sprechen

Zeitschrift für Sprechwissenschaft
Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst

Aus dem Inhalt:

Kati Hannken-Illjes: Das Fach in seiner vollen Breite vertreten.
Christa Heilmann zum 75. Geburtstag

Katja Franz, Anna Jöster, Martin Kuhlmann, Josefine Méndez,
Beatrix Schwarzbach, Iris Schulte, Franziska Trischler:
„Wie wir gendern könnten, wenn wir wöllten“ [sic!]

Benjamin Haag: Order from noise. (Peer) Feedback als Instrument und
rekursives Verfahren. Anmerkungen zu einer Didaktik des Dialogs

Birgit Jackel: Eine Stimme hinter dem Mundschutz:
Wer bist du? Wie alt klingst du und wie alt bist du wirklich?
Was eine Altersstimme gegenüber einer
leistungsstarken Erwachsenenstimme ausmacht

Barbara Ladurner: Phonetik im Sprachunterricht.
Relevanz und praktische Einsatzmöglichkeiten in der Schule

Merle Pfeiffer, Berenike von Niebelschütz, Nico Schwarz, Mona Teuma:
Digital Empathy. Die Rolle der Stimme bei digitaler Führung

Imme Schönfeld: Mentales Training
Wie wir durch sprachliche Selbstbeeinflussung unser Leben steuern

Steffen Voigt und Anna Wichtmann:
Erfolgreich kommunizieren in Videokonferenzen

Lienhard Hinz: Deutsche Standardaussprache(n)?
Heinz Fiukowski (1929–2020) und das Deutsche Aussprachewörterbuch

Bibliografien – Rezensionen

38. Jahrgang Heft 72 • 2021 (II) VfS

Inhalt

Zu diesem Heft ... 3

Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (16) 4

Kati Hannken-Illjes: Das Fach in seiner vollen Breite vertreten. Christa Heilmann zum 75. Geburtstag 5

Katja Franz, Anna Jöster, Martin Kuhlmann, Josefine Méndez, Beatrix Schwarzbach, Iris Schulte, Franziska Trischler: „Wie wir gendern könnten, wenn wir wöllten“ [sic!] 7

Benjamin Haag: Order from noise. (Peer) Feedback als Instrument und rekursives Verfahren. Anmerkungen zu einer Didaktik des Dialogs 17

Birgit Jackel: Eine Stimme hinter dem Mundschutz: Wer bist du? Wie alt klingst du und wie alt bist du wirklich? Was eine Altersstimme gegenüber einer leistungsstarken Erwachsenenstimme ausmacht 30

Barbara Ladurner: Phonetik im Sprachunterricht. Relevanz und praktische Einsatzmöglichkeiten in der Schule 40

Merle Pfeiffer, Berenike von Niebelschütz, Nico Schwarz, Mona Teuma: Digital Empathy. Die Rolle der Stimme bei digitaler Führung 47

Hans Martin Ritter: sprache und sprechen (Gedicht) 60

Imme Schönfeld: Mentales Training

Wie wir durch sprachliche Selbstbeeinflussung unser Leben steuern 61

Steffen Voigt und Anna Wichtmann: Erfolgreich kommunizieren in Video-konferenzen. Erfahrungsbericht zu einer Online-Veranstaltungsreihe 69

Bibliografie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD 78

Bibliografie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden 79

Rezensionen 82

(Feedback) Lienhard Hinz: Deutsche Standardaussprache(n)? Heinz Fiukowski (1929–2020) und das Deutsche Aussprachewörterbuch 88

Impressum 91

Zu diesem Heft …

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

diesmal geht es im Editorial und in einem umfangreichen Beitrag (vgl. S. 7–16) um das aktuelle und von vielen intensiv diskutierte Thema „Gendern“. Angelehnt an den Wikipedia-Artikel kann es definiert werden als geschlechtergerechtes Formulieren zur sprachlichen Gleichbehandlung der Menschen. Dies betrifft vor allem Personenbezeichnungen (Substantive und Pronomen) und ihre geschlechtsspezifische oder genderneutrale Verwendung. Dazu wurden in den letzten Jahren zahlreiche Varianten vorgeschlagen und eingesetzt, z. B.

- paarweise Nennungen („Sprecherinnen und Sprecher“)
- Schreibungen mit Schrägstrich („Sprecher/Sprecherinnen“)
- Schreibungen mit Klammern, z. B. „Sprecher(innen)“
- Verwendung des „Binnen-I“ („SprecherInnen“)
- Schreibungen mit dem „Gendersternchen“ („Sprecher*innen“)
- Schreibungen mit dem Gender-Doppelpunkt („Sprecher:innen“)
- Schreibungen mit dem Unterstrich („Sprecher_innen“)
- Verwendung neutraler Begriffe („Personen, die sprechen“)
- Verwendung von Substantivierungen („Sprechende“)
- Verwendung von Gerund-Verb-Kombinationen („sprechend agieren“)
- Verwendung von Relativsätzen („jene, die sprechen“)
- Einsatz von Passivformen („Das Sprechen sollte verbessert werden“)
- Verwendung von direkten Anredeformen („Ich möchte euch und Ihnen ...“)

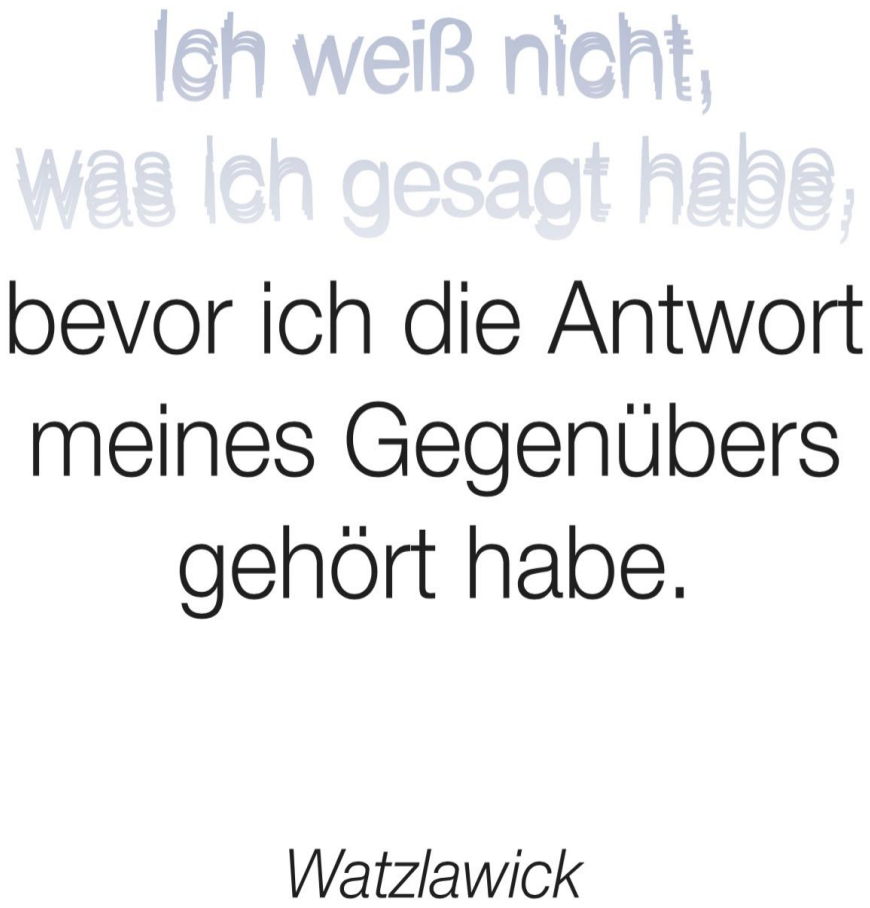
Die sprechen-Redaktion möchte die stilistischen Vorlieben der Beitragenden möglichst wenig einschränken. Deshalb beweisen wir „Ambiguitätstoleranz“ und erlauben auch die Varianten, die von den offiziellen Kommissionen noch nicht in den Regelkatalog aufgenommen wurden.

Unabhängig davon steht „sprechen“ selbstverständlich weiter als Diskussionsplattform zur Verfügung.

Mit herzlichen Grüßen aus unseren Redaktionsstädten Düsseldorf, Halle, Heidelberg, Leipzig und Regensburg

Roland W. Wagner

Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (16)



Kati Hannken-Illjes

Das Fach in seiner vollen Breite vertreten

Christa Heilmann zum 75. Geburtstag

Eine Gratulation an Christa Heilmann muss mit einer Geschichte beginnen. Denn sie selbst erzählt unser Fach häufig in Form von kleinen und großen Anekdoten. Und sie ist zugleich eine der zentralen Protagonistinnen der Geschichte der deutschen Sprechwissenschaft. Vor knapp dreißig Jahren saß ich also in Marburg in der Wilhelm-Röpke-Straße im C-Turm, 1. Stock – Christa Heilmann mir gegenüber, denn ich wollte gern Sprecherziehung studieren und hatte Fragen. Wir saßen in der Bibliothek der Sprechwissenschaft, die anlässlich des Geburtstags vor 10 Jahren einmal Besuch der Feuerwehr bekam … aber das ist eine andere Geschichte. An den besonderen Charme des Raums erinnere ich mich weniger, doch woran ich mich lebhaft erinnere ist, dass Christa Heilmann mir sagte: Wenn Sie dieses Fach wirklich studieren wollen, dann gehen Sie nach Halle, da gibt es den Diplomstudiengang. Nun war ich ja nicht nach Marburg gefahren, um dann nach Halle verwiesen zu werden – und außerdem: Halle. Das war doch Osten, oder?

Für mich fasst diese kleine Geschichte viel von dem zusammen, was Christa Heilmanns Wirken für die Sprechwissenschaft ausmacht. Die Liebe für das Fach und die Energie alles dafür zu tun, dass es nicht nur erhalten bleibt, sondern sich weiterentwickelt. Ihr Blick auf die Andere in der Kommunikation: Was braucht diese? Wie kann sie unterstützt werden? Kurz: Christas Klarheit, Strukturiertheit, Zuwendung.

Christa Heilmann war zu dem Zeitpunkt noch nicht lange in Marburg. Studiert hat sie in Halle und dort auch ihre Promotion zur Rhetorischen Kommunikation abgeschlossen. Nach einer Auslandsdozentur in Torun folgt die Arbeit an der Universität Leipzig im Bereich Rhetorik und Phonetik, dann wurde sie in Halle Habilitationsaspirantin. Das alles unter den Bedingungen des real existierenden Sozialismus, eine Geschichte, die man sich von ihr erzählen lassen sollte; und auch von den anderen Wissenschaftler_innen, die in der DDR gelehrt und geforscht haben. Ohne diese Geschichte und die einzelnen erlebten Geschichten ist unser Fach, wie es heute ist, nicht zu verstehen.

Jede Geschichte bestimmt sich durch einen Wendepunkt. Dieser kam für die Familie Heilmann mit dem Antrag auf Ausreise aus der DDR, der einem direkten Arbeitsverbot gleichkam, dem Warten, der Übersiedlung in die BRD, dem Neuanfang im eigenen Fach – aber das erzählt Christa Heilmann besser selbst. Die Reise brachte sie nach Marburg, als Nachfolgerin von Lothar Berger, als akademische Rätin betraut mit der Leitung der Prüfstelle der DGSS.

Diese Biographie bis Marburg zeigt etwas auf: Christa Heilmann steht, wie wenig andere im Fach für die „volle Breite“. In Ausschreibungen für Professuren findet sich in der Regel diese Anforderung. Die Kandidatin solle das Fach in Lehre und Forschung in seiner vollen Breite vertreten können. Meist wird das dann in den Kommissionen im Besetzungsverfahren stark eingeschränkt, denn wie soll das gehen in Zeiten hochausdifferenzierter Fächer?

Prof. Dr. Christa M. Heilmann
(Foto: Copyright Bernd Siebold)

Christa Heilmann kann es. Sie ist in Phonetik und Stimmforschung ebenso daheim wie in Rhetorik und Sprecherziehung, lehrte Sprechkunst und arbeitet selbst künstlerisch. Sie bringt die klare Anwendungsorientierung mit, die die Sprechwissenschaft auszeichnet, sie verfügt über das, was wir heute Selbstkompetenz nennen – jede die schon einmal eine Sitzung erleben durfte, die Christa Heilmann moderiert hat, weiß was ich meine – und sie ist klar an der aktuellen Forschung orientiert.

Trotz – oder wegen? – der Breite, hat Christa Heilmann klare Schwerpunkte in ihrer Arbeit gelegt: Die Genderforschung und ihre Bedeutung für die Sprechwissenschaft, Fragen von Stimmqualität und Stimmausdruck und den Körperausdruck, die Multimodalität. Dieser letzte Schwerpunkt spiegelt sich in ihrer Habilitation zu „Interventionen im Gespräch" wieder.

Diese Habilitation ist nun ein weiterer Wendepunkt, nicht nur für sie, sondern auch für das Fach der Sprechwissenschaft in Marburg. Denn die Habilitation – an der Friedrich-Schiller-Universität Jena – veränderte Christa Heilmanns Status an der Universität Marburg grundlegend. Nicht formal, sie blieb erst einmal akademische Rätin, aber sie war doch nun Hochschullehrerin, und das schien etwas in der Wahrnehmung der anderen zu verändern. Es öffnete ihr Tore und Ohren für die strukturelle Entwicklung der Sprechwissenschaft in Marburg und diese Offenheit wusste sie zu nutzen. Es ist ihr gelungen, in Zeiten, in denen „Kleine Fächer" immer fürchten müssen, zusammengestrichen zu werden, eine neue Professur zu etablieren: Mit Beharrlichkeit, Strategie und ihrem eigenen Ethos. Und mit unzähligen Stunden in Sitzungen. Die Geschichte des Vor und Zurück in dieser Sache lohnt sich, die sollten Sie sich unbedingt einmal von Christa Heilmann selbst erzählen lassen.

Vieles muss hier unerzählt bleiben. Christa Heilmanns Zeit als erste Vorsitzende der DGSS, ihr ehrenamtliches Engagement, ihr sprechkünstlerisches Tun, ihr Wirken als Lehrerin; mit dem Bundesverdienstkreuz im Jahr 2015 als Pointe.

Liebe Christa, danke für die Geschichten, für das (Fach-)Geschichte gestalten, ja das Geschichte machen und natürlich: Herzlichen Glückwunsch!

Zur Autorin

Kati Hannken-Illjes studierte Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle und Speech Communication Studies an der CSU (California State University) Long Beach. Seit 2013 ist sie Professorin für Sprechwissenschaft an der Philipps Universität Marburg.

Weiteres unter: https://www.uni-marburg.de/de/fb09/igs/arbeitsgruppen/sprechwissenschaft

E-Mail: kati.hannkenilljes@uni-marburg.de

Katja Franz, Anna Jöster, Martin Kuhlmann, Josefine Méndez, Beatrix Schwarzbach, Iris Schulte, Franziska Trischler

„Wie wir gendern könnten, wenn wir wöllten“ [sic!][1]

1 Geschlechtergerechte Sprache in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung

„Gendergerechte Sprache“ ist seit mehreren Jahrzehnten ein heißdiskutiertes Thema und gerade wieder ganz aktuell. Wer weiß es besser als wir Sprecherzieher*innen und Sprechwissenschaftler*innen, dass dabei unter „Sprache“ im allgemeinen Gebrauch sowohl schriftliche als auch mündliche Kommunikation verstanden wird, also sowohl Gesetzestexte als auch berufliche Gespräche als auch alltägliche Unterhaltungen.

Die Variante „Gendern“ stellt eine Spielart wertschätzender Kommunikation dar (vgl. STEFANOWITSCH, 23 ff.). Andere Varianten sind etwa „verständliche, einfache Sprache“, „diversitätsgerechte Sprache" im Hinblick auf unterschiedliche Zielgruppen oder „wertschätzende Sprache“ wie z. B. „Ich- statt Du-Botschaften“ etc. Dabei schließt die eine Variante niemals die anderen aus, vielmehr können sie einander ergänzen.

Die geschlechtergerechte Sprache erweitert das Repertoire an Möglichkeiten um eine Variante, die für viele Menschen längst in den alltäglichen Sprachgebrauch übergegangen ist. Viele sind mittlerweile motiviert, sie zu nutzen, oder erkennen die Notwendigkeit, sich damit zu beschäftigen, „weil andere es ja auch tun.“ So stellt sich für viele unserer Kund*innen oder Klient*innen immer weniger die Frage, ob sie gendern wollen, sondern zunehmend eher, wie sie das denn machen können. Der Unsicherheit, was „richtig“ und „angebracht“ sei, können Sprecherzieher*innen in ihrer Lehr- und Beratungspraxis begegnen.

Gleichzeitig ist die Nutzung von geschlechtergerechter Sprache auch sehr umstritten. Sowohl in der Auseinandersetzung im Privaten, im Beruf als auch im öffentlichen Diskurs wird das kommunikativ hilfreiche Nacheinander der Gesprächsphasen „Informieren", „Klären“ und dann erst „Streiten/Debattieren/Diskutieren“ dabei längst nicht immer eingehalten. Kommunikation über „gendergerechte Sprache und Sprechen“ beginnt häufig schon im Modus des Streitens. Wenn vorher aber nichts geklärt ist, bleibt dieser Streit fruchtlos.

Was stattdessen? Wir, die Mitglieder der Gender-AG der DGSS, denken, dass Sprecherzieher*innen gut daran täten, grundsätzlich und auch in Bezug auf das Thema „gendergerechte Sprache und Sprechen“ als diejenigen aufzutreten, die kommunikative Verständigung unterstützen.

Sprecherzieher*innen haben die Kompetenzen, die Reihenfolge der kommunikativen Ziele wieder um das „Informieren“ und

[1] Autorisiertes Zitat nach Prof. Dr. Christa M. Heilmann.

„Klären“ zu Beginn kniffeliger kommunikativer Vorhaben zu ergänzen. Darüber hinaus könnten Sprecherzieher*innen auch das „Streiten/Debattieren/Diskutieren“ so verbessern, dass dabei der nötige Perspektivwechsel für alle Beteiligten möglich und reizvoll wird (s. Abschnitt 7: Veränderungsprozesse begleiten). Nicht zuletzt machen sie es Akteur*innen dadurch leichter, ihre kommunikativen Ziele neugierig und beherzt zu verfolgen, indem sie eine „Spielwiese“ zum Ausprobieren bieten und ihre Vorbildfunktion nutzen (s. Abschnitt 2: Spielwiese: Statt Normen ein Übungsfeld bieten und Abschnitt 6: Vorbildfunktion wahrnehmen).

Unserem Anliegen entsprechend, die verschiedenen Varianten des Genderns im Mündlichen darzustellen, verwenden wir auch im Schriftlichen abschnittsweise verschiedene Varianten.

2 Spielwiese: Statt Normen ein Übungsfeld bieten

Sprecherzieher:innen in Lehre und Beratung könnten – statt selbst Normen zu setzen oder sich in Debatten und Streit zu verlieren – ein Übungsfeld für geschlechtergerechtes Sprechen eröffnen.

Ebenso wie Sprecherzieher:innen im sprecherzieherischen Lehrkontext alle anderen Sprach- und Sprechvarianten immer auf ihr kommunikatives Ziel hin ausprobieren und überprüfen, können sie das auch mit dem geschlechtergerechten Sprechen tun: Zunächst kann gesammelt werden, welche Möglichkeiten des Genderns es überhaupt gibt. Dann gilt es, diese Möglichkeiten in unterschiedlichen Kontexten (je nach Lehrziel nur mündlich oder auch schriftlich) anzuwenden: Hier sind alle möglichen Rede- wie auch Gesprächsübungen, inklusive Reflexion der Erfahrung im Anschluss, denkbar. Statt das Gendern explizit zu üben, ist genauso denkbar, die Teilnehmer:innen einzuladen, für eine bestimmte Zeit innerhalb oder außerhalb des Lehrkontextes Varianten des Genderns probehalber zu benutzen. Im Anschluss wird reflektiert, wie sich die Varianten umsetzen ließen und wie sie in der Kommunikationssituation auf alle Beteiligten wirkten. Dann lässt sich ein Blick auf den Transfer wagen: Wie und in welchen Varianten können und möchten die Teilnehmer:innen geschlechtergerechte Sprache in ihren Kontexten nutzen? Gegebenenfalls entsteht hier die Frage, mit welchen Widerständen zu rechnen und wie damit umzugehen ist.

Grundsätzlich ist es empfehlenswert, vorhandene Vorbehalte und Widerstände der Teilnehmer:innen ernst zu nehmen und wertschätzend aufzunehmen. Sie sind eine berechtigte Reaktion auf eine durchaus tiefgreifende Veränderung des Sprachgebrauchs und der Sprechweise. Sprecherzieher:innen wissen aus ihrer Praxis, wie schwierig und manchmal auch frustrierend es sein kann, sprecherische und sprachliche Gewohnheiten zu verändern und reagieren darauf mit entsprechenden Übungsangeboten. Denn: „Eine Gewohnheit kann man nicht aus dem Fenster werfen. Man muss sie die Treppe hinunterboxen, Stufe für Stufe.“ (Mark Twain zugeschrieben). Gleichzeitig darf das Üben, Ausprobieren, Spielen und Boxen mit der Sprache auch Spaß und Leichtigkeit mit sich bringen, auch mal lustig sein, jedenfalls immer dann, wenn die Lernatmosphäre und Gruppendynamik es zulassen.

Genau wie andere Empfehlungen für konstruktive Verhaltensweisen bleibt die geschlechtergerechte Sprache ein Vorschlag. Lerner:innen bleibt die Entscheidung überlassen, ob sie diese Sprachvariante aus dem Lehrkontext in ihr alltägliches kommunikatives Repertoire übernehmen möchten oder nicht. Entscheiden sollten sie dies jedoch erst, wenn sie sie ausprobiert, gewissermaßen „durchgeschmeckt“ haben.

Sprechwissenschaftler:innen und Sprecherzieher:innen können den Lerner:innen dieses Menü oder diese Spielwiese zum Ausprobieren anbieten, mit der Möglichkeit

des Erforschens, Neugierig-Seins, Kreativ-Seins „wie man könnte, wenn man wöllte“. Und sie können die Entscheidung, ob und in welcher Form sie gendergerechte Sprache verwenden will, doch ihrer Klientel selbst überlassen!

3 Hintergrund schaffen und Wissen vermitteln

Auch und gerade weil keinesfalls alle Sprecherzieher_innen Deutschlehrer_innen sind, ist ein wenig linguistisches Grundlagenwissen hilfreich, wenn geschlechtergerechte Sprache Thema ist. Neben der Kenntnis möglicher Formen und Bildungsweisen von Nomen (s. besonders auch Abschnitt 4: Varianten des Genderns im Mündlichen kennen) geht es hier vor allem um das „generische Maskulinum“. Dieses besagt, dass Personenbezeichnungen wie „Lehrer“ sowohl für männliche Personen als auch allgemein für die Berufsgruppe stehen. Diese Neutralität der männlichen Form erweist sich allerdings oft als scheinbare, wenn beim Hören oder Lesen der Personenbezeichnung „Lehrer“ je nach Kontext vorwiegend doch an Männer bzw. männliche Lehrende gedacht wird.

Darüber hinaus können Sprecherzieher_innen auch Kenntnisse auf anderen Gebieten nicht schaden: z. B. die geschichtliche Entwicklung geschlechterbewusster Sprache von der Einbettung innerhalb der „neuen Frauenbewegung“ bis zur rechtlichen Anerkennung eines dritten Geschlechts. Äußerst spannend ist auch der Blick auf die bereits in den 70er-Jahren aufkeimende, hoch emotionale Auseinandersetzung zwischen feministischen Linguist_innen und Gegner_innen einer Sprachveränderung: Die Argumente haben sich in fast 50 Jahren nicht wirklich verändert.

All dieses Wissen kann das Verständnis für die verschiedenen Formen und deren nicht immer leichte Aneignung kognitiv unterstützen. Für sprachliche Varianten im Schriftlichen gibt es schon eine große Vielfalt an Literatur. Hier eine kleine Auswahl:

Für erste Einblicke:

z.B.: https://www.genderleicht.de/

https://www.sueddeutsche.de/kultur/genderdebatte-tief-in-der-sprache-lebt-die-alte-geschlechterordnung-fort-1.4003975

Zum vertieften Auseinandersetzen:

Diewald, Gabriele und Steinhauer, Anja: Handbuch geschlechtergerechte Sprache. Wie Sie angemessen und verständlich gendern. Berlin: Duden, 2020.

Zum grundlegenden Auseinandersetzen:

Kotthoff, Helga und Nübling, Damaris (unter Mitarbeit von Claudia Schmidt): Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2018.

4 Varianten des Genderns im Mündlichen kennen

Im Folgenden stellen wir verschiedene Varianten vor, im Mündlichen zu gendern. Die Auswahl einer bestimmten Form hängt von vielen Faktoren ab. Zwei wichtige sind: der (situative) Kontext, in dem gegendert wird (s. dazu Abschnitt 5: Unterschiedlichen Situationen gerecht werden) sowie die Personengruppen, die angesprochen werden sollen (vgl. AG FEMINSTISCH SPRACHHANDELN der Humboldt-Universität zu Berlin, 13). Neben Varianten und Beispielen führen wir auch mögliche Chancen und Herausforderungen auf, die beim Sprechen auftreten können.

Alle Beispiele im Text, die Sie auch nachhören können, sind eingerückt kenntlich gemacht. Eine mögliche IPA-Schreibweise finden Sie immer in eckigen Klammern hinter dem Beispiel ([ ]).

Alle Hörbeispiele können Sie bei Interesse auf der DGSS-Website finden:
https://www.dgss.de/service/download/

Die im jeweiligen Absatz besprochene Besonderheit der Gendervariante wird der besseren Lesbarkeit wegen kursiv und fett markiert.

4.1 Die gängigste Variante: Doppelnennung/Beidnennung

[1] Beispiel:

Die Studentinnen und Studenten beteiligen sich mit klaren Worten.

Im Deutschen regieren Verben den Kasus ihrer Objekte. Je nach Kasus nutzen wir unterschiedliche Endungen. Je nachdem, welches Geschlecht das Nomen hat, erhalten alle zugehörigen Adjektive und Artikel die passende (und oftmals unterschiedliche) Endung.

[2] Beispiel:

Ich gebe de***r*** aufmerksame***n*** Begleiter***in*** de***r*** Held***in*** ein***en*** wichtig***en*** Hinweis.

Ich gebe de***m*** aufmerksame***n*** Begleite***r*** de***s*** Held***en*** ein***e*** wichtig***e*** Botschaft.

Ich gebe de***n*** aufmerksame***n*** Begleiter***n*** und Begleiter***innen*** der Held***en*** und der Held***innen*** wichtig***e*** Information***en***.

4.2 Mut zur Lücke: Der Glottisschlag

[3] Beispiel:

Die Student*innen beteiligen sich mit klaren Worten.

Das Gendersternchen (*), der Gendergap (Unterstrich_) und Doppelpunkt (:) dienen im Schriftlichen als optische Platzhalter für verschiedene Geschlechtsidentitäten. Student*innen und ähnliche Formen werden im Mündlichen meist mit einem Glottisschlag [ʔ] realisiert, hörbar als kurze Staupause nach ‚Student' und vor ‚innen': [ʃtuˈdɛntʔɪnən].

Im Deutschen existiert der Glottisschlag bereits. Er ist immer dann hörbar, wenn eine Silbe, die gleich mit dem Vokal beginnt, ***betont*** wird. Das ist der Fall bei "ein ***Ei***" [aɪnˈ***ʔaɪ***] oder "be***ein***trächtigt" [bəˈ***ʔaɪn***tʁɛçtɪçt]. Ein Glottisschlag in einer Personenbezeichnung nach diesem Prinzip führt manchmal dazu, dass in Wörtern wie Hörer*innen das ***in***nen betont wird. Regelhaft wird dieses Wort aber auf ***Hö*** (Stammbetonungsprinzip) betont. Hier ist es wichtig, achtsam zu sein, um die Verständlichkeit zu gewährleisten. Mit ein bisschen Übung ist es machbar, Hörer*innen so zu sprechen, dass die Betonung auf ***Hö*** und eine Pause (und Nebenbetonung) auf ***in*** liegt.

Neben dem Einsatz eines Glottisschlags existiert übrigens eine weitere Variante, bei der in einem Wort wie Hörer*in zwischen das vokalisierte r und ein (zusätzlich eingeschobenes) konsonantisches r gesetzt wird. Ausgesprochen wird diese Variante so: [ˈhœʁɐ ʁɪn]. Statt eines Glottisschlags ist nur eine winzige Sprechpause zu hören.

Je schneller das Sprechtempo ist, desto eher werden Glottisschlag und Pausen normalerweise weggelassen. Eine bewusste Pause oder ein Glottisschlag in Personenbezeichnungen können dazu führen, dass durch das plötzlich langsamere Sprechen bei Personenbezeichnungen eine inhaltliche Schwerpunktverschiebung suggeriert wird. Um das zu vermeiden, empfiehlt es sich, alternative Formulierungen anzuwenden.

In manchen grammatischen Sonderfällen ist es eher kompliziert, Personenbezeichnungen mit Glottisschlag bzw. Pause zu sprechen. Diese Sonderfälle können ebenfalls durch andere Konstruktionen umgangen werden (s. folgende Varianten).

Knifflige Fälle für die Pausen- bzw. Glottisschlagvariante sind zunächst einmal manche Nomen selbst.

[4] Beispiel:

Der Expert***e*** – die Expert***in*** oder der K***o***ch – die K***ö***chin

Wer die Pause wählt, muss sich auch entscheiden, wie mit den unterschiedlichen Endungen bzw. dem Umlaut verfahren wird.

Also: Experte*in [ɛksˈpɛʁtəʔɪn] oder Expert*in [ɛksˈpɛʁtʔɪn]?

Koch*in [ˈkɔxʔɪn] oder Köch*in [ˈkœçʔɪn]?

Ähnlich herausfordernd ist die Frage, wie sich die Pausenvariante auf Artikel oder Pronomen auswirkt.

[5] Beispiel:

Die*er Schüler*in kann das leicht lernen.

Sie*er kann auf Vorwissen aufbauen.

Das ist die Aufgabe einer*s Journalists*in.

Ob „die*er“ eher wie [diʔɐ], [diʔɐɐ] oder ganz anders ausgesprochen wird, ist (noch) nicht zu sagen. Eine leichte Lösung aber ist es, in all diesen kniffligen Fällen den Plural zu wählen:

Zu den Aufgaben von Journalist:innen zählen …

Hier gilt also: kreativ sein und sich vergegenwärtigen, dass es bei der Pausenvariante nicht um grammatische Korrektheit, sondern um Bewusstmachung geht. Mit Augenzwinkern den Umlaut nutzen, neutrale Varianten wählen, Neues erfinden.

4.3 Inspirierendes: Substantivierte Partizipien

[6] Beispiel:

Die Studierenden beteiligen sich mit klaren Worten.

Hier steht die Tätigkeit (studieren) im Vordergrund und macht Geschlechtsidentitäten unhörbar.

Das ist vor allem bei der Verwendung von Pluralformen (die Studierenden) beim Sprechen flüssig anwendbar.

Das Partizip I wird im Deutschen verwendet, wenn Handlungen gleichzeitig stattfinden. Dieses „Gerundium“ wird aus dem Infinitiv eines Verbs + d gebildet.

[7] Beispiel:

Strahlend verlassen sie das Haus. (Haus verlassen und strahlen geschieht gleichzeitig)

Die ***Strahlenden*** verlassen das Haus. (Haus verlassen und strahlen geschieht gleichzeitig)

Diese substantivierten Partizipien haben also einen Bezug zum Moment. „Die Studierenden“ wären nach enger Auffassung also Personen, die im Moment, in dem eine weitere Handlung geschieht, auch studieren (über Büchern sitzen, diskutieren...). Etwas weiter gefasst kann mit dem „Moment“ aber auch der Zeitabschnitt eines Lebens gemeint sein, in dem sich Agierende befinden. Dennoch steht manchen Sprechenden der Handlungsaspekt zu sehr im Vordergrund, weshalb sie substantivierte Partizipien scheuen.

Wie andere Substantive auch, werden substantivierte Partizipien, deren Artikel und zugehörige Adjektive gebeugt: und zwar je nach Genus und Kasus unterschiedlich.

[8] Beispiel:

Ich gebe de***r*** aufmerksam***en*** Studierend***en*** einen wichtigen Hinweis.

Ich gebe de***m*** aufmerksam***en*** Studierend***en*** eine wichtige Botschaft.

Ich gebe de***n*** aufmerksam***en*** Studierend***en*** wichtige Informationen.

Wie hier zu sehen ist, werden für den Singular verschiedene Artikel verwendet. Eine wirklich erleichternde inkludierende Alternative ist daher nur der Plural. Denn im Plural geht weder aus Artikel noch aus der

Endung hervor, um welches Geschlecht es sich bei den Agierenden handelt.

4.4 Ein neutraler Akt: Geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen und Kurzformen

[9] Beispiel:

Die Bezugs***personen*** müssen einverstanden sein.

Bei den geschlechtsneutralen Formulierungen wird mithilfe eines sogenannten Vehikel-Begriffs eine Geschlechtsnennung umgangen.

Beispiele für Personenbezeichnungen: Lehrperson, Ansprechperson

Beispiele für Beschreibungen: Personen, die …; Menschen, die...

Beispiele für Kurzformen: die Studis, die Azubis

Beispiel für Indefinitpronomen: „alle“ für „jeder und jede“

Übrigens lässt sich auch für das Indefinitpronomen "man" eine Alternative finden. Wer nicht-binär sprechen möchte, kann „man“ durch „mensch“ ersetzen.

4.5 Exit Gender: Die ens und die ex-Form

[10] Beispiel:

Ich frage dens aufmerksamens Studens.
[..dɛns aʊfmɛʁkzamɛns ˈʃtudɛns..]

Dex Studierex beteiligen sich mit klaren Worten.
[dɛks ʃtuˈdiʁɛks..]

Als eine Möglichkeit, genderfrei zu formulieren, schlägt Lann Hornscheidt „ens“ sowohl als Endung am Wortstamm („Studens“ statt Student*in) als auch als Pronomen vor (vgl. HORNSCHEIDT, 53ff). Es stammt aus dem Mittelteil von M-ens-ch und wird in Singular, Plural und allen Deklinationen gleich verwendet und mit kurzem e [ɛns] gesprochen. „Ens“ soll die Vorstellung von gegenderten Personen aufheben und inkludiert damit alle nicht-binären Menschen. Gender wird somit nicht relevant gesetzt.

[11] Beispiel:

Ich gebe d***ens*** interessiert***ens*** Schül***ens*** einen wichtigen Hinweis.

Die ex-Form[1] fundiert ebenfalls auf einem von Lann Hornscheidt entwickelten Konzept und bezieht sich auf Personen, die Gender für sich als Zuordnungskategorie ablehnen (to exit) und das auch so benennen wollen. Dabei wird an den Wortstamm ein -ex [ɛks] angehängt.

„Ens“ und „ex“ brauchen sicherlich am meisten Übung (sowohl für die Sprechenden als auch die Hörenden) und sind derzeit nur in einem eher kleinen Kreis gebräuchlich. Wer sie verwenden will, sollte zunächst erklären, was es mit ihnen auf sich hat.

Wie beim „ens“ bleiben die Formen in allen Fällen gleich.

[12] Beispiel:

D***ex*** zahlreich***ex*** Zuschau***ex*** gefiel die Performance.

Damit ist die ex-Form (wie die ens-Form) ziemlich praktisch für jede Art von elaborierten Formulierungen in verschiedenen Fällen.

[1] Das x steht für Exit, wurde aber auch schon mit dem X der Black Panther-Bewegung verwechselt. Um diese Verwechslung zu vermeiden, hat Lann Hornscheidt sich vom X verabschiedet und schreibt die Variante nun „ex“ oder "ecs". Gesprochen wird sie weiterhin [ɛks].

4.6 Ansprache und Pronomen für nicht-binäre Personen

Menschen, die sich als nicht-binär definieren, fühlen sich mit den gebräuchlichen Personalpronomina (sie/er/ihr/sein) meist nicht angesprochen. Seit 2018 gibt es in Deutschland die Möglichkeit, sich als „divers“ – und damit als außerhalb des binären Geschlechtssystems, von dem auch die deutsche Sprache durchdrungen ist – zu definieren.

Um die passende Ansprache für die adressierte Person zu verwenden, lässt sich einfach der Name (ggf. Vor- und Nachname) anstelle des Pronomens verwenden. Im weiteren Gesprächsverlauf kann das gewünschte Pronomen geklärt und danach fortlaufend verwendet werden.

Beispiel: Hallo, Juri Müller, mit welchem Pronomen darf ich Sie ansprechen?

[13] Beispiele für nicht-binäre Formulierungen:

Statt: Sein/Ihr Aufsatz hat mir gut gefallen.

Juris Aufsatz hat mir gut gefallen.

Juri Müllers Aufsatz hat mir gut gefallen.

Vor allem beim längeren „Sprechen über die Person“ kann es zu einer Häufung der Namensnennung kommen. Gegebenenfalls lässt sich eine solche Häufung mit „neuen Pronomenformen“ umgehen. Viele nicht-binäre Personen verwenden z. B. das neue Pronomen „sier" oder auch das aus dem Englischen kommende „they/them". Oftmals informieren sie z. B. in sozialen Medien oder in E-Mails, welche Pronomenbezeichnung sie für sich wählen. Es ist empfehlenswert, dafür sensibilisiert zu sein, dass es für nicht-binäre Personen oftmals schwer ist, in einem ungeschützten Rahmen über ihre Pronomen zu sprechen. Wenn die betreffende Person sich bezüglich der Pronomenwahl nicht vor der Gruppe erklären will, ist es für die Lehrperson wichtig, das zu akzeptieren und nicht einzufordern.

Um in Vorstellungsrunden eine inklusive Atmosphäre zu schaffen, kann die Nennung des gewählten Pronomens für alle Teilnehmenden auch gleich zu Beginn einbezogen werden.

[14] Beispiel:

Ich bin Anna Müller, mein Pronomen ist sie.

Mein Name ist Juri Fischer und mein Pronomen ist they.

Ich heiße Jens Albers, Pronomen er.

Bei der direkten Anrede können nicht-binäre Personen auch einfach mit dem Namen, z.B. „Juri Fischer“, angesprochen werden, statt mit „Herr/Frau Fischer.“

5 Unterschiedlichen Situationen gerecht werden

5.1 Gespräche/Präsentationen/Reden

Rhetorisch ist die Sache recht klar: Was angemessen ist, entscheiden sowohl wir als Sprechende als auch der Kreis der Adressierten im jeweiligen Situationskontext. Wie beim Gebrauch von Fachterminologie, Fremdwörtern oder einfachen bzw. komplexen Formulierungen gilt es auch beim Gebrauch der Gender-Variante im Mündlichen zu bedenken, wen wir vor uns haben und welches rhetorische Ziel wir verfolgen. Was unser Publikum als angemessen empfindet, ist sowohl zu erfragen als auch oft zu hören: Wie gendern denn meine Gesprächspartnerinnen und -partner selbst?

5.2 Im Radio/Fernsehen:

Hier ist das Publikum ziemlich groß und sehr divers. Auch hier gilt das rhetorische Prinzip des Aptum, der Angemessenheit im Kontext. Letztlich entscheiden daher die Verantwortlichen im Sender: Wer soll angesprochen werden? Wie wird in diesen Gruppen gegendert? Wieviel Zeit darf das

Gendern in Anspruch nehmen (Doppelnennung ja oder nein)?

Nicht zuletzt: Wie authentisch ist die moderierende Person, wenn sie wie gendert? Denn ob sich eine Person mit dem, was und wie sie es sagt, wohlfühlt, ist herauszuhören und doppelte Botschaften rund ums Gendern gerade im Radio/Fernsehen ein Fehler, der nicht passieren darf.

5.3 Vorlesen

Etwas schwieriger zu bestimmen ist die Frage, inwieweit Texte, die vorgelesen werden, im Mündlichen gegendert werden sollten bzw. könnten. Zunächst ist natürlich zu untersuchen, was überhaupt vorliegt – und welcher Anspruch an die Vorlesesituation besteht. Wie wichtig ist die Texttreue in diesem Moment? Gerade wenn es mehr um Unterhaltung (Kindergeschichten) oder Information (ein Zeitungstext wird als Veranschaulichung vorgelesen) als um die genaue Formulierung (Zitat auf einer Tagung) bzw. den genauen Wortlaut (Gesetzestext) geht, lassen sich gendergerechtere Personenbezeichnungen einfügen.

Spannend ist der Sonderfall „Zitat auf einer Tagung“. Viele Zitate stammen aus Zeiten, in denen das sprachliche Bewusstsein für Genderfragen noch in den Kinderschuhen steckte.

Elegante Lösungen, um im Mündlichen zu Gendern trotz eines nicht-gegenderten Zitats: Das Zitat nicht vorlesen, sondern nur lesen lassen. So können alle Lesenden innerlich gendern, wie sie wollen, oder das Zitat in eigenen Worten paraphrasieren.

5.4 Schreiben fürs Hören (Vorleseprogramme)

Vorlese-Programme für Sehbeeinträchtigte produzieren einen Sprecheindruck. Sie „übersetzen“ dabei das vorgegebene Schriftbild automatisch. Welche Schriftbilder werden von den gängigen Vorleseprogrammen wie realisiert?

- Das Binnen-I (HörerInnen) wird ohne Pause und andere Markierung realisiert, es klingt wie „Hörerinnen“.

- Doppelnennung und neutrale Formulierungen werden ohne Sinnveränderung vorgelesen.

- Drei Schriftbilder realisieren eine echte Pause: die ":"-Variante (z. B. Hörer:innen), die "/-"-Variante (Hörer/-innen) und die "/"-Variante (Hörer/innen).

Nachzuhören mit eigenen Texten sind die Realisierungen z. B. hier:
https://ttsreader.com/de/

6 Vorbildfunktion wahrnehmen

Im Rahmen von Unterricht, Beratung, therapeutischer Unterstützung etc. richtet sich auf Sprecherzieher_innen eine besondere Aufmerksamkeit hinsichtlich ihrer vorgelebten Kommunikation. Dabei bietet sich die Möglichkeit, den Zuhörer_innen ein Muster möglicher (guter/konstruktiver/wirkungsvoller) kommunikativer Verhaltensweisen zu sein, die als Richtschnur oder Reibungsfläche verstanden werden können.

Wird das Thema „Gender“ unterrichtet oder eine Gruppe im Hinblick auf geschlechtergerechte Sprache beraten, stellen Sprecherzieher_innen mit den eigenen Formulierungen eine Folie zur Verfügung. Diese zeigt sprachliche Möglichkeiten auf und regt schon beim Zuhören die Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprechverhalten an.

In allen Kontexten stellt sich die Frage nach der eigenen Haltung zu geschlechtergerechter Sprache:

Erlebe ich sie als notwendige Selbstverständlichkeit oder gezwungene politische Korrektheit?

Welche Formulierungen gehen mir leicht über die Zunge?

Inwieweit bin ich bereit, mein Sprach- und Sprechverhalten umzustellen?

Die der sprecherzieherischen Tätigkeit innewohnende Sprechvorbildfunktion bietet die Chance, allein durch die eigene, selbstverständliche Nutzung – sei es von * bzw. Glottisschlag, von Neutralformen, generischem Femininum oder Beidnennungen – kleine Anstupser („nudges“) zu setzen.

7 Veränderungsprozesse begleiten

Wenn sich Gruppen (erstmals) mit geschlechtergerechter Sprache – „wie wir gendern könnten, wenn wir wöllten“ – beschäftigen wollen, brauchen sie eine moderierende Begleitung, die zu konstruktiver Kommunikation verhelfen kann. Selbstverständlich hält sich eine Person, die Gruppen in ihrem Veränderungsprozess begleitet, inhaltlich zurück, ohne sich normativ zu den Inhalten der Veränderung zu äußern. Veränderungen zu begleiten, belässt stattdessen die Verantwortung für das kommunikative Ergebnis ganz bei den Gruppen, die es mit dem Gendern versuchen wollen. Und genau da gehört sie ja auch hin.

Das heißt, dass Sprecherzieher*innen im Falle des Falles zunächst eine saubere Mandatsklärung durchführen sollten: Wie kommt Ihr als Gruppe auf diese Idee, Euch mit dem Gendern beschäftigen zu wollen? Was versprecht Ihr Euch von diesem Eurem Vorhaben? Was habt Ihr bisher gemacht, um dieses Ziel zu erreichen? Welchen Stellenwert schreibt Ihr dem Gendern dabei zu? Wie ist bei Euch die emotionale Gemengelage? Wer freut sich drauf, wer beobachtet das Vorhaben eher aus abwartender, kritischer Distanz? Wie lange wollt Ihr Euch geben, um gendergerechte Sprache auszuprobieren und einzuführen? Gibt es bereits Überlegungen zum Maß an Verbindlichkeit? Was soll ich als Berater*in tun, um Euch auf Eurem Weg zu begleiten?

Wenn Sprecherzieher*innen ein solches Mandat annehmen, angemessen den Auftrag klären und auch sonstige Kontraktfacetten berücksichtigen, ist schon viel gewonnen. Schon diese Klärung kann wahrscheinlich mehrere Sitzungen dauern. Die Begleitung von Veränderungen im Sprachgebrauch ist ja mindestens heikel und es wird viel passieren. Begleiter*innen solcher Prozesse sollten sich in emotional hoher See zurechtfinden. Sonst schlagen sie sich umgehend auf eine der miteinander streitenden Seiten.

Eine wichtige Orientierung in der Begleitung ist, dass die Gruppe durch die Interventionen Stück für Stück lernt, dass hinter jeder Position (z. B. „Nur der Duden vor 2006!“) immer ein wichtiges Bedürfnis (z. B. „Ich will mich in meiner Sprache weiterhin zuhause fühlen!“) steht. Und ein Zweites: Die Gruppe darf lernen, dass erst die wechselseitige Wertschätzung dieser Bedürfnisse, gegenseitiges Verstehen und damit die Vorbedingung von Einigung möglich macht.

Wenn es heißt: „Erst klären, dann streiten“, dann gehört das Klären der Bedürfnisse immer dazu.

Das Projekt „Gendern“ wird nicht im kommunikativen Modus der Verordnung gelingen. Gendern als Verbesserung des Kontaktes durch Kommunikation sollte in erster Linie ein kommunikativer Prozess sein, der möglichst viele beteiligt. Hier können Sprecherzieher*innen einen wichtigen Beitrag leisten.

Literatur

AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin: Was tun? Sprachhandeln – Aber wie? W_ortungen statt Tatenlosigkeit! Berlin, 2014.

HORNSCHEIDT, Lann; SAMMLA, Ja’n: Wie schreibe ich divers? Wie spreche ich gendergerecht? Ein Praxis-Handbuch zu Gender und Sprache. Hiddensee: w_orten & meer, 2021.

STEFANOWITSCH, Anatol: Eine Frage der Moral. Warum wir politisch korrekte Sprache brauchen. Berlin: Duden, 2018.

Verfassex

Dieser Artikel ist das Ergebnis der Arbeitsgruppe zum Gendern im Mündlichen. Die Autorex sind Mitglieder der DGSS, die sich mit dem Thema aus Interesse näher befassten und verschiedene Perspektiven erarbeiteten. Initiiert wurde die AG vom Vorstand der DGSS, organisatorisch unterstützt von der Berufskommission.

E-Mail: gender-ag@dgss.de

Dr. Katja Franz, Marburg
Sprechwissenschaftlerin/-erzieherin (DGSS), Germanistin, Personal Coach
Freiberufliche Kommunikationstrainerin und Coach, Lehrbeauftrage Universität Regensburg M. A. Speech Communication and Rhetoric
Kommunikation, Konfliktbewältigung, Gender, Didaktik
www.katjafranz.de
katja.franz@gmx.net

Anna Jöster, Göttingen
Sprechwissenschaftlerin
Lehrkraft für besondere Aufgaben, Lehre und Koordination Bereich „Kommunikative Kompetenz“ an der ZESS der Universität Göttingen sowie selbstständige Trainerin Stimm- und Sprechbildung, Rhetorik, Medienrhetorik, Kommunikation, Gender und Diversity
anna.joester@zess.uni-goettingen.de
anna.joester@sprechen-kommunikation.de

Martin Kuhlmann, Berlin
Dipl. Theologe, Sprecherzieher (DGSS), systemischer Business-Coach, systemischer Gesundheitscoach, selbstständiger Kommunikationsberater und Coach
Führungskräfteentwicklung, Begleitung in Veränderungsprozessen, systemisches Coaching
www.osang-kuhlmann.de
kuhlmann@osang-kuhlmann.de

Dr. Josefine Méndez, Aachen
Sprechwissenschaftlerin, Referentin, Moderatorin
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der RWTH Aachen im Bereich Hochschuldidaktik (Center für Lehr- und Lernservices)
https://exact.rwth-aachen.de/
josefinemendez@web.de

Iris Schulte, Freiburg im Breisgau
Diplomierte Schauspielerin, Autorisierte Linklater-Stimmtrainerin
Lehrbeauftragte für das Fach Sprechen im Studiengang Musical an der Folkwang Universität der Künste Essen
Selbstständige Stimm- u. Sprechtrainerin mit internationaler Erfahrung
Präsentationscoaching, Stimm- und Sprechtraining
www.freiburg-voice-centre.de
mail@freiburg-voice-centre.de

Beatrix Schwarzbach, Berlin
Sprechwissenschaftlerin/-erzieherin (DGSS), Regisseurin
Selbstständige Rhetorik- und Kommunikationstrainerin
Kommunikation, Rhetorik, Gendertypische Kommunikationsmuster, Bewältigung von Sprechängsten
www.beatrixschwarzbach.de
post@beatrixschwarzbach.de

Franziska Trischler, Freiburg im Br.
Sprechwissenschaftlerin
Akademische Mitarbeiterin in der Sprecherziehung, Pädagogische Hochschule Freiburg, sowie selbstständige Kommunikationstrainerin und Sprechkünstlerin
Vorlesen, antike Rhetorik und kreative Methoden der Vermittlung kommunikativer Kompetenzen
www.franziska-trischler.de
franziska_trischler@hotmail.com

Das warme Licht, das eine mündliche Lehre ausstrahlt,
die helle Didaktik eines freundschaftlichen Gesprächs,
ist der Überzeugungs- und Belehrungskraft
von Büchern weit überlegen.
Osip Mandelstam

Benjamin Haag

Order from noise

(Peer) Feedback als Instrument und rekursives Verfahren

Anmerkungen zu einer Didaktik des Dialogs

Für erfolgreiches Lehrerhandeln gibt es keine Musterlösungen.[1] Unterrichtspraxis ist ein komplexes Geschehen. Es ist prinzipiell unmöglich, alle Einflussfaktoren und Wirkmechanismen von Unterricht zu verstehen und zu steuern. Warum das so ist? Die kurz gefasste Antwort: Weil Menschen die Hauptakteure eines komplizierten und dynamischen psychischen und sozialen Systems sind. Jede Unterrichtsstunde ist singulär im Verlauf, in Herausforderungen und Aufgaben.

Ohne Zweifel gibt es im Schulunterricht auch deterministische Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, die eine gezielte Steuerung erlauben. Gleichwohl führen zahlreiche Vernetzungen, Wechselwirkungen und Rückkopplungseffekte dazu, dass Unterrichtsverläufe oftmals nicht sicher vorhergesagt werden können. Ohnehin gilt für verantwortungsvolles Lehrerhandeln immer, dass es Handlungsvarianten gibt, die nicht nur entsprechend der konkreten Situation, sondern auch entsprechend individueller Möglichkeiten und Fähigkeiten Lehrender angepasst werden müssen.

Unterricht ist in seiner Logik grundsätzlich polykontextural.[2] Die vielschichtigen Verhältnisse in Klassenzimmern sind undurchschaubar. Unterrichtsverläufe sind deshalb auch nicht exakt voraussagbar. Was bedeutet das für die Lehrerbildung, wie können Studierende auf ihren späteren Beruf vorbereitet werden? Wie kann es gelingen, Ordnung (order) in das grundsätzliche Rauschen (noise) des unterrichtlichen Geschehens zu bringen? Es geht darum, Ordnungsmuster zu finden und zu schaffen: Order from noise.[3]

Bei den o. g. Punkten handelt es sich um wichtige Annahmen für folgende Ausfüh-

[1] „Tests testen Tests." (von Foerster 1993, 145)

[2] „Vielleicht darf man es als die wesentlichste Entdeckung der Kybernetik bezeichnen, empirisch-technisch festgestellt zu haben, dass es grundsätzlich unmöglich ist, die transzendentale Struktur der Wirklichkeit vermittels zweier alternativer Realitätskomponenten zu beschreiben. Die sich aus unserem traditionellen zweiwertigen Denken ergebenden Verstehensstrukturen sind bloße Abbreviaturen. Der volle Text der Wirklichkeit kann aus ihnen nicht abgelesen werden. Sie sind viel zu arm in ihrem relationalen Aufbau, um dem Reichtum der Realgestalten auch nur einigermaßen gerecht zu werden." (Günther 1963, 17)

[3] Vgl. Mersch 2013 und von Foerster 1985.

rungen, in denen es darum geht, (Peer) Feedback im Kontext Reflektierter Handlungsfähigkeit zu betrachten und für die Lernpraxis in der universitären Lehrerbildung zu entfalten.

Reflektierte Handlungsfähigkeit

Zunächst zur Definition des Schlüsselbegriffs: Was bedeutet *Reflektierte Handlungsfähigkeit*? In einem Satz: das eigene Lehrerhandeln nicht als Gewissheit und Selbstverständlichkeit zu sehen, sondern in Zweifel zu ziehen. Eine zugespitzte Paraphrase könnte auch lauten: *Reflektierte Handlungsfähigkeit* bedeutet das Ende der Selbstgewissheit. Mit Siegfried J. Schmidt wäre von der *Endgültigkeit der Vorläufigkeit* (Pörksen 1997, 17) zu sprechen. Etwas konkreter meint *Reflektierte Handlungsfähigkeit*, individuelles Lehrerhandeln immer wieder auf der Grundlage erworbenen Wissens und auch mit Hilfe bereits gemachter Erfahrungen neu zu überlegen. *Reflektierte Handlungsfähigkeit* fordert, Entscheidungen nachzubetrachten, Handlungsroutinen kritisch zu prüfen und Handlungsalternativen zu entwickeln. Bei all dem handelt es sich um einen zirkulären Prozess, der als reflexiv-pragmatischer Zirkel zur Vermessung und Erschließung von Handlungsräumen bezeichnet werden kann.

Eine innerhalb des sog. Leibniz-Prinzips der Leibniz Universität Hannover entwickelte (vorläufige) Definition lautet: „*Reflektierte Handlungsfähigkeit* umfasst die individuelle Bereitschaft und Fähigkeit, unterschiedliche Aspekte einer Situation (z. B. Perspektiven, Theorien, Evidenzen und Bedingungen) wahrzunehmen und zu analysieren. Relevante selbst- und strukturbezogene Aspekte werden berücksichtigt 1.) für begründete Handlungsentscheidungen (reflection in action) und 2.) für Beurteilungen von Handlungsentscheidungen (reflection on action). Aus universitärer Sicht erfordert dies in der Lehrerbildung, unterschiedliche Lerngelegenheiten für fachdidaktische, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Unterricht zu gestalten. Die Verknüpfung von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft unterstützt die Förderung von *Reflektierter Handlungsfähigkeit*, sofern sie dazu angelegt ist, unterschiedliche Zugänge reflexiv aufeinander zu beziehen."

Theorie und Praxis

Reflektiert handlungsfähig ist, wer Theorie und Praxis des Lehrerberufs produktiv verbinden kann. Dazu gehören fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen. Nur am Rande erwähnt sei, dass auch die großen Themen *Diversität* und *Digitalisierung* das hier erörterte Thema berühren: Diversität v. a. inhaltlich, Digitalisierung v. a. methodisch. Anknüpfungspunkte gibt es in hoher Zahl.

Aber: Inwiefern kann und soll in der Lehrerbildung an Universitäten – d. h. in der ersten Phase der Lehrerbildung – überhaupt praktisch gearbeitet werden? Ist das nicht eher eine Aufgabe für die zweiten Phase, das Referendariat? Neuweg (2011, 23) schreibt: „Soll […] der Begriff Studium seinen Sinn bewahren, sind Hintergrund-, Bildungs- und Reflexionswissen zu vermitteln, Problemmodelle, die Fragen zulassen, Deutungsschemata, die helfen, Wirklichkeit zu lesen. Das hat, wenn es gut gemacht ist, ‚praktische Relevanz' – nicht, weil dadurch unmittelbar ‚Anwendbares' erworben würde, das hernach durch ‚Übung' und ‚Praxis' zur ‚Prozedur' wird, sondern weil sich die Perspektiven verbreitern, in denen praktische Probleme ihre Rahmung erfahren, weil der Raum an Handlungsalternativen sich verbreitert, den man sieht, und weil das praktische Denken sich am Möglichen und nicht nur am Vorfindlichen zu orientieren lernt."

Wäre freilich zu ergänzen: Fantasie und Vorurteil bleiben vorerst, was später in der

Schule daraus wird. Die Probe aufs Exempel kann es erst in der Schule geben. Dies ist selbst dann der Fall, wenn Unterricht simuliert wird. Eine Simulation ist und bleibt eine Simulation. Schädlich (2019, 101) formuliert es so: „Reflexive fachdidaktische Handlungskompetenz bedeutet, dass Studierende in der Lage sind, […][U]nterricht vor dem Hintergrund fachdidaktischer und curricularer Texte zu planen und zu reflektieren […]. Im Praktikum, Referendariat und Berufsleben würde dann gelten: […] und dabei die Relevanz dieser Texte für die individuellen und komplexen Erfahrungen in der Praxissituation […] zu explizieren."

Es wird deutlich, dass einer Theorie-Praxis-Integration – wie sie vielleicht insbesondere Studierenden vorschwebt – in der universitären Lehrerbildung naturgemäß Grenzen gesetzt sind. Die Universität ist eben – salopp ausgedrückt – nicht die Schule. Gleichwohl gibt es durchaus Möglichkeiten, die Relevanz der Lehrinhalte zu prüfen, ggf. auch zu verbessern. Es wird angenommen, dass Studierende mit ihrer Kritik am mangelnden Praxisbezug auch meinen, dass z. T. kaum oder keine Relevanz gegeben ist.

E-Learning

In diesem Kontext soll kurz dargestellt werden, inwiefern in der Sprachdidaktik Deutsch an der Leibniz Universität Hannover Praxisrelevanz bereits hergestellt wurde und weiter verbessert werden soll. Studierende der Sprachdidaktik Deutsch arbeiten seit einigen Jahren mit E-Learning-Modulen, u. a. mit Videoaufnahmen authentischen Deutschunterrichts zu den Themen (1) Kommunikation und Interaktion im Unterricht, (2) Kiezdeutsch, (3) Inklusion, (4) Präsentationskompetenz und (5) Jugend debattiert. Es handelt sich um offene Aufgabenformate, die diverse Lösungen erlauben und sogar erfordern. Auf zahlreiche Fragen – z. B. zur Unterrichtskommunikation – gibt es allenfalls beispielhafte Antworten, aber keine Musterlösungen im mathematischen Sinne. Das ist auch in einem andern Sinne konsequent: Musterlösungen lassen sich schwer mit (Selbst-)Reflexion vereinbaren, stehen geradezu in einem scharfen Widerspruch dazu.[4]

Peer Feedback

Eine gute Methode, um die im Kontext Reflektierter Handlungsfähigkeit anzunehmende Perspektivenvielfalt zu fördern, sahen und sehen wir im Peer Feedback als Verfahren wechselseitiger studentischer Kritik (z. B. zur Textrevision). In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise auf positive Effekte dieses Verfahrens: Peer Feedback fordert und fördert individuelles, selbstgesteuertes Lernen, konfrontiert Selbst- und Fremdwahrnehmung und regt zur kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Positionen an. Peer Feedback steigert die Textqualität von Nehmern und auch Gebern, unterstützt soziales Lernen durch studentischen Austausch und erweitert Diagnosekompetenzen (vgl. Cho/ MacArthur 2011).

Wir haben Peer Feedback in mehreren Seminaren zur Einführung in die Sprachdidaktik erprobt. Für die meisten Studierenden war diese Arbeitsweise neu – jedenfalls im universitären Kontext. Die Resonanz auf unsern Vorschlag, Peer Feedback fakul-

[4] Der Wahrheitsbegriff ist wissenschaftsgeschichtlich spätestens im 20. Jahrhundert erodiert. Denken hat mit Wahrheit - insbesondere auch in pädagogischen Kontexten - wenig zu tun. Es hat eher etwas damit zu tun, bestimmte Aspekte einer individuellen Wirklichkeitswahrnehmung zu fokussieren, zu akzentuieren. Nietzsche hat in seinem Gesamtwerk viele Aspekte vorweggenommen, die dann im 20. Jahrhundert weitergedacht und systematisch dargestellt wurden. Der Siegeszug von Relativismus und Perspektivismus ist vollendet. Nietzsche schreibt: „Denken ist ein Herausheben." (zit. nach Oehler 1965, 61). Man möchte ergänzen: Man hätte aber auch etwas anderes herausheben können.

tativ für die Seminararbeit zu nutzen, war zunächst enttäuschend. Spontane Reaktionen der Studierenden waren ablehnend. Trotz mehrerer Motivationsversuche hatte so gut wie niemand den Vorschlag angenommen, Peer Feedback zu nutzen. Auch ein Leitfaden zum Peer Feedback brachte keinen zufriedenstellenden Erfolg. Die Studierenden hielten offenkundig nichts von Peer Feedback. Mit unserer Annahme, hier ein studierendenfreundliches Verfahren der Textrevision gefunden zu haben, lagen wir falsch. Nach einer von Studierenden organisierten anonymen Umfrage traten die Gründe schnell zutage. Gute Gründe: Peer Feedback habe nur geringen Nutzen, da es nicht eindeutig klausurrelevant sei. Stattdessen wolle man – so die Studierenden – gesichertes Wissen, mit andern Worten: Musterlösungen, damit ein gutes Abschneiden in Klausuren möglich würde: teaching to the test. Das sind sehr plausible Gründe, die sich aber negativ auf die studentische Bereitschaft auswirken, sich näher mit Peer Feedback zu beschäftigen.

Paradoxie

Offenkundig haben Studierende ein gutes Gespür für die Paradoxie der Gesamtsituation: Auf der einen Seite sollen sie Aufgaben individuell bearbeiten und eigene Lösungen entwickeln, auf der andern Seite müssen sie eine Klausur schreiben, die natürlich nach bestimmten Kriterien der Lehrenden zensiert wird. Studierende fragen i. d. R. danach, warum sie eine Aufgabe bearbeiten sollen. Jedenfalls wird ihre Motivation stark davon abhängen.

Mit dieser Erfahrung wurde für uns folgende Frage aufgeworfen: Kann Reflektierte Handlungsfähigkeit überhaupt in einem Kontext konsequenter Leistungsmessung entwickelt werden? Studierende werden sich – zurecht – immer fragen, was die Lehrenden hören wollen. Provokant paraphrasiert könnte man aus Sicht der Studierenden von einem Ratespiel sprechen nach dem Motto: Was wollen die Dozenten hören, damit ich eine gute Note bekomme? Das scheint eher das Gegenteil von dem zu sein, was Reflektierte Handlungsfähigkeit im oben definierten Sinne will. Wissen Studierende, dass der Dozent eine Musterlösung in der Schublade hat, ist es mit der Bereitschaft zum Peer Feedback vorbei, und auch mit der Bereitschaft zur Reflexion. Musterlösungen sind also kontraproduktiv im Kontext Reflektierter Handlungsfähigkeit. Sie stehen der Idee der Reflektierten Handlungsfähigkeit sogar diametral entgegen. Selbst Beispiellösungen scheinen problematisch, denn Studierende werden kaum aufzuhalten sein, sie als Musterlösungen zu verstehen. Es soll dabei nicht vergessen werden, dass Musterlösungen zweifellos Vorteile für Lehrende haben, denn schließlich geht es bei notwendiger Leistungsmessung auch um zeitökonomisches Arbeiten. Musterlösungen sorgen für einen kontrollierbaren Korrekturaufwand.

Nur: Welchen Gewinn ziehen Studierende daraus? Spätestens dann, wenn sie später als künftige Lehrer*innen die Tür zum Klassenzimmer hinter sich zumachen, verhalten sie sich eigengesetzlich und das Spiel endet. Es gibt keine Musterlösungen für Schulstunden. Wie kann individuelles Lernen jenseits von Musterlösungen gewürdigt werden? Trotz der Ergebnisoffenheit in der Bearbeitung von Aufgaben im Kontext Reflektierter Handlungsfähigkeit muss es ja nachvollziehbare Kriterien für die Bewertung geben.

Lösung

Ein Lösungsvorschlag: Der Prozess des Peer Feedbacks selbst muss Teil der Bewertung werden. Dabei geht es um die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Dialog (Dieser kann auch schriftlich sein, z. B. in Form kollaborativer Textrevision bzw. Textproduktion.)

Im Feedback müssen Bezüge zur Fachliteratur erkennbar sein, damit die inhaltliche

Qualität gesichert ist. Schließlich gibt es noch die Möglichkeit von Meta-Feedbacks (Feedbacks 2. Ordnung), d. h. dozentenseitiges Feedback zu Peer Feedbacks. Bei diesem Punkt ist besonders sensibel vorzugehen. Das Ziel ist es, den Studierenden zu zeigen, wie man gutes Feedback gibt, denn Studierende müssen von Lehrenden angeleitet werden, professionell Peer Feedback zu geben. Fatal wäre es, das Peer Feedback zunächst als offen zu deklarieren und dessen Bedeutung dann später durch Dozentenfeedback oder – auch kontraproduktiv – durch Vorlage einer Musterlösung wieder zu kassieren. Dann entstünde allenfalls die Illusion einer Reflexion.

Die gegenwärtige Lehr- und Lernsituation ist vor diesem Hintergrund gekennzeichnet durch einen Widerspruch: hierarchische und heterarchische Strukturen kollidieren – auf den ersten Blick unversöhnlich. Hierarchie heißt, etymologisch besehen, heilige Führung. Die hierarchische Struktur der Universität ist offenkundig. Peer Feedback ist aber heterarchisch organisiert, als Rückmeldung Gleicher unter Gleichen. Die Studierenden sind also aus nachvollziehbaren Gründen irritiert. An der hierarchischen Struktur der Universitäten ist nicht zu rütteln. Die hier aufgedeckte Paradoxie verlangt also ein kreatives Vorgehen, wenn Peer Feedback seine ganze Kraft entfalten soll.

Lässt sich die Paradoxie auflösen? George Spencer Brown hat in *Laws of Form* eine Lösung für den Umgang mit Paradoxien gefunden, die hier – wenngleich in einem anderen Kontext – übernommen werden soll. Eine Aussage kann nicht nur wahr, falsch oder unsinnig sein – sondern auch imaginär. Mit imaginären Zahlen lassen sich in der Mathematik bestimmte Paradoxien auflösen. Spencer Brown wendet sie auch für Paradoxien in der Sprache an. Sprachliche Paradoxien (z. B. *Dieser Satz ist falsch*.) werden nicht aus dem Reich der Logik ausgeschlossen (wie dies Whitehead und Russell in ihren *Principia Mathematica* noch getan hatten), sondern mit einem imaginären Wahrheitswert versehen. Zeit spielt dabei eine wesentliche Rolle. Sprachliche Paradoxien haben einen imaginären Wahrheitswert, indem sie in der Zeit zwischen den Werten wahr und falsch oszillieren.

Oszillation

Nun der – zugegebenermaßen akrobatische – Transfer: Reflektierte Handlungsfähigkeit wird in der universitären Lehrerbildung dann entwickelt, wenn eine Aufgabe so bearbeitet wird, dass das Ergebnis zwischen Studierenden und Lehrenden oszilliert. Konkret bedeutet das, dass Aufgaben von Lernenden und Lehrenden kollaborativ bearbeitet werden. Ergebnisse werden koproduziert. Entscheidend ist dabei, dass es Ergebnisoffenheit und intensiven Dialog – v. a. durch Peer Feedback – gibt. Lehrende sind als Experten und insbesondere als Notengeber ohne Zweifel immer in einer besonders verantwortungsvollen Rolle, die im vorliegenden Kontext aber besonders auch Zurückhaltung erfordert, mit andern Worten: Dialogfähigkeit[5] auf professioneller Ebene. Das ist ein enorm hoher An-

[5] Was genau Dialogfähigkeit meint, ist durchaus nicht einfach zu fassen. Namhafte Autoren unterscheiden sich schon bei der Begriffsbildung. Neben *Dialogfähigkeit* ist z. B. auch von *Kommunikationskompetenz* und *Rhetorik* die Rede. Deppermann spricht von *Gesprächskompetenz* und unternimmt den Versuch einer systematischen Begriffsbestimmung (https://tinyurl.com/s9hg5w3). Vor allem Psychologen haben sich eingehend mit dem Thema *Kommunikation* beschäftigt und die praktische Arbeit in dem Bereich maßgeblich geprägt (Watzlawick, Cohn, Rosenberg u. v. a.). Am Rande bemerkt sei noch, dass sich auch in religiösen Schriften und in den Weisheiten der Völker zahlreiche Hinweise zum *guten* Sprechen (und Schweigen) finden. Weil es sich um eine außerordentlich komplexe Fähigkeit handelt, ist davon auszugehen, dass kommunikative Kompetenzen ein Leben lang erworben, geschult und reflektiert werden (müssen).

spruch, dem nicht einfach und schon gar nicht selbstverständlich zu genügen ist.

Was Lehrende sagen, ist nicht starrer Input, sondern Impuls und Inspiration. Mit dem oben dargestellten Verfahren ist die Auflösung der Paradoxie beschrieben.

Wichtige praktische Detailfragen sind mit diesen Überlegungen noch nicht beantwortet. Arbeitsorganisatorische Gründe der Zeitökonomie spielen für Studierende und Lehrende gleichermaßen eine wichtige Rolle. Wie lange und umfangreich soll also gemeinsam an einer Aufgabe gearbeitet – d. h. oszilliert – werden? Wie gestaltet sich der Umgang mit erhaltenem Feedback? Muss es angenommen, kann es abgelehnt werden? Und: Wie genau kann Peer Feedback im hier vorgestellten Kontext gestaltet werden? Das sind wesentliche Fragen, die nicht eindeutig und für alle denkbaren universitären Lehr- und Lernsituationen beantwortet werden können. Sicher ist, dass zahlreiche inhaltliche, methodische, organisatorische und pädagogische Detailfragen zu beantworten sind. Studierende werden wissen wollen, wie genau das von ihnen verlangte Peer Feedback sein soll (vgl. z. B. Hatties Vorschlag von Feedback, Feedup, Feedforward, Hattie 2017, 131 ff.).

Feedback

Ein bekannter Euphemismus lautet, Feedback sei ein Geschenk. Besonders in hierarchischen Strukturen dient Feedback allerdings v. a. der Verhaltenssteuerung. Nietzsche (1976, 252) spricht scharfsinnig vom „Herrenrecht, Namen zu geben." In der im Wesentlichen durch sprachliche Interaktion gestalteten akademische Lehre ist das ein heikler Befund.

Feedback ist ohnehin nicht per se positiv zu bewerten. Die Qualität des Feedbacks ist entscheidend. Fiehler hat dabei v. a. auf drei Probleme hingewiesen: das Konzeptualisierungs-, das Explikations- und das Umsetzungsproblem (vgl. Fiehler 1999). Gleichwohl: „Für die Forschung zum Feedback gibt es eine aufregende Zukunft." (Hattie 2017, 154)

Hattie hat bekanntermaßen zahlreiche Studien zum Feedback ausgewertet und zusammengefasst. Er hat dabei auch Peer Feedback in den Blick genommen. Die Ergebnisse: Feedback geben ist eine hohe Kunst. Um nur einige Probleme zu nennen: Peer Feedback ist oft unvollständig und unverständlich. Es wird stark selektiv wahrgenommen und verarbeitet (Positives wird akzeptiert, Negatives hinterfragt). Peer Feedback enthält zu oft Lob. Schüler*innen haben Bedenken bzgl. Fairness und Nützlichkeit von Peer Feedback. Und: Peer Feedback ist oft falsch. Andererseits: In Hatties Metastudie (2017, 149 ff.) ist auch von der „Macht der Peers" zu lesen. Dies hat v. a. damit zu tun, dass „80% der verbalen Feedbacks von Peers stammen" (ebd.).

Epistemologisch betrachtet gibt es beim Feedback Probleme noch gravierenderer Dimension: „Käme noch einer auf die Idee, Welt als Ganzes in den Blick nehmen zu wollen, er sähe ein unausdenkbar komplexes System sich wechselseitig überbietender, hierarchisch verwickelter, ineinander gespiegelter Beobachtungen, ein polykontexturales Spiegelkabinett, in dem er zuletzt sich selbst als beobachteter Beobachter ertappen müsste, der – ehe sein Blick kollabiert – gerade noch wahrnimmt, wie sein Spiegelbild in Spiegeln sich spiegelt. Schon der Versuch einer Rekonstruktion von Beobachtungsverhältnissen zweiter Ordnung führt in die Komplexion, dass derjenige, der einen Beobachter beobachtet, sehen kann, dass der beobachtete Beobachter notwendig mit bestimmter Blindheit geschlagen ist: Er benutzt eine Unterscheidung, die er mit Hilfe dieser Unterscheidung nicht bezeichnen, nur benutzen kann. Davon profitiert er als Parasit seines Schemas. Aber eben deswegen ist er auch ausgeschlossener Dritter einer fundamental zweigliedrigen Operation. Der Beobachter, der dies beobachtet, kann dann wissen,

dass jede Beobachtungsoperation eine eigentümliche Kombination von Blindheit und Sicht ist, also auch die seine, und dass es die Blindheit für Bestimmtes ist, die Sichten auf Bestimmtes eröffnet, und dass diese Sichten ohne Blindheit nicht zustande kämen.“ (Luhmann/ Fuchs 1989, 178)

Auf dem profanen Boden pädagogischer Praxis stellt sich die Frage so: Wie kann Feedback gestaltet sein, wenn es dazu dienen soll, *Reflektierte Handlungsfähigkeit* auszubilden? Um es vorwegzunehmen: als (Peer) Feedback, verstanden als dialogische Reflexion und rekursives Verfahren zwischen Studierenden und Lehrenden. Was genau damit gemeint ist, wird im Folgenden erläutert.

Biologie

Der chilenische Biologe und Philosoph Humberto Maturana und Bernhard Pörksen (2002, 96) schreiben: „Es wird offenbar, dass Sprache kein Instrument der Informationsübertragung und kein System der Kommunikation darstellt, sondern eine Art und Weise des Zusammenlebens in einem Fluss der Koordination von Verhaltenskoordinationen […].“ Und weiter: „Niemand ist in der Lage, gezielt festzulegen, was in einem anderen Menschen geschieht; niemand vermag ein strukturdeterminiertes System – einen anderen Menschen – instruktiv zu intervenieren und gezielt zu determinieren, wie sich dieses lebende System verhalten wird, wenn man es mit einer bestimmten Einsicht oder Erfahrung konfrontiert.“ (ebd., 120)

Diese Aussage dürfte für viele Lehrende Provokation und/oder Schock sein, jedenfalls zu verschiedenen und vielleicht starken Reaktionen in einer Bandbreite von vehementer Ablehnung, irritierter Ratlosigkeit bis hin zu euphorischer Zustimmung führen. Der Neurobiologe und Philosoph Thomas Fuchs (2010, 307) formuliert: „Von früher Kindheit an sedimentieren sich die sozialen Interaktionen und Erfahrungen als Verhaltensentwürfe, affektiv-interaktive Schemata, Körperhaltungen.“ Und weiter: „In jedem Gespräch liegt der Anspruch des Anderen, dass nicht sein tönendes Wort, sondern er selbst in seinen Worten verstanden werde.“ (ebd., 309) Was bedeutet das für unser Thema?

Mensch ≠ Maschine

Für Lehrerhandeln gibt es keine Musterlösungen, weil Menschen keine Maschinen sind, sondern im höchsten Maße individuell und autonom. „Sie können das Denken mit dem Atmen vergleichen. So wie die Atmung die Luft, so braucht das Denken die soziale und sprachliche Umgebung. Ganz besonders setzt es Prozesse voraus, in denen man lernt, sich in andere hineinzuversetzen und ihren Standpunkt mitzudenken. Denken ist ein Vorgang, der immer auch mit einem selbstreflexiven Anteil abläuft. Die dazu nötigen Reflexionsschleifen gewinne ich nicht allein aus mir selbst, sondern nur in der Interaktion mit anderen. Ich muss fähig sein, die Perspektive von anderen wahrzunehmen. Ich muss in der Lage sein, gemeinsam mit ihnen den Blick auf einen Gegenstand zu richten.“ (Fuchs 2009, brand eins) Soziale Interaktionen verändern laut Fuchs das Gehirn: „Das Denken hat in sich selbst eine dialogische Struktur. Jeder Umgang mit anderen hinterlässt durch synaptisches Lernen auch Spuren auf neuronaler Ebene. Mit jeder Gehirnaktivität werden ja bestimmte Bahnungen und Verschaltungen verstärkt, Muster verfestigen sich. Diese Verschaltungen legen unser Verhalten in gewisser Weise fest. Aber wir können diese Muster verändern, wir prägen sie durch unser Verhalten.“ (ebd.)

Der Neurowissenschaftler und Nobelpreisträger Eric Kandel (2018, 29:53–30:05) sagt in diesem Kontext: „Wenn wir miteinander sprechen, beeinflussen wir uns gegenseitig, indem wir die Struktur unserer Gehirne verändern, wenn wir uns an etwas erinnern. Das hat enorme Auswirkungen.“

Reflexion

Ein wesentlicher Gelingensfaktor jeder Reflexion ist (Selbst-)Distanz. Distanz zu sich selbst ist jedoch nur bedingt möglich – ist sie überhaupt möglich? Ein Paradoxon: Man kann nicht man selbst und zugleich ein anderer sein. Jede Reflexion bleibt hinter ihren Möglichkeiten zurück, wenn sie sich nicht selbst reflektiert. Das Reflektieren reflektieren, das Denken denken, die Erkenntnis erkennen: Die Tradition dieser Ideen reicht bis in die Antike zurück (vgl. Aristoteles‘ Nikomachische Ethik und Platons Charmides).

Luhmann (2000, 424) schreibt: „Jede Analyse der Selbstbeschreibung oder, in klassischer Terminologie, von ‚Reflexion‘ wird davon ausgehen müssen, dass das System für sich selbst operativ unerreichbar und damit auch für die eigenen Operationen intransparent bleibt.“ Im Grunde können wir uns gar nicht von uns selbst, unserem Denken und Handeln, distanzieren. Einer Reflexion, die sich gewissermaßen im Monolog vollzieht, sind enge Grenzen gesetzt. Merleau-Ponty (1965, 65) konstatiert: „Nie vermag die Reflexion sich selbst über alle Situationen zu erheben […] stets ist auch sie selbst sich selbst erfahrungsmäßig gegeben – in einem Kantischen Sinne des Wortes Erfahrung: sie entspringt, ohne selbst zu wissen, woher, sie gibt sich mir als naturgegeben.“ Habermas (1985, 375) bietet dazu diesen Gedanken an: „Freilich ist ‚Reflexion‘ nicht mehr eine Sache des Erkenntnissubjekts, das sich objektivierend auf sich bezieht. An die Stelle dieser vorsprachlich-einsamen Reflexion tritt die ins kommunikative Handeln eingebaute Schichtung von Diskurs und Handeln.“ Habermas zeichnet hier den Weg vor, der aus der Echokammer der monologischen Reflexion führt: Der Ausweg eröffnet sich im Dialog mit anderen Menschen.

Kommunikation

Wir befinden uns nun also im Raum der Kommunikation. „Wie rekursiv ist die Kommunikation?“, fragte Niklas Luhmann Heinz von Foerster. Dessen Antwortet lautete: „Kommunikation ist Rekursivität.“ (von Foerster 1993, 61 ff.) Was aber bedeutet Rekursivität resp. Rekursion? „Zweierlei deutet der Begriff mittelbar an: Wiederholung und Differenz. […] Wendend eine Route nochmals beschreiten, seine eigenen Schritte abzählen, birgt die Möglichkeit der Selbstreflexion und Selbstkorrektur. Noch wichtiger ist die Ermöglichung einer anderen, komplexeren Kenntnis der Route allein. Man mag meinen, Komplexitätsreduktion wäre das Ziel jeder Wissenserlangung, derweilen aber die Rekursion die Vorteile eines umgekehrten Vorgehens herauszustellen scheint. So verlassen wir uns gerade auf dasjenige Versprechen der Rekursion, welches bereits im Präfix des Begriffs enthalten ist, nämlich durch Komplexitätssteigerung eine andere, vielschichtigere Ordnung des Wissens herbeizuführen.“ (Ofak/von Hilgers 2010, 11–13)

Auf diese Weise verändern sich die Ergebnisse unseres Denkens und Handels, mit anderen Worten: unserer Reflektierten Handlungsfähigkeit, fortlaufend – der Prozess ließe sich theoretisch ad infinitum weiterführen.[6] Heinz von Foerster hat einmal

[6] Der Soziologe Dirk Baecker (2002, 37) schreibt in diesem Kontext über die Kybernetik: „Ausgangspunkt dieser Wissenschaft ist nicht mehr die Hoffnung, im Fortschritt des Wissens allmählich alles Wissenswerte über die Welt herauszufinden, sondern die Einsicht, daß die Welt immer rätselhafter wird, je mehr wir über sie wissen. Ihre radikale Form gewinnt diese Einsicht in der Formel, daß der Gegenstand der menschlichen Erkenntnis klüger ist als diese Erkenntnis selbst, denn offensichtlich sind die wesentlichen Fragen, die der menschliche Geist stellt, vom Gegenstand bereits beantwortet. Wenn wir nach dem Leben fragen, leben wir bereits. Wenn wir nach dem Denken fragen, müssen wir dazu auf ein bereits funktionierendes Denken zurückgreifen. Wenn wir nach der Sprache fragen, sprechen wir. Und wenn wir wissen wollen, wie Wittgenstein, was

die Idee formuliert, das Denken vom Denken zu denken. Er hat dafür eine Metapher gefunden: das Möbiusband. Es handelt sich um eine faszinierende geometrische Figur. Ein Möbiusband hat nur eine Kante und eine Seite, was auf den ersten Blick aber nicht so scheint. Ein Möbiusband ist nicht orientierbar, man kann also nicht zwischen oben und unten, innen und außen unterscheiden. Ein einfacher Streifen Papier, der an einem Ende um 180 Grad gedreht und mit dem anderen Ende verbunden wird, lässt ein Möbiusband entstehen. Reflektierte Handlungsfähigkeit hat keinen Anfang und kein Ende, sie entsteht in einer lebendigen, dialogischen Didaktik immer wieder neu.

Hermeneutik des Hörers

Sühlsen (2015, 254 f.) formuliert einen bemerkenswerten Gedanken: „Damit Kommunikationspartner eine Handlungsorientierung für sich gewinnen, brauchen sie nicht ihre Festlegungen deduktiv herleiten oder ihr Erleben teilen oder nachvollziehen." Es geht vielmehr um „das Optieren von Selektionsperspektiven als Sinngenese" (ebd.). „Sinn lässt sich erst durch eine Folgeäußerung spezifizieren. Das heißt(!): das Folgende bestimmt, was gerade passiert." (ebd.) Heinz von Foerster hat es die Hermeneutik des Hörers genannt: Der Hörer entscheidet darüber, was gesagt wurde, nicht der Sprecher. Aphoristisch findet sich der Gedanke bei Watzlawick (1986): „Ich weiß erst, was ich gesagt habe, wenn ich die Antwort meines Gegenübers gehört habe." Für Nietzsche gilt radikal: „Jedes Wort ist ein Vorurteil." (zit. nach Oehler 1965, 524)

Kokonstruktion

Bedeutung wird kokonstruiert. Derridas Idee der Iteration lautet: Mit jeder diskursiven Wiederholung eines Begriffs verändert sich dessen Bedeutung. Eine feststehende Bedeutung gibt es nicht. Bedeutung kann nicht mittels Sprache transportiert werden. Ernst von Glasersfeld (2005) beschreibt mit einer Metapher, wie Verstehen funktioniert: „Auf Englisch sagen die Leute oft ‚to share the meaning of this'; und das Zeitwort ‚to share' ist ein sehr zweideutiges. Denn man kann es verwenden, wenn ich zum Beispiel [I]hnen mein Auto borge. Dann kann man sagen, ‚we share the car', oder wenn ich [I]hnen meine Wohnung zur Verfügung stelle, ‚we share the flat' oder ‚living room'. Wenn wir zusammen eine Flasche Wein trinken, kann ich sagen, ‚we share the bottle of wine'. Das ist aber ganz was anderes als das Auto. Das Auto bleibt das gleiche, ob ich es verwende, oder ob [S]ie es verwenden. Der Wein, den ich trinke, ist bestimmt nicht der, den [S]ie trinken, nicht? Und diese Zweideutigkeit ist sehr wichtig. Denn in der Kommunikation ist man immer im Fall des ‚Weins'. Denn das, was [S]ie verstehen, ist immer aufgebaut aus [I]hren Erlebnissen, und nicht aus meinen. Denn das, was ich sage, enthält und bezieht sich auf meine Erlebnisse. Und da ist das, was ich [I]hnen vorher schon sagte, diese Anpassung durch das Verwenden, durch den Gebrauch, macht die Kommunikation überhaupt möglich. In dem Sinn, dass wenn ich einen Satz ausspreche, [I]hre Interpretation des Satzes wird nicht völlig verschieden sein von meiner, aber sie braucht keineswegs die gleiche zu sein. Sie muss nur so sein, dass sie unter den Umständen, in denen wir den Satz verwenden, keine Widersprüche erweckt. Es muss funktionieren. Das heißt aber nie, dass [S]ie meine Bedeutung wirklich teilen, in dem Sinne, dass es die gleiche ist. Und das ist das

---

eine Frage ist, müssen wir immerhin schon in der Lage sein, eine Frage zu stellen. Unsere Phänomene sind uns operativ voraus und daher auf eine prinzipielle Weise unzugänglich. Unser Denken kommt zu spät und ist nie auf der Höhe seiner selbst."

Geheimnis der Kommunikation. Ich habe vorhin gesagt, dass man eine Sprache erst lernt, wenn man in ihr lebt. Denn durch das Leben passt man die eigenen Erfahrungen einigermaßen an die der anderen an. Und dann kann man darüber reden. Wenn das nicht der Fall ist, hat man nichts zu sagen, was der andere verstehen könnte. Und deswegen ist der Begriff der Kommunikation als Transport von Wissen oder Informationen ein totaler Unsinn, nicht? Was transportiert wird, sind Anregungen, um Vorstellungen hervorzurufen. Was die Vorstellungen dann sind, hängt jeweils von Empfänger und vom Sender ab. Heinz von Foerster hat oft in seiner überspitzen Art und Weise gesagt: ‚the meaning is determined by the listener'."

Sprache, Handeln und Verantwortung

Lehrerhandeln ist auch und insbesondere sprachliches Handeln. Das hat weitreichende Konsequenzen. Maturana und Pörksen (2002, 78) schreiben: „Nur Menschen sind es, die im Bereich der Beziehungen Verantwortung übernehmen können, denn sie existieren in der Sprache: Sie besitzen die Fähigkeit, eine bestimmte Handlung als verantwortlich zu beschreiben. Es ist die Sprache, die es ihnen möglich macht und gestattet, die Konsequenzen einer Handlung für andere Lebewesen zu reflektieren und zu unterscheiden. Die Sorge für den anderen wird auf diese Weise präsent – und es entsteht die Möglichkeit des verantwortlichen Handelns."

Der Gründer der Leibniz Universität Hannover, Gottfried Wilhelm Leibniz, sah akademische Lehre als Einheit aus Wissenschaft, Reflexion auf die Praxis und moralischer Verantwortung. Ganz im Leibnizschen Sinne schreibt von Foerster (1993, 82): „In ihrer Erscheinung ist die Sprache, die ich spreche, meine Sprache. Durch sie werde ich meiner bewusst: dies ist die Wurzel des Bewußtseins. In ihrer Funktion greift die Sprache nach dem anderen: dies ist die Wurzel des Gewissens. Und hier manifestiert sich die Ethik auf unsichtbare Weise durch den Dialog."

Wir sind nun wieder am Anfang angelangt: beim Gespräch und seinen Vorzügen. In seiner (sprach-)philosophischen Reflexion über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden entwickelt Heinrich von Kleist 1805/06 die Idee des Gesprächs als Kreativtechnik.[7] Genau genommen geht es darum, jemand anderem von etwas

[7] „Der Franzose sagt ‚l'appétit vient en mangeant', dieser Erfahrungssatz bleibt wahr, wenn man ihn parodiert und sagt ‚l'idee vient en parlant'. Oft sitze ich an meinem Geschäftstisch über den Akten und erforsche in einer verwickelten Streitsache den Gesichtspunkt, aus welchem sie wohl zu beurteilen sein möchte. Ich pflege dann gewöhnlich ins Licht zu sehen, als in den hellsten Punkt, bei dem Bestreben, in welchem mein innerstes Wesen begriffen ist, sich aufzuklären. Oder ich suche, wenn mir eine algebraische Aufgabe vorkommt, den ersten Ansatz, die Gleichung, die die gegebenen Verhältnisse ausdrückt, und aus welcher sich die Auflösung nachher durch Rechnung leicht ergibt. Und siehe da, wenn ich mit meiner Schwester davon rede, welche hinter mir sitzt und arbeitet, so erfahre ich, was ich durch ein vielleicht stundenlanges Brüten nicht herausgebracht haben würde. Nicht, als ob sie es mir, im eigentlichen Sinne, sagte: denn sie kennt weder das Gesetzbuch, noch hat sie den Euler oder den Kästner studiert. Auch nicht, als ob sie mich durch geschicktes Fragen auf den Punkt hinführte, auf welchen es ankommt, wenn schon dies letzte häufig der Fall sein mag. Aber weil ich doch irgendeine dunkle Vorstellung habe, die mit dem, was ich suche, von fernher in einiger Verbindung steht, so prägt, wenn ich nur dreist damit den Anfang mache, das Gemüt, während die Rede fortschreitet, in der Notwendigkeit, dem Anfang nun auch ein Ende zu finden, jene verworrene Vorstellung zur völligen Deutlichkeit aus, dergestalt, dass die Erkenntnis zu meinem Erstaunen mit der Periode fertig ist. Ich mische unartikulierte Töne ein, ziehe die Verbindungswörter in die Länge, gebrauche auch wohl eine Apposition, wo sie nicht nötig wäre, und bediene mich anderer, die Rede ausdehnender Kunstgriffe, zur Fabrikation meiner Idee auf der Werkstätte der Vernunft die gehörige Zeit zu gewinnen. Dabei ist mir nichts heilsamer als eine Bewegung meiner Schwester, als ob sie mich unterbrechen wollte; denn mein ohnehin schon angestrengtes Gemüt wird durch diesen Versuch

zu erzählen, was einem selbst noch unklar ist. Auf diese Weise könne man Ideen durchs Sprechen entwickeln – besser, als durch einsames Nachdenken. Es geht nicht darum, dass der andere weiß, was man selbst gern wissen möchte. Es geht darum, im Gespräch selbst – allein durch die dialogische Praxis – Antworten zu finden. So lässt auch Goethe (1982, 472) in Wilhelm Meisters Lehrjahre Therese zu Wilhelm sagen: „Was man nicht bespricht, bedenkt man nicht recht." Und Heinz von Foerster (2002, taz) formuliert pointiert: „Wirklichkeit entsteht im Dialog."

Resümee

„Order from noise. (Peer) Feedback als Instrument und rekursives Verfahren. Anmerkungen zu einer Didaktik des Dialogs." So lautet der Titel des vorliegenden Aufsatzes, in dem es darum geht, Peer Feedback im Kontext Reflektierter Handlungsfähigkeit zu betrachten und für die Lernpraxis in der universitären Lehrerbildung zu entfalten. Das Besondere am vorliegenden Vorschlag: Peer Feedback meint hier nicht nur die (fachliche) Kommunikation Studierender untereinander, sondern auch die zwischen Studierenden und Lehrenden – und zwar in einem deutlich weitergehenden Sinne, als dies aktuell die Regel ist: in einem kooperativ-dialogischen Sinne rekursiver Reflexion nämlich.

Erst Peer Feedback in diesem Sinne kann von Studierenden als echtes Dialogangebot verstanden werden. Erst Peer Feedback in diesem Sinne ermöglicht eine tiefe Reflexion im Habermasschen Sinne als „ins kommunikative Handeln eingebaute Schichtung von Diskurs und Handeln." Erst Peer Feedback in diesem Sinne kann zu wertvollen individuellen Lernerfolgen führen und Studierende professionell auf ihren späteren Lehrerberuf vorbereiten.

Reflektierte Handlungsfähigkeit stellt hohe Ansprüche an Lernende und Lehrende und bedeutet einen umfassenden Kulturwandel universitärer Lehrerbildung. Damit ist besonders eine kooperative, d. h. dialogische Lernkultur gemeint. Eine umfassende Didaktik des Dialogs steckt allerdings noch in den Kinderschuhen. Reflektierte Handlungsfähigkeit ist v. a. Dialogbereitschaft und -fähigkeit: Dies ist der Schlüssel zu verantwortungsbewusster Lehrerbildung und nachher zu verantwortungsvollem Lehrerhandeln.

Literaturverzeichnis

Baecker, Dirk (2002): Zum Tod des Physikers und Mathematikers Heinz von Foerster. Die Sonnendusche macht mich berühmt: Er brachte Ethik in die Kybernetik. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 230, 37.

Derrida, Jacques (2004): Die différance. Ausgewählte Texte. Mit einer Einleitung hgg. v. Peter Engelmann. Stuttgart: Reclam.

Foerster, Heinz von (1985): Über sich selbstorganisierende Systeme und ihre Umwelten. In: Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie, S. 115-130.

Foerster, Heinz von (1993): KybernEthik. Berlin: Merve.

Foerster, Heinz von (1993): Für Niklas Luhmann: Wie rekursiv ist Kommunikation? In: Teoria Sociologica 1/2, 61–85.

Foerster, Heinz von (2002): Wirklichkeit entsteht im Dialog. https://taz.de/!1085369/ [26.11.2019].

Fuchs, Thomas (2009): Das Gehirn denkt nicht. https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2009/denken/das-gehirn-denkt-nicht [25.11.2019].

von außen, ihm die Rede, in deren Besitz es sich befindet, zu entreißen, nur noch mehr erregt und in seiner Fähigkeit, wie ein großer General, wenn die Umstände drängen, noch um einen Grad höher gespannt." (von Kleist 1878, zitiert nach https://pure.mpg.de/rest/items/item_2352284/component/file_2352283/content, 1).

Fuchs, Thomas (2010): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart: Kohlhammer.

Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.

Glasersfeld, Ernst von (2005): Zwischen den Sprachen. Eine persönliche Geschichte des Radikalen Konstruktivismus. Hörbuch. Eigenes Transkript. Wyk auf Föhr: supposé.

Goethe, Johann Wolfgang von (1982): Wilhelm Meisters Lehrjahre. Hgg. v. Ehrhard Bahr. Stuttgart: Reclam.

Günther, Gotthard (1963): Das Bewusstsein der Maschinen. Eine Metaphysik der Kybernetik. Baden-Baden: Agis.

Habermas, Jürgen (1986): Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hattie, John/ Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research. Vol. 77, Nr. 1, 81–112.

Hattie, John (2015): Lernen sichtbar machen. 3. Aufl. Hohengehren: Schneider.

Hattie, John (2016): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. 2. korrigierte Aufl. Hohengehren: Schneider.

Huisman, Bart/ Saab, Nadira/ Driel, Jan van/ Broek, Paul van den (2017): Peer feedback on college students' writing: exploring the relation between students' ability match, feedback quality and essay performance. In: Higher Education Research and Development 05/2017.

Jaspers, Karl (1991): Die Sprache. In: Jaspers, Karl (Hrsg.): Von der Wahrheit. München: Piper.

Kandel, Eric (2018): Auf der Suche nach dem Gedächtnis. https://www.youtube.com/watch?v=i8nGdnE7X74 [18.12.2019].

Kettle, Keri L./ Häubl, Gerald (2010): Motivation by Anticipation: Expecting Rapid Feedback Enhances Performance. In: Psychological Science. Vol. 21, Nr. 4, 545–547.

Kleist, Heinrich von (1878): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. Postum in: Lindau, Paul (Hrsg.): Nord und Süd 4, 3–7.

Krause, Ulrike-Marie (2007): Feedback und kooperatives Lernen. Münster: Waxmann.

Lippmann, Eric (2013): Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis. Berlin/ Heidelberg: Springer.

London, Manuel (2003): Job Feedback Giving, Seeking, and Using Feedback for Performance Improvement. 2. Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Luhmann, Niklas/ Fuchs, Peter (1989): Blindheit und Sicht: Vorüberlegungen zu einer Schemarevision. In dies.: Reden und Schweigen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 178–208.

Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Maturana, Humberto R./ Pörksen, Bernhard (2002): Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Merleau-Ponty, Maurice (1965): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter.

Mersch, Dieter (2013): Ordo ab chao – Order from Noise. Zürich: Diaphanes.

Neuweg, Georg Hans (2011): Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am Professionsgenerierungsansatz. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3, 17–26.

Nietzsche, Friedrich (1976): Jenseits von Gut und Böse. 10. Aufl. Stuttgart: Kröner.

Oehler, Richard (1965): Nietzsche-Register. Alphabetisch-systematische Übersicht über Friedrich Nietzsches Gedankenwelt. Stuttgart: Kröner.

Ofak, Ana/ Hilgers, Philipp von (Hrsg.) (2010): Rekursionen. Von Faltungen des Wissens. München: Fink.

Pörksen, Bernhard (1997): „Die unaufhebbare Endgültigkeit der Vorläufigkeit". Im Gespräch mit Siegfried J. Schmidt. In: Communicatio Socialis. Zeitschrift für Medienethik und Kommunikation in Kirche und Gesellschaft 30/1, 17–27.

Rodgers, Carl (1974): Die Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.

Sackstein, Starr (2017): Peer Feedback in the Classroom: Empowering Students to Be the Experts.

Schädlich, Birgit (2019): Reflexive fachdidaktische Handlungskompetenz. Wiesbaden: J. B. Metzler.

Scriven, Michael (1972): Die Methodologie der Evaluation. München: Piper.

Spencer-Brown, George (1997): Laws of form – Gesetze der Form. Lübeck: Bohmeier.

Sturm, Thomas (2000): „Rituale sind wichtig". Hans Georg-Gadamer über Chancen und Grenzen der Philosophie. In: Der Spiegel 8, 305.

Sühlsen, Thorsten (2015): Konzept der Forschungsmethode Rekursive Reflexion. In: Ostermeyer, Serjoscha P./ Krüger, Stina-Katharina (Hrsg.): Aufgabenorientierte Wissenschaft. Formen transdisziplinärer Versammlung. Münster: Waxmann, 250–258.

Watzlawick, Paul (1986): Anleitung zum Unglücklichsein. 21. Aufl. München/ Zürich: Piper.

Zum Autor

Benjamin Haag ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz School of Education Hannover und Sprecherzieher (DGSS).

E-Mail: benjamin.haag@germanistik.uni-hannover.de

Birgit Jackel

Eine Stimme hinter dem Mundschutz: Wer bist du? Wie alt klingst du und wie alt bist du wirklich?

Was eine Altersstimme gegenüber einer leistungsstarken Erwachsenenstimme ausmacht

1 Einleitung

„Es gibt mehr im Habitus alternde und alte Menschen als alternde Stimmen“ (Habermann 1996, 122)

Corona macht es durch den obligatorischen Mundschutz und die damit zum großen Teil verdeckte Gesichtsmimik schwieriger, andere Personen zu identifizieren und hinsichtlich ihres Alters zu taxieren. Man achtet vorrangig auf die Stimme und bezieht die verbliebenen Mimikreste, Kinesik und Gestik mit ein.

Personen, die in den Medien häufig präsent sind, erkennt man sofort an ihren typischen Stimmen und Eigensprachen; einzigartig markant bspw. die Idiolekte des Altbundeskanzlers Gerhard Schröder, des Schauspielers Martin Semmelrogge, des Komikers Otto Walkes, des Sängers Udo Lindenberg oder der Fernsehmoderatorin Marietta Slomka, wie sie uns in den Phasen ihrer stimmlich vollen Leistungsfähigkeit medial begegnen.

Es stellt sich die Frage, welche Anteile ihrer Stimmen mit fortschreitendem Alter gleichbleiben und welche Veränderungen wohl mit ihren Altersstimmen einhergehen mögen:

Bist das noch du? Hörst du dich im Alter anders an?

Verrät deine Stimme dein kalendarisches oder eher dein biologisches Alter?

Im Folgenden sollen Merkmale von Altersstimmen aus biologischer Sicht und Sprachvarietäten im Alter aus sozio-linguistischer Perspektive betrachtet werden, was unweigerlich zu der zentralen Frage führt: *Bleibt das Markante deiner Stimme lebenslang erhalten?*

2 Lebensabschnitte des Erwachsenenalters – Lebensphasen-Theorien und ihre Zuschreibungen

Heutige Lebensphasen-Theorien nehmen Abstand von Zuordnungen zu rigiden numerischen Altersangaben bzw. der Vorstellung eines direkten Zusammenhangs von Abbauerscheinungen und einem bestimmten kalendarischen Alter (vgl. Fiehler 2020, Vaupel 2011).

Beginnen wir mit der „Wegbereiterin der Gerontopsychologie“ (Fleischmann 2003, 54), der Entwicklungspsychologin Charlotte Bühler, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in ihrer Theorie der fünf Hauptperioden des Lebens erstmals überhaupt das höhere Alter in eine Psychologie der Lebensspanne einbezieht (vgl. Bühler 1933). Allerdings beschreibt sie die fünfte Phase mit „regressivem Wachstum“ ab dem 55.

Lebensjahr, in der sich selten noch etwas Neues auftue, als Anfang eingeschränkter Leistungsfähigkeit. Hier steht der körperliche Abbau mit negativer Konnotation im Fokus; ein der damaligen Sichtweise geschuldetes Defizitmodell des Alterns.

1997 unterteilt der Sprechwissenschaftler Volkmar Clausnitzer die allgemeine Entwicklung des Menschen vom 21. Lebensjahr bis ins hohe Alter in vier Lebensabschnitte: in die Phase der vollen Leistungsfähigkeit, der Umstellung, der Seneszenz und des Seniums mit ungefähren Altersangaben, auch bezüglich der Veränderungen von Stimme und Kommunikationsverhalten (V. Clausnitzer 1997, 176–183); vielleicht als Rest-Kompetenzen-Modell einzuordnen.

2009 vertritt der Entwicklungspsychologe Friedrich Wilkening mit seinem Team einen Lebensspannenansatz der Entwicklung, nach dem „aufgrund eines Kriterienbündels von chronologischem Alter sowie biologischen und sozialen Faktoren [die Lebensspanne] grob in die drei Altersphasen Kindheit und Jugend / Erwachsenenalter / Alter eingeteilt werden“ kann (Wilkening et al. 2009, Einführung o. S.). Dabei wird das „Erwachsenenalter“ von 19 bis 60 Jahren und das „Alter“ ab dem 61. Lebensjahr zugeordnet; wenngleich diese numerischen Angaben nur als Orientierungslinien zu verstehen sind, da intraindividuelle Veränderungen zu individuellen Unterschieden führen (dito S.143 ff).

In der Gerontologie wird heute zwischen dem kalendarischen Alter und einem funktionalen unterschieden, weil die individuellen Alternsprozesse sehr differenzierend wirken, ontogenetisch abhängig von der persönlichen Funktionstüchtigkeit im körperlichen, psychischen, sozialen und gesellschaftlichen Bereich (vgl. Clemens 2006). In diesem Sinn sieht der Mediziner Wolfgang Angerstein (2016, 2020) einzig das biologische Alter der Sprechwerkzeuge ausschlaggebend für deren Funktionstüchtigkeit. Der Grad des organischen Zustands des Sprechtraktes gibt Aufschluss über den Involutions-Ist-Stand eines Menschen in seiner Lebensspanne. Hier wird ein normales Altern im Gegensatz zu pathologischem Altern – wie Stimmstörungen bei Presbyphonie und Presbylarynx – gesehen, was ein objektives Differenzierungskriterium darstellt.

Eine Dreiteilung des Lebenslaufs in Vorbereitungs-, Erwerbs- und nachberufliche Phase hat dazu geführt, den Zeitabschnitt nach dem Erwerbsleben als „drittes Lebensalter“ zu bezeichnen, als chancenreich – weil aktivitätsbestimmt – im Unterschied zu einem weitaus eingeschränkteren vierten und einem abhängigen fünften Abschnitt als Ergebnis lebenszeitlicher Entwicklung (vgl. Clemens 2006, 18).

Der Bevölkerungswissenschaftler James Vaupel titelt „Das Jahrhundert der Hundertjährigen“ (Vaupel 2011, 52–59) angesichts einer verlängerten gesundheitlichen Stabilität im Alter, da mit Hilfe medizinischer Errungenschaften die Lebenserwartung steigt – auch mit Alterstremor und Vox senium; denn ein höheres Lebensalter bedeutet zugleich eine längere Beanspruchung des Stimmapparates mit zunehmenden normalen Abbauerscheinungen und erhöhtem Risiko für pathologische Störungsbilder.

Der Sprachwissenschaftler Reinhard Fiehler fokussiert nicht auf den biologischen Zustand der Sprechwerkzeuge, sondern auf das individuelle Kompetenzniveau beim Kommunizieren aus sozio-linguistischer Perspektive, das von Person zu Person stark differieren kann. Alles in allem sollte nicht vergessen werden, dass pathologische Verläufe, wie alle sog. „Presby“-Erkrankungen, sich negativ auf die emotionale, kommunikative und soziale Kompetenz von Senior*innen auswirken können; denn dabei besteht die Gefahr, dass die Lebensqualität sinkt bis hin zur sozialen Isolation mit depressiven Episoden.

3 Stabile, individuell gefärbte Erwachsenenstimmen

In der „Phase voller Leistungsfähigkeit“, nach Volker Clausnitzer vom 21. bis 50. Lebensjahr, „verfügt [die Stimme] über ihre größte Kraft und Ausprägung“ (V. Clausnitzer 1997, 180). Mittlere Indifferenzlage und Stimmumfang bleiben über Jahre stabil. Unter anderem sind in dieser Lebensspanne Sprechmelodie sowie dialektale Laut-, Wort- und Intonationsgepflogenheiten konstant und im kommunikativen Kompetenzbereich können sich sprachliches Ausdrucks- und Rhetorikgeschick entfalten.

Stimmlage, Intonation/ Melodieführung und Lautstärke als Parameter einer Sprechmelodie sind sehr persönliche Merkmale (vgl. Hellbrück 2008). Man könnte auch von einem persönlichen Sprachduktus sprechen. So klingt eine tiefe (sonore) und ruhige Stimme eines Mitmenschen – auch hinter einer Gesichtsmaske – angenehm-wohltuend; bspw. die des Schauspielers Christian Kohlund. Die Art und Weise der Melodieführung kann bei der einen Person anregend, bei einer anderen hingegen ausdrucksarm bis monoton-einschläfernd auf die Zuhörerschaft wirken je nach Betonungsmuster, so die Untersuchungen des Kommunikationswissenschaftlers Walter Sendlmeier bezüglich spezieller Melodieführungen bei Politiker*innen (vgl. Hörexperimente: Sendlmeier 2016, Burgemeister und Sendlmeier 2020).

Zu beobachten ist zuweilen auch eine wiederholt abfallende Tendenz im Tonhöhenverlauf innerhalb eines Satzes. Diese sog. „Deklination“ in der Sprechwirkungsforschung (vgl. Sendlmeier 2016) kann sowohl als Sprecheigenschaft im Erwachsenenalter als auch in der Alterssprache vorkommen. Bei der Fernsehmoderatorin Marietta Slomka wirkt ein solch markant abfallender Tonhöhenverlauf mit abnehmendem Schalldruck bei der Intonation ihrer Aussagesätze auf Zuhörende, als ginge ihr am Satzende förmlich die Luft aus; denn „die Frequenz der Stimmlippenschwingungen aufgrund der nachlassenden Kraft der aerodynamischen Komponente“ nimmt ab (Sendlmeier 2016, 147), weil Slomka nicht muskulär gegensteuernd die Stimmlippenspannung wieder erhöht. Ein dergestalt abfallender Tonhöhenverlauf ist in allen Sprachen beobachtbar.

Dialektale Laut- und Wortgepflogenheiten sind seit der Kindheit habituiert und persistieren nicht nur in der Phase der stabilen Erwachsenensprache, sondern lebenslang, wie bspw. die zwei unterschiedlichen r-Realisierungen als sprachspezifische Grundtypen des <r> im Deutschen: uvulares (= mit dem Halszäpfchen gebildetes) versus apikales (= mit der Zungenspitze artikuliertes) <r>; oder der harte Vokaleinsatz norddeutscher Ausführung gegenüber der weichen süddeutschen Prägung (vgl. Sendlmeier 2016, 98).

Ebenso habituiert kommt es immer wieder zu bestimmten ***grammatischen Fehlkonstrukten,*** wie bspw. „besser *wie*“ anstatt korrekt „besser als“ oder „wir gehen *bei die* Oma“ anstatt „zu der“; auch zu dialektalen Färbungen wie „ich geh` *nach`n Bäcker hin*“ anstatt „zum Bäcker“.

Die ***prosodische Gestaltung*** in einer Sprechsituation ermöglicht sowohl linguistische als auch paralinguistische Informationen über diesen Menschen. Sie vermitteln „Eindrücke zu physischen, sozialen und emotionalen Befindlichkeiten des Sprechenden“ (Rost 2017, 99). Informationen über emotionale Zustände werden über „Lautstärke, Frequenzlage, Sprechtempo und Sprechmelodie (Prosodie) oder die Intonationen des Sprechers“ mitgeteilt (Hellbrück 2008, 18). Über die „unterschiedliche Kombination von Akzent, Tonfall, Sprechtempo, -melodie, -pausen und Rhythmus entsteht die für eine Person spezifische prosodische Gestaltungsweise“ (Jackel 2020, 43).

Anstatt jener Höreindrücke misst die Sprachakustik objektive Stimm- und Sprechparameter wie Grundfrequenz, Sprechtempo, Artikulation oder Pausen (vgl. Burgemeister und Sendlmeier 2020),

worauf in diesem Kontext nur hingewiesen sei.

Zu den linguistisch determinierten Markern zählt die personentypische Art der Betonungsmuster; so bei der Satzintonation mit dem Hervorheben einzelner Wörter oder Silben. Daran und an der Sprachmelodie lässt sich in der mündlichen Kommunikation auf Deutsch ein Muttersprachler meist sicher von einem Nicht-Muttersprachler unterscheiden, da die Muster der Satzintonation vieler Sprachen vom Deutschen abweichen. Eine ausführliche Gegenüberstellung der Erstsprachen von Migrant*innen und deren muttersprachlichen Besonderheiten samt Betonungsmustern im Vergleich zum Deutschen findet sich bei Renate Csellich-Ruso (2016) anhand von 14 Sprachen.

Auch positiv versus negativ wertende Äußerungen zeichnen sich durch besondere Sprechweisen aus. So beschreibt Sendlmeier sein „Experiment zu positiven vs. pejorativen Sprechweisen“ (Sendlmeier 2016, 224–236) mit dem Ergebnis unterschiedlicher Sprechstimmlage, Tonhöhenvariation, Sprechgeschwindigkeit, unterschiedlichem Tonhöhenverlauf und Sprechrhythmus. Eine positiv wertende Äußerung ist dabei gekennzeichnet durch eine höhere mittlere Stimmlage, höhere Sprechgeschwindigkeit und rhythmisch beschwingte Betonung mit Tonhöhenänderungen (dito S. 235); wird die *Stimme* doch durch die *Stimmung* stimuliert.

***Aus der Kindheit übernommene Sprach- und Sprechstörungen**,* wie Zischen, Poltern, Stottern, Sigmatismus – als über die gesamte Lebensspanne ohne Altersbezug persistierende gennemische Störungsbilder – könnten in jeder Altersstufe, also auch in dieser, behoben werden. An Ratgeberliteratur für Betroffene und Therapeut*-innen sowie an Sprachtherapien mangelt es nicht. Und trotzdem scheinen zahlreiche Erwachsene in ihren erfolgreichsten Lebensjahren sich ihrem Problem nicht zu stellen und es nicht ernsthaft beheben zu wollen. Damit bleiben sie für ihre Mitmenschen gerade über ihre bestimmte Sprach- oder Sprechstörung identifizierbar. Man kann diese nicht „wegschweigen“; auch nicht hinter einer Gesichtsmaske verstecken!

So persistiert *die **charakteristische Klangfarbe** der Stimme eines Menschen,* sein ***Timbre*** als Ausdruck der individuellen Persönlichkeitsnote bei mittlerer Sprechstimmlage so lange, wie keine morphologischen Altersveränderungen auftreten. Zum Timbre gehören Stimmklang und die oben bereits dargestellten prosodischen Eigenschaften, dialektale Laut- und Wortgepflogenheiten, typische Melodieführung sowie spezielle klangliche Färbung von Vokalen und Konsonanten. Es kann bereits bei einem Wort das Timbre zwischen „weich“ und „hart“ stark variieren. Also hört sich das verschriftlichte „Marmeladeteilchen“, ein mit Marmelade gefülltes Gebäckstück, in der mündlichen Aussprache auf Sächsisch weich wie „Momeladedeilschen“ an; oder wie ist das mit dem vielzitierten „Knallerbsenstrauch“ in dialektalen Varianten?

Nicht zu vergessen sind auch die zahlreichen ***personentypischen Ticks**,* wie bspw. ein zwischengeschobenes, sinnleer platziertes „hier“ oder „ja mei“, an ein Statement angehängtes „oder ?“, „gell“ , „jetzt … eh“ sowie ein Zeit verschaffendes „ähm“ und gehäufter Floskelgebrauch wie „Am Ende des Tages; schlussendlich, logisch!“ (ohne wirklich logisch zu sein).

Das alles ordnet unser Gehirn als personenbezogenes Hörergebnis blitzschnell einem uns bekannten Menschen zu; denn selbst mit Nasen- und Mundbedeckung bleibt der Höreindruck treffsicherer als die Gesichtswiedererkennung, die mit Gesichtsschutz „um 15 Prozent sinkt“, so ein Forscherteam im Fachmagazin Scientific Reports (Garms 2021 online o. S.). Und: Die Stimme lässt sich ohnehin schlechter verstellen als die Mimik (vgl. Jackel 2020).

4 Altersstimmen mit markanten Besonderheiten

1995 wurde das Deutsche Zentrum für Alternsforschung (DZFA) in Heidelberg unter Leitung der ehemaligen Bundesfamilienministerin Ursula Lehr gegründet. Der zentrale Befund der Gerontologie – und mithin auch ausschlaggebend in unserem Kontext – ist der *Nachweis großer Unterschiede zwischen Senior*innen in der Form ihres Alterns als Prozess*, wobei die Einflüsse biologisch, sozial, ökologisch und personenbezogen-individuell determiniert sind. Reinhard Fiehler spitzt das Vorkommen von Unterschieden noch zu, wenn er konstatiert: „Teilgruppen mit altersspezifischer Sprache unterscheiden sich bis zur Gegensätzlichkeit“ (Fiehler 2004, 40) und betrachtet „Alterssprache als ein Konstrukt, das viel zu generell und verallgemeinernd ist, als daß es der Vielfältigkeit der empirischen Verhältnisse entsprechen und ihr gerecht werden könnte“ (dito S. 52). Er meint, im Alter hätte wohl jeder seine eigene persönliche Sprach- und Sprech-Varietät, wobei Fiehler sich auf sprachlich-kommunikative Varianzen im Vergleich zu Jüngeren ebenso wie zu Gleichaltrigen bezieht und weniger auf altersbedingt-normale Veränderungen der Organe zur Stimmerzeugung. Letztere jedoch müssen sich in einer begrifflichen Fassung von „Alter“ abbilden. So definiert der Mediziner und Begründer der Gerontologie, Max Bürger, „das Altern als eine irreversible zeitabhängige Veränderung von Strukturen und Funktionen lebendiger Systeme“ (Bürger 1960 online o. S.).

Involutionsvorgänge ab der dritten Lebensspanne betreffen das normale Altern der Sprechwerkzeuge mit organischer Rückbildung und Funktionsverlusten, was u. a. eine nachlassende Tragfähigkeit der Stimme als Veränderung im Klangcharakter, einen „Verlust der Bruststimme, Abnahme der Stimmstärke und des Stimmumfangs“ mit sich bringt als „erste Anzeichen des Alterungsprozesses“ (V. Clausnitzer 1997, 182). Bei der derzeitigen Verlängerung der durchschnittlichen Lebensspanne in Industrieländern um 20 Jahre beginnt der Abbau statt ab dem 60. Lebensjahr erst ab 80 bis 85 Jahren. Die prognostizierte Lebensdauer für 2025 liegt gegenüber der von 2005 um 20 Jahre höher (vgl. Vaupel 2011, Grafik S. 57).

Solch genotypische Alternsveränderungen im Zusammenhang mit Stimme und Sprechen sollen nun näher beleuchtet werden, wobei die ungünstigen Wandlungen für das Sprechen auch für das Singen gelten (vgl. Bruhn u. Schröter 2008, Habermann 1996); hier aber nur auf das Sprechen fokussiert wird. Ein pathologisches Altern der Sprechwerkzeuge, was ein Altern unter chronischen Erkrankungen kennzeichnet, wird nicht einbezogen.

Trotz aller Varietäten lassen sich einerseits *stimmlich-qualitative (= physiologische) Merkmale* und andererseits *kommunikativ-quantitative und qualitative (= sozio-linguistische) Unterschiede in der Sprache alter Mitbürger*innen untereinander und gegenüber Jüngeren* ausmachen. Erstere umfassen die hörbaren Involutions-Besonderheiten von Seniorenstimmen; letztere Art und Weise ihrer Formulierungen im Sinn von „mehr an … größerer Anteil an ... langsamer als … weniger … besser/präziser … eloquenter formuliert … als Vergleichspersonen“.

4.1 Unter die ***stimmlich-qualitativen Besonderheiten im Alter*** fallen ***hörbare Involutionsveränderungen*** – in der Literatur adjektivisch beschrieben als schwach, kraftlos, leise, dünn, matt, belegt, be- und verhaucht, wenig trag- und modulationsfähig, instabil, brüchig, kippend, zittrig, schlapp, rau, gepresst, flattrig, blechern, schrill, detonierend und tremolierend, in die Fistellage umschlagend oder begleitet von Gewohnheitsräuspern. Es können auch nicht-phonische Geräusche hinzukommen wie Rassel-, Press- und Krächzgeräusche (z. B. bei „Vox anserina“; lat.: anser = Gans).

Eine derartige Aufzählung ohne physiologische Ursachenerklärungen bleibt wenig aussagekräftig, zumal bei einer Person

jeweils nur die eine oder andere Besonderheit auftritt. So hört sich der Eine wie „ein Reibeisen“ an und eine Andere klingt „leise und verhuscht“ oder „überlaut und scheppernd wie ein Blecheimer“. Man erinnere sich an die Stimmen der fiktiven Gäste in dem Klassiker „Dinner for One“: jede Stimme mit einem anderen markanten Adjektiv treffsicher beschreibbar.

Diesen adjektivisch beschriebenen stimmlichen Eigenheiten liegen genotypische, d. h. ***zentralnervöse, biochemische, endokrine und bei der Resonanz mitschwingende Altersveränderungen stimmlicher Art*** zugrunde.

Durch einen im Alter verkrümmten Rücken sinkt und verhärtet das knöchern-knorpelige Sternum, die Rippen hängen und es kommt zu einer eingeschränkten Erweiterungsfähigkeit des Brustkorbs/Thoraxsteifheit mit verminderter Lungenfunktion (vgl. Cantieni 2014). Der Atemantrieb kann geschwächt und der Atembogen verkürzt sein mit vokalen Auswirkungen; denn Larynx, Ansatzrohr und Rumpf arbeiten bei der Stimmbildung zentralnervös gesteuert zusammen.

Hinzu kommt es altersbedingt zu Erschlaffung und Schwund von Muskeln sowie Bändern, z. B. erschlafft und verkürzt die gesamte Muskulatur an Hals und Brust und damit des gesamten Halteapparates mit Verlust der Spannkraft und Dehnungsfähigkeit (vgl. Storch et al. 2014, 159) – beschrieben bspw. als muskuläre Altersatrophie der Vocalismuskulatur mit mangelhaftem Glottisschluss –, was zum Verlust der Bruststimme und abnehmender Stimmstärke führt (Angerstein 2020, Habermann 1996) mit einem dünnen und leisen Stimmchen (z. B. „Vox clandestina“ = Flüsterstimme, lat.: clandestinus = heimlich). Bei Elastizitätsminderung von Glottis und Ansatzrohr verändern sich Stimmqualität und Stimmfärbung (vgl. u. a. Schünke et al. 2009, Wendler et al. 2014). Diese Altersstimme hört sich dann brüchig, flatternd, blechern oder schrill an und kann in die Fistellage umkippen („Greisendiskant“). Wird die Einstellung der Stimmlippen schlaffer und damit unpräziser infolge der schwindenden Muskelsubstanz, treten auch Störungen bei der Intonation auf und die Stimme wirkt zittrig, detonierend, verhaucht samt einem Gewohnheitsräuspern (vgl. Habermann 1996). Kommt es zu einer Parese im Bereich der inneren Kehlkopfmuskeln, ist „eine vollständige Öffnung der Stimmritze … nicht mehr möglich, die Folge ist Heiserkeit“ (Schünke et al. 2009, 196) mit großer Vorkommenshäufigkeit. Außer der schwindenden Muskelsubstanz ist „wesentlich für das Altern der Stimme ... die zunehmende Verknöcherung des Kehlkopfs und die Austrocknung der Kehlkopfschleimhaut. Dies bewirkt eine deutliche Beeinträchtigung der Flexibilität und Elastizität von Kehlkopf und Stimmlippen“ (Bruhn und Schröter 2008, 194) und mithin der Stimmqualität.

Und schließlich der Alterstremor mit zittrig-bebender Stimmführung, er wird verursacht durch „mangelhafte Kontinuität des Atemstroms und gestörte zentralnervöse Steuerung und Koordination des Larynx“ (Angerstein 2020 online o. S.) als „Folge einer vermehrten Verzögerung in neuronalen Regelungsprozessen zur Kontrolle der Phonation“; z. B. aufgrund eines altersbedingten Mangels an Neurotransmittern (Sendlmeier 2016, 188). So weit die Beispielauswahl. Als zusammenfassender Begriff steht „Vox senium/ die Greisenstimme“ bei Hochbetagten.

Abschließend sei noch auf hörbare Beeinträchtigungen der Artikulation durch den ***Zahnstatus*** hingewiesen. Die Lautbildung erfolgt zum größten Teil in der Mundhöhle unter Beteiligung von Zunge, Lippen, Zähnen, Kiefer, hartem und weichem Gaumen sowie Zäpfchen (vgl. R. Clausnitzer 1997) Muskel gesteuert bis in die Bereiche von Wange, Kiefer und Pharynx (vgl. Schünke et al. 2009). „Zahnverlust und `die Dritten` können die Artikulation … verändern" (Bürkle 2020, 37). So stören herausnehmbare Klammer-, Teil- und Vollprothesen anfänglich die Phonetik; am ehesten bei Zischlauten und den stimmlosen Lauten

<s, sch, ch, f, p>. Klick- oder Knackgeräusche bei der Eigenwahrnehmung dringen allerdings nicht bis zum Gegenüber (vgl. Werbetext „Zahnersatzsparen“ 2021). Nicht immer existiert ein funktionstüchtiger Zahnersatz oder ein solcher wird nur unregelmäßig getragen. Dann lässt sich der morbide Zahnstatus zwar hinter einer Gesichtsmaske verdecken, nicht aber akustisch leugnen! Solches Verhalten ist aus der Alltagspraxis bekannt samt der nichtphonischen Knirsch- und Zisch-Geräusche und nuschelnden Ausspracheprobleme, die vom Zuhörenden als störend empfunden werden. Man erinnere sich an die gebissbeeinträchtigte Sprechweise der alternden Schauspielerin Inge Meisel.

Zuletzt noch ein Blick auf eine Lautstärkenanhebung und erhöhte Stimmlage aufgrund zunehmender Schwerhörigkeit. Da die Stimmgebung des Sprechenden von seinem Gehör gesteuert wird, sind in diesem Fall seine stimmlichen Veränderungen auf seine eingeschränkte auditive Eigenkontrolle zurückzuführen und nicht als Primär-Merkmale einer Altersstimme zu werten.

4.2 Unterschiedliche bis gegensätzliche Sprachniveaus und spezifische Varietäten im Vergleich zueinander und zu Jüngeren als dem sozio-linguistischen Part des mündlichen Ausdrucksvermögens spiegeln die emotionalen, sozialen, kognitiven und kommunikativen Kompetenzen jedes einzelnen Menschen in der Lebensphase von Senior*innen.

Bezüglich Emotionen in der verbalen Interaktion heißt es seitens Reinhard Fiehler, dass sie eine „innerindividuelle Grundlage“ haben und sie „schaffen sich Ausdruck“ (Fiehler 1990, 1–2). Hier manifestieren sich lebenslang praktizierte Gewohnheiten, aber auch bei manchen Personen im Vergleich zum stabilen Erwachsenenalter geradezu gegensätzliche Verhaltensweisen – aufgrund einer ***altersbedingt andersartigen Emotionalität,*** eines emotionalen Umbruchs, und eines prä-morbid bedingten Benehmens. Wenn bspw. durch schmerzliche Wahrnehmung des zunehmend Beschwerde geprägten eigenen Unvermögens ein Empathieverlust mit Kompromisslosigkeit sich auch in Stimme und Art der Verbalisierung äußert, dann kippen vorab abwägende Formulierungen in bipolare Sprache mit Lautstärkenanhebung. Eine Abgrenzung zu pathologischen Formen der Gefühle ist fließend. Solch ***ungünstige Ausprägung der Sozialität*** bestimmt den persönlichen Sprachstil samt Stimmklang. Wer allerdings lebenslang bipolar argumentierte, wird im Alter wohl seltener plötzlich einen eloquenten Sprachstil entwickeln. Auch eine monotone Sprechweise deutet auf einen altersbedingten Wandel in der Gefühlslage hin; die einen messbaren Unterschied zu einer motivierten Verbalisierung kennzeichnet, wenn dabei der Stimmumfang als die Differenz aus höchstem und niedrigstem Wert der Grundfrequenz der betroffenen Stimme auf ein Minimum sinkt.

Kognition und sprachlich-kommunikative Varianzen in der Altenssprache werden beschrieben bezüglich Lexik und Semantik (Formulierungskompetenz, mehr altertümliche Begriffe), Syntax und Morphologie (Satzgefüge mit gehäuftem Plusquamperfekt), Prosodie (Redundanz, langatmige Argumentation, Gesprächsführung mit mehr Themensprüngen) und einer langsameren Sprechweise im Vergleich zu jüngeren Personen (vgl. Bürkle 2020, Wagner 1997) – aber auch positiv gewendet: Erfahrungs-, Welt- und Fachwissen vermittelnd und einen Vorgang durch präzise Verbalisierung plausibel beschreibend. Ein Wertschätzen von Sprachgewaltigkeit, Formulierungskunst, Verknüpfungsflexibilität und Begründungstiefe (als Merkmale festgefügter kristalliner Intelligenz im Alter und „Niederschlag individueller Erfahrung und Bildung“; Jäger 2007, 193) hängt allerdings auch vom kognitiven Niveau und Bildungsstand des Gegenübers ab!

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass emotionale, soziale, kognitive und kommunikative Kompetenzen die Lexik, Semantik, Syntax, Morphologie, Phonetik, Prosodik

und Pragmatik jedes einzelnen Menschen individuell prägen, was zu **sehr unterschiedlicher Kommunikativität** in dieser Altersgruppe führt. Auch umgekehrt kann im Alter der bereits habituierte Sprachstil das Selbst- wie auch das Erscheinungsbild von Senior*innen stabil halten und so über die Art des Sprechens ihre Emotionalität, Soziabilität, Kognition und Kommunikativität stützen. Eine heterogene Bevölkerung weist nun einmal auch große stimmliche und sprachliche Varietäten im Alter auf.

5 Zusammengefasst: Was lebenslang bleibt

Bleibt das Markant-Spezielle einer mir bekannten Stimme lebenslang erhalten, so erkenne ich im realen Treffen mein Gegenüber trotz Mundschutz und Abstandsregelung sofort an seiner Stimme. Und höre ich in den Medien eine mir bekannte Stimme, so erscheint in meiner Vorstellung sofort das dazugehörige Gesicht – und wenn mit zunehmendem Alter das Wortfindungsproblem noch nicht allzu weit vorangeschritten ist, fällt mir auch der Name ein … mitunter erst Stunden später.

Die Eigen- oder Individualsprache, der sog. Idiolekt, als „Sprachbesitz und Sprachverhalten, Wortschatz und Ausdrucksweise eines einzelnen Sprachteilnehmers“ (DUDEN Fremdwörter 2007, 436), das Charakteristische in der Sprache eines bestimmten Menschen, worin er sich von jedem anderen unterscheidet, findet sich auch in der Altersprache. Fiehler spricht von „persönlicher Varietät“ und „spezifischer Teilsprache“ der Alten (Fiehler 2004, 41).

Im vorliegenden Kontext wurde der Frage nachgegangen, welche Parameter dieser Individualsprache lebenslang bleiben angesichts der vielfältigen morphologischen Veränderungsmöglichkeiten der Stimme mit zunehmendem Alter. Kurz zusammengefasst:

Bei der Sprechstimme bleiben ***phonische und artikulatorische Akzentuierungen*** konstant, wie die persönliche klangliche Färbung von Vokalen und Konsonanten, bspw. ein gerolltes <r> oder eine nuschelnde Aussprache. Auch aus der Kindheit übernommene Sprach- und Sprechstörungen, insofern sie nicht erfolgreich therapeutisch behandelt wurden, persistieren, wie bspw. ein häufig zu hörender Sigmatismus. Die ***Sprechmelodie***, als prosodische Eigenschaft, mit den Parametern ***Intonation mit Tonkurvenverlauf, Lautstärke*** und auch ***dialektale Laut- und Wortgepflogenheiten*** als sog. „Zungenschlag dialektaler Prägung“ sind fest gefügt. Zudem ist das Bestehen grammatischer Fehlkonstrukte dermaßen eingeschliffen, dass es über die Basalganglien gesteuert im Sprechakt automatisiert abläuft. Und es bleibt das charakteristische ***Timbre***, die Klangfarbe der Stimme eines Menschen als Ausdruck seiner individuellen Persönlichkeitsnote bei mittlerer Sprechstimmlage, bspw. ein Glottisschlag oder ein Hervorheben respektive Verschlucken von Endungen.

Hörbare Involutionserscheinungen zentralnervöser, biochemischer, endokriner und resonatorischer Art hingegen können die Altersprache unvorteilhaft verändern, wie ausführlich in Kapitel 4 dargestellt.

All jene bislang angeführten altersbedingten Wirkungsgrößen beim Sprechen wurden aus Sicht der beobachtenden und beurteilenden Mitmenschen beschrieben – nicht aus der Eigensicht von Senior*innen. In der Regel schätzen letztere die Qualität ihres Sprechens weniger defizitorientiert ein und messen sich an dem, was noch funktioniert. Eine so entstehende Differenz zwischen Fremdeinschätzung und Eigensicht führt zur Definition „erfolgreichen Alterns“ (Wilkening et al. 2009, 133 ff). Das liegt dann vor, wenn alternde Personen selbst einen Zustand der Zufriedenheit empfinden trotz altersbedingter Einschränkungen; so die Grundposition der „kognitiven Alternstheorie“ mit Resilience-Faktoren fürs Altern (vgl. Thomae 1983). Hier bilden „subjektive Bewertungen der vorfindbaren Lebenssituation bzw. subjektive Beurteilungen des Gesundheitszustan-

des … die Grundlage für ein aktives Altern“ (Fleischmann 2003, 55) – eine nicht zu vernachlässigende Sicht der Dinge.

Ja, es gibt sie, die „Golden Agers“.

6 Literatur

ANGERSTEIN, W. (2016). Stimm- und Kehlkopfveränderungen im Alter (Presbyphonie und Presbylarynx). In: Sprache – Stimme – Gehör. Zeitschrift für Kommunikationsstörungen 40 (3), 131–135.

ANGERSTEIN, Wolfgang (2020). Die Stimme des Alters – das Alter der Stimme, online unter: https/www.uniklinik-duesseldorf.de, 22.12.2020.

BRUHN, Herbert; SCHRÖTER, Felix (2008). Musikhören und Musikmachen im Alter. In: H. Bruhn, R. Kopiez, A. C. Lehmann (Hrsg.): Musikpsychologie, S. 190–202. Reinbek: Rowohlt.

BURGEMEISTER, Marc; SENDLMEIER, Walter F. (2020). Politische Sprechwirkungsforschung – ein Vergleich zwischen Alice Weidel, Annegret Kramp-Karrenbauer und Andrea Nales. In: sprechen 37, Heft 69, 15–22.

BÜHLER, Charlotte (1933). Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig: Hirzel.

BÜRGER, Max (1960). Altern und Krankheit als Problem der Biomorphose. Leipzig: Thieme.(4. Auflage), online unter: https://www.google.com/search?q=Buerger+M.+Altern+und+Krankheit …, 19.1.2021.

BÜRKLE, Daniel (2020). Verrät die Stimme, wie alt jemand ist? In: Gehirn&Geist Heft 12, 37.

CANTIENI, Benita (2014). Wie gesundes Embodiment selbst gemacht wird. In: M. Storch et al.: Embodiment, S. 99–125. Bern: Huber. (2. Auflage)

CELLICH-RUSO, Renate (2016). Transkulturell kompetent. Sprachbarrieren und kulturellen Unterschieden sicher begegnen. Braunschweig: Westermann.

CLAUSNITZER, Renate (1997). Kieferorthopädische Grundlagen der Sprach- und Sprechtherapie. In: V. und R. Clausnitzer (Hrsg): Logopädie für Studierende und Praktiker, S. 211–276. Heidelberg: Hüthig.

CLAUSNITZER, Volkmar (1997). Phylogenese und Ontogenese des Kommunikationsverhaltens. In: V. und R. Clausnitzer (Hrsg): Logopädie für Studierende und Praktiker, S. 27–183, Heidelberg: Hüthig.

CLEMENS, Wolfgang (2006). Alter. In: H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft, S. 17–22. Opladen: Barbara Budrich. (2. Auflage)

DUDEN Bd. 5. (2007). Fremdwörter. Mannheim: Dudenverlag. (9. aktualisierte Auflage)

FIEHLER, Reinhard (1990). Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. de Gruyter: Berlin.

FIEHLER, Reinhard (2003/2004). Modelle zur Beschreibung und Erklärung altersspezifischer Sprache und Kommunikation. In: R. Fiehler und C. Thimm (Hrsg.): Sprache und Kommunikation im Alter, S. 38–56. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, online unter: www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/alter/038-056, 22.12.2020.

FLEISCHMANN, Ulrich M. (2003). Gerontopsychologie. In: Psychologie von A – Z. Die sechzig wichtigsten Disziplinen, S. 54–57. München: Elsevier.

GARMS, Anja (2021). So viel schlechter erkennen wir Gesichter mit Maske, online unter: https://www.welt.de/wissenschaft/article223598042/Experiment-So-viel-schlechter-erkennen-wir-Gesichter-mit-Maske.html?cid=onsite.onsitesearch, 14.1.2021.

HABERMANN, Günther (1996). Stimme und Mensch. Heidelberg: Median.

HELLBRÜCK, Jürgen (2008). Das Hören in der Umwelt des Menschen. In: H. Bruhn, R. Kopiez, A. C. Lehmann (Hrsg.): Musikpsychologie, S. 17–36. Reinbek: Rowohlt.

JACKEL, Birgit (2020). Gesichtsschutz und Sicherheitsabstand als zusätzliche Kommunikationshindernisse für mutistische Kinder. In: Mutismus.de 12, Heft 23, 43–47.

JÄGER, Reinhold S. (Hrsg.). (2007). Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen. München: Elsevier. (6. Auflage)

ROST, Katharina (2017). Charaktere hören – Zur Theatralität der Stimme(n) im Hörbuch. In: K. HANNKEN-ILLJES et al. (Hrsg.): Stimme, Medien, Sprechkunst, S. 98–111. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

SCHÜNKE, Michael, SCHULTE, Erik, SCHUMACHER, Udo (2009). PROMETHEUS Lernatlas der Anatomie: Kopf, Hals und Neuroanatomie. Stuttgart: Thieme (2. überarbeitete und erweiterte Auflage).

SENDLMEIER, Walter F. (2016). Sprechwirkungsforschung. Grundlagen und Anwendungen mündlicher Kommunikation. Mündliche Kommunikation Band 10. Berlin: Logos.

STORCH, Maja, CANTIENI, Benita, HÜTHER, Gerald, TSCHACHER, Wolfgang (2014). Embodiment. Bern: Huber.

THOMAE, Hans (1983). Altersstile und Altersschicksale. Ein Beitrag zur Differentiellen Gerontologie. Bern: Huber.

VAUPEL, James W. (2011). Das Jahrhundert der Hundertjährigen. In: Spektrum der Wissenschaft Heft 11, 52–59.

WAGNER, Roland W. (1997). Sprechwissenschaftliche und sprecherzieherische Grundlagen der Sprach- und Sprechtherapie. In: V. und R. Clausnitzer (Hrsg): Logopädie für Studierende und Praktiker, S. 315–347. Heidelberg: Hüthig.

WENDLER, Jürgen, SEIDNER, Wolfram, EYSHOLDT, Ulrich (Hrsg.) (2014). Lehrbuch der Phoniatrie und Pädaudiologie. Stuttgart: Thieme. (5. Auflage)

WILKENING, Friedrich; FREUND, Alexandra M.; MARTIN, Mike (2009). Entwicklungspsychologie kompakt. Weinheim: Beltz.

ZAHNERSATZsparen (2021). Werbetext, online unter: https://www.zahnersatzsparen.de https://www.zahnersatzsparen.de, 29.1.2021.

Zur Person

Dr. phil. Birgit Jackel, Lehrerin i. R.; Diplom und Promotion, evidenzbasierte Anwendungsforschung und Lehre am FB Erziehungswissenschaften/Pädagogik der Goethe-Universität Frankfurt/Main; Auswahl an Vorträgen, Seminaren und Fachveröffentlichungen siehe Internet: http://www.birgit-jackel.de

Korrespondenzadresse

birgit.jackel@birgit-jackel.de

-
Barbara Ladurner

Phonetik im Sprachunterricht.

Relevanz und praktische Einsatzmöglichkeiten in der Schule

Phonetik im Sprachunterricht: Wozu?

Zur Beschreibung der praktischen Projektidee soll hier kurz skizziert werden, warum Phonetik im (Sprach-)Unterricht überhaupt wichtig ist und welche Rolle sie dabei spielt. In der Tat spielt die Phonetik ja leider allzu oft ein Stiefkinddasein im Sprachunterricht, zu welchem ich hier selbstverständlich nicht nur den Fremdsprachenunterricht zähle, sondern auch einen integrativen muttersprachlichen Deutschunterricht. Oft herrscht die falsche Meinung vor, dass man die Aussprache z. B. nicht extra trainieren müsse, da sich die phonetischen Fähigkeiten von ganz alleine entwickeln würden. Natürlich gibt es stets Begabte, die dank ihrer Imitationsfähigkeit den Laut und Klang der anderen Sprache spontan treffen. Aber dies ist meist die Ausnahme – es bedarf im Normalfall viel Fleiß, Übung und Unterricht, um sich die fremde Sprache auch phonetisch anzueignen. Die Rolle der Phonetik sollte im Unterricht keinesfalls unterschätzt werden, zumal sie grundlegend dazu beiträgt, die komplexen Kompetenzen, wie das verstehende Hören, das freie Sprechen, das verstehende Lesen und das Schreiben zu erwerben. Der Phonetikunterricht nimmt also eine dienende Rolle im Sprachunterricht ein, weil seine Ziele stets mit den allgemeinen Zielstellungen des (Fremd-)Sprachenunterrichts korrelieren. Dabei geht es nicht nur um die korrekte Aussprache einzelner Laute, sondern zunächst einmal um den Aufbau der Fähigkeit des phonetischen und schließlich verstehenden Hörens. Diese Kompetenz ist sehr wichtig, da sich die Lernenden neue Hörmuster auf Grundlage der Standardaussprache erwerben müssen und lernen müssen, ihre Aussprache auditiv zu steuern. Außerdem müssen sie Varianten der Standardaussprache bis hin zu dialektalen Formen erschließen lernen, um den Sprecher wenigstens phonetisch verstehen zu können. Weiters geht es um den zielführenden Einsatz der Suprasegmentalia. Anzumerken ist hier, dass die richtige Intonation auch die Artikulation positiv beeinflusst, dass man also im Unterricht hier ansetzen könnte, um etwaige Artikulationsprobleme zu beheben[1]. Ganz allgemein lässt sich zusammenfassen: Ziel des Phonetikunterrichts ist verständliches, zielführendes Sprechen, sprich eine gelingende Kommunikation. In diesem Zusammenhang ist es offensichtlich, dass es wichtig ist, „Miete“ von „Mitte“ akustisch auseinanderhalten und auch aktiv richtig produzieren zu können.[2] Dabei geht es nicht um Kongruenz mit dem Muttersprachler, denn

[1] Helga Dieling: *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. 5. Aufl. Berlin 1996 (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis), S. 7–11.

[2] Peter Martens: *Zur Methode des Aussprache-Unterrichts*. In: *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache.* Hg. von Klaus Vorderwülbeck. Regensburg 1992 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 32), S. 75.

dies ist allgemein ein unrealistisches Ziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern um die Möglichkeit der Verständigung. Dabei sollte die Aussprache so gut sein, dass sich der Gesprächspartner ganz auf den Inhalt des Gesagten konzentrieren kann und nicht auf die äußere, mangelhafte Form des Gesagten[3]. Außerdem kann ein Sprecher, der grobe phonetische Abweichungen produziert, auch emotional abgelehnt oder ausgegrenzt werden, was zu einem sozialen Handicap führen kann. Dies gilt im Übrigen nicht nur für Sprecher mit anderen Erstsprachen, sondern auch für Dialektsprecher[4].

Phonetik im Sprachunterricht: Wie?

Für den Unterricht gilt, dass die Aussprache gleich im Anfangsstadium des Spracherwerbs erlernt und geschult werden sollte. So kann vermieden werden, dass sich falsche Muster einschleichen, die sich immer mehr wiederholen und verfestigen, so dass sie zu einem späteren Zeitpunkt kaum mehr korrigiert werden können. Sinnvoll ist es also, immer wieder gezielte Übungen einzusetzen bzw. ein phonetisches Grundwissen zu vermitteln. Regelmäßige Wiederholungen spielen dabei eine wichtige Rolle. Auch muss die Aussprachschulung natürlich einer Progression folgen, wobei gilt, dass leichter erlernbare Elemente möglichst früh und schwierigere eher spät eingeführt werden sollten. Außerdem sollten auch häufiger vorkommende phonetische Elemente rasch, seltenere spät vermittelt werden. Zudem sollte sich der phonetische Teil einer Unterrichtsstunde auch stets an den gerade erarbeiteten Inhalten und grammatischen und lexikalischen Kompetenzen orientieren. Wie bereits angedeutet, ist es in der Ausspracheschulung weiters notwendig, verschiedene Übungstypologien und Instruktionsformen anzuwenden. Dabei sollte sich das Übungsmaterial auf alle Bereiche des Sprechens erstrecken und gezielt Einzellaute, Lautkombinationen, Lautdistribution sowie Intonation, Akzent und Rhythmus berücksichtigen.

Bei den Übungen spielt die Lehrperson eine zentrale Rolle – sie hat die Aufgaben der Evaluation, der Diagnose und der Therapie[5]. An ihr liegt es, die Aussprache zu korrigieren bzw. individuell an ihr zu arbeiten, indem unter Umständen auch Listen der Ausspracheabweichungen erstellt werden, um die Schwachpunkte eines jeden Schülers herauszufinden und gezielt daran arbeiten zu können. In einer Klasse mit Jugendlichen mit verschiedenen Erstsprachen ist dies aufwändiger als mit einer Gruppe von Lernenden mit derselben Ausgangssprache, da sich die phonetischen Abweichungen je nach Erstsprache wiederholen. Auf jeden Fall sollten die phonetischen Abweichungen bewusst gemacht werden, wobei die Korrektur das Ziel hat, die Artikulation den zielsprachlichen Normen der Orthoepie anzugleichen. Dabei kann sich die Lehrperson verschiedener Mittel der Bewusstmachung bedienen, wozu nicht nur das Mittel der Wiederholung, also Imitation bzw. Reproduktion, zählt. Es kann beispielsweise mit auditiven Mitteln wie Tonbandaufnahmen, CDs usw. gearbeitet werden, welche eine vorbildhafte Aufnahme in beliebiger Häufigkeit und gleichbleibender Qualität abspielen können. Außerdem können auch Filmsequenzen hinsichtlich der Aussprache und der verbalen und nonverbalen Kommunikation untersucht werden. Weiters können sich die Lehrpersonen visueller Mittel bedienen, um einen Eindruck von der Position

---

[3] Heinrich P- Kelz: *Lernziel deutsche Aussprache.* In: *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache.* Hg. von Klaus Vorderwülbeck. Regensburg 1992 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 32), S. 25.

[4] Dieling, *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch* (Anm. 26), S. 8.

[5] Kelz, *Lernziel deutsche Aussprache* (Anm. 28), S. 23–34.

und Bewegung der artikulierenden Organe zu vermitteln. Dazu zählen Abbildungen, Zeichnungen, Röntgenaufnahmen, Sagittalschnitte, Lippenbilder, Palatogramme, Modelle und die Transkriptionszeichen. Bei einem Lippenbild (seitlich und als Vorderansicht) z. B. lässt sich verdeutlichen, welche Lippenform, Vorstülpung bzw. Lippenabhub von den Schneidezähnen nötig ist, um einen bestimmten Vokal zu produzieren. Unter einem Sagittalschnitt hingegen versteht man eine schematische Darstellung artikulatorischer Einstellungen, die sich sehr gut dazu eignet, die Lippenposition sowie die Lage und Form der Zunge darzustellen. Neben den visuellen Mitteln, die auch für Muttersprachler hilfreich und interessant sind, um sich ein phonetisches Bewusstsein anzueignen, spielen auch taktile Mittel wie etwa die Artikulationsorgane selbst eine wichtige Rolle. So können etwa durch bestimmte Berührungen Empfindungen für die Lage, Form und die Kontaktstelle ausgelöst werden. Beispielsweise kann ein Ton einmal mit, einmal ohne zugehaltener Nase produziert werden. Ist eine deutliche Klangänderung zu vernehmen, ist das Gaumensegel gesenkt und der Ton hat eine eindeutige nasale Komponente[6].

Hingewiesen sei außerdem auf die Tatsache, dass die gleichzeitige oder vorhergehende Hörschulung eine wesentliche Voraussetzung für eine effektive Ausspracheschulung ist. Mündliche Kommunikation erfordert schließlich nicht nur produktive, sondern auch rezeptive Fertigkeiten und außerdem wird in der Regel mehr gehört als gesprochen. Zudem gibt es vielmehr Varietäten bei den rezeptiven Fertigkeiten, während man sich bei der Produktion auf eine beschränken kann. Des Weiteren gilt, dass nur das richtig gesprochen werden kann, was auch richtig gehört werden kann. Die Arbeit an den rezeptiven Fähigkeiten ist also essenziell, wobei auch das Lesen miteinbezogen werden sollte, da der Bezug zur Schrift auch für die Aussprache fundamental ist. Da jeder Schüler individuelle Stärken und Schwächen hat und jeder anders lernt – der eine durch Imitation, die andere durch kognitive Einsichten oder gezielte Ausspracheübungen – sollten verschiedene Übungstypologien, die die unterschiedlichen phonetischen Teilbereiche berücksichtigen, in regelmäßiger Wiederholung und sinnvoller Reihenfolge mit Hilfe der Lehrperson immer wieder eingesetzt werden[7].

Praktisches Beispiel: Projektbeschreibung Phonetik im Sprachunterricht

Im Folgenden soll eine Unterrichtsidee vorgestellt werden, die konkret phonetischen Unterricht miteinbezieht. Das Projekt wurde konzipiert für einen integrativen Deutschunterricht im Gymnasium, eignet sich aber auch für höhere berufsbildende Schulen und kann schließlich in der Realisierung für jede Klasse bzw. Situation in seinen Inhalten, Anforderungen, Übungen und Methoden adaptiert und verändert werden.

Die Voraussetzungen in den jeweiligen Schulen bzw. Klassen sind natürlich unterschiedlich, aber in den meisten Deutschklassen einer Oberstufe befinden sich mehrere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und anderen Erstsprachen als Deutsch, welche die deutsche Sprache schriftlich und mündlich schon auf einem recht guten Niveau beherrschen. Das Projekt, das mit der Klasse durchgeführt wird, heißt „Achim und Lisa quer durch die Welt“ und soll mehrere Kompetenzen (Schreiben, Lesen, Sprechen, Rezitieren, Gestalten usw.) miteinbeziehen. Konkret schreiben die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Lehrperson ein

[6] Rudolf Rausch / Ilka Rausch: *Deutsche Phonetik für Ausländer*. 7. Aufl. Leipzig 2002, S. 69–86.

[7] Kelz, *Lernziel deutsche Aussprache* (Anm. 28), S. 23–29.

Theaterstück, welches dann sprachlich und künstlerisch erarbeitet und schließlich in Form eines Rollenspiels auf der Bühne präsentiert wird. Dabei wird zunächst im Plenum die grobe Planung durchgeführt, um dann in Kleingruppen zusammen die einzelnen Szenen zu schreiben. Anschließend wird der Text zusammengeführt, nochmals überarbeitet und schließlich nach phonetischen Gesichtspunkten erarbeitet. Die Jugendlichen sollen sich bewusst mit der Sprache auch als ästhetisches Mittel auseinandersetzen und lernen, die Szenen in korrekter Standardsprache ausdrucksstark zu rezitieren. Mehrere Übungen, die individuell auf die Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden, sollen sie dazu befähigen, das Geschriebene korrekt auszusprechen, ihm aber auch die richtige Intonation und den gewünschten Ausdruck zu verleihen. Dabei müssen sich die Lehrenden natürlich am jeweiligen Ausgangspunkt der Lernenden orientieren – ein deutschsprachiger Schüler mit Bühnenerfahrung wird andere Herausforderungen haben als ein Dialektsprecher oder jemand, der vor kurzem erst in das hiesige Land gekommen ist. Jeder kann aber, unabhängig von seiner Vorgeschichte, von dem Projekt nicht nur, aber auch ganz besonders im Hinblick auf die Phonetik viel dazulernen. Die phonetischen Gesichtspunkte, zumal normalerweise auch im Unterricht stark vernachlässigt, bieten außerdem für alle etwas Neues und könnten so auf Interesse stoßen. Natürlich werden aber auch viele andere Kompetenzen gefördert, etwa das Arbeiten in der Gruppe und das Schreiben. Schreiben wird nur durch Schreiben gelernt, Sprechen nur durch Sprechen. Daher produzieren die Jugendlichen das Stück selbst – es macht auch mehr Spaß und der Auftritt auf einer Schulbühne als Abschluss des Projektes kann eine stark motivierende Funktion haben. So können auch die Eltern aktiv in das Schulgeschehen eingebunden werden, nicht nur als Zuschauer, sondern auch als Mitgestalter z. B. der Bühne, der Kostüme, des anschließenden Buffets. Der Plurilingualismus und die verschiedenen kulturellen und sozialen Aspekte im Klassenraum sind eine wertvolle Ressource – in den verschiedenen Szenen des Stücks sollen die Abenteuer der Protagonisten Achim und Lisa in unterschiedlichen Ländern geschildert werden. Dabei können und sollen landesspezifische Aspekte eingebracht werden, z. B. landschaftliche Gegebenheiten, die traditionelle Küche, Religion usw. Die genaue inhaltliche Realisation bleibt den Schülerinnen und Schülern überlassen. Natürlich sind hier im Speziellen die Jugendlichen aus anderen Ländern gefragt, wenn sie wollen, ihre Erfahrungen einzubringen und eine Szene in ihrem Land zu schreiben. Außerdem soll das Projekt fächerübergreifend durchgeführt werden. Im Geographie-Unterricht werden die verschiedenen Länder behandelt, im Fremdsprachenunterricht kann die Idee aufgegriffen werden, der Sportlehrer bzw. die Sportlehrerin könnte landesspezifische Sportarten ausprobieren, im Musikunterricht könnte das Projekt Anklang finden bzw. könnte hier auch eine musikalische Gestaltung für die Vorführung erarbeitet werden, im Kunstunterricht könnten einige Szenen herausgenommen und gemalt werden. So könnte auch ein Bilderbuch entstehen, das gerade den Schülerinnen und Schülern entgegenkommt, die Deutsch noch nicht so gut verstehen. Denn die Kombination von Text und Bild erleichtert das Textverständnis.[8]

Phonetische Arbeit am Text: Übungsmöglichkeiten

Genauer herausgenommen werden soll an dieser Stelle der phonetische Unterricht auf Grundlage des bereits geschriebenen Theaterstücks. Die Übungen verstehen sich natürlich nur als Beispiele, als wenige

[8] Gerlind Belke: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. 3., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler 2003, S. 209.

Exempel in einer Fülle an Übungsmaterial, und müssen konkret am Text und auf den jeweiligen Lernenden angewendet werden.

Unverzichtbar ist ein minimales Grundwissen über die Vorgänge beim Sprechakt, daher sollten die Jugendlichen anhand von Bildern zu den Sprechorganen zunächst einige grundlegende Informationen darüber erhalten, was wie und wo beim Sprechen passiert. Weiters sollten ihnen Grundlagen der Stimmhygiene vermittelt werden, das heißt schädliche Dinge (z. B. flüstern oder mehrmaliges Proben einer Szene, in der laut geschrien wird) weglassen und Aufwärmübungen vor der stimmintensiven Arbeit machen. Den Jugendlichen soll klar werden, dass diese Übungen vergleichbar sind mit den Aufwärmübungen eines Spitzensportlers, der auch zuerst seine Muskeln stimuliert, bevor er mit den Skiern über die Schanze springt. Zum Aufwärmen eignet sich beispielsweise gut die Übung „Lippenflattern“, bei der die Lippen-, Mund- und Gesichtsmuskulatur gelockert wird. Hier wird für einige Minuten ein schnaubendes Pferd imitiert, sodass die Lippen elastisch vibrieren. Es können Töne auf verschiedenen Tonhöhen produziert werden, die abwechselnd laut und leise sind. Sinnvoll ist es auch, die Atmung zu stimulieren und die Zwerchfell-Flankenatmung zu trainieren. Zu diesem Zweck wird im Stehen mit leicht angewinkelten Knien ein langes, stimmloses „s“ gesprochen. Das „s“ wird einmal möglichst lange ausgehalten, ein anderes Mal in rhythmischer Abfolge unterbrochen.[9]

Dann geht es darum, zunächst einmal die einzelnen Worte korrekt auszusprechen. Jugendliche, die die Standardsprache in mündlicher Produktion schon sehr gut beherrschen, können auf Feinheiten hingewiesen werden, z. B. auf die Realisation des stimmhaften s-Lautes im Anlaut oder in der Mitte zwischen zwei Vokalen. Hier eignen sich Übungen, die das stimmhafte und das stimmlose „s“ gegenüberstellen, z. B. „Saal, Sand, Hase“ (stimmhaft) im Unterschied zu „fassen, Spaß, Szene“ (stimmlos). Vor allem in Österreich wird das stimmhafte „s“ fast nie realisiert, daher ist diese Übung auch für den muttersprachlichen Sprecher eine Herausforderung.

Jugendliche, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben bzw. Dialektsprecher sind, haben vielleicht noch andere Bedürfnisse. Häufig bereitet der Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen Schwierigkeiten. Auch hier eignen sich Übungen, die Wörter mit langen und Wörter mit kurzen Vokalen gegenüberstellen, z. B.: „Staat – Stadt; Bann – Bahn; Saat – satt; Schal – Schall; Wahl – Wall; Gram – Gramm; Haken – Hacken; Schatten – Schaden; Pfanne – Fahne; Hasen – hassen; Rate – Ratte“ usw.

Öfters bereiten auch Vokaloppositionen Probleme, so können z. B. folgende Wortgruppen gelesen werden: „schnelles Fährschiff; ernstes Märchen; gelbe Ähren; emsige Käfer; tätige Menschen; gläserne Kette; enger Käfig; ärgerliche Väter“ usw[10].

Die Umlaute, die ja in vielen anderen Sprachen so nicht vorkommen, sind oft schwierig auszusprechen und müssen also gezielt geübt werden. Hilfreich ist es, sich an ähnlich klingenden Lauten in der Muttersprache des Lernenden zu orientieren. Bei einem französischsprachigen Schüler kann z. B. vom Wort „le noed“ ausgegangen werden, um die Aussprache von „Nüsse“ zu erlernen. Gelingt die Aussprache des Umlauts an diesem Beispiel, kann an anderen Einzelwörtern geübt werden, die in einem zweiten Schritt dann auch in Sätze integriert werden[11].

Auch die Übungen zu den distinktiven Merkmalen der Vokale, also lang, gespannt

---

[9] Ehrlich, *Stimmbildung und Sprecherziehung* (Anm. 18), S. 198–203.

[10] Ruth-Brigitte Fredric / Ursula Stötzer / Gerda Falgowski: *Übungen zur Phonetik der deutschen Sprache unter kommunikativem Aspekt. Übungsmaterial für Fortgeschrittene.* Halle Wittenberg 1985, S. 40–42.

[11] Martens, *Zur Methode des Aussprache-Unterrichts* (Anm. 27), S. 83 f.

(geschlossen) und kurz, ungespannt (offen), sind sehr wichtig. Ausgehen kann man zunächst auch hier bei ein- oder mehrsilbigen Minimalpaaren und einander ähnlichen Wörtern, wie es z. B. bei „Beet-Bett“ oder „stehlen-stellen“ der Fall ist. Dann können Fragen mit dem Fragewort „wer“ gebildet werden, indem bestimmte Verben vorgegeben werden. Beispielsweise ergibt sich beim Verb „fehlen“ die Frage „Wer fehlt?“. Genauso gut können ganze Sätze aus bestimmten Wortgruppen gebildet werden, z. B. „Segel – setzen“ wird zu „Er setzt die Segel“. Interessant ist es aber auch, mit Redewendungen zu arbeiten, z. B. mit Aussagen wie „Er kann ein Lied davon singen“ oder „Es ist hieb- und stichfest“[12].

Geübt werden müssen häufig auch die Unterschiede bei ähnlichen Vokalen, z. B. bei „i“, „y“, „u“ und „ü“. Hier eignen sich Gegenüberstellungen wie etwa bei „spielen – spulen – spülen“ als auch Vokalkombinationen in einem Wort, z. B. „Glückskind, Rücksicht, Erfüllung, unschlüssig“ usw. Wenn es anspruchsvoller sein soll, kann auch auf einer Metaebene überlegt werden, welche Wörter des vorliegenden Textes etwa mit einem langen gespannten /y:/ gesprochen werden. Schließlich können die entsprechenden Wortgruppen gelesen und anschließend in einen Satz verpackt werden.[13]

Gelingt die Aussprache der einzelnen Wörter, gilt es nun, an der Prosodie zu arbeiten. Sinnvoll ist es, sich zunächst einmal auf Wortebene die Silben zu unterstreichen, die betont werden, (z. B. überhaupt nicht!). Dann muss überlegt werden, wo der Hauptakzent im Sinn liegt bzw. liegen soll. Hier ergeben sich je nach persönlicher Interpretation, Ausrufen, Befehlen, Fragen usw. Unterschiede. Der Akzent soll im Text eingetragen werden, es können auch unterschiedliche Varianten ausprobiert werden, z. B. „Wóhin geht sie? Wohin géht sie? Wohin geht síe?“.

Bei längeren, komplexeren Sätzen, bei direkten oder indirekten Reden oder Aufzählungen ist es sinnvoll, sich die Satzmelodie mit kleinen Pfeilen einzuzeichnen, z. B. „Wir waren schon in Dresden, →, Leipzig, → Berlin → und Weimar.“↓.[14]

Hilfreich ist es außerdem, Akzentuierungsregeln zu vermitteln. So werden Komposita z. B. im Inneren einer Wortgruppe auf der ersten Konstituente akzentuiert („Wir schauen nach ´hellblauen Kleidern“), des Weiteren erhalten sie am Ende der Wortgruppe vor einer Pause meist zwei Akzente („Die Modefarbe des nächsten Frühjahrs ist ´hell´blau“)[15]. Diese Regeln können dann konkret in einem Textausschnitt angewendet werden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen schließlich befähigt werden, ihren Text selbstständig zu gliedern und zu akzentuieren. Dazu zählt auch, dass sie die Pausen einzeichnen und beim Vortragen beachten. Satzakzent und Pause sind ein wichtiges Gliederungsmittel. Zur Übung kann zunächst mit einem Text gearbeitet werden, in welchem die Akzente und Pausen bereits eingetragen sind, (z. B. „Als die ´Frösche verstummten, / hörte ich aus den Buchen jenseits des ´Sees / den ´´Kuckuk rufen. //“)[16]. In einem zweiten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler die Zeichen dann selbst in ihren Text schreiben. Wichtig ist auch hier die Feinbestimmung, d. h., es gibt mehrere Betonungen in einem Satz, aber einen Hauptakzent. Ebenso gibt es mehrere kleine Pausen, z. B. zwischen den Beistrichen, aber größere Pausen nach Satzende, bei einem neuen Absatz, als Stilmittel usw. Außerdem können bewusst Tempoveränderungen eingesetzt werden, die auch z. B. mit Pfeilen oder crescendo bzw. decrescendo Zeichen über dem Text eingetragen werden können. Zusätzlich

[12] Fredric / Stötzer / Falgowski, *Übungen zur Phonetik der deutschen Sprache* (Anm. 35), S. 43–45.

[13] Ebd., S. 53–57.

[14] Ebd., S. 2–10.

[15] Ebd., S. 23 f.

[16] Ebd., S. 29.

könnten in einem nächsten Schritt auch größere, über einen Satz hinaus gehende Texteinheiten als Spannungseinheiten verstanden und dementsprechend mit Spannungsbögen markiert werden.

Je nach Können und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler werden sich einige vielleicht nur mit bestimmten Übungen zur Aussprache von Diphthongen beispielsweise beschäftigen, andere wiederum mit verschiedenen Akzentuierungen experimentieren oder üben, das „d“ und „t“ im Auslaut auch wirklich so auszusprechen, dass man es selbst in der letzten Reihe im Theater noch hört. Das heißt es müssen natürlich nicht alle Übungen von allen Lernenden gemacht werden und es ist klar, dass die hier kurz vorgestellten Übungen auch nur exemplarisch sind, um aufzuzeigen, wie phonetisch an einem Text gearbeitet werden kann. Dabei sind die Aufgaben unterschiedlich schwierig, beziehen sich nur auf einzelne Laute oder Wörter bis hin zu ganzen Sätzen bzw. Textabschnitten und inkludieren die Arbeit an der Artikulation einzelner Phone bis hin zur Arbeit an Intonation, Phrasierung und Ausdruck ganzer Texte.

Zur Autorin

Dr. Barbara Ladurner ist Gymnasiallehrerin für literarische Fächer und Sprecherzieherin (DGSS).

E-Mail: barbara_ladurner@hotmail.it

Merle Pfeiffer, Berenike von Niebelschütz, Nico Schwarz, Mona Teuma

Digital Empathy

Die Rolle der Stimme bei digitaler Führung

1 Einleitung

Im Zentrum unseres Projektes Digitale Empathie - Die Rolle der Stimme bei digitaler Führung stehen die Wirkung sowie Erfolgsparameter der Stimme als Instrument zur erfolgreichen Kommunikation im digitalen Raum.

Durch den Ausbruch der weltweiten Covid-19 Pandemie im Frühjahr 2020 ist eine Vielzahl unternehmerischer Prozesse in den digitalen Raum gewandert. Es wurden diverse Maßnahmen zur Reduktion vermeidbarer Kontakte beschlossen. Da Austausch und Kommunikation in vielen Unternehmen zum Alltag gehören, mussten persönliche Meetings weitestgehend auf virtuelle Meetings umgestellt werden. Ein essenzieller Faktor für den Erfolg virtueller Teams ist erfolgreiche Kommunikation. Insbesondere für Führungskräfte entstanden durch die Umstellung auf digitale Gespräche jedoch eine Vielzahl neuer Herausforderungen.

Für eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden ist, neben Vertrauen und Transparenz, Empathie unabdingbar. Empathie ist die Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinversetzen und sie verstehen zu können, ihre Emotionen nachempfinden zu können und sich selbst dabei klar von der anderen Person abzugrenzen (Häusser, 2012). Der Verlust des emotionalen Rahmens stellt für die Kommunikation auf Distanz eine besondere Herausforderung dar.

Empathische Führungskräfte können die Arbeitszufriedenheit und innovatives Arbeitsverhalten ihrer Mitarbeitenden positiv beeinflussen, was sich wiederum positiv auf die Arbeitsleistung auswirken kann (Kock, Mayfield, Mayfield, Sexton & De La Garza, 2019). Des Weiteren fördert eine empathische Führungskraft das Wohlbefinden der Mitarbeitenden (Scott, Colquitt, Paddock, & Judge, 2010). Dieses wirkt sich wiederum positiv auf das Commitment der Mitarbeitenden trotz der hybriden Arbeitsmodelle aus. Weiterhin werden Führungskräfte, die empathisches Verhalten zeigen, für effektiver und kompetenter gehalten (Sadri, Weber & Gentry, 2011). Dies betrifft nicht nur die Einschätzung der Führungskraft an sich, sondern auch die Einschätzung der von der Führungskraft erbrachten Leistung.

Neben der aktuellen Pandemiesituation gibt es diverse Entwicklungen, die darauf hindeuten, dass auch zukünftig mehr Online-Meetings eingesetzt werden. Somit stellte sich für uns die Frage, welche Handlungsempfehlungen wir Führungskräften mit an die Hand geben können, die dazu beitragen, die Kommunikation in hybriden Arbeitsmodellen erfolgreich zu gestalten.

Unser Projekt beschäftigt sich somit mit digitaler Empathie in Online-Meetings. Wir gehen der Frage nach, welcher Kommunikationskanal und welche Sprechparameter Erfolgsfaktoren für Führungskräfte darstellen und somit zu einer erfolgreichen, von

Empathie geprägten, Kommunikation im digitalen Raum beitragen. Unterstützt wurden wir bei der Initialisierung und Umsetzung dieses Projektes durch unseren Praxispartner, Johannes Wördemann. Herr Wördemann war für uns der ideale Projektpartner, da er als Stimm- und Sprechtrainer sowie Radiomoderator über eine langjährige Expertise in diesem Bereich verfügt.

2 Theoretische Einordnung

Die Stimme nimmt im Kontext der Empathie eine besondere Rolle ein. Sie drückt anhand ihres Klanges unsere Stimmung aus und transportiert unter anderem Persönlichkeit. Als Spiegel unserer Seele kann sie trotz lokaler Distanz Nähe erzeugen. Nach einer Studie von Kraus (2017) schätzten die Versuchspersonen in den abgedunkelten Räumen die Emotionen der jeweils anderen Personen besser ein, als bei Gespräche in einem hellen Raum. Daraus schlussfolgert Kraus, dass die rein akustische Kommunikationsform, die Stimme, sich besser für den Emotionstransport eignet, als die Kombination aus visuellen und akustischen Kommunikationsformen (Kraus, 2017). Dieser Unterschied zwischen rein verbaler Kommunikation und nonverbaler Kommunikation war für uns vor allem im Kontext der digitalen Kommunikation sehr interessant, weswegen wir die beiden Parameter Video an / Video aus in unsere Studie integrierten.

In einer Studie von Newman und Schwarz wurden verschiedenen Mitarbeitenden des Konzerns Amazon in zwei verschiedenen Experimenten Reden oder Radio Interviews mit unterschiedlicher Tonqualität vorgespielt (Newman & Schwarz, 2018). Anschließend wurden die Studienteilnehmer über die Wirkung und die Intelligenz des Sprechers befragt sowie ob sie für den Sprecher Empathie empfinden. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass Videoclips mit hochwertiger Tonqualität bei jeder gestellten Frage besser abschnitten als die Videos mit schlechter Tonqualität, unabhängig vom Inhalt des Textes (Newman & Schwarz, 2018). Da die Studie lediglich zwischen Videoqualität unterschied, wollten wir in unserem Experiment ebenfalls Unterschiede in der Qualität des Mikrofons untersuchen.

Des Weiteren haben die Sprechgeschwindigkeit und die Stimmlage großen Einfluss auf die wahrgenommene Führungskompetenz und die Empathie (Apple, Streeter & Krauss, 1979). Die Sprechgeschwindigkeit wirkt sich auf das Sprachverständnis des Empfangenden aus und wird anhand der Anzahl der gesprochenen Worte oder Silben in einem bestimmten Zeitraum gemessen (Lazarus, 2007). Sprechende mit einer langsamen Sprechgeschwindigkeit wirken im Vergleich zu Sprechenden mit einer schnelleren Sprechgeschwindigkeit weniger vertrauenswürdig, redegewandt und überzeugend, dafür aber mehr leistungsfähig (Apple et al., 1979). Spricht jemand außerhalb seiner natürlichen Stimmlage, auch als Indifferenzlage (IDL) bezeichnet, wirkt diese Person nicht authentisch (Hardt, 2019; Tesche, 2010). Sprechende mit einer höheren Stimmlage wurden in einer Studie als weniger vertrauenswürdig, weniger empathisch, leistungsschwächer und als nervöser wahrgenommen (Apple et al., 1979). Da Karriere-Websites es ebenfalls empfehlen mit einer tieferen Stimme zu sprechen, um kompetenter wahrgenommen zu werden, liegt es in unserem Forschungsinteresse dieses genauer zu untersuchen.

Studien zufolge hat auch die psychische Verfassung des Sprechenden einen Einfluss auf die Fremdwahrnehmung (Hardt, 2019). Zur Vermittlung von Inhalten ist es nach Hardt zielführend, eine lebendige Sprechweise zu entwickeln, bei der ein regelmäßiger Wechsel der Parameter Lautstärke, Geschwindigkeit, Intonation und der Pausen gegeben ist. Sprechende, die mit ihrer Stimme und ihrem Körper Begeisterung ausdrücken, motivieren auch andere Menschen in ihrer unmittelbaren Umgebung (Hardt, 2019).

Somit stellte sich für uns die Frage, wie eine Person die Menschen in ihrer unmittelbaren Umgebung motivieren kann. Weiterhin fragten wir uns, wie bedeutsam dabei die Fähigkeit empathisch kommunizieren zu können ist und welche Strategien die individuelle Kommunikationsfähigkeit verbessern können. Daraus ergab sich für uns die folgende Leitfrage:

Inwiefern werden Empathie, Führungskompetenz und Motivation durch technische und sprachliche Manipulationen beeinflusst?

3 Methodische Vorgehensweise

3.1 Hypothesen

Folgend haben wir aus dem Thema und unserer Forschungsfrage Hypothesen abgeleitet. Wir erwarten, dass dem Sprecher durch die Nutzung eines rein auditiven Kommunikationskanals höhere Kompetenzen in Empathie, Führungsverhalten und Motivation zugesprochen werden. Dasselbe vermuten wir bei einer besseren Qualität der Audioaufnahme, sowie für das Reden mit schnellerer Sprechgeschwindigkeit und der natürlichen Stimmlage. Aus diesen Annahmen formulierten die Hypothesen (s. Abbildung 1).

H1	a. **Ohne Video** wird dem Sprecher eine höhere Empathie zugesprochen.
	b. **Ohne Video** wird dem Sprecher ein höheres Führungsverhalten zugesprochen.
	c. **Ohne Video** wird dem Sprecher eine höhere Motivation zugesprochen.
H2	a. Bei **besserer Audioqualität** wird dem Sprecher eine höhere Empathie zugesprochen.
	b. Bei **besserer Audioqualität** wird dem Sprecher ein höheres Führungsverhalten zugesprochen.
	c. Bei **besserer Audioqualität** wird dem Sprecher eine höhere Motivation zugesprochen.
H3	a. Bei **schnellerer Sprechgeschwindigkeit** wird dem Sprecher eine höhere Empathie zugesprochen.
	b. Bei **schnellerer Sprechgeschwindigkeit** wird dem Sprecher ein höheres Führungsverhalten zugesprochen.
	c. Bei **schnellerer Sprechgeschwindigkeit** wird dem Sprecher eine höhere Motivation zugesprochen.
H4	a. Bei **natürlicher Stimmlage** wird dem Sprecher eine höhere Empathie zugesprochen.
	b. Bei **natürlicher Stimmlage** wird dem Sprecher ein höheres Führungsverhalten zugesprochen.
	c. Bei **natürlicher Stimmlage** wird dem Sprecher eine höhere Motivation zugesprochen.

Abbildung 1: Hypothesen

3.2 Operationalisierung

Mit Hinblick auf die quantitative Überprüfung des Wahrheitsgehaltes unserer Hypothesen wurden die theoretischen Begriffe, die in der Forschungsfrage und den Hypothesen genannt werden, operationalisiert. Folglich wurden die theoretischen Begriffe in Variablen umgewandelt. Aus der erfolgreichen Kommunikation zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden haben wir die Variable der Wirkung der Führungskraft auf die Mitarbeitenden entwickelt. Die Variablen wurden im nächsten Schritt messbar gemacht. Dementsprechend wurden die Indikatoren Empathie, Führungskompetenz und Motivation als unsere abhängigen Variablen festgelegt. Daraufhin werden im letzten Schritt der Operationalisierung die Merkmalsausprägungen der Indikatoren bestimmt.

Damit unsere Ergebnisse vergleichbar mit anderen Studien sind, haben wir für die Variablen nach wissenschaftlich etablierten Skalen gesucht. Um spezifisch für unsere Fragestellung die Indikatoren zu messen, mussten wir die wissenschaftlichen Skalen jedoch individuell anpassen und abwandeln. Für die Messung von Empathie, Führungskompetenz und Motivation wollten wir erfragen, ob der Redner empathisch, kompetent und motiviert auf die Versuchsteilnehmenden wirkt. Mit diesem Ziel verwendeten wir für das Thema Empathie die Skala der Toronto Empathy Questionnaire Instructions (Spreng, McKinnon, Mar & Levine, 2009). Im ersten Schritt haben wir die gegebene Skala aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Des Weiteren haben wir nicht alle Fragen in unseren Fragebogen übernommen, um den Umfang der Umfrage zu begrenzen. Außerdem haben wir die Items umformuliert, sodass sie den Satz „Ich habe den Eindruck, dass der Sprecher …" beenden. Ähnlich sind wir mit den Items für Führungskompetenz, die ursprünglich aus dem Leadership Trait Questionnaire (LTQ) (Kraus & Kreitenweis, 2020) stammen, und den Items für Motivation aus Subskalen der Situational Motivation Scale (SIMS) (Guay & Blanchard, 2000) verfahren.

3.3 Forschungsdesign

Um herauszufinden, welcher Kommunikationskanal und welche Sprachparameter erfolgversprechend für eine gelungene Kommunikation im digitalen Raum sind, wurde eine quantitative Studie mit einem Between-subjects-Design durchgeführt. Hierfür wurden Feldforschung in Form einer Online-Umfrage genutzt. Die Umfrageergebnisse wurden nach Abschluss der Befragung in das Tool SPSS eingegeben. Anschließend wurden die Daten anhand statistischer Tests ausgewertet, woraufhin wir die Ergebnisse analysierten.

3.4 Fragebogen und Versuchsablauf

Die Durchführung der Umfrage fand über die Plattform SoSci Survey statt. Die Versuchsteilnehmenden erhielten von uns einen Link, über den sie direkt zu der Online-Umfrage gelangen konnten. Nach einer kurzen Begrüßung wurden die Teilnehmenden auf die Anonymität der Umfrage hingewiesen, sowie gebeten die Befragung an einem ruhigen Ort bestenfalls mit Kopfhörern durchzuführen. Daraufhin wurden die Versuchsteilnehmenden per Zufall in verschiedene Gruppen eingeteilt. Diese Randomisierung der Versuchsteilnehmenden wurde bei SoSci Survey im Voraus programmiert.

Auf der nächsten Seite erhielten die Teilnehmenden aller Gruppen die kontextuelle Einbettung. Sie sollten sich vorstellen, ihre Führungskraft wende sich mit der darauffolgenden Motivationsansprache an sie. Die Motivationsansprache wurde daraufhin von einer Mediendatei abgespielt. Der Inhalt der Rede war in allen Aufnahmen identisch. Die Variation und damit die unabhängige Variable beschränkte sich auf das Abspielen einer reinen Audiodatei oder einer Videodatei sowie auf die Verwendung

eines professionellen Mikrofons oder eines Laptop-Mikrofons.

In einem nächsten Schritt wurden insgesamt 24 Items bezüglich Empathie, Führungskompetenz und Motivation auf einer Fünf-Punkte-Likert-Skala von „stimme gar nicht zu" bis „stimme voll zu" abgefragt.

Auf der nächsten Seite wurden die Versuchsteilnehmenden ein weiteres Mal randomisiert in vier verschiedene Gruppen eingeteilt. Nun konnten die Teilnehmenden eine Audiodatei mit derselben Motivationsansprache wie im ersten Part abspielen. Die Variation beschränkte sich auf die Veränderung der Stimmlage und der Sprechgeschwindigkeit. Um die Manipulation der Stimmparameter umzusetzen, baten wir Johannes Wördemann als Stimmtrainer und Sprecher die Motivationsrede in den unterschiedlichen Varianten einzusprechen.

Wieder wurden die Items auf der Likert-Skala abgefragt. Im Verlauf der Items wurde eine zusätzliche Kontrollfrage eingebaut. Bei der Kontrollfrage wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert "stimme gar nicht zu" anzukreuzen, um Versuchsteilnehmende, die die Skalen wahllos ankreuzten, herauszufiltern (Attention Check). Auf der letzten Seite wurden demografische Angaben und zudem Deutschkenntnisse und Hörvermögen abgefragt. Außerdem bedankten wir uns für die Teilnahme, wiesen auf den Zweck unserer Studie hin und gaben schließlich die Kontaktdaten unseres Ansprechpartners an.

4 Beschreibung der Stichprobe

Um die Studie möglichst praxisorientiert durchzuführen, entschlossen wir uns die Stichprobe möglichst divers zu gestalten. Der Fokus lag darauf, Personen zu befragen, die tatsächlich Mitarbeitende eines Unternehmens sein können oder in naher Zukunft werden. Ursprünglich nahmen 120 Testpersonen an der Umfrage teil. Durch die Datenbereinigung konnten 93 Antwortbögen verwendet werden. In dem Fragebogen bauten wir einen Aufmerksamkeits-Check ein. Personen, die die Frage zur Aufmerksamkeit nicht korrekt beantwortet haben, konnten wir für die Auswertung der Daten nicht berücksichtigen. Personen mit beeinträchtigtem Hörvermögen konnten für die Datenanalyse ebenfalls nicht berücksichtigt werden, da ein vollständiges Hörvermögen für die Teilnahme an der Studie unumgänglich ist.

Wir befragten Teilnehmende zwischen 18 und 69 Jahren. Der Altersdurchschnitt der Stichprobe liegt bei 28,9 Jahren. Von 93 Teilnehmenden sind 66 Personen weiblich (70,97%) und 27 Personen (29,03%) männlich. 1,08 % der Befragten sind Schüler*innen, 55,91 % sind Student*innen, 35,48 % sind Arbeitnehmer*innen, sind derzeit nicht erwerbstätig. Alle Teilnehmer*innen der Studie gaben die sprachlichen Kenntnisse der deutschen Sprache mit C2 (Muttersprachliche Kenntnisse) an. Der Erhebungszeitraum der Studie lief vom 03. Mai 2021 bis zum 20. Mai 2021. Um innerhalb der 18 Tage möglichst viele Teilnehmende zu rekrutieren, führten wir die Umfrage mit den Studierenden aus drei Seminaren der Leuphana Universität durch und verbreiteten sie im Bekanntenkreis der Forschenden. Dies führte dazu, dass ein Großteil der Teilnehmenden derzeit als Student*innen eingeschrieben ist. Unser Projektpartner Johannes Wördemann verbreitete die Studie ebenfalls und rekrutierte Teilnehmende aus seinem Umfeld.

Wir gaben die Bearbeitungszeit des Fragebogens im Vorfeld mit ca. 13 Minuten an. Im Durchschnitt betrug die Bearbeitungszeit der Teilnehmenden 8,5 Minuten.

5 Ergebnisse und Einordnung

5.1 Pretests

Vor der Auswertung wurden die relevanten Konstrukte auf interne Konsistenz überprüft. Dabei blieben die Werte für Cronbach's Alpha weit über dem kritischen Wert (α<0,6) mit Empathie 1 α=0,733, Em-

pathie 2 α=0,792, Führungskompetenz 1 α=0,774, Führungskompetenz 2 α=0,88, Motivationsfähigkeit 1 α=0,789 und Motivationsfähigkeit 2 α=0,850. Die Zusätze eins und zwei beziehen sich dabei auf das Konstrukt im ersten, oder zweiten Teil des Fragebogens. Zusätzlich wurden die sechs abhängigen Variablen graphisch anhand von Q-Q-Diagrammen auf Normalverteilung geprüft. Auf Basis einer approximierten Gauss'schen Normalverteilung konnten die Konstrukte für die weitere Auswertung verwendet werden.

5.2 Überprüfung der Hypothesen

Die Überprüfung der Hypothesen wurde mithilfe von t-Tests durchgeführt. Dabei wurden pro Konstrukt, die beiden Manipulationsgruppen verglichen und auf signifikante ($p<0,05$) Unterschiede untersucht. Dabei wurden, gemäß des gerichteten Charakters unserer Hypothesen, der Output einer zweiseitigen Signifikanz halbiert.

Unsere Hypothesen zur Manipulation des Videobilds konnten wir annehmen (H1a, b, c). Unsere Auswertung belegte, dass die Teilnehmenden dem Sprecher eine höhere Empathie (einseitige Signifikanz p=0,025), höhere Führungskompetenz (p=0,014) und eine höhere Motivation (p=0,0335) zuschreiben, wenn eine reine Audiodatei abgespielt wird und kein Video des Sprechers dazu gezeigt wird. Dieses Ergebnis deckt sich mit bestehenden Erkenntnissen, wobei höhere Werte in einer video-freien Kommunikation nur für Empathie bestätigt wurden und erweitert diesen Effekt um die Konstrukte der Führungskompetenz und Motivation.

Weiter zeigten die Ergebnisse keine Präferenzen einer besseren Audioqualität für die drei untersuchten Konstrukte auf (H2a, b, c wurden abgelehnt). Für die Empathie wurde sogar eine Bevorzugung der normalen Audioqualität festgestellt ($M_{\text{profesionelle Qualität}}$=3,3191 und $M_{\text{normale Qualität}}$=3,6068 mit p=0,445). Weitere leicht erhöhte, insignifikannte Mittelwertsunterschiede zeigten auch für Führungskompetenz (deltaM=0,0692 und p=0,3305) und Motivationsfähigkeit (deltaM=0,0002 mit $p_{\text{zweiseitig}}$=0,999) in Richtung der Präferenz der normalen Tonqualität, vor der professionellen. Faktoren hierfür könnten ein nahbarerer Auftritt der Führungskraft in einem praxisnahen, nicht künstlich erscheinenden Setting sein. An dieser Stelle verweisen wir gleichzeitig auf die durchgeführten Interaktionsanalysen zu den Geschlechtern, da sich situativ Präferenzen der Qualität stark unterscheiden.

Zusätzlich zeigte sich in unseren Ergebnissen ein sehr klarer, verallgemeinerbarer Effekt der Bevorzugung einer normalen Sprechgeschwindigkeit, vor der schnellen Alternative. Dieses signifikante Ergebnis gilt erneut für alle untersuchten Konstrukte (H3a, b, c wurden abgelehnt). Folgende Signifikanzniveaus wurden bei den Mittelwertsunterschieden verortet: Empathie p=0,000, Führungskompetenz p=0,0005 und Motivationsfähigkeit p=0,0115.

Der letzte Teil unserer angesetzten Untersuchung bezog sich auf die Differenzierung einer normalen und tiefen Stimmlage, wobei kein eindeutiges Ergebnis festgehalten werden konnte (H4a, b, c wurden abgelehnt). Zwar ergaben sich für die Führungskompetenz ähnliche (mit p=0,4495) und die Empathie höhere Mittelwerte (mit p=0,3205) bei normaler Stimmlage, eindeutige (statistisch signifikante) Aussagen konnten nicht gebildet werden. Für die Motivation wurde eine Präferenz der IDL (normalen Stimmlage) erzielt, wobei die Fehlerwahrscheinlichkeit der Verallgemeinerung dieser Aussage um 0,4 Prozentpunkte über der kritischen Schwelle lag (p=0,054). Hier kann mit wenig zusätzlichen Teilnehmer*innen von einem eindeutigen Ergebnis ausgegangen werden. Auch an dieser Stelle verweisen wir weiter auf das in 5.2 erläuterte Zusammenspiel von Stimmlage und Sprechgeschwindigkeit, um je nach Situation den passenden Fall anwenden zu können.

Des Weiteren ergab sich vor allem im zweiten Teil der Untersuchung zu den Manipulationen der Sprechgeschwindigkeit und Stimmlage eine signifikante Unterscheidung der Werte bei einfaktoriellen ANOVAs. Für die drei untersuchten Variablen der Empathie (p=.001), der Führungskompetenz (p=.000) und der Motivationsfähigkeit (p=.000) unterschieden sich die Mittelwerte zwischen den vier manipulierten Szenarien stark. Dabei wurde für alle drei Szenarien ein graphisch ähnliches Muster ersichtlich. Die Mittelwerte nehmen von einer normalen Geschwindigkeit mit normaler Stimmlage, hin zu einer der tieferen Stimmlage bei gleicher Geschwindigkeit ab. Die Abnahme bleibt für den Fall der schnellen Geschwindigkeit und normalen Stimmlage bestehen. Letztendlich ist bei schneller Geschwindigkeit bei tiefer Stimmlage ein für alle drei Konstrukte feststellbarer Anstieg der Mittelwerte erkennbar.

5.3 Zusätzliche Interaktionseffekte

Praktische Anwendungsfelder weisen eine hohe Komplexität auf, bei denen selten rein isolierte Fälle auftreten. Unsere im oberen Teil erläuterten (Einzel-)Ergebnisse wollten wir daher miteinander in Kontext setzen, um mit Interaktionsanalysen mögliche Wechselwirkungen zwischen (manipulierten) Variablen (Video-Verfügbarkeit, Tonqualität, Sprechgeschwindigkeit und Stimmlage) erkennen zu können.

Für den ersten Teil des Fragebogens mit den technischen Manipulationen des Videos und der Tonqualität wurden keine Effekte zwischen den manipulierten Variablen erkennbar. Anders erwies sich das Zusammenspiel von Stimmlage und Sprechgeschwindigkeit. Hier zeigten sich für die Motivation und Führungskompetenz signifikante Effekte. So variierte die Präferenz der Stimmlage je nach Sprechgeschwindigkeit stark. Für eine normale Geschwindigkeit wurde, bei der Führungskompetenz eine Interaktion mit p=0,000, der Motivationsfähigkeit mit p=0,001, eine ebenfalls normale Stimmlage bevorzugt. (Ein Recap: die Untersuchung der Hypothesen zeigte eine beweisbare Präferenz der normalen Geschwindigkeit und den Trend einer Präferenz der normalen Stimmlage auf. Diese Ergebnisse beinhalteten dabei jedoch nicht realitätsnahe Situationen, in denen die Parameter gekoppelt auftreten.) Die Richtung der Präferenz änderte sich jedoch deutlich, bei der Betrachtung der schnellen Geschwindigkeit. Nun führte eine tiefere Stimmlage zu einer sowohl höher wahrgenommenen Motivation, als auch Führungskompetenz. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre die Kompensation der beim Sprecher vermuteten Unsicherheit oder Belastung durch eine starke, beruhigende und kompetente Wirkung tieferer Stimmen. Allgemein bewahrheitete sich der Effekt der höher wahrgenommenen Kompetenz tieferer Stimmen in unserem Experiment nicht und wird auch in der Literatur stark diskutiert. In Recherchearbeit und Abstimmung mit unserem Projektpartner, Herrn Wördemann, wurde jedoch eine nach wie vor breite Akzeptanz dieser Vermutung in der Bevölkerung ersichtlich. Allgemein ergänzen wir, dass die Unterschiede der vier verschiedenen Gruppen (aus der Kombination unserer manipulierten Variablen) allesamt statistisch signifikant unterschiedliche Mittelwerte aufwiesen. Dabei ergab sich der größte Mittelwert für die Gruppe der normalen Geschwindigkeit mit normaler Stimmlage und der geringste Mittelwert für eine schnelle Geschwindigkeit mit ebenfalls normaler Stimmlage.

Weiter sind auch Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Proband*innen festzustellen. Diese Effekte sind zwar nicht statistisch signifikant, verpassen das Signifikanzniveau jedoch nur knapp (p=0,066) und könnten mit einer höheren Gruppengröße signifikant werden. Für den ersten Teil des Fragebogens unterschied sich die Motivation der Führungskraft in den einzelnen Varianten sehr stark zwischen den Geschlechtern. Während Frauen eine hohe Konstanz ihrer Wahrnehmung aufwiesen, waren für Männer sehr große Unterschiede

zwischen den einzelnen Fragebogen Gruppen erkennbar (s. Abb 2). Hierbei waren es unter anderem die negativen Ausprägungen der männlichen Probanden die für die Fälle mit guter Tonqualität herausstachen. Diese Tendenz schränkt die Wirksamkeit der zweiten Hypothese stark ein und verdeutlicht die sich davor abgezeichnete Tendenz einer teils negativen Wirkung ‘zu guter’ Tonqualitäten.

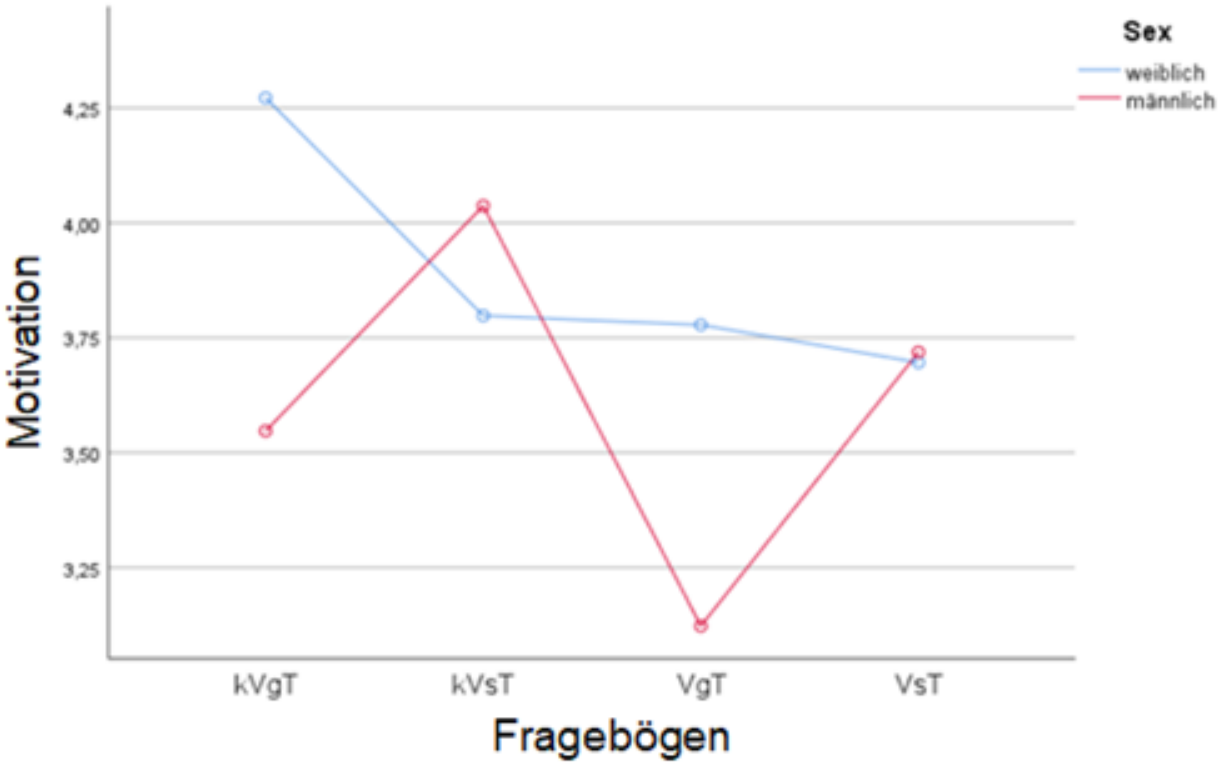


Abbildung 2: Interaktionseffekt des Geschlechts für die Variable Motivation bei technischen Manipulationen

(Erläuterungen: kVgT = kein Video, guter Ton; kVsT = kein Video, schlechter Ton; Vgt= mit Video, guter Ton;VsT = mit Video, schlechter Ton)

Im zweiten Teil des Fragebogens wurden starke Unterschiede durch die Klassifizierung nach Geschlechtern bei den Konstrukten Empathie und Führungskompetenz deutlich. Hierbei waren für Frauen deutlich volatilerer Werte für die einzelnen Fragebögen erkennbar. Dabei war zusätzlich interessant, dass für die beiden Varianten der tiefen Stimmlage, Männer und Frauen ähnliche Werte angaben und für die Fälle des Sprechens in der IDL, männliche und weibliche Ausprägungen stark voneinander abwichen. (s. Abb. 3, 4) Dieser Unterschied stellte allerdings keinen belegbaren Effekt dar. Zusätzlich ließ die gestreckte Skalierung der Ordinate auf kleinere Nuancen dieses Trends schließen, worin auch der nicht signifikante Charakter der Unterschiede begründet liegt (pEmpathie=0,099 und $p_{Führungskompetenz}$= 0,081) – die Unterschiede fielen dafür zu gering aus.

Allgemein zeigten unsere Analysen zusätzliche interessante Tendenzen auf. Auch teils aufgrund der Limitationen der Studie ergaben sich dabei keine weiteren statistisch signifikanten Effekte, weshalb der Abriss der Ergebnisse sich auf relevante Kernaussagen fokussiert.

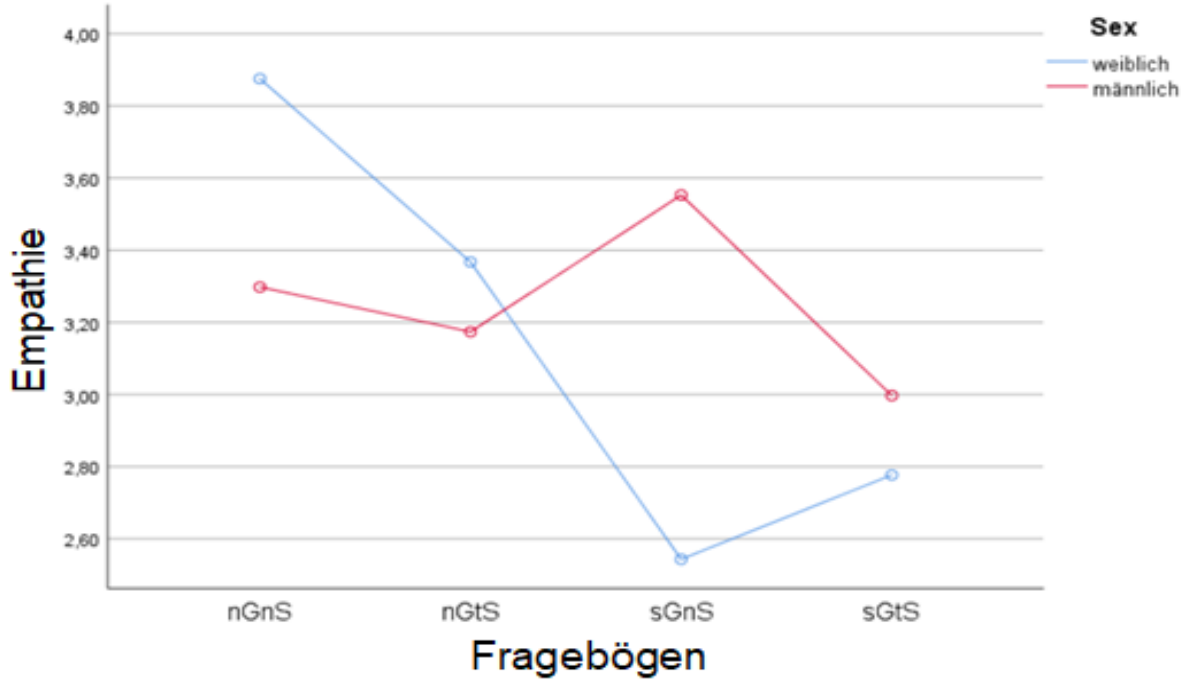


Abbildung 3: Interaktionseffekt des Geschlechts für die Variable Empathie bei sprachlichen Manipulationen

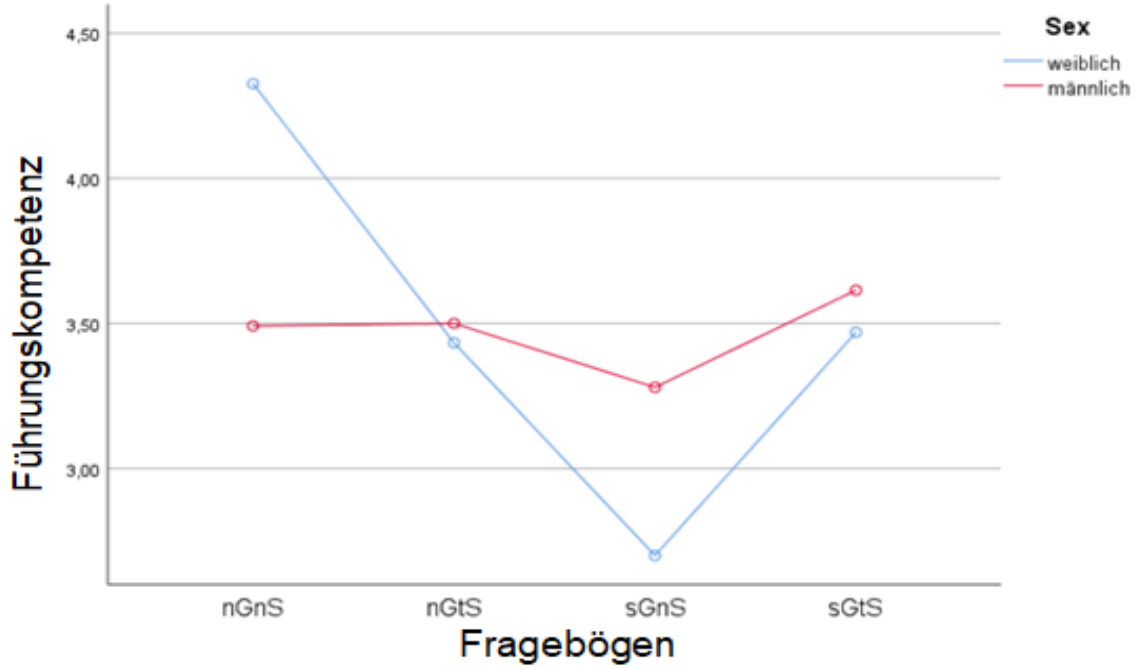


Abbildung 4: Interaktionseffekt des Geschlechts für die Variable Führungskompetenz bei sprachlichen Manipulationen

(Erläuterungen: nGnS = normale Geschwindigkeit, normale Stimmlage; nGtS =normale Geschwindigkeit, tiefe Stimmlage; sGnS= schnelle Geschwindigkeit, normale Stimmlage;SGtS = schnelle Geschwindigkeit, tiefe Stimmlage)

6 Limitationen

Trotz des Versuches jegliche Störvariablen auszuschließen oder zu kontrollieren, konnte die Umgebung und die physische sowie mentale Verfassung der Versuchspersonen nicht überprüft werden. Jene Störfaktoren umfassen unter anderem die Müdigkeit und Aufmerksamkeit der Versuchspersonen, aber auch der Lärm, dem sie ausgesetzt sind. Die Versuchspersonen wurden darauf hingewiesen, dass sie die Umfrage idealerweise an einem ruhigen Ort und mit Over-Ear Kopfhörern guter Qualität durchführen sollten, allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Versuchspersonen Zugang zu diesen Ressourcen haben. Die psychische Verfassung des Sprechers, die einen Einfluss auf den Stimmklang haben kann, stellt einen weiteren Störfaktor für die Reliabilität der Ergebnisse dar. Persönliche Biases gegenüber dem männlichen Sprecher oder Personen, die ihm ähnlich sehen, könnten ebenfalls die Ergebnisse beeinflussen und konnten nicht abgefragt werden. Der gesprochene Text ist auf einer Rede des Universitätspräsidenten der Leuphana basiert, sodass manchen Versuchspersonen, namentlich Leuphana-Studierenden, der Text möglicherweise bereits bekannt war, während andere ihn vor der Umfrage noch nicht gelesen beziehungsweise gehört hatten. Die individuelle Wahrnehmung der Inhalte des Textes, der Gestik des Sprechers oder wie frei gesprochen wurde stellen Störvariablen dar, die möglicherweise einen Einfluss auf die Ergebnisse haben. Der Einbezug dieser Überlegungen könnte auch zu einer höheren Varianzerklärung für unsere Interaktionsanalysen führen und somit ihre Aussagekraft weiter erhöhen. Zusätzlich sind die Ergebnisse bezüglich der Dauer der Audio- und Videomaterialien (unter 60 s) begrenzt; weitere Analysen in unterschiedlichen Kontexten und variierender Dauer sind für weiter verallgemeinerbare Aussagen durchzuführen.

Es ist möglich, dass unerwünschte Interaktionseffekte zwischen der ersten und der zweiten Audio- beziehungsweise Video-Datei stattgefunden haben. Die Versuchspersonen haben nach der ersten Datei denselben Fragebogen ausgefüllt wie nach dem Anhören der zweiten Datei. Somit kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie im Laufe des Experiments dazugelernt haben und beim zweiten Ausfüllen bereits einige Annahmen getroffen haben, was im Rahmen der Umfrage erforscht wurde.

Wir haben uns um ein repräsentatives Abbild aller deutschen Erwachsenen bemüht, indem wir über verschiedene Kanäle Teilnehmer für die Umfrage generierten. Allerdings garantiert dieses nicht eine akkurate Repräsentation aller Geschlechter, Altersgruppen, sozio-ökonomischer Hintergründe etc. Mehr als die Hälfte unsere Versuchspersonen sind Studierende, sodass das Durchschnittsalter unserer Stichprobe bei 28,9 Jahren liegt. Außerdem identifizieren sich 71 Prozent unserer Stichprobe als weiblich und nur 29 Prozent als männlich. Die Umfrage wurde von 120 Versuchspersonen ausgefüllt, doch nur die Daten von 93 Versuchspersonen konnten ausgewertet werden. Eine größere Stichprobe könnte in einer Folgestudie die Repräsentativität erhöhen. Diese würde unter anderem auch die Aussagekraft der Gruppenvergleiche innerhalb des ersten und zweiten Teils unserer Umfrage erhöhen. In diesen Untersuchungen wurden teils zu geringe Gruppengrößen (kleiner 30 Teilnehmer) für eine valide und reliable Auswertung herangezogen. Diese Limitation gilt allerdings nicht für die durchgeführten t-Tests zur Überprüfung der Hypothesen.

Des Weiteren muss beachtet werden, dass unser Fragenkatalog auf verschiedenen empirisch geprüften Skalen beruht, die jedoch für das Szenario angepasst wurden. Zu überprüfen, ob die abgeänderten Instrumente dieselben Werte für Gütekriterien aufweisen, übersteigt den Rahmen dieser Arbeit.

7 Handlungsempfehlungen für die Praxis

Die folgenden Implikationen wurden auf Basis der genannten Implikationen genannt und beziehen sich auf die Rahmenbedingungen, wie Dauer und Art der untersuchten Ansprache.

Die erste Handlungsempfehlung, die wir basierend auf unseren Ergebnissen aussprechen können ist, kontextbezogen die Kamera auszuschalten, um von anderen als empathischer, kompetenter und motivierter beim Sprechen wahrgenommen zu werden. Hierbei muss man beachten, dass der Sprecher in unserem Video seine Gestik und Mimik möglichst neutral hielt und diese zwei Faktoren möglicherweise einen Vorteil der visuellen Kommunikation darstellen.

Unsere Ergebnisse zeigen auch, dass eine gute Tonqualität keinen signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung der Empathie, Führungskompetenz oder die Motivation ausmacht. Demnach ist das Umstellen von einer guten Tonqualität zu einer professionellen für Führungskräfte aus unserem Kontext nicht notwendig und kann gegebenenfalls sogar negative Auswirkungen erzielen.

Das Verwerfen der Hypothesen H3a bis H3c belegt, dass Personen, die in als normal geltender Geschwindigkeit sprechen als empathischer, kompetenter und motivierter wahrgenommen werden und sollte deswegen regelmäßig geübt werden. Personen, die wissen, dass sie dazu neigen zu schnell zu sprechen, könnten Kompensation der negativen Auswirkungen dessen, durch tiefere Stimmlagen anwenden. Dieses Szenario zeigte in unserem Experiment höhere Mittelwerte der untersuchten Variablen auf.

Obwohl keines der Ergebnisse zur Stimmlage signifikant ist, können wir doch die generelle Tendenz aussprechen, bei „normaler" Sprechgeschwindigkeit in seiner natürlichen Stimmlage zu sprechen, um als empathischer, motivierter und kompetenter wahrgenommen zu werden. Wir raten davon ab bei „normaler" Sprechgeschwindigkeit künstlich tief zu reden, wie manche Karrieretipps-Webseiten behaupten. Besonders für die Wahrnehmung der Motivation scheint es eine Rolle zu spielen, wie natürlich man spricht.

Außerdem können wir die Empfehlung aussprechen bei der Gestaltung eines digitalen Monologs auf die Geschlechter der Zuhörenden zu achten, da wir für unsere manipulierten Variablen starke Unterschiede in den Wahrnehmungen feststellen konnten.

8 Ausblick

In unserer Umfrage haben wir uns auf die unabhängigen Variablen der Sprechgeschwindigkeit und Tonlage konzentriert. Besonders im digitalen Raum sollte zukünftig der Effekt anderer Spracheigenschaften wie zum Beispiel Dialekte oder Betonung erforscht werden. Auch die abhängigen Variablen, die in unserer Umfrage Empathie, Kompetenz und Motivation waren, könnten in zukünftigen Experimenten um relevante Konstrukte wie Sympathie oder Intelligenz erweitert werden.

Obwohl die Ergebnisse zwischen Männern und Frauen teilweise variierten, übersteigt es den Rahmen dieser Arbeite genauer darauf einzugehen. Weitere Experimente über digitale Empathie können auf die Unterschiede zwischen demographischen Gruppen wie beispielsweise Frauen und Männern oder den sogenannten Digital Natives und Digital Immigrants eingehen und Versuchsobjekte mehrerer Geschlechter bewerten lassen, um mögliche Unterschiede genauer zu erfassen.

Letztlich muss darauf hingewiesen werden, dass in unserer Umfrage ein Monolog an eine Vielzahl von Personen ausgestrahlt wurden. In vielen Arbeitsumfelder gehören allerdings Gruppenarbeiten und somit Dialoge zum Alltag und weitere Forschung kann zeigen, ob sich die Erkenntnisse direkt übertragen lassen. Ferner wurde die Umfrage vollständig in Deutsch, der Muttersprache der Versuchspersonen, durchgeführt und es gilt zu überprüfen, ob dieselben Effekte in einem multilingualen Kontext eintreten.

Literatur

APPLE, William; STREETER, Lynn A.; KRAUSS, Robert M.: Effects of pitch and speech rate on personal attributions. Journal of personality and social psychology, 37(5), 715., 1979.

EKLUND, Jakob H.; MERANIUS, Martina. S.: Toward a consensus on the nature of empathy: A review of reviews. Patient Education and Counseling, 2020.

GOUTHIER, Matthias H.; EGGERT, Andreas; NOGLY, Felicitas: Offshoring der Kundeninteraktion: Eine empirische Analyse der Wirkung der Sprachqualität am Beispiel von Call Centern. Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 60 (1), 48–70, 2008.

GUAY, Frederic; VALLERAND, Robert J.; BLANCHARD, Celine,M.: On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). Motivation and emotion, 24 (3), 175–213, 2000.

HARDT, Milena: Voice Power. Die Stimme macht den Unterschied. In Jeder kann wirken (pp. 113–131). Springer, Wiesbaden, 2019.

HÄUSSER, Leonard F.: Empathie und Spiegelneurone. Ein Blick auf die gegenwärtige neuropsychologische Empathieforschung. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 61 (5), 322–335, 2012.

KOCK, Ned; MAYFIELD, Milton; MAYFIELD, Jacqueline; SEXTON, Shaun; DE LA GARZA, Lina M.: Empathetic leadership: How leader emotional support and understanding influences follower performance. Journal of Leadership & Organizational Studies, 26 (2), 217–236, 2019.

KRAUS, Michael W.: Voice-only communication enhances empathic accuracy. American Psychologist, 72 (7), 644, 2017.

KRAUS, Rafaela; KREITENWEIS, Tanja: Führung Messen: Inklusive Toolbox Mit Messinstrumenten und Fragebögen, 2020.

LAZARUS, Hans; SUST, Charlotte A.; STECKEL, Rita; KULKA, Marok; KURTZ, Patrick: Akustische Grundlagen sprachlicher Kommunikation. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2007.

NEWMAN, Eryn J.; SCHWARZ, Norbert: Good sound, good research: How audio quality influences perceptions of the research and researcher. Science Communication, 40 (2), 246–257, 2018.

SADRI, Golnaz; WEBER, Todd J.; GENTRY, William A.: Empathic emotion and leadership performance: An empirical analysis across 38 countries. The Leadership Quarterly, 22 (5), 818–830, 2011.

SCHOEFFLER, Michael; HERRE, Juergen: About the impact of audio quality on overall listening experience. In Proceedings of Sound and Music Computing Conference (pp. 48–53), 2013.

SCOTT, Brent A.; COLQUITT, Jason A.; PADDOCK, E.Layne; JUDGE, Timothy A.: A daily investigation of the role of manager empathy on employee well-being. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 113 (2), 127–140, 2010.

SPRENG, Nathan R.; MCKINNON, Margaret C.; MAR, Raymond A.; LEVINE, Brian: The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. Journal of personality assessment, 91 (1), 62–71, 2009.

TESCHE, Bianca: Stimme und Stimmhygiene. Schulz-Kirchner Verlag, 2010.

Zu den Autorinnen und Autoren

Nico Schwarz; Studium der Betriebswirtschaftslehre (B.Sc.) an der Leuphana Universität Lüneburg
E-Mail: nico.schwarz@stud.leuphana.de

Berenike von Niebelschütz; Studium der Betriebswirtschaftlehre (B.Sc.) an der Leuphana Universität Lüneburg
E-Mail: berenike.niebelschuetz@stud.leuphana.de

Mona Teuma; Studium International Business and Entrepreneurship (B.Sc.) an der Leuphana Universtät Lüneburg
E-Mail: mona.teuma@stud.leuphana.de

Merle Pfeiffer; Studium International Business and Entrepreneurship (B.Sc.) an der Leuphana Universität Lüneburg
E-Mail: merle.pfeiffer@stud.leuphana.de

Anmerkung

Ein besonderer Dank der Forschenden geht an unseren Praxispartner Johannes Wördemann (E-Mail: kontakt@johanneswoerdemann.de) für seine Unterstützung und die Produktion der Forschungsvideos und -audios.

Ferner entstand das Projekt im Rahmen des Seminars „Führen in modernen Zeiten – die LeadershipGarage Field Studies“ unter Leitung von Frau Prof. Dr. Sabine Remdisch und Frau Hannah Vergossen an der Leuphana Universität Lüneburg. Unser besonderer Dank gilt auch ihnen für die Unterstützung des Projekts.

Anhang

Zu diesem Beitrag gibt es auch einen ausführlichen Anhang mit dem Fragebogen sowie Grafiken zum experimentellen Aufbau und der statistischen Auswertung (die Grafiken dienen der Veranschaulichung des Vorgehens und werden für den Erhalt eines guten Überblicks nur auszugsweise aus der statistischen Analyse aufgeführt).

Dieser Anhang kann kostenlos als pdf-Datei angefordert werden. Es genügt eine formlose Mail an rolwa@aol.com.

Hans Martin Ritter

sprache und sprechen

durch die sprache latschen, schlurfen oder schlendern
hier ein bisschen *dengeln*, dort mal eben *gendern*
warum nicht – wer's mag, der soll es ruhig tun

aber die, die‘s nicht tun, sozial auszuschließen
sie mit wortgeschützen zu beschießen
oder mit gebrüllten chören: wir sind *besser*!
ihr seid *gestern*! macht selbst *sternchen* fast zum messer
klingt nach china, honkong oder kim jong-un

dem, *was* da gesagt wird, mehr gewicht zu geben
freiheit zugestehn im miteinander leben
in der welt der widersprüche in sich ruhn:

nur so lässt sie sich ertragen und verändern

Zum Autor

Hans Martin Ritter studierte Musik, Germanistik und Sprecherziehung und war langjährig Professor an der Hochschule/ Universität der Künste Berlin und der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Er ist einer der Väter der neueren Theaterpädagogik und einer der profilierten Vertreter des gestischen Sprechens in der Schauspielausbildung. Auftritte als Sprecher/Schauspieler: lit.-musikal. Programme/Szenische Monologe, Arbeiten als Regisseur und Pianist (Begleiter).

Weiteres unter: www.hansmartinritter.de

E-Mail: hansmartinritter@web.de

Imme Schönfeld

Mentales Training

Wie wir durch sprachliche Selbstbeeinflussung unser Leben steuern

1 Einleitung

Jeden Augenblick gestalten wir unser Leben, mit Gedanken, Worten und Taten. Gedanken haben die Tendenz in Worte überzugehen und Worte wiederum haben die Tendenz in Taten und Handlungen zu enden. „Übrigens meine ich, dass Karthago zerstört werden soll," so schloss Cato jede seiner Reden vor dem Senat bis Karthago schließlich 146 vor Christus vernichtet wurde. Dies ist nur eines von vielen bekannten Beispielen der handlungsauslösenden Wirkung ausgesprochener Gedanken.

In der Regel sind wir uns dieser starken Verknüpfung von Denken, Sprechen und Handeln, noch dazu in dieser Abfolge nicht immer bewusst. Unsere Taten liegen ja mehr oder weniger offen zur Schau, was man von unseren Gedanken nicht behaupten kann. Dennoch sind es unsere Gedanken, mit denen wir den Determinanten unseres eigenen Verhaltens entfliehen, mit denen wir also jederzeit das Ruder herumreißen können.

Daher wollen wir uns zuallererst die besondere Verknüpfung von Denken und Sprechen ins Gedächtnis rufen. Wir werfen einen Blick auf deren Entwicklung im Laufe unseres Heranwachsens und unserer Erziehung und was diesen inneren Dialog (beziehungsweise das innere Sprechen oder die Selbstkommunikation) ausmacht. Nachfolgend gehen wir auf die Frage ein, welchen Einfluss es auf unsere Lebensgestaltung ausüben kann. Denn normalerweise liegt unser ganzes Bemühen auf der Außenwirkung der Sprache, der Rhetorik, mit Hilfe derer wir unsere Mitmenschen informieren und regulieren. Wenden wir diesen Vorgang jedoch an uns selbst an, nutzen wir die sogenannte Selbstregulationsfunktion der Sprache, nach dem Motto: man selbst tut, was man sich sagt. Ob, wie und unter welchen Mechanismen diese Selbstverbalisationen funktionieren, bilden die Abschlussfragen dieses Artikels.

2 Sprechen und Denken

Sprechen und Denken sind zwei sich wechselseitig bedingende und verstärkende Funktionen, die sich aus einer gemeinsamen Wurzel nähren (vgl. Krupp 1992, S. 17)

Nach dem die grundlegendsten Sprachkenntnisse in den Vorschuljahren erworben worden sind, verschmelzen die beiden Prozesse der Sprach- und Intelligenzentwicklung. Die Interaktion zwischen Denken und Sprechen hat eine qualitative Veränderung in der intellektuellen Entwicklung zur Folge. Eine große Menge intellektueller Prozesse kann nun verbalisiert werden. Damit fangen wir an in „Wörtern zu denken", um Probleme zu lösen und Handlungen zu organisieren (vgl. Zivin, 1979, S. 25). Vorerst geschieht diese Sprache offen und egozentrisch. Später, falls die zähen Erziehungsmaßnahmen funktioniert haben sollten, innerlich und verdeckt. Dieses leise verbale Denken nennt Wygotski „innere Sprache". Sie wird mit sieben beziehungsweise acht Jahren vollkommen verinnerlicht, kann aber jederzeit und in

jedem Alter mit bestimmten (Not-)Situationen, wie „Warum funktioniert der Drucker jetzt nicht?“ oder „beim letzten Mal hat es doch auch geklappt…“ wieder nach außen getragen werden. Dieses innere Sprechen hat alle Funktionen des ordnenden Denkens und ist auch für seelisch-geistige Funktionsfähigkeit von großer Bedeutung. (Tönnis, Selbstkommunikation, 1994, S. 15).

Hier wird die Verknüpfung von Denken und Sprechen konkret. Doch dieser Gedanke ist nicht neu. Selbst Platon betrachtete schon Denken und Sprechen als eins und Denken als das Gespräch der Seele mit sich selbst. Auch Bühler hat diesen Gedanken wieder aufgegriffen:

> „Sprechen und Menschsein komme auf ein und dasselbe hinaus oder es sei das Medium, die Fassung der Sprache, in der allein uns Außenwelt und Innenwelt gegeben und erschließbar werden. Zum mindesten soll Denken und Sprechen dasselbe, nämlich Logos, und das stumme Denken nur ein unhörbares Sprechen sein“ (Bühler, Sprachtheorie, S. 24).

2.1 Innerer Dialog

Blicken wir etwas tiefer in dieses Denk-Sprechschema unseres inneren Dialogs hinein, gleicht dieser innere Dialog einem Suchprozess. Diesem Suchprozess geht eine „Lücke“, ein „Loch“ (Dörner, 2008) voraus, dass wir versuchen mit einer sinngebenden Antwort zu füllen. Ähnlich einer Alltagsunterhaltungen zwischen zwei oder mehreren Menschen, welche aus Fragen, Aufforderungen, Feststellungen, Meinungen und Vermutungen besteht, setzt sich dieser innere Dialog mit uns selbst aus ganz ähnlichen Komponenten zusammen:

1. Fragen
2. Feststellungen und Urteile
3. Aufforderungen (Selbstaufforderungen und Befehle).

Diese treten weder wahllos, noch in einer starren Reihenfolge hintereinander auf, sondern in bestimmten Sequenzen, die wir selbst bestimmen.

Durch Fragen und deren Beantwortung bringen wir nicht nur unseren eigenen Denkprozess in Bewegung und halten unser Gedächtnis beweglich, sondern haben ein immerwährendes Werkzeug zur eigenständigen Umwandlung unserer Gedächtnisstrukturen zur Hand (Dörner, 2008, S. 695). Damit wird der Mensch zum Schöpfer seines Daseins. Ähnlich wie Prometheus das Menschengeschlecht selbst aus Ton erschuf („Hast du nicht alles selbst vollendet, heilig glühend Herz?“) und Athene ihm den Atem einhauchte. Dieser fantastischen Fähigkeit, unseres Schöpfergeistes in uns können wir uns gar nicht oft genug bewusst werden.

Wenn also unsere Gedanken und deren sprachliche Mittler Wirkungen erzeugen, wie und wofür genau sollten wir sie dann einsetzen?

Unterschiedliche Fragen lösen selbstverständlich unterschiedliche Wirkungen aus:

1. Die Warum-Frage zum Beispiel lenkt unsere Aufmerksamkeit in die Vergangenheit und versucht Ursachen zu ergründen.
2. Die Wozu-Frage dagegen zielt auf die Zukunft ab und fordert eine Legitimation der zukünftigen Handlung.
3. Die Wie-Frage hilft bei der Überführung von einer Handlung in die nächste. Sie ist auch die Frage nach dem Mittel zur Erreichung der angepeilten Ziele.
4. Die Was-Frage hilft der Verdeutlichung des zu beschreitenden Weges.

Stark theoretisch und abstrakt denkende Menschen bleiben bei diesem inneren Suchprozess bei Warum- und Wozu-Fragen stehen, handlungsorientierte Menschen beschäftigen sich dagegen eher mit der Was- und Wie-Frage, womit diese Menschen dementsprechend häufig schneller zu Selbstaufforderungen und Handlungsaktivitäten schreiten können. Die Lageorientierung („In welcher Situation befinde ich mich?“) muss in Zeiten schnel-

ler Reaktionserfordernisse zu Gunsten der Handlungsorientierung („Was ist hier zu tun?“) aufgegeben werden. Leider neigen wir gerade in Stresssituationen dazu, in die Lageorientierung zu verfallen. Doch genau daher ist die Beobachtung der eigenen Gedanken und das „Neu“-Denken von so großer Wichtigkeit. Wie genau nicht nur Fragen, sondern auch Selbstaufforderungen aussehen können oder sollten, darauf gehen wir an späterer Stelle konkret ein.

Die Hoffnung durch Fragen endlich die sehnlichst verlangten Antworten zu finden ist zum Teil vergebens, erfüllt aber dennoch einen tieferen Sinn. Möglicherweise werden ein paar Fragen beantwortet und daraus Handlungen und Schlüsse gezogen. Andererseits ergeben sich aus der Beantwortung von Fragen wiederum neue Fragen, was einen langwierigen, aber auch befruchtenden Kreislauf von immerwährenden, tiefergehenden Gedankengängen erlaubt und in Gang setzt. Dieser kann sich bis über eine Lebensspanne hinstrecken.

2.2 Experiment

Ebenfalls zum Einfluss von Sprache auf das Denken hat sich Dörner beschäftigt, auf dessen Experiment zum Einfluss von Sprache auf die Problemlöse- und Gedächtnisleistung ich an dieser Stelle kurz eingehen möchte (Dörner, 1998, S. 224–238). Es zeigt, dass die Qualität und somit der Ertrag des Selbstgesprächs stark variieren kann.

Konkret wurden in dem Experiment den Versuchspersonen am Computerbildschirm zwei Käfer gezeigt: ein Käfer im Ausgangszustand und einer im Zielzustand. Aufgabe war es den Käfer im Zielzustand mittels Bestrahlung der Tasten Alpha bis My (griechisches Alphabet) herzustellen. Den sechs Versuchsgruppen mit jeweils zehn Personen wurden jeweils sechs unterschiedliche Vorgehensweisen zur Lösung ihres Käferproblems vorgegeben.
Gruppe 1: „laut denken“

Die erste Gruppe wurde veranlasst bei ihrer Problemlösung laut mitzudenken und den Verlauf mitzuverbalisieren.

Gruppe 2: „Selbstreflexion“

Diese Gruppe wurde in regelmäßigen Abständen dazu aufgefordert ihr Verhalten selbstkritisch zu erörtern, und sich Selbstinstruktionen für den weiteren Verlauf zu geben.

Gruppe 3: „sprachfrei denken“

Die dritte Gruppe durfte weder ein innerliches, ruhiges, noch ein äußerliches, lautes Selbstgespräch führen. Sie mussten ihr sprachliches Denken, wenn möglich ganz und gar unterdrücken, und auch auf keinen Fall mit einer ihrer Gruppenmitgliedern kommunizieren.

Gruppe 4: „Zahlen sprechen“

Die Versuchspersonen sollten während der Bearbeitung Zahlenpaare im Wechsel sprechen. Diese Instruktion entspricht der artikulatorischen Unterdrückung, mit der „die Annahme verbunden [ist], dass eine durchgehende Beschäftigung der Sprechmuskulatur eine sprachliche Beschäftigung mit problemrelevanten Inhalten verhindert“ (Bartl & Dörner, 1998, S. 224).

Gruppe 5: „motorische Interferenz“

Diese Gruppe wurde dazu veranlasst während des Versuchs in einem vom Versuchsleiter angegebenen Rhythmus mit der Hand auf den Tisch zu klopfen. Dieser Vorgang dient dazu die sprachliche von einer allgemeinen Beeinträchtigung abzuheben, wobei beide motorische, automatisierte Abläufe darstellen.

Gruppe 6: „Kontrollgruppe“

Die Kontrollgruppe vervollständigte den Versuchsplan.

Mit nicht großer Überraschung schneiden die beiden Gruppen „Zahlen sprechen“ und „sprachefrei denken“ am schlechtesten ab. Am besten schneiden die Gruppen „Selbstreflexion“, „motorische Interferenz“ und die

Kontrollgruppe ab. Wider Erwarten kommt die Gruppe „laut denken“ nicht zu den erhofften Höchstleistungen. Zwei Arten von Versuchsteilnehmern kristallisieren sich hier heraus: die „Logomales“ und die „Logobenes“.

Die „Logomales“ nutzten während der gesamten Durchführung meistens Aussagen. Der Sprachgebrauch der „Logobenes“ umfasste überdeutlich mehr Äußerungen, davon Fragen, Hypothesen, Antworten und Selbstaufforderungen in circa gleichen Anteilen.

> „Insgesamt läßt sich feststellen, dass das laute Denken „Logomales“ weniger einem Selbstgespräch gleicht als vielmehr einer Kommentierung dessen, was wahrgenommen und getan wird. „Logobene“ dagegen führt ein reges Gespräch mit sich selbst“ (Bartl & Dörner, 1998, S. 235).

Was ziehen wir aus diesen Ergebnissen? Soll (verbalisiertes) Denken zu positiven Effekten führen, benötigen wir:

- Fragen, die uns weiterführen

- in die Zukunft gerichtete und positiv besetzte Formulierungen sowie

- Handlungsaufforderungen, die uns den nötigen „Stupser“ geben.

Weniger hilfreich, ganz im Gegenteil erzielende Strategien sind, zermürbende Kommentare über eigene Fehleistungen und immer wiederkehrende, vergangenheitsbeladene Negativselbstreflexionen.

3 Übertragung auf den Alltag

Die konstruktive Selbststeuerung verlangt von uns viel Mut, Kraft und Selbstdisziplin. Selbst der Alltag ist voll von Situationen, in denen Zuversicht und Zweifel hin- und herspringen und unsere Gedanken zur Amibivalenz neigen. Bei Beanspruchung fallen Gedanken spontan ins Negative und wir bedauern uns selbst. „Schwierig“, „unmöglich“, „es geht nicht“, „ich kann nicht dagegen an“, „ich kann nicht anders“ sind Wörter, die unseren Unmut noch mehr „füttern“. Mit Hilfe der Selbstkontrolle, des „Stop“-Rufs, unterbrechen wir die Abwärtsspirale. Ähnlich wie bei Nachrichtensprechern die sogenannte Fehlerschleppe zu beobachten ist: ärgern sich diese über einen Versprecher, ist der nächste Fehler bereits vorprogrammiert.

Welche Hürden müssen wir auf diesem Weg nehmen und wie sieht eine gelungene Selbstbeeinflussung aus?

3.1 Sport

Bekannt ist das mentale Training vor allem im Sport. Sportler eignen sich die Fertigkeit, in bestimmten Situationen Denk- und Vorstellungsprozesse aktiv zu gestalten, bewusst an. Neben dem körperlich anstrengenden Sporttraining schulen sie sich im mentalen Training. Neben der klassischen Methode der „vorwegnehmenden Bewegungsvorstellung“ – der Bewegungsablauf wird vor dem geistigen Auge, in der Vorstellung perfektioniert, um sich auch dann motorisch leichter und besser nachvollziehen zu lassen (Malik, 2005, S. 159) – möchte ich hier vor allem die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Selbstgesprächsregulation legen.

Wie wir oben bei der Versuchsdurchführung festgestellt haben, können diese Selbstgespräche unterstützen oder stören. Unterstützende Selbstgespräche, wie zum Beispiel das Mitsprechen einer entsprechenden Kurzformel bei der tatsächlichen Bewegungsausführung, beeinflussen nachweislich die Konzentration, die Motivation und die Leistung des Sportlers (Mayer, Hermann, 2010, S. 13).

„Dieses Mal fährst Du nicht wie ein Angsthase.“ Mit diesem Satz will der Servicemann die Skifahrerin anspornen. Mit Sekunden Rückstand und Tränen in den Augen kommt die Skiläuferin ins Ziel. Diese Worte haben der Sportlerin nicht weitergeholfen.

„Ich bin gut drauf!“

„Komm schon. Weiter! Weiter!“
„Ich kann das!“

Dies sind nur einige Beispiele von Selbstbefeuerungen und Worten, die eine riesen Kraft auslösen können. Noch schwieriger ist es gegen negative Formulierungen anzuarbeiten. „Bleib dran“ anstatt „Ich habe keinen Bock mehr“ oder „Wenn ich mich konzentriere und ruhig bleibe, schaffe ich das“ anstatt „Diese Prüfung schaffe ich nie“ (GEO, Die Sportformel, 2015, S. 36). Die Frage ist: Wenn Topathleten es sich nicht leisten können, zweifelnden Stimmen zuzuhören und negativen Empfindungen allzu viel Raum zu geben, warum sollten wir es nicht auch genauso in anderen Bereichen unseres Lebens versuchen.

3.2 Gesundheit

„Mit jedem Tag geht es mir in jeder Hinsicht immer besser und besser.” Diese Formel empfiehlt Emil Coué 20 mal vor dem Einschlafen (Das mentale Training direkt vor dem Einschlafen ist als besonders effektiv einzuschätzen, da während der Tiefschlafphase Gedächtnisinhalte aus dem Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis überführt werden) und nach dem Erwachen halblaut vorzusprechen. Seine Grundidee beruht darauf, dass die Vorstellungskraft stärker ist als unser Wille. Diese Vorstellungskraft sei wie eine Art Naturkraft, die uns angeboren ist; mit der wir unser Leben lang spielen, ohne es zu wissen (Coué, 2012, S. 20).

> “Mit Vertrauen, in festem Glauben und mit Ausdauer, setzt sich die bewusste Autosuggestion im Bereich vernunftgemäßer Ziele mit mathematischer Gewißheit in Wirklichkeit um“ (Coué, 2012, S. 100).

Selbstvertrauen ist ein wichtiges Stichwort, oder auch Selbstwirksamkeitsüberzeugung (wie es Bandura benannt hat). Sie ist die absolute Grundlage bei der Aktivierung von Selbstheilungskräften, die allerdings in der klassischen Schulmedizin nicht genug Beachtung findet. Einfache sprachliche Ergänzungen, wozu und mit welchem Ziel der Arzt eine Infusion verabreicht, können die Dosis des Schmerzmittels um ein Drittel verringern. Die schmerzlindernden Worte des Arztes werden in unserem Gehirn in biologische Prozesse umgewandelt und wirken auf die gleichen Sinneszellen, sprich Rezeptoren ein, wie die Medikamente selbst (Bauer, 2018, S. 124). Wir halten fest: Worte bringen nachweislich körperliche Abläufe in Gang und kurbeln Heilungsprozesse an.

Dass Worte, die auf eine Person täglich und über lange Zeit einwirken, umgekehrt auch körperlich oder mental krank machen können, ist kein Geheimnis. Diese bedrohlichen Zuschreibungen oder auch „stereotype threats“ genannt, projizieren Vorurteile auf Menschen, welche diese, meist unwillentlich und unbewusst – übernehmen und bestätigen.

3.3 Handlungsanleitung

Falls wir nun den Schöpfergeist in uns tragen, müssen wir uns fragen, wie sich unsere Gedanken und Taten nun konkret übersetzen lassen.

Grundlegend müssen wir uns wie Epiktet fragen, welche Möglichkeiten in unserer Hand liegen und was außerhalb unserer Gewalt steht. Diese beiden Momente rät Epiktet weise zu unterscheiden. „Und gehört es zu dem, was nicht in deiner Gewalt steht, so sage zu dir selber: es geht mich nichts an!“ (Epiktet, 184, S. 22).

Es wäre illusorisch zu denken, alles mit Gedanken steuern zu können.

Wo liegt stattdessen unser Einflussbereich? Dieser liegt in der Selbstbeobachtung (Schritt 1), im Training der eigenen Gedanken (Schritt 2) und im Selbstgespräch (Schritt 3).

Schritt 1: Die Selbstbeobachtung bildet den Ausgangspunkt der Selbstkontrolle.

Schwierige Situationen sollen nicht schön geredet werden. Doch Gedanken wie „Das überfordert mich“, „Ich werde vom Pech verfolgt“, „Wieso gerade ich?“ lösen automatisch eine kontraproduktive Selbstbeeinflussung aus. Dieser Beeinflussung müssen wir uns bewusstwerden und der Weg dorthin führt uns über die Beobachtung unserer eigenen Gedanken, da sie ansonsten zu negativen Haltungen und Einstellungen heranwachsen können und uns selbst massiv behindern.

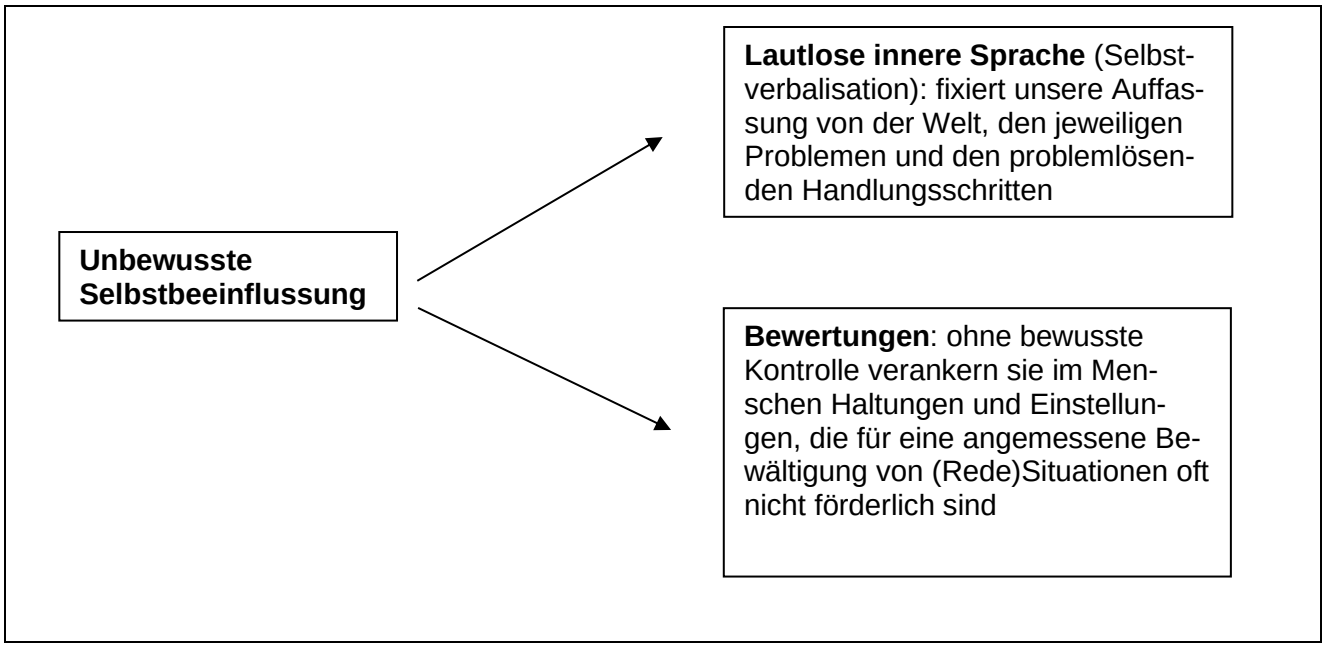


Abb. 1: Auswirkungen der unbewussten Selbstbeeinflussung

Die Beobachtung von Kognitionen gibt wichtige Hinweise auf die Sichtweise, die der Mensch auf sich und seine Umwelt hat. Bei psychisch gestörten Menschen sind die Bewertungen fehlerhaft und verzerrt (Tönnies, Selbstkommunikation, 1994). Ziel ist es diese zum Teil verzerrten Beobachtungen und Zuschreibungen von uns selbst durch andere Sichtweisen und Blickwinkel zu ersetzen. Dies erfolgt entweder durch ein Gespräch mit anderen oder durch sehr intensive Selbstbeobachtung. Nach der Selbstbeobachtung folgt die Korrektur der unproduktiven Selbstverbalisationen. Diese Übung ist entweder als Vorbereitung zu einer Situation oder als Reflektion nach einer schwierig empfundenen Situation gedacht.

Selbstverbalisation in belastenden Situationen:	Gegenvorschläge zur negativen Selbstverbalisation:

Abb. 2: Reflektierte Selbstbeeinflussung, Übungsbeispiel nach Kegel

Schritt 2: Training der eigenen Gedanken

Sich selbst über die Schulter zu schauen fällt den meisten von uns schwer, wie der Volksmund weiß. Tendenziell gehen Menschen eher zu hart mit sich selbst ins Gericht. Damit, wie wir oben gesehen haben die Einstellung zu uns selbst und unsere Handlungen (und damit indirekt auch auf andere) besser ausfallen, helfen sogenannte Leitsätze. Mit diesen Leitsätzen steuern wir unsere Gedanken in die Richtung, die wir anstreben. Möchte man an seinem Verhalten arbeiten, kann man sich selbst durch einen Leitsatz regulieren.

Der Leitsatz

- kann die Botschaft enthalten, die Sie vermitteln wollen
- kann Wertungen und Haltungen beeinflussen: Statt destruktiver Tendenzen besser positive Leitsätze wie „Ich glaube an mich“, „Ich werde alle überzeugen“ oder „Ich habe etwas Wichtiges zu sagen“
- kann zu konkreten Handlungen auffordern „deutlich sprechen“, „alles der Reihe nach“
- oder generelle Verhaltenstendenzen ändern „ruhig bleiben“

Komplexe Leitsätze wirken meist nicht. Es sollte ein einfacher Satz sein, ohne irgendwelche Verneinungen wie „nicht“, „kein“, „niemals“ usf. Die Wirkung der Autosuggestion steigt und fällt mit der Pointiertheit des Leitsatzes. Außerdem sollte Ihr Leitsatz intensiv mitgedacht werden, im Geiste immer wieder wiederholt und nach Möglichkeit einmal laut ausgesprochen werden. (Kegel, Begleitbroschüre zur Seminar- und Coachingphase)

Schritt 3: Das Selbstgespräch

Die Selbstgesprächsregulation ist die Fertigkeit, Selbstgespräche (handlungsbegleitende Gedanken) regulieren zu können. Wie stark der Zusammenhang zwischen Selbstgespräch und Leistung ist, verdeutlicht sehr gut die von Lindemann beschriebenen Autosuggestionen vor und während seiner Atlantiküberquerung in einem kleinen Faltboot im Jahre 1956. Das Einhämmern seiner Sätze „Nicht-Aufgeben” bildete neben „ich schaffe es“ und „Halte Kurs West“ das seelische Korsett für die dunkelsten Stunden seiner Fahrt (Lindemann, 1975). Dieser hier geschilderte Extremfall demonstriert den Kampf ums Durchhalten per Selbstgespräch, welcher sich auch sehr gut auf die Alltagssituation übertragen lässt, denn erst „kippt“ der Dialog (mit sich bzw. anderen), dann die Situation.

Natürlich wäre es unrealistisch einfach jeden Tag ein paar Motivationssprüche vor sich her zu brabbeln und damit sein Leben für immer im Griff zu haben. Was Selbstgespräche allerdings bewirken können ist, die mentale Stärke in sich selbst wachzurütteln, aus sich förmlich herauszukitzeln und Optionen zu erweitern anstatt einzuschränken. „Wenn all unser Wesen von unserem Denken abhängt” (Trautmann, 1877, S. 47,), so sollten unsere Gespräche mit uns selbst wie eine vitaminreiche Nahrung sein, um bisher unentdeckte Kräfte zu mobilisieren.

Literatur

BACHMANN, Klaus, Die Sportformel. In: Geo 05, 2015, S. 26-36.

BARTL, Christina & DÖRNER, Dietrich: Sprachlos beim Denken – zum Einfluß von Sprache auf die Problemlöse- und Gedächtnisleistung bei der Bearbeitung eines nichtsprachlichen Problems. In: Sprache und Kognition, 17 (4), 1998, S.224-238.

BAUER, Joachim: Die Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens, München, 2018.

BÜHLER, Karl: Sprachtheorie, Stuttgart, 1999.

COUE, Emil: Die Selbstbemeisterung durch bewusste Autosuggestion, Basel, 2012.

DÖRNER, Dietrich: Bauplan für eine Seele, Reinbek, 2001.

EBERSPÄCHER, Hans: Ressource Ich, München, 1998.

EPIKTET: Handbüchlein der Moral und Unterredungen, Stuttgart, 1984.

KEGEL, Gerd, Begleitbroschüre zur Seminar- und Coachingphase, LMU Programm Profil.

KRUPP, Friedrich: Führung und Verführung durch Sprache, Köln, 1992.

LINDEMANN, Hannes: Überleben im Stress, München, 1975.

MAYER, Jan & HERMANN, Hans-Dieter: Mentales Training, Heidelberg, 2010.

MALIK, Fredmund: Führen, Leisten, Leben, München, 2005.

TÖNNIS, Sven: Selbstkommunikation, Heidelberg, 1994.

TRAUTMANN, Oskar: Der Mensch in der Zeit, Stuttgart, 1877.

ZIVIN, Gail (Hrsg.): Removing Common Confusions about Egozentric Speech, Private Speech, and Self-Regulation. In: The development of Self-Regulation Through Private Speech. New York, 1979, S.13-49.

Zur Autorin

Dr. Imme Schönfeld studierte Sprechwissenschaft und Psycholinguistik an der Ludwigs-Maximilian-Universität in München. Danach folgte neben der Promotion („Führung durch Sprache“) eine mehrjährige Lehrtätigkeit als Dozentin für das Fach Sprechwissenschaft und Psycholinguistik an der LMU. Heute trainiert sie Rhetorik, Kommunikation und Stimme für Universitäten und Firmen.

Weiteres unter: www.imme-schoenfeld.de

E-Mail: kontakt@imme-schoenfeld.de

Steffen Voigt und Anna Wichtmann

Erfolgreich kommunizieren in Videokonferenzen

Erfahrungsbericht zu einer Online-Veranstaltungsreihe

1 Einleitung

Unsere Kommunikation verlagerte sich im vergangenen Jahr zu einem großen Teil ins Digitale. Auf beruflicher Ebene fanden Meetings im Home-Office online statt oder Verkaufs- und Verhandlungsgespräche wurden digital geführt. E-Learning nahm im schulischen und universitären Kontext einen wichtigen Platz ein. Aber auch im Privaten verabredeten wir uns zu Videokonferenzen. Die Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren, veränderte sich und wir sahen uns mit neuen sprecherischen Herausforderungen konfrontiert. Um praktische, sprechwissenschaftliche Ansätze zum Miteinandersprechen im Online-Kontext erarbeiten zu können, haben die Autor:innen die digitale Veranstaltungsreihe „Erfolgreich kommunizieren in Online-Konferenzen“ durchgeführt. An drei Abenden im Zeitraum vom 26. April bis zum 3. Mai 2021 widmeten wir uns unterschiedlichen Fragestellungen. Zu jedem Termin luden wir eine:n Expert:in der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. ein. Im Folgenden werden die thematischen Schwerpunkte, das Vorgehen und die Notwendigkeit der Veranstaltungsreihe beschrieben sowie eine Reflexion vorgenommen.

2 Vorbereitung und Motivation

Vorab legten wir drei Bereiche fest, die wir als besonders von der Andersartigkeit der Kommunikation auf digitaler Ebene betroffen empfanden. Die Kernfrage des ersten Themas war, wie wir in einer Online-Situation, in der sich alle anwesenden Menschen an unterschiedlichen Orten aufhalten, wirkungsvoll sprechen können. Dass die Teilnehmenden in unterschiedlichen Räumen sind und die Akustik sowie das Bild abhängig von technischen Faktoren sind, stellt die Stimme vor neue Herausforderungen. Auch können wir in Sitzungen mit besonders vielen Teilnehmenden weniger auf den Gebrauch von Körpersprache zurückgreifen. Der zweite Themenblock hatte die Leitung von Online-Meetings zum Gegenstand. Elementare Fragen sind hierbei, wie sich der Sprecher:innenwechsel organisieren lässt oder Visualisierung umsetzbar ist. Viele Sprechwissenschaftler:innen sind in der Lehre tätig, weshalb wir zuletzt auch einen Blick auf die Lehre und wie sie auch online gelingen kann, warfen.

Das Angebot zur Teilnahme an unserer Reihe richtete sich an alle Interessierten. Personen aus jeglichen Fachrichtungen und Kontexten waren eingeladen. Das Projekt wurde hauptsächlich in sprech- und geisteswissenschaftlichen Kontexten über Mailinglisten und in den sozialen Medien beworben.

Ziel war es einerseits einen Austausch von Meinungen und Erfahrungen mit anderen Vertreter:innen des Fachs zu ermöglichen. Dabei sollten die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen analoger und

digitaler Kommunikation betrachtet werden. Andererseits wollten wir praktische Tipps und Handlungsmöglichkeiten zusammentragen, die uns bei einer erfolgreichen digitalen Kommunikation in all ihren Facetten unterstützen.

3 Format

Die Veranstaltungen gingen selbstredend online vonstatten. Wie bereits erwähnt, befand sich die Mehrheit der Bevölkerung im Homeoffice. Ziel war es, die Reihe als lockere, kurzweilige Feierabendveranstaltungen mit interaktiven Elementen anzubieten. Wir fragten uns, ob eine weitere digitale Veranstaltung in den Abendstunden das richtige Format sei. Andererseits bestanden keine realistischen Alternativen. Durch eine möglichst kurze Veranstaltungsdauer wollten wir die Hürde zur Teilnahme senken. Gleichzeitig erhofften wir uns, in der Kürze der Zeit trotzdem praktische Tipps und Ratschläge erarbeiten und an die Teilnehmenden weitergeben zu können. Wir entschieden uns deshalb, die Dauer auf 60 Minuten zu begrenzen. In der ersten halben Stunde gab es ein Interview mit der:dem eingeladenen Expert:in. Der Rest der Zeit bot Raum für Fragen aus dem Publikum und für Diskussionen. Zur Umsetzung entschieden wir uns für das Konferenzprogramm Zoom.

3.1 Gesprächsleitung

Die Gesprächsleitung teilten wir in zwei Rollen mit jeweils festgelegten Aufgaben ein. Eine Person war für die Hauptgesprächsleitung zuständig. Sie eröffnete die Veranstaltung, führte das Interview, leitete zur Fragerunde über und beendete den Abend. Die andere übernahm vornehmlich technische Aufgaben. Sie war Host der Online-Konferenz, ließ die Teilnehmenden in den Raum eintreten, überblickte den Chat und koordinierte die Diskussionsrunde im zweiten Teil. Letztere Funktion bot sich an, da sie so Kommentare aus dem Chat direkt aufnehmen konnte.

3.2 Einbindung des Publikums

Während des Interviews hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit Kommentare, Fragen und Anmerkungen über den Chat mitzuteilen. Das Publikum wurde dazu auch explizit aufgefordert. Auf diese Reaktionen wurde im zweiten Teil eingegangen. Zuerst sollten die vorbereiteten Interview-Fragen behandelt werden. Die Hauptgesprächsleitung konnte so ihre gesamte Konzentration auf das Gespräch mit der:dem Expert:in legen. Rückmeldungen aus dem Publikum wurden von der Co-Gesprächsleitung aufgenommen und notiert. Diese konnten im zweiten Teil dann direkt an den Interview-Gast weitergereicht werden. Weiterhin hatten Teilnehmende die Möglichkeit per Melde-Funktion, die das Programm Zoom bietet, auf sich aufmerksam zu machen und eine Frage oder Anmerkung persönlich an die:den Interviewten zu richten. Die Mikrophone waren zunächst für alle Zuschauenden stummgeschaltet und konnten durch den Host freigegeben werden. Auf diese Weise wollten wir unvorhersehbare Störungen des heterogenen Publikums verhindern.

4 Ergebnisse der Veranstaltungsreihe

Kapitel 4 beinhaltet die Ergebnisse und Erkenntnisse der einzelnen Veranstaltungen. Diese speisen sich sowohl aus den Antworten im Interview als auch aus den Diskussionsrunden.

4.1 Wirkungsvolles Sprechen in Videokonferenzen mit Heike Heinemann

Für diesen Termin haben wir Heike Heinemann eingeladen. Sie ist Dozentin an der PH Heidelberg, Diplom-Sprecherin sowie -Sprecherzieherin (DGSS) und verfügt über einen breiten Erfahrungsschatz im Training von Rhetorik und Stimme.

4.1.1 Unterschied zwischen analoger und digitaler Kommunikation auf sprecherischer Ebene

Heike Heinemann führt an, dass die Distanz zwischen allen Teilnehmenden einer Online-Konferenz größer ist als im analogen Kontext. Sich diese Tatsache zu Beginn bewusst zu machen, ist wichtig. Die Distanz kommt insbesondere zustande, da der direkte Blickkontakt fehlt. Entweder schauen wir in die Kamera und sehen dabei lediglich eine Linse. Oder wir schauen auf den Bildschirm, um die anderen Menschen sehen zu können. Dabei senkt sich allerdings unser Blick, da sich die Kamera in der Regel am oberen Bildschirmrand befindet.

Weiterhin bringt die Diplom-Sprecherzieherin den Begriff der „Zoom-Fatigue“ ein. Die Interaktion über Videokonferenzen ermüdet uns schneller als Gespräche im realen Leben. Diese bisher gefühlte Ermüdung konnte durch Studien der Stanford-Universität und der Universität von Göteborg nachgewiesen werden. Die Wissenschaftler:innen machten dabei sogar geschlechtsspezifische Betroffenheitsgrade aus (De Witte 2021). Heike Heinemann erklärt, dass der ständige Blick auf uns selbst eines höheren kognitiven Aufwands bedarf. Wir sind kritische Beobachter:innen von uns selbst. Hinzu kommen die vielen unterschiedlichen Kacheln der Konferenz-Teilnehmenden. Durch dieses bunte Mosaik kann kein gemeinsamer sozialer Gesprächsraum entstehen. Außerdem stellen unsere Augen nur auf die kurze Entfernung zum Bildschirm scharf. Auch das führt zu Ermüdungserscheinungen.

Wenn wir uns mit anderen in einem Raum befinden, treten Bestätigungsgeräusche wie zustimmendes Brummen oder Interjektionen („aha“) während eines Wortbeitrages auf. Diese Ausdrucksformen des aktiven Zuhörens bleiben online aus und können zu Verunsicherungen führen (vgl. Lepschy 2020, S. 32). Generell ist die Raumwahrnehmung eine andere: Stimmen gehen direkt ins Ohr. Die Raumakustik fehlt. Zudem ist nicht sichtbar, wie eine Gruppe auf das Gesagte mimisch und körpersprachlich reagiert. Die Beziehung zu den Teilnehmenden muss aktiv gestaltet werden. Smalltalk zu Beginn eines Meetings kann nur durch eigens geschaffene Räume ermöglicht werden und ergibt sich nicht mehr völlig zwanglos (vgl. Kipp 2020, S. 26). Nicht zuletzt beeinflussen technische Belange die Online-Kommunikation. Störungen wie eine Verzögerung im Bild-Ton-Verhältnis erhöhen den Konzentrationsaufwand. Die Expertin empfiehlt daher, Aufgaben parallel zu einem Meeting oder Multitasking zu vermeiden. Wichtig ist es auch, aktive Pausen einzuplanen. Diese Unterbrechungen können genutzt werden, um den ganzen Körper zu bewegen. Die Beziehungsebene unter den Konferenzteilnehmenden wird gestärkt, indem vor dem offiziellen Beginn Raum für informellen Austausch eingeplant wird. Zusätzlich kann durch das Ausschalten der Selbstansicht einer Zoom-Fatigue vorgebeugt werden.

4.1.2 Rolle und Wirkung der Sprechenden

In Videokonferenzen nimmt die Kamera uns meist zu Hause auf. Dadurch geben wir den Zuschauenden einen privaten Einblick. Um die Professionalität zu wahren, ist es wichtig, den Hintergrund vorzubereiten. Dieser sollte möglichst neutral sein. Bild-/Ton- und Lichtverhältnisse gilt es vorher zu überprüfen. Für das richtige Setting nennt Heike Heinemann folgende Leitfragen:

1. Welchen Einblick bekommen die Zuschauenden in mein Privatleben und welcher Eindruck könnte so entstehen?

2. Passt mein Auftreten im Video zu meiner Rolle in der Videokonferenz?

3. Gibt es externe Vorgaben durch bspw. den Arbeitgeber (Logo im Hintergrund, keine privaten Gegenstände etc.)?

4. Was gebe ich von mir preis? Welche Einblicke will ich (nicht) gewähren?

Für den Stimmeinsatz ist es analog wie digital wichtig, die Sprechwerkzeuge durch

Summen, Warmsprechen oder Artikulationsübungen aufzuwärmen. Im Homeoffice ist ein Warmup besonders notwendig, weil Flurgespräche oder sonstige anwärmende Sprechsituationen wegfallen.

Darüber hinaus sind vor allem technische Aspekte zu bedenken. Ein gutes Mikrophon ist von besonderer Bedeutung. Ob ein Headset verwendet wird, hängt von der Tonqualität und den eigenen Gewohnheiten ab. Ein Headset kann die Zuschauenden ablenken. Zu beachten ist, dass das Mikrophon sich nicht zu nah am Mund befindet. Allgemein sollte auf Störgeräusche Acht gegeben werden. Dafür ist es ratsam, das Mikrophon nach jedem Redebeitrag auszuschalten. Potentielle Lärmquellen (z. B. Hunde oder Straßenverkehr) sollten mitbedacht und vermieden werden.

Der Körper sollte möglichst in Bewegung bleiben. Eine starre Schreibtisch-Haltung gilt es zu vermeiden. Nur wenn der Körper in Bewegung und locker bleibt, kann auch die Stimme frei klingen. Die Kamera sollte so positioniert werden, dass die Augen auf einer Höhe mit der Linse sind. Die richtige Distanz ist gefunden, wenn eine Hand zwischen Kopf und das Ende des Bildausschnitts passt. Zwar ist die Wirkung von Körpersprache in Online-Konferenzen vermindert, dennoch lässt sich mit der richtigen Haltung das Auftreten verbessern. Die Kamera sollte frontal auf den Körper ausgerichtet und das Körpergewicht gleichmäßig auf der Sitzgelegenheit verteilt sein. Heike Heinemann rät dazu, die Körperhaltung im Bild vorab zu überprüfen. Wie bereits erwähnt, ist es wichtig, Pausen zur körperlichen Aktivierung einzulegen. Hierbei eignen sich Schulterkreisen, umhergehen, strecken, gähnen und seufzen. Während der Konferenz ist es ratsam, die Bewegungen zu reduzieren, da diese ablenken können. Auch wenn die Gestik im kleinen Bildausschnitt kaum wahrgenommen wird, hilft sie beim Sprechen. Die Diplom-Sprechererzieherin rät zu Gestik, die auf die Kameraperspektive angepasst ist. Unmittelbar vor der Kamera sollte bspw. nicht gestikuliert werden.

4.1.3 Sprecherische und inhaltliche Mittel zur Kontaktaufnahme

Im vorhergehenden Kapitel wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Wirkungskraft der Körpersprache digital eingeschränkt ist. Laut Heike Heinemann können wir aber mit unserer Mimik wirken. Um sowohl einen Blickkontakt zu bemühen als auch die Reaktionen der Teilnehmenden im Blick zu behalten, bietet es sich an, immer wieder zwischen Kameralinse und Bildschirm hin und her zu wechseln. Die persönliche Ansprache einzelner Personen kann dem fehlenden echten Blickkontakt entgegenwirken.

In der Kürze liegt die Würze: Bedingt durch die Zoom-Fatigue können wir nur eine begrenzte Menge an Informationen aufnehmen. Redebeiträge sollten durch einen klaren Endpunkt erkennbar sein. Dazu geht die Stimme am Satzende nach unten. So lässt sich das Gespräch leichter organisieren. Mit der in Zoom integrierten Meldefunktion oder indem man direkt vor der Kameralinse winkt, kann man auf sich aufmerksam machen. Eine deutliche Aussprache ist von noch größerer Bedeutung als sonst. Zeitverzögerungen durch die Datenübertragung sollten einkalkuliert werden. Durch Sprechpausen kann potentiellen Verständigungsproblemen abgeholfen werden.

4.1.4 Fazit

Online-Konferenzen zeichnen sich besonders durch die aufkommende Ermüdung aus. Sie bewirkt, dass unsere Fähigkeit zur Informationsaufnahme schneller als gewöhnlich abnimmt. Heike Heinemann gab einige Ratschläge, wie der Prozess der Zoom-Fatigue verlangsamt werden kann. Entscheidend ist hierbei, die Selbstansicht auszuschalten, ausreichend Pausen einzulegen und den Körper in Bewegung zu halten. Auch ist eine gute technische Ausstattung grundlegend für die erfolgreiche Teilnahme an einer Videokonferenz. Während wir die Qualität des Mikrophons und der Kamera gestalten können, ist die Daten-

übertragung nur begrenzt in unserem Einflussbereich.

Die Beziehung zwischen den Teilnehmenden in einer Videokonferenz muss neu gedacht werden. Smalltalk und zwanglose Gespräche sind nur möglich, wenn die Gesprächsleitung entsprechende Vorbereitungen trifft. Gerade der fehlende Blickkontakt sowie der fehlende gemeinsame Raum behindern die Kontaktaufnahme zu anderen Personen in der Konferenz.

4.2 Gelungene Leitung von Online-Meetings mit Wolfgang Lepschy

Als Experten für Gesprächsleitung und -moderation haben wir den Sprechwissenschaftler und Theologen Wolfang Lepschy zum Interview eingeladen. Lepschy ist selbstständig arbeitender Coach, Moderator und Trainer. Er hat in dieser Zeitschrift (Ausgabe 70) bereits eine Analyse der Videokonferenz aus sprechwissenschaftlicher Sicht veröffentlicht (Lepschy 2020).

4.2.1 Grundlagen zur Gesprächsführung

Zuerst klärten wir die allgemeinen Grundlagen für die Leitung eines Meetings. Diese im Folgenden dargelegten elementaren Bausteine zur Gesprächsführung gelten sowohl offline als auch online.

Die:der Gesprächsleiter:in ist Dienstleister:in: Die Aufgabe besteht darin, das Gespräch zwischen den Teilnehmenden zu organisieren und eine Beziehung zu ihnen aufzubauen. Nur so kann eine Struktur und damit ein roter Faden ermöglicht werden. Alle anderen beteiligten Personen sollen sich ausschließlich auf das Thema fokussieren können. Die Sprecher:innenwechsel werden von der gesprächsleitenden Person eingeleitet und sie versucht, die Redeanteile gleichmäßig zu verteilen. Je größer die Gruppe ist, desto wichtiger ist es, dass jede:r zu Wort kommt. Sofern Konflikte unter den Teilnehmenden bestehen, sollte die:der Gesprächsleiter:in diese offen ansprechen. Mögliche Interventionen können Hinweise sein, zum Thema zurückzukehren oder eine Pause zur Klärung des Sachverhalts einzulegen (vgl. Lepschy 2008, S. 102).

4.2.2 Sprecher:innenwechsel

In Online-Zusammenhängen gewinnt die Rolle der moderierenden Position noch an Bedeutung. Es fehlt die Möglichkeit, Sprecher:innenwechsel intuititv und sprechsprachlich durch Körpersprache (z. B. einatmen, vorlehnen) anzudeuten und zu vollziehen (Lepschy 2020, S. 34). Erfahrungsgemäß sind Teilnehmende in Online-Konferenzen zurückhaltender. In diesen Fällen ist die direkte Ansprache ein mögliches Mittel.

4.2.3 Beziehung von Gesprächsleitung zu Teilnehmenden

Wie in Kapitel 4.1 bereits erwähnt, sollte Raum für informelle Gespräche aktiv geschaffen werden. Hierzu dienen separate digitale Gruppenräume, die vor Beginn oder in Pausen geöffnet werden. Auch zusätzliche Software wie www.wonder.me oder www.gather.town sind probate Ergänzungen.

Sowohl analog als auch digital ist zu klären, wer die:der Entscheidungsträger:in in einer Gruppe ist, die moderiert/geleitet wird. Die Hierarchien sollten offengelegt werden. Nur so kann die:der Gesprächsleiter:in ihrer:seiner Aufgabe nachkommen (Lepschy 2008, S. 111). Wichtig ist es auch zu wissen, wie Entscheidungen (also per Abstimmung, Konsens etc.) getroffen werden.

4.2.4 Technische Mittel und Anregungen

In Videokonferenzen muss Visualisierung neu gedacht werden. Um sich Rückmeldungen der Gruppe einzuholen, stehen folgende Tools zur Verfügung: Für die Kartenfrage eignet sich www.flinga.fi oder www.conceptboard.com. Um Zuruffragen festhalten zu können, gibt es die Möglichkeit eine digitale Flipchart auf einem Tablet mit zugehörigem Stift zu realisieren und via Screensharing allen zugänglich zu ma-

chen. Zoom hält im Bildschirm-Teilen-Modus die Kommentarfunktion bereit. So kann die Gesprächsleitung Punktabfragen durchführen. Wolfgang Lepschy steht einer Verknüpfung von analogen und digitalen Visualisierungstechniken eher kritisch gegenüber (Lepschy 2020, S. 30). Für die Teilnehmenden ist es weniger anstrengend, sich nur auf eine Ebene zu konzentrieren.

4.2.5 Vorteile von Online-Meetings

Lepschy hebt hervor, dass digitale Gesprächsrunden neben den besprochenen Herausforderungen auch Vorteile mit sich bringen. Teilnehmende haben seiner Erfahrung nach durch die höhere Distanz zueinander weniger Hemmungen ihre Meinung kundzutun. Aus der Zoom-Fatigue lässt sich auch Positives gewinnen: Gespräche laufen sachorientierter ab. Jede:r ist an einem schnellen und produktiven Arbeitsprozess interessiert. Die Moderationsrolle wird weniger infrage gestellt, denn online sind wir besonders auf Struktur angewiesen. Eine Gesprächsleitung wird deshalb in den meisten Fällen begrüßt.

Räumliche Distanz ist keine Hürde mehr für die Zusammenkunft zu einem Gespräch. Ganz unabhängig davon, an welchen Orten sich Menschen befinden, können sie ohne finanziellen und zeitlichen Aufwand unkompliziert miteinander sprechen.

4.2.6 Fazit

Die Anwesenheit einer Gesprächsleitung ist in Videokonferenzen von erhöhter Bedeutung. Im digitalen Raum finden wir weniger Struktur vor. Sprecher:innenwechsel lassen sich in Präsenz gerade in kleineren Gruppen nicht-sprechsprachlich regeln. Durch die fehlende Körpersprache wird dieser Prozess online erschwert. Die moderierende Person sollte also noch aufmerksamer sein und Gesprächsteilnehmende unter Umständen persönlich ansprechen, um ihnen das Rederecht zuzuteilen. Für die üblichen Visualisierungstechniken gibt es wie erwähnt digitale Pendants. Sie sollten an den eigenen Moderationsstil angepasst werden.

4.3 Besonderheiten und Herausforderungen in der Online-Lehre mit Prof. Dr. Kerstin Kipp

Unsere Interviewpartnerin Kerstin Kipp ist Professorin für Sprechwissenschaft an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Stuttgart. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie bereits ein Jahr online gelehrt. Daher waren wir an ihren persönlichen Lehrerfahrungen interessiert. Zudem ist von ihr bereits ein Bericht über digitales Rhetoriktraining in dieser Zeitschrift (Ausgabe 70) erschienen (Kipp 2020).

4.3.1 Unterschied zwischen analoger und digitaler Lehre

Im Homeoffice haben wir keine Phase des Ankommens. Wir gehen vom Frühstückstisch oder vom Mittagessen direkt an den Schreibtisch. Sonst bietet die Fahrt zur Arbeit oder der Weg von der Kantine zum Büro Zeit, sich auf die neue Situation einzustellen. Kerstin Kipp weist darauf hin, dass dieser Situationswechsel von der Lehrkraft mitgedacht werden muss. Eine Phase des Ankommens sollte auch in das Veranstaltungskonzept integriert werden (Kipp 2020, S. 25).

Durch das private Umfeld im Homeoffice sind Menschen dazu geneigt, sich abzulenken. Dem kann entgegengewirkt werden, indem Teilnehmende stärker eingebunden werden oder die Kursgestaltung ein höheres Maß an Interaktivität annimmt. Gruppenarbeit stellt dabei eine Methode dar (ebd., S. 20). Ergebnisse können unkompliziert in einem gemeinsamen Textdokument (bspw. Google-Docs) festgehalten und präsentiert werden. Google-Presentations bietet noch weitere Funktionen.

Videoanalysen sind integraler Bestandteil von Seminaren zu Präsentationstechniken. Einerseits können die Vorträge über das jeweilige Videokonferenz-Programm mitge-

schnitten werden. Eine schwache Datenübertragung kann so aber zu Störungen führen. Kipp empfiehlt, Teilnehmende ihren Vortrag vorab mit dem Smartphone selbst aufnehmen zu lassen und der Lehrkraft zuzusenden. Diese kann dann das Video vor der gesamten Gruppe abspielen. Ein offensichtlicher Nachteil ist, dass kein Publikum bei der privaten Selbstaufnahme zusieht. Andererseits üben Kursteilnehmende erfahrungsgemäß verstärkt und fertigen mehrere Versionen der Präsentation an. So besteht die Möglichkeit, dass teilnehmende Personen sich auch zukünftig zu Übungszwecken aufnehmen (Kipp 2020, S. 22f).

Einen klaren Vorteil in der Online-Lehre sieht die Professorin in der Anwendung von interaktiven Tools, die in Präsenz schwierig durchzuführen sind. Umfragen lassen sich einfacher entweder mittels einer immanenten Umfragefunktion des Videoprogramms oder einer externen Software durchführen. Introvertierten Menschen fällt es zudem leichter an den interaktiven Methoden teilzunehmen, da diese oft anonym sind. Bei der Bildschirm-Teilung können per Kommentarfunktion textlich und graphisch Anmerkungen gemacht werden. Auch hier haben es Introvertierte leichter.

4.3.2 Konzentrationsprobleme

Im Online-Setting ist es noch wichtiger Pausen einzuhalten. Je nach Gruppengröße gestaffelt, aber spätestens nach 60 Minuten empfiehlt Kipp eine kurze Unterbrechung. Insgesamt ist es ratsam, die Anzahl der Gruppenmitglieder gering zu halten. Kleingruppen fördern die Interaktion unter den Teilnehmenden. Dieser Austausch sorgt für bessere Konzentration.

Zusätzlich stehen Energizer zur Verfügung. Mit diesen können Kursteilnehmende aktiviert und zur Interaktion aufgefordert werden. Beispielsweise ist es möglich, Stimmungs- und Meinungsbilder einzuholen. Dafür gibt es einerseits den sogenannten Chatwasserfall. Dieser funktioniert so, indem alle Teilnehmenden gleichzeitig auf Kommando der Lehrkraft (3...2…1…) die Veranstaltung mit fünf Wörtern beschreiben. Als Medium dient hierbei der programminterne Chat. Über diesen kann zudem eine Emoji-Abfrage erfolgen. Mögliche Fragen dafür sind: „Wie hat euch X gefallen? Wie seid ihr mit X zurechtgekommen?“ Jede Person sendet wieder auf Kommando der Lehrkraft ein Emoji.

4.3.3 Professioneller Auftritt als Lehrkraft im Online-Setting

Ein professioneller Auftritt gelingt in erster Linie durch eine professionelle Arbeitsweise. Diese besteht unter anderem aus folgenden Komponenten:

1. Arbeitsaufträge und Hausaufgaben sind für alle einseh- und nachvollziehbar.

2. Unterrichtsmaterialien oder gemeinsame Dateien werden in einem Cloud-System gespeichert. Kursteilnehmende/Studierende/Schüler:innen können Dokumente dort speichern und abrufen.

3. Kursmaterial wird vorbereitet und steht mit wenigen Klicks zur Verfügung. Die Lehrkraft sollte nicht erst während der Veranstaltung nach Dateien suchen.

4. Online-Dokumente werden so vorbereitet, dass Individuen oder Gruppen direkt wissen, was sie tun müssen und anfangen können.

5. Hilfetools wie Moodle unterstützen potentiell beim Kursmanagement. Voraussetzung ist ein sicherer und kompetenter Umgang mit diesen externen Programmen.

Auch ein angemessener Auftritt ist von Bedeutung. Für Frontalunterricht empfiehlt Kerstin Kipp einen störungsfreien Ton und weist auf die Wichtigkeit eines guten Mikrophons hin. Der Zoom-Fatigue kann neben interaktiven Methoden eine Vielfalt an Tools abhelfen. Letztere sollten aber nur angewandt werden, wenn die Programme in ihrer Funktionsweise beherrscht werden. Bei herausfordernden Situationen oder bei großen Gruppen kann ein Co-Host in Betracht gezogen werden.

4.3.4 Feedback

Um Feedback oder direkte Rückmeldung auf Fragen zu erhalten, sollten die Teilnehmenden aktiv angesprochen werden. Die Lehrkraft sollte sowohl in kleinen als auch in großen Gruppen auf die Personen zugehen. Wenn eine größere Gruppe zu Beginn aufgeteilt wird, ist es ratsam, vorab den Besuch in Breakouträumen anzukündigen. So sind die Kleingruppen vorgewarnt. Bei einer geringeren Anzahl an Teilnehmenden sind diese offener, geben mehr Rückmeldung oder beziehen die vorbeischauende Lehrkraft sogar in die Kommunikation mit ein. Zoom bietet zudem einen Hilferuf-Button an. Diesen können Kleingruppen betätigen und so auf sich aufmerksam machen. Für Kritik, Verbesserungswünsche und Lob eignet sich eine Blitzlichtrunde gegen Ende der Konferenz. Je nach Gruppengröße kann jede Person eine Einschätzung von ein bis zwei Sätzen abgeben.

In Präsenz ergeben sich nach Ende der Veranstaltung oft Gespräche zwischen einzelnen Kursmitgliedern und der Lehrperson. Dieses Angebot sollte letztere auch online machen und länger im digitalen Raum bleiben. Manche Teilnehmende haben im Anschluss noch Gesprächsbedarf oder trauen sich erst dann, Fragen zu stellen (Kipp 2020, S. 26).

4.3.5 Beziehung zwischen den Teilnehmenden

Wenn sich die Kursteilnehmenden schon kennen, lässt Kerstin Kipp Kamera und Ton kurz vor Beginn der Veranstaltung ausgeschaltet. So können alle untereinander informelle Gespräche führen und fühlen sich nicht beobachtet. Dieser inoffizielle Austausch setzt voraus, dass der Konferenzraum einige Minuten vor Kursbeginn geöffnet ist. Sofern sich die Teilnehmenden nicht kennen, kann die Lehrkraft das Eis brechen und den Smalltalk beginnen.

Methoden zum Kennenlernen wie Speed-Dating funktionieren auch in der Videokonferenz. So schlägt Kerstin Kipp folgende Anleitung vor: In Breakout-Sessions unterhalten sich je zwei Personen für wenige Minuten. Nach Ablauf der Zeit rotiert je eine Person weiter in den nächsten Raum zu einer:m neuen Teilnehmer:in.

Oftmals haben Einzelpersonen nach der Veranstaltung noch Redebedarf. Nicht immer ist die Anwesenheit der Kursleitung dafür notwendig. In diesen Fällen kann die Lehrperson die Hostrechte einfach übergeben.

4.3.6 Hilfsmittel für die Online-Lehre

Kerstin Kipp nennt folgende Tools, die eine Methodenvielfalt ermöglichen und bei der Umsetzung der Lehre im Online-Setting helfen:

1. Webbasierte Live-Feedback-Tools: Tweedback (tweedback.de), Mentimeter (www.mentimeter.com), Pingo (www.pingo.coactum.de)

2. Spielbasierte Lernplattform: Kahoot! (www.kahoot.com, bietet z. B. die Möglichkeit zur Durchführung eines Quiz)

4.3.7 Fazit

Die wichtigsten Aspekte für eine gelungene Online-Lehre sind eine gründliche Vorbereitung und Methoden, um die Konzentrationsfähigkeit der Teilnehmenden zu unterstützen. Dafür sollte der Kurs einerseits in regelmäßigen Abständen durch Energizer aktiviert werden. Andererseits eignen sich Gruppenarbeiten mithilfe von Breakoutsessions. Für Rückmeldungen sollte die Lehrkraft aktiv auf die Teilnehmenden zugehen. Je kleiner die Gruppe ist, desto eher sind Personen geneigt, Feedback zu geben. Kritik, Lob und Verbesserungswünsche über die Chat-Funktion stellen eine weitere Option dar, um Rückmeldungen zu erhalten.

5 Feedback aus dem Plenum und Fazit

Einige Tage nach dem letzten Termin der Veranstaltungsreihe sendeten wir einen Feedback-Fragebogen an alle Teilnehmen-

den, die uns ihre E-Mail-Adresse mitgeteilt hatten. An der Umfrage nahmen insgesamt nur zehn Personen teil. Es kann nicht von einer Repräsentativität des gesamten Plenums ausgegangen werden. Daher werden die Ergebnisse im Folgenden nur zusammenfassend vorgestellt.

Die Umfrageauswertung zeigt, dass die Teilnehmenden insgesamt zufrieden waren. Das kurze Format am Abend, die Themensetzung und die Gesprächsleitung stießen auf Zustimmung. Die meisten Teilnehmenden empfanden die Tipps als hilfreich. Die Stimmung in den Veranstaltungen wurde durchgehend als positiv und angenehm bewertet. Die Einbindung des Publikums sowie die Kommunikation unter den Teilnehmenden bedarf der Überarbeitung, da sich die Befragten zum Teil mehr Interaktion gewünscht hätten.

An unserer Interviewreihe nahmen je Termin 60 bis 80 Personen teil. Diese Anzahl überstieg unsere Erwartungen und zeigte gleichzeitig, dass Bedarf am Thema Rhetorik und Kommunikation im digitalen Raum besteht. Besonders die viel besprochene Zoom-Fatigue durch die zahlreichen Videokonferenzen macht uns zu schaffen. Im Gespräch mit Wolfgang Lepschy zeigte sich, dass manche Personen in online vermittelter Kommunikation weniger Hemmungen haben, ihre Meinung zu teilen. Gleichzeitig machten er und Kerstin Kipp die Erfahrung, dass die Teilnehmenden insgesamt zurückhaltender agieren. Daraus lässt sich schließen, dass wir in Onlinekonferenzen einerseits in der Distanz einen Schutzraum erfahren, in dem wir uns mehr trauen. Andererseits können wir diesen auch nutzen, um uns aus der Kommunikation zurückzuziehen. In den Gesprächen mit allen drei Expert:innen zeigten sich sowohl Vorteile in digital vermittelter Kommunikation als auch Nachteile, die durch die räumliche Trennung und das Medium entstehen. Mit unseren Veranstaltungen erreichten wir sowohl einen innerfachlichen Austausch unter den sprechwissenschaftlichen Kolleg:innen als auch, Menschen mit ganz unterschiedlichen Hintergründen auf das Thema aufmerksam zu machen. Im Anschluss an die Interviewreihe konnten wir ein pdf-Dokument mit Tipps und Ratschlägen an die Teilnehmenden versenden. Diese Fülle an Informationen ist ein Indiz dafür, dass die Veranstaltungen inhaltlich gewinnbringend waren.

Literatur

DE WITTE, Melissa: Zoom fatigue worse for women, Stanford study finds. URL: https://news.stanford.edu/2021/04/13/zoom-fatigue-worse-women/, Stand 24.08.2021.

KIPP, Kerstin H.: Rhetoriktraining digital: Wie es gelingt! In: sprechen Heft 70, 2020 (II), 37. Jg., Heidelberg: Verlag für Sprechwissenschaft und Kommunikationspädagogik, S. 19–27, 2020.

LEPSCHY, Wolfgang: Videokonferenz – sprechwissenschaftliche Analyse eines viralen Phänomens. In: sprechen Heft 70, 2020 (II), 37. Jg., Heidelberg: Verlag für Sprechwissenschaft und Kommunikationspädagogik, S. 28–36, 2020.

LEPSCHY, Wolfgang: Jenseits von Karten und Punkten – Zur Strukturierung von Kommunikationsprozessen in Gruppen. In: Heilmann, C., Lepschy, A., (Hg.), Vom Konzept zur Handlung, München, Basel: Reinhardt, 101-114, 2008.

Zu den Autor:innen

Steffen Voigt studierte Sprache und Kommunikation in Marburg sowie Sprechwissenschaft in Halle (Saale). Seit 2021 arbeitet er an einem Promotionsprojekt im Bereich Ausspracheforschung und Normphonetik.

E-Mail: ***s.voigt@hotmail.de***

Anna Wichtmann studierte Erziehungswissenschaft und Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung in Münster.

E-Mail: ***anna.wichtmann@yahoo.de***

Bibliografie

Neue Bücher, CD-ROM und DVD

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

Die folgenden bibliographischen Angaben dienen ausschließlich zur Information über die aktuelle Publikationslage im Fach. Sie sind keinesfalls als Werbung zu verstehen!

ALLHOFF, Dieter-W.; ALLHOFF, Waltraud: Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch. Mit Arbeitsblättern. 18. Auflage. München: Ernst Reinhardt, 2021. 272 S., € 22,90.

CALAIS-GERMAIN, Blandine; GERMAIN, Francois: Anatomie der Stimme: Verstehen und verbessern des stimmlichen Potenzials. Esslingen: Helbling Verlag, 2020. 294 S.; € 25,50.

EIBERGER, Christiane; HILDEBRANDT, Heide: Lehrersprache im Grundschulunterricht: Trainingsbausteine für eine wirksame verbale und nonverbale Kommunikation (1. bis 4. Klasse) (Bergedorfer® Grundsteine Schulalltag). 3. Auflage. Hamburg: Persen Verlag in der AAP Lehrerwelt GmbH, 2020. 82 S.; € 24,95.

GÜNTHER, Julia: Gender-Prosodie in Polit-Talkshows? Eine medienrhetorische Analyse. Berlin: Frank & Timme, 2021. 506 S., € 78,00 (Reihe „Rhetorik in Europa“. Hrsg. von Norbert Gutenberg und Peter Riemer, Band 4).

GUTENBERG, Norbert: Zur Theorie der Ästhetik und der ästhetischen Kommunikation. Saarbrücken: Verlag Alma Mater, 2020. VI, 264 S.; € 48,-. ISBN 9783946851431 (Saarbrücker Schriften zur Rhetorik, Band 4).

GUTENBERG, Norbert; HERBERGER, Maximilian; RIEMER, Peter (Hrsg.): Aristoteles – Schopenhauer – Erdmann. Basistexte zur Eristik. Berlin: Frank & Timme, 2019. 276 S.;€ 29,80 (Reihe „Rhetorik in Europa“. Hrsg. von Norbert Gutenberg und Peter Riemer, Band 3).

HILLEGEIST, Kerstin; PABST-WEINSCHENK, Marita: Lebendig vorlesen und vortragen. Konzepte und Impulse für den Deutschunterricht. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Friedrich Verlag GmbH 2021, 272 S. € 24,95 (ISBN 978-3-7727-1572-3).

JUNGMANN, Tanja; MIOSGA, Christiane; NEUMANN, Sandra: Lehrersprache und Gesprächsführung in der inklusiven Grundschule. München: E. Reinhardt, 2021. 172 S.; € 24,90.

KÜHL, Anne: Deine Stimme - Deine Power. Klar sprechen und Gehör finden. Hamburg: Independently published, 2021. 184 S.; € 25,68 (ISBN: 979-8521083275).

NESTOR, James: Breath – Atem. Neues Wissen über die vergessene Kunst des Atmens. München: Piper, 2021. 333 S.; € 22,00.

PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, 344 S., € 24,80 (ISBN 978-3-941238-36-7).

PABST-WEINSCHENK, Marita: Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule. (Reprint) Alpen: pabst press 2021, 144 S., € 19,80 (ISBN 978-3-941238-37-4)

SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin: Frank & Timme, 2021. 374 S., € 59,80. ISNB 978-3-7329-9368-0.

SCHINKO, Bettina: 30 Minuten Stimme und Persönlichkeit. Offenbach: Gabal, 2021. 96 S.; € 9,90.

TRÖGER, Thilo: Rhetorik für Juristen. Recht reden. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 2021. 240 S.; € 24,90. ISBN 978-3-8487-3006-3.

Bibliografie Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

[GUTENBERG] Publikationsliste Prof. Dr. habil. Norbert Gutenberg M. A. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 353–373.

ADLER, Astrid; RIBEIRO SILVEIRA. Maria: Welche Dialekte werden in der Familie weitergegeben? Sprache in Zahlen: Folge 3. In: IDS Sprachreport 2/2021, S. 42–44.

APEL, Heiner; BOSE, Ines; SCHWENKE, Anna; SCHWIESAU, Dietz: Was macht verständliche Nachrichten im Hörfunk aus? Aktuelle Forschungsergebnisse sprechwissenschaftlicher Untersuchungen zu Hörverständlichkeit und Formatspezifik von Radionachrichten. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 239–264.

AUEROCHS, Bernd: Lesen. Versuch, Paul Celans „Todesfuge“ zu verstehen. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 169–179.

BREMER, Alina: Zur Sprechwirkung von Fridays for Future Aktivist*innen. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 111–125.

BRODRICK, Lisa: Zur Wirkung der Corona-bedingten Maßnahmen auf die Kommunikation. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 49–60.

DÜRR, Rebecka: Chorisches Sprechen im Schauspiel. Zur chorischen Einstudierung in Ulrich Rasches Inszenierungen – Exemplarische Ergebnisse einer probenbegleitenden Analyse. In: DGSS@ktuell 2021/2, S. 6–24.

FIORDO, Richard: A Teleilogical Approach to Teaching Written Rhetoric: Purpose, Content, and Style. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 39–53.

FORSTER. Roland: Consulting: mündlich! In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 297–309.

FRIEDRICH, Cornelia: Dem lyrischen Ich eine Stimme geben. Sprechgestalterische Interpretation von Lyrik am Beispiel der Vertonungen von Rainer Maria Rilke Der Panther. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 247–268.

FUHRMANN, Lena; KADDATZ, Celine; SALMEN, Heike: Von hessischen Handwerkern und bairischen Hausfrauen. Deutsche Dialekte und ihre Wirkung. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 61–96.

GEORGI, Christopher: Sprache in Politik und Gesellschaft. Perspektiven und Zugänge Bericht von der 57. Jahrestagung des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (als Online-Konferenz), 9. bis 11. März 2021. In: IDS Sprachreport 2/2021, S. 14–21.

GÖTZE, Lutz: Eristische Dialektik. Oder: eine Anleitung zur Rechthaberei. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 55–63.

HANNKEN-ILLJES, Kati: Gründe haben (sonst kommt die Bundespolizei). In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 325–328.

HAUBRICHS, Wolfgang: Der Witz – Eine schwierige ‚einfache Form'. Ein Versuch. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 181–209.

HAUCH, Hanna; PABST-WEINSCHENK, Marita: Über die Sprechweise Gustav Stresemanns. Beschreibung der Höreindrücke zu zwei Tonaufnahmen aus den Jahren 1925 und 1928. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 210–215.

HEILMANN, Christa M.: Die Diätetik der antiken Rhetorik – ein Streifzug aus der Sicht der Moderne. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 103–115.

KIPP, Kerstin H.: Rhetorische Strategien der Frauen – von der Antike bis in die Gegenwart. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 81–101.

KROME, Sabine: Gendern zwischen Sprachpolitik, orthografischer Norm, Sprach- und Schreibgebrauch. Bestandsaufnahme und orthografische Perspektiven zu einem umstrittenen Thema. In: IDS Sprachreport 2/2021, S. 22–29.

KRÖNINGER, Karin: Rhetorik und Führung. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 277–295.

MICHAUX, Valerie; MENDEZ, Josefine; APEL, Heiner: Mündlich Gendern? Gerne. Aber wie genau? Ergebnisse einer Akzeptanzuntersuchung zu Formen des Genderns in der Mündlichkeit. In: IDS Sprachreport 2/2021, S. 34–41.

MÜLLER-SPITZER, Carolin: Geschlechtergerechte Sprache: Zumutung, Herausforderung, Notwendigkeit? In: IDS Sprachreport 2/2021, S. 1–12.

NEBERT, Uli: 4 + 2 Sichtweisen auf die Stimme für die Sprechstimmbildung: Das Modell des „Stimmwürfels". In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 229–238.

NORTMANN, Ulrich: Klarheit ist eine Zier, doch an den Grenzen des Sagbaren: was rätst du mir? In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 19–38.

OCKEL, Eberhard: Nachruf auf Sabine Seggelke. In: DGSS@ktuell 2021/2, S. 4–5.

OLLIK, Pauline: Zur Sprechwirkung in Autowerbespots aus den 1950er und 1960er Jahren – Ein Vergleich zwischen BRD und DDR. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 190– 209.

OSTER, Patricia: Marivaudage und Verlan oder Sprachspiele im Theater Moriveaux'. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 155–168.

PABST-WEINSCHENK, Marita: Hörer*innen haben immer Recht. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 7–48.

PABST-WEINSCHENK, Marita: Lehrling und Meister – Sprechgestaltende Figurencharakteristik und Beziehungsgestaltung. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 241–246.

PIETZSCH, Thomas: Zur Agonie der Beredsamkeit. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 329–344.

POLZIN-HAUMANN, Claudia: Mehr mündliche Kommunikation – aber wie? Ein Thema an der Schnittstelle von Bildungspolitik, Lehrerbildung

und schulischer Praxis. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 265–276.

RIEMER, Peter: Antigones umstrittenes Enthymem (Soph. Ant. 904–912) bei Aristoteles und Goethe. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 117–128.

RITTER, Hans Martin: ZeilenSprünge und andere ZwischenRäume. Schritte in den ästhetischen Raum. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 129–134.

SAFTIG, Simone: Herzblut und Trennungsschmerz. Storytelling als Werbestrategie am Beispiel ausgewählter TV-Spots von Hornbach und IKEA . In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 163–189.

SCHEGA, Gabriele: Fiktionales Erzählen als Handlung? In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 211–228.

SCHLESINGEr, Saskia: Der Sprechstil in den Fernsehnachrichten. Eine Analyse diverser Nachrichtensendeformate. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 126–145.

SCHMITZ, Lisanne: „Du da im Radio“ – Untersuchung der Sprechcharakteristika von Kinder- und Erwachsenennachrichten am Beispiel des WDR. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 146–162

USOVA, Nadezhda; VASILEVA, Ekaterina; ZILINSKI, Natalja:Wenn der Akzent über Sympathie und Kompetenz entscheidet. Zur Sprechwirkung des russischen Akzents. . In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S.97–110

VIDAL, Francesca: Das Problem mit der Glaubwürdigkeit. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 65–79.

WALSDORF, Saskia: Goethes Zauberlehrling. Transkriptionen verschiedener Sprechfassungen. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 231–240.

WALSDORF, Saskia: Zur Wirkung der Sprechweisen von Urmel und Co. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 2Zur Wirkung der Sprechweisen von Urmel und Co – Saskia Walsdorf S. 296

WESSELA, Eva: Mündigkeit durch Mündlichkeit – zeitlos zeitgemäß. In: SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin, 2021. S. 311–324.

WIEDIG, Kees: Rezitatoren im Vergleich. Eine Analyse der Sprechstile von Klaus Kinski und Andreas Fröhlich. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 216–230.

WILLE, Nina: Vergleichende Analyse diverser Vertonungen von Robert Gernhardts "Deutung eines allegorischen Gemäldes" – ein Beitrag zur Sprechwirkungsforschung. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorfer Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, S. 269–295.

ZIFONUN, Gisela: Eine Linguistin denkt nach über den Genderstern. In: IDS Sprachreport 2/2021, S. 42–51.

Rezensionen

Günther, Julia: Gender-Prosodie in Polit-Talkshows? Eine medienrhetorische Analyse (Rhetorik in Europa Band 4). Berlin: Frank und Timme, 2021. 506 S., € 78,-. ISBN: 9783732927120.

Diese sprechwissenschaftliche Dissertation thematisiert das Gender-Problem in einem Feld, das nicht im Mittelpunkt der aktuellen Debatten steht, auf eine wohltuend sachliche, geradezu anti-polemische Art. Der Genderaspekt wird auf der prosodischen Ebene fokussiert, diese Fragestellung wird unter rhetorischen Kategorien behandelt und gleichzeitig als medienrhetorische Problematik verstanden. Und natürlich hat die Autorin gehofft, unter Genderaspekten Differenzbefunde herausarbeiten zu können! In einem ersten „theoretischen Teil", Kapitel 1–3, entwickelt die Autorin die für die Arbeit nötigen Kategorien und schafft damit für den „analytischen Teil", Kapitel 4–6, die konzeptionellen Grundlagen. Die Vielfalt der rezipierten Forschungsansätze ist nicht zu reduzieren auf die im Inhaltsverzeichnis namentlich genannten Disziplinen. Im Kapitel 2, „Die Polit-Talkshow", wird sehr viel außerrhetorische Medienwissenschaft und Politikwissenschaft rezipiert, und Kapitel 3, die para- und extraverbalen Parameter, ist ein Musterbeispiel von ‚Multiperspektivität.' Es ist eine der Qualitäten dieser Arbeit, so viele Dimensionen und Parameter des Gegenstandes gleichzeitig und in ihrer Interdependenz zu betrachten und dabei sehr unterschiedliche Wissenschaftsgebiete und Forschungsansätze zusammenzubringen. In punkto Multiperspektivität und Interdisziplinarität ist die Arbeit exzeptionell. Ich kenne keine Studien, die in ähnlicher Weise so viel Wissenschaftsgebiete und Parameter zusammenbringen. Besonders hervorzuheben ist der rhetoriktheoretische Grundansatz: die Rhetorik als historische erste anwendungsorientierte Theorie menschlicher Kommunikation wird als Grundlage etabliert, sodass alle anderen Disziplinen, die eine Dimension der Kommunikation thematisieren, darauf bezogen, bzw. ihre Ergebnisse darin integriert werden können. Damit erhält die Rhetorik eine Forschungsdimension, die über den Tübinger Ansatz hinausgeht. Gleichzeitig erhalten gesprächsanalytische oder medienwissenschaftliche Ergebnisse eine Anwendungsdimension, die der rezipierten Disziplin ursprünglich nicht inhärent ist. Ähnlich ist die „Operationalisierung der Parameter" zu bewerten. Nicht nur werden die prosodischen Parameter detailliert und systematisch entwickelt, es wird auch eine plausible systematische Terminologie vorgeschlagen, was angesichts der unterschiedlichen sprechwissenschaftlichen und phonetischen Ansätze nicht ganz einfach ist: Die vorgefundene Nomenklatur reicht von „paraverbal" über „prosodisch", „Stimme", „Intonation im weiteren Sinne", „Sprechausdruck" zu „suprasegmental". Darüber hinaus gelingt auf der Grundlage der rhetorischen Terminologie von „pronuntiatio" und „actio" eine Zusammenschau und eine interdependente Darstellung von „Paraverbalem" (pronuntiatio, sprecherischer Ausdruck) und „Extraverbalem" (actio, Körperausdruck). Die Multiperspektivität dieses Ansatzes wird noch einmal besonders deutlich dadurch, dass die Autorin eine genuin medienwissenschaftliche Kategorie systematisch mit den para- und extraverbalen Parametern verknüpft: die visuelle Inszenierung. Hier wird herausgearbeitet, wie Prosodie und Körperausdruck durch die visuelle Inszenierung zwar nicht verändert, aber

doch auf eine Weise ‚gezeigt' werden, die Wirkungen verursacht, die über die in normaler Face-to-Face-Kommunikation hinausgehen. Es wird gezeigt, wie die ‚Rhetorik der Kamera' funktioniert.

Die im „Analytischen Teil" (II) gewählte Methode des narrativen Reviews ist nicht nur plausibel, sondern geradezu zwingend: eine klassische Metaanalyse ist schon deswegen ausgeschlossen, weil die meisten der untersuchten Studien gar nicht im strengen Sinne statistischen Kriterien genügen, also nicht wirklich signifikante Aussagen erlauben, nur deskriptive. Die Forschungsfrage, die der Titel der Arbeit hergibt, wird präzisiert: 1. Gibt es in diesem Format geschlechtsspezifische Aspekte in pronuntiatio und actio bei Moderatoren und Moderatorinnen und bei Teilnehmern und bei Teilnehmerinnen. 2. Welche Parameter sind dabei wichtig? Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, wird eine Vielzahl von Studien auf der Grundlage, der in I. entwickelten Kategorien und Parameter untersucht. Dabei ist der Autorin voll zuzustimmen: *„Eine derart umfangreiche Untersuchung des Kommunikationsraums der Polittalkshow […] hinsichtlich der para- und extraverbalen Ebene, gerade vor dem Hintergrund des Genderaspektes, [gab] es in der Art noch nicht" (S. 255 f).* Die Untersuchung der Studien zeichnet sich – nicht verwunderlich nach der Multiperspektivität von Abschnitt I – durch einen hohen Grad an Differenziertheit der Rezeption, Darstellung und Bewertung aus. Anders als einige der rezipierten Studien vermeidet die Autorin monokausales und eindimensionales Denken und kann dadurch solche Deutungen relativieren und in ihr differenziertes Kategoriennetz einordnen. Dazu gehört insbesondere, dass sie auf der Grundlage des besonders wichtigen Kapitels „Grundlagen der Wahrnehmung" in Abschnitt I die beschreibbaren Eigenschaften der Äußerungen (Sprechmuster) an den Hörmustern der Rezipienten relativieren kann.

Das Fazit des analytischen Teils ist nur dann betrüblich, wenn man mit Gewissheit eine bejahende Antwort auf die Titelfrage erwartet hat: Die untersuchten Studien (deutsche und internationale) zeigen eine Konzentration auf wenige Parameter und eine Fokussierung auf einzelne Einflussfaktoren. Eine umfassende Berücksichtigung aller Aspekte des Sprech- und Körperausdrucks, insbesondere in Kombination mit wichtigen Variablen von Status, Situation und Kontext, gab es in keiner Untersuchung. Grundsätzlich lässt sich aufgrund der großen Heterogenität der in den Untersuchungen eingesetzten Methoden und der Inkonsistenz der Resultate hinsichtlich der großen Zahl an Parametern sowie Untersuchungsschwerpunkten kein klares Muster im Sinne von homogenen Merkmalen erkennen. *„Es sind nur geringe geschlechtsspezifische Unterschiede auszumachen. Auch in der Gesprächsführung und der Leitung der Talkshow sind zwischen Moderatoren und Moderatorinnen nur wenige Differenzen festzustellen." (S. 450).* Die Arbeit stellt heraus, dass wir es mit einem funktionellen System aus verschiedenen Parametern und Forschungsrichtungen zu tun haben. Auf die Parameter haben zwar alle Variablen Einfluss, *„jedoch weniger das Geschlecht als vielmehr der Status, die Situation oder die visuelle Inszenierung. Dennoch kann das Geschlecht an Bedeutsamkeit gewinnen, was aber stets im jeweiligen Kontext und unter der Berücksichtigung der aktuellen Situation zu betrachten ist" (S. 450).* Die Arbeit ergibt keine eindeutigen Befunde für eine Gender-Prosodie und Körpersprache, die „medienrhetorische Analyse" macht „nur wenige geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich": Es gibt keine „Gender-Prosodie" in Polit-Talkshows (S. 450)! Es spricht für das wissenschaftliche Denken der Autorin, dass sie die Forschungsfrage mit der Analyse der ihr vorliegenden Studien nicht für erledigt hält. Sie entwickelt in Kapitel 6 Forschungsdesiderata, um die Ausgangsfrage ganzheitlicher und multiperspektivischer untersuchen zu können, als es die analysierten Einzelstudien getan haben.

Norbert Gutenberg

KÜHL, Anne: Deine Stimme – Deine Power. Klar Sprechen und Gehör finden. Hamburg: Eigenverlag Anne Kühl, 2021. 184 S., € 25,68. ISBN: 9798521083275 (Bestelladresse: A. Kühl, Helmholtzstr. 22, 22765 Hamburg; Mail: sprechen@annekuehl.de)

„Gehör finden“ ist für dieses Buch ein entscheidender Punkt. Der Wunsch eines sozial abgelehnten Kindes, von anderen verstanden und in seinem So-Sein akzeptiert zu werden, ist der Motor für die Entwicklung einer anerkannten und sozial akzeptierten Sprecherin, die schließlich in ihrer Ausbildung als Coach erfahren hat, wie wichtig es ist, den Ursachen für Störungen im Sprechablauf auf den Grund zu gehen.

Die Autorin als Ich-Erzählerin berichtet von ihrem harten Weg der Ausgrenzung im Kindes- und Jugendalter, der schließlich aber ihre Resilienz gefördert habe und sie befähigte, die Ursachen ihrer eigenen Sprechrhythmusstörungen zu erkennen und dadurch zu überwinden. Das Sprechen auf der Bühne und als Studentin der Sprecherziehung an der HMDK Stuttgart sei für sie erfolgreich gewesen, noch mehr Freude habe es ihr aber bereitet, wenn sie Blockaden bei ihren Coachingklienten lösen konnte.

Die Autorin verspricht mit ihrem Buch den Lesern Erkenntnisse über sich selbst und das Leben an sich zu vermitteln. Sie gibt eine Fülle nützlicher Erfahrungen preis und zeigt an vielen Beispielen auf, wie die Wirkung des Stimmklanges situationsangemessen eingesetzt werden kann. In Beispielen aus ihrer Coachingarbeit zeigt sie anschaulich, wie sie mit Fingerspitzengefühl den Stimmproblemen oder Redehemmungen ihrer Klienten auf den Grund gehen kann. Ihre Ratschläge eröffnen neue soziale und emotionale Blickwinkel und sind dabei konkret, klar und auf den Punkt gebracht.

Auch wenn die Autorin durchweg ihre Leser persönlich anspricht, formuliert sie doch ganze Passagen aus der Sicht Dritter. Praxisbeispiele ergänzen jedes Kapitel.

Außerdem stellt sie eine Reihe von Übungen vor, die auch heruntergeladen werden können. Zu den Beispielen gibt sie weiterführende Literaturempfehlungen. Das Literaturverzeichnis ist überschaubar. Ein gemäßigtes Gendern stört den Lesefluss nicht.

Das Buch möchte ich besonders Lesern empfehlen, die sich mit Problemen von Berufssprechern befassen.

Dr. Rita Zellerhoff

NESTOR, James: Breath – Atem. Neues Wissen über die vergessene Kunst des Atmens. München: Piper, 2021. 333 S.; € 22,-. ISBN 978-3-492-05851-3.

Es kommt eher selten vor, dass ein Buch über ein zentrales Thema der Sprecherziehung in einem populären Medium beworben wird. In diesem Jahr war es die “TV 14”, die mit zurzeit ca. 1,8 Millionen verkauften Exemplaren als “auflagenstärkste Kaufzeitung/Kaufzeitschrift” in Deutschland gilt. Der Artikel “Vom Wunder des richtigen Atmens” (Nr. 12/2021, S. 22–25) beginnt mit der Behauptung “So lassen sich 70 Prozent aller Gesundheitsprobleme lösen” und schließt mit der These: „Demnach ist es egal, was wir essen, wie viel wir trainieren, wie dünn oder jung wir sind. Nichts davon fällt ins Gewicht, wenn wir nicht richtig atmen.“ Übrigens wurde „TV 14“ schon mehrfach wegen unzulässiger Verbindung von Werbung und Redaktion gerügt (vgl. https://www.presserat.de/ruegen-presse-uebersicht.html).

Über die Atmung lässt sich viel Sinnvolles schreiben, wie es z. B. die Standardwerke von Antoni Lang und Margarete Saatweber („Stimme und Atmung“) oder das von Christel Bienstein u. a. bei Thieme herausgegebene Handbuch „atmen“ beweisen. James Nestor wählt einen anderen Weg: Er beschreibt seine eigenen Erfahrungen als Patient, bringt eine Vielzahl anekdotischer Berichte über ungewöhnliche Leistungen (z. B. über Wim Hof, der mit einer Art Hyperventilation 112 Minuten in einer eisgefüllten Badewanne aushielt und danach einen Wüstenmarathon bei bis zu 40°C ohne etwas zu

trinken absolvierte) und empfiehlt (neben der Naseneinatmung) als „vollkommene Atmung ... 5,5 Sekunden lang einatmen, dann 5,5 Sekunden lang ausatmen. Das ergibt 5,5 Atemzüge pro Minute und ein Atemvolumen von etwa 5,5 Litern“ (S. 247). Wie unhaltbar solche verallgemeinernden Werte sind, könnte ein Blick in ein Lexikon zeigen (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Lungenvolumen).

Vom Buch profitieren könnten vermutlich jene, die ihre Atemübungen mit stupenden Geschichten garnieren wollen oder die sich für „alternative“ US-amerikanische und asiatische Ansätze interessieren. Der Rest könnte sich den Kaufpreis sparen!

Roland W. Wagner

SCHEGA, Gabriele; FORSTER, Roland (Hrsg.): Denken und Reden. Rhetorik im Fächer-Dialog. Festschrift für Norbert Gutenberg. Berlin: Frank & Timme, 2021. 374 S., € 59,80. ISNB 978-3-7329-9368-0

Am 15. Februar ist Norbert Gutenberg 70 geworden. Das ließ sich spätestens aus Heft 71 von „sprechen“ erfahren. Dort findet sich ein von Christa Heilmann und Kati Hannken-Illjes stellvertretend für viele Kolleginnen und Kollegen formulierter und ausgesprochener Glückwunsch, verbunden mit einem biographischen Abriss und einer Charakteristik von Gutenbergs Arbeits- und Forschungsschwerpunkten. Inzwischen gibt eine neuere Veröffentlichung detaillierter Auskunft.

Es ist ja ein schöner Brauch, prominenten Universitätslehrern, die auf eine Reihe von inzwischen selbst renommierten „Ehemaligen“ zurückblicken und die außergewöhnlich produktiv und gar schule-bildend gewirkt haben, zu runden Geburtstagen eine Festschrift zu widmen. Dieser Gepflogenheit sind hier Gabriele Schega und Roland Forster gefolgt. Sie haben sich freundschaftlich-kollegial um die entsprechenden Vorarbeiten, die Redaktion und die Herausgabe eines Sammelbandes gekümmert, der unter dem Titel „Denken und Sprechen“ im Frühjahr im Berliner Verlag Frank und Timme erschienen ist.

Im Vorwort würdigen Herausgeberin und Herausgeber kurz und konzise Gutenbergs Forschungsinteressen und -ergebnisse. Genannt werden dabei die bedeutsame „Rekonstruktion des Hörverstehensprozesses“, die Untersuchungen zu Sprach- und Sprechgestalt von Nachrichten, die Projekte „Lehrerstimme“, „Hören/Lauschen/Lernen“ und „Ist die Vorlesung noch zu retten?“ Was dann weiter gesagt wird, scheint mir so wichtig, dass ich es ausführlich zitieren möchte:

„Norbert Gutenbergs wissenschaftliche Leistung besteht darüber hinaus darin, dass er die Gegenstandskonstitution der Sprechwissenschaft als auch die der Rhetorik versachlicht und damit die Gesamtheit des Miteinandersprechens der Menschen für die Sprechwissenschaft erschlossen hat. Über seine Reformulierung der aristotelischen Téchne-Definition hinaus gewinnt er die kognitiv-epistemische Dimension der Rhetorik zusätzlich zur kommunikativen Dimension, wodurch deutlich wird, dass Rhetorik nicht allein eine Kommunikations-, sondern eben auch eine daraufhin orientierte Denkmethodik ist. Vor allem aber ist es Norbert Gutenbergs Verdienst, eine umfassende Theorie der Ästhetik auf die mündliche Kommunikation angewendet und somit den Ästhetikbegriff innerhalb des Faches expliziert und die ästhetiktheoretische Auseinandersetzung und die kunstphilosophische Diskussion weiter vorangetrieben zu haben. Gutenberg stellt in Frage, dass die Begriffe “rhetorisch“ und „ästhetisch“ kontradiktorisch seien, und setzt Rhetorik und Ästhetik in eine dialektische Beziehung zueinander.“

Eine Einschätzung, die Gutenberg teilt… Ein runder Jahrestag bietet ja Gelegenheit und Anlass zum Rückblick und zum Überblick – und eine Festschrift fordert dazu auf. Mitgearbeitet haben daran, wie Schega und Forster schreiben, „Nachwuchswissenschaftler und etablierte Lehrstuhlinhaber, freiberuflich Tätige und Mitarbeitende an

Institutionen“, „ehemalige Schüler des akademischen Lehrers Norbert Gutenberg, frühere und heutige Kollegen und -innen, persönliche Freundinnen und Freunde“. So ist ein bunter Band entstanden, der über die unterschiedliche fachliche Provenienz und den (wo von der Sache her möglichen und gewünschten) unterschiedlichen Praxisbezug recht gut Interessen und Aktivitäten des damit Geehrten spiegelt. Thematisch liegt der Schwerpunkt eindeutig auf Rhetorik – von Historischem über Medienrhetorik, schulische Praxis, Rhetorik und Führung hin zu Consulting.

Auch der (sprachphilosophische) Beitrag über Wittgenstein und die Grenzen des Sagbaren darf letzten Endes durchaus unter „Rhetorik“ verbucht werden.

Von 21 Beiträgen sind 5 literaturwissenschaftlich orientiert, mit deutlich rhetorischen Bezügen allerdings – und gemeint ist hier nicht die sogenannte „literarische Rhetorik“ im Lausbergschen Sinn.

Dass nur einer der Beiträge sich mit „Sprechkunst“ beschäftigt, bezeichnet sicher nicht angemessen deren Stellenwert in Gutenbergs Arbeit, macht aber deutlich, wie dieses Gebiet ansonsten fachlich vertreten ist. Das Interesse an spezifischer Theoriebildung ist nicht eben überwältigend zu nennen. Seit Winkler, Geißner und Gutenberg und, mit gewissen Einschränkungen, Eva Maria Krech hat sich nur der hier vertretene Hans Martin Ritter um grundlegende Fragen der Sprechkunst bemüht. Darum auch hat es offenbar, soweit ich das überblicken kann, auf Gutenbergs im vorigen Jahr erschienene persönliche Bilanz „Zur Theorie der Ästhetik und der ästhetischen Kommunikation“ noch keine qualifizierte Reaktion gegeben. Bedauerlich, wenn es dabei bliebe! Ich wünsche Gutenbergs Überlegungen die Resonanz und die lebhafte Diskussion, die sie verdienen – und die das Fach dringend braucht, wenn es denn weiterhin eine gewisse Kompetenz in diesem Bereich behaupten will.

Eine so konzipierte Festschrift lässt sich schlecht wie ein Reader zu einem enger umgrenzten Thema oder wie der Sammelband einer Autorin oder eines Autors besprechen. Allen einundzwanzig Beiträgen jeweils ein paar Worte zu widmen, wäre ein wenig produktives Verfahren – und stattdessen nur Einzelnes kritisch zu würdigen, wäre, wie ich finde, bei der Zielsetzung eines solchen Unternehmens und beim unterschiedlichen Format der Texte nicht recht angemessen. So darf ich mich hier auf die Feststellung beschränken, dass ein insgesamt höchst anregender Band entstanden ist, der zum Nach- und Weiterdenken einlädt und der die Lektüre auch dort lohnt, wo die Darlegungen eher informativ-berichtend sind. Ein wenig schade nur, dass nähere Angaben zu Autorinnen und Autoren fehlen – auch wenn das hier wohl kein Versehen ist, sondern eher Ausdruck der Konzeption des Unternehmens.

Dass die biographischen Daten und auch die Projekte Gutenbergs hier noch einmal zusammengestellt werden ist erfreulich. Nützlicher noch ist die mutmaßlich vollständige Liste seiner Publikationen: Von der Examensarbeit zur Sprecherzieherprüfung („Zur Rhetorizität schauspielvermittelter Formen theatralischer Kommunikation“) von 1973 bis zur eben genannten größeren Veröffentlichung aus dem Vorjahr. Es ist gut, da gelegentlich nachschlagen zu können. Und wer das tut, kann sich dabei beeindruckt vergegenwärtigen, welche Fülle an Interessen, welche wissenschaftliche Neugier und Konsequenz und schließlich auch welche Arbeitsleistung in nahezu einem halben Jahrhundert sich da manifestiert.

Herausgeberin und Herausgeber sei hier noch einmal herzlich für diese Initiative und ihr konkretes Ergebnis gedankt - verbunden mit den besten Wünschen an den Geehrten, dem es gelungen ist, den seit Jahren verordneten Ruhestand energisch und erfolgreich zu unterlaufen!

Thomas von Fragstein

TRÖGER, Thilo: Rhetorik für Juristen. Recht reden. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 2021. 240 S.; € 24,90. ISBN 978-3-8487-3006-3.

Kommunikative Kompetenzen sind für Juristen genauso wichtig wie das Fachwissen über die Rechtsgrundlagen und ihre Auslegung in konkreten Fällen. Zur Verbesserung der Ausbildung in den interdisziplinären Schlüsselqualifikationen, wie es seit der Reform des Jurastudiums heißt, trägt die Rhetorik maßgeblich bei. Der Autor selbst lehrt Rhetorik für Juristen an der Universität Greifswald und weiß, wovon er schreibt. So finden (zukünftige) Juristen in dem Buch neben den rhetorischen Grundlagen viele praxisnahe Beispiele, die auch für Sprechwissenschaftler und Sprecherzieher gut verständlich sind und die Besonderheiten des rhetorischen Handelns in diesem Berufsfeld veranschaulichen.

Trögers Ausgangspunkt ist die antike Rhetorik. So beginnt er seine Einleitung schon mit Cicero-Weisheiten wie, dass es nicht genüge „wenn man bei allem Wissen nicht auch die rechten Worte zu finden und zu feilen weiß" (Cicero, De Oratore, I, 63, zit. nach Tröger, S. 15) und macht allen Lesern Mut, denn rhetorische Fähigkeiten lassen sich erlernen. Insgesamt orientiert sich der Autor an dem seit der Antike überlieferten Lehrsystem. Das zeigt sich schon in dem Aufbau und der Gliederung: In einem ersten allgemeinen Teil (A) wird ein umfassender Rhetorikbegriff entfaltet und die fünf Produktionsstadien (*inventio, dispositio, elocutio, memoria und actio*), die drei Redearten sowie *logos, ethos* und *pathos* mit den entsprechenden Stilebenen eingeführt, die im weiteren Verlauf des Buches nach den Besonderheiten der Rhetorik in der Rechtswissenschaft (Teil B) abgehandelt werden. Die *inventio* heißt in der Gliederung "Recht erkennen: Die Ermittlung des Redestoffs" (Teil C) und umfasst die Situationsanalyse bis zur Topik. Die *dispositio* findet der Leser unter dem Titel „Recht gliedern: Die Struktur von Reden" (Teil D). Die Argumentation erhält ein eigenes Kapitel „Recht begründen: Juristische Argumentation aus rhetorischer Sicht" (Teil E). Fragen der *elocutio* werden in Teil F behandelt „Recht verdeutlichen: Sprachliche Verständlichkeit und Anschaulichkeit" und die *memoria* in Teil G „Recht einprägen: Grundlagen für einen freien Vortrag und redebegleitende Visualisierungen". Um die *actio* geht es schließlich im letzten Teil „Recht vortragen: Der rednerische Auftritt und die Wirkung nonverbaler Signale" (Teil H). Auch wenn die *actio* hier erst am Ende steht, wird das freie Sprechen und Sprechdenken in allen Teilen des Buches mit berücksichtigt.

Angenehm für die Leser ist, dass jeder Teil mit einer Zusammenfassung schließt, so dass man das Gelesene noch einmal gut memorieren kann. Die Teile C bis G beinhalten auch jeweils Übungen, zu denen man im Anhang Musterlösungen und Skizzen findet. Das Buch ist wissenschaftlich gut fundiert. Eine umfangreiche Bibliografie wird dem Buch vorangestellt, ein Sachregister schließt es ab. Etwas verwirrend war für mich nur die Durchnummerierung der Aspekte in den Randspalten jedes Kapitels, die dann im Sachregister anstelle von Seitenzahlen angeführt werden, also wenn man z. B. etwas zur „Sprechweise" sucht, findet man dort nur die Hinweise „D 13, F 56, G 5, H 2, 35 ff ..." und muss dann umständlich übers Inhaltsverzeichnis und die Nummern in den Randspalten die entsprechenden Stellen/Seiten suchen.

Insgesamt ein sehr lesenswertes Buch, auch für Nicht-Juristen.

Anmerkung:
Diese Rezension verwendet – dem Autor folgend – das generische Maskulinum. *Typisch* könnte man meinen bei den immer noch von Männern dominierten Juristischen Fakultäten, aber Trögers ausführliche Begründung dafür kann man in seiner Einleitung nachlesen.

Marita Pabst-Weinschenk

Feedback

(Diesmal eine Ergänzung zu den Nachrufen für Heinz Fiukowski in den sprechen-Heften Nr. 69 und 70)

Deutsche Standardaussprache(n)? Heinz Fiukowski (1929–2020) und das Deutsche Aussprachewörterbuch

Die deutsche Standardaussprache gilt als mundartfreie Lautnorm. Dagegen zieht der Sprecherzieher Prof. Dr. Heinz Fiukowski bestimmte regionale Merkmale in Betracht und unterscheidet einen „nördlichen“ und einen „südlichen“ Aussprachestandard mit dialektalen Einwirkungen. Das Phänomen Standardaussprache sei noch nicht hinreichend eruiert und definiert. Wie die Standardsprache sei die Standardaussprache auch stilistisch differenziert.[1] Heinz Fiukowski kritisiert die fehlende bzw. mangelhafte stilistische Differenziertheit der deutschen Standardaussprache in den Wörterbüchern zur Aussprache des Deutschen. Der „Siebs“[2] und das Duden-Aussprachewörterbuch[3] schlössen außersprachliche Merkmale und stilistische Varianten der Standardaussprache im Prinzip aus. Lediglich das „Große Wörterbuch der deutschen Aussprache“ von 1982[4] unterscheide drei phonostilistische Ebenen: 1. Textreproduktives Sprechen (Vorlesen, Rezitieren, Festvortrag), 2. Aussprache beim Vorlesen (Manuskript im Rundfunk, schöngeistige Prosa), 3. Aussprache im Sachgespräch (freier Sachvortrag), welche im Hinblick auf Kommunikationssituation und -intention sowie Art der Äußerungsproduktion jedoch nicht ausreichend gekennzeichnet werden.

Das „Deutsche Aussprachewörterbuch“ von 2010[5] beherzigt die Kritik Fiukowskis und veranschaulicht die drei phonostilistischen Ebenen anhand „ausgewählter Aussprachetendenzen“ bei sehr hoher, hoher bis mittlerer und reduzierter Artikulationspräzision. Es vermittelt eine Neukodifizierung der Standardaussprache mit Empfehlungen für den situationsangemessenen Gebrauch. Es beschreibt im Kapitel A und im 150.000 Stichwörter umfassenden Gesamtwörterverzeichnis die Standardaussprache für Deutschland, im Kapitel B für Österreich und im Kapitel C für die Deutschschweiz. Die Beschreibungen im Kapitel B und C „enthalten kleine Wortlisten, die aber nicht in das Gesamtwörterverzeichnis eingehen – weil die Transkription eine andere ist. Außerdem wäre das Wörterverzeichnis für den Druck zu umfangreich geworden, wenn ein Großteil der Stichwörter in drei Varianten angegeben worden wäre“.[6]

Das Kapitel „Die Standardaussprache in Österreich“ im Deutschen Aussprachewörterbuch verfasste der Mitautor Peter Wiesinger. Er bezieht, wie Fiukowski, bei der Definition der als standardsprachlich geltenden Formen der deutschen Sprache regionale Merkmale ein. Das regionale Hochdeutsch

---

[1] Fiukowski, Heinz: Phonostilistik der deutschen Standardsprache und Wörterbuchkodifikation, in: Stock, Eberhard/Schmidt, Hans-Henning (Hrsg.): Methodische Grundlagen der Sprecherziehung. Halle (Saale) 1990, S. 87–92.

[2] Siebs, Theodor: Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch. Hrsg. von Helmut de Boor, Hugo Moser u. Christian Winkler. 19., umgearb. Aufl., Berlin 1969.

[3] Duden Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache. Bearb. von Max Mangold. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim, Wien, Zürich 1974. Erst die jüngste Auflage enthält Ansätze phonostilistischer Differenzierungen: Duden. Das Aussprachewörterbuch. Bearb. von Stefan Kleiner und Ralf Knöbl. 7., komplett überarb. und aktualisierte Auflage. Berlin 2015.

[4] Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. Bearb. von Ursula Stötzer. Leipzig 1982, S. 73 ff.

[5] Krech, Eva-Maria et al.: Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin, Boston 2010.

[6] Hirschfeld, Ursula/Stock, Eberhard: Normphonetische Transkription im Deutschen Aussprachewörterbuch – Grundlagen, Positionen, Regeln, in: Teuchert, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Normen, Werte, Anwendung. Baltmannsweiler 2015, S. 50.

mit dialektbehafteten Lautungen bilde eine österreichische standardsprachliche Sprechkonvention. Neben diesem Register werden die gehobene Standardaussprache und die gemäßigte Standardaussprache mit geringer österreichischer Sprechkonvention für geschulte Sprecher genannt. Vortragende und Schulen verwenden die „Deutsche Aussprache – Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch“ von Helmut de Boor, Hugo Moser und Christian Winkler. Ihre Grundlage ist die „Deutsche Bühnensprache“ des deutschen Germanisten Theodor Siebs und des österreichischen Phonetikers Karl Luick. In die 19. und letzte Auflage 1969 hatte der Österreicher Felix Trojan besondere Aussprachen und Wortakzentuierungen eingebracht. Neben dem „Siebs“ bietet das „Österreichische Wörterbuch“ mit seinen Hinweisen zur Aussprache einen Beitrag zur österreichischen Standardaussprache. Im Jahr 2018 erschien die 43., aktualisierte Auflage.

Kodifikation, stilistisch differenzierte Standardaussprache sowie die Behandlung der Abweichungen vom Aussprachestandard hat der Sprechwissenschaftler Heinz Fiukowski aus langjähriger Lehrpraxis an der Universität und in der Erwachsenenbildung in seinem „Sprecherzieherischen Elementarbuch“[7] erläutert. Dies beruht auf Erfahrungen in der Ausbildung von Pädagogen, Rezitatoren, Schauspielern und Sprechern für Funk und Fernsehen sowie auf Erprobungen von vielen Berufsgruppen im In- und Ausland. Seit 1967 wendet sich das Elementarbuch in acht Auflagen an Deutsche und Ausländer, die privat und beruflich an überregionaler deutlicher Aussprache des Deutschen und am richtigen Sprechen interessiert sind. Physiologische Voraussetzungen für die deutsche Standardaussprache sind u. a. die hochrunde Einstellung der Lippen, der Zahnreihenabstand, der untere Zungen-Zahn-Kontakt, die Gaumensegeltätigkeit und die lockere Tiefstellung des Kehlkopfes. Der Übungsteil zur Sprechbildung enthält Wort- und Satzübungen zu Lauten und Lautverbindungen der deutschen Standardaussprache. Spracheigentümlichkeiten und Schwierigkeiten in verschiedenen deutschen Sprachlandschaften und Aussprachefehler bei Ausländern werden beachtet in Sprechübungen, welche die Verbindung von Artikulation und Intonation realisieren. Lehr- und Lernziel der Sprecherziehung ist nach Fiukowski die Gesprächsfähigkeit.

Als Leiter der Sprechwissenschaft an der Universität Leipzig erweiterte Dr. Heinz Fiukowski den Wissenschaftsbereich um die Fachgebiete Rhetorik und Dichtungssprechen. Im Rahmen der Leipziger Kulturarbeit leitete der Sprecherzieher Sprechergruppen, Rezitatoren, Kabarettisten, Schauspieler und Dozenten an. Professor Heinz Fiukowski hinterlässt 35 wissenschaftliche Publikationen sowie Rezensionen und Kulturbeiträge in der lokalen Stadtpresse. Sein wertvollstes Erbe für uns Sprecherzieher bleibt das „Sprecherzieherische Elementarbuch“ mit seinen reichhaltigen Übungssammlungen des deutschen Wortschatzes, wie folgendes geflügelte Wort aus der Dichtung:

„Daß der Sinn es redlich meine,
haben wir nur ein Gemerke:
Wenn nicht Worte bleiben Worte,
sondern Worte werden Werke. (Logau)“

Lienhard Hinz

[7] Fiukowski, Heinz: Sprecherzieherisches Elementarbuch. 8. Aufl. Berlin, New York 2010.

Feedback erwünscht!

Würden Sie gerne den einen oder anderen Beitrag kommentieren?
Wurden in den Bibliografien wichtige Neuerscheinungen vergessen?
Meinen Sie, dass etwas ergänzt bzw. korrigiert werden müsste?
Mailen Sie an rolwa@aol.com oder schreiben Sie an den BVS e. V., Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg.
Die sprechen-Redaktion freut sich über Rückmeldungen!
Redaktionsschluss der nächsten Ausgabe ist am 15. September 2021.

Ein Hinweis für die sprechen-Abonnent(inn)en

Wie bereits mehrfach praktiziert wird aus Gründen der Verwaltungsvereinfachung der Abo-Lastschrifteinzug für die sprechen-Jahrgänge 2021 und 2022 zusammengelegt.

Die Abbuchungen erfolgen erst im Herbst 2022; gleichzeitig verschicken wir auch die Abo-Rechnungen an jene, die uns keine Einzugsermächtigung ausgestellt haben.

Die Mitglieder der DGSS-Landesverbände betrifft dies nicht: Für sie zahlen die jeweiligen Vereine.

Die sprechen-Bibliografie gibt es auch komplett als Word- und pdf-Datei auf CD-ROM – mit allen seit 1983 in „sprechen“ veröffentlichten Bibliografien und einigen anderen wichtigen Leselisten (ca. 1570 S. Text mit über 23.300 Buch- und Artikelhinweisen).

Diese interdisziplinäre Zusammenstellung aktueller Bücher und Aufsätze zur mündlichen Kommunikation wird regelmäßig verbessert und erweitert. So ist inzwischen die „Bibliographie der deutschsprachigen Veröffentlichungen aus Sprechwissenschaft und Sprecherziehung seit der Jahrhundertwende“ von Hellmut Geißner und Bernd Schwand eingearbeitet.

Die Einzelplatznutzung kostet € 18,- (€ 12,- für Studierende und € 43,- für Institute, Bibliotheken etc.); günstige Abonnements sind ebenfalls möglich.
Bestellt werden kann per E-Mail an rolwa@aol.com.

Impressum

Herausgeber

Roland W. Wagner, Sprecherzieher (DGSS/univ.)

Redaktion

Dr. Ramona Benkenstein, Dipl.-Sprechwissenschaftlerin

Dr. Alexandra Ebel, M. A., Sprechwissenschaftlerin

Dr. Christian Gegner, M. A., Sprecherzieher (DGSS/univ.)

PD Dr. phil. habil. Wieland Kranich, Dipl.-Sprechwissenschaftler

Dr. Marita Pabst-Weinschenk, Sprecherzieherin (DGSS)

Roland W. Wagner, Sprecherzieher (DGSS/univ.)

Beirat

Dr. Dieter-W. Allhoff (Gründer und Herausgeber 1983–2008)

Dr. Brigitte Teuchert

Dr. Waltraud Allhoff

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

„Sprechen“ erscheint im Verlag für Sprechwissenschaft und Kommunikationspädagogik (VfSK), Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg

Redaktions-Anschrift:

Zeitschrift „sprechen“, Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg
Redaktions-Telefon: 0172 9790291; E-Mail: rolwa@aol.com

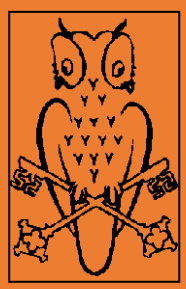
BVS-IBAN: DE45 6725 0020 0000 0198 60; SWIFT-BIC: SOLADES1HDB

Druck und Versand:

COD Büroservice GmbH, Druckzentrum Saarbrücken,

Bleichstraße 22, 66211 Saarbrücken, Tel. 0681 393530

Für die Mitglieder aller Landesverbände der DGSS ist der Bezug der Zeitschrift im jeweiligen Jahresbeitrag enthalten.



sprechen Heft 72 (2021-II)

sprechen **wendet sich an**
pädagogisch und therapeutisch Tätige
und Studierende des Gesamtbereiches
'Mündliche Kommunikation'.

sprechen **veröffentlicht Beiträge**
zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung:
zur Atem-, Stimm- und Lautbildung,
zur Stimm-, Sprech- und Sprachtherapie,
zur Rhetorischen Kommunikation
sowie zur Sprechkunst.

VfSK **ISSN 0724-1798** **Einzelheft: € 9,00**