform, Größe, Lebenserwartung, Blüte, Duft, Frucht, Geschmack, Erntezeit, Pflege, Robustheit und Giftigkeit) und fungieren so auch als Stichwortlieferanten für die Verkäufer. In der Rollenspielsituation befinden sich die Verkäufer nicht in der Lage, ihre Kunden überzeugen zu müssen bzw. zu können;

ihre Rolle besteht vielmehr darin, ihr Fachwissen möglichst angemessen zu präsentieren. Dabei können sie in der Regel auf die Kooperativität ihrer Spielpartner zählen. So erfragt ein Kunde vermutlich deshalb einen Fachbegriff, den er sicher kennt, um seinem Rollenspielteilnehmer Gelegenheit zur Erklärung zu geben:

„Was heißt denn Spätsommerblüher?“ (ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 29)

Schwierigkeiten bei der Realisierung des Musters im Rollenspiel. In einem anderen Rollenspiel (Transkriptausschnitt 96) vervollständigt der Kunde eine Verkäuferäußerung, obwohl er damit aus der Rolle fällt, was durch Lachen der Zuschauer und auch der Verkäuferin quittiert wird. Das Wissen, dass im Kölner Botanischen Garten „sehr schöne Exemplare“ des Korallenstrauchs stehen, hat der Kunde zuvor im Rahmen einer schulischen Exkursion gemeinsam mit der Verkäuferin erworben.

Transkriptausschnitt 96: ROL-Wo2-Kübelpflanzen

[82]

Vin	Oder man sieht sehr schöne Exemplare im Kölner/ äh in der/ äh im Kölner äh
-----	--

[83]

Vin	...	Botanischen Garten, genau.	Also werden
Vin [nv]			((lacht))
K	Botanischen Garten, glaub ich.		
Z [nv]		((lachen))	

In Ausnahmefällen kommt es vor, dass Verkäufer unangemessene Bezeichnung verwenden:

„Wir haben hier ganz netten Dünger.“ (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 71)

Fazit. Die Verkäufer beschreiben in den Rollenspielen Wareneigenschaften nicht nur informativ und verständlich, sondern vor allem in großem Umfang. Diese Ausführlichkeit ist zum Teil auf Käufernachfragen zurückzuführen; sie ist aber vor allem ein Zeichen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler die Spielsituation nutzen, um ihr Wissen zu präsentieren.

e) Fachinformationen erklären

Tabelle 35 zeigt die Häufigkeit der Realisierung sprachlicher Verkäuferhandlungen im Bereich ‚Fachinformationen erklären‘ in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen.

Tabelle 35: Fachinformationen erklären (GC - ROL)

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
13) Fachinformationen verständlich erklären	20	30
14) Ursachen erklären	10	16
15) Vorgänge erklären	8	8
16) Bedeutungen erklären	2	8

In Tabelle 35 ist zu sehen, dass die Verkäufer in den Gartencenter-Gesprächen und den Rollenspielen in der Regel verständlich erklären; die Ausnahmen finden sich in ROL-Ha1-Obst (Fläche 51) und ROL-Hü0-Rasenpflege (Fläche 32). Weiterhin sieht man, dass am häufigsten Warum-Erklärungen ausgeführt werden und dass in den Rollenspielen deutlich mehr Erklärungen vorkommen. In den Erklärsequenzen der Rollenspiele werden unterschiedliche Fragestellungen bearbeitet in Form von Warum-Erklärungen (z. B.: Warum ist eine Befruchtersorte nötig?)¹²², von Wie-Erklärungen (z. B.: Wie soll man düngen?)¹²³ oder von Was-Erklärungen (z. B.: Was heißt zweimal tragend?)¹²⁴. Diese Fragen werden meist kurz beantwortet.

Erklärung ausführen. Eine kurze Warum-Erklärung (Warum noch nicht aussäen?) verknüpft die sprachlichen Handlungen des Anweisens (jetzt noch nicht säen), Begründens („weil“), Feststellens („zu früh“) und Ratgebens („Würd ich Ihnen empfehlen“):

„Fürs Säen is es jetz/ . Also im Augenblick is es noch zu früh. Ähm . weil für Saat/ oder zum Keimen . des Sämlings, des Rasensamens is wichtig, dass die Temperatur möglichst nicht mehr unter acht Grad Celsius fällt. Also da sind wir im Augenblick ja doch noch . ähm einfach zu früh im Jahr. Würd ich Ihnen empfehlen, fangen Se so . Mitte bis Ende April/ da könn Se gut Rasen säen.“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 113)

Warum es zum Zeitpunkt des Verkaufsgesprächs noch zu früh ist Rasensamen auszusäen (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 112), erklärt der Verkäufer dadurch, dass er die Antezedenzbedingung („früh“ im Jahr) mit der Gesetzmäßigkeit verknüpft

¹²² Weitere Belege: Warum Bodenbeschaffenheit wichtig, breites Sortiment vorhanden, Boden verbessern, düngen, nicht bei Nässe vertikutieren, erst später umtopfen, Preis so hoch, Klima wichtig, Neudorff-Azet-Rasendünger empfehlenswert, noch nicht aussäen, nur bis Juli düngen, Pflanzentransport durch Firma ratsam, Stachelbeere pflegeleicht, verpacken?

¹²³ Weitere Belege: Wie Moos entfernen, Rasenmäher einsetzen, zurückschneiden? Wie wirkt Moosvernichter?

¹²⁴ Weitere Belege: Was heißt „Forest Flame“, Busch, gesunde Rosen, Lizenz, Wurzelware, Was ist Blaukorn, Patina, was sind Edelrosen, Pi-Sorten?

(„zum Keimen [...] des Rasensamens ist wichtig, dass die Temperatur möglichst nicht mehr unter acht Grad Celsius fällt“), woraus sich die Konklusion ergibt (jetzt noch nicht aussäen).

Die folgende kurze Wie-Erklärung (Wie Balkonpflanzen mit Langzeitdünger versorgen?) verknüpft Beschreibungselemente („das sind“, „die geben“, „hält“) mit unpersönlich formulierten Anweisungen („streut man“, „man arbeitet“):

„Jä, dann gibts halt Langzeitdünger. Das sind so kleine Kügelchen. Die streut man halt äh direkt drauf oder man arbeitet sie gleich beim Einpflanzen mit ein. Ähm die geben dann so langsam, bei jedem Gießen geben die son bisschen Dünger dann ab. Und hält so ungefähr ja die ganze Saison halt.“ (ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 44)

Dieselbe Frage (Wie Balkonpflanzen mit Langzeitdünger versorgen?) wird in einem anderen Rollenspiel inhaltlich ähnlich, aber in der Form der direkten Kundenansprache beantwortet:

„Dann würd ich auf jeden Fall noch mal, das ist ein Geheimtipp von mir, Osmocote empfehlen. Das ist ein Langzeitdünger. Da brauchen Sie nicht äh mit Flüssigdünger düngen, sondern Sie geben den Langzeitdünger mit rein. Der wirkt äh/ oder gibt über ne Wachsschicht gibt er Nährstoffe ab bis zu sechs Monate. Fünf bis sechs Monate. Also haben Sie den ganzen Sommer denn nichts mehr mit zu tun, wenn Sie das reinmischen.“ (ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 80)

Auf die einleitende persönliche Empfehlung („würd ich auf jeden Fall [...] empfehlen“) und die Erläuterung der Artikelnennung („Osmocote [...] ist ein Langzeitdünger“) folgen Anweisungen im Sie-Stil, die den Kundenvorteil hervorheben („da brauchen Sie nicht“, „also haben Sie den ganzen Sommer denn nichts mehr mit zu tun“) und eine Erläuterung der Funktionsweise des Düngers („über ne Wachsschicht gibt er Nährstoffe ab“).

Mit der folgenden kurzen Was-Erklärung stellt der Verkäufer in einem kurzen Aussagesatz („das sind“) dar, was der Begriff ‚Patina‘ bedeutet:

„Das ist ne Patina. Äh das is äh Kalkausblühungen und Moos und äh/“ (ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 107)

Neben den kurzen Erklärsequenzen gibt es auch ausführlichere Passagen. In ROL-Sc1-Obst (Transkriptausschnitt 97) realisiert die Verkäuferin eine komplexe Warum-Erklärung (Warum tragen manche Kirschbäume keine Früchte?), damit sich die Kundin für die richtige Produktgruppe im Angebot (normale oder selbstfruchtbare Kirschen) entscheiden kann.

Transkriptausschnitt 97: ROL-Sc1-Obst

[5]		
Vin		Also das is, . das ist nämlich so bei
Kin	Also ist schon ein <u>kleiner</u> Garten. . Aber/	Na ja.
Z [nv]		((lachen))
[6]		
Vin	<u>Süß</u> kirschen, die brauchen in der Regel eine Befruchtersorte. Das heißt also, wir	
[7]		
Vin	haben zwei Möglichkeiten, <u>entweder</u> Sie haben nen guten Nachbarn, der ne	
[8]		
Vin	Süßkirsche hat, <u>oder</u> aber Sie entscheiden sich für ne Sorte, die eben	
[9]		
Vin	selbstfruchtbar ist. Da gibts auch einiges.	Also:/
Kin		.. Also das heißt, ich <u>weiß</u> gar nicht.
[10]		
Kin	Unser Nachbar? .. Also . kann ich jetzt nicht so sagen, ob die nen Kirschbaum	
[11]		
Vin		Also das is so: Wenn, wenn Sie keinen Kirschbaum in
Kin	haben. Weiß ich auch nicht.	
[12]		
Vin	der Nähe haben, ist der Ertrag nicht gesichert. Also, wenn man jetzt ne	
[13]		
Vin	Selbstfruchtbare nehmen würde, hätten Sie/ . wären Sie unabhängig, autark von	
[14]		
Vin	Ihrem Nachbarn, hätten Sie einfach Ihren Ertrag gesichert.	
Kin		Ich mein, das wär ja .

Vor der Präsentation von Süßkirschensorten weist die Verkäuferin auf das Problem von deren Selbstunfruchtbarkeit hin. Statt einer Erklärung der verwendeten Fachbegriffe ‚Befruchtersorte‘ und ‚selbstfruchtbar‘ liefert sie aber zunächst nur eine Erläuterung der Konsequenzen des Phänomens für die Pflanzenauswahl durch die Kundin: „Das heißt also, wir haben zwei Möglichkeiten [...]“. Erst danach erwähnt sie die Ertragssicherung als Kern der anstehenden Überlegungen zur Kaufentscheidung: „Also, wenn man jetzt ne Selbstfruchtbare nehmen würde, hätten Sie/ . wären Sie unabhängig, autark von Ihrem Nachbarn, hätten Sie einfach Ihren Ertrag gesichert.“ Der Vergleich mit GC-Eg-Obst (Transkriptausschnitt 33), in dem die Verkäuferin ebenfalls über die Befruchtung von Süßkirschen spricht, ermöglicht eine Beurteilung der Erklärung der Verkäuferin im Rollenspiel. Positiv zu beurteilen ist, dass die Erklärung richtig und knapp gehalten ist, das heißt nicht mit Hintergrundinformationen überfrachtet, z. B. zum botanischen Phänomen der Selbstunfruchtbarkeit von Obstbäumen generell oder zu den erst später im Gespräch sinn-

voll zu erwähnenden Befruchtertabelle, auf denen die Sorten verzeichnet sind, die sich gegenseitig befruchten. Nicht die Erklärung an sich steht hier im Mittelpunkt, sondern die Bedeutung des Phänomens für den Kunden. Negativ zu sehen ist hingegen, dass die logische Struktur der Gesprächssequenz nicht überzeugt: Dadurch, dass die Erklärung für die Aussage „Süßkirschen, die brauchen in der Regel eine Befruchtersorte.“ nachgeschoben wird, ist die Alternative ‚guter Nachbar oder selbstfruchtbare Sorte‘ als ‚Erklärung für Wissende‘ zwar für die Kundin im Rollenspiel verständlich, sie wäre es aber nicht für einen Laien. Die Verkäuferin im Rollenspiel beherrscht also die Darstellung des Erklärgegenstandes noch nicht so, dass sie damit einer Kundin in einem realen Verkaufsgespräch eine Hilfestellung bei der Vorbereitung ihrer Kaufentscheidung liefern könnte.

Schwierigkeiten bei der Realisierung des Musters im Rollenspiel. Während die Verkäuferin in ROL-Sc1-Obst trotz der genannten Einschränkungen noch eine einigermaßen gelungene Erklärung liefert, zeigen Schülerinnen und Schüler in anderen Rollenspielen deutlicher die Schwierigkeiten, die mit dieser Aufgabe verbunden sind. Ein Verkäufer nennt seine Äußerungen selbst „verwirrend“:

Transkriptausschnitt 98: ROL-Hü0-Rasenpflege

[32]

V	Genau. Is en bisschen . äh verwirrend jetzt. Aber das vernichtet halt Ihren
K	da. Hm. Hm.

[33]

V	Moos. Un davon würden Sie . <u>zwei</u> Säcke brauchen, weil dat hier für
K	Okay.

Wie schwierig die Vermittlung von Sachwissen beim Erklären für die Rollenspielteilnehmer sein kann, zeigt das folgende Beispiel, in dem der Verkäufer verständlich machen möchte, was es heißt, dass die Himbeer-Sorte „Autumn Bliss“ zweimal trägt (ROL-Ha1-Obst).

Transkriptausschnitt 99: ROL-Ha1-Obst

[51]

V	Äh Himbeeren hätten wir dann noch im Angebot.
Kin	nich, nee. Hm.
Kin [nv]	((schaut Zuschauer an))
Z	(...)

[52]

V	Hätten wir die "Autumn Bliss", das ist ne <u>zweimal</u> Tragende. Die ist
V [nv]	((zeigt auf Abbildung))

[53]

V	selbstfruchtbar. Die trägt im Herbst und dann im darauf folgenden Sommer an den
---	---

[54]

V	Trieben, wo sie frisch treibt . noch mal. Also die trägt praktisch an <u>den</u> Trieben,
---	---

[55]

V	wo sie dieses Jahr treibt, zweimal. Die trägt jetzt im Sommer, dann im August
---	---

[56]

V	und trägt im Herbst dann noch mal <u>leicht</u> nach an dene Triebe.
---	--

Kin	Ahá.
-----	------

	Hört sich <u>auch</u>
--	-----------------------

[57]

V	Äh im darauffolgenden Jahr noch einmal an dene Triebe im Herbst. Äh
---	---

Kin	gut an.
-----	---------

	Hm̃, jà,
--	----------

[58]

Kin	is okay. Ähm jà. Was haben Sie denn <u>noch</u> so? Ich mein, . hm̃ also Stachelbeeren
-----	--

Der Gesprächsausschnitt zeigt nicht nur das Scheitern des Verkäufers in seinem Bemühen um eine angemessene Erklärung, sondern auch die Grenzen der Simulation: Obwohl in einem realen Verkaufsgespräch die Verkäuferräußerung sicher nicht ohne Nachfrage von Kundenseite geblieben wäre, akzeptiert die Kundin sie im Rollenspiel mit „Hm̃, jà, is okay.“

Erklärung nachvollziehen. Das grundsätzliche Problem, mit dem sich die Verkäufer im Rollenspiel beim Erklären konfrontiert sehen, ist der Umstand, dass der Kunde das zu Erklärende kennt und Unwissenheit und Erkenntniszuwachs nur vorspielt. Da sich die Kunden um Kooperativität im Gespräch bemühen, übernehmen ihre Beiträge manchmal die Funktion des Stichwortliefern für Verkäufererexkurse oder des „Abhörens“ von Schulbuchwissen, z. B. dann, wenn Verkäufelerklärungen nicht wie in der Mehrzahl der Fälle durch die Verkäufer selbst, sondern durch die Kunden initiiert werden:

„Und was heißt Lizenz?“ (ROL-Ha3-Rosen, Fläche 51).¹²⁵

Kunden expandieren Erklärsequenzen durch weiterführende Fragen:

„Also wär das auch sinnvoll, dass mans öfters macht?“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 67).¹²⁶

Kunden begleiten die Verkäufelerklärungen durch Nachfragen, eventuell in Verbindung mit Interjektionen wie „aha“, „ach“, „ach so“, die Verständnis signalisieren,

¹²⁵ Weitere Belege: ROL-Ha0-Obst, Fläche 67; ROL-Ew2-Rosen, Fläche 44; ROL-Ze3-Obst, Fläche 47

¹²⁶ Weiterer Beleg: ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 60

manchmal auch mit der Rückmeldeaufforderung „oder?“, die der Verständnissicherung dient:

„Ahà, und das sind die nicht? Also sind die nicht? Also die sind/“ (ROL-Ew2-Rosen, Fläche 47)

„Hundertprozentig Resistenz, oder?“ (ROL-Ha0-Obst, Fläche 68)¹²⁷

Weiterhin zeigen Käufer ihr Verständnis für die Erklärungen dadurch an, dass sie die Verkäuferäußerungen wiederholen, ergänzen oder mit „ja“ und „hm“ akzeptieren:

V: „Das sollten Sie eigentlich ein, einmal im Jahr machen.“ – Kin: „Einmal im Jahr. Im Frühjahr.“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 70)

V: „Das verfärbt sich dann ganz dunkelbraun beziehungsweise schwarz.“ – Kin: „Das stirbt dann ab.“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 65)

„Jà, hab ich schon ma gehört.“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 92)¹²⁸

Manchmal bewerten Kunden die Verkäuferäußerungen ausdrücklich, eventuell in Verbindung mit Interjektionen wie „ah“ und „oh“, eventuell auch ironisch:

„Äh, das ist ja klasse. Das werd ich mir mal merken.“ (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 100)

„((lacht)) Ich glaub, ich würds nich hinkriegen.“ (ROL-Ha3-Rosen, Fläche 57)¹²⁹

Die Künstlichkeit der Simulation im Rollenspiel zeigt sich, wenn in einem Fall der Verkäufer kontrolliert, ob die Kundin seine Erklärung verstanden hat. Diese Äußerung wirkt belehrend („Is schon mal gut.“, Fläche 106) und wäre – weil imageschädigend für die Kundin – in der Realität nicht möglich:

Transkriptausschnitt 100: ROL-Ro0-Rasenpflege

[105]

V	.. Sò. Also das mit dem . Eisendüngen un Vertikutiern ham Sie jetzt so weit
---	---

[106]

V	verstanden, ne?	Jà. Is schon mal gut. Aber/
Kin	Jà.	Genau. Also das/ Äh un wa/ was macht man jetzt,

Auch Kunden können Schwierigkeiten haben, glaubwürdiges Verhalten zu simulieren. In ROL-Ha3-Rosen kann der Verkäufer den Versuch der Kundin, laienhafte Unkenntnis darzustellen („Und was heißt Wurzelware jetzt? [...] Ach, die sind gar

¹²⁷ Weitere Belege: ROL-Ha3-Rosen, Fläche 110, 112; ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 65, 69

¹²⁸ Weiterer Beleg: ROL-Ha0-Obst, Fläche 69

¹²⁹ Weitere Belege: ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 55, 146; ROL-Ew2-Rosen, Fläche 63; ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 38

nicht im, im Container drin?“), nicht akzeptieren und angemessen bearbeiten („lacht, wendet sich Zuschauern zu“):

Transkriptausschnitt 101: ROL-Ha3-Rosen

[107]

V	sieben Zentimeter tiefer.	Jä, und das Loch aber auch
Kin	(...) Ganz schön tief buddeln.	

[108]

V	. <u>tief</u> genug machen, dass die Wurzel, weil Sie ja eine Wurzelware jetzt gekauft	
---	--	--

[109]

V	haben, dass die Wurzelware, nicht <u>geknickt</u> ist. Also, dass die Wurzeln schön	
---	---	--

[110]

V	flach/	Wurzel, ohne, ohne Erde, also/
Kin	Und was heißt Wurzelware jetzt?	Ach, die

[111]

V	Nee.	Was?
V [nv]	((lacht, wendet sich Zuschauern zu))	
Kin	sind gar nicht im, im Container drin?	
Kin [nv]	((wendet sich Zuschauern zu))	
Z	(...)	

[112]

V	Nee, die sind nich im Container.	
Kin	Ach sò, und um das/ Äh ähm äh das ist dann/	

[113]

V	Jä, also ich schneids Ihnen zurecht, dass Sie gar	
Kin	Sieht man jetzt die Wurzeln, oder?	

Fazit. Erklärsequenzen kommen in den Verkaufsgesprächen häufig vor und sind ein weiterer Hinweis darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die Spielsituation vor allem dazu nutzen, ihr Fachwissen zu präsentieren. Sie realisieren die Erklärsequenzen in äußerlich ähnlicher Form wie die Verkäufer in den authentischen Verkaufsgesprächen (Typen), haben aber manchmal Schwierigkeiten, komplexe Sachverhalte richtig darzustellen und die Erklärungen in der Interaktion mit Wissenenden zu entwickeln.

f) Über Warenverwendung instruieren

Tabelle 36 zeigt die Häufigkeit der Realisierung sprachlicher Verkäuferhandlungen im Bereich ‚Über Warenverwendung instruieren‘ in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen.

Tabelle 36: Über Warenverwendung instruieren (GC - ROL)

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
17) über Warenverwendung verständlich instruieren	21	30
18) Instruktion als knappe Anweisung formulieren	15	8
19) Instruktion als komplexe Anleitung formulieren	6	21
20) Instruktion als Handlungsoption formulieren	16	16

In Tabelle 36 ist zu sehen, dass in den Rollenspielen mehr Instruktionen ausgeführt werden als in den Gartencenter-Gesprächen und dass sie komplexer sind. Handlungsoptionen, die auch Teil von komplexen Anleitungen sein können, kommen in Gartencenter-Gesprächen und Rollenspielen gleich häufig vor.

Instruktion ausführen. Die Abschnitte in den Rollenspielen, in denen Verkäufer Wissen über die Verwendungsmöglichkeiten der Ware als zusammenhängenden Informationsblock reproduzieren, sind manchmal länger als die, in denen sie Ware vorstellen. Ein Extrembeispiel stellt ROL-Ro0-Rasenpflege dar, das zum überwiegenden Teil aus Instruktionen und Erklärungen besteht.

Transkriptausschnitt 102: ROL-Ew2-Rosen zeigt ein Beispiel für ein kurzes, monologisches Instruieren als Reaktion auf eine Kundeninitiative („Düngen und so muss man auch.“) in einem Gespräch, in dem das Instruieren eine untergeordnete Rolle spielt.

Transkriptausschnitt 102: ROL-Ew2-Rosen

[55]	
Vin	dann muss man eigentlich nicht spritzen. Wichtig ist eben/ <u>Düngen</u>
Kin	Düngen und so muss man auch.
[56]	
Vin	müssen Sie auch natürlich. Dann/ Ähm Sie, Sie düngen jetzt einmal beim
[57]	
Vin	Pflanzen. Also wenn/ Also einmal im Frühjahr und dann geben Sie einen ähm
[58]	
Vin	ganz normalen Stickstoffdünger, also so was wie Hornspäne oder Rinder- ähm
Kin	Hm.
[59]	
Vin	Rinderdung dazu und dann können Sie nachher im Sommer vielleicht noch mal

[60]	
Vin	mit nem Langzeitdünger . <u>nach</u> düngen. Langzeitdünger, die geben halt doch ein
[61]	
Vin	bisschen ab. Aber bis Juli <u>nur</u> , ähm weil wenn man später düngt, dann ähm geht
[62]	
Vin	die Stärke des Düngers, sag ich mal, ja noch in die Pflanze rein. Und dann blüht
[63]	
Vin	sie nachher noch im Winter. Und das will ja keiner. Weil dann
Kin	Öh, das ist schön.
[64]	
Vin	geht sie nachher noch kaputt. (...)
Kin	Na gut. Na gut. Okay. Keine Blüten im
Kin [nv]	((lacht))
[65]	
Vin	Keine Blüten im Winter.
Kin	Winter. Okay. Ähm und mit Erde und so muss man da noch

Diese Instruktion kombiniert eine strukturierte Darstellung der zeitlichen Abfolge („und dann“) von Düngemaßnahmen mit Erläuterungen („also“) und Begründungen („weil“), die die beschriebene Pflanzenbehandlung nachvollziehbar machen sollen. Die Verkäuferin formuliert Modal- und Aussagesätze, die leicht verständlich sind; lediglich die Äußerung „Langzeitdünger, die geben also doch noch ein bisschen ab.“ bleibt vage. Die Begründung für die Anweisung, nicht zu spät zu düngen („Und dann blüht sie nachher noch im Winter.“), führt zur Erheiterung der Kundin („lacht“) und wird von ihr ironisch kommentiert („Na gut. Okay. Keine Blüten im Winter.“).

Schwierigkeiten bei der Realisierung des Musters im Rollenspiel. Die Instruktionen vermitteln in der Regel vollständig die für die Ausführung der thematisierten Handlungen notwendigen Informationen. Trotzdem kann es vorkommen, dass Verkäufer im Rollenspiel das notwendige Wissen noch nicht vollständig integriert haben:

„Und die/ Äh ich hab noch was vergessen. ((kichert)) Jà, also die nimmt man weg und die, die bleiben oder/ Äh jetzt hab ich mich verzappelt. Äh ((stöhnt)) neu/“ (ROL-Ze3-Obst, Fläche 75)

Instruktion nachvollziehen. Die Instruktionen in den Rollenspielen werden vornehmlich von den Verkäufern initiiert (Verkäufer 27-mal, Käufer 4-mal); diese verwenden zur Höreransprache meist Modalsätze (65-mal) und Aussagesätze im Präsens (57-mal), ebenfalls häufig nicht-eingebettete Infinitivkonstruktionen (28-mal), selten dagegen Aufforderungssätze (2-mal). Der folgende Gesprächsausschnitt ist Teil einer sehr umfangreichen Instruktion und stärker interaktiv gestaltet. Gegen

Ende eines Verkaufsgesprächs zum Thema ‚Kübelpflanzen‘ spricht der Verkäufer neben dem Rückschnitt, dem Umtopfen und Überwintern auch das Düngen an.

Transkriptausschnitt 103: ROL-Wo2-Kübelpflanzen

[123]

Vin	Dann sollte man auch allmählich anfangen die zu <u>düngen</u> . Äh/
K	Da hab ich gehört,

[124]

Vin	Würd
K	dass man die vor dem Überwintern düngen soll noch mal kräftig, so, so ...

[125]

Vin	ich nicht machen.	Nee, würd ich nicht machen.
K	so Oktober, November.	Nee? Warum

[126]

Vin	Dann bilden die noch mal solche Triebe aus und die schneidet man ja dann
K	nicht?

[127]

Vin	eh wieder ab. Die sollten dann wirklich schon <u>ohne</u> Dünger in die Winterruhe
-----	--

[128]

Vin	gehen, dass se dann wirklich schön/	Jä.
K	(...)	Das hab ich mir schon gedacht. Lieber

[129]

Vin	Genau. Sollte man, äh kommt drauf an, wie
K	im Frühjahr noch mal richtig düngen. (...)

Obwohl die Kunden in etwa den gleichen Wissensstand wie die Verkäufer haben, müssen sie im Rollenspiel versuchen, das Unwissen von realen Kunden zu simulieren.

„Nee, also ich hab, . wie gesagt, hab überhaupt keine Ahnung vom Garten und auch überhaupt keine Gerätschaften.“ (ROL-Sc1-Obst, Fläche 33)

In Transkriptausschnitt 103 zeigt sich die damit verbundene Schwierigkeit. Die Kundenaussage: „Da hab ich gehört, dass man die vor dem Überwintern düngen soll noch mal kräftig, so, so ... so, Oktober, November.“ klingt wenig überzeugend, gibt aber der Verkäuferin die Möglichkeit, einen Ratschlag („Nee, würd ich nicht machen.“) mit erläuternder Begründung („dann“) und eine Anweisung („sollten“) zu formulieren. Dies quittiert der Kunde mit der Behauptung eines Erkenntnisgewinns („Das hab ich mir schon gedacht.“).

Bei den Instruktionen bestehen die Hörerreaktionen meist darin, dass die Kunden die Verkäuferäußerungen bestätigen („Ja.“, „Hm.“) oder zustimmend wiederholen („Jà, da nehmen Se, jà, so zwei Gießkannen. – Kin: Zwei Gießkannen. Ahà.“ ROL-

Ha0-Obst, Fläche 97); häufig stellen sie auch Nachfragen („(Dass ich was) abschneide, meinen Sie?“ ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 113), sie beantworten Fragen, geben Bewertungen ab („Öh, das is super.“ ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 51), schließen mit der Bitte um einen Ratschlag an („Was würden Sie denn sagen? Eintopfen richtig oder?“ ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 135); in seltenen Fällen entwickeln sie das Gehörte mit eigenen Ideen inhaltlich weiter (wie im folgenden Gesprächsausschnitt, in dem die Kundin Anregungen aus der vorangegangenen Pflanzanleitung des Verkäufers aufgreift):

„Jä, dann kann ich die davor setzen und dann ist hier ja der, der Pfosten und die dahinter. Das heißt, dann grabe ich diesen Pfosten schön ein.“ (ROL-Ha3-Rosen, Fläche 70)

Es finden sich auch Kommentare, mit denen der Kunde leicht ironisch auf die Instruktion reagiert. Mit der folgenden Äußerung antwortet der Kunde auf die Aussage der Verkäuferin, Sukkulenten bräuchte er längere Zeit nicht zu gießen:

Transkriptausschnitt 104: ROL-Lu1-Sukkulenten

[62]

Vin Also wenn Sie in Urlaub fahren, können Sie die gerne allein

K Das krieg ich hin.

[63]

Vin lassen. Die Pflanze, die freut sich.

K Jä, mitnehmen wollte ich sie eh nicht, also

[64]

Vin Die können Sie gut und gern äh sorgenlos/ Also da können

Vin [nv] ((kichert))

K insofern/

Manchmal drückt sich Interaktivität auch in der Kommunikation mit dem Publikum aus. In ROL-Wo2-Kübelpflanzen nennt die Verkäuferin scherzhaft außer einem realen Produktnamen für Pflanzerde („Stender“) auch den Namen eines Lehrers („Roth“):

„Äh Kübelpflanzenerde äh ist sinnvoll. Gibts äh sehr gute von Roth oder von Stender-Erde.“ (ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 130)

Fast alle Verkäufer kommen bei ihren Instruktionen ohne den Einsatz von Fachtermini aus. Lediglich in ROL-Ro0-Rasenpflege und in ROL-Hü0-Rasenpflege werden die Begriffe „Drainage“ und „Vertikutieren“ verwendet. In ROL-Ro0-Rasenpflege wird der Begriff „Drainage“ nicht erklärt:

„Sie müssen versuchen, dass Sie ähm das Wasser aus der Rasentragschicht also entfernen vom Rasen. Ähm besteht die Möglichkeit, ähm dass Sie ne Drainage legen lassen? .

Ich mein, das is jetzt ne relativ, oder, is ne relativ aufwendige gartenlandschaftsbau-technische Arbeit wieder, ähm . die sicherlich auch nicht ganz . billig ist. Jà. Wie groß is der Rasen? . Könn Sie mir das sagen?“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 20)

Dagegen klärt der Verkäufer in ROL-Ro0-Rasenpflege die Verständnisvoraussetzungen der Kundin für den nächsten Instruktionsschritt ab: „Wissen Sie/ können Sie sich so ungefähr, ungefähr was drunter vorstellen? Unterm Vertikutieren?“. Nachdem er festgestellt hat, dass die Kundin das Vertikutieren mit dem Aerifizieren verwechselt, erklärt er den Begriff:

Transkriptausschnitt 105: ROL-Ro0-Rasenpflege

[43]	V	noch etwas schneller. Und <u>der</u> . tötet nämlich das Moos sehr gut ab. Und
[44]	V	anschließend/ Ähm haben Sie en Vertikutierer? En Vertikutiergerät? Ähm .
	Kin	Nee. . Nee.
[45]	V	das können Sie sich ansonsten auch bei uns leihen. Anschließend den Rasen
[46]	V	vertikutieren. .Wissen Sie/ können Sie sich so ungefähr, ungefähr was drunter
[47]	V	vorstellen? Unterm Vertikutieren?
	Kin	Jā, ich weiß, das/ Nur/ Ich kenn das nur so, dass
[48]	V	Äh, das is was
	V [nv]	((streckt
	Kin	die sich dann irgendwelche Teile unter die Schuhe, . die Schuhe binden (...) (da
	Kin [nv]	((lacht,
[49]	V	ganz anderes. Das ist <u>Aerifizieren</u> . Já:, das wär in Ihrem Fall auch nicht schlecht,
	V [nv]	Zeigefinger aus))
	Kin	Löcher reinbohren)
	Kin [nv]	illustriert mit Hand und Fuß))
[50]	V	ähm weil dadurch <u>belüften</u> Sie nämlich den Rasen noch mehr. Das würde auch
[51]	V	wieder dazu führen, dass vielleicht das <u>Wasser</u> etwas schneller abfließt.
	Kin	Hm.

Transkriptausschnitt 105 zeigt aber auch eine Tendenz zur Weitschweifigkeit, die manche Verkäufer bei ihren Instruktionen an den Tag legen. Die Gelegenheit, beim Instruieren einen zusammenhängenden Sachverhalt darzustellen, verführt zum

Dozieren. Der Verkäufer aus ROL-RoO-Rasenpflege spielt in ROL-Lu1-Sukkulenten den Kunden und reagiert dort auf einen längeren Redebeitrag der instruierenden Verkäuferin folgendermaßen:

„Wenn ich Sie mal kurz unterbrechen darf.“ (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 88)

Fazit. Instruktionen sind in den Rollenspielen sehr zahlreich, häufig verkäuferinitiiert und (manchmal extrem) ausführlich; die Verkäufer nutzen hier intensiv die Möglichkeit zur Wiedergabe von Fachwissen, das sie im vorangegangenen Unterricht erworben haben. Offensichtlich fällt einigen Verkäufern das ausführliche Instruieren in Form von Handlungsbeschreibungen leichter als das Erklären komplexer Zusammenhänge oder das Erinnern zahlreicher Einzelheiten von Warenmerkmalen in einem breiten Sortiment. Warenpräsentationen erfordern mehr gespeicherte Detailkenntnisse und Flexibilität bei ihrer Wiedergabe in aufgrund nicht vorhersehbarer Kundenreaktionen immer etwas anders gelagerten Gesprächsverläufen. Wissen über die Warenverwendung ist dagegen leichter zu speichern weil standardisiert, immer ähnlich reproduzierbar und gut an eine vorausgegangene Warenauswahl anzuschließen. Daraus ergibt sich im Rollenspiel bei manchen Schülerinnen und Schülern eine Tendenz zum Referieren, das sich von den Situationserfordernissen und vom Kundenbedarf löst.

g) Warenqualität einschätzen

Tabelle 37 zeigt die Häufigkeit der Realisierung sprachlicher Verkäuferhandlungen im Bereich ‚Warenqualität einschätzen‘ in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen.

Tabelle 37: Warenqualität einschätzen (GC - ROL)

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
21) Einschätzung der Warenqualität begründen	8	9
22) Einschätzung der Warenqualität nicht begründen	30	14
23) Einschätzung mit floskelhaften Attributen formulieren	29	18

In Tabelle 37 ist zu sehen, dass in den Gartencenter-Gesprächen und Rollenspielen die Einschätzung der Warenqualität häufiger nicht begründet als begründet wird und dass dies in den Gartencenter-Gesprächen noch häufiger geschieht als in den Rollenspielen. Bei der Einschätzung der Warenqualität werden in den Gartencenter-Gesprächen und Rollenspielen meist floskelhafte Attribute verwendet.

Bewertungen nehmen Verkäufer in den Rollenspielen vor beim Einschätzen von Eigenschaften mittels Gradangaben, beim Äußern von Meinungen über die Ware oder beim Raten zu oder Abraten von Handlungen. Alle drei Dimensionen des Bewertens zeigt die folgende Situation, in der die Kundin eine Grünpflanze für ihr Badezimmer wünscht, der Verkäufer Alternativen vorschlägt und die Eignung für den von der Kundin genannten Verwendungszweck einschätzt („Und ich will einfach, dass da von der Badewanne etwas hoch/ . die, die Kacheln hochwächst.“, ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 6):

Transkriptausschnitt 106: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen

[12]		
V	stellen, die Pflanze?	Jā. Jā. Da,
Kin	<u>Nein</u> , ich will die auf die Badewannenecke stellen.	
[13]		
V	da könn Sie eigentlich ähm die Palmen besser nicht nehmen, weil die würde man	
V [nv]		((lacht))
Kin	Weil/	
[14]		
V	dann nämlich auf den Boden stellen, denn die werden ziemlich hoch (...) Aber die	
V [nv]		((zeigt
[15]		
V	Dieffenbachia, die könnt man schön (...) Die wird ungefähr . ich schätze ma so	
V [nv]	auf Abbildung))	
[16]		
V	vierzig bis sechzig Zentimeter hoch. Ist natürlich sehr interessant . äh von der	
V [nv]		((zeigt auf Abbildung))
Kin	Jā.	
[17]		
V	Blatt- . ähm -färbung her ähm. (Monstera) würd ich auch eigentlich eher auf	
V [nv]		((zeigt auf Abbildung))
Kin	(...)	
[18]		
V	den <u>Boden</u> stellen, weil sie sehr <u>groß</u> wird. Sonst wirkt die nicht so gut. . Ähm .	
[19]		
V	oder natürlich den Gummibaum.	Nen
V [nv]	((zeigt auf Abbildung))	
Kin	Nee, nen Gummibaum möcht ich nicht.	

In Transkriptausschnitt 106: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen rät der Verkäufer von Palmen wegen ihrer Größe ab mit einer Begründung („weil die würde man dann nämlich auf den Boden stellen“), die sich wiederum auf eine Beschreibung mit Gradan-

gabe stützt („denn die werden ziemlich hoch“). Mit derselben Begründung rät der Verkäufer auch von einer Monstera ab („auf den Boden stellen“), die Beschreibung mit Gradangabe („weil sie sehr groß wird“) wird durch eine Erläuterung gestützt („Sonst wirkt die nicht so gut.“). Bei der Dieffenbachia dagegen wird die Größenangabe zwar nicht als Eignungsmerkmal herausgestellt, dafür bringt aber die Beschreibung mit dem positiv gewerteten Hinweis auf den Blattschmuck ein weiteres Argument, das für den Kauf der Pflanze spricht („Ist natürlich sehr interessant . äh von der Blatt- . ähm -färbung her“).

Die Einschätzungen der Verkäufer beziehen sich in der Regel auf spezielle Eigenschaften der Ware, im folgenden Beispiel auf die Resistenz von Obstgehölzen gegenüber Krankheiten:

„Das sind auch/ Jà, das ist richtig, das sind auch äh Sorten, die genauso wie bei unserem gesamten Obst, also wie bei Stachelbeeren, bei allem was hier drauf ist, ebenfalls sehr resistent sind.“ (ROL-Ze3-Obst, Fläche 59)

Gradangaben bestimmen bei den Einschätzungen die Ausprägung eines Warenmerkmals als stark („sehr“, „ganz“, „total“) oder als mehr oder weniger stark („ziemlich“, „recht“). Neben den Einschätzungen, die spezielle Eigenschaften der Ware betreffen, geben Verkäufer häufig auch summarische Einschätzungen ab:

„Das ist auch so ne kleine Besonderheit, die.“ (ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 50)

Bei nicht detaillierten Einschätzungen wird die angebotene Ware ähnlich wie in den Gartencenter-Gesprächen mit floskelhaften Attributen belegt, vor allem mit „gut“, „besser“, „am besten“:

„Das is ne sehr gute Sorte.“ (ROL-Ha0-Obst, Fläche 57)¹³⁰

Auch sehr häufig wird „schön“ verwendet:

„Jà, das passt auch sehr schön farblich dazu.“ (ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 29)¹³¹

Seltener verwendete Floskeln sind „wunderbar“, „nett“, „hübsch“, „süß“:

„Das is n wunderbares Produkt. Das wird auch oft genommen . von den Kunden.“ (ROL-Hü0-Rasenpflege, Fläche 15)

„Sieht auch nett aus.“ (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 29)

„Ganz hübsch. Hat auch ganz, ganz viele kleine süße (...) und sieht dadurch total süß aus.“ (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 19)

¹³⁰ Weitere Belege: ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 52, 54, 67; ROL-Sc1-Obst, Fläche 15; ROL-Ha1-Obst, Fläche 20; ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 21, 35, 41, 125; ROL-Ha3-Rosen, Fläche 16

¹³¹ Weitere Belege: ROL-Ha3-Rosen, Fläche 16; ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 15, 134; ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 79

In einigen Fällen werden – wie im folgenden Beispiel – beschreibende Attribute („Toskana-Keramik“, „edel verarbeitet“, „Keramik, äh die auch wirklich Stil hat“) mit floskelhaften („schön“) kombiniert:

Transkriptausschnitt 107: ROL-An2-Balkonpflanzen

[9]

V Ham wir hier drüben. Da können wir zuerst mal kurz gucken. Äh vielleicht son
V [nv] ((zeigt auf Abbildungen))

[10]

V schöner Balkonkasten, das ist ähm Toskana-Keramik. Das ist äh edel verarbeitete

[11]

V äh Keramik, äh die auch wirklich Stil hat. Sehr dickwandig ((2 Sek.)) Jà. Gibts äh

[12]

V in vielen verschiedenen Größen und Längen. Äh . was für ne Länge hatten
Kin Jà. (...)

Einschätzungen können durch Begründungen expandiert werden, wie im folgenden Beispiel zu sehen ist:

Transkriptausschnitt 108: ROL-Ze3-Obst

[34]

Vin Vom Ertrag her eigentlich die Bu:schpflanzen. Aber vom Ernten her oder vom/ Jà,

[35]

Vin um die Stämmchen kann man natürlich schöner ernten. Das is auch klar, ne?

[36]

Vin Beste Sorte wäre äh von der grünen (...) "Invicta", das ist die allerbeste Sorte.

Vin [nv] ((zeigt auf Abbildungen))

[37]

Vin Führen wir. Die "Rexrot" wäre ne Möglichkeit oder auch die "Hinnonmäki" rot

[38]

Vin und die Gelbe ist auch "Hinnonmäki". Das sind die besten Sorten, die es gibt bei

[39]

Vin Stachelbeeren. .. In Bezug auf also Frucht, Geschmack und auch mit

[40]

Vin Erkrankungen, ne?

K Jà, und Tafeltrauben. Ich seh, dass Sie hier Trauben haben.

K [nv] ((zeigt auf Abbildungen))

In Transkriptausschnitt 108 hebt die Verkäuferin auf die Frage des Kunden hin, welche Wuchsform bei Stachelbeeren – Buschpflanze oder Stämmchen – „vom Ertrag her [...] besser“ (Fläche 33) ist, zunächst die Buschpflanze hervor, betont

dann aber die bequemere Ernte bei Stämmchen. Daran schließt sie unaufgefordert die Bewertung dreier Sorten an, die ihrer Meinung nach „die besten“ sind, eine davon („Invicta“) „die allerbeste“, und begründet dies in Bezug auf Frucht, Geschmack und Krankheitsresistenz.

Schwierigkeiten bei der Realisierung des Musters im Rollenspiel. Manchmal verwenden Rollenspieltteilnehmer unpassende Ausdrucksweisen, z. B. umgangssprachliche Wendungen, wie im folgenden Gesprächsabschnitt (ROL-Wo2-Kübelpflanzen), in dem die Verkäuferin alte Exemplare des Korallenstrauchs, die sie im Botanischen Garten gesehen hat, als „Oschis“ bezeichnet. Die Unangemessenheit des Ausdrucks wird von Seiten der Zuschauer mittels Wortwiederholung und Lachen moniert.

Transkriptausschnitt 109: ROL-Wo2-Kübelpflanzen

[87]

Vin	knorkigen äh <u>Stamm</u> aus.	Alt!	Alt.
K	Wie alt können die denn werden?	Alt.	
Z [nv]		((lachen))	

[88]

Vin	Wirklich alt. Jà, jà, doch. Also da/ also die, die ham schon solche, solche Oschis		
-----	--	--	--

[89]

Vin	da äh/	Genau! Also was draußen bleiben könnte,	
K	(...) alle rein und (...)		
Z	Oschis.		
Z [nv]	((lachen))		

Der Ausdruck „supigut“, den eine andere Verkäuferin (ROL-Ew0-Balkonpflanzen) auf eine Pflanze anwendet, wird ebenfalls beanstandet, woraufhin sich die Verkäuferin an die Zuschauer wendet, eine entschuldigende Geste macht und lacht:

Transkriptausschnitt 110: ROL-Ew0-Balkonpflanzen

[15]

Vin	könnten halt einiges zusammen stellen. Wir könnten zum Beispiel ähm die		
-----	---	--	--

[16]

Vin	Gazanie nehmen. Supigut bei Sonne halt ähm ... immer. Äh jà, die blühen aber/		
Vin [nv]	((zeigt am Plakat))	((wendet sich an Zuschauer, macht	
Z		Supigut.	

[17]

Vin	Das ist/ Das Problem bei diesen is eigentlich, dass sie <u>nur</u> aufgehen, wenn die		
Vin [nv]	entschuldigende Geste, lacht, deutet auf Abbildung, stellt Aufblühen der Blüte		

[18]

Vin	Sonne scheint. Sonst sind sie aber also farbenfroh auf jeden Fall und äh sie blühen
Vin [nv]	nach))

Fazit. Die Verkäufer in den Rollenspielen begründen ihre Einschätzung der Warenqualität meist nicht; sie verwenden häufig floskelhafte Attribute und in Ausnahmefällen unpassende Ausdrücke.

h) Ratgeben

Tabelle 38 zeigt die Häufigkeit der Realisierung sprachlicher Verkäuferhandlungen im Bereich ‚Ratgeben‘ in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen.

Tabelle 38: Ratgeben (GC - ROL)

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
24) Ratschlag sachbezogen formulieren	6	4
25) Ratschlag subjektiv formulieren	6	15

In Tabelle 38 ist zu sehen, dass in den Rollenspielen Ratschläge häufiger subjektiv formuliert werden als in Gartencenter-Gesprächen.

Wenn Verkäufer in den Rollenspielen dem Kunden einen Rat geben, ihm also die Wahl einer bestimmten Handlungsalternative nahelegen, dann bilden sie genau wie die Verkäufer in den Gartencenter-Gesprächen Sätze nicht mit dem Verb ‚raten‘, sondern häufig mit ‚empfehlen‘ in der Formulierung ‚ich würde Ihnen empfehlen‘:

„Un dann, . äh wenn das geschehn is, dann würd ich Ihnen empfehlen, den Rasen zu düngen.“ (ROL-Hü0-Rasenpflege, Fläche 23)¹³²

Manchmal wird dem Ratschlag dadurch mehr Nachdruck verliehen, dass der Verkäufer die Wendung ‚ich würde Ihnen empfehlen‘ mit ‚auf jeden Fall‘ erweitert:

„dann würde ich Ihnen Folgendes empfehlen. . Also, . auf jeden Fall besanden Sie die Fläche.“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 28)¹³³

¹³² Weitere Belege: ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 19, 36, 117

¹³³ Weiterer Beleg: ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 78

Verzichten die Verkäufer auf das Verb ‚empfehlen‘, dann machen sie ihre Äußerung dadurch zum Ratschlag, dass sie ihre Bevorzugung einer dem Kunden sich stellenden Handlungsoption mit der Wendung ‚ich würde xy tun‘ zum Ausdruck bringen, eventuell in Verbindung mit einer Bewertung („vielleicht“, „auf jeden Fall“) oder Begründung („weil“):

„Da würd ich was Hohes in die Mitte setzen. Und zwar zwei Ranker nach außen.“ (ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 40)

„ich würde vielleicht ne Dreiergruppe machen.“ (ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 54)

„Die gibts ähm als Busch, Halbstamm und Hochstamm. Aber ich würd bei Ihnen auf jeden Fall den Busch nehmen, weil Sie en kleinen Garten haben.“ (ROL-Sc1-Obst, Fläche 21)

Die Formulierung ‚ich würde xy tun‘ kann auch dazu benutzt werden, eine Optionsangabe mit ‚Sie können xy tun‘ weniger unverbindlich klingen zu lassen oder eine Anweisung ‚Sie nehmen XY‘ (hier mit der Bewertung ‚am besten‘) zu spezifizieren:

„Ich würde Folgendes machen: Ähm Sie könnens kombinieren.“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 121)

„Sie nehmen am besten Rheinsand null drei, kriegen Sie überall im Baustoffhandel. Ähm . ich würd so, ... nà, vier bis fünf Liter pro Quadratmeter nehmen.“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 162)¹³⁴

Ratschläge können auch unpersönlicher formuliert werden, z. B. dadurch, dass der Verkäufer das Indefinitpronomen ‚man‘ verwendet oder lediglich durch die Bewertung deutlich macht, welche Kundenhandlung seiner Meinung nach ratsam wäre („preisgünstig“, „steht in guter Relation“, „würde [...] reichen“):

„dat is auch, wenn man dann ähm diese beiden Produkte ähm äh kombiniert, dat is dann auch immer . preisgünstig . äh un steht in guter Relation zu dem/ . ähm zu der Alternative, wenn Sie jetzt hier . äh Moosvernichter un Rasendünger gleichzeitig nehmen.“ (ROL-Hü0-Rasenpflege, Fläche 35)

„Jà, ganz wichtig is ja die Erde. Da würde bei ein Meter-Kasten zwanzig Liter reichen.“ (ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 79)

Wenn Verkäufer dem Kunden von bestimmten Handlungen abraten, tun sie das unter umgekehrten Vorzeichen in ähnlicher Form wie beim Ratgeben. Auch hier verwenden sie mitunter das Verb ‚empfehlen‘ in der Formulierung ‚ich würde nicht empfehlen‘, eventuell in Verbindung mit einer Optionsangabe für den Kunden (‚Sie können XY tun‘) oder dem Hinweis auf die bevorzugte Handlungsalternative (‚ich würde xy tun‘):

¹³⁴ Weiterer Beleg: ROL-Sc1-Obst, Fläche 46

„Sie können da en organischen Dünger mit reinmachn. Aber jetzt im Herbst würd ich das nit empfehn. Also ich würds dann erst nächstes Jahr bisschen organischen Dünger, Rizinusschrot oder Hornspäne grad oben drüber/“ (ROL-Ha0-Obst, Fläche 91)

„Nee, würd ich nicht machen.“ (ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 125)

Beim Abraten können auch die sprachlichen Handlungen des Anweisens („können Sie [...] besser nicht nehmen“), des Bewertens („besser“, „natürlich sehr interessant“, „nicht so gut“) und des Begründens („denn“, „weil“, „sonst“), („ich würde XY tun“) verknüpft werden:

„Da, da könn Sie eigentlich ähm die Palmen besser nicht nehmen [...] denn die werden ziemlich hoch (...) Die wird ungefähr . ich schätze ma so vierzig bis sechzig Zentimeter hoch. Ist natürlich sehr interessant . äh von der Blatt- . ähm -färbung her ähm. (Monstera) würd ich auch eigentlich eher auf den Boden stellen, weil sie sehr groß wird. Sonst wirkt die nicht so gut.“ (ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 12)

Fazit. Ratschläge werden in den Rollenspielen häufig subjektiv formuliert, hinsichtlich der sprachlichen Form gibt es keine auffallenden Unterschiede gegenüber den Vorkommen in den Gartencenter-Gesprächen. Schwierigkeiten bei der Realisierung des Musters im Rollenspiel gibt es nicht.

i) Ware empfehlen

Tabelle 39 zeigt die Häufigkeit der Realisierung sprachlicher Verkäuferhandlungen im Bereich ‚Ware empfehlen‘ in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen.

Tabelle 39: Ware empfehlen (GC - ROL)

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
26) Empfehlung subjektiv formulieren	3	23

In Tabelle 39 ist zu sehen, dass in den Rollenspielen viel häufiger Empfehlungen subjektiv formuliert werden als in den Gartencenter-Gesprächen.

Im Gegensatz zu den Verkäufern in den Gartencenter-Gesprächen verwenden die Verkäufer in den Rollenspielen sehr häufig das performative Verb ‚empfehlen‘. Am häufigsten tritt die Formulierung ‚ich würde Ihnen empfehlen‘ auf, eventuell in Verbindung mit Bewerten („auf jeden Fall“, „sehr schöne“, „am besten“) oder Begründen („weil“):

„Dann würd ich auf jeden Fall noch mal, das ist ein Geheimitipp von mir, Osmocote empfehlen.“ (ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 80)

„Das sind sehr schöne (...) Euphorbien (...) kann ich Ihnen empfehlen.“ (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 12)

„Und ich würde Ihnen dann am besten, . wo ham wir ihn jetzt hier, . ähm . den . Neudorff-Azet-Rasendünger empfehlen.“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 129)

„Und ne Alternative zu diesen Düngerstäbchen wäre natürlich/ Das . würd ich Ihnen schon empfehlen, weil es ganz praktisch is.“ (ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 65)¹³⁵

Ähnlich wie die Verkäufer in den Gartencenter-Gesprächen verwenden auch die Verkäufer in den Rollenspielen unterschiedliche sprachliche Mittel, um ihre Beziehung zu Ware und Kunden auszudrücken. Häufig verwenden sie die Formulierung ‚ich kann Ihnen empfehlen‘:

„Ich kann Ihnen auch ähm eine Euphorbie tirucalli empfehlen.“ (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 13)¹³⁶

Verkäufer verwenden auch die Formulierung ‚ich könnte Ihnen empfehlen‘

„Was ich Ihnen noch empfehlen könnte, haben wir da drüben stehen.“ (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 23)¹³⁷

Wenn Verkäufer nicht das performative Verb ‚empfehlen‘ und keine Kundenanrede verwenden, können sie mithilfe des Ausdrucks „ist empfehlenswert“ unpersönlich formulieren:

„Da:s gibt extra Beet- und Balkonpflanzenerde von Compo zum Beispiel. Die ist ganz empfehlenswert.“ (ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 36)

Verkäufer können auch deutlich machen, dass sie einen Artikel empfehlen, indem sie ihn positiv bewerten („würde passen“, „besser“, „sinnvoll“, „sehr gut“, „beste“, „auf jeden Fall“)

„Aber die ‚Rosamunde‘, die würde dann wieder besser dazu passen, zu der ‚Leonardo‘.“ (ROL-Ha3-Rosen, Fläche 40)

„Kübelpflanzenerde äh ist sinnvoll. Gibts äh sehr gute von Roth oder von Stender-Erde.“ (ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 131)

„Die ‚Rexrot‘ wäre ne Möglichkeit oder auch die ‚Hinnonmäki‘ rot und die Gelbe ist auch ‚Hinnonmäki‘. Das sind die besten Sorten, die es gibt bei Stachelbeeren. .. In Bezug auf also Frucht, Geschmack und auch mit Erkrankungen, ne?“ (ROL-Ze3-Obst, Fläche 37)¹³⁸

¹³⁵ Weitere Belege: ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 88, 120, 135, 141; ROL-Hü0-Rasenpflege, Fläche 40, 44; ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 17

¹³⁶ Weitere Belege: ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 16, 29; ROL-Ha1-Obst, Fläche 32; ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 42

¹³⁷ Weitere Belege: ROL-Ha1-Obst, Fläche 13, 75; ROL-Ha0-Obst, Fläche 25; ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 49

Auch wenn Verkäufer sagen, dass sie einen bestimmten Artikel bevorzugen („würd ich nehmen“), empfehlen sie ihn:

„Würd ich . die hier nehmen, die ‚Captivator‘, die is eigentlich vom (...) her besser“
(ROL-Ha1-Obst, Fläche 86)¹³⁹

Eine Äußerung („Den könnten Sie nehmen zum Lagern.“) kann auch – wie im folgenden Beispiel – dadurch zur Empfehlung werden, dass der Verkäufer sie in Reaktion auf eine Aufforderung des Kunden formuliert („Also den würden Sie mir empfehlen?“):

Transkriptausschnitt 111: ROL-Ha0-Obst

[35]

V	normalem Kupfermittel, aber das is wieder/	
Kin		Also den würden Sie mir empfehlen?

[36]

V	Den könnten Sie nehmen zum Lagern. (...)	Und der
Kin	Dass wir einmal den/	Jà. Hñ. Jà. Okay. Hñ.
Kin [nv]		((hustet))

[37]

V	fällt halt auch gar net ausenander. Da können Se auch Saft draus machen.	
Kin		Würden

[38]

V		Jà, den dann für September, den
Kin	Sie mir noch einen anderen Apfel empfehlen?	

Schwierigkeiten bei der Realisierung des Musters im Rollenspiel. Im Rollenspiel können Verkäufer auch Probleme haben, die Präsentation ihrer Sortimentskenntnisse auf das Kundeninteresse zuzuschneiden. In Transkriptausschnitt 112 weist der Verkäufer noch einmal auf ein Produkt hin, obwohl er es zuvor schon im Rahmen einer negativen Empfehlung (hier Abraten genannt) als für den Kunden nicht geeignet bezeichnet hatte:

¹³⁸ Weitere Belege: ROL-Ha3-Rosen, Fläche 34, 131

¹³⁹ Weiterer Beleg: ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 34

Transkriptausschnitt 112: ROL-HÜ0-Rasenpflege

[28]

V	Ähm hier is dieser/ dieses äh äh Kombinationsprodukt, wovon ich Ihnen erzählt hab,
V [nv]	((zeigt auf Düngerpreisliste))
Z [nv]	((kichern))

[29]

V	Moosvernichter <u>und</u> Rasendünger.	Da hab ich
K	Aber da ham Se abgeraten. Jà, ne?	

[30]

V	abgeraten, weil et noch zu früh im Jahr is. Genau. Hm̃. .. Dann: is das ganz unten
V [nv]	((zeigt

Fazit. Die Empfehlungen werden in den Rollenspielen meist subjektiv formuliert, die sprachlichen Formen sind die gleichen wie die, die die Verkäufer in den Gartencenter-Gesprächen verwenden.

j) Einwand behandeln

Einwand vorbringen. Bei den Gartencenter-Aufnahmen wird nur in der Hälfte der Fälle die Ware rundweg abgelehnt und damit der Handlungsspielraum des Verkäufers deutlich eingeschränkt; genauso oft formuliert der Käufer seine Bedenken in Frageform und hält damit den Gesprächsverlauf offener. Bei den Rollenspielaufnahmen wird hingegen die Ware fast immer eindeutig zurückgewiesen.

Die Art und Weise, wie die Einwände von den Kunden vorgetragen werden, ist in Gartencenter- und Rollenspiel-Gesprächen unterschiedlich. Im Gartencenter formulieren Kunden ihre Bedenken nicht nur häufiger vorsichtig (6-mal als Frage) als die fiktiven Käufer im Rollenspiel; diese bringen ihre Ablehnung des Verkäufer-Vorschlags doppelt so häufig als entschiedene Ablehnung zum Ausdruck. Die stärkere Beteiligung und Kooperationsbereitschaft der realen Käufer zeigt sich auch darin, dass sie ihre Einwände häufig (zum Teil ausführlich) begründen; die fiktiven Käufer lehnen dagegen mehrfach die vorgeschlagene Ware ohne jede Begründung ab.

In Transkriptausschnitt 113 bringt die Kundin ihren Einwand („Nee“) sehr konstruktiv ein („rosa find ich schon äh ganz schön“, „ja das find ich eigentlich schon ganz nett“) und lenkt damit die Beratung in die von ihr gewünschte Richtung:

Transkriptausschnitt 113: ROL-Ha3-Rosen

[27]

V	so rosamäßig jetzt was. Wenn Sie jetzt sagen, Sie wollen mehr was <u>Gelbes</u> /
V [nv]	Abbildung))

Kin	Nee,
-----	------

[28]

Kin	rosa find ich schon äh ganz schön, auch äh wenn/ Ich könnte natürlich das auch so
-----	---

[29]

Kin	machen, dass man versch/ verschiedene Rosatöne äh äh kombiniert. Oder, ja das
-----	---

[30]

V	Also von de Rosatöne würde zusammenpassen
---	---

Kin	find ich eigentlich schon ganz nett.
-----	--------------------------------------

Kunden drücken im Rollenspiel Einwände vorsichtig aus, indem sie sie abschwächen, begründen; als Befürchtung, Frage oder Wunsch formulieren.

Einwand abgeschwächt formulieren („irgendwie“, „ich glaube“, „im Moment“):

„(Die Blüte is) irgendwie nich so richtig, so.“ (ROL- Ew2-Rosen, Fläche 20)

„Die Farbe ist toll. Aber, aber so das/ Ich glaube, ich mag das nicht, wenn man so in die Mitte reinschauen kann.“ (ROL- Ew2-Rosen, Fläche 22)

„Nee, jetzt im Moment net. Aber später dann mal.“ (ROL-Ze3-Obst, Fläche 89)

Einwand begründen, eventuell abgeschwächt („ich weiß nicht, ob es stimmt“, „ich bin mir nicht sicher“, „ich glaub“, „irgendwie“):

„Da hab ich aber gehört, ich weiß nicht, ob es stimmt, aber äh dass die irgendwie giftig sind. Das is wegen meinen Kindern glaub ich, nicht so gut. Ich bin mir nicht sicher, aber ich glaub, die sind giftig.“ (ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 20)¹⁴⁰

Einwand als Befürchtung formulieren:

„Nee, nee, da hab ich Angst, dass man da doch irgendwann gegenläuft oder wie auch immer und dann fällt das um.“ (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 42)

Einwand als Frage formulieren, eventuell mit Begründung:

„Äh ist die nicht zu ausla:dend? Wird die nicht zu breit? Weil unendlich viel Platz ist da natürlich nicht. Es ist nur dieses, dieses Stückchen zwischen Wand . und Badewanne.“ (ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 22)¹⁴¹

¹⁴⁰ Weitere Belege: ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 19; ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 54

¹⁴¹ Weitere Belege: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 32; ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 20

Einwand als Wunsch formulieren, Eventuell abgeschwächt („vielleicht“):

„Ich dachte vielleicht eher in, in, in Schneeweiß.“ (ROL-Ha3-Rosen, Fläche 133)¹⁴²

In den Rollenspielen bringen die Kunden ihre Einwände häufiger sehr entschieden zum Ausdruck. In Transkriptausschnitt 114 lehnt eine Kundin vier Artikel hintereinander ab.

Transkriptausschnitt 114: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen

[19]

V	oder natürlich den Gummibaum.	Nen
V [nv]	((zeigt auf Abbildung))	
Kin	Nee, nen Gummibaum möchte ich nicht.	

[20]

V	Gummibaum möchten Sie nicht.	Wie wärs denn mit dieser Zimmeraralie?
V [nv]		((zeigt auf Abbildung))
Kin	Nee.	

[21]

V	Die is was/ . Äh jà, könnt ich mir im Badezimmer auch ganz gut vorstellen	
---	---	--

[22]

V	eigentlich.	
Kin	Äh ist die nicht <u>zu</u> ausla:dend? Wird die nicht <u>zu breit</u> ? Weil unendlich	
Kin [nv]	((deutet mit den Händen den Umfang an))	

[23]

V	Jä..	
Kin	viel Platz ist da natürlich nicht.	Es ist nur dieses, dieses Stückchen zwischen <u>Wand</u>
Kin [nv]	((deutet mit den Händen den Abstand an))	

[24]

V	Jä.	Hm̃. Also wenn die . wirklich sehr klein sein sollte, die Pflanze,
Kin	. und <u>Badewanne</u> .	

[25]

V	...	jä, ähm da könnten Sie natürlich ähm auch
V [nv]		((zeigt auf Abbildung))
Kin	Hm̃. Ich stell mir die so hoch vor.	
Kin [nv]	((deutet etwa 80 cm Höhe an))	

[26]

V	über einen äh <u>Farn</u> nachdenken. Son <u>Nestfarn</u> oder son <u>Schwertfarn</u> würde	
---	---	--

[27]

V	eventuell . ja <u>auch</u> bei Ihnen passen. Ähm .. was auch immer en sehr schönen	
---	--	--

¹⁴² Weitere Belege: ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 63; ROL-Ha3-Rosen, Fläche 27

[28]

V	Zierwert hat im Badezimmer, was dann auch sehr locker aussieht, das wäre ein
V [nv]	((zeigt auf Abbildung))

[29]

V	Zier- . -spargel. (...)
Kin	Das, . das ä:h war so: neben den Palmen, die Sie mir vorschlugen,

[30]

V	Hm̃. Jä.
Kin	meine erste Wahl. Palmen mag ich <u>gar</u> nicht. Die möchte ich überhaupt gar nicht

[31]

V	Hm̃.
Kin	haben. Und die Dieffenbachia, die hat mir/ Das Blatt ist mir nicht klar genug, die
Kin [nv]	((zeigt auf Abbildung))

[32]

V	Jä.
Kin	<u>Farbe</u> . Ich möchte da was mehr/ etwas . Grünes haben. Das ist mir zu wenig.

[33]

V	Das ist Ihnen dann zu . äh auffallend.
Kin	Jä. Jä. Dann würde ich/ W/ wie <u>hoch</u> , denken
Kin [nv]	((zeigt auf Abbildung))

[34]

V	Der Zierspargel, der d/ passt sehr
Kin	Sie/ Das passt doch dann . <u>auf</u> die Badewanne?

[35]

V	gut auf die Badewanne. (...) Der wird circa, ähm . wenn Sie
Kin	Wie hoch wird der?
Kin [nv]	((zeigt auf Abbildung))

In Transkriptausschnitt 114 lehnt die Kundin den vom Verkäufer vorgeschlagenen Gummibaum ohne Begründung ab („Nee, nen Gummibaum möchte ich nicht.“, die angebotene Zimmeraralie weist sie in Frageform und mit einer Begründung zurück („Äh ist die nicht zu ausla:dend? Wird die nicht zu breit? Weil unendlich viel Platz ist da natürlich nicht.“), Palmen und Dieffenbachien spricht sie selber an und schließt sie sofort aus („Palmen mag ich gar nicht. Die möchte ich überhaupt gar nicht haben. Und die Dieffenbachia, die hat mir/ Das Blatt ist mir nicht klar genug, die Farbe.“

Kunden bringen im Rollenspiel Einwände entschieden zum Ausdruck, indem sie ihren Einwand als Frage, als begründete Ablehnung der Ware oder als Drohung formulieren.

Einwand als Frage formulieren:

„Und können Sie mir vielleicht einen für vier neunundneunzig einen anbieten, der dann zwanzig Zentimeter höher ist?“ (ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 81)

Einwand als begründete Ablehnung der Ware formulieren, eventuell abgeschwächt („denk ich mal“, „glaub ich“) oder mit einer Abwertung:

„Jà, nee, aber mit Flüssigdünger, das krieg ich wohl hin, weil ich ja doch dann gießen muss und so.“ (ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 86)

„Nee, so viel/ Ich hab ja auch nicht so viel Platz, denk ich mal.“ (ROL-Ha1-Obst, Fläche 62)

„Jà, son Geltungsbedarf hab ich nicht. Ich nehm dann mal was Günstigeres, glaub ich dann.“ (ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 17)

„Jà, das is aber/ Hat ja auch jeder. Das is halt so.“ (ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 39)¹⁴³

Einwand als nicht begründete Ablehnung der Ware formulieren:

„Nee, Geranien nicht.“ (ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 30)¹⁴⁴

Einwand als Drohung formulieren:

„Tjà. . Aber dann . gehe ich lieber noch mal und überlege, ob das dann der Richtige ist. Dann schau ich noch mal. Weil ich bin da schon/ Ich möchte schon, dass ich die richtige Höhe jetzt habe.“ (ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 84)

Einwand bearbeiten. Tabelle 40 zeigt die Häufigkeit der Realisierung sprachlicher Verkäuferhandlungen im Bereich ‚Einwand behandeln‘ in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen.

Tabelle 40: Einwand behandeln (GC - ROL)

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
27) Einwand defensiv behandeln (nicht Kommentieren, Kommentieren, Nachfragen, Alternative anbieten)	7	20
28) Einwand offensiv behandeln (Widersprechen, einräumend Widersprechen, Umwerten)	10	2

¹⁴³ Weitere Belege: ROL-Ha1-Obst, Fläche 37, 49; ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 31, 75; ROL-Ze3-Obst, Fläche 84; ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 91

¹⁴⁴ Weitere Belege: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 19, 30, 90; ROL-Ha1-Obst, Fläche 74; ROL-Ha0-Obst, Fläche 44

In Tabelle 40 ist zu sehen, dass in den Rollenspielen mehr Kundeneinwände formuliert werden als in den Gartencenter-Gesprächen und dass in den Rollenspielen Kundeneinwände häufiger defensiv, in den Gartencenter-Gesprächen dagegen häufiger offensiv behandelt werden.

Grundsätzlich hat der Verkäufer die Möglichkeit, den Einwand des Kunden anzuerkennen oder ihm zu widersprechen. Auffällig bei den Rollenspielaufnahmen ist, dass in der überwiegenden Zahl der Fälle der Verkäufer die Ablehnung des Kunden widerstandslos akzeptiert und sofort ein Alternativangebot unterbreitet. Den Kundeneinwand behandeln die Verkäufer defensiv, wenn sie ihn akzeptieren, wenn sie Fragen stellen oder wenn sie ein Ausweichangebot unterbreiten.

Einwand akzeptieren:

K: „Nee, nee, da hab ich Angst, dass man da doch noch irgendwann gegenläuft oder wie auch immer und dann fällt das um. Und/“ – Vin: „Die Bedenken sind durchaus akzeptabel. Das ist richtig. Das ist richtig.“ (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 42)¹⁴⁵

Fragen:

In Transkriptausschnitt 115 reagiert die Verkäuferin auf die Ablehnung eines von ihr angebotenen Artikels mit einer Frage („Mögen Sie lieber ähm was Einfaches in der Blüte? So zum Beispiel hier wie, wie, ähm . die Strauchrose ‚Westerland‘.“)¹⁴⁶:

Transkriptausschnitt 115: ROL-Ew2-Rosen

[20]

Vin relativ große Ros/ ähm Blüten.

Kin (Die Blüte is) irgendwie nich so richtig, so.

[21]

Vin So ganz (ihr Fall) Mögen Sie lieber ähm was Einfaches in der Blüte? So

Kin Hmhm.

[22]

Vin zum Beispiel hier wie, wie, ähm . die Strauchrose "Westerland".

Vin [nv] ((zeigt auf Abbildung))

Kin Die Farbe ist toll.

¹⁴⁵ Weitere Belege: ROL-Ze3-Obst, Fläche 84, 88; ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 86

¹⁴⁶ Weiterer Beleg: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 78

Ausweichangebot unterbreiten:

Kin: „Ich glaube, ich mag das nicht, wenn man so in die Mitte reinschauen kann.“ – Vin: „Okay. . Já, sonst kann ich Ihnen natürlich noch zeigen, also es gibt auch die Edelrosen.“ (ROL-Ew2-Rosen, Fläche 23)¹⁴⁷

Verkäufer in Rollenspielen behandeln Kundeneinwände offensiv, wenn sie widersprechen, was aber nur einmal belegt ist. Einräumend widersprechen und Umwerten kommen nicht vor.

Widersprechen (mit Begründung):

K: „Jà, aber die sieht mir zu billig aus, zu einfach. Will schon was Schmuckes haben, was die andern Leute nicht so haben.“ – Vin: „Jà, sò das ist schon etwas sehr Außergewöhnliches. Bildet ganz lange Triebe und blüht halt an den Wänden.“ (ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 91)¹⁴⁸

Nach der Verkäuferreaktion auf den Einwand kann der Kunde sein Akzeptieren der Verkäuferäußerung explizit formulieren oder durch kooperative Anschlusshandlungen implizit ausdrücken. Bei den Gartencenter-Gesprächen wird meist Zustimmung zur Verkäuferäußerung formuliert; in den Rollenspielen finden sich überwiegend positive Kommentare zum Alternativvorschlag, den der Verkäufer zuvor gemacht hat.

Schwierigkeiten bei der Realisierung des Musters im Rollenspiel. Der Hauptunterschied zwischen Gartencenter- und Rollenspiel-Gesprächen besteht im Vorkommen von Verkäufer-Äußerungen, die als nicht zweckdienlich anzusehen sind (siehe Tabelle 41). Sie treten in den Simulationen gehäuft auf und lassen sich als Folgen von fehlender Interaktivität, Unaufmerksamkeit und fehlender Flexibilität oder als Fehlinformationen und kontraproduktive bzw. überflüssige Handlungen beschreiben.

¹⁴⁷ Weitere Belege: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 22, 79, 86; ROL-Ha3-Rosen, Fläche 27, 133; ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 39; ROL-Ha1-Obst, Fläche 37, 49, 62, 74; ROL-Ha0-Obst, Fläche 45; ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 19; ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 20; ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 30, 57; ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 21

¹⁴⁸ Weiterer Beleg: ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 18

Tabelle 41: Nicht zweckdienliche Verkäufer-Äußerungen bei der Einwandbehandlung

Ursache	Handlungen
fehlende Interaktivität	nicht Nachfragen (ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 19) Antwort nicht abwarten (ROL-Ew2-Rosen, Fläche 21) weiteren Artikel anbieten, ohne Kin-Reaktion auf Artikel 1 zu überprüfen (Artikel selber ausschließen) (ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 18, 23)
Unaufmerksamkeit	Palme anbieten, obwohl Kin diese zuvor heftig abgelehnt hatte (ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 88) bereits vorher ausgeschlossene Geranien wieder ansprechen (ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 28) Standortinformation nicht berücksichtigen (ROL-Ha1-Obst, Fläche 61)
fehlende Flexibilität	nicht auf alternative Verwendung (Ampel) hinweisen (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 42)
Fehlinformation	falsch Beraten (ROL-Ha1-Obst, Fläche 36)
Kontraproduktives Verhalten	Alternativangebot verweigern (drohen das Rollenspiel ohne Grund scheitern zu lassen) (ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 81) durch Einschränkung Einwand provozieren (ROL-Ha0-Obst, Fläche 42) mit Einschränkungen empfehlen (Artikel selber ausschließen) (ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 15)
überflüssige Handlungen	Kin-Äußerung wiederholen (Echo) (ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 78, 86)

Fazit. Dass die Kunden in den Rollenspielen die ihnen angebotene Ware so häufig entschieden ablehnen und den Verkäufer dadurch in die (manchmal unangenehme) Lage bringen immer mehr Ware vorschlagen zu müssen, liegt wohl daran, dass die fiktiven Käufer keinen wirklichen Bedarf decken möchten und deshalb auch kein echtes Interesse daran haben einen bestimmten Artikel zu kaufen.

Die Verkäufer in den Rollenspielen behandeln die Kundeneinwände fast ausnahmslos defensiv, das heißt, sie akzeptieren die Ablehnung des Kunden sofort und unterbreiten dann ein Alternativangebot. Hier wird wohl der Weg des geringsten Widerstandes gewählt, weil die Verkäufer vermutlich nicht über die notwendigen Kenntnisse und/oder Fähigkeiten verfügen, den Einwänden der Kunden etwas Angemessenes entgegen zu setzen. Allerdings lässt eine kompromisslose Ablehnung des Angebots durch den Kunden (vor allem wenn sie ohne Angabe von Gründen formuliert wird) dem Verkäufer auch kaum Handlungsspielraum. So bewahrt zwar der geschützte Raum der Simulation den fiktiven Verkäufer nicht völlig vor

Auseinandersetzungen – die Schwierigkeit der Situation schlägt sich nieder in relativ häufig produzierten nicht zweckdienlichen Verkäufer-Äußerungen – die Anforderungen der Situation an die Fähigkeiten des Verkäufers zur Konfliktbewältigung sind aber denen der Realität nicht unbedingt vergleichbar.

k) Preis besprechen

Preis ansprechen. In den Rollenspielen spricht der Verkäufer den Preis häufiger an als der Kunde (9 zu 8 Fälle). Spricht der Verkäufer den Preis an, akzeptiert ihn der Kunde in der Regel. Spricht der Kunde den Preis an, nennt ihn der Verkäufer, woraufhin der Kunde ihn in der Regel akzeptiert.

Über den Preis reden. Tabelle 42 zeigt die Häufigkeit der Realisierung sprachlicher Verkäuferhandlungen im Bereich ‚Preis besprechen‘ in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen.

Tabelle 42: Preis besprechen (GC - ROL)

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
29) Preis defensiv mitteilen (nennen, bestätigen, erläutern)	11	12
30) Preis offensiv mitteilen (Preis als positives Warenmerkmal, Teil einer Empfehlung nennen)	2	4
31) über den Preis verhandeln	2	1

In Tabelle 42 ist zu sehen, dass in den Gartencenter-Gesprächen und den Rollenspielen Fragen nach dem Preis häufiger defensiv bearbeitet werden als offensiv. Preisverhandlungen kommen in den Rollenspielen so gut wie nicht vor.

Verkäufer bearbeiten die Frage nach dem Preis defensiv, indem sie ihn nennen, erklären oder rechtfertigen. Das Bestätigen oder Begründen des Preises ist in den Rollenspielen nicht belegt.

Preis nennen:

„Ähm der Topf noch mal sieben fünfundneunzig. Und dann wären natürlich noch Ihre Düngerstäbchen noch dabei. . Die kosten neunundneunzig Cent.“ (ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 98)¹⁴⁹

¹⁴⁹ Weitere Belege: ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 160, 167; ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 80

Preis erklären:

„Wir haben hier ganz netten Dünger. Das ist so ne kleine Flasche. Zweihundertfünfzig Milliliter (zwei Euro vierzig) Ist speziell auf Kakteen abgestimmt, Kakteen und Sukkulen-ten. Weil die Nährstoffe dann in der Form speziell (...)“ (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 71)¹⁵⁰

Verkäufer bearbeiten die Frage nach dem Preis offensiv, wenn sie ihn als positives Warenmerkmal nennen. Die Preisnennung als Teil einer Empfehlung ist in den Rollenspielen nicht belegt.

Preis als positives Warenmerkmal herausstellen:

In Transkriptausschnitt 116 stellt der Verkäufer ein Angebot an Pflanzerde als „Superschnäppchen“ vor:

Transkriptausschnitt 116: ROL-An2-Balkonpflanzen

[69]

V	Jà, da haben Sie sechs Pflanzen. Dann auf <u>jeden</u> Fall, ist brauch ich jetzt <u>noch</u> ?
---	--

[70]

V	ganz wichtig, haben Sie Erde?	Substrat?	Da haben wir ein Angebot von ((zeigt auf Abbildung))
V [nv]			
Kin	Nee.	Nee.	

[71]

V	Frux äh Balkonpflanzenerde. ((2 Sek.)) Da müssten Sie ähm ((2 Sek.)) mit
---	--

[72]

V	zwanzig Liter auskommen. Die haben wir (...) im Angebot. Also en
---	--

[73]

V	Superschnäppchen.	Jà, das
Kin	Ich bin ja voll die Schnapper hier, ne? Find ich ja (...)	
Kin [nv]		((zeigt auf Abbildung))

[74]

V	wissen Sie ja bei uns im Gartencenter. Das is das Angebot der Woche immer. Da
---	---

[75]

V	haben wir immer eine Pflanze, das is jetzt die Begonia tuberhybrida, die
---	--

[76]

V	Knollenbegonie zu Deutsch. Ist aber eher fürn <u>schattigen</u> Standort. Halbschatten,
---	---

¹⁵⁰ Weiterer Beleg: ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 56; ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 37

Der Verkäufer erläutert in Transkriptausschnitt 116 die Preispolitik des Betriebes ("Das ist das Angebot der Woche immer. Da haben wir immer eine Pflanze [...]"), die Kundin kommentiert dies ironisch: „Ich bin ja voll die Schnapper hier, ne?“¹⁵¹

Eine ungewöhnliche Form des offensiven Umgangs mit dem Preis zeigt derselbe Verkäufer im selben Rollenspiel an anderer Stelle (siehe Transkriptausschnitt 117). Der Verkäufer bietet der Kundin, die sich beim Kauf von Balkonpflanzen und dazu passenden Pflanzgefäßen beraten lässt, einen Balkonkasten aus Terrakotta an:

Transkriptausschnitt 117: ROL-An2-Balkonpflanzen

[14]

V	Äh der Meter liegt . bei der . ähm . bei
Kin	Was würd denn der Meter kosten?

[15]

V	vierunddreißig fünfundneunzig. Wie gesagt, haben Sie sehr viel <u>Freude</u>
Kin	Okay.

[16]

V	dran, das wird auch in dem Garten <u>auffallen</u> . Auf jeden Fall. Das ist son kleiner,
---	---

[17]

V	wir würden sagen, <u>Eyecatcher</u> . Ham Se
V [nv]	((unterstreicht Worte mit Geste))
Kin	Jä, son Geltungsbedarf hab ich nicht.
Z [nv]	((kichern))

[18]

V	nicht? Was Günstigeres? .. Aber
Kin	Ich nehm dann was Günstigeres, glaub ich dann.

[19]

V	zu den/ zu Holzmöbeln würd das auch . wirklich gut passen. (Muss ich ja sagen)
Kin	Jä:, aber nee.

[20]

V	Jä, gut. Ich kann aber auch hier sonst schauen, was äh im Preissegment etwas
---	--

[21]

V	tiefer angeordnet ist. Da hätten wir zum Beispiel das (Klassik-) Modell. <u>Was</u>
V [nv]	((zeigt auf Abbildung))

[22]

V	allerdings . ähm . nur bei zweiundfünfzig Zentimeter Länge da wäre momentan.
---	--

[23]

V	Müssten Se zwei nehmen.
Kin	Jä. Jä, dann machen wir das. Nehm ich zwei . von

¹⁵¹ Weitere Belege: ROL-Hü0-Rasenpflege, Fläche 35; ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 70, 97

[24]

Kin	<u>denen</u> . Dann kann ich die auch später irgendwann mal wo getrennt hinstellen.
-----	---

Nach der Preisnennung, die der Verkäufer mit einer ausführlichen Herausstellung des Kundenvorteils („Eyecatcher“) verbindet, lehnt die Kundin das angebotene Gefäß ab. Der Verkäufer hakt zunächst noch einmal nach („Aber zu den/ zu Holzmöbeln würd das auch . wirklich gut passen.“), lenkt dann aber ein. Mit seinem Alternativangebot gestaltet er nun die Situation geschickt so, dass der Rückzug der Kundin für ihn zum Vorteil wird. Vermutlich kosten zwei kleinere Gefäße, die „im Preissegment etwas tiefer angeordnet“ sind und von der Kundin akzeptiert werden, zusammen mehr als das zuvor angebotene, hochwertige Gefäß.

Über den Preis verhandeln. In den Rollenspielen kommt es nur einmal vor, dass über den Preis verhandelt wird (siehe Transkriptausschnitt 118). Ein Kunde fragt angesichts des hohen Preises einer Sukkulente nach Garantie, die Verkäuferin lehnt ab:

Transkriptausschnitt 118: ROL-Lu1-Sukkulenten

[102]

Vin	wenn man dann (...) anbietet an die/ Okay, wir pflanzen die bei Ihnen zuhause um.
-----	---

[103]

K	Geben Sie irgendwie jetzt/ Sie haben ja schon selbst auf den Preis jetzt schon
---	--

[104]

K	angesprochen, für neunundachtzig neunzig/ Das ist ja wirklich schon ne Summe.
---	---

[105]

Vin	Nein, wir bieten keine
-----	------------------------

K	Hab ich so was irgendwie wie ne <u>Garantie</u> , oder so?
---	--

[106]

Vin	Garantie. Weil der Kunde, denk ich mal, ähm ... sollte seine Pflanzen auch
-----	--

K	Nein.
---	-------

[107]

Vin	so behandeln, wie ne Pflanze behandelt werden sollte. Da können wir ja nix
-----	--

K	Jä.
---	-----

[108]

Vin	dran beeinflussen. Ich kann Sie nur so beraten, dass ich Ihnen sage, die
-----	--

K	Okay.
---	-------

[109]

Vin	Pflanzen sollten so/
-----	----------------------

K	Nee, ich frag ja nur so, weil man hat das ja bei manchen
---	--

[110]

K	Sachen ja doch schon, dass man so ne gewisse, ich hab schon mal gehört, ne
---	--

[111]

Vin	Die wächst ja, die hat ja schon, die ist
K	Anwachsgarantie oder so weiter und so fort/

[112]

Vin	ja schon angewachsen.	Wohlfühlgarantie kann ich Ihnen <u>auch</u>
K	Gut, das ist richtig.	

[113]

Vin	nicht geben. Aber/	
Vin [nv]		((lacht))
K	Nee, dafür muss ich ja dann sorgen.	Jetzt haben Sie

[114]

K	das Thema Topf auch schon angesprochen. Die steht ja jetzt hier in so nem
---	---

Nachdem die Verkäuferin den Wunsch des Kunden nach Garantie in Transkriptausschnitt 118 abgewiesen hat, zieht der Kunde einen Vergleich zur „Anwachsgarantie“ bei Baumschulware; die Verkäuferin lehnt den Vergleich ab und äußert sich ironisch („Wohlfühlgarantie kann ich Ihnen auch nicht geben.“).

Schwierigkeiten bei der Realisierung des Musters im Rollenspiel. Es kommt vor, dass Schülerinnen und Schüler Probleme haben, den Preis angemessen zu kommentieren, zu erklären oder zu rechtfertigen, einen Preisvorteil zu erläutern oder zu nennen.

In ROL-Ro0-Rasenpflege empfiehlt der Verkäufer zwar der Kundin, eine Drainage in ihrer Rasenfläche legen zu lassen, um Moos zu bekämpfen; er weist dabei aber wiederholt auf die – gerade angesichts des großen Grundstücks – hohen Kosten hin („nicht ganz . billig“, „würde [...] schon ins Geld gehen“):

„Ähm besteht die Möglichkeit, ähm dass Sie ne Drainage legen lassen? . Ich mein, das is jetzt ne relativ, oder, is ne relativ aufwendige gartenlandschaftsbautechnische Arbeit wieder, ähm . die sicherlich auch nicht ganz . billig ist. [...] Also dann würde natürlich auch schon . ne Drainagemaßnahme ähm . schon ins Geld gehn.“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 21)

Der Verkäufer in ROL-Ha3-Rosen weist zwar auf den Mengenrabatt bei Rosen hin, schafft es aber nicht, den Einfluss von Lizenzgebühren auf das Zustandekommen des Preises so zu erklären, dass der Preis nicht als (zu) hoch erscheint:

„Das geht nach Preisgruppen. Also die ‚Leonardo da Vinci‘ ist in der Preisgruppe vier. Das heißt, das Stück würd kosten . acht Euro das Stück. Wenn Sie da/ Ab zehn Stück kosten die dann sieben sechzig. Das ist aber auch von der Vermehrung her/ Also da muss man Lizenz bezahlen und deshalb kostet die auch dementsprechend mehr. Also die Vermehrung.“ (ROL-Ha3-Rosen, Fläche 46)

In ROL-Lu1-Sukkulenten kündigt eine Schülerin den Preis einer sukkulenten Pflanze als hoch an („Die sind natürlich sehr alt. Haben dadurch auch .. verschiedene Preislagen.“), kann dann aber nicht die Berechtigung des Preises aufgrund des Alters deutlich machen („kostet nur“):

„Ansonsten was ich Ihnen natürlich seit Jahren (...) Kakteen. Die sind natürlich sehr alt. Haben dadurch auch .. verschiedene Preislagen. Die/ der (Bleistiftstrauch) zum Beispiel kostet nur dreißig Euro zum Beispiel. Ist natürlich vom Wuchs her ganz anders als jetzt zum Beispiel die große Euphorbie.“ (ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 29)

Dem Verkäufer in ROL-Ro0-Rasenpflege gelingt es nicht, den Preisvorteil beim Kauf größerer Einheiten von Dünger deutlich zu machen. Stattdessen thematisiert er umständlich die überzählige Menge:

„Also ich würd Ihnen hier en Zwanzig-Kilo-Pa/ ähm -Sack empfehlen. . Reicht dann natürlich auch nich. Also . ähm .. Sie kommen eigentlich nich darum herum/ Also im Preis-Leistungs-Verhältnis, weil der ja, wie Sie schon selbst richtig sachten, jetzt nicht verdirbt, nehmen Sie zwei Zwanzig-Kilo-Säcke. Ham Sie zwar einmal/ Ähm oder . dann ham Se Dünger über, ganz klar, aber den könn Se dann halt jeden/ nächstes Jahr noch/ oder auch nochn Jahr später noch . nehmen.“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 141)

In ROL-Ha0-Obst schließlich nennt der Verkäufer den Preis der Ware und eines Zubehörartikels (Pfahl) und bietet einen weiteren Zubehörartikel an (Bindegarn). Da er dessen Preis nicht kennt, fragt er ins Publikum („Aber das hab ich jetzt nit im Kopf. Was kostet das?“):

„Die Buschen kosten achtzehn Euro. Einer. Und der (Stegelbütz) Hrñ. Was kosten die? Zwei Euro zwanzig würd der kosten dann noch. Un dann brauchn Se vielleicht noch so zum Anbinden so (Bindegarn). Aber das hab ich jetzt nit im Kopf. Was kostet das? ((blickt Zuschauer an))“ (ROL-Ha0-Obst, Fläche 109)

Fazit. In den Rollenspielen wird der Preis von den Kunden häufig nicht angesprochen; Fragen nach dem Preis werden von den Verkäufern häufiger defensiv als offensiv bearbeitet und Preisverhandlungen finden so gut wie nicht statt. Dies sind Hinweise darauf, dass die fiktiven Käufer und Verkäufer kein wirkliches Interesse haben, günstig einzukaufen bzw. gewinnbringend zu verkaufen, und sich schwer tun, Preisbewusstsein zu simulieren. Verkäufer zeigen Formulierungsprobleme beim Nennen, Kommentieren, Erklären und Rechtfertigen des Preises und beim Erläutern von Preisvorteilen. Es gibt aber auch Fälle, in denen Verkäufer die Freiheiten der Rollenspielsituation geschickt nutzen, um preisorientiert zu agieren.

1) Angebotsannahme fördern

Unentschlossenheit äußern. Dass Kunden ihr Entscheidungsproblem thematisieren, kommt in den Rollenspielen nicht vor.

Zur Angebotsannahme bewegen. Tabelle 43 zeigt die Häufigkeit der Realisierung sprachlicher Verkäuferhandlungen im Bereich ‚Angebotsannahme fördern‘ in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen.

Tabelle 43: Angebotsannahme fördern (GC - ROL)

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
32) Angebotsannahme kooperativ fördern (ergänzend Informieren)	12	1
33) Angebotsannahme offensiv fördern (Suggestiv-, Entscheidungsfragen stellen, zum Kauf auffordern)	4	4

In Tabelle 43 ist zu sehen, dass die Angebotsannahme in den Rollenspielen seltener gefördert wird als in den Gartencenter-Gesprächen. Wenn die Verkäufer in den Rollenspielen die Kaufentscheidung beeinflussen wollen, gehen sie eher offensiv vor; die Verkäufer in den Gartencenter-Gesprächen bevorzugen dagegen kooperatives Verhalten.

Die Angebotsannahme fördern Verkäufer im Rollenspiel kooperativ, indem sie ergänzend Informieren.

In Transkriptausschnitt 119 hilft die Verkäuferin der Kundin bei der Entscheidungsfindung, indem sie sich zunächst vergewissert, ob sie die Lage richtig einschätzt („Já, also ähm jà, also die Farbe die fanden Sie schon schön?“). Als die Kundin eine Empfehlung wünscht („Welche würden Sie mir von den beiden eher empfehlen?“), liefert die Verkäuferin ergänzende Informationen für den Vergleich der zur Auswahl stehenden Rosenpflanzen.

Transkriptausschnitt 119: ROL-Ew2-Rosen

[80]

Vin	normalen Edel- oder Beetrosen würde das nicht so unbedingt (passieren)	
Kin		Na gut,

[81]

Vin	Já, also ähm jà, also die	Farbe die fanden Sie schon <u>schön</u> ?
Vin [nv]		((zeigt auf Abbildungen))
Kin	dann nehme ich dann/	

[82]

Vin	Oder sonst kann ich Ihnen auch die (...) Das ist son bisschen ins Lachs gehende/	
-----	--	--

[83]

Vin Hm.

Kin Nee, die, die, ich finde die Farbe toll, also ich/ die find ich ganz klasse, hm. ...

Kin [nv] ((zeigt auf Abbildung))

[84]

Vin Das is/ Also je nachdem,

Kin Welche würden Sie mir von den beiden eher empfehlen?

[85]

Vin welche Blütenform Sie lieber leiden mögen. Die ist ja ein bisschen geschlossener,

Kin (...)

[86]

Vin die ist ein bisschen geschlossener und die hat dann noch son klein bisschen

[87]

Vin rötlichen Rand, Schimmer, sagte ich ja, und diese ist halt eben bronze. (...)

Kin Hm.

Die sieht

[88]

Vin Das ist die typische Rosenform, sag ich mal. Genau.

Kin auch (...) aus, son bisschen?

[89]

Vin Die is/ hat son bisschen Wildrosencharakter, ne?

Kin Dann werd ich wahrscheinlich

Kin [nv] ((zeigt auf

[90]

Vin Já, gerne. Ähm sollte noch Dünger dazu, oder?Kin dann schon die nehmen. Okay.

Kin [nv] Abbildung))

Die ergänzenden Informationen der Verkäuferin in Transkriptausschnitt 119 betreffen die Blütenform („geschlossener“, „typische Rosenform“), die Blütenfarbe („son klein bisschen rötlichen Rand, Schimmer“, „bronze“) und das Wesen („Wildrosencharakter“). Damit bereitet sie den Kaufentschluss der Kundin vor.

Offensiv fördern Verkäufer im Rollenspiel die Angebotsannahme, indem sie Fragen stellen oder den Kunden zum Kauf auffordern.

Mit der Suggestivfrage, die die Verkäuferin in Transkriptausschnitt 119 stellt („Já, also ähm já, also die Farbe die fanden Sie schon schön?“, versucht sie festzustellen, an welcher Position im Entscheidungsfindungsprozess sich die Kundin befindet.

In Transkriptausschnitt 120 stellt die Verkäuferin eine Nachfrage, um zu klären, worauf sich die Kaufentscheidung des Kunden bezieht („welche nehmen wir dann?“):

Transkriptausschnitt 120: ROL-Ze3-Obst

[59]		
Vin		Das sind auch/ Jà,
Vin [nv]		((zeigt auf
K	Wie sind die von Krankheiten/ Weil grad Trauben sind auch/	
[60]		
Vin	das is richtig, das sind auch äh Sorten, die genauso wie bei unserem gesamten	
Vin [nv]	Abbildungen))	
[61]		
Vin	Obst, also wie bei Stachelbeeren, bei allem was hier drauf ist, ebenfalls sehr	
[62]		
Vin	resistent sind. Also auch diese fünfundneunzig Prozent Trage/	
K		Jà, dann werd ich
[63]		
Vin	Hm̃.	Jà.
K	wahrscheinlich die eine blaue/ Die gefallen mir vom Aussehen ganz gut.	
[64]		
Vin	Hm̃.	
K	Da würd ich <u>e</u> ine nehmen. Und die zwei Stachelbeeren, wo Sie gesagt haben.	
[65]		
Vin	Jà, welche nehmen wir dann? Die/ Die "Rexrot", hm̃.	
K	Die "Rexrot". Und die	
[66]		
Vin	Und die "Invicta", hm̃.	Jà, jà. Eine.
K	"Invicta". Hätt ich gedacht. Jeweils eine.	
[67]		
Vin	Äh	Erst mal so, wie
K	Und wie muss ich die pflanzen? Also was, . was fürn Abstand?	

Nachdem in Transkriptausschnitt 120 die Verkäuferin mit ihren Erläuterungen von Wareneigenschaften den Kaufentschluss des Kunden für Artikel 1 (Trauben) vorbereitet hat, fordert die Verkäuferin ihn mit ihrer Nachfrage auf, seine Wahl bei Artikel 2 (Stachelbeeren) zu spezifizieren. Daraufhin trifft der Kunde seine Entscheidung.

Eine Aufforderung zum Zweck der Förderung der Angebotsannahme formuliert die Verkäuferin in Transkriptausschnitt 121 („Da können Sie gern wählen.“):

Transkriptausschnitt 121: ROL-Ze3-Obst

[32]		
Vin	Niederstämmchen oder normale Hochstämmchen.	Da können Sie gern wählen.
K		(...)

Eine Aufforderung („Müssten Sie zwei nehmen.“; ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 23) formuliert auch der Verkäufer in Transkriptausschnitt 117. Nachdem die Kundin es abgelehnt hatte, eine große, hochwertige Terrakotta zu kaufen, bietet der Verkäufer als Alternative zwei kleine, preiswertere Gefäße an. Da diese zusammen vermutlich mehr kosten, als das von der Kundin abgelehnte Gefäß, zeigt sich hier eine ungewöhnliche Form der offensiven Förderung der Angebotsannahme.

Angebotsannahme bearbeiten. In vielen Fällen verzichten die Verkäufer in den Rollenspielen darauf, die Angebotsannahme kooperativ oder offensiv zu fördern. Sie warten vielmehr die Kaufentscheidung des Kunden ab und bearbeiten sie nachträglich, das heißt, sie kommentieren sie gegebenenfalls oder thematisieren Anschlusshandlungen.

Angebotsannahme ohne Turnübernahme nicht kommentieren:

Transkriptausschnitt 122: ROL-Ew0-Balkonpflanzen

[48]

Kin	Jà, das is/ Dann möcht ich den Langzeitdünger. Und jetzt bei den äh drei Pflanzen
-----	---

In Transkriptausschnitt 122 formuliert die Kundin ihre Angebotsannahme und wechselt sofort das Thema, ohne eine Reaktion des Verkäufers abzuwarten.¹⁵²

Angebotsannahme bei Turnübernahme nicht kommentieren:

Transkriptausschnitt 123: ROL-An2-Balkonpflanzen

[52]

V	Das ist so ne neue Sorte. Würde sich also sehr gut machen bei Ihnen.
Kin	Jà, das mag

[53]

V	Die in die Mitte und denn ((2 Sek.)) wieder zwei
Kin	ich gern. (Das nehmen wir dann)

In Transkriptausschnitt 123 formuliert die Kundin ihren Kaufentschluss; der Verkäufer registriert die Angebotsannahme, er kommentiert sie aber nicht, sondern setzt seine Beratung fort.¹⁵³

¹⁵² Weitere Belege: ROL-Ha0-Obst, Fläche 70, 113; ROL-Ha1-Obst, Fläche 87; ROL-Ha3-Rosen, Fläche 59, 72; ROL-Lu1-Sukkulanten, Fläche 44, 57, 137; ROL-Sc1-Obst, Fläche 25, 45; ROL-Wo2-Balkonpflanzen, Fläche 58, 76

Angebotsannahme kommentieren:

In ROL-Ro2-Ziergehölze ist der Verkäufer zunächst versucht, die Entscheidungsschwierigkeit der Kundin („Es gibt ja so: viel.“) durch das Angebot weitere Artikel vorzustellen noch zu vergrößern:

Transkriptausschnitt 124: ROL-Ro2-Ziergehölze

[60]

Kin Okay. Já, das is ja schon ne Menge. Also ich glaub, dann entscheid ich mich, bevor

[61]

V Wie Sie möchten. Ich kann Ihnen gerne auch noch

Kin Sie hier jetzt/ Es gibt ja so: viel.

[62]

V mehr ähm Pflanzen zeigen. Aber/

Kin Ähm also die Pieris gefällt mir besonders gut.

[63]

V Já.

Kin Und ich finde den Hibiscus aber auch ganz schön. Die Schönfrucht is glaub ich nich,

[64]

V Já, gut, . gut.

Kin das wird so/ der is so (...) Sag ich jetzt mal. Da muss ich mich jetzt

[65]

Kin mal entscheiden. Also ich glaub, die Pieris is ganz schön, weil die halt ja also durch

[66]

V Richtig, richtig. Ähm

Kin den Austrieb/ Also ich glaub, das fällt ja besonders schön auf.

[67]

V da kann man eigentlich nichts mit falsch machen, sag ich. Die Pflanze wird auch

[68]

V jetzt nich ganz so groß. Die is pflegeleicht. Da brauch

Kin Is die relativ pflegeleicht?

Nachdem der Verkäufer in Transkriptausschnitt 124 Warenmerkmale von Ziergehölzen erläutert hat, kündigt die Kundin ihren Kaufentschluss an. Auf das Angebot des Verkäufers weitere Artikel vorzustellen, geht die Kundin nicht ein. Sie tendiert zur Entscheidung für einen Artikel (Pieris), was der Verkäufer unterstützt. Die Kundin fragt nach weiteren Warenmerkmalen, die der Verkäufer erläutert. Die Kundin

¹⁵³ Weitere Belege: ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 65; ROL-Ha1-Obst, Fläche 81; ROL-Hü0-Rasenpflege, Fläche 49

äußert ihren Kaufentschluss und der Verkäufer bekräftigt ihre Kaufentscheidung („Ähm da kann man eigentlich nichts mit falsch machen, sag ich.“). Anders als in Transkriptausschnitt 124 sind Verkäuferkommentare zur Angebotsannahme meist sehr knapp, häufig beschränken sie sich auf ein einfaches „ja“.¹⁵⁴

Anschlusshandlungen thematisieren:

Die Angebotsannahme wird durch die Thematisierung von Anschlusshandlungen bearbeitet, wenn Käufer und Verkäufer Vereinbarungen über eine spätere Übergabe der Ware treffen. In Reaktion auf die Kaufzusage des Kunden kündigen Verkäufer an, Ware für die Abholung oder Lieferung zusammenstellen:

„Gut, dann mach ich Ihnen das fertig, un dann könn Sies an der Kasse abholen.“ (ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 75)

„Jà, dann such ich Ihnen ((2 Sek.)) vier schöne Exemplare aus, schreibs auf und dann, wird das Ihnen geliefert.“ (ROL-Wo2-Balkonpflanzen, Fläche 170)

In ROL-Ha3-Rosen sichert der Verkäufer zu, bestellte Ware im Kühlhaus bis zur Abholung zu lagern:

„Ich kümmerge mich drum und ruf Sie dann an. [...] Bräucht ich Ihre Telefonnummer grad noch. [...] Ich ruf Sie dann, sobald die da ist, an.“ (ROL-Ha3-Rosen, Fläche 156)

In ROL-Wo2-Kübelpflanzen erfasst der Verkäufer eine Bestellung für die spätere Lieferung schriftlich:

Transkriptausschnitt 125: ROL-Wo2-Kübelpflanzen

[165]

Vin	Hm.	
K	ne?	Damit ich dann gerüstet bin. Okay. Wie sieht das aus mit <u>L</u> iefen bei den

[166]

Vin	Machen wir.	Machen wir. Ab hundert/
Vin [nv]	((nickt))	((nickt))
K	Kübelpflanzen?	Das machen Sie?

[167]

Vin	Äh ja. Das, das dürfte sogar sein, äh ab hundert Euro ist das
K	(Kostenfrei denn) (Das wär ja gut)

¹⁵⁴ Weitere Belege: „Ja.“ in ROL-Sc1-Obst, Fläche 47; ROL-Wo2-Balkonpflanzen, Fläche 40; ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 100; ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 68; ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 36; „Verschieden, genau.“ ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 48. „Jà, sehr schön.“ ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 33; „Jà, genau, prima.“ ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 51; „Jà. Ähm . die is ja auch gut geeignet.“ ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 90; „Jà, gerne.“ ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 71; „Hm.“ ROL-Wo2-Balkonpflanzen, Fläche 163

[168]

Vin	kostenfrei.	Äh dann bräucht ich Ihre Anschrift auf jeden Fall.
K	Das passt ja denn.	

[169]

Vin	Und äh sollen wir noch en Termin ausmachen, <u>wann</u> ?	
K	(...)	Ende der Woche würd ich

[170]

Vin		Genau.	Jà, dann such
K	sagen. Genau. Das können wir gleich aufschreiben.	Okay.	

[171]

Vin	ich Ihnen ((2 Sek.)) vier schöne Exemplare aus, schreibs auf und dann, wird das		
K	Jà, wunderbar.		

[172]

Vin	Ihnen geliefert.	Jà, bitte.	Tschüss.
K	Schönen Dank für die Beratung, ne?		Tschüss.

Nachdem die Kundin in Transkriptausschnitt 125 mit dem Verkäufer einen Liefertermin vereinbart hat, kündigt der Verkäufer die Auswahl der Ware an: „Jà, dann such ich Ihnen ((2 Sek.)) vier schöne Exemplare aus, schreibs auf und dann, wird das Ihnen geliefert.“ Mit der Zustimmung der Kundin wird der Verkauf abgeschlossen.

Schwierigkeiten bei der Realisierung des Musters im Rollenspiel. In ROL-HÜ0-Rasenpflege zeigt der Verkäufer seine Ungeschicklichkeit beim Verkaufsabschluss:

Transkriptausschnitt 126: ROL-HÜ0-Rasenpflege

[49]

V	Jà.	(Ja)	Jà. Dann
V [nv]			((zeigt
K	der hat so was. Das is kein Problem. Nee, gut. Nehm wer/ Ham wer das.		

[50]

V	würd ich dat jetz also/ . äh würd ich Ihnen diese beiden Produkte hier mitgeben, ne?		
V [nv]	auf Düngerpreisliste))		

[51]

V	Wenn dat Moos kaputt is, düngen Se (den Rasen)	Jà.
K	Dann weiß ich Bescheid.	Jò, besten Dank.

[52]

V	Jà.	Ich freu mich, dass ich Ihnen heute helfen konnte.
V [nv]		((lacht))
K	Jò, Tschüss.	
K [nv]		((lacht))

Nachdem der Kunde in Transkriptausschnitt 126 seinen Kaufentschluss geäußert hat, formuliert der Verkäufer überflüssigerweise die sich daraus ergebenden Konsequenzen („Jä. Dann würd ich dat jetzt also/ . äh würd ich Ihnen diese beiden Produkte hier mitgeben, ne?“). Große Schwierigkeiten die Angebotsannahme zu fördern hat derselbe Verkäufer in ROL-Hü1-Zimmerpflanzen (Transkriptausschnitt 93). Mit seiner Aussage, die von der Kundin gewünschte Pflanze nicht in der passenden Größe anbieten zu können („Nee, so groß ham wir ihn leider nicht mehr da.“, Fläche 83), bringt er die Kundin dazu, den Verkaufsabschluss in Frage zu stellen („Tjå. . Aber dann . gehe ich lieber noch mal und überlege, ob das dann der Richtige ist.“, Fläche 84).

Fazit. Im Bereich ‚Förderung der Angebotsannahme‘ entwickeln die Schülerinnen und Schüler wenig Aktivität. Als Kunden thematisieren sie selten Entscheidungsprobleme; als Verkäufer fördern sie zwar manchmal kooperativ oder offensiv den Kaufentschluss des Kunden, viel häufiger jedoch warten sie die Kaufentscheidung des Kunden ab und bearbeiten sie nachträglich. Die Rollenspiele sind keine interaktiven Entscheidungsfindungsdiskurse, sondern zeigen das folgende Muster, in dem der Verkäufer eher zurückhaltend agiert: Der Verkäufer unterbreitet Angebote, der Kunde entscheidet sich, der Verkäufer bestätigt (eventuell) den Verkauf. Unter den Bedingungen des Rollenspiels, in dem die Schülerinnen und Schüler kein wirkliches Kauf- und Verkaufsinteresse haben, ist es für die Kunden nicht naheliegend, Unentschlossenheit zu simulieren, da der Kaufentschluss zur Normalform des Spiels gehört. Dass die Verkäufer kaum auf den Verkaufsabschluss drängen, ergibt sich ebenfalls aus dem Umstand, dass sie keine wirtschaftlichen Interessen haben. Allerdings zeigen sie in ihrem Verhalten auch eine Parallelität zu den Verkäufern im Gartencenter, die sich gleichermaßen zurückhalten, wenn sie ihre Aufgabe eher in der Beratung als in der Verkaufsförderung sehen.

m) Gespräch beenden

Alle Rollenspiele werden von den Gesprächspartnern glatt beendet. Ein Aushandeln oder gar das Scheitern eines Beendigungsversuches ist nicht zu beobachten. Die Ratifizierung einer Gesprächsbeendigungsinitiative des einen Gesprächsteilnehmers erfolgt in allen Fällen implizit durch unterlassenen Widerspruch von Seiten des anderen. In der Regel steht am Anfang der Beendigungsphase ein kurzes sprachliches Abschlusssignal, danach folgen die Elemente Resümee (fakultativ), Dank und Verabschiedung.

In allen Rollenspielen wird die Beendigungsphase durch den Kunden initiiert. Das entspricht der Erwartung, die man an die Höflichkeit eines Verkäufers hat, der dem Kunden so lange zur Verfügung stehen sollte, wie dieser seine Hilfe in Anspruch

nehmen möchte. In zwölf von fünfzehn Rollenspielen wird der Beginn der Beendigungsphase mit Abschlusssignalen markiert: 6-mal mit „ja“ (in Varianten), 5-mal mit „okay“, 4-mal mit „gut“, einmal mit „na“ und einmal mit „so“. Die Abschlusssignale werden meist von den Kunden verwendet (13-mal, Verkäufer: 4-mal), in zwei Fällen verwenden Verkäufer und Kunden beide ein Abschlusssignal: Kin: „Gut.“ – Vin: „Okay.“ (ROL-Sc1-Obst, Fläche 45), Kin: „Jà, super.“ – V: „Gut.“ (ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 72), wodurch der Verkäufer seine Zustimmung zur Beendigungsinitiative des Kunden deutlich macht.

In sieben Fällen konstatieren Kunde und/oder Verkäufer im Resümee den Abschluss der Verkaufsberatung oder einer auf sie folgenden Anschlusshandlung explizit oder summarisch. In drei zweizügigen Passagen (erst Kundeninitiative, dann Verkäuferbestätigung) nimmt der Kunde eine Anweisung zur Warenverwendung an oder er bestätigt eine Verabredung:

K: „Dann weiß ich Bescheid.“ – V: „Jà.“ (ROL-Hü0-Rasenpflege, Fläche 51)

Kin: „Okay, das machen wir.“ – Vin: „Alles klar.“ (ROL-Ew2-Rosen, Fläche 98)

Kin: „[...] dann sehen wir uns, äh dann rufen Sie an“ – V: „Ich ruf Sie dann, sobald die da ist, an.“ (ROL-Ha3-Rosen, Fläche 160)

Zweimal signalisiert der Kunde einseitig seine Zufriedenstellung:

„Dann mach ich das, okay.“ (ROL-Ew0-Balkonpflanzen, Fläche 53)

„Jà, okay, dann, dann haben wir alles.“ (ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 95)

Einmal findet sich eine summarische Kundgabe der Zufriedenstellung von Seiten des Kunden (Kin: „super“; ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 72) und einmal die Ankündigung einer Anschlusshandlung von Seiten der Verkäuferin: „[...] dann lass ich die Ware fertigmachen. Sò.“ (ROL-Ze3-Obst, Fläche 91).

Tabelle 44 zeigt die Häufigkeit der Realisierung sprachlicher Verkäuferhandlungen im Bereich ‚Gespräch beenden‘ in den Rollenspielen im Vergleich zu den Gartencenter-Gesprächen.

Tabelle 44: Gespräch beenden (GC - ROL)

	Gartencenter-Gespräche	Rollenspiele
34) zuerst danken	1	2
35) Kundendank bearbeiten	11	7
36) Abschiedsgruß formulieren	5	11
37) keinen Abschiedsgruß formulieren	7	4

In Tabelle 44 ist zu sehen, dass die Verkäufer in den Gartencenter-Gesprächen und Rollenspielen häufiger Kundendank bearbeiten als zuerst danken und dass die Verkäufer in den Gartencenter-Gesprächen häufiger keinen Abschiedsgruß formulieren als die Verkäufer in den Rollenspielen.

Danken. In fast allen Rollenspielen (Ausnahme ROL-Ze3-Obst) äußert der Kunde im Rahmen der Beendigungsphase – in einem Fall sogar wiederholt – seinen Dank, in drei Fällen tut dies auch der Verkäufer. Benutzt werden dafür entweder kurze Formeln: 4-mal „danke“, 3-mal „danke schön“, 2-mal „vielen Dank“ (einmal mit Zusatz „für Ihren Einkauf“), einmal „schönen Dank für die Beratung“ und einmal „besten Dank“. Oder es werden Sätze formuliert: 4-mal „dann dank ich Ihnen“ (mit den Zusätzen „für Ihre Beratung“, „für Ihre Mühe“, „war sehr nett“), einmal „Ich danke Ihnen“ und einmal „bedank ich mich“. Entlastung in Reaktion auf eine Dankbekundung wird erzielt entweder durch Annahme des Danks „jà“, „bitte“, „Bitteschön“, „gern geschehen“ oder Gegendank: „danke auch, ne?“ und „Ich danke Ihnen auch“.

Grüßen. Verabschiedungen werden – bis auf eine Ausnahme (ROL-Ha3-Rosen) – in allen Rollenspielen realisiert. Allerdings sind nur neun Paarsequenzen (Gruß/Gegengruß) wechselseitig: 3-mal grüßt der Verkäufer nicht zurück, einmal der Kunde. 9-mal grüßt der Kunden zuerst, 5-mal der Verkäufer. Damit übernimmt der Kunde auch im letzten Teil der Gesprächsbeendigung die führende Rolle. Am häufigsten wird das informelle „Tschüss“ verwendet (14-mal), 5-mal „Wiedersehen“, einmal „Schönen Tach noch“. Namensnennungen bei der Verabschiedung kommen nicht vor. Das „Tschüss“ tritt 5-mal paarig auf, wird aber auch 2-mal mit „Wiedersehen“ erwidert oder als Reaktion auf „Wiedersehen“ geäußert. Daneben gibt es einmal die Kombination „Schönen Tach noch“ – „gleichfalls“ (ROL-Ro0-Rasenpflege) und einmal den Dreischritt „Bis dann, wiedersehen“ – „Tschüss“ – „Tschüss“ (ROL-Ro2-Ziergehölze).

Einen Sonderfall stellt ROL-Hü0-Rasenpflege dar wegen des Zusatzes „Ich freu mich, dass ich Ihnen heute helfen konnte.“, den der Verkäufer nach der Verabschiedung anbringt. Die Aufgesetztheit der Äußerung quittieren beide Rollenspielteilnehmer mit Lachen.

Transkriptausschnitt 127: ROL-Hü0-Rasenpflege

[51]

V	Wenn dat Moos kaputt is, düngen Se (den Rasen)	Jà.
K	Dann weiß ich Bescheid.	Jò, besten Dank.

[52]

V	Jà.	Ich freu mich, dass ich Ihnen heute helfen konnte.	
V [nv]			((lacht))
K	Jò, Tschüss.		
K [nv]			((lacht))

In ROL-Ze3-Obst produziert der Verkäufer einen Spieleffekt, indem er zum Publikum sagt, er habe den Gegengruß vergessen.

Transkriptausschnitt 128: ROL-Ze3-Obst

[92]

Vin	Sò. Und vielen Dank für Ihren Einkauf. Wiedersehen.	
K		Jetzt hab
Z [nv]		((lachen stark))

[93]

K	ich ganz vergessen, Tschüss zu sagen.	
---	---------------------------------------	--

Fazit: Die Verabschiedung wird in den Rollenspielen problemlos realisiert.

4.4.2.2 Themen bearbeiten

In den Rollenspielen besteht die Fähigkeit des Verkäufers zur Themengestaltung genau wie in den Gartencenter-Verkaufsgesprächen vor allem in seiner Fachkompetenz, das heißt der Fähigkeit sein Fachwissen an den Kunden zu vermitteln, um diesen zum Kauf zu bewegen. Dabei sind Umfang, Richtigkeit und Situationsangemessenheit seiner Angaben entscheidend. Diese Gesichtspunkte der Themengestaltung sind aber bei den Rollenspielen – genau wie bei den Gartencenter-Gesprächen – nicht Gegenstand der Untersuchung; im Folgenden wird lediglich der themenorganisatorische Aspekt analysiert.

Abbildung 31 zeigt, wie viele verschiedene Themen (Artikel) in den Rollenspielen im Unterschied zu den Gartencenter-Gesprächen besprochen und wie viele thematische Muster von den Verkäufern eingesetzt werden.

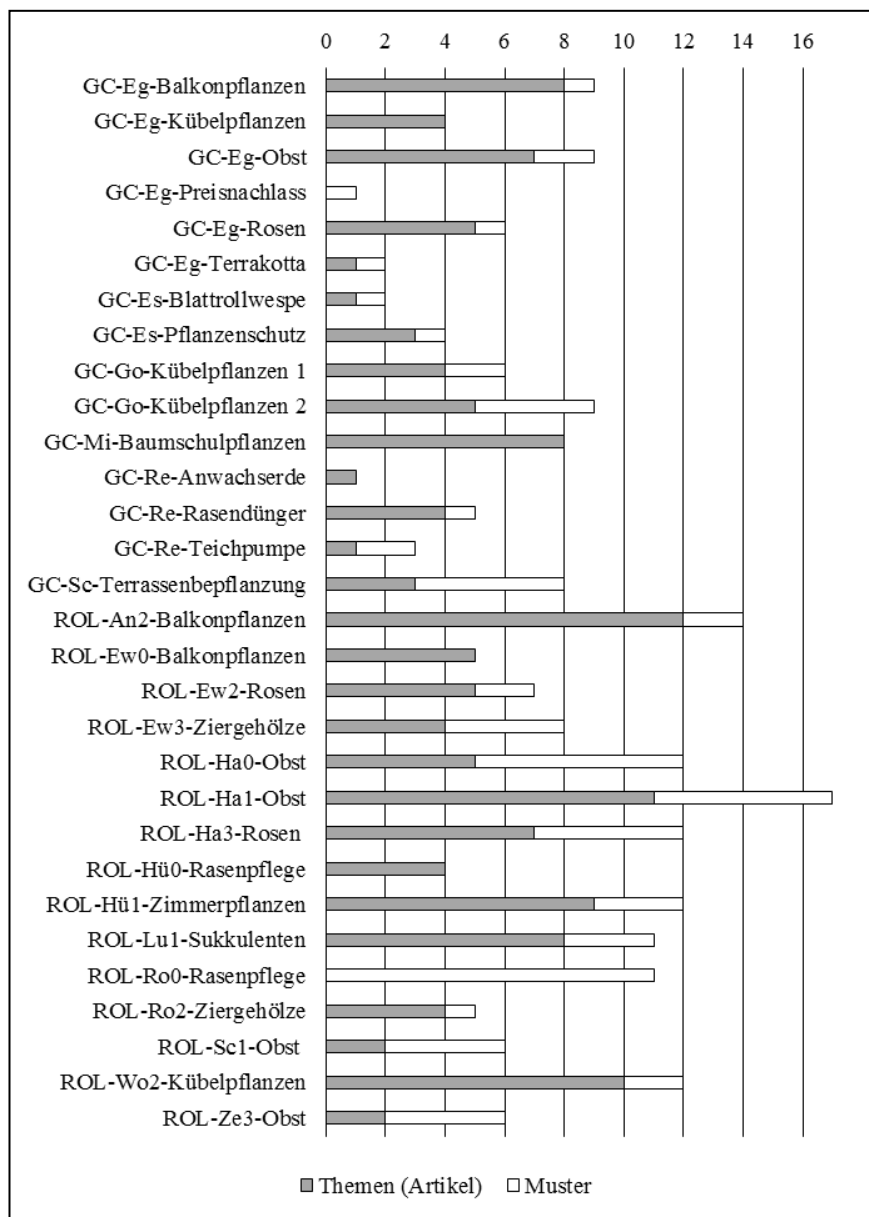


Abbildung 31: Themen bearbeiten (GC – ROL)

Abbildung 31 zeigt, dass sich die Verkaufsgespräche auch in den Rollenspielen hinsichtlich der Themenbearbeitung stark unterscheiden können. In manchen Gesprächen werden nur zwei Artikel besprochen (ROL-Sc1-Obst, ROL-Ze3-Obst), in anderen bis zu zwölf (ROL-Ha1-Obst); manchmal werden neben der Artikelpräsentation keine weiteren eigenständigen Muster ausgeführt (z. B. in ROL-Ew0-Balkonpflanzen), in einem Fall gibt es überhaupt keine Artikelpräsentation, sondern nur eine Reihe von Instruktionen (ROL-Ro0-Rasenpflege). Muster sind hier – wie in den Gartencenter-Gesprächen – gezählt, wenn sie sich zwar auf bereits eingeführte Themen beziehen (z. B. Pflege eines bestimmten Artikels), aber als eigene (umfangreiche) Sequenzen ausgeführt werden. Da in den Rollenspielen mehr Artikel und zusätzliche Muster als in den Gartencenter-Gesprächen prozessiert werden, liegt der Schwerpunkt hier noch stärker auf dem Bereich Wissensvermittlung.

Abbildung 32 zeigt, wie sich Rollenspiele und Gartencenter-Gespräche im Bereich ‚Themenentfaltung‘ unterscheiden.

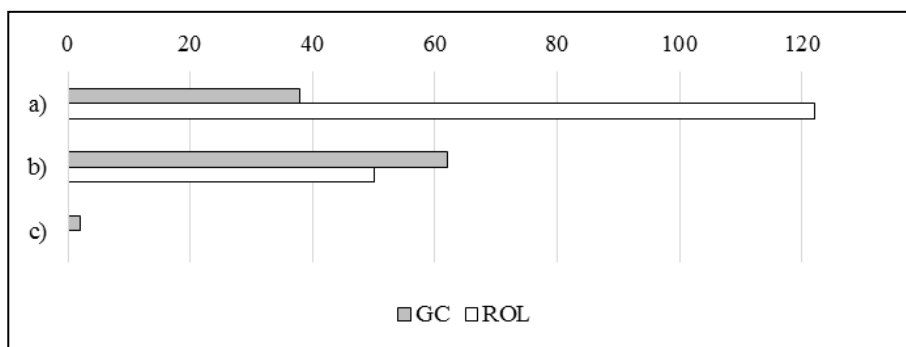


Abbildung 32: Themenentfaltung in Verkaufsgesprächen

In Abbildung 32 sind folgende sprachliche Handlungen der Verkäufer verglichen: a) Themen initiieren, b) auf Themeninitiiierungen durch Kunden reagieren, c) Beratung abbrechen.

a) Themen initiieren. Verkäufer initiieren in den Rollenspielen 122-mal Themen (Besprechung unterschiedlicher Artikel), das ist mehr als 3-mal so häufig wie in den Gartencenter-Gesprächen.

b) Auf Themeninitiiierungen durch Kunden reagieren. Verkäufer reagieren in den Rollenspielen zusammen insgesamt 50-mal auf Themeninitiiierungen durch Kunden. Das bedeutet, dass die Verkäufer mehr als doppelt so oft aktiv eigene Vorschläge machen, anstatt reaktiv Kundeninteressen an bestimmten Artikeln zu bearbeiten.

Dass die Schülerinnen und Schüler so häufig Themen einführen, ist ein weiterer Beleg dafür, dass sie das Rollenspiel vor allem dafür nutzen, ihr Fachwissen zu präsentieren.

c) Beratung abbrechen. Dass Verkäufer in den Rollenspielen das Verkaufsgespräch abbrechen, kommt nicht vor.

4.4.2.3 Beziehung gestalten

Abbildung 33 zeigt, wie sich Rollenspiele und Gartencenter-Gespräche im Bereich ‚Beziehungsgestaltung‘ unterscheiden.

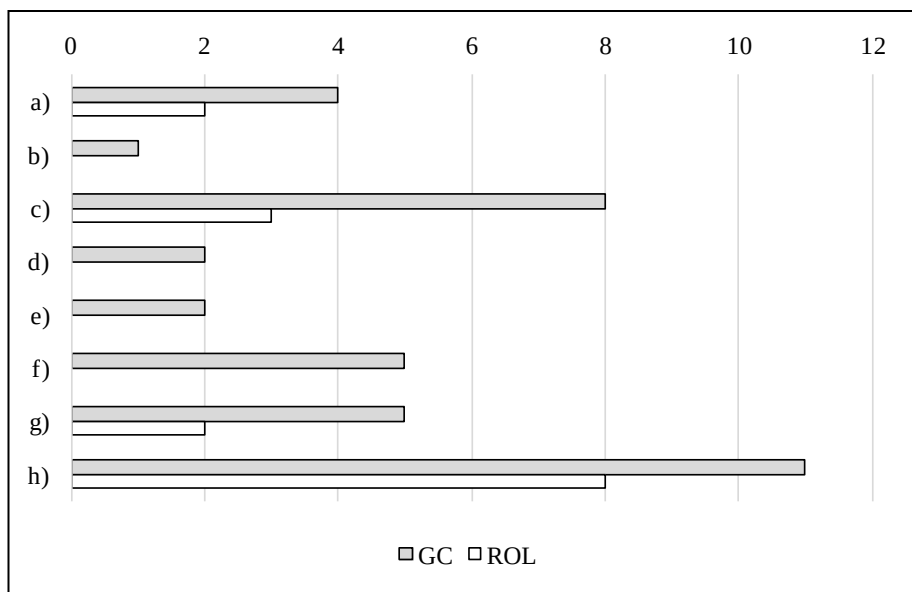


Abbildung 33: Beziehungsgestaltung in Verkaufsgesprächen

In Abbildung 33 werden folgende sprachliche Handlungen der Verkäufer verglichen: a) ‚Höflichkeit signalisieren‘, b) ‚Hilfsbereitschaft signalisieren‘, c) ‚Scherzen‘, d) ‚Kundenerzählungen bearbeiten‘, e) ‚Expertenrolle betonen‘, f) ‚weitere Personen ins Gespräch einbeziehen‘, g) ‚akzeptabel widersprechen‘, h) ‚akzeptabel Einwand bearbeiten/über den Preis reden/zur Angebotsannahme bewegen‘.

a) Höflichkeit signalisieren. Es gibt nur wenige Belege dafür, dass Verkäufer im Rollenspiel Höflichkeit signalisieren. Sie formulieren höflich, indem sie passende Adverbien verwenden („bitte“, „gerne“):

„Und ähm . den können Sie entweder streuen, am besten aber bitte Handschuhe anziehen, hautreizend, oder mit der Gießkanne ausbringen.“ (ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 38)

„Ich kann Ihnen gerne auch noch mehr ähm Pflanzen zeigen.“ (ROL-Ro2-Ziergehölze, Fläche 61)

b) Hilfsbereitschaft signalisieren. Es gibt keine Belege dafür, dass Verkäufer im Rollenspiel Hilfsbereitschaft signalisieren.

c) Scherzen. Scherze werden in den Rollenspielen von Verkäufern oder Kunden initiiert. In ROL-Ew0-Balkonpflanzen vergleicht die Verkäuferin Flüssig- und Langzeitdünger, damit sich die Kundin für das Eine oder das Andere entscheiden kann.

Transkriptausschnitt 129: ROL-Ew0-Balkonpflanzen

[42]

Vin	Flüssigdünger und Langzeitdünger. Da müssen Sie entscheiden, ob Sie sich halt
-----	---

[43]

Vin	<u>viel</u> Arbeit machen möchten oder/
-----	---

Vin [nv]	((lacht))
----------	-----------

Kin	Nee, nee wenig Arbeit. Pflegeleicht
-----	-------------------------------------

In Transkriptausschnitt 129 macht die Verkäuferin einen Scherz, indem Sie ein Merkmal des Flüssigdüngers (regelmäßige Ausbringung) als unsinnige Option darstellt („Da müssen Sie entscheiden, ob Sie sich halt viel Arbeit machen möchten oder/ ((lacht))“). In ROL-Ew2-Rosen warnt dieselbe Verkäuferin vor den Folgen zu späten Düngens („Und dann blüht sie nachher noch im Winter. Und das will ja keiner.“):

Transkriptausschnitt 130: ROL-Ew2-Rosen

[62]

Vin	die Stärke des Düngers, sag ich mal, ja noch in die Pflanze rein. Und dann blüht
-----	--

[63]

Vin	sie nachher noch im Winter. Und das will ja keiner.	Weil dann
-----	---	-----------

Kin	Óh, das ist schön.
-----	--------------------

[64]

Vin	geht sie nachher noch kaputt. (...)
-----	-------------------------------------

Kin	Na gut. Na gut. Okay. Keine Blüten im
-----	---------------------------------------

Kin [nv]	((lacht))
----------	-----------

[65]

Vin	Keine Blüten im Winter.
-----	-------------------------

Kin	Winter. Okay. Ähm und mit Erde und so muss man da noch
-----	--

Mit ihrer Warnung in Transkriptausschnitt 130 veranlasst die Verkäuferin die Kundin zu einem ironischen Kommentar bezüglich der ungewöhnlichen Vorstellung von der Winterblüte („Öh, das ist schön.“). Nach dem Lachen der Verkäuferin beschließt man gemeinsam die Sequenz mit einem wechselseitigen „Keine Blüten im Winter.“

In ROL-Lu1-Sukkulenten liefert die Verkäuferin mit ihrer Personalisierung der im Verkaufsgespräche thematisierten Pflanze („Die Pflanze, die freut sich.“) den Aufhänger für einen Scherz des Kunden:

Transkriptausschnitt 131: ROL-Lu1-Sukkulenten

[62]

Vin	Also wenn Sie in Urlaub fahren, können Sie die gerne allein
K	Das krieg ich hin.

[63]

Vin	lassen. Die Pflanze, die freut sich.
K	Jä, mitnehmen wollte ich sie eh nicht, also

[64]

Vin	Die können Sie gut und gern äh sorgenlos/ Also da können
Vin [nv]	((kichert))
K	insofern/

Der Kunde nimmt das Bild der personalisierten Pflanze in Transkriptausschnitt 131 auf und schließt einen humorvollen Kommentar an („Jä, mitnehmen wollte ich sie eh nicht“).

d) Kundenerzählungen bearbeiten. Es gibt keine Belege dafür, dass Verkäufer Kundenerzählungen bearbeiten.

e) Expertenrolle betonen. Es gibt keine Belege dafür, dass Verkäufer ihre Expertenrolle betonen.

f) Weitere Personen ins Gespräch einbeziehen. Es gibt keine Belege dafür, dass Verkäufer weitere Personen ins Gespräch einbeziehen.

g) Akzeptabel widersprechen. Da der Verkäufer im Rollenspiel sein Interesse an einem positiven Gesprächsverlauf glaubhaft darstellen muss, wird er darauf achten, seine Beziehung zum Kunden nicht durch missbilligende Aussagen zu belasten. Direkt widersprechen wird er dem Kunden nur, wenn er dessen Ansichten oder Äußerungen für unangemessen hält.

In ROL-Lu1-Sukkulenten fragt ein Kunde angesichts des hohen Preises einer Sukkulente nach Garantie, die Verkäuferin lehnt ab (siehe Transkriptausschnitt 122).

Diese Ablehnung ist für den Kunden akzeptabel, da die Verkäuferin sie begründet („Weil der Kunde, denk ich mal, ähm ... sollte seine Pflanzen auch so behandeln, wie ne Pflanze behandelt werden sollte. Da können wir ja nix dran beeinflussen.“, Fläche 106). Eine Begründung liefert die Verkäuferin auch für ihre zweite Absage, als der Kunde auf die Anwachsgarantie verweist, die manche Anbieter bei Baum-schulware gewähren („Die wächst ja, die hat ja schon, die ist ja schon angewachsen.“, Fläche 111). Als die Verkäuferin eine ironische Bemerkung anschließt („Wohlfühlgarantie kann ich Ihnen auch nicht geben.“, Fläche 112), reagiert der Kunde humorvoll („Nee, dafür muss ich ja dann sorgen.“, Fläche 113), was die Verkäuferin wiederum mit Lachen quittiert.

In ROL-Ro0-Rasenpflege widerspricht der Verkäufer der Kundin heftig („Nein. . Nein, nein, nein.“):

Transkriptausschnitt 132: ROL-Ro0-Rasenpflege

[96]

V	auch Blattmasse entzogen wird/
Kin	Jå, kann man da überhaupt was machen? Dass ich den öfters

[97]

V	Jå. <u>Nein.</u> . Nein, nein, nein. Also
Kin	måhe, oder, oder åh åh långer lasse oder kürzer mache, oder/

[98]

V	S/ Sie solln/ Åhm den Rasen . soll man . <u>nie</u> kürzer . als drei Zentimeter måhen.
---	---

Der heftige Widerspruch des Verkäufers in Transkriptausschnitt 132 ist unproblematisch, weil nicht die Kundin angegriffen, sondern lediglich ihre falsche Vorstellung von Rasenpflege korrigiert wird („Åhm den Rasen . soll man . nie kürzer . als drei Zentimeter måhen.“).

h) Akzeptabel Einwand bearbeiten/über den Preis reden/zur Angebotsannahme bewegen. Kundeneinwände werden in den Rollenspielen zwar viele formuliert, die Verkäufer bearbeiten sie aber fast durchgehend defensiv (siehe Kapitel 4.4.2.1j)), das heißt, sie akzeptieren sie, stellen Nachfragen oder unterbreiten Ausweichangebote. Reagieren Verkäufer offensiv, verzichten sie darauf, dem Kunden einräumend zu widersprechen oder seine Aussage umzuwerten. In den beiden Fällen, in denen Verkäufer den Kunden widersprechen, machen sie ihre Äußerungen durch Begründungen akzeptabel (siehe ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 91; ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 18).

Fragen nach dem Preis werden in den Rollenspielen häufiger defensiv (nennen, erklären oder rechtfertigen) bearbeitet als offensiv (als positives Warenmerkmal

nennen; siehe Kapitel 4.4.2.1k)). In ROL-An2-Balkonpflanzen akzeptiert die Kundin das offensive Vorgehen des Verkäufers (siehe Transkriptausschnitt 117); es gelingt ihm, die Kundin, die sein Angebot eines Terrakottgefäßes als zu teuer abgelehnt hatte, zum Kauf von zwei kleineren Gefäße zu bewegen, die zusammen mehr als das zuvor angebotene, hochwertige Gefäß kosten. In ROL-Lu1-Sukkulenten (siehe Abschnitt g)) lehnt die Verkäuferin den Wunsch des Kunden nach Garantie in einer Form ab, die für den Käufer akzeptabel ist.

Die Angebotsannahme fördern die Verkäufer in den Rollenspielen nur selten kooperativ (ergänzend Informieren) oder offensiv (Fragen stellen oder den Kunden zum Kauf auffordern); viel häufiger warten sie die Kaufentscheidung des Kunden ab und bearbeiten sie nachträglich (siehe Kapitel 4.4.2.1l)). Wenn die Verkäufer Fragen stellen oder den Kunden zum Kauf auffordern, tun sie das so vorsichtig, dass die Kunden keine Schwierigkeiten haben, dieses Verhalten zu akzeptieren.

4.4.2.4 Verständnis sichern

Abbildung 34 zeigt, wie sich Rollenspiele und Gartencenter-Gespräche im Bereich ‚Verständnissicherung‘ unterscheiden.

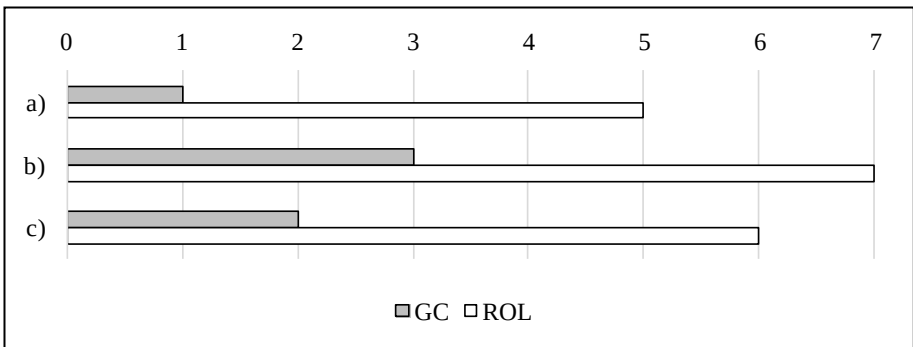


Abbildung 34: Unterstützungsverfahren in Verkaufsgesprächen

In Abbildung 34 werden folgende sprachliche Handlungen der Verkäufer verglichen: a) Verständnissichernd formulieren, b) Äußerungen korrigieren, c) Äußerungen weiterführend bearbeiten.

Da Verkäufer und Kunden im Rollenspiel einen vergleichbaren Wissensstand und vor Spielbeginn den Gesprächsinhalt abgesprochen haben, sind Missverständnisse kaum zu erwarten und Verständnissicherungsprozeduren nicht zwingend notwendig. Wenn sie trotzdem von den Spielteilnehmern realisiert werden, ist das ein

Zeichen dafür, dass sie versuchen, auf diesem Wege die Experten-Laien-Kommunikation authentischer Verkaufsgespräche zu simulieren.

a) Verständnissichernd formulieren

Verkäufer in Rollenspielen formulieren verständnissichernd, wenn sie ihre Äußerungen reformulieren. In ROL-Ze3-Obst verwendet die Verkäuferin zunächst den Begriff „am jungen Holz“ und erläutert ihn dann durch zwei Synonyme („am (Jungaustrieb)“ „am einjährigen“)¹⁵⁵:

Transkriptausschnitt 133: ROL-Ze3-Obst

[72]

Vin	Die werden geschnitten wie die Johannisbeeren, also auch <u>da</u> immer am jungen
-----	--

[73]

Vin	Holz, am (Jungaustrieb) tragen die am besten. Also am einjährigen, ne? Also
-----	---

Der Verkäufer in ROL-Ro0-Rasenpflege benutzt erst den Oberbegriff „Koniferen“ und illustriert ihn dann durch die Nennung eines Vertreters der Gattung („Kiefern“):

Transkriptausschnitt 134: ROL-Ro0-Rasenpflege

[32]

V	Wenn Sie da große Bäume haben/ Sind das . äh ähm Koniferen, sind das äh
---	---

[33]

V	Kiefern oder sind das .	Obstgehölze?	Já, gut. Ähm ...
Kin	Obstgehölze.	Jä.	Obstgehölze

b) Äußerungen korrigieren

Bei einer Ausdruckskorrektur ersetzt der Sprecher ein falsches Wort durch das richtige. In seiner Antwort auf die Kundenfrage nach der Lebensdauer einer Pflanze in ROL-Lu1-Sukkulanten produziert der Verkäufer einen Versprecher („haltblütig/haltbar“), den Wortfindungsprozess schließt er mit einer Umschreibung ab („lang, lange Dauer“)¹⁵⁶:

¹⁵⁵ Weitere Belege: ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 10, 44

¹⁵⁶ Weiterer Beleg: ROL-Sc1-Obst, Fläche 17; ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 99

Transkriptausschnitt 135: ROL-Lu1-Sukkulenten

[53]

Vin	Klar, die ist
-----	---------------

K	Jahren auch noch Freude dran hab? Oder, die ist ja nicht ganz/
---	--

[54]

Vin	haltblütig/ haltbar, lang, lange Dauer. Ich meine, die Pflanze jetzt von der Größe
-----	--

Im Rahmen einer Formulierungskorrektur sucht der Sprecher nach der treffendsten Wendung. Ihre Suche nach der Formulierung („der Ertrag is höher“) kommentiert die Verkäuferin in ROL-Ze3-Obst nach dem Abbruch („aber der Frucht/“) mit der Bemerkung „äh jà, wie soll ich sagen, jà“:

Transkriptausschnitt 136: ROL-Ze3-Obst

[27]

Vin	ne Gelbe, Rote und Grüne/	Weil wenn man ne Einzelne nimmt, äh die
-----	---------------------------	---

K	(Okay) (...)
---	--------------

[28]

Vin	<u>trägt</u> Ihnen auch, aber der Frucht/ äh jà, wie soll ich sagen, jà, der Ertrag is höher,
-----	---

[29]

Vin	wenn man mindestens zwei hat. Das hängt mit der Befruchtung zusammen. Wenn
-----	--

Bei der Inhaltsskorrektur berichtet der Sprecher einen sachlichen Fehler. In ROL-Ha1-Obst setzt der Verkäufer zu einer fehlerhaften Größenangabe an, die er sofort korrigiert („Jä, das is en Sech/ Fünzig-Liter-Sack.“)¹⁵⁷:

Transkriptausschnitt 137: ROL-Ha1-Obst

[93]

V	bissle auflockern/	Äh das sind
---	--------------------	-------------

Kin	Wie viel Erde is das jetzt? Krieg ich die weg jetzt?
-----	--

Kin [nv]	((deutet Größe und Breite an))
----------	--------------------------------

[94]

V	fünf/ Jä, das is en Sech/ Fünzig-Liter-Sack. Also das is nicht viel. Da reicht Ihnen
---	--

¹⁵⁷ Weitere Belege: ROL-Ro0-Rasenpflege, Fläche 114; ROL-Ze3-Obst, Fläche 52

In ROL-Lu1-Sukkulenten verwendet die Verkäuferin im Rollenspiel einen ihre Inhaltskorrektur kommentierenden Begriff („Quatsch“), den sie in einem authentischen Gespräch vermutlich nicht verwenden würde:

Transkriptausschnitt 138: ROL-Lu1-Sukkulenten

[130]

Vin	an Töpfen. Wir haben ja auch verschiedene <u>Formen</u> . Und ich weiß nicht, wie ist
K	Jä.

[131]

Vin	Ihr Balkon, nee Quatsch, Ihr Wintergarten so <u>farblich</u> , dass man das abstimmen
-----	---

[132]

Vin	könnte. Ob man jetzt ne cremefarbene Terrakotta nimmt oder Keramik.
K	Joa, da

c) Äußerungen weiterführend bearbeiten

Der Verkäufer vergewissert sich in ROL-Hü1-Zimmerpflanzen per Nachfrage, ob er eine Kundenäußerung richtig verstanden hat („Also . Sie möchten den schon höher haben?“):

Transkriptausschnitt 139: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen

[78]

V	Jä.	Jä.
Kin	<u>Höhe</u> kommt. Das würde ja sechs <u>Jahre</u> dauern, wenn ich den en halben	

[79]

V	Also . Sie möchten den schon höher haben?
Kin	Meter, siebzig hoch haben möchte.

[80]

V	Ähm .. da kann ich Ihnen natürlich en, en größeren Zierspargel . ähm
Kin	Jä, <u>klar</u> .

In ROL-Ro0-Rasenpflege fragt der Verkäufer nach, ob die Kundin seine Ausführungen versteht („Wissen Sie/ können Sie sich so ungefähr, ungefähr was drunter vorstellen? Unterm Vertikutieren?“):

Transkriptausschnitt 140: ROL-Ro0-Rasenpflege

[46]	V	vertikutieren. .Wissen Sie/ können Sie sich so ungefähr, ungefähr was drunter
[47]	V	vorstellen? Unterm Vertikutieren?
	Kin	Jä, ich weiß, das/ Nur/ Ich kenn das nur so, dass
[48]	V	Äh, das is was
	V [nv]	((streckt
	Kin	die sich dann irgendwelche Teile unter die Schuhe, . die Schuhe binden (...) (da
	Kin [nv]	((lacht,
[49]	V	ganz anderes. Das ist <u>A</u> erifizieren. Já:, das wär in Ihrem Fall auch nicht schlecht,
	V [nv]	Zeigefinger aus))
	Kin	Löcher reinbohren)
	Kin [nv]	illustriert mit Hand und Fuß))
[50]	V	ähm weil dadurch <u>be</u> lüften Sie nämlich den Rasen noch mehr. Das würde auch

Als der Verkäufer in Transkriptausschnitt 140 aus der Kundenantwort erschließt, dass die Kundin den Begriff ‚Vertikutieren‘ nicht kennt („Äh, das is was ganz anderes. Das ist Aerifizieren.“), erklärt er diesen.

An späterer Stelle in ROL-Ro0-Rasenpflege erklärt derselbe Verkäufer den Begriff ‚Blaukorn‘, nachdem er das Hörerverständnis abgefragt hat („Ich weiß nich, kennen Sie Blaukorn?“), ohne die Antwort der Kundin abzuwarten:

Transkriptausschnitt 141: ROL-Ro0-Rasenpflege

[91]	V	dem nich irgendwie jetzt einfach . <u>B</u> laukorn geben. Ich weiß nich, kennen Sie
[92]	V	Blaukorn? . Das is en .. <u>s</u> tickstoffbetonter, . en voll mineralischer Dünger, der hat
	Kin	Jä, hab ich schon ma gehört.

Die Abfrage des Hörerverständnisses kann im Rollenspiel auch so herablassend wirken, dass sie in der Form in Realsituationen nicht möglich wäre („Sò. Also das mit dem . Eisendüngen un Vertikutiern ham Sie jetzt so weit verstanden, ne? Já. Is schon mal gut.“:

Transkriptausschnitt 142: ROL-Ro0-Rasenpflege

[105]

V	.. Sò. Also das mit dem . Eisendüngen un Vertikutiern ham Sie jetzt so weit
---	---

[106]

V	verstanden, ne? Jà. Is schon mal gut. Aber/
Kin	Jà. Genau. Also das/ Äh un wa/ was macht man jetzt,

Auch das Rephrasieren wird von einem Verkäufer in einer unangemessenen Weise ausgeführt. Er wiederholt Kundenäußerungen, obwohl er sie richtig verstanden hat (K: „Jetzt hab ich ma folgende Frage äh/“ – V: „Ach sò, Sie ham schon direkt ne . konkrete Frage.“)¹⁵⁸:

Transkriptausschnitt 143: ROL-Hü0-Rasenpflege

[1]

V	Já, guten Tag.	Ach sò, Sie ham
K	Guten Tag.	Jetzt hab ich ma folgende Frage äh/

[2]

V	schon direkt ne . konkrete Frage. . Jà.	
V [nv]		((lacht))
K	Jà, genau. . Also wir ham im Moment dieses	
Z [nv]		((lachen))

4.4.3. Perspektiven für die Didaktik des Rollenspiels

Nach der Darstellung der traditionellen Theorie und Didaktik des Rollenspiels im Verkaufskundeunterricht (Kapitel 4.4.1.) wurde im Vorangegangenen die Bearbeitung von Gesprächsaufgaben in schulischen Simulationen untersucht (Kapitel 4.4.2.). Es folgt nun die Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 4.4.3.1: Realisierung von Handlungsmustern; Kapitel 4.4.3.2: Realisierung von Ausdrucksformen), aus denen Konsequenzen für die Didaktik des Verkaufsgesprächstrainings gezogen werden (Kapitel 4.4.3.3).

4.4.3.1 Realisierung von Handlungsmustern

Tabelle 45 zeigt als eine Zusammenfassung der Darstellung in Kapitel 4.4.2. eine Übersicht über die Bearbeitung sprachlicher Aufgaben im Rollenspiel im Bereich 1

¹⁵⁸ Weiterer Beleg: ROL-Hü0-Rasenpflege, Fläche 7

bis 4 (,Handlungsmuster realisieren', ,Themen bearbeiten', ,Beziehung gestalten', ,Verständnis sichern'). Den einzelnen Bereichen sind Hinweise zu Auffälligkeiten und Problemen zugeordnet.

Tabelle 45: Bearbeitung sprachlicher Aufgaben im Rollenspiel

	Auffälligkeiten	Probleme
1) Handlungsmuster realisieren		
Gespräch eröffnen	keine Auffälligkeiten	keine Probleme
Anliegen klären	keine Auffälligkeiten	keine Probleme
Ware anbieten	häufig realisiert	Ungeschicklichkeit; fehlende Bezugnahme auf den Gesprächspartner
Wareneigenschaften beschreiben	häufig realisiert	Tendenz zum Referieren
Fachinformationen erklären	häufig realisiert	Tendenz zum Referieren; Schwierigkeiten komplexe Sachverhalte richtig darzustellen und Erklärungen in der Interaktion mit Wissenenden zu entwickeln
Über Warenverwendung instruieren	häufig realisiert; meist verkäuferinitiiert und (manchmal extrem) ausführlich	Tendenz zum Referieren
Warenqualität einschätzen	meist nicht begründet; häufig mit floskelhaften Attributen	manchmal unpassende Ausdrücke
Ratgeben	häufig subjektiv formuliert	keine Probleme
Ware empfehlen	häufig subjektiv formuliert	keine Probleme
Einwand behandeln	fast immer defensiv	häufig nicht zweckdienliche Verkäufer-Äußerungen
Preis besprechen	häufig realisiert; häufiger defensiv als offensiv; fast keine Preisverhandlungen	Formulierungsprobleme beim Nennen, Kommentieren, Erklären und Rechtfertigen des Preises und beim Erläutern von Preisvorteilen
Angebotsannahme fördern	selten realisiert; manchmal kooperativ oder offensiv; viel häufiger Abwarten und nachträgliche Bearbeitung der Kaufentscheidung des Kunden	keine Probleme
Gespräch beenden	keine Auffälligkeiten	keine Probleme

2) Themen bearbeiten		
	große Unterschiede bei Anzahl der Themen und Muster; Themen häufiger eingeführt als aufgegriffen; keine Gesprächsabbrüche	keine Probleme
3) Beziehung gestalten		
	Keine Belege für Hilfsbereitschaft signalisieren, Kundenerzählungen bearbeiten, Expertenrolle betonen, weitere Personen ins Gespräch einbeziehen	keine Probleme
4) Verständnis sichern		
	keine Auffälligkeiten	keine Probleme

Die Zusammenstellung der Auffälligkeiten und Probleme bei der Bearbeitung sprachlicher Aufgaben im Rollenspiel in Tabelle 45 wird im Folgenden erläutert.

Auffälligkeiten bei der Bearbeitung sprachlicher Aufgaben im Rollenspiel. Sprachliche Aufgaben werden in den Rollenspielen umfangreich, aber unterschiedlich intensiv bearbeitet, die Schülerinnen und Schüler legen den Schwerpunkt auf den Bereich ‚Beraten‘ (Bevorzugung von Wissenspräsentation) und nicht auf den Bereich ‚Verkauf fördern‘ (Anzeichen für defensives Verhalten).

Probleme bei der Bearbeitung sprachlicher Aufgaben im Rollenspiel. Die Probleme der Schülerinnen und Schüler im Rollenspiel beziehen sich auf die Realisierung einzelner Muster, die Interaktivität, die Kooperativität oder den Zuschauerbezug.

Probleme bei einzelnen Mustern.

- Ungeschicklichkeit bei Ware anbieten (siehe Kapitel 4.4.2.c))
- Schwierigkeiten beim Erklären komplexer Sachverhalte (siehe Kapitel 4.4.2.e))
- nicht zweckdienliche Verkäufer-Äußerungen beim Einwand behandeln (siehe Kapitel 4.4.2.j))
- Probleme beim Nennen, Kommentieren, Erklären und Rechtfertigen des Preises und beim Erläutern von Preisvorteilen (siehe Kapitel 4.4.2.k))

Probleme mit der Interaktivität.

- fehlende Bezugnahme auf den Kunden beim Ware anbieten

- Tendenz zum Referieren von Sortimentslisten, Grundkenntnissen Pflanzenpflege
- Schwierigkeiten bei Erklärungen in der Interaktion mit Wissenden
- Scheu vor Auseinandersetzungen

Probleme mit der Kooperativität. Schülerinnen und Schüler können im Rollenspiel zu viel oder zu wenig Kooperativität entwickeln. Übertrieben kooperativ verhalten sie sich, wenn sie als Kunden Fachkenntnisse elizitieren, um dem Verkäufer Gelegenheit zu geben, z. B. nicht notwendige (Wort-)Erklärungen zu liefern (siehe Kapitel 4.4.2.e)). Zu wenig kooperativ zeigen sie sich, wenn sie nicht bereit sind, das erwartbare Rollenverhalten im Spiel umzusetzen.

In Transkriptausschnitt 144 sagt der Verkäufer einer Kundin, er könne ihr keine Kletterrosen anbieten („Hab ich net.“) und wiederholt seine Aussage („Nee, also für Kletterrosen hab ich, hab ich gar nix.“), als diese droht, anderweitig nach dem Artikel zu suchen:

Transkriptausschnitt 144: ROL-Ha3-Rosen

[125]

V	Rhizinusschrot oder Oscorna is noch sehr gut, is n organischer Dünger. Das wär
---	--

[126]

V	dann besser.
---	--------------

Kin	Hm̃, jà, dann bräucht ich jetzt ja noch äh für den Pfosten eine
-----	---

[127]

V	Hab ich net.
---	--------------

V [nv]	((schaut Zuschauer an))
--------	-------------------------

Kin	<u>Kletterrose</u> . Òh, die haben Sie nicht? Hm̃, jà, dann müsst
-----	---

[128]

V	Nee, also für
---	---------------

Kin	ich dann mal woanders gucken. .. Ähm <u>gar</u> nichts? Also ich mein äh/
-----	---

[129]

V	Kletterrosen hab ich, hab ich gar nix. .. Aber ich könnt Ihnen eine
---	---

V [nv]	((lacht))
--------	-----------

Vermutlich reagiert der Verkäufer in ROL-Ha3-Rosen so, weil er beim Thema Kletterrosen nicht über hinreichende Fachkenntnisse für eine Beratung verfügt. In ROL-Hü1-Zimmerpflanzen gibt der Verkäufer an, die Pflanze nicht in der von der Kundin gewünschten Größe vorrätig zu haben („Nee, so groß ham wir ihn leider nicht mehr da.“; ROL-Hü1-Zimmerpflanzen, Fläche 83; siehe Transkriptausschnitt 93). Dieses Verhalten des Verkäufers resultiert wahrscheinlich daraus, dass er der Kundin zuvor schon einmal eine größere Pflanze angeboten hatte und nun den

Freiraum beim Erfinden von Umständen in der Spielsituation nicht überstrapazieren möchte.

Probleme mit dem Zuschauerbezug. Manchmal fallen Schülerinnen und Schüler, die wissen, dass sie aufmerksam vom Lehrer und den Mitschülern beobachtet werden, aus der Rolle; das heißt, sie verlassen kurzzeitig den fiktiven Raum der Spielsituation und kommunizieren mit den Zuschauern. Wenn Rollenspielteilnehmer lachen, machen sie sich entweder über Rollenspielteilnehmer lustig oder sie lachen über sich selbst, beides veranlasst die Zuschauer in der Regel dazu, auch zu lachen.

In Transkriptausschnitt 145 bringt eine Äußerung der Kundin die Verkäuferin dazu zu lachen, was wiederum die Kundin und die Zuschauer veranlasst ebenfalls zu lachen:

Transkriptausschnitt 145: ROL-Ew2-Rosen

[1]

Vin	Guten Morgen.	Kann ich Ihnen helfen?
Kin	Guten Morgen.	Ich hoffe sehr. Ich suche

[2]

Kin	für einen ganz lieben Menschen was, was, was ganz, was ganz <u>Edles</u> , was
-----	--

[3]

Vin [nv]	((schaut zu den
Kin	<u>Hübsches</u> , was so im Garten draußen stehen kann, so in irgendeiner Ecke.

[4]

Vin	Entschuldigung.	Déjà vu.
Vin [nv]	Zuschauern und lacht))	((wendet sich Zuschauern zu,
Kin [nv]	((kichert))	((lacht))
Z [nv]	((lachen))	((lachen))

[5]

Vin	.. Jä, jä, ähm ich könnte Ihnen da eine Rose vorschlagen. Ähm die ähm
Vin [nv]	lacht))

Der von der Verkäuferin in Transkriptausschnitt 145 an die Zuschauer gerichtete Kommentar („Déjà vu.“) macht deutlich, dass es etwas gemeinsam Erlebtes gibt, das den Grund dafür darstellt, dass die Situation von allen als lustig empfunden wird.¹⁵⁹

¹⁵⁹ Weitere Belege: ROL-Ew2-Rosen, Fläche 23; ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 49; ROL-Ha0-Obst, Fläche 11, 64, 72; ROL-Ha1-Obst, Fläche 1, 14, 37, 134; ROL-Ha3-Rosen, Fläche 55, 73; ROL-Hü1-Zimmerpflanz-

Es kommt auch vor, dass die Schülerinnen und Schüler die Rollenspielsituation thematisieren.¹⁶⁰ In Transkriptausschnitt 146 erinnert die Verkäuferin die Kundin an die getroffene Absprache („Wie gesagt, der Standpunkt ist ähm . Schatten, . Sonne.“), damit im Gespräch das von ihr vorbereitete Thema behandelt werden kann:

Transkriptausschnitt 146: ROL-Sc1-Obst

[2]

Vin	En Kirschbaum.	Und wo soll der stehen?	Wie gesagt, der <u>Standpunkt</u> ist
Kin		Hm.	Ähm

[3]

Vin	ähm . Schatten, . Sonne.	Schon schön
Kin	Also ich/ Ist schon schön sonnig hinten.	

Zuschauer werden direkt ins Spiel miteinbezogen, wenn die Rollenspielteilnehmer sich mit Fragen an sie wenden.¹⁶¹ In Transkriptausschnitt 147 sucht der Verkäufer nach einer Eigenschaftsbezeichnung der Ware („Oscorna, das ist ein, ((2 Sek.)) wie heißt es, ..“) und vervollständigt seinen Satz nach Zuruf aus dem Publikum („organischer Dünger“):

Transkriptausschnitt 147: ROL-Ha1-Obst

[120]

V	gut . Das is aber n mineralischer Dünger, oder der Oscona/ Oscorna, das ist ein, ((2
---	--

[121]

V	Sek.)) wie heißt es, ..	organischer Dünger.
V [nv]	((schaut Zuschauer an))	
Kin		Muss ich den
Z	(organisch)	

Satzergänzungen können wie in Transkriptausschnitt 148 auch ohne Aufforderung durch einen Rollenspielteilnehmer erfolgen¹⁶²:

zen, Fläche 42; ROL-Lu1-Sukkulenten, Fläche 113; ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 1, 87; ROL-Ze3-Obst, Fläche 10, 75, 92

¹⁶⁰ Weiterer Beleg: ROL-An2-Balkonpflanzen, Fläche 5

¹⁶¹ Weitere Belege: ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 55; ROL-Ha0-Obst, Fläche 111

¹⁶² Weiterer Beleg: ROL-Wo2-Kübelpflanzen, Fläche 82

Transkriptausschnitt 148: ROL-Lu1-Sukkulenten

[24]

Vin	Es ist ein sehr großes Exemplar natürlich. Das ist ein ganz großer, ähm ((4 Sek.))
-----	--

[25]

Vin	großer Greisenhauptkaktus.
K	Ähà, Greisenhaupt, das hört sich
Z	Greisenhauptkaktus.

Diskussion der Untersuchungsergebnisse. In Kapitel 4.4.1.1a) wurde dargestellt, dass das traditionelle Konzept des Rollenspiels im Verkaufskundeunterricht davon ausgeht, dass die Simulation sämtlicher Gesprächsaufgaben zum Zweck der Entwicklung von Handlungsroutrinen möglich und sinnvoll ist. Es wird aber dazu geraten, nur einfache Gesprächssituationen zu gestalten, Teilmuster zu trainieren und vor allem rhetorische oder körpersprachliche Fähigkeiten im Spiel zu erproben, da die kognitive Gesamtstruktur eines Verkaufsgesprächs (Argumentation genannt) angeblich nicht simulierbar ist. Diese positive Einstellung gegenüber dem Rollenspiel wird in der Gesprächsforschung nicht durchgehend geteilt. Es ist mehrfach darauf hingewiesen worden, dass es zwischen Gesprächen in authentischen Situationen und in Simulationen so große und bedeutsame Unterschiede gibt, dass es fraglich ist, inwieweit ein Kommunikationstraining mit Rollenspielübungen sich der Realität überhaupt annähern kann. Griefhaber (1987) weist darauf hin, dass Rollenspiele in der Institution Schule Teil der Unterrichtskommunikation sind und die spielenden Schülerinnen und Schüler deshalb in einer sehr komplexen Situation agieren. Die Rollenspielteilnehmer befinden sich in der Klasse und bewegen sich im realen Handlungsraum Unterricht, in dem ihr Verhalten immer beobachtet und meist auch beurteilt wird. Im Handlungsraum Unterricht bauen sie in ihrer eigenen Vorstellung (und der der Zuschauer) einen fiktiven Handlungsraum auf, z. B. ein Gartencenter; sie versetzen sich in eine Rolle und handeln fiktiv, z. B. als Verkäufer oder Kunde, in einer fiktiven Handlungskonstellation. Die sprachlichen Äußerungen der Spieler in der Fiktion werden nun aber unter dem Gesichtspunkt bewertet, wie stark sie der Sprachverwendung in Realsituationen ähneln. Da Rollenspielteilnehmer in einem fiktiven Geschäft nichts verkaufen bzw. kaufen können, wenden sie in einem gespielten Verkaufsgespräch sprachliche Handlungsmuster an, obwohl die Voraussetzungen dafür nicht gegeben sind, und verändern sie dahingehend, dass sie keine handlungspraktischen Konsequenzen mehr haben. Griefhaber betont, dass in Rollenspielen sprachliche Handlungen nie Ausdruck authentischer mentaler Handlungen sondern immer nur zitierendes Handeln sind, das lediglich Teile der Wirklichkeit wiedergibt und dieser bestenfalls äußerlich ähnelt (Griefhaber 1987c).

„Bei dem Versuch, im Sprachunterricht, auch im ‚handlungsorientierten‘, Handlungsmuster der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu realisieren, erfahren diese Muster systematische Veränderungen. So werden offenbar nur die *sprachlichen* Handlungen berücksichtigt, die gerade für Entscheidungen in der Wirklichkeit jedoch essentiellen wissensmäßigen Voraussetzungen und die darauf basierenden Musterpositionen nicht.“ (Grießhaber 1985b, S. 273; Hervorhebung im Original)

Abgesehen von der grundlegenden Tatsache, dass sprachliche Handlungsmuster im Rollenspiel generell nur teilweise (weil äußerlich) realisiert werden können, gibt es weitere Probleme bei der Simulation von Gesprächen. Bei der Untersuchung von Rollenspielen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht hat Grießhaber festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler manchmal aufgrund von fehlenden persönlichen Voraussetzungen manche Muster nicht oder nur teilweise realisieren können. Beschwerden auf dem Arbeitsamt scheiterten aufgrund nicht ausreichenden Institutionenwissens der Spieler; nicht vorhandene Sachkenntnis führte zu Spekulationen, personalisierten Vorwurfshandlungen und spielerischen Überzeichnungen (vgl. Grießhaber 1987b). Bei Einstellungsgesprächen reichte die Lebenserfahrung der Spieler und Zuschauer nicht aus, die Brisanz der Situation spürbar zu machen (vgl. Grießhaber 1987a, Grießhaber 1994). Bei Reklamationsgesprächen mangelte es an interkulturellem Wissen (Grießhaber 1985b, Grießhaber 1996). So nachvollziehbar Grießhabers Untersuchungsergebnisse auch sind, sie lassen sich nicht ohne weiteres verallgemeinern. Dass es den Rollenspielt Teilnehmern beispielsweise nicht gelang, Bewerbungsgespräche angemessen zu simulieren, lag vor allem an den Sprachproblemen der Schülerinnen und Schüler des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts, für den das ‚Bewerbungstraining‘ nur ein beliebiger Sprech Anlass war. Weitere Schwierigkeiten ergaben sich aus zu geringer unterrichtlicher Einbettung (Vorbereitung, Übung, Wiederholung) und der fehlenden Wirklichkeitsnähe der Spielsituation (Requisiten, authentische Rollenspielpartner usw.). Vermutlich waren die Übungen verfrüht und die Schülerinnen und Schüler überfordert, da ihnen notwendige Kompetenzen fehlten.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen nur in Teilen die Position der traditionellen Didaktik der Verkaufsgesprächslehre und die Kritik Grießhabers am Rollenspiel. Es hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler im Rollenspiel sprachliche Aufgaben in den Bereichen 1 bis 4 (‚Handlungsmuster realisieren‘, ‚Themen bearbeiten‘, ‚Beziehung gestalten‘, ‚Verständnis sichern‘) umfangreich, aber unterschiedlich intensiv bearbeiten und dabei eher einen Schwerpunkt legen auf das ‚Beraten‘ als auf das ‚Verkauf fördern‘. Die Probleme von Rollenspielt Teilnehmern bei einzelnen Mustern, bei der Interaktivität, der Kooperativität und dem Zuschauerbezug sind meist einzelfallbezogen und nicht so gravierend, als dass sie

das Rollenspiel als Methode generell in Frage stellen würden. Dies stützt die These der traditionellen Didaktik der Verkaufsgesprächslehre, dass das Verkaufsgespräch als Komplex von kommunikativen Aufgaben simulierbar ist. Da nur einfache Fälle durchgespielt wurden, lässt sich nichts dazu sagen, ob nicht auch komplexere Konstellation von den Schülerinnen und Schülern bewältigt werden könnten. Keine Belege finden sich im ausgewerteten Material für die These, dass sich kognitive Diskursstrukturen (im Sinne von Argumentationszusammenhängen) nicht simulieren ließen. Im Gegenteil erscheinen die dokumentierten Gespräche gerade als zweckgerichtete Abfolgen von aufeinander bezogenen Einzelmustern.

Grießhabers Darstellung des sprachlichen Handelns im Rollenspiel als zitierendem Handeln ist zwar zuzustimmen, die Ergebnisse seiner Analyse von Beispielen aus dem Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht lassen sich aber nicht verallgemeinern. Die Rollenspiele, die Gegenstand der vorliegenden Untersuchung waren, unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht von Grießhabers Material: Die Schülerinnen und Schüler der ‚Kundenberater Gartenbau‘-Klasse hatten als Muttersprachler keine Formulierungsprobleme und sie verfügten (teilweise) über institutionelles Wissen, das sie in Praktika in gartenbaulichen Endverkaufseinrichtungen erworben hatten. Sie hatten Gelegenheit, sich auf Gesprächsthemen ihrer Wahl inhaltlich vorzubereiten und Plakate mit Produktabbildungen als Gedächtnisstütze zur Gesprächsstrukturierung einzusetzen und sie mussten keine asymmetrischen Gesprächskonstellationen und emotional angespannte Situationen wie bei Reklamationen oder Bewerbungen darstellen.

Konsequenzen aus der Diskussion der Untersuchungsergebnisse. Zwar sind die untersuchten Rollenspiele den Gartencenter-Gesprächen in vielerlei Hinsicht sehr ähnlich, trotzdem gibt es in den authentischen Gesprächen auch Situationen, die nicht nachgestellt werden können. Das reicht von ungewöhnlichen äußeren Umständen (ein Verkäufer geht mit einer Stammkundin mit Hund in der Freiverkaufsfläche einer Gartenbaumschule von Pflanze zu Pflanze) bis hin zu undurchschaubaren Problemlagen (zwei Verkäufer versuchen herauszubekommen, welches Produkt ein Kunde sucht, aber nicht verständlich bezeichnen kann). Es gibt aber auch Konstellationen in den Gartencenter-Gesprächen, die sich deutlich von den Rollenspielen unterscheiden und durchaus simulierbar wären: Dazu gehören Gespräche mit mehreren Kunden, überlange Gespräche oder Gespräche zum Thema Pflanzenschutz (GC-Es-Blattrollwespe, GC-Es-Pflanzenschutz). Daneben gibt es Gespräche, in denen der Verkäufer ständig nachhält was der Kunde gekauft hat (GC-Mi-Baumschulpflanzen), in denen er mit permanentem Widerspruch (GC-Go-Kübelpflanzen 1), unkonzentriertem Kundenverhalten (GC-Eg-Obst) oder einer Auseinandersetzung über eine Rabattforderung (GC-Sc-Terrassenbepflanzung) zu tun hat.

Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse und des Vergleichs mit den Gartencenter-Gesprächen lassen sich Hinweise zur Optimierung der Rollenspielanweisungen geben: Die Rollenspielbedingungen sollten noch dadurch stärker der Realität angenähert werden, dass zusätzlich in einigen Spielen

- die Spieler ohne vorherige Absprachen agieren (dies ermöglicht spontane und kundenbezogenere Reaktionsweisen des Verkäufers),
- mehr Aufmerksamkeit auf aktives Verkäuferverhalten im Bereich ‚Verkauf fördern‘ gelenkt wird,
- die Themensteuerung dem Käufer überlassen wird,
- die Kundenbeziehung stärker konfrontativ gestaltet wird,
- fachfremde Spieler als Kunden auftreten (das erleichtert das Erklären).

Zusätzlich sollten die Übungsformen dadurch stärker variiert werden, dass außer Gesamtgesprächen, in denen die Strukturierung der Großform geübt wird, auch Teilübungen zu einzelnen Mustern (z. B. des Erklärens) hinzutreten.

4.4.3.2 Realisierung von Ausdrucksformen

In einigen wenigen Fällen haben Schülerinnen und Schüler Probleme, im simulierten Verkaufsgespräch passende Formulierungen zu finden, um sich angemessen auszudrücken. In Transkriptausschnitt 149 verwendet der Verkäufer auf der Suche nach der treffenden Bezeichnung für die Größe einer Pflanze zunächst das unangemessene Wort „korpulent“ und ersetzt es dann durch „groß“:

Transkriptausschnitt 149: ROL-An2-Balkonpflanzen

[42]

V	Wir könnten sonst auch noch die Schneeflocke reinnehmen. Die ist sehr
V [nv]	((zeigt auf Abbildung))

[43]

V	<u>reichhaltig</u> blühend, sehr, sehr korpulent wachsend, groß wachsend. Da haben Sie
V [nv]	((deutet Maße an))

Sehr gestelzt drückt sich die Verkäuferin bei der Begrüßung des Kunden in Transkriptausschnitt 150 aus („Guten Tag. Sie gucken so suchend, kann ich Ihnen helfen?“):

Transkriptausschnitt 150: ROL-Lu1-Sukkulenten

[1]

Vin	Guten Tag. Sie gucken so suchend, kann ich Ihnen helfen?
K	Schönen guten Tag,

In Transkriptausschnitt 151 hat die Verkäuferin Probleme, Attribute bei der Warenbeschreibung aufeinander abzustimmen. Sie bezeichnet eine Pflanze einerseits als „niedlich“, „hübsch“ und „süß“, andererseits aber auch als „bizar“:

Transkriptausschnitt 151: ROL-Lu1-Sukkulenten

[18]

Vin	hinten stehen. Hat ganz viele kleine niedliche Arme, Seitenzweige. Sieht sehr
-----	---

[19]

Vin	bizar aus durch den sehr äh spärlichen Wuchs eigentlich.	Ganz hübsch. Hat
K		Jä.

[20]

Vin	auch ganz, ganz viele kleine süße (...) und sieht dadurch total süß aus.
-----	--

K	Öh, das hört
---	--------------

Mehrfach fällt die unpassende Verwendung des Wortes „nett“ als Bezeichnung für die Ware auf, die die Äußerungen der Spielerinnen ironisch-distanziert wirken lässt. So z. B. in Transkriptausschnitt 152¹⁶³:

Transkriptausschnitt 152: ROL-Lu1-Sukkulenten

[71]

Vin	Fälle. Wir haben hier ganz netten Dünger. Das ist so ne kleine Flasche.
-----	---

Diskussion der Untersuchungsergebnisse. In Kapitel 4.4.1.1b) wurde dargestellt, dass die traditionelle Didaktik des Verkaufskundeunterrichts davon ausgeht, dass im Rollenspiel auch die Formulierungsfähigkeit fokussiert und trainiert werden kann. Demgegenüber ist in der Gesprächsforschung darauf hingewiesen worden, dass die Beurteilung von Gesprächsverhalten unter den Ausnahmebedingungen der Simulation problematisch und ein Transfer von Spielerfahrungen in spätere Alltagssituationen ungewiss ist. Brons-Albert (1995a) hat untersucht, welche Auswirkungen ein Verkaufsgesprächstraining auf das Verhalten zweier Verkäuferinnen in einer Buchhandlung gehabt hat (Brons-Albert 1995a). Dabei hat sie zwei Dinge festgestellt: Zum einen war die Verkaufsschulung ihrer Meinung nach erfolglos; die Verkäuferinnen wendeten später in der Praxis nichts von dem an, was sie in den Rollenspielen lernen sollten (Brons-Albert 1995a). Hatte der Trainer sie beispielsweise gebeten, möglichst selten den Konjunktiv zu verwenden, so taten sie das

¹⁶³ Weitere Belege: ROL-Ew2-Rosen, Fläche 30; ROL-Ew3-Ziergehölze, Fläche 23, 25, 29, 36

nach dem Training immer noch genauso oft wie vorher. Zum anderen produzierten die Rollenspieltteilnehmer sogenannte „Artefakte“ (gemeint sind unbeabsichtigte Spieleffekte), das heißt, sie verhielten sich aufgrund der Künstlichkeit der Situation, der Beobachtung durch Trainer und Seminarteilnehmer während des Spiels und wegen der Tonband- oder Videoaufzeichnung anders als in einer vergleichbaren Alltagssituation. Den Konjunktiv etwa verwendeten die Spieler in der Simulation häufiger als im Alltag. Rückschlüsse auf das Alltagsverhalten sind deshalb nach Meinung von Brons-Albert (1995a) schwierig und eine Kritik des Spielverhaltens als vermeintlich natürlichem Ausdruck der Person unzulässig.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen die These der traditionellen Didaktik des Verkaufskundeunterrichts, dass im Rollenspiel auch die Formulierungsfähigkeit fokussiert und trainiert werden kann, weil sich die im Rollenspiel verwendeten Ausdrucksweisen sehr stark denen angleichen lassen, die für den alltäglichen Sprachgebrauch typisch sind. Die Korpusanalyse hat gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler in den Rollenspielen sehr ähnliche sprachliche Realisierungsformen für die Handlungsmuster nutzen wie die Verkäufer in den authentischen Verkaufsgesprächen (siehe Kapitel 4.4.2.1); die Ausdrucksformen sind in der Regel angemessen, Abweichungen von der Norm beschränken sich auf Ausnahmefälle. Der von Brons-Albert (1995a) beschriebene Einfluss der Beobachtungssituation auf das Äußerungsverhalten der Rollenspieltteilnehmer bleibt damit unbestritten. Ob die untersuchten Rollenspieltteilnehmer in Realkontexten ähnlich formulieren, konnte nicht überprüft werden.

4.4.3.3 Rollenspiele auf gesprächsanalytischer Grundlage im Unterricht

Im Vorangegangenen wurde dargestellt und diskutiert, wie Schülerinnen und Schüler in simulierten Verkaufsgesprächen Handlungsmuster und Ausdrucksformen realisieren (Kapitel 4.4.3.1 und 4.4.3.2). Aufbauend auf diesen Befund wird nun als didaktische Perspektive der Vorschlag entwickelt, Rollenspiele auf gesprächsanalytischer Grundlage in das schulische Verkaufsgesprächstraining zu integrieren.

Obwohl die dargestellte Kritik von Grießhaber und Brons-Albert am Rollenspiel berechtigt ist, wird innerhalb der Gesprächsforschung trotzdem der Nutzen dieser Methode für die Förderung der Gesprächskompetenz betont. Für Schmitt sind Rollenspiele wichtig als Lernmittel und Lerngegenstand, weil sie sich durch eine eigene Form von Authentizität auszeichnen; in ihnen müssen genau wie in allen anderen Gesprächen auch, eine Fülle von kommunikativen Aufgaben bearbeitet werden (Schmitt 1999):

„All das, was Diskurs- und Konversationsanalyse als konstitutive Gestaltungsprinzipien von Gesprächen rekonstruiert haben, findet sich auch in den Rollenspielen wieder. In diesem Sinne sind Rollenspiele authentische Fälle der Konstitution grundlegender kommunikativer Strukturen und als solche produktiv für eine analytische Auseinandersetzung. Zu solchen interaktiven Konstruktionsprinzipien gehört z. B.:

- die Organisation der Redebeiträge und die Verteilung von Sprecher- und Hörerrollen (Gesprächsorganisation),
- Äußerungen auf den Adressaten zuzuschneiden („recipient design“),
- sich selbst in der Beziehung zum anderen darstellen (Beziehungskonstitution),
- die Entwicklung des Dialogs auch als Hörer mitzutragen (Rückmeldeverhalten),
- die Interpretationsbreite der eigenen Äußerungen durch Hinweise unterschiedlichster Art zu begrenzen (Bedeutungskonstitution),
- Beiträge als erkennbar abgeschlossen zu markieren (Konturierung),
- die Aufgabe, Äußerungen so zu formulieren, dass deren Informationskern deutlich wird (Fokussierung),
- Den Geltungsanspruch der eigenen Äußerung zu markieren (Modalisierung).“ (Schmitt 1999, S. 91)

Bliesener (1994) bestreitet nicht, dass das Rollenspiel im Kern ein ‚Zitieren von Handlungsmustern‘ ist, er betont aber, dass es dennoch zweckhaft und in sich sinnvoll ist. Die Spieler können zwar im So-tun-als-ob nicht das eigentliche Ziel beispielsweise eines Verkaufsgesprächs verfolgen, nämlich möglichst gewinnbringend zu verkaufen bzw. günstig zu kaufen, trotzdem folgen sie einem inneren Antrieb und versuchen, das Spiel so glaubhaft wie möglich auszuführen:

„Im Rollenspiel findet ein Kommunikationsprozeß zwischen den Beteiligten mit den Erlebnis- und Verhaltensweisen, in dem Stil und nach dem Muster statt, wie dies normalerweise zur Erreichung eines bestimmten Kommunikationszwecks üblich wäre. Im Unterschied zum Üblichen haben aber die Beteiligten aktuell keine unmittelbare eigene Motivation dazu, diesen Kommunikationszweck zu erreichen, und keine einklagbare Verantwortung für die praktischen oder rechtlichen Folgen ihrer Kommunikation [...] [Die Spieler sind stattdessen; PW] an der Erreichung der übergeordneten Zielsetzung der Rollenspielveranstaltung interessiert [...] Die primäre Motivation zum Kommunikationszweck ist also ersetzt durch die sekundäre zum Rollenspiel-Zweck.“ (Bliesener 1994, S. 15)

Bliesener (1994) weist darauf hin, dass für das Rollenspiel Vorkehrungen getroffen werden können, um seine Annäherung an die Wirklichkeit zu erhöhen und das Auftreten von Spieleffekten in Grenzen zu halten. Dieses Ziel verfolgt ein Schulungskonzept auf der Basis der Angewandte Gesprächsforschung, das aus der Beobachtung und Analyse von Gesprächssituationen aus der Praxis der Trainingsteilnehmer entwickelt wird und eine besondere Art des Rollenspiels, die sogenannte Simulation authentischer Fälle, einsetzt (Becker-Mrotzek/Brünner 2002). Dabei

werden die Rollen und Handlungsbedingungen nach der Vorlage eines authentischen Gesprächs vorgegeben, so dass sich die Gefahr von unrealistischen ‚Theater-Effekten‘ reduziert:

„Die Methode der *Simulation authentischer Fälle (SAF)* verbindet die Zwecke und Möglichkeiten traditioneller Rollen- und Planspiele mit den Vorteilen transkriptbasierter Methoden und erlaubt handlungsorientiertes Lernen bei hoher Annäherung an reales berufliches Handeln.“ (Brünner 2000, S. 260; Hervorhebung im Original; vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 1999b)

Das Training beginnt mit einer Transkriptanalyse zusammen mit den Beteiligten, nachdem zuvor zu diesem Zweck Aufnahmen im kommunikativen Feld der Schulungsteilnehmer gemacht und transkribiert worden waren. Bei der Transkriptanalyse werden Gesprächsphasen, sprachliche Handlungsmuster und kommunikative Aufgaben identifiziert und damit die Merkmale des Gesprächstyps deutlich gemacht. Das ist Voraussetzung für die Beantwortung der Frage, wie die Gesprächsteilnehmer diese Anforderungen bewältigen. Dabei kommt der Untersuchung, wie die Gesprächsteilnehmer die sprachlichen Handlungsmuster realisieren, eine besondere Bedeutung zu:

„[Die Muster; PW] erlauben Aussagen über effizientes, zeitökonomisches Verhalten [...] Mit ihrer Hilfe kann man erwartbares, akzeptables bzw. nicht-akzeptables Verhalten feststellen [...] Sie helfen beim Bestimmen effektiven, ergebnisorientierten Verhaltens [...]“ (Becker-Mrotzek 1994, S. 249f.)

Ist die theoretische Auseinandersetzung der Spieler mit den Handlungsmustern im Rahmen der Transkriptanalyse abgeschlossen, spielen die Trainingsteilnehmer als nächstes Situationen aus ihrem eigenen Praxisbereich und gestalten diese in Kenntnis der Analyseergebnisse neu. Simulationen solcher Art erlauben ein bewusstes Experimentieren mit den Möglichkeiten der Musterrealisierung und schaffen

„mit Videokontrolle die Möglichkeit, alternative kommunikative Handlungsformen systematisch aktiv zu erproben und zu üben, so daß sie ins professionelle Handlungsrepertoire übernommen und alltäglich verfügbar gemacht werden.“ (Brünner 1992, S. 210)

Ein großer Vorteil der Selbstkonfrontation durch Eigenaufnahmen authentischer Gespräche, aber auch durch Aufnahmen aus der Simulation ist die Entwicklung persönlicher Betroffenheit, die Motivation und Aufmerksamkeit bewirkt.

Bei der Umsetzung des Konzepts der Simulation authentischer Fälle in der Schule ist zunächst zu überlegen, ob die Schülerinnen und Schüler Aufnahmen in ihrem beruflichen Umfeld selber machen können. Das wäre sehr von Vorteil, da die vorliegende Untersuchung ergeben hat, dass es wichtige branchenbedingte Unter-

schiede bei Verkaufsgesprächen gibt. Sollte der Aufwand zu groß sein, wenn jede Lerngruppe eigene Aufnahmen anfertigt, besteht auch die Möglichkeit, passendes Material zu übernehmen, das einmal angefertigt für viele Lerngruppen zur Verfügung steht (zum Anfertigen von Transkripten siehe Kapitel 4.3.3.3). Simuliert werden können in Anschluss an die Transkriptarbeit sowohl ganze Gespräche als auch Teile davon. So lassen sich z. B. authentische Gespräche ab einer bestimmten Stelle weiterspielen, damit die Rollenspielteilnehmer Handlungsalternativen und Varianten sprachlicher Ausdrucksweisen in ihrer jeweiligen Wirkung praktisch erproben können.

Rollenspiel auf gesprächsanalytischer Grundlage als Lernaufgabe. Das Rollenspiel auf gesprächsanalytischer Grundlage erfüllt die vier in Kapitel 4.2 genannten Anforderungen an Lernaufgaben und kann somit einen Beitrag zum kompetenzorientierten Unterricht in der Berufsschule leisten.

(1) Das Rollenspiel auf gesprächsanalytischer Grundlage berücksichtigt die sechs Teilkompetenzen beruflicher Handlungskompetenz.

Im Bereich ‚Fachkompetenz‘ ermöglicht das Rollenspiel auf gesprächsanalytischer Grundlage den Schülerinnen und Schülern „auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 15). Die Schülerinnen und Schülern erproben als Spieler und erfassen und beurteilen als Zuschauer die Bearbeitungen von Gesprächsaufgaben im Spiel und kontrastieren sie gegebenenfalls mit Handlungsalternativen. Sie überprüfen dabei die Vermittlung von Fachwissen und die Realisierung sprachlicher Handlungsmuster durch die Verkäufer.

Im Bereich ‚Selbstkompetenz‘ ermöglicht das Rollenspiel auf gesprächsanalytischer Grundlage den Schülerinnen und Schülern, „Anforderungen und Einschränkungen [... im Beruf; PW] zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen [... und; PW] Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit [... und; PW] die selbstbestimmte Bindung an Werte“ zu entwickeln (Kultusministerkonferenz 2011, S. 15). Die Schülerinnen und Schüler diskutieren, inwieweit es den Spielern in der Simulation gelingt, Anforderungen an das Verkäuferverhalten zu bewältigen und dabei Kunden- und Geschäftsinteressen zu verbinden.

Im Bereich ‚Sozialkompetenz‘ ermöglicht das Rollenspiel auf gesprächsanalytischer Grundlage den Schülerinnen und Schülern, „Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen [... und; PW] Verantwortung und Solidarität“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 15f.) zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler erproben im Rollenspiel Formen der Beziehungsgestaltung zwischen Verkäufer und Kun-

de unter den besonderen Bedingungen der Unterrichtssituation. Sie beurteilen die Verhaltensweisen im Feedback-Gespräch und kontrastieren sie gegebenenfalls mit Handlungsalternativen.

Im Bereich ‚Methodenkompetenz‘ ermöglicht das Rollenspiel auf gesprächsanalytischer Grundlage den Schülerinnen und Schülern, Fähigkeiten zu „zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 16) zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich systematisch auf Simulationen vor und erproben in ihnen die Bewältigung von Standard- und Ausnahmesituationen ihrer beruflichen Tätigkeit. Sie üben die Entwicklung von Handlungsplänen und die interaktive Realisierung von Handlungsmustern.

Im Bereich ‚Kommunikative Kompetenz‘ ermöglicht das Rollenspiel auf gesprächsanalytischer Grundlage den Schülerinnen und Schülern, „kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten [... und; PW] Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 16). Die Schülerinnen und Schüler erproben in unterschiedlichen Gesprächssituationen Interaktionsformen als Verkäufer und Käufer; sie verknüpfen Handlungsmuster zum Diskurs und verwenden situationsangemessene Ausdrucksformen. Als Zuschauer erfassen und beurteilen sie die Verhaltensweisen der Spieler und kontrastieren sie gegebenenfalls mit Handlungsalternativen.

Im Bereich ‚Lernkompetenz‘ ermöglicht das Rollenspiel auf gesprächsanalytischer Grundlage den Schülerinnen und Schülern, „Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen [... und; PW] Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 16). Die Schülerinnen und Schüler wenden systematisch Methoden der Vorbereitung und Durchführung von Simulationen auf gesprächsanalytischer Basis an. Sie lernen, den Annäherungsgrad ihres gespielten Verhaltens an die Wirklichkeit zu reflektieren. Die Beurteilung der Abweichung des Spiels von der Wirklichkeit ermöglicht dem Lernenden Einsichten in sein kommunikatives Verhalten, sie macht ihm seine Stärken und Schwächen bewusst.

(2) Das Rollenspiel auf gesprächsanalytischer Grundlage ist problem-, lösungsweg- und ergebnisoffen. Verkaufsgespräche können zu unterschiedlichen Themen geführt werden; die Verlaufsformen variieren und aufgrund der Interaktivität ist das Ergebnis nur bedingt vorhersehbar.

(3) Das Rollenspiel auf gesprächsanalytischer Grundlage hat einen Alltagsbezug. Die Verkaufsgespräche spiegeln authentische Situationen aus dem Kernbereich des Berufsalltags der Schülerinnen und Schüler wider.

(4) Das Rollenspiel auf gesprächsanalytischer Grundlage weist einen Geschäftsprozessbezug auf. Das Verkaufsgespräch dient dem Abschluss eines Kaufvertrages und enthält oder initiiert die damit verbundenen Prozesse (Verpflichtungsgeschäft mit Antrag und Annahme, Erfüllungsgeschäft mit Übergabe und Bezahlung; vgl. Kapitel 3.3). Der Verkauf steht am Ende der Kette der Kernprozesse im Einzelhandelsunternehmen, die mit dem Einkauf und der Sortimentsgestaltung beginnt und über logistische Prozesse hin zum Warenabsatz reicht.

5. Fazit

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, neue Erkenntnisse über die Beschaffenheit von Verkaufsgesprächen und die Förderung der Gesprächskompetenz von angehenden Verkäufern im (Berufs-)Schulunterricht bereitzustellen. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen.

In Verkaufsgesprächen zu bearbeitende Aufgaben. Zur Beantwortung der Frage, welche diskurstypischen Aufgaben sich den Sprechern in Verkaufsgesprächen stellen, wurde ein einschlägiges Korpus von authentischen Verkaufsdiskursen in Gartencentern untersucht (Kapitel 2 und 3). Es zeigte sich, dass in Verkaufsgesprächen unspezifische Handlungsmuster realisiert werden (‚Gespräch eröffnen‘, ‚Gespräch beenden‘), aber auch diskurstypische, die entweder konstitutiv sind (‚Anliegen klären‘, ‚Ware anbieten‘, ‚Ware annehmen‘) oder fakultativ (‚Beraten‘ mit Untermustern, ‚Verkauf fördern‘ mit Untermustern). Zur Realisierung der Muster stehen unterschiedliche sprachliche Ausdrucksformen zur Verfügung, die situationsangemessen ausgewählt und verwendet werden müssen. Weiterhin zeigte sich, dass es für die Berufsausbildung von Schülerinnen und Schülern relevante Unterschiede gibt zwischen Verkaufsgesprächen in verschiedenen Branchen. So sind Verkaufsgespräche in gartenbaulichen Verkaufseinrichtungen geprägt durch umfangreichere Aktivitäten im Bereich ‚Beraten‘ als im Bereich ‚Verkauf fördern‘. Das mag in anderen Bereichen des Handels und der Dienstleistungen anders sein.

Notwendige Kompetenzen zum Führen von Verkaufsgesprächen. Zur Beantwortung der Frage, über welche Kompetenzen Verkäufer verfügen müssen, um erfolgreich Verkaufsgespräche führen zu können, wurde auf der Basis der Korpusanalyse ein domänenspezifisches Modell von Gesprächskompetenz entwickelt (Kapitel 4.1). Es ordnet Kompetenzen in den Bereichen ‚Handlungsmusterrealisierung‘, ‚Themenbearbeitung‘, ‚Beziehungsgestaltung‘ und ‚Verständnissicherung‘ den einzelnen Phasen des Verkaufsgesprächs zu.

Darstellung der Gesprächsaufgaben in den Schulbüchern. Zur Beantwortung der Frage, inwieweit die Darstellung der Aufgaben im Verkaufsgespräch in Schulbüchern angemessen ist, wurden zunächst im Rahmen einer Analyse von Verkaufskunde-Schulbüchern die Inhalte der traditionellen Verkaufsgesprächslehre rekonstruiert (Kapitel 4.3). Danach wurde die Realisierung von Schulbuchratschlägen in authentischen Gesprächen durch eine Korpusanalyse überprüft (4.3.2.). Die Schulbuchanalyse ergab, dass in den Lehrwerken seit vielen Jahren immer wieder ähnlich Informationen vermittelt werden, die dem Bereich der Ratgeberliteratur zuzuordnen sind. Die Überprüfung der Realisierung von Schulbuchratschlägen ergab, dass es zwar viele Ratschläge gibt, die in authentischen Verkaufsgesprächen

realisiert werden; es werden aber auch Ratschläge erteilt, die in der Praxis selten oder nie befolgt werden und schließlich fehlen in den Schulbüchern Hinweise auf Gesprächsaufgaben, deren Existenz durch die linguistische Analyse der Gartencenter-Gespräche nachgewiesen wurde. Deshalb ist die Darstellung der sprachlichen Kompetenzen, über die erfolgreiche Verkäufer verfügen müssen, in den Schulbüchern revisionsbedürftig. Während in den Lehrwerken die Bedeutung des Bereichs ‚Verkauf fördern‘ betont wird, sind die in den Gartencenter-Gesprächen zu beobachtenden Verkäufer-Aktivitäten deutlich stärker im Bereich ‚Beraten‘ ausgeprägt. Als Konsequenz für die Didaktik der Verkaufskunde ergibt sich die Notwendigkeit, die Unterrichtsinhalte stärker an den Erfordernissen der beruflichen Praxis zu orientieren. Hier bietet sich als Methode die Analyse von Transkripten authentischer Gespräche an, die im Idealfall von den Schülerinnen und Schülern selbst in ihren Ausbildungsbetrieben aufgenommen werden. Die Vorteile dieser Methode sind darin zu sehen, dass sie selbsttätiges Lernen ermöglicht, Reflexivität entwickelt und die Sensibilisierung für kommunikative Prozesse und Handlungsoptionen anbahnt; damit stellt sie eine positive Alternative dar zu dem von den Schulbüchern bevorzugten Konzept der weniger kompetenzfördernden, normorientierten Instruktion.

Verkaufsgespräche als Rollenspiel. Zur Beantwortung der Frage, wie Schülerinnen und Schüler in Rollenspielen die Anforderungen des Gesprächstyps bearbeiten, wurden im Unterricht simulierte Verkaufsgespräche analysiert (Kapitel 4.4.). Es wurde die Bearbeitung sprachlicher Anforderungen in vier Bereichen untersucht (‚Handlungsmuster realisieren‘, ‚Themen bearbeiten‘, ‚Beziehung gestalten‘, ‚Verständnis sichern‘) und mit dem Verkäuferverhalten in authentischen Gartencenter-Gesprächen verglichen. Es hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Gesprächsaufgaben in den Rollenspielen sehr ähnlich bearbeiten wie die Verkäufer im Gartencenter, auch wenn der Grad der Annäherung an die Realität in den vier Bereichen unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Hinsichtlich des Schwerpunkts der Verkäuferaktivitäten besteht eine größere Ähnlichkeit mit den Gartencenter-Gesprächen (Schwerpunkt ‚Beraten‘) als mit dem Schulbuch-Konzept (Schwerpunkt ‚Verkauf fördern‘); Spieleffekte treten nur in geringem Umfang auf. Damit widersprechen die Untersuchungsergebnisse manchen Einwänden gegenüber dem Rollenspiel als Methode zur Förderung kommunikativer Kompetenzen, die von Autoren aus dem Bereich der Gesprächsforschung vorgebracht wurden. Die Methode erweist sich als durchaus praktikabel; allerdings sollte im Unterricht darauf geachtet werden, die Rollenspielbedingungen möglichst stark der Realität anzupassen und die Anforderungen in den vier Kompetenzbereichen und auch die Übungsformen zu variieren, indem z. B. Teilübungen zu einzelnen Mustern durchgeführt wer-

den. Vor allem aber sollte im Unterricht nach dem Vorbild der Methode der ‚Simulation authentischer Fälle‘ die Bearbeitung praxisrelevanter Gesprächsaufgaben in der Form erfolgen, dass im Rollenspiel an die Arbeit mit Transkripten von Gesprächsaufnahmen aus den Berufsfeldern der Schülerinnen und Schüler angeknüpft wird.

Forschungsdesiderate. Weiteren Forschungsbedarf auf dem Gebiet der hier behandelten Fragestellungen gibt es sowohl in linguistischer als auch in fachdidaktischer Hinsicht. Da sich gezeigt hat, dass die Ergebnisse von Untersuchungen, die sich mit Verkaufsgesprächen in bestimmten Branchen befasst haben, nur zum Teil verallgemeinerbar sind, ist es notwendig, für unterschiedlichste Verwendungszwecke weitere jeweils relevante Musterrekonstruktionen zu erarbeiten. Dabei sollten in Zukunft nicht nur diskurstypspezifische Strukturen und Praktiken beschrieben, sondern auch Merkmale erfolgreichen und weniger erfolgreichen Gesprächsverhaltens erhoben werden. Eine wichtige Aufgabe der sprachdidaktischen Forschung ist die Entwicklung eines Modells von Gesprächskompetenz in Verkaufssituationen, das nicht nur Dimensionen abbildet, sondern auch Stufen, und damit sowohl die Bestimmung von Anforderungs- und Entwicklungsniveaus als auch darauf aufbauend die Formulierung von zugehörigen Prüfungsaufgaben ermöglicht. In diesem Zusammenhang ist auch die Entwicklung neuer kompetenzorientierter Unterrichtsmaterialien notwendig. Schließlich sollten Rollenspiele als Unterrichtsmethode dahingehend untersucht werden, auf welche Einflussfaktoren sich Niveauunterschiede und Entwicklungsprozesse im Gesprächsverhalten bei Schülerinnen und Schülern zurückführen lassen.

6. Verzeichnis der Abbildungen, Tabellen und Transkriptausschnitte

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Handlungsmuster ‚Buchverkauf‘ (Brons-Albert 1995b, S. 19).....	24
Abbildung 2: Handlungsmuster ‚Selling – buying‘ (Rehbein 1995, S. 72)	26
Abbildung 3: Handlungsschema ‚Schuhverkauf‘ (Pothmann 1997, S. 78f.).....	28
Abbildung 4: Handlungsmuster ‚Verkaufsgespräche im Einzelhandel‘ (Dorf­müller 2006, S. 268)	30
Abbildung 5: Handlungsschema ‚Verkaufsgespräch im Gartencenter‘	34
Abbildung 6: Strategie (Rehbein 1976, S. 52)	45
Abbildung 7: Diskurstyp ‚Verkaufsgespräch im Gartencenter‘	49
Abbildung 8: Transkriptausschnitt ‚Privates Telefongespräch‘ (Brinker/Sager 2001, S. 140)	53
Abbildung 9: Transkriptausschnitt ‚Verkaufsgespräch‘ (Henne/Rehbock 2001, S. 86)	53
Abbildung 10: Handlungsmuster ‚Anliegen klären‘	64
Abbildung 11: Zustandekommen des Kaufvertrages.....	82
Abbildung 12: Verkaufsgespräch und Kaufvertrag	83
Abbildung 13: Vorschlagen (Rehbein 1977, S. 319)	84
Abbildung 14: Beschreiben (Zifonun 1997, S. 133).....	93
Abbildung 15: Handlungsbeschreibung (Rehbein 1997, S. 65).....	94
Abbildung 16: Handlungserklärung (Rehbein 1977, S. 101)	117
Abbildung 17: Vorgehensweise beim Erklären	119
Abbildung 18: Aufforderungen (Rehbein 1977, S. 339).....	145
Abbildung 19: Aufforderung (Zifonun 1997, S. 135).....	146
Abbildung 20: Ratgeben (Rehbein 1977, S. 324)	165
Abbildung 21: Ratgeben und Empfehlen (Dorf­müller 2006, S. 225)	170
Abbildung 22: Handlungsmuster ‚Begründen 1‘ (Ehlich/Rehbein 1986, S. 97f.)	175
Abbildung 23: Handlungsmuster ‚Einwand behandeln‘	178
Abbildung 24: Interne Struktur des Argumentierens (Spranz-Fogasy 2003, S. 32f.)	183
Abbildung 25: Handlungsmuster ‚Preis besprechen‘.....	194
Abbildung 26: Handlungsmuster ‚Angebotsannahme fördern‘	208
Abbildung 27: Themen bearbeiten (GC)	239
Abbildung 28: Phasen des Verkaufsgesprächs (Melber/Schreiter 1990, S. 98).....	266
Abbildung 29: Häufigkeit der Realisierungen der Schulbuchratschläge	276

Abbildung 30: Musterrealisierung in Verkaufsgesprächen	319
Abbildung 31: Themen bearbeiten (GC – ROL)	390
Abbildung 32: Themenentfaltung in Verkaufsgesprächen	391
Abbildung 33: Beziehungsgestaltung in Verkaufsgesprächen	392
Abbildung 34: Unterstützungsverfahren in Verkaufsgesprächen	396

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kommunikative Aufgaben im Gespräch	11
Tabelle 2: Längenvergleich der untersuchten Gespräche	17
Tabelle 3: Transkriptionszeichen	19
Tabelle 4: Übersicht der transkribierten Gartencenter-Verkaufsgespräche	20
Tabelle 5: Übersicht der transkribierten Rollenspiel-Verkaufsgespräche	21
Tabelle 6: Strukturbeschreibungen des Verkaufsgesprächs	32
Tabelle 7: Sprachliche Handlungen im Verkaufsgespräch	50
Tabelle 8: Initiativen bei der Gesprächseröffnung	55
Tabelle 9: Grußformeln	58
Tabelle 10: Grußpaare	59
Tabelle 11: Situative Bedingungen beim Anliegen explorieren	70
Tabelle 12: Situierung von Erklärsequenzen (käuferinitiiert)	122
Tabelle 13: Situierung von Erklärsequenzen (verkäuferinitiiert)	123
Tabelle 14: Präsenz des Erklärgegenstandes beim Erklären	124
Tabelle 15: Erklärtypen im Korpus	128
Tabelle 16: ‚Erklären-Warum‘ (Beispiel GC-Eg-Obst)	130
Tabelle 17: ‚Erklären-Warum‘ (Korpusbelege)	132
Tabelle 18: ‚Erklären-Wie‘ (Korpusbelege)	135
Tabelle 19: Handlungsstruktur des Instruierens (Beispiel GC-Eg-Terrakotta)	153
Tabelle 20: Gesprächskompetenz in Verkaufssituationen	235
Tabelle 21: Themensteuerung im Verkaufsgespräch (Beispiel GC-Eg-Obst)	240
Tabelle 22: Konstanz der Inhalte in den Schulbüchern (Beispiel Preisnennung) ...	264
Tabelle 23: Inhalte und Methoden der Schulbücher	265
Tabelle 24: Phasen des Verkaufsgesprächs (Schulbücher)	267
Tabelle 25: Verkaufsargumentation (Lachenmann)	270
Tabelle 26: Schulbuchdarstellung der Aufgaben im Verkaufsgespräch (Bereich 1) ..	297
Tabelle 27: Schulbuchdarstellung der Aufgaben im Verkaufsgespräch (Bereich 2-4)	298
Tabelle 28: Themengleiche Verkaufsgespräche	309
Tabelle 29: Gespräch eröffnen (GC - ROL)	321
Tabelle 30: Grußformeln im Rollenspiel	322

Tabelle 31: Grußpaare im Rollenspiel.....	323
Tabelle 32: Anliegen klären (GC - ROL)	329
Tabelle 33: Ware anbieten (GC - ROL)	332
Tabelle 34: Wareneigenschaften beschreiben (GC - ROL)	337
Tabelle 35: Fachinformationen erklären (GC - ROL)	343
Tabelle 36: Über Warenverwendung instruieren (GC - ROL)	350
Tabelle 37: Warenqualität einschätzen (GC - ROL).....	355
Tabelle 38: Ratgeben (GC - ROL).....	360
Tabelle 39: Ware empfehlen (GC - ROL).....	362
Tabelle 40: Einwand behandeln (GC - ROL)	369
Tabelle 41: Nicht zweckdienliche Verkäufer-Äußerungen bei der Einwandbehandlung	372
Tabelle 42: Preis besprechen (GC - ROL)	373
Tabelle 43: Angebotsannahme fördern (GC - ROL)	379
Tabelle 44: Gespräch beenden (GC - ROL).....	387
Tabelle 45: Bearbeitung sprachlicher Aufgaben im Rollenspiel	402

Verzeichnis der Transkriptausschnitte

Transkriptausschnitt 1: GC-Es-Blattrollwespe	35
Transkriptausschnitt 2: GC-Eg-Kübelpflanzen	39
Transkriptausschnitt 3: GC-Eg-Kübelpflanzen	42
Transkriptausschnitt 4: GC-Go-Kübelpflanzen 2.....	56
Transkriptausschnitt 5: GC-Eg-Terrakotta	57
Transkriptausschnitt 6: GC-Eg-Rosen	57
Transkriptausschnitt 7: GC-Eg-Kübelpflanzen	57
Transkriptausschnitt 8: GC-Es-Pflanzenschutz.....	58
Transkriptausschnitt 9: GC-Eg-Obst.....	58
Transkriptausschnitt 10: GC-Es-Blattrollwespe	58
Transkriptausschnitt 11: GC-Mi-Baumschulpflanzen	60
Transkriptausschnitt 12: GC-Eg-Balkonpflanzen.....	60
Transkriptausschnitt 13: GC-Re-Rasendünger	60
Transkriptausschnitt 14: GC-Re-Anwachserde	61
Transkriptausschnitt 15: GC-Re-Teichpumpe	65
Transkriptausschnitt 16: GC-Re-Rasendünger	71
Transkriptausschnitt 17: GC-Eg-Rosen	76
Transkriptausschnitt 18: GC-Re-Anwachserde	77
Transkriptausschnitt 19: GC-Go-Kübelpflanzen 1.....	97
Transkriptausschnitt 20: GC-Go-Kübelpflanzen 2.....	100

Transkriptausschnitt 21: GC-Eg-Balkonpflanzen	105
Transkriptausschnitt 22: GC-Mi-Baumschulpflanzen	108
Transkriptausschnitt 23: GC-Sc-Terrassenbepflanzung.....	109
Transkriptausschnitt 24: GC-Mi-Baumschulpflanzen	110
Transkriptausschnitt 25: GC-Go-Kübelpflanzen 2	111
Transkriptausschnitt 26: GC-Go-Kübelpflanzen 2	111
Transkriptausschnitt 27: GC-Re-Rasendünger.....	112
Transkriptausschnitt 28: GC-Go-Kübelpflanzen 2	112
Transkriptausschnitt 29: GC-Go-Kübelpflanzen 2	113
Transkriptausschnitt 30: GC-Mi-Baumschulpflanzen	113
Transkriptausschnitt 31: GC-Go-Kübelpflanzen 2	114
Transkriptausschnitt 32: GC-Es-Pflanzenschutz	119
Transkriptausschnitt 33: GC-Eg-Obst	130
Transkriptausschnitt 34: GC-Re-Teichpumpe.....	134
Transkriptausschnitt 35: GC-Eg-Obst	137
Transkriptausschnitt 36: GC-Eg-Balkonpflanzen	139
Transkriptausschnitt 37: GC-Eg-Terrakotta	146
Transkriptausschnitt 38: GC-Eg-Balkonpflanzen	149
Transkriptausschnitt 39: GC-Re-Rasendünger.....	151
Transkriptausschnitt 40: GC-Go-Kübelpflanzen 1	155
Transkriptausschnitt 41: GC-Eg-Kübelpflanzen	161
Transkriptausschnitt 42: GC-Sc-Terrassenbepflanzung.....	166
Transkriptausschnitt 43: GC-Eg-Rosen	169
Transkriptausschnitt 44: GC-Re-Rasendünger.....	171
Transkriptausschnitt 45: GC-Eg-Terrakotta	172
Transkriptausschnitt 46: GC-Go-Kübelpflanzen 2	179
Transkriptausschnitt 47: GC-Go-Kübelpflanzen 2	184
Transkriptausschnitt 48: GC-Go-Kübelpflanzen 1	186
Transkriptausschnitt 49: GC-Mi-Baumschulpflanzen	187
Transkriptausschnitt 50: GC-Sc-Terrassenbepflanzung.....	188
Transkriptausschnitt 51: GC-Mi-Baumschulpflanzen	189
Transkriptausschnitt 52: GC-Mi-Baumschulpflanzen	190
Transkriptausschnitt 53: GC-Re-Teichpumpe.....	195
Transkriptausschnitt 54: GC-Mi-Baumschulpflanzen	197
Transkriptausschnitt 55: GC-Sc-Terrassenbepflanzung.....	198
Transkriptausschnitt 56: GC-Es-Pflanzenschutz	200
Transkriptausschnitt 57: GC-Eg-Preisnachlass	201
Transkriptausschnitt 58: GC-Sc-Terrassenbepflanzung.....	202

Transkriptausschnitt 59: GC-Mi-Baumschulpflanzen	209
Transkriptausschnitt 60: GC-Go-Kübelpflanzen 2.....	210
Transkriptausschnitt 61: GC-Go-Kübelpflanzen 2.....	211
Transkriptausschnitt 62: GC-Mi-Baumschulpflanzen	211
Transkriptausschnitt 63: GC-Sc-Terrassenbepflanzung	212
Transkriptausschnitt 64: GC-Mi-Baumschulpflanzen	212
Transkriptausschnitt 65: GC-Sc-Terrassenbepflanzung	213
Transkriptausschnitt 66: GC-Sc-Terrassenbepflanzung	214
Transkriptausschnitt 67: GC-Re-Teichpumpe	214
Transkriptausschnitt 68: GC-Eg-Balkonpflanzen.....	215
Transkriptausschnitt 69: GC-Re-Anwachserde	215
Transkriptausschnitt 70: GC-Go-Kübelpflanzen 2.....	215
Transkriptausschnitt 71: GC-Sc-Terrassenbepflanzung	216
Transkriptausschnitt 72: GC-Eg-Rosen	219
Transkriptausschnitt 73: GC-Es-Blattrollwespe	222
Transkriptausschnitt 74: GC-Sc-Terrassenbepflanzung	223
Transkriptausschnitt 75: GC-Sc-Terrassenbepflanzung	243
Transkriptausschnitt 76: GC-Es-Pflanzenschutz.....	244
Transkriptausschnitt 77: GC-Go-Kübelpflanzen 1.....	245
Transkriptausschnitt 78: GC-Go-Kübelpflanzen 2.....	246
Transkriptausschnitt 79: GC-Go-Kübelpflanzen 2.....	247
Transkriptausschnitt 80: GC-Go-Kübelpflanzen 1.....	247
Transkriptausschnitt 81: GC-Go-Kübelpflanzen 2.....	248
Transkriptausschnitt 82: GC-Go-Kübelpflanzen 1.....	249
Transkriptausschnitt 83: GC-Eg-Rosen	251
Transkriptausschnitt 84: GC-Go-Kübelpflanzen 2.....	252
Transkriptausschnitt 85: GC-Re-Teichpumpe	252
Transkriptausschnitt 86: GC-Eg-Obst.....	253
Transkriptausschnitt 87: GC-Es-Pflanzenschutz.....	254
Transkriptausschnitt 88: ROL-Ha0-Obst	323
Transkriptausschnitt 89: ROL-Lu1-Sukkulenten.....	323
Transkriptausschnitt 90: ROL-Ha0-Obst	324
Transkriptausschnitt 91: ROL-Hü0-Rasenpflege	325
Transkriptausschnitt 92: ROL-Sc1-Obst	327
Transkriptausschnitt 93: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen	335
Transkriptausschnitt 94: ROL-Ha3-Rosen	338
Transkriptausschnitt 95: ROL-Ha1-Obst	341
Transkriptausschnitt 96: ROL-Wo2-Kübelpflanzen.....	342

Transkriptausschnitt 97: ROL-Sc1-Obst	345
Transkriptausschnitt 98: ROL-Hü0-Rasenpflege.....	346
Transkriptausschnitt 99: ROL-Ha1-Obst	346
Transkriptausschnitt 100: ROL-Ro0-Rasenpflege	348
Transkriptausschnitt 101: ROL-Ha3-Rosen	349
Transkriptausschnitt 102: ROL-Ew2-Rosen	350
Transkriptausschnitt 103: ROL-Wo2-Kübelpflanzen	352
Transkriptausschnitt 104: ROL-Lu1-Sukkulente	353
Transkriptausschnitt 105: ROL-Ro0-Rasenpflege	354
Transkriptausschnitt 106: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen	356
Transkriptausschnitt 107: ROL-An2-Balkonpflanzen.....	358
Transkriptausschnitt 108: ROL-Ze3-Obst.....	358
Transkriptausschnitt 109: ROL-Wo2-Kübelpflanzen	359
Transkriptausschnitt 110: ROL-Ew0-Balkonpflanzen	359
Transkriptausschnitt 111: ROL-Ha0-Obst	364
Transkriptausschnitt 112: ROL-Hü0-Rasenpflege.....	365
Transkriptausschnitt 113: ROL-Ha3-Rosen	366
Transkriptausschnitt 114: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen	367
Transkriptausschnitt 115: ROL-Ew2-Rosen	370
Transkriptausschnitt 116: ROL-An2-Balkonpflanzen.....	374
Transkriptausschnitt 117: ROL-An2-Balkonpflanzen.....	375
Transkriptausschnitt 118: ROL-Lu1-Sukkulente	376
Transkriptausschnitt 119: ROL-Ew2-Rosen	379
Transkriptausschnitt 120: ROL-Ze3-Obst.....	381
Transkriptausschnitt 121: ROL-Ze3-Obst.....	381
Transkriptausschnitt 122: ROL-Ew0-Balkonpflanzen	382
Transkriptausschnitt 123: ROL-An2-Balkonpflanzen.....	382
Transkriptausschnitt 124: ROL-Ro2-Ziergehölze	383
Transkriptausschnitt 125: ROL-Wo2-Kübelpflanzen	384
Transkriptausschnitt 126: ROL-Hü0-Rasenpflege.....	385
Transkriptausschnitt 127: ROL-Hü0-Rasenpflege.....	388
Transkriptausschnitt 128: ROL-Ze3-Obst.....	389
Transkriptausschnitt 129: ROL-Ew0-Balkonpflanzen	393
Transkriptausschnitt 130: ROL-Ew2-Rosen	393
Transkriptausschnitt 131: ROL-Lu1-Sukkulente	394
Transkriptausschnitt 132: ROL-Ro0-Rasenpflege	395
Transkriptausschnitt 133: ROL-Ze3-Obst.....	397
Transkriptausschnitt 134: ROL-Ro0-Rasenpflege	397

Transkriptausschnitt 135: ROL-Lu1-Sukkulenten.....	398
Transkriptausschnitt 136: ROL-Ze3-Obst	398
Transkriptausschnitt 137: ROL-Ha1-Obst	398
Transkriptausschnitt 138: ROL-Lu1-Sukkulenten.....	399
Transkriptausschnitt 139: ROL-Hü1-Zimmerpflanzen	399
Transkriptausschnitt 140: ROL-Ro0-Rasenpflege	400
Transkriptausschnitt 141: ROL-Ro0-Rasenpflege	400
Transkriptausschnitt 142: ROL-Ro0-Rasenpflege	401
Transkriptausschnitt 143: ROL-Hü0-Rasenpflege	401
Transkriptausschnitt 144: ROL-Ha3-Rosen	404
Transkriptausschnitt 145: ROL-Ew2-Rosen.....	405
Transkriptausschnitt 146: ROL-Sc1-Obst	406
Transkriptausschnitt 147: ROL-Ha1-Obst	406
Transkriptausschnitt 148: ROL-Lu1-Sukkulenten.....	407
Transkriptausschnitt 149: ROL-An2-Balkonpflanzen	410
Transkriptausschnitt 150: ROL-Lu1-Sukkulenten.....	410
Transkriptausschnitt 151: ROL-Lu1-Sukkulenten.....	411
Transkriptausschnitt 152: ROL-Lu1-Sukkulenten.....	411

7. Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2007): Kompetenzmodelle - Überfällige Professionalisierung des Faches oder Familienaufstellung in der Deutschdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* (22), S. 10–13.
- Abraham, Ulf (2008): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Abraham, Ulf (2009): Was kann man in der Mündlichkeit können? Kompetenzen und Bildungsstandards. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* (4), S. 8–28.
- Anton, Waldemar-Fred (1989): Gesprächsführung in Verkaufsgesprächen unter dem besonderen Aspekt der Beratung. Lüneburg.
- Antos, Gerd (1995): Warum gibt es normative Stilistiken? Sprachtheoretische Überlegungen zu einem scheinbar trivialen Problem. In: Gerhard Stickel (Hg.): *Stilfragen*. Berlin: de Gruyter, S. 355–377.
- Antos, Gerd (1992): Kommunikationstraining und Empirie. Linguistische Analysen bei der Bedarfsermittlung und der Konzeptionsentwicklung von Kommunikationstrainings. In: Reinhard Fiehler (Hg.): *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 266–275.
- Antos, Gerd (2001): Gesprächsanalyse und Ratgeberliteratur. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: de Gruyter (2), S. 1716–1725.
- Auer, Peter; Uhmman, Susanne (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: *Deutsche Sprache* (1), S. 1–32.
- Backhaus, Jürgen; Köster, Lothar (2000): "Kundenberatung" als neues Prüfungsfach. Umsetzung der neuen Prüfungsform im Ausbildungsberuf Bankkaufmann/ Bankkauffrau bei den Sparkassen. In: *Berufsbildung* (65), S. 19–22.
- Bahlke, Michael; Jockers, Gudrun (1977): Wie bring' ich das an den Mann? Von der Produktidee bis zum Verkauf: Übungen zum redegewandten Anpreisen. In: *Praxis Deutsch* (144), S. 54–56.
- Baumert, Jürgen (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.

- Bayer, Klaus (1981): Einige Aspekte des Sprachhandlungstyps 'Erklären'. In: *Deutsche Sprache* (1), S. 25–43.
- Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.
- Becker-Mrotzek, Michael (1994): Gesprächsschulung für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen öffentlicher Dienstleistungsunternehmen auf linguistischer Grundlage. In: Elmar Bartsch und Henner Barthel (Hg.): Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung. Kommunikation in Unternehmen. München: Reinhardt, S. 240–254.
- Becker-Mrotzek, Michael (1995): Angewandte Diskursforschung und Sprachdidaktik. In: *Der Deutschunterricht* (1), S. 16–24.
- Becker-Mrotzek, Michael (1999): Diskursforschung und Kommunikation. 2. Aufl. Heidelberg: Groos.
- Becker-Mrotzek, Michael (2004): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Radolfzell/Bodensee: Verlag für Gesprächsforschung.
- Becker-Mrotzek, Michael (2008): Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören. In: Albert Bremerich-Vos, Dietlinde Granzer und Olaf Köller (Hg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim: Beltz, S. 52–77.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 66–83.
- Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (1997): Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. In: *RAAbits Deutsch/Sprache* (13).
- Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (1999a): Gesprächsforschung für die Praxis. Ziele, Methoden, Ergebnisse. In: Gerhard Stickel (Hg.): Sprache - Sprachwissenschaft - Öffentlichkeit. Berlin: de Gruyter, S. 172–193.
- Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (1999b): Simulation authentischer Fälle (SAF). In: Gisela Brünner, Reinhard Fiehler und Walther Kindt (Hg.): Angewandte Diskursforschung. Grundlagen und Beispielanalysen. Opladen: Westdeutscher Verlag (1), S. 72–80.

- Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (2002): „Jetzt passen Sie mal auf!“ Konflikte in Gesprächen – Erkennen und bearbeiten. In: *Praxis Deutsch* (174), S. 46–50.
- Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hg.) (2004a): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/Main: Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (2004b): Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick. In: Michael Becker-Mrotzek und Gisela Brünner (Hg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/Main: Lang, S. 29–45.
- Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (2007): Anliegenklärung: Anliegen formulieren und explorieren. In: Angelika Redder (Hg.): Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 665–682.
- Becker-Mrotzek, Michael; Meier, Christoph (1999): Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In: Gisela Brünner, Reinhard Fiehler und Walther Kindt (Hg.): Angewandte Diskursforschung. Grundlagen und Beispielanalysen. Opladen: Westdeutscher Verlag (1), S. 18–45.
- Behrens, Ulrike (2010): Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. In: Volker Bernius und Margarete Imhof (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 31–50.
- Bendel, Sylvia (2004): Gesprächskompetenz vermitteln - Angewandte Forschung? In: Michael Becker-Mrotzek und Gisela Brünner (Hg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/Main: Lang, S. 57–75.
- Beyen, Wolfgang (2000): Handlungsorientierter Unterricht in der Warenverkaufskunde einer branchengemischten Einzelhandelsklasse, Duisburg.
- Bliesener, Thomas (1994): Authentizität in der Simulation. Möglichkeiten des Trainers zur nachträglichen Behandlung und zur vorsorglichen Verhinderung von Artefakten in Rollenspielen. In: Thomas Bliesener und Ruth Brons-Albert (Hg.): Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 13–32.
- Bliesener, Thomas; Brons-Albert, Ruth (Hg.) (1994): Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bloemen, André; Schlömer, Tobias (2012): Berufliche Handlungskompetenz. In: Manuela Paechter, Michaela Stock, Sabine Schmölzer-Eibinger, Peter Slepcevic-

- Zach und Wolfgang Weirer (Hg.): Handbuch kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim: Beltz, S. 119–134.
- Bredel, Ursula (2000): Ach so - Eine Rekonstruktion aus funktional-pragmatischer Perspektive. In: *Linguistische Berichte* (184), S. 199–217.
- Bremerich-Vos, Albert (2003): Bildungsstandards, Kompetenzstufen, Kernlehrpläne, Parallel- und Vergleichsarbeiten. In: *Deutschunterricht* (5), S. 4–10.
- Bremerich-Vos, Albert (2005): „Sprechen und Zuhören“. Zur Förderung der Gesprächskompetenz im Rahmen des Deutschunterrichts. In: Gerold Becker (Hg.): Standards: Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft 23), S. 108–110.
- Brinker, Klaus (1986): Strategisches Handeln in Gesprächen. In: Brigitte Narr (Hg.): Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 335–342.
- Brinker, Klaus (2005): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 6. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Brinker, Klaus; Hagemann, Jörg (2001): Themenstruktur und Themenentfaltung in Gesprächen. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research. Berlin: de Gruyter (2), S. 1252–1263.
- Brinker, Klaus; Sager, Sven Frederik (2001): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 4. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Brons-Albert, Ruth (1992): Verkaufsschulungen der "Praktischen Rhetorik" in diskursanalytischer Sicht. In: Reinhard Fiehler (Hg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 276–288.
- Brons-Albert, Ruth (1994): Artefakte in simulierten Verkaufsgesprächen und ihre Behandlung durch den Trainer. In: Thomas Bliesener und Ruth Brons-Albert (Hg.): Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 105–128.
- Brons-Albert, Ruth (1995a): Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten. Tübingen: Narr.
- Brons-Albert, Ruth (1995b): Verkaufsgespräche und Verkaufstrainings. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Brünner, Gisela (1987): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Tübingen: Narr.
- Brünner, Gisela (1992): Kommunikationsberatung in der betrieblichen Ausbildung. Ein Erfahrungsbericht zum Bereich des Bergbaus. In: Reinhard Fiehler (Hg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 198–211.
- Brünner, Gisela (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen: Niemeyer.
- Brünner, Gisela (2007): Mündliche Kommunikation im Beruf. Zur Vermittlung professioneller Gesprächskompetenz. In: *Der Deutschunterricht* (1), S. 39–48.
- Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walther (Hg.) (1999): Angewandte Diskursforschung. Grundlagen und Beispielanalysen. Opladen: Westdeutscher Verlag (1).
- Brünner, Gisela; Weber, Peter (2009): Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 297–323.
- Bühlig, Kristin; Thijs, Jan D. ten (2005): Diskurspragmatische Beschreibung. In: Ulrich Ammon, Peter Trudgill, Klaus J. Mattheier und Norbert Dittmar (Hg.): Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter (2), S. 1225–1250.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Verordnung über die Berufsausbildung im Einzelhandel in den Ausbildungsberufen Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel.
- Deppermann, Arnulf (1999): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich.
- Deppermann, Arnulf (2004): 'Gesprächskompetenz' - Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Michael Becker-Mrotzek und Gisela Brünner (Hg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/Main: Lang, S. 15–27.
- Deppermann, Arnulf; Hartung, Martin (Hg.) (2003): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

- Dittmar, Norbert (2004): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dorfmueller, Ulrike (2006): Verkaufsgespräche im Computer-Discounthandel. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Narr.
- Duden, Konrad (2005): Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.
- Efing, Christian (Hg.) (2006): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Efing, Christian (2010): Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. In: *Fachsprache* (1-2), S. 2–17.
- Efing, Christian (2011a): Gesprächskompetenz am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung. In: Sprachkompetenzen in Ausbildung und Beruf - Übergänge und Transformationen. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (93), S. 85–100.
- Efing, Christian (2011b): Kommunikative Kompetenzen an der Schnittstelle Schule/Ausbildung. Zu den sprachlich-kommunikativen Anteilen am Konzept ‚Ausbildungsfähigkeit‘. In: Andreas Krafft (Hg.): Sprachliche Förderung und Weiterbildung - transdisziplinär. Frankfurt/Main: Lang, S. 69–89.
- Efing, Christian (2012): Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten - was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2), S. 6–9.
- Ehlich, Konrad (1982): „Quantitativ“ oder „qualitativ“? Bemerkungen zur Methodologiediskussion in der Diskursanalyse. In: Karl Köhle und Monika Begemann-Deppe (Hg.): Das Gespräch während der ärztlichen Visite. Empirische Untersuchungen. München: Urban & Schwarzenberg, S. 298–312.
- Ehlich, Konrad (1993): Qualitäten des Quantitativen. Qualitäten des Qualitativen. Theoretische Überlegungen zu einer gängigen Unterscheidung im Wissenschaftsbetrieb. In: Johannes-Peter Timm (Hg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum: Brockmeyer, S. 201–222.
- Ehlich, Konrad (1996a): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Ludger Hoffmann (Hg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. 3. Aufl. Berlin: de Gruyter, S. 183–210.
- Ehlich, Konrad (1996b): Sprechhandlungsanalyse. In: Ludger Hoffmann (Hg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. 3. Aufl. Berlin: de Gruyter, S. 526–538.

- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1975): Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant. In: Dieter Wunderlich (Hg.): *Linguistische Pragmatik*. 2. Aufl. Wiesbaden: Athenaion, S. 209–254.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: *Linguistische Berichte* (45), S. 21–41.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Herma C. Goeppert (Hg.): *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*. München: Fink, S. 36–114.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1979a): Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT 2): Intonation. In: *Linguistische Berichte* (59), S. 51–75.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1979b): Sprachliche Handlungsmuster. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 243–274.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1981a): Die Wiedergabe intonatorischer, nonverbaler und aktionaler Phänomene im Verfahren HIAT. In: Annemarie Lange-Seidl (Hg.): *Zeichenkonstitution*. Berlin: de Gruyter (2), S. 174–186.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1981b): Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke. In: Peter Winkler (Hg.): *Methoden der Analyse von Face-to-Face-Situationen*. Stuttgart: Metzler, S. 302–329.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Engel, Ulrich (1991): *Deutsche Grammatik*. 2. Aufl. Heidelberg: Groos.
- Eriksson, Brigit (2006): *Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse*. Tübingen: Francke.
- Europäische Kommission (2008): *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Allgemeine & berufliche Bildung).
- Fickermann, Ingeborg (1994): Mündliche und schriftliche Instruktionen. In: Konrad Ehlich (Hg.): *Instruktion durch Text und Diskurs. Zur Linguistik "Technischer Texte"*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 79–99.
- Fiehler, Reinhard (Hg.) (1992): *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Fiehler, Reinhard (1995a): Implizite und explizite Bewertungsgrundlagen für kommunikatives Verhalten in betrieblichen Kommunikationstrainings. In: Bernd Ulrich Biere (Hg.): Bewertungskriterien in der Sprachberatung. Tübingen: Narr, S. 110–131.
- Fiehler, Reinhard (1995b): Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In: *Finlance. A Finnish Journal of Applied Linguistics* (XV), S. 137–156.
- Fiehler, Reinhard (1995c): Perspektiven und Grenzen der Anwendung von Kommunikationsanalyse. In: Reinhard Fiehler (Hg.): Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur. Bielefeld: Aisthesis-Verlag, S. 119–138.
- Fiehler, Reinhard (1998): Bewertungen und Normen als Problem bei der Förderung von Gesprächsfähigkeiten. In: *Der Deutschunterricht* 50 (1), S. 53–64.
- Fiehler, Reinhard (1999): Kann man Kommunikation lernen? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In: Gisela Brünner, Reinhard Fiehler und Walther Kindt (Hg.): Angewandte Diskursforschung. Grundlagen und Beispielanalysen. Opladen: Westdeutscher Verlag (1), S. 18–35.
- Fiehler, Reinhard (2001): Gesprächsanalyse und Kommunikationstraining. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research. Berlin: de Gruyter (2), S. 1697–1710.
- Fiehler, Reinhard (2002): Entwicklung von Gesprächsfähigkeit(en). In: Hans Strohner und Roselore Brose (Hg.): Kommunikationsoptimierung. Verständlicher - instruktiver - überzeugender. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 31–44.
- Fiehler, Reinhard (2009a): Kommunikationstraining. In: Ulla Fix, Andreas Gardt und Joachim Knape (Hg.): Rhetorik und Stilistik / Rhetoric and Stylistics. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung / An International Handbook of Historical and Systematic Research. Berlin: de Gruyter (2), S. 2387–2403.
- Fiehler, Reinhard (2009b): Mündliche Kommunikation. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 25–51.

- Fiehler, Reinhard; Schmitt, Reinhold (2007): Gesprächstraining. In: Karlfried Knapp (Hg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. 2. Aufl. Tübingen: Francke, S. 341–359.
- Fiehler, Reinhard; Sucharowski, Wolfgang (1992): Diskursforschung und Modelle von Kommunikationstraining. In: Reinhard Fiehler (Hg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 24–35.
- Franke, Wilhelm (1985): Das Verkaufs-/Einkaufsgespräch. Entwicklung eines dialoggrammatischen Beschreibungskonzepts. In: *Wirkendes Wort* (1), S. 53–72.
- Grießhaber, Wilhelm (1985a): Authentisches und zitierendes Handeln. In: *InfoDaF* (1), S. 58–60.
- Grießhaber, Wilhelm (1985b): Zitieren von Handlungsmustern - "Recht im Alltag" im Unterricht für ausländische Arbeiter. In: Jochen Rehbein (Hg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr, S. 257–275.
- Grießhaber, Wilhelm (1987a): Einstellungsgespräche. Authentisches und zitierendes Handeln. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, Wilhelm (1987b): Personalisierung von Sachkonflikten. Beschwerden auf dem Arbeitsamt beim interkulturellen Rollenspiel. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* (38), S. 69–84.
- Grießhaber, Wilhelm (1987c): Rollenspiele im Sprachunterricht. Authentisches und zitierendes Handeln. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, Wilhelm (1994): Unterschiede zwischen authentischen und simulierten Einstellungsgesprächen. In: Thomas Bliesener und Ruth Brons-Albert (Hg.): Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 33–57.
- Grießhaber, Wilhelm (1996): Chancen und Grenzen des Rollenspiels im Fremdsprachenunterricht. In: Alois Wierlacher und Georg Stötzel (Hg.): Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. München: Iudicium-Verlag, S. 293–316.
- Hartmann, Dietrich (1973): Begrüßungen und Begrüßungsrituale. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* (2), S. 133–162.
- Hartung, Martin (2000): Überlegungen zur Untersuchung von Bewertungsprozessen in Gesprächen. In: Ingo Warnke (Hg.): Schnittstelle Text - Diskurs. Frankfurt/Main: Lang, S. 119–131.

- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 7. Aufl. Berlin: Langenscheidt.
- Henne, Helmut; Rehbock, Helmut (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. 4. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Hindelang, Götz (1977): Jemanden um Rat fragen. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* (5), S. 34–44.
- Hindelang, Götz (1994): Einführung in die Sprechakttheorie. Sprechakte, Äußerungsformen, Sprechaktsequenzen. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: E. Schmidt.
- Hohenstein, Christiane (2006): Sind Handlungsmuster mehrsprachig? - Erklären im Wissenschaftlichen Vortrag deutsch/japanisch. In: Konrad Ehlich und Antonie Hornung (Hg.): *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann, S. 155–194.
- Holly, Werner (2001): Beziehungsmanagement und Imagearbeit. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: de Gruyter (2), S. 1382–1393.
- Hundsnißscher, Franz; Franke, Wilhelm (1985): *Das Verkaufs-, Einkaufs-Gespräch. Eine linguistische Analyse*. Stuttgart: Heinz Akademischer Verlag.
- Jahr, Silke (2000): Vertextungsmuster Explikation. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: de Gruyter (1), S. 385–397.
- Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Elisabeth Gülich und Thomas Kotschi (Hg.): *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Tübingen: Niemeyer, S. 81–122.
- Kameyama, Shinichi (1996): Realisierungsmengen. Sprachliche Realisierung eines Handlungsmusters am Beispiel des Musters der Terminabsprache. Hamburg: Universität Hamburg.
- Klein, Josef (2001): Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein*

- internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research. Berlin: de Gruyter (2), S. 1309–1329.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (38/39), S. 9–57.
- Klein, Wolfgang (1981): Logik der Argumentation. In: Peter Schröder und Hugo Steger (Hg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, S. 226–264.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Expertise – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin.
- Klieme, Eckhard (Hg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz.
- Kochan, Barbara (1976): Szenisches Spielen. In: *Praxis Deutsch* (20), S. 10–18.
- Kochan, Barbara (Hg.) (1977): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Ein Reader. Kronberg/Taunus: Scriptor-Verlag.
- Krappmann, Lothar (1977): Lernen durch Rollenspiel. In: Barbara Kochan (Hg.): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Ein Reader. Kronberg/Taunus: Scriptor-Verlag, S. 173–192.
- Kultusministerkonferenz (2004): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel Verkäufer/Verkäuferin.
- Kultusministerkonferenz (2005a): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (2005b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. (Jahrgangsstufe 9). München: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (2005c): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. (Jahrgangsstufe 4). München: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- Kultusministerkonferenz (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

- Lachenmann, Gerhard (1974): Praktische Wege für den Verkaufsunterricht. In: *Winklers Flügelstift* (3), S. 98–103.
- Lachenmann, Gerhard (1975a): Didaktik und Methodik des Verkaufsunterrichts. Darmstadt.
- Lachenmann, Gerhard (1991): Warenverkaufskunde. Lehrerheft. Darmstadt: Winklers Verlag.
- Lalouschek Johanna; Menz, Florian (1999): Empirische Datenerhebung und Authentizität von Gesprächen. In: Gisela Brünner, Reinhard Fiehler und Walther Kindt (Hg.): *Angewandte Diskursforschung. Grundlagen und Beispielanalysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag (1), S. 46–68.
- Lungershausen, Helmut (1986): Der integrative Ansatz als Grundlage einer aktuellen Unterrichtskonzeption für das Fach Verkaufslehre/Warenverkaufskunde. In: *Wirtschaft und Erziehung* (7-8), S. 220–226.
- Lungershausen, Helmut (1987): Ein Plädoyer für die aktive Medienarbeit im Fach Warenverkaufskunde mit praktischen Hinweisen für die Unterrichtsgestaltung. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf* (3), S. 307–312.
- Lungershausen, Helmut (Hg.) (1995): Waren verkaufen lehren. Das Handbuch für die Warenverkaufskunde. 2. Aufl. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel Nourney Vollmer.
- Meer, Dorothee (2007): „ich wollte ja eigentlich mittagessen“ - Zur Notwendigkeit und den Möglichkeiten der Didaktisierung gesprächsanalytischer Daten für Fortbildungszwecke. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (8), S. 117–159.
- Meer, Dorothee; Spiegel, Carmen (2009): Kommunikationstrainings im Beruf. Erfahrungen mit gesprächsanalytisch fundierten Fortbildungskonzepten. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Neuland, Eva (1995): Mündliche Kommunikation. Gesprächsforschung - Gesprächsförderung. Entwicklungen, Tendenzen und Perspektiven. In: *Der Deutschunterricht* (1), S. 3–15.
- Neumeister, Nicole; Vogt, Rüdiger (2009): Erklären im Unterricht. In: Michael Beker-Mrotzek (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Nothdurft, Werner (2000): Ausbildung zur Gesprächsfähigkeit - kritische Betrachtungen und konstruktive Vorschläge. In: Hansjörg Witte und Christine Garbe

- (Hg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 251–269.
- Pothmann, Achim (1997): Diskursanalyse von Verkaufsgesprächen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Quasthoff, Uta M. (2000): Wie werden mündliche Kommunikationsfähigkeiten erworben? In: *Grundschule* (12), S. 38–40.
- Redder, Angelika (2001): Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystemen. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research. Berlin: de Gruyter (2), S. 1038–1059.
- Rehbein, Jochen (1975): Entschuldigungen und Rechtfertigungen. Zur Sequenzierung von kommunikativen Handlungen. In: Dieter Wunderlich (Hg.): Linguistische Pragmatik. 2. Aufl. Wiesbaden: Athenaion, S. 288–317.
- Rehbein, Jochen (1976): Planen II: Planbildung in Sprechhandlungssequenzen. Trier: L.A.U.T. (Linguistic Agency University of Trier).
- Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, Jochen (1982): Worterklärungen türkischer Kinder. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* (22), S. 122–157.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Konrad Ehlich (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, S. 67–124.
- Rehbein, Jochen (1985): Medizinische Beratung türkischer Eltern. In: Jochen Rehbein (Hg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr, S. 349–419.
- Rehbein, Jochen (1995): International sales talk. In: Konrad Ehlich (Hg.): The discourse of business negotiation. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 67–102.
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska; Herkenrath, Annette (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Hamburg.
- Rost-Roth, Martina (2003): Fragen - Nachfragen - Echofragen. Formen und Funktionen von Interrogationen im gesprochenen Deutsch. In: *Linguistik Online*, S. 325–378.
- Rost-Roth, Martina (2004): Anliegenformulierungen: Aufgabenkomplexe und sprachliche Mittel. Analysen zu Anliegenformulierungen von Muttersprachlern

- und Nichtmuttersprachlern am Beispiel von Beratungsgesprächen und Antragsbearbeitungsgesprächen im Hochschulkontext. In: Nicole Baumgarten (Hg.): Übersetzen, interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Bochum: AKS-Verlag, S. 1–23.
- Sager, Sven Frederik (1982): Sind Bewertungen Handlungen? In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* (10), S. 38–57.
- Schegloff, Emanuel; Sacks, Harvey (1973): Opening up Closings. In: *Semiotica* (8), S. 289–327.
- Scheiter, Susanne (2002): Wie werden in Geschäftsverhandlungen Entscheidungen getroffen? Diskursive Formen des Interessenausgleichs in der Wirtschaftskommunikation. In: Michael Becker-Mrotzek und Reinhard Fiehler (Hg.): Unternehmenskommunikation. Tübingen: Narr, S. 35–57.
- Schlobinski, Peter (1982): Das Verkaufsgespräch. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Funktion von Handlungsschemata und kommunikativen Zielen. In: *Linguistische Arbeiten* (18), S. 1–234.
- Schmitt, Reinhold (1999): Rollenspiele als authentische Gespräche. Überlegungen zu deren Produktivität im Trainingszusammenhang. In: Gisela Brünner, Reinhard Fiehler und Walther Kindt (Hg.): Angewandte Diskursforschung. Grundlagen und Beispielanalysen. Opladen: Westdeutscher Verlag (1), S. 81–99.
- Schoch, Rolf (1969): Der Verkaufsvorgang als sozialer Interaktionsprozeß, Winterthur.
- Schwitalla, Johannes (2006): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 3. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Searle, John R. (1993): Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechaktheorie. 3. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Searle, John R. (1994): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. 6. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2003): Alles argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen. In: Arnulf Deppermann und Martin Hartung (Hg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 27–39.
- Spreckels, Janet (Hg.) (2009): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Stutterheim, Christiane; Kohlmann, Ute von (2001): Beschreiben im Gespräch. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research. Berlin: de Gruyter (2), S. 1279–1292.
- Toulmin, Stephen E. (1975): Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg/Taunus: Scriptor-Verlag.
- Trautmann, Caroline (1994): Argumentieren - Versuch einer Begriffsbestimmung aus diskursanalytischer Sicht. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* (49), S. 150–171.
- Trautmann, Caroline (2004): Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse. Frankfurt/Main: Lang.
- Vogt, Rüdiger (1995): Was heißt Gesprächserziehung? Institutionelle Bedingungen von mündlicher Kommunikation (nicht nur) in der Sekundarstufe I. In: *Der Deutschunterricht* (1), S. 43–53.
- Vogt, Rüdiger (1997): Zum Verhältnis von Gesprächsanalyse und Gesprächsdidaktik. In: Marita Pabst-Weinschenk und Siegwart Berthold (Hg.): Sprecherverziehung im Unterricht. München: E. Reinhardt, S. 138–158.
- Vogt, Rüdiger (2006): Argumentieren multimodal: Performanzlinguistische Perspektiven. In: Elke Grundler und Rüdiger Vogt (Hg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 29–50.
- Vogt, Rüdiger (2007): Metapher erklären. In: Roland Jost, Werner Knapp und Kerstin Metz (Hg.): Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 75–92.
- Wagner, Klaus R. (2001): Pragmatik der deutschen Sprache. Frankfurt/Main: Lang.
- Weber, Peter (2009): Bildungsstandards für den berufsbildenden Bereich. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 191–201.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Wunderlich, Dieter (Hg.) (1975): Linguistische Pragmatik. 2. Aufl. Wiesbaden: Athenaion.
- Wunderlich, Dieter (1976): Studien zur Sprechaktttheorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Wunderlich, Dieter (1981): Ein Sequenzmuster für Ratschläge. Analyse eines Beispiels. In: Dieter W. Metzger (Hg.): Dialogmuster und Dialogprozesse. Hamburg: Buske, S. 1–30.
- Zifonun, Gisela; Strecker, Bruno; Hoffmann, Ludger (Hg.) (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter.
- Zillig, Werner (1977): Bewerten und Bewertungsdialog. In: Konrad Sprengel (Hg.): Semantik und Pragmatik. Tübingen: Niemeyer, S. 309–317.

Untersuchte Schulbücher

- Beck, Herbert (1992): Verkäufer - Ware - Kunde. Eine Warenverkaufskunde für den branchengemischten Unterricht. 3. Aufl. Köln: Stam.
- Birk, Fritz; Fink, Walter; Geller, Artur; Lutz, Karl (2009): Kundenorientiert verkaufen. 17. Aufl. Köln: Bildungsverlag Eins.
- Collins, Edith; Meng, Armin; Müller-Fixemer, Brigitte; Speier, Hans-Dieter (1994): Rollen spielen - verkaufen lernen. 2. Aufl. Darmstadt: Winklers Verlag.
- Jecht, Hans (2004): Fit im Verkauf. Eine Warenverkaufskunde für den Einzelhandel. Darmstadt: Winklers Verlag.
- Lachenmann, Gerhard (1975b): Wir lernen verkaufen. Lern- und Arbeitsbuch für den Verkaufsunterricht. Darmstadt: Winklers Verlag.
- Lachenmann, Gerhard (1996a): Gutes Verkaufen. Lern- und Arbeitsbuch für den handlungsorientierten Unterricht in Warenverkaufskunde. Darmstadt: Winklers Verlag.
- Lachenmann, Gerhard (1996b): Warenverkaufskunde. 5. Aufl. Darmstadt: Winklers Verlag.
- Lungershausen, Helmut (1993): Waren verkaufen - Schritt für Schritt. Eine Warenverkaufskunde. 4. Aufl. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel Nourney Vollmer.
- Lungershausen, Helmut; Roski, Bernd (1985): Verkaufen lernen - Schritt für Schritt. Eine Verkaufslehre mit den Grundzügen der allgemeinen Waren- und Werbelehre. Wuppertal: Verlag Europa-Lehrmittel Nourney Vollmer.
- Melber, Theo; Schreiter, Wolfgang (1990): Mehr verkaufen. Warenverkauf und Absatzmarketing im Einzelhandel. 18. Aufl. Bad Homburg: Dr. Max Gehlen.
- Schelenz, Felix (1956): Verkaufskunde auf psychologischer Grundlage. Darmstadt: Winklers Verlag Gebrüder Grimm.

Schiefer, Helga; Walther, Kerstin (2001): Warenverkaufskunde. Darmstadt: Winklers Verlag.

Voth, Martin (1987): Waren verkaufen. Eine handlungs- und sprachorientierte Warenverkaufskunde für den branchengemischten Unterricht. Stuttgart: Klett.

8. Inhalt des Transkriptbandes

1.	Transkriptionszeichen	4
2.	Gartencenter-Verkaufsgespräche	6
2.1.	GC-Eg-Balkonpflanzen.....	9
2.2.	GC-Eg-Kübelpflanzen	13
2.3.	GC-Eg-Obst.....	17
2.4.	GC-Eg-Preisnachlass.....	22
2.5.	GC-Eg-Rosen.....	22
2.6.	GC-Eg-Terrakotta	27
2.7.	GC-Es-Blattrollwespe	32
2.8.	GC-Es-Pflanzenschutz.....	33
2.9.	GC-Go-Kübelpflanzen 1.....	38
2.10.	GC-Go-Kübelpflanzen 2.....	44
2.11.	GC-Mi-Baumschulpflanzen	60
2.12.	GC-Re-Anwachserde	72
2.13.	GC-Re-Rasendünger	74
2.14.	GC-Re-Teichpumpe	78
2.15.	GC-Sc-Terrassenbepflanzung.....	82
3.	Rollenspiel-Verkaufsgespräche	93
3.1.	ROL-An2-Balkonpflanzen	96
3.2.	ROL-Ew0-Balkonpflanzen.....	102
3.3.	ROL-Ew2-Rosen.....	106
3.4.	ROL-Ew3-Ziergehölze	113
3.5.	ROL-Ha0-Obst	118

3.6.	ROL-Ha1-Obst	126
3.7.	ROL-Ha3-Rosen	136
3.8.	ROL-Hü0-Rasenpflege	146
3.9.	ROL-Hü1-Zimmerpflanzen	150
3.10.	ROL-Lu1-Sukkulente.....	157
3.11.	ROL-Ro0-Rasenpflege	167
3.12.	ROL-Ro2-Ziergehölze	179
3.13.	ROL-Sc1-Obst	183
3.14.	ROL-Wo2-Kübelpflanzen.....	187
3.15.	ROL-Ze3-Obst.....	199