sprechen

Zeitschrift für Sprechwissenschaft
Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst

Aus dem Inhalt:

Hanna Hauch: Äh, was ich sagen wollte ...*
Marita Pabst-Weinschenk zum 65. Geburtstag

Frank Becher: Verhandlungs- und Verkaufsgespräch

Birgit Jackel: Vom „Hula-Hoop-Reifen“-Abstand zum „Schwimmnudel“-Abstand

Kerstin H. Kipp: Rhetoriktraining digital: Wie es gelingt!

Wolfgang Lepschy: Videokonferenz – Sprechwissenschaftliche Analyse eines viralen Phänomens

Julia Polling: Die gesunde Sprechstimme. Ergebnisse einer Befragung von 95 Grundschul-Lehrkräften

Dagmar Puchalla, Almut Roeßler, Anjorka Strechel: Bewegung in die Schulen!

Hans Martin Ritter: Gedichte

Isabel Schmier, Julia Reuter und Kerstin H. Kipp: Umgang mit Hate Speech im Netz

Stefan Wachtel: Die Essenz des Überzeugens II – Distanz macht Nähe erst möglich

Bibliografien – Rezensionen

37. Jahrgang **Heft 70 • 2020 (II)** **VfS**

Inhalt

Zu diesem Heft ... 3

Hanna Hauch: Äh, was ich sagen wollte ...*
Marita Pabst-Weinschenk zum 65. Geburtstag 4

Frank Becher: Verhandlungs- und Verkaufsgespräch.
Zwei Ansätze mit großem Potenzial für das Training
der Gesprächsführungskompetenz 6

Birgit Jackel: Vom „Hula-Hoop-Reifen"-Abstand zum „Schwimmnudel"-Abstand. Was macht die Corona-Krise mit unserem gewohnten Distanzgefühl und unserer Alltagskommunikation? 15

Kerstin H. Kipp: Rhetoriktraining digital: Wie es gelingt! 19

Wolfgang Lepschy: Videokonferenz –
Sprechwissenschaftliche Analyse eines viralen Phänomens 28

Julia Polling: Die gesunde Sprechstimme.
Ergebnisse einer Befragung von 95 Grundschul-Lehrkräften 37

Dagmar Puchalla, Almut Roeßler, Anjorka Strechel:
Bewegung in die Schulen! Über die Gefahr von teilweise irreversiblen Blockaden des psychomotorischen Entwicklungspotentials bei Kindern und Jugendlichen in der Schule und Vorschläge zu einer Veränderung durch SprechSport 44

Hans Martin Ritter: Gedichte 67

Isabel Schmier, Julia Reuter, Kerstin H. Kipp: Umgang mit Hate Speech im Netz. Kommunikationsmöglichkeiten und ihr Nutzen 73

Stefan Wachtel: Die Essenz des Überzeugens II –
Distanz macht Nähe erst möglich 84

Bibliografie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD 89

Bibliografie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden 93

Rezensionen 95

Feedback 104

Impressum 107

Zu diesem Heft …

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

wenn literarisch Interessierte nach den kürzesten Gedichten der Welt gefragt werden, kommen häufig die Antworten „Haiku“ (3 Zeilen, 17 Silben) oder „Elfchen“ (5 Zeilen, 11 Wörter).

Hans Kratzer zitierte am 24. Februar 2020 in einer Kolumne der Süddeutschen Zeitung „das weltweit kürzeste Gedicht, das der Regensburger Heimatpfleger Josef Fendl verfasst hat. Darin geht es um das Thema Egoismus, es lautet: ‚**I**‘.“ (https://www.sueddeutsche.de/bayern/mitten-in-bayern-wortungetueme-gedeihen-praechtig-1.4815984). Wie hätte ich mich als bayerischer Gymnasiast gefreut, wenn ich nur dieses Gedicht hätte auswendig lernen müssen anstatt der 91 Zeilen bzw. 868 Wörter der „Bürgschaft“! Und wie leicht wäre mit diesem Kurzgedicht das Einüben verschiedener Sprechausdrücke (arrogant, traurig, sachlich usw.) oder Sprachvarianten (deutsch, berlinerisch, pfälzisch, englisch usw.) möglich gewesen!

Der historischen Redlichkeit zuliebe müsste man ergänzen, dass Josef Fendl nicht der Erste war, der ein „einbuchstabiges“ Gedicht geschrieben hat. Laut dem Guinness-Buch der Rekorde stammt das offiziell kürzeste Gedicht von Aram Saroyan (USA, *1943). Es ist eine vierbeinige Version des Buchstabens „m“. Interpretiert wird es entweder als Verbindung von „m“ und „n“ oder als Wortspiel bezogen auf „I am“ (vgl. https://plories.de/2020/01/25/das-kurzeste-gedicht-der-welt/).

Noch älter ist ein Gedicht des US-amerikanischen Künstlers J. W. Curry (1861–1912); es präsentiert ausschließlich den Buchstaben „i“, wobei in der Originalfassung der i-Punkt mit seinem eigenen Fingerabdruck erstellt wurde.

Könnte es ein noch kürzeres „Gedicht“ geben? Der kanadische Autor R. W. Watkins veröffentlichte unter dem Titel „Le Vide (for Yves Klein)“ eines, das nur aus drei leeren Zeilen bestand. In die „Leere“ hätte man selbst etwas hineinschreiben können:

_____

_____

_____

Vielleicht könnte diese Vorlage für ein Kurzfeedback an die sprechen-Redaktion dienen?

Übrigens: Dieses sprechen-Heft enthält über 42.000 Wörter bzw. circa 316.000 Zeichen. Wir wünschen ausreichend Zeit für eine anregende Lektüre!

Mit herzlichen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Hannover, Heidelberg und Leipzig

Roland W. Wagner

Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (14)

Tucholsky

Hanna Hauch

Äh, was ich sagen wollte ...*

Marita Pabst-Weinschenk zum 65. Geburtstag

Herzlichen Glückwunsch!

Eine Würdigung zum 65. Geburtstag. Wo fange ich an? Na da sollte man sicher etwas zu ihrem Werdegang schreiben. Marita Pabst-Weinschenk ist seit 1993 promovierte Sprechwissenschaftlerin und Sprecherzieherin, außerdem Lehrerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin und freiberufliche Trainerin. Ach ja, und Prüfstellenleiterin in Düsseldorf, Veranstalterin der Sprechkontakte, Tagungsorganisatorin und und und ... Ach nee, … das wissen die Leserinnen und Leser doch sicher. Marita Pabst-Weinschenk, Schülerin von Elmar Bartsch, dem Begründer der Kooperativen Rhetorik, Autorin zahlreicher Fachpublikationen zum Thema … Puh, ... das haben die meisten wahrscheinlich auch auf dem Schirm … Marita Pabst-Weinschenk, die sich 16 Jahre im Vorstand der DGSS engagiert hat … nö, das ehrt sie zwar, aber auf alle Fälle gibt es da noch Interessanteres über sie zu erzählen. Also: Wo fange ich an?

Ich sehe das Trichtermodell zur einfachen Redevorbereitung (vgl. Pabst-Weinschenk, Marita: Reden im Studium. Alpen 2009) vor meinem inneren Auge und höre Marita in einem der vielen Seminare an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf erklären: *Bei der Planung fangen wir mit den Fragen der Zuhörer an! Stellen Sie sich die Rede als stellvertretenden Dialog vor.*

Was fragen Sie sich, liebe Leserin und lieber Leser? Vielleicht würden Sie gerne wissen, was Marita Pabst-Weinschenk für ein Mensch ist? Woher sie die Ideen zu ihren vielen kreativen Projekten nimmt? Au ja ... da erzähle ich Ihnen gerne etwas drüber, denn ich staune seit unserem Kennenlernen im Jahr 2000 noch immer, mit wie viel Energie und Freude sie Semester für Semester regelmäßig die tollsten Themen und Formate auf die Beine stellt. Zum Beispiel ihre Sendung softskills im Hochschulradio der Uni. Zuletzt unter anderem mit einem Beitrag zur digitalen Lehre. Damit kennt sie sich übrigens schon länger aus … als ich 2002 ihre Hilfskraft wurde, gehörten Lernplattformen, screencasts und Co. bei uns bereits zum normalen Lehralltag.

Gerne erinnere ich mich auch an die vielen Projekte zur ästhetischen Kommunikation, die sie mit den Studierenden der Düsseldorfer Prüfstelle auf die Beine gestellt hat. Zum Beispiel an eine Nacht voller szenischer Lesungen in der Universitäts- und Landesbibliothek zu Umberto Ecos „Der Name der Rose“ … Oder an eine Sprechcollage zu E. T. A. Hoffmanns „Der Sandmann”, in der ich die Clara sein durfte … Oder an ein von ihren Studierenden inszeniertes Krimistück, das uns an Orte der Universität gebracht hat, die sonst noch nie ein Mensch zu Gesicht bekommen hat. Manch einer erinnert sich vielleicht auch noch an den Gesell-

schaftsabend der DGSS-Tagung 2011, bei dem ihre Redepyramide geraubt und – zum Glück – wieder herbeigeschafft wurde. Ach ja, … die Redepyramide … für mich bis heute eines der eingängigsten Modelle, um die vielen Facetten von Kommunikation zu veranschaulichen und in ihrer Interdependenz zu erklären.

Natürlich gab und gibt es auch viele spannende Erlebnisse im Bereich der rhetorischen Kommunikation und im Bereich Sprech- und Stimmbildung. Nirgends klingt es so schön, wie auf den Fluren der Düsseldorfer Mündlichkeit. Da war sogar das Fernsehen schon zu Besuch und hat uns für die Sendung Frau TV beim Lassoschwingen bestaunt.

Was war nochmal die Frage? Ach ja … Woher sie die Ideen zu diesen ganzen Projekten nimmt. Marita Pabst-Weinschenks Einsatz für die Kooperative Rhetorik ist nicht nur theoretischer Natur. Bei Marita sind die Studierenden und Teilnehmenden stets als Partner auf Augenhöhe willkommen. Da wird ganz praktisch die berühmt-berüchtigte gemeinsame Sache gemacht und das Tag für Tag und ganz konkret. Und wo so viel Vertrauen geschenkt wird, da wächst nicht nur Dankbarkeit, sondern gedeiht eben auch jede Menge Kreativität.

Ich selbst partizipiere noch heute von den Hospitationen, die ich als junge Kollegin bei ihren rhetorischen Kursen an der Uni und andernorts machen durfte. Und von dem beschriebenen Vertrauen, das sie mir dabei ganz selbstverständlich entgegengebracht hat. Nicht nur bei kreativen Projekten, sondern auch in der fachlichen Diskussion.

So liebe Leserinnen und Leser, wie war das noch? Einen Zielsatz braucht es am Ende?

65 Jahre... liebe Marita… Deine Mitstreiterinnen und Mitstreiter von nah und weit wünschen Dir von Herzen alles Gute! Wir sind sehr gespannt auf all die kommenden Projekte und Ideen und freuen uns, weiter Deine Wegbegleiterinnen und Wegbegleiter zu sein.

***** Äh, was ich sagen wollte … ist übrigens der Titel eines Seminars, in dem Marita über die Jahre zahlreiche Untersuchungen zum Sprechdenken und Hörverstehen gemacht hat.

Zur Autorin

Hanna Hauch studierte Germanistik, Linguistik, Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und ist dort inzwischen wissenschaftliche Mitarbeiterin für Hochschuldidaktik und E-Learning.

E-Mail: hanna.hauch@hhu.de

Frank Becher

Verhandlungs- und Verkaufsgespräch

Zwei Ansätze mit großem Potenzial für das Training der Gesprächsführungskompetenz

1 Einleitung

Die Rhetorik kennt zahlreiche Vorgehensweisen bzw. Strukturen, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, ein Rede- oder Gesprächsziel zu erreichen. Dabei werden nachstehend das Verhandlungs- und das Verkaufsgespräch näher behandelt. Der Grund dafür ist, dass diese Gespräche mannigfaltige Ansatzmöglichkeiten bieten, um das rhetorisch-kommunikative Verständnis sowie die Gesprächsführungskompetenz zu vertiefen und zu trainieren. Das lässt sich sowohl auf die eigene Person als auch für den Einsatz in entsprechenden Bildungsmaßnahmen anwenden.

Die folgenden Ausführungen umfassen eine detailliertere Betrachtung der sich aus den beiden Gesprächen ergebenden Möglichkeiten zur Weiterentwicklung, diesbezüglich vertiefende und jeweils gesondert dargestellte Erläuterungen zum Verhandlungs- und zum Verkaufsgespräch, beispielhafte Trainingsansätze sowie ein Resümee.

2 Detailliertere Betrachtung

Das Verhandlungs- und das Verkaufsgespräch beinhalten beide den bewussten Einsatz einer Vielzahl rhetorisch-kommunikativer Herangehensweisen bzw. Techniken. Das schließt beispielsweise mit ein, zielgerichtet zu fragen, aufmerksam und analytisch zuzuhören, überzeugend zu argumentieren, passende Vorteile und Nutzen anzuführen sowie gekonnt auf Einwände des Gegenübers zu reagieren. Zudem bedarf es der Fähigkeit, einen Interaktionspartner so durch einen Dialog zu führen, dass am Ende die eigene Zielsetzung in Form eines guten Verhandlungsergebnisses oder eines Verkaufsabschlusses möglichst erreicht wird. Dazu kommt, dass das Gegenüber seinerseits ebenfalls versucht, den Dialog in seinem Sinne zu gestalten. Es sind also neben den reinen Techniken auch Einfühlungsvermögen, das Erkennen situativ angemessener Möglichkeiten sowie ein Verständnis für strategisches Kommunizieren gefordert. Weiterführend ergeben sich beim Verhandeln und Verkaufen auch Berührungspunkte zu den Themen Moral und Ethik. Um souverän agieren und reagieren zu können, ist es im Kontext des Verhandelns und Verkaufens von grundlegender Bedeutung, sich mit diesen Aspekten auseinanderzusetzen. Dabei gilt es, diesbezüglich zu einer eigenen inneren Haltung zu finden, aus der heraus gehandelt werden kann. Darüber hinaus spielen der Sprechausdruck und weitere körpersprachliche Aspekte eine bedeutende Rolle für eine glaubwürdige und überzeugende Wirkung. Das beeinflusst wiederum in starkem Maße den Verhandlungs- und Verkaufserfolg.

Aufgrund der dargestellten Anforderungen wird deutlich, dass Verhandlungs- und Verkaufsgespräche eine gute Möglichkeit darstellen, die eigenen rhetorisch-kommunikativen Fähigkeiten zu reflektieren und zu trainieren. Deshalb erscheint es für Tätige

in der (betrieblichen) Erwachsenenbildung gewinnbringend, sich mit diesen beiden Ansätzen näher zu beschäftigen. Das kann sowohl mit Blick auf sich selbst als auch auf deren Einsatz in Weiterbildungsmaßnahmen geschehen.

Da das Verhandlungs- und das Verkaufsgespräch diese große Bandbreite an Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bieten, können auf dieser Grundlage viele weitere dialogische Herangehensweisen bzw. Gespräche schneller erfasst werden: Beispielhaft gibt es deutliche Parallelen zwischen der Verhandlungs- und der Konfliktgesprächsführung, welche die Konfliktvermittlung mit einschließen. Das ist der Fall, weil in diesen Kontexten ebenso verschiedene Sichtweisen und Interessen zukunfts- und lösungsorientiert zusammengeführt werden sollen. Auch Mitarbeitergespräche haben oftmals Verhandlungscharakter, da dabei Unternehmensziele und Mitarbeiterbedürfnisse in Einklang zu bringen sind. Mit Blick auf die Verkaufsgesprächsführung geht es im Grunde darum, jemanden dazu zu bewegen bzw. zu motivieren, etwas gut zu finden und zu kaufen. Dadurch bestehen Verbindungen zu z. B. dem Motivations-, dem Lehr- und dem Bewerbungsgespräch. Das gründet darauf, dass die Zielsetzung dieser Dialoge ebenfalls darin besteht, einen Gesprächsgegenstand, Wissen oder sich selbst gut darzustellen und im übertragenen Sinn gut zu verkaufen.

Nachstehend erfolgen jeweils gesonderte Ausführungen zum Verhandlungs- und zum Verkaufsgespräch. Dabei wird zu Beginn je eine Gesprächsstruktur visualisiert, die einen bewährten möglichen Grobablauf darstellt. Diese Abläufe lassen sich in der Praxis meist nicht in Reinform umsetzen, bieten allerdings Orientierung für die situativ angepasste Vorbereitung und Durchführung. Die Erläuterungen zu den Strukturen zeigen anhand beispielhafter Ansatzmöglichkeiten das Potenzial der beiden Gespräche für das Training der Gesprächsführungskompetenz nochmals in konkreterer Form auf.

3 Verhandlungsgespräch

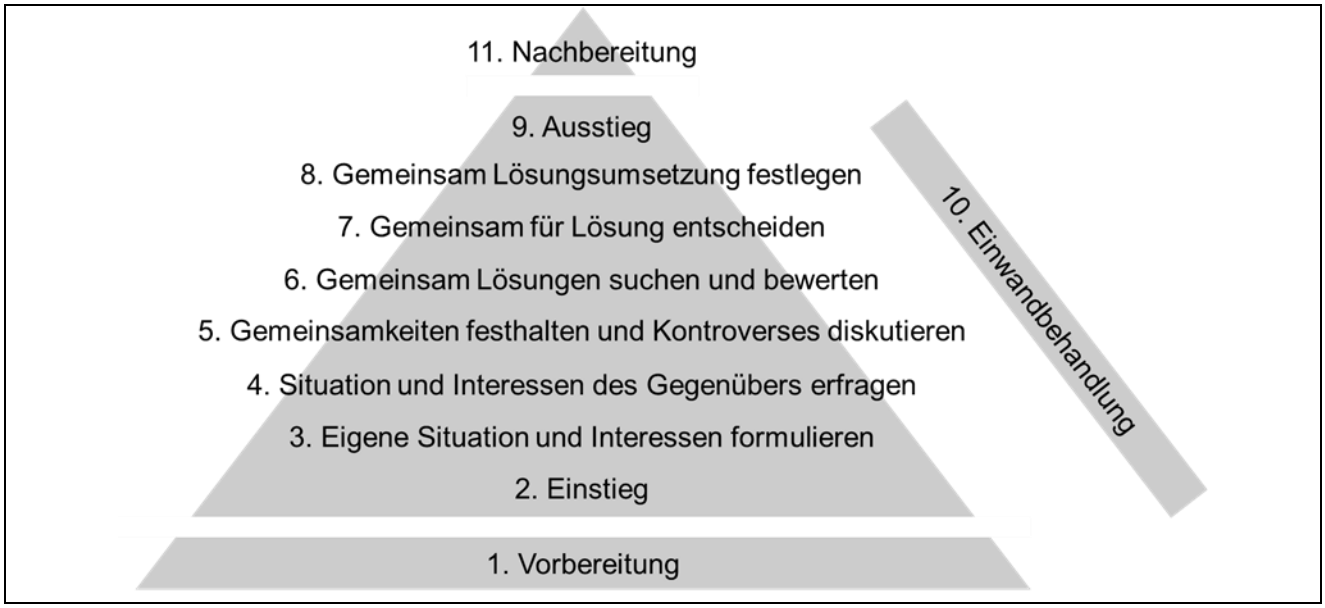


Abb. 1: Struktur des sachgerechten Verhandlungsgesprächs (vgl. Becher 2020, S. 136; angelehnt an Klein 2006, S. 77 ff. sowie an Thiele 2006, S. 198)

Bei einer Verhandlung ist es ein strategisch bedeutender Aspekt, ob, wie hier dargestellt, anfangs die eigene Situation und Interessenlage formuliert oder besser zuerst die Situation und Interessen des Gegenübers erfragt werden sollen. Bezogen auf die angeführte Struktur bedeutet das, die Stufen 3. und 4. gegebenenfalls miteinander zu tauschen. Darüber hinaus sind die Aspekte der Strategie und der Taktik bei Verhandlungen stets ein Bestandteil der Gesprächsführung. Dabei erscheint es ratsam, möglichst überlegt vorzugehen, um das eigene Verhandlungsziel nicht wegen kurzfristiger Triumphe leichtfertig zu gefährden. Zudem sei noch angemerkt, dass sich dieser Verhandlungsprozess, abhängig von Situation und Branche, nicht immer innerhalb eines einzelnen Gesprächs vollzieht.

Des Weiteren lässt sich die Struktur des Verhandlungsgesprächs auch sehr gut für die Konfliktgesprächsführung nutzen. Dabei liegt der Hauptunterschied in der inneren Haltung, mit der der Dialog geführt wird: Bei einem Konfliktgespräch geht es nicht darum, für sich das Maximale herauszuhandeln. Hier ist die Zielsetzung, nach einem Konflikt wieder zu einem möglichst guten Miteinander für die Zukunft zu kommen. Dafür sind Ehrlichkeit, Offenheit, den anderen verstehen zu wollen etc. wichtige Voraussetzungen.

Erläuterungen zur Struktur des Verhandlungsgesprächs im Hinblick auf beispielhafte Ansatzmöglichkeiten für das Training der Gesprächsführungskompetenz:

1. *Vorbereitung*
2. *Einstieg*

Bei Verhandlungen beeinflusst eine gute, auf die Zielsetzung, das Gegenüber und die Gesamtsituation ausgerichtete Vorbereitung wesentlich den Erfolg. Vernachlässigt ein Sprecher dies, schränkt ihn das mit hoher Wahrscheinlichkeit deutlich spürbar in seiner Verhandlungsführung ein. So bietet das Verhandlungsgespräch eine gute Möglichkeit für Lernerfahrungen zur Bedeutung und Umsetzung einer Gesprächsvorbereitung. Das bezieht ebenfalls die Reflexion der inneren Haltung ein, mit der das Gespräch angegangen wird. Diese beinhaltet wiederum den Umgang mit Strategien und Taktiken sowie eine dahin gehende moralisch-ethische Einordnung. Sich mit derartigen Aspekten auseinanderzusetzen hilft, zu einer gefestigteren eigenen Haltung zu finden. Das entwickelt die Sprecherpersönlichkeit weiter und führt, über längere Zeit betrieben, zu mehr Handlungssicherheit.

Der Einstieg ist eine Gelegenheit, daran zu arbeiten, einen Dialog bewusst im Sinne der eigenen geplanten Gesprächsführung zu gestalten. Das kann z. B. einbeziehen, eher freundlich, locker und kooperativ oder streng, förmlich und distanziert aufzutreten.

3. *Eigene Situation und Interessen formulieren*
4. *Situation und Interessen des Gegenübers erfragen*

Diese beiden Schritte machen die klare Unterscheidung der Situation bzw. der Position und den dahinterliegenden Interessen erfahrbar. Das ist auch für viele weitere spannungsreiche Dialoge, wie z. B. Konflikt- und Konfliktvermittlungsgespräche, von großer Bedeutung, da ähnliche oder gleiche Interessen häufig eine Annäherung ermöglichen.

5. *Gemeinsamkeiten festhalten und Kontroverses diskutieren*

Nun werden vorhandene Gemeinsamkeiten verdeutlicht, die sich häufig über die Interessen finden bzw. herstellen lassen. Auf dieser Grundlage können dann kooperativ statt konfrontativ noch bestehende kontroverse Punkte angesprochen werden. Dafür gilt es, anschließend gemeinsam Lösungen für die Zukunft zu finden, wobei die nachfolgenden drei Schritte Orientierung geben.

Die im Rahmen dieser Gesprächsphase trainierte Vorgehensweise soll den Charakter der Verhandlung weg vom Gegen- und

hin zum Miteinander verändern. Auch das ist für die Gesprächsführung in anderen spannungsgeladenen Situationen häufig sehr hilfreich.

6. *Gemeinsam Lösungen suchen und bewerten*
7. *Gemeinsam für Lösung entscheiden*
8. *Gemeinsam Lösungsumsetzung festlegen*

Im Grunde genommen erfolgt nun ein gemeinsames Lösungsbrainstorming, bei dem sich möglichst auf eine Lösung geeinigt wird. Ist eine dahin gehende Entscheidung getroffen, gilt es, zusammen detailliert zu planen, wie sie realisiert werden soll.

Dieses Vorgehen lässt sich ebenfalls gut in weiteren spannungsreichen Dialogen sowie bei vielen Mitarbeitergesprächen und Besprechungen anwenden. Allerdings ist es häufig anspruchsvoll, einerseits z. B. mittels Argumentation und Nutzendarstellung für die eigenen Vorstellungen einzutreten und andererseits darauf zu achten, das Miteinander aufrechtzuerhalten. Hierfür stellt das Verhandlungsgespräch eine gute Trainingsmöglichkeit dar.

9. *Ausstieg*
10. *Einwandbehandlung*
11. *Nachbereitung*

Der Ausstieg ist die Grundlage für den nächsten eventuellen Kontakt und sollte deshalb möglichst positiv gestaltet werden. Das gilt ebenso, wenn das eigene Verhandlungsziel nicht erreicht wurde. Zudem liegt es im Wesen einer Verhandlung, Einwände entgegengebracht zu bekommen. Hier hilft die Einwandbehandlung, den roten Faden beizubehalten und das eigene Gesprächsziel weiterzuverfolgen. Die Nachbereitung beinhaltet das Erledigen aller noch offenen Aufgaben, die sich aus der Verhandlung ergeben. Überdies erscheint es ratsam, zu überdenken, was beim nächsten Mal anders bzw. besser gemacht werden kann.

Die drei Schritte sind in angepasster Form auf eine Vielzahl von Dialogen anwendbar, wobei das Verhandlungsgespräch auch hier eine gute Gelegenheit bietet, an diesen zu arbeiten.

4 Verkaufsgespräch

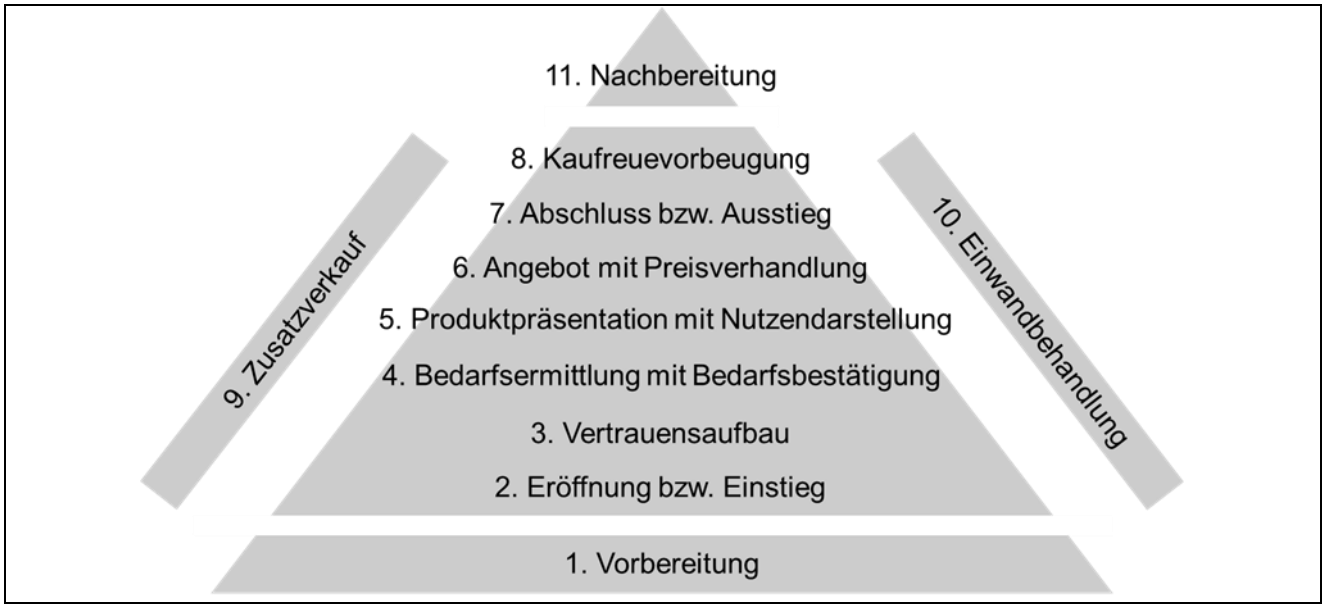


Abb. 2: Struktur des Verkaufsgesprächs
(vgl. Becher 2020, S. 146; angelehnt an Raschick 2004, S. 140)

Bei einem Verkaufsgespräch handelt es sich im Grunde genommen über weite Teile um ein Beratungsgespräch. Zuerst gilt es, für den Bedarf des Interaktionspartners eine passende Lösung zu finden. Nach dieser Beratungsleistung kommt ein Teil hinzu, in dem die für ihn gefundene Lösung dem Gegenüber auch verkauft wird. In der Praxis findet dieser Verkaufsprozess, je nach Situation und Branche, allerdings nicht immer innerhalb eines einzigen Gesprächs statt.

Erläuterungen zur Struktur des Verkaufsgesprächs im Hinblick auf beispielhafte Ansatzmöglichkeiten für das Training der Gesprächsführungskompetenz:

1. *Vorbereitung*
2. *Eröffnung bzw. Einstieg*
3. *Vertrauensaufbau*

Die Vorbereitung wirkt sich, soweit machbar, wie schon beim Verhandlungsgespräch dargestellt, auch beim Verkaufsgespräch stark auf den Erfolg aus. Das bezieht hier ebenso die Aspekte Ethik und Moral bzw. eine gefestigte innere Haltung für mehr Handlungssicherheit mit ein. Zu Beginn des eigentlichen Gesprächs sollte die Eröffnung bzw. der Einstieg situationsgerecht erfolgen und in einen Dialog überleiten. Im Anschluss daran schafft die Phase des Vertrauensaufbaus das Fundament für den weiteren Kommunikationsprozess. Dabei gilt es, z. B. mit Smalltalk sowie eventuell einer Eigen- und einer Unternehmensvorstellung, angemessen vorzugehen.

Diese drei Schritte lassen sich anhand des Verkaufsgesprächs gut trainieren und in jeweils angepasster Weise auf viele weitere Dialoge anwenden.

4. *Bedarfsermittlung mit Bedarfsbestätigung*

Wenn der Interaktionspartner seinen Bedarf nicht bereits vollständig kennt und formulieren kann, ist es ein sehr wichtiger Teil der Verkaufsgesprächsführung, ihn hier zu unterstützen. Dazu dient die Bedarfsermittlung, in der dies möglichst systematisch erfragt wird. Falls das mit Blick auf den Umfang des ermittelten Bedarfs sinnvoll erscheint, kann auch noch eine Bedarfsbestätigung erfolgen. Damit ist gemeint, das Erfragte nochmals im Detail mit dem Gegenüber abzugleichen und nachzufragen, ob alles richtig aufgenommen und nichts vergessen wurde.

Im Grunde bestehen die Bedarfsermittlung und die Bedarfsbestätigung nur aus Fragen. Dieses methodische Er- und Nachfragen ist in angepasster Form innerhalb anderer Dialoge ebenfalls sehr gut anwendbar. Es ist immer dann hilfreich, wenn vom Kommunikationspartner umfangreiche Informationen benötigt werden. Das ist beispielsweise bei Beratungs-, Beschwerde- und Reklamations-, Verhandlungs-, Konflikt- sowie Konfliktvermittlungsgesprächen der Fall, um den Bedarf, die Situation, die Sichtweise, die Interessen etc. zu erkunden.

Das Verkaufsgespräch bietet eine gute Möglichkeit, Erfahrungen im Umgang mit systematischem Fragen als Grundlage für die jeweils nachfolgende Gesprächsführung zu machen.

5. *Produktpräsentation mit Nutzendarstellung*

Jetzt gilt es, auf Basis der Bedarfsermittlung mit eventueller Bedarfsbestätigung eine Lösung oder einige wenige Lösungen bzw. Produkte, Leistungen, Ideen etc., die den Bedarf des Gegenübers decken, ansprechend zu präsentieren. Mit einigen wenigen Lösungen ist gemeint, dass die Anzahl überschaubar und nicht verwirrend sein soll. Dabei werden zudem die Vorteile und Nutzen für das Gegenüber verdeutlicht. Hier wirkt neben der Technik der Nutzendarstellung ebenso die Argumentation sehr überzeugend.

Das auf den Interaktionspartner ausgerichtete Anpreisen einer Lösung ist sehr wirkungsvoll, kostet aber manchen Menschen große Überwindung. In angepasster Form bringt dieses Vorgehen jedoch für andere

Interaktionen, wie z. B. Bewerbungsgespräche und weitere Dialoge, die der Selbstpositionierung dienen, viele Vorteile. Darum erscheint es sinnvoll, die Gelegenheit wahrzunehmen und das anhand des Verkaufsgesprächs zu trainieren.

Wie bereits angeführt, handelt es sich bei einem Verkaufs- über weite Teile um ein Beratungsgespräch. Auch wenn die Grenze nicht trennscharf gezogen werden kann, endet spätestens jetzt die Beratungsleistung. Bis hierher wird im Rahmen eines Verkaufs- also immer gleich ein Beratungsgespräch sozusagen automatisch mittrainiert.

6. Angebot mit Preisverhandlung

Nun erfolgen, je nach Situation und Branche, ein mündliches oder schriftliches Angebot sowie eventuell eine Preisverhandlung. Hierzu zwei Beispiele:

- Findet das Gespräch im Fachhandel statt, kann der Verkäufer, falls das für ihn sinnvoll erscheint und er nicht danach gefragt wird, den Preis von sich aus ansprechen. Will das Gegenüber dann über den Preis verhandeln, ist es eine bewährte Methode, primär mit Einwandbehandlungen zu reagieren oder gegebenenfalls zu verhandeln.
- Für einen Verkäufer im Außendienst ist dieses Vorgehen in ähnlicher Weise möglich. Meist wird jedoch ein schriftliches Angebot zugesandt. Daraufhin meldet sich entweder der Kunde oder der Verkäufer nimmt wieder Kontakt auf und fasst nach. Wenn das Angebot für den Kunden interessant erscheint, folgt mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Preisverhandlung.

Somit ist das zuvor dargestellte Verhandlungsgespräch oftmals ein Bestandteil eines Verkaufsgesprächs.

Den Preis für eine Leistung zu nennen und diesen gegebenenfalls zu verteidigen bzw. dafür einzutreten, fällt vielen Menschen schwer. Das lässt sich z. B. auch auf Bewerbungs- oder Akquisegespräche übertragen, bei denen nach Gehalts- bzw. Honorarvorstellungen gefragt wird. Hier bietet das Verkaufsgespräch eine gute Möglichkeit, zu trainieren und sich weiterzuentwickeln.

7. Abschluss bzw. Ausstieg

8. Kaufreuevorbeugung

Im besten Fall sagt der Interaktionspartner von sich aus, dass er die Lösung bzw. das Produkt, die Leistung, die Idee etc. haben möchte, und schließt so selbst ab. Wenn das nicht passiert, ist es ein Bestandteil der Verkaufsgesprächsführung, den Abschluss anzubahnen. Hierzu haben sich verschiedene Vorgehensweisen etabliert, die häufig als Abschlusstechniken bezeichnet werden.

Nach dem Verkaufsabschluss folgt der Ausstieg. Dieser sollte, egal, ob abgeschlossen wurde oder nicht, möglichst freundlich sowie für die individuelle Situation und Branche passend gestaltet sein.

Im Anschluss an einen Kauf stellen viele Menschen ihre Entscheidung nochmals infrage. Um dieser sogenannten Kaufreue etwas entgegenzusetzen, können im Rahmen der Verabschiedung die wichtigsten Vorteile, Nutzen und Pro-Argumente erneut angesprochen werden. Überdies besteht die Möglichkeit, dem Gegenüber zu bestätigen, aus den genannten Gründen eine gute Wahl getroffen zu haben.

Der Versuch, aktiv einen Abschluss bzw. eine Entscheidung des Kommunikationspartners herbeizuführen, die der eigenen Zielsetzung entspricht, mag manchen Menschen als dreist, unmoralisch, frech etc. erscheinen. Aus der Sicht eines Verkäufers ist ein Verkaufsgespräch ohne Abschluss jedoch ein reines Beratungsgespräch. In diesem Fall wurde eine unbezahlte Leistung erbracht. Allerdings ist die Kernaufgabe eines Verkäufers nicht die Beratung, sondern der Verkauf. Eine derartig klare Zielorientierung erscheint auch für viele andere Gespräche vorteilhaft und lässt sich im Rahmen eines Verkaufsgesprächs sehr

gut trainieren. Dasselbe gilt in angepasster Form ebenso für die Kaufreuevorbeugung.

9. Zusatzverkauf

10. Einwandbehandlung

11. Nachbereitung

Ein Zusatzverkauf meint, dem Interaktionspartner weitere für ihn nützliche Dinge zu verkaufen. Wenn sich hierzu an irgendeiner Stelle des Gesprächsverlaufs die Gelegenheit ergibt, sollte dies realisiert werden. Wichtig ist jedoch zu beachten, den dadurch ursprünglich angestrebten Verkaufsabschluss nicht durch zu weites Abschweifen zu gefährden.

Die folgenden beiden Schritte gestalten sich wie bereits beim Verhandlungsgespräch dargestellt: So gehört es ebenfalls zu den meisten Verkaufsgesprächen, mit Einwänden konfrontiert zu werden. Hierbei bietet die Einwandbehandlung wieder Möglichkeiten, zu reagieren und zielgerichtet im Gespräch zu bleiben. Zudem gilt es auch im Rahmen der Nachbereitung eines Verkaufsgesprächs, sämtliche noch offenen Aufgaben aus dem betreffenden Dialog zu erledigen. Darüber hinaus ist es hier ebenso gewinnbringend, zu reflektieren, was das nächste Mal eventuell anders bzw. besser gemacht werden sollte.

Die drei Gesprächsphasen sind anhand es Verkaufsgesprächs gut trainierbar, wobei sich die Einwandbehandlung und die Nachbereitung ebenfalls auf nahezu alle anderen Dialoge anwenden lassen.

5 Trainingsansätze

Diese beispielhaften Überlegungen zeigen einige Herangehensweisen, anhand des Verhandlungs- und des Verkaufsgesprächs zu trainieren:

- Zum einen können hierzu die kompletten Strukturen zum Einsatz kommen. Zum anderen lassen sich Teilbereiche der beiden Gesprächsabläufe für sich allein oder in weitere Gespräche integriert anwenden.
- Das Verhandlungsgespräch kann z. B. mit einem weichen oder einem harten Verhandlungsstil angegangen werden. Zudem liefert das Bearbeiten der Struktur einerseits als Verhandlungs- und andererseits als Konfliktgespräch wertvolle Erkenntnisse bezüglich der inneren Haltung und deren Auswirkungen auf einen geplanten Gesprächsablauf.
- Das Verkaufsgespräch lässt sich z. B. auch gut für das Training von Beratungsgesprächen nutzen, indem der Ablauf dementsprechend gekürzt wird. Darüber hinaus sind viele Teile der Struktur sehr gut geeignet, um Motivations-, Lehr- und Bewerbungsgespräche noch überzeugender zu gestalten.
- Das Training beider Dialoge kann z. B. mit mehr oder weniger Vorbereitungszeit, eher spielerisch oder anhand realer Unterlagen und Ziele aus der (beruflichen) Praxis erfolgen. Das ist im Kontext von Bildungsmaßnahmen z. B. anhand von Rollenübungen, bei denen sich die Teilnehmer mehr oder weniger gut kennen, sowie Paar- und Gruppenarbeiten anwendbar. Überdies können hier verschiedene Methoden des (Video-)Feedbacks bedarfsgerecht eingesetzt werden.

6 Resümee

Die vorhergehenden Ausführungen bieten einen Einblick in das Potenzial des Verhandlungs- und des Verkaufsgesprächs im Hinblick darauf, das rhetorisch-kommunikative Verständnis und die Gesprächsführungskompetenz zu vertiefen und zu trainieren. Aufgrund der vielfältigen Anwendungs- und Ableitungsansätze erscheint es sinnvoll, sich mit den beiden Gesprächen näher zu beschäftigen und deren Möglichkeiten zu nutzen. Das kann bezogen auf die eigene Person und auf die Anwendung in betreffenden Bildungsmaßnahmen geschehen.

Literatur

BECHER, Frank: Rhetorik im Job. Der Baukasten für erfolgreiche Reden und Gespräche. Freiburg: Haufe, 2020.

KLEIN, Susanne: Wenn die anderen das Problem sind. Konfliktmanagement, Konfliktcoaching, Konfliktmediation. Offenbach: Gabal, 2006.

RASCHICK, Hermann: „Auf die Plätze…, handeln…, Abschluss!“ Wie Sie mit methodischem Vorgehen erfolgreicher Verkaufsverhandlungen führen. Nürnberg: Lectura, 2004.

THIELE, Albert: Die Kunst zu überzeugen. Faire und unfaire Dialektik. 8. Aufl., Berlin: Springer, 2006.

Zum Autor

Dr. Frank Becher; Ausbildung, Verkaufstätigkeit und Führungsposition im Handel; Diplom-Sozialpädagoge (FH); Master of Arts, Speech Communication and Rhetoric, M. A.; Dr. phil., Bildungswissenschaften; RKKB-Leitung: Rhetorik, Körpersprache, Kommunikationspsychologie im Beruf; Trainer, Berater und Coach für Wirtschaft und Politik sowie diverse geleistete Lehrtätigkeiten an Hochschulen und Universitäten.

Weiteres unter: www.rkkb.de

E-Mail: frank.becher@rkkb.de

Birgit Jackel

Vom „Hula-Hoop-Reifen“-Abstand zum „Schwimmnudel“-Abstand

Was macht die Corona-Krise mit unserem gewohnten Distanzgefühl und unserer Alltagskommunikation?

1 Einleitung

Täglich werden neue wissenschaftliche Artikel zum Coronavirus veröffentlicht; meist auf Wissenschaftsplattformen wie Biorxiv.org oder Arxiv.org. Die dort hochgeladenen Texte haben allerdings bislang kein Peer-Review-Verfahren zur unabhängigen Prüfung durchlaufen. Derweil versuchen Regierungen mit Eingriffen in das öffentliche Leben die Ausbreitung der Corona-Pandemie zu verlangsamen, u. a. mit der Schließung von Geschäften, Ausgangsverboten, Isolation bestimmter Menschengruppen, Gesichtsschutz und veränderten Regelungen für interpersonellen Abstand bis hin zu gewissen skurrilen Vorschriften für Sexarbeiterinnen und deren Kunden, z. B. „Wie Griechenland in Corona-Zeiten das Arbeiten in den Bordellen regelt“ (Höhler 2020).

So stellt beispielsweise Jolanda Jetten, Professorin an der Social Psychology University of Queensland in Brisbane zusammen mit weiteren Wissenschaftlern des Teams in dem Buch „Together Apart“ die psychologischen Effekte von Covid-19 umfänglich dar (Jetten et al. 2020). Damit rückt der Begriff *Proxemik* und der von *Distanzzonen* stärker in das Bewusstsein von Bürgerinnen und Bürgern.

Der folgende Kurzbeitrag will eine unvollständige und subjektiv gefärbte Zusammenstellung von Eindrücken im Hinblick auf verändertes Verhalten und erschwerte Kommunikation geben; als Anregung zum Weiterdenken.

2 Zu Distanzzonen in beruflichen und privaten Umfeldern

Täglich nehmen wir unterschiedliche interpersonelle Abstände anlasskonform und entsprechend unserer Sozialisation habituiert ein. Da gibt es beispielgebend angemessenes Raumverhalten

- in der Pflege und im Rettungsdienst
- in der Therapie
- im Verwaltungs- und Businessbereich
- in politischen Arbeitsrunden und Staatsakten
- in der Privat- und Intimsphäre
- in institutionellen Orten des Lehrens und Lernens
- in öffentlichen Räumen für Freizeit, Einkauf und Behördengänge
- in besonders beengten Situationen (z. B. Fahrstuhl, Seilbahnkabine, Warteschlange), etc.

Außerdem bestimmen individuell-differierend als angenehm wahrgenommene Nähe-Empfindungen das Raumverhalten eines jeden Menschen. Gegenwärtig jedoch gilt die Verordnung eines Mindestabstandes von 1,50 Metern als Schutzmaßnahme gegen das Coronavirus.

Modellvorstellungen einerseits und praxisnahe Veranschaulichung andererseits: Aus den verschiedenen Bereichen für angemessenes Raumverhalten werden in diesem Kontext nur die Distanzmaße für das eigene Wohlgefühl und die Intimdistanz näher betrachtet und mit dem o. g. Schutz-Abstand in Beziehung gebracht.

So entwirft der Zoologe und Verhaltensforscher Desmond Morris in seinem Tabuzonen-Modell die interpersonellen Abstände in Sozialzonen und stellt eine Skala von Tabuzonen für Körperberührung zusammen (Morris 1978). Dabei liegt zunächst der Gedanke an zu wenig persönlichen Raum nahe, wie in Fahrstühlen, geschlossenen Seilbahngondeln, überfüllten Hörsälen, Discos oder Fußballstadien und an übergriffiges Verhalten wie beim Verletzen der sensiblen Distanzzone der Frau in Form einer Machtgeste des Mannes bis hin zu „Me-Too"-Erlebnissen.

Und jetzt kommt Corona mit einer Veränderung der Privatsphäre während der Krise hin zu vergrößertem interpersonellem Abstand und sozialer Isolation (vgl. Jetten et al. 2020), Besuchsverbot in Krankenhäusern, Seniorenheimen und von Großeltern als sog. „Risikogruppen" bis hin zu speziellen Bordell-Vorschriften mit „mindestens einer Elle Abstand, nämlich [der] Distanz zwischen Handgelenk und Ellenbogen… [zwischen] Sexarbeiterinnen und Kunden auf Kopfhöhe" samt weiterer skurriler Eckpunkte, wie sie in Griechenland ab dem 15.6.2020 gelten (Höhler 2020, 29).

Werden die habituierten Distanzzonen dergestalt rigide verändert zusammen mit einem die Mimik einschränkenden Gesichtsschutz, reagieren die Menschen sehr empfindlich, wenn es um derartig ungewohntes Raum- und Kontaktverhalten geht. Denn ist die Entfernung zum Mitmenschen plötzlich zu groß, wird der Raum zu weit/ man fühlt sich verloren und ohne ausreichenden Blickkontakt zum Gegenüber verunsichert. Man empfindet die fehlenden optischen und akustischen Determinanten als kommunikationshinderlich (vgl. Jackel 2020 a im Erscheinen; 2020 b). Bei einer Distanz von 1,50 Metern ist Smalltalk als sozialer Kitt nicht mehr ohne unfreiwilliges Mithören der Umstehenden möglich – und er unterbleibt. Mit Gesichtsschutz und 1,50 m-Abstand sind Mimik und Proxemik besonders eingeschränkt und erhöhen beispielsweise für Menschen mit Mutismus, Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) und Autismus-Spektrum-Störung (ASS) deren ohnehin erschwerte Verstehensproblematik bei der Kommunikation von Mensch zu Mensch um ein weiteres (vgl. Jackel 2020a, im Erscheinen).

3 Zur Aktualität von Edward Halls Proxemics

Plötzlich ist es wieder sehr gefragt, das Distanzzonen-Modell des Anthropologen und Ethnologen Edward Hall für die angemessene Nähe unter Menschen (vgl. Hall 1976). Zur Erinnerung: Es gibt die Intimzone (0–60 cm), Persönliche Zone (60–150 cm nach vorne und hinten), Soziale Zone (150–400 cm), Öffentliche Zone (ab 400 cm) (vgl. auch Lorenzen 2020), dazu Edward und Mildred Reed Halls Ausführungen zu diversen kulturellen Unterschieden im Nähe-Empfinden, seinen sog. Interkulturellen Kulturdimensionen (vgl. E. Hall und R. M. Hall 1990). In verschiedenen Fachbüchern zeigt Hall auf, dass je nach Kulturraum eine andere Raumkultur vorherrscht: geringer Abstand in Lateinamerika und den Arabischen Ländern, mittlerer Abstand in Frankreich, USA und Deutschland, großer Abstand in Japan.

Vorgeschriebene Abstandsmaße und ihre praxisnahe Veranschaulichung:

Zur besseren Visualisierung eines gewohnt-angenehmen Distanzmaßes für die zwischenmenschliche Kommunikation im öffentlichen Raum stelle man sich zwei Personen mit Hula-Hoop-Reifen um die Hüften vor – ein in unserer Gesellschaft durch Sozialisation erlernter und als angenehm empfundener Abstand. Einfacher noch: Man veranschauliche sich die Grenze zum Intimabstand nach Hall (bis 60 cm) mit der Distanz zwischen Handgelenk und Ellenbogen beider Personen, dem sog. „Ellen"-Abstand, einem mittelalterlichen Maß.

Und es eilen Gastronomen durch ihre Räume mit Anmeterungen (z. B. sog. „Zollstöcken") und vermessen die 1,50 m-Abstände zwischen den Tischen oder Strandkorbvermieter stapfen mit entsprechenden Mess-

latten durch den Sand. Manch einer legt auch eine entsprechend zugeschnittene Dachlatte an oder verwendet praxisnah eine Schwimmnudel (ca. 1,50 m). Ohne Abstandsmaß würden wir uns mehrheitlich gründlich verschätzen; ist doch der von uns gefühlte 1,50 m-Abstand viel geringer.

4 Zur psychologischen Distanz und dem voranschreitenden Abgesang des Smalltalks

Unter der psychologischen Distanz versteht man gemäß der soziologischen Construal Level Theory (CLT) „die Entfernung eines Objektes [oder Ereignisses] auf einer zeitlichen, räumlichen, sozialen oder hypothetischen Dimension“, wobei „The general idea is that the more distant an object is from the individual, the more abstract it will be thought of … CLT can be applied to most any situation … people thinking in a more distant or high-level-construal, will be more open to comprehensive exams which cover a wider overarching idea of the subject …“ (Wikipedia 2020). Wie mental-abstrakt wir etwas wahrnehmen, hängt mit der Konzentration auf das Wesentliche zusammen und kommt einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise gleich. So nähern sich Virologen, Infektiologen und Mikrobiologen dem Coronageschehen und auch dem Teilbereich der Corona-Distanzregelungen abstrakt, d. h. mit wissenschaftlicher Genauigkeit im Untersuchungsdesign: Hier ist u. a. Vergleichbarkeit des Datenmaterials erforderlich. In den Medien jedoch werden im Kontext der Corona-Pandemie mitunter absolute Fallzahlen verschiedener Staaten/ Regionen einander gegenüber gestellt anstatt Prozentzahlen oder Infiziertenzahlen je 100.000 Einwohner, was zu Fehlinterpretationen der Covid-19-Infiziertenanzahl eines Staates verleitet. Auch werden verschiedenartige Erhebungsmodalitäten außer Betracht gelassen. Bei sauberer Erhebung der Datensätze und damit statistischer Vergleichbarkeit wäre ein abstrakt-mentaler Datenabgleich möglich in Sinne einer psychologischen Distanz.

Durchschnittsbürger hingegen spüren den Begegnungswechsel durch die größere räumliche Distanz zu ihren Mitmenschen konkret-physisch: hautnah oder eben nicht mehr hautnah, sondern als ungewohnt weit und kulturfremd; außer Japanern mit ihren ohnehin kulturbedingt besonders großen interpersonellen Abstandsgewohnheiten (vgl. Hall 1976). Und damit beginnt der Abgesang des Smalltalks und eine Einschränkung im sozial-kommunikativen Miteinander. Gegensteuernde Aktionen, wie gemeinsames Klatschen vieler Leute aus ihren geöffneten Fenstern entlang eines Straßenzuges oder beispielsweise gemeinsames Singen vom „Hamborger Veermaster“ des Komikers Otto Waalkes und seines Nachbarn, des Liedermachers Rolf Zuckowski, von ihren Balkonen im Hamburger Stadtteil Blankenese, finden da auch nicht immer ungeteilte Zustimmung, wie Waalkes berichtet. Das gehe so lange gut, „bis einer kommt – einer, der *Ruhe* brüllt“ (Waalkes; zitiert nach „Gelnhäuser neue Zeitung“ von April 2020). Als Ersatz dienen virtuelle Treffen über Smartphone und Computer-Schalte mit Freunden oder in der Peer-Group; wirken doch soziale Unterstützung und Integration als die bedeutendsten Einflüsse im Hinblick auf gute Gesundheit, so die Psychologin Catherine Haslam von der University of Queensland in Brisbane zu positiven Effekten von Gruppen (vgl. Haslam, Steffens, van Dick 2020).

5 Ein Resümee mit Augenzwinkern

Nehmen Sie eine Schwimmnudel, fassen sie diese an einem Ende, drehen Sie sich damit schwungvoll um sich selbst – und Sie haben den vorgeschriebenen Abstand zu den Anderen im öffentlichen Raum. Vielleicht haben Sie jetzt gar keinen Kommunikationspartner mehr. Die Funktion des Smalltalks, als sozialer Kitt zu fungieren, entfällt. Dieser Nachholbedarf an Sozialkontakten unterschiedlicher Art ist wohl ein Grund aus einem ganzen Bündel an Ursachen für vermehrtes Vorkommen von depressiven Phasen, Rückfällen im Suchtbe-

reich und für gesteigert-aggressives Verhalten, was sich ein Ventil sucht. Denn soziale Unterstützung und Integration sind ganz entscheidend für unsere Gesundheit – stehen an erster Stelle, so Haslam (2020); wichtiger als Sport, bewusste Ernährung, Nicht-Rauchen und Normalgewicht. Die Psychologen um Julianne Holt-Lunstad von der US-amerikanischen Brigham Young University kommen in ihrer Übersichtsstudie zur Assoziation von sozialer Integration und Gesundheit zu dem Schluss: „The association was strongest for complex measures of social integration and lowest for … living alone versus with others“ (Holt-Lunstad et al. 2010): Einsamkeit/ soziale Isolation führt zu frühem Tod.

Und wie geht es unseren Kindern, wenn sie unter sozialer Isolation leiden? In Anlehnung an die Schwarze Pädagogik eines „Struwwelpeter“-Bilderbuches des Frankfurter Arztes und Psychiaters Heinrich Hoffmann (Erstveröffentlichung 1845), könnte ein niederschmetterndes Statement der Mutter gegenwärtig lauten: „Corona!“, warnt die Frau Mama. „Ich geh` aus und du bleibst da!“

6 Literatur

HALL, E. T. (1976). *Die Sprache des Raumes*. Düsseldorf: Schwann.

HALL, E.; HALL, R. M. (1990). Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Intercultural Press.

HASLAM, C., STEFFENS, N. K., van DICK, R. (2020). Die Heilkraft des Wir. In: *Gehirn&Geist (8)*, 12–19.

HOFFMANN, H. (1995). *Der Struwwelpeter*. München: Pestalozzi.

HOLT-LUNSTAD, J., SMITH, T. B., LAYTON, J. B. (2010). Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review, online unter: https//doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316, 5.7.2020.

HÖHLER, G. (2020). Schneller Sex mit Maske. Skurrile Vorschriften: Wie Griechenland in Corona-Zeiten das Arbeiten in den Bordellen regelt. In: *Gelnhäuser neue Zeitung* 23.6.2020, S. 29.

JACKEL, B. (2020 a im Erscheinen). Gesichtsschutz und Sicherheitsabstand als zusätzliche Kommunikationshindernisse für mutistische Kinder. In: *Mutismus.de 12 (23)*.

JACKEL, B. (2020 b im Erscheinen). Vom menschlichen Körper als paraverbalem Instrument. In: *Praxis Sprache 65* (*4)*.

JETTEN, J., REICHER, St. D., HASLAM, S. A., CRUCOYS, T. (2020). *Together Apart. The Psychology of Covis-19*. SAGE Publications, online unter: https://bit.ly/ung: 3056x30, 4.7.2020.

LORENCEN, A. (2020). Auf Abstand. In: *Gehirn&Geist* (*3)*, 23–28.

MORRIS, D. (1978). *Der Mensch, mit dem wir leben: ein Handbuch unseres Verhaltens*. München: Droemer.

WIKIPEDIA [Suchbegriff: Construal Level Theory], online unter: https://en.m.wikipedia.org>wiki>Construal_Level_Theory, 5.7.2020.

Zur Person

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

Korrespondenzadresse

birgit.jackel@birgit-jackel.de

Kerstin H. Kipp

Rhetoriktraining digital: Wie es gelingt!

Die aktuellen Corona-Beschränkungen zwingen Trainer*innen zum Umdenken. Es lassen sich nicht immer noch mehr Veranstaltungen nach hinten schieben und manche sind von vornherein gar nicht verschiebbar. Zudem wissen wir nicht, wann und unter welchen Rahmenbedingungen Kurse und Trainings überhaupt wieder stattfinden können. Eine Alternative sind Online-Trainings mit Laptop und Videoübertragung. Aber sind sie ein adäquater Ersatz? Können Softskills digital weiterentwickelt werden? Kann eine Seminaratmosphäre aufkommen und eine gute Beziehung zu den Teilnehmenden aufgebaut werden?

Es kann gelingen. Diese Erfahrung habe ich in Online-Rhetoriktrainings gemacht, die mit sehr positivem Feedback der Teilnehmenden endeten. Es waren Seminare zur Freien Rede und Präsentation, also Trainings, bei denen es um die Fähigkeiten und Fertigkeiten einzelner Personen ging. Inwiefern die digitalen Möglichkeiten ausreichen, um auch Themen wie Sitzungsleitung, Verhandlungsführung, Konfliktmanagement u. Ä. online zu unterrichten, sollte jeweils überprüft werden.

Vor einem Online-Training muss man als Trainer*in einige grundsätzliche Entscheidungen treffen. Es gibt aber auch Kleinigkeiten während des Kurses, die man beachten sollte. Im Folgenden findet sich eine Übersicht über die größeren und kleineren Dinge, die zum Gelingen eines Online-Trainings beitragen können. Ziel ist es nicht, ein Kurskonzept für einen spezifischen Kurs vorzustellen, sondern Arbeitsmethoden und digitale Hilfsmittel aufzuzeigen. Es soll den Leser*innen Impulse und Ideen geben, wie sie ihre eigenen Kurskonzepte online umsetzen können. Manche Punkte sind bekannt und eigentlich selbstverständlich, und doch sollte man sie bei einem Online-Training noch mal bewusst durchdenken. Andere Punkte könnten aber auch neu sein. Und manchmal sind es die kleinen Dinge, die eine digitale Situation einer analogen doch sehr ähnlich machen.

1 Kurs konzipieren und Unterrichtsmethoden wählen

Jeder Rhetorikkurs lebt von unterschiedlich gestalteten Arbeitsphasen mit verschiedenen Methoden, die spezifisch für die angestrebten Lernziele gewählt werden. Das wohl Wichtigste bei der Frage, ob man ein Training online anbieten möchte, ist, ob sich die Unterrichtsmethoden, die man in Präsenzkursen anwendet, mit ausreichender Qualität digital umsetzen lassen. Und tatsächlich sind nach meiner Erfahrung viele auch digital durchführbar. Wie und welche Besonderheiten man bei der digitalen Variante berücksichtigen muss, findet sich in diesem Abschnitt.

Welche Möglichkeiten man hat, hängt auch stark von der Videomeeting-App ab, die man verwendet. Ich habe mit Zoom auf einem Laptop gearbeitet, u. a. weil diese App Gruppenarbeit ermöglicht. Die genauere Begründung findet sich unter 6.3.

Wenn man mit der technischen Umsetzung der folgenden Methoden in der Videomeeting-App nicht vertraut ist, sollte man sie auf jeden Fall zuvor mit Bekannten ausprobieren (das funktioniert übrigens auch sehr gut, wenn man im gleichen Zimmer ist). Dann muss man in der Kurssituation nicht suchen und kann seine Konzentration dem Kursgeschehen widmen.

1.1 Plenumsgespräch und Diskussion in der Gesamtgruppe

Unerlässlich in jedem Training ist der Austausch innerhalb der Gesamtgruppe im Plenum. Mindestens bis zu einer Gruppengröße von zwölf Personen läuft der Austausch im virtuellen Plenum sehr ähnlich wie in einem Präsenzseminar ab und man hat das Gefühl, in gutem Kontakt zueinander zu sein. Bei Zoom kann man zwischen der Sprecheransicht (die sprechende Person wird groß angezeigt, vier weitere Personen in kleinen Fenstern am Rand) und der Galerieansicht (alle anwesenden Personen werden in Kacheln angezeigt) wählen. Für ein Plenumsgespräch braucht man die Galerieansicht, mit der man alle Teilnehmenden im Blick hat. Da alle Teilnehmenden auf den Bildschirm schauen, um die Bilder der anderen Personen zu sehen, schaut man nicht direkt in die Kamera. Man sieht sich beim Sprechen also nicht direkt in die Augen, sondern schaut knapp aneinander vorbei. Das wurde in meinen Kursen jedoch nicht als Problem angesehen. Der Wortwechsel klappt wie in einem Präsenzseminar phasenweise einfach mit „Drauflosreden“ oder mit Handzeichen und Worterteilung. Ob ein Plenumsgespräch mit mehr als zwölf Personen im Videomeeting auch auf diese Weise ablaufen kann, habe ich bislang nicht getestet. Zu beachten ist aber, dass bei mehr Personen die Bilder auf dem Bildschirm kleiner werden, man sich evtl. nicht mehr so nah in Kontakt miteinander fühlt und man klarere Gesprächsregeln benötig, wie Wortmeldung vor dem Sprechen.

1.2 Gruppen- und Einzelarbeit

Arbeitsphasen im Rhetoriktraining leben davon, dass die Teilnehmenden miteinander oder einzeln konzentriert arbeiten können und dennoch jederzeit den Kontakt zur Seminarleitung aufnehmen können. Beides ist mit Zoom möglich. Es bietet die Möglichkeit, Breakout-Groups einzurichten.[1]

Für *Gruppenarbeit* können die Teilnehmenden entweder mit einer zufälligen Verteilung in Breakout-Groups verteilt werden oder man teilt sie „von Hand“ bestimmten Gruppen zu. Die Teilnehmenden verschwinden aus dem virtuellen Plenum und finden sich in parallelen Kleingruppen wieder. Die Seminarleitung kann sich in jede Gruppe reinklicken, um zu sehen, ob es Fragen gibt, wie weit die Gruppen sind usw. Hat eine Gruppe eine Frage, kann sie der Seminarleitung über den Button „um Hilfe bitten“ ein Signal schicken. Die Seminarleitung kann sich dann in die Gruppe einschalten.

Für *Einzelarbeit* können Breakout Sessions so angelegt werden, dass alle Teilnehmenden in eigenen virtuellen Räumen sind. Jede*r kann dann ungestört einzeln für sich arbeiten. Der Vorteil gegenüber Einzelarbeit im Plenum (mit Ausschalten des Tons und Bildes) ist, dass man jederzeit Kontakt mit einzelnen Personen aufnehmen kann, ohne die anderen Teilnehmenden zu stören. Wie bei der Gruppenarbeit können die Teilnehmenden jederzeit die Seminarleitung rufen und umgekehrt kann sich die Seminarleitung bei den Teilnehmenden zuschalten.

Wie und nach welcher Zeit beendet man die Gruppen- oder Einzelarbeit? Zoom ermöglicht die Festlegung einer festen Arbeitszeit für die Breakout Sessions. Ist die Zeit rum, werden alle Sessions beendet. Die Teilnehmenden sehen einen Countdown von 60 Sekunden und dann werden sie ins virtuelle Plenum zurückgeschaltet. Diese technische Festlegung verhindert allerdings Korrekturen, wenn man merkt, dass die Teilnehmenden mehr Zeit benötigen. Alternativ kann man die Zeit wie in einem Präsenzseminar steuern. Man verzichtet auf eine Festlegung der Zeit bei Zoom und vereinbart mit der Gruppe einen ungefähren Zeitrahmen. Wenn man als Seminarleitung durch die Gruppen „wandert“ bzw. bei den einzelnen Personen „vorbeischaut“, bekommt man mit, wie weit die Teilnehmenden jeweils sind. Alle, die fertig sind, können sich selber zurück ins virtuelle Plenum schalten. Sie

[1] Bei Zoom untere Zeile rechts „Breakout Session“.

können sich schon miteinander unterhalten, ohne die zu stören, die noch arbeiten.

Anzumerken ist, dass – anders als im Präsenzseminar – die noch arbeitenden Personen oder Gruppen nicht mitbekommen, dass die anderen schon fertig sind. Sie beeilen sich dann auch nicht unbedingt, um zum Ende zu kommen. Die Seminarleitung muss hier stärker regulieren, sich zu den arbeitenden Personen oder Gruppen zuschalten und sie bitten, zum Schluss zu kommen.

Eine weitere Erkenntnis aus den durchgeführten Rhetoriktrainings ist, dass die Gruppenarbeit von den Teilnehmenden intensiver wahrgenommen wird als in Präsenzseminaren. Damit geht einher, dass diese Phasen länger dauern und man etwas mehr Zeit als in einem Präsenzseminar einplanen muss. Natürlich spart man auch Zeit für das Umsetzen in die Gruppen und Zurückkommen ins Plenum. Insgesamt war die Rückmeldung in den Kursen, dass die Gruppenarbeit z. T. sogar besser als in Präsenzseminaren funktionieren würde.

Feedback aus einem Kurs:

„Es war so abwechslungsreich und spaßig und lustig und überraschend gestaltet. Auch diese Breakout-Groups, bei denen man nicht wusste, mit wem man jetzt in der Gruppe ist und dann wurde man wieder zurückgeleitet und dann war man wieder in einer Einzelsession. Die Gruppenarbeiten fand ich stellenweise sogar besser als analog."

1.3 Fachlicher Input

In Rhetoriktrainings werden verschiedenste Methoden verwendet, um fachlichen Input zu geben oder Inhalte zu erläutern. Das können live angeschriebene Inhalte oder Arbeitsergebnisse sein (auf Tafel oder Flipchart), Erläuterungen mithilfe von fertigen Flipchart- oder Arbeitsblättern, Videoclips oder Vortragsfolien. All das ist auch bei einem Onlinekurs möglich, indem man den eigenen Bildschirm bzw. ein bestimmtes Fenster freigibt.[2]

Whiteboard: Zoom bietet eine Whiteboard-Funktion an, bei der man in verschiedenen Farben Anschriebe vornehmen kann.[3] Dafür ist ein iPad, ein Notebook mit beschreibbarem Bildschirm (z. B. Surface) oder ein Grafiktablet mit Eingabestift notwendig. Hat man kein solches Gerät, so kann man alternativ auch ein Dokument auf dem Bildschirm freigeben und dort für alle sichtbar live tippen. Zeichnungen sind hier natürlich nicht möglich, aber beispielsweise für das Sammeln von Themen eignet es sich.

Flipcharts, Arbeitsblätter: Auch Fotografierte Flipcharts und Arbeitsblätter können allen auf dem Bildschirm angezeigt werden (unabhängig vom Dateiformat). In die Dateien kann sowohl von der Seminarleitung als auch von den Teilnehmenden live hineingeschrieben oder gemalt werden und so z. B. Flipchartblätter live weiterentwickelt werden (Befehl „kommentieren").

Videoclips: Wenn man Filmaufnahmen vorspielen möchte, muss man beim Freigeben des Bildschirms zusätzlich das Häkchen bei „den Computerton freigeben" setzen.

Vortragsfolien: Ebenso können allen Teilnehmenden die Präsentationsfolien angezeigt werden. Geht man z. B. bei Powerpoint in die Präsentationsansicht, werden die Folien genauso gezeigt, wie bei einem Präsenzvortrag.

Beim Freigeben des Bildschirms ist zu beachten, dass für alle Teilnehmenden das Bild des geteilten Fensters groß auf dem Bildschirm zu sehen ist. Am Rand sind sowohl für die Teilnehmenden als auch für die vortragende Person nur noch vier von Zoom ausgewählte Personen sichtbar. Man kann hier zwar weiterklicken, um verschiedene Personen zu sehen, man hat aber nie alle gleichzeitig im Bild. Das hat mehrere Konsequenzen.

[2] Bei Zoom über die Funktion „Bildschirm freigeben".

[3] Bei Zoom: „Bildschirm freigeben" → „Whiteboard".

- Haben Teilnehmende Fragen oder Anmerkungen während des Inputs, so funktionieren Wortmeldungen nicht. Alternativ kann die Chat-Funktion bei Zoom verwendet werden, wo die Teilnehmenden reinschreiben können. Als vortragende Person muss man den Chatverlauf dann allerdings immer im Auge behalten. Bei kleineren Gruppen können die Teilnehmenden aber auch einfach in den Raum hineinsprechen („Ich habe eine Frage"). Nach meinen Erfahrungen mit 12 Teilnehmenden, funktioniert Letzteres sehr gut.
- Eine weitere Konsequenz ist, dass man als vortragende Person wenig visuelles Feedback bekommt. Auch die Teilnehmenden empfinden einen solchen fachlichen Input als statischer als in einem Präsenzseminar, weil sie die vortragende Person nur klein am Bildschirmrand sehen und diese damit weniger präsent ist.
- Auch der auditive Kanal ist verändert. Viele Teilnehmende schalten sich für solche Phasen auf „stumm", was sinnvoll ist, um störende Hintergrundgeräusche im virtuellen Plenum zu vermeiden. Als vortragende Person erhält man jedoch keinerlei akustisches Feedback. Man erzählt also beispielsweise einen Witz und keiner lacht – bzw. man hört das Lachen nicht und das Lachen kann die Teilnehmenden auch nicht gegenseitig anstecken.

Insgesamt ist aus dieser veränderten digitalen Situation zu schließen, dass frontaler fachlicher Input kürzer sein muss als in Präsenzseminaren und dass nach Möglichkeit interaktive Elemente eingebaut werden sollten (was ja immer gut ist). Auch kann man längere Präsentationen unterteilen, in kurzen Zwischenpausen alle Teilnehmenden ins virtuelle Plenum „zurückholen" (durch Stoppen des „Bildschirm freigeben") und die präsentierten Inhalte besprechen. Durch das gegenseitige Sehen und Hören kommt man wieder in direkten Kontakt zueinander.

Feedback aus einem Kurs:

„Das ist eine andere Optik, ob ich dich bei einem echten Vortrag vorne bewegen sehe oder beim Videomeeting nur ganz klein. Ich habe diese große Präsentation auf dem Bildschirm und starre mich dann ein bisschen müde mit der Zeit."

1.4 Umgang mit Videoaufnahmen der Teilnehmenden

Arbeitet man im Rhetoriktraining mit Videoaufnahmen von den Teilnehmenden, um sie gemeinsam zu analysieren und Feedback zu geben, so fertigt man die Aufnahmen meist während des Kurses im Seminarraum an. Prinzipiell kann man auch während eines Videomeetings Reden der Teilnehmenden live mit Zoom aufnehmen. Weil der Internetanschluss mancher Teilnehmenden nicht sehr gut ist und Bild und Ton der Videoübertragung teilweise mittendrin „hängen bleiben", ist davon abzuraten.

Alternativ können die Teilnehmenden zuhause, zwischen den Kurseinheiten, selber Aufnahmen von sich vornehmen. Für die Aufnahmen reicht ein Smartphone aus. Im Seminar können die Aufnahmen dann (wie oben unter Videoclips beschrieben) gemeinsam angeschaut und besprochen werden.

Da, wie schon angemerkt, manche Teilnehmenden keine gute Internetverbindung haben, ist zu empfehlen, dass nicht die Teilnehmenden, sondern die Seminarleitung die Videodateien während des Kurses abspielt. Falls während des Anschauens bei Teilnehmenden Bild oder Ton stocken sollten, können diese jeweils ihr eigenes Videobild ausschalten und sehen dann die Videoaufnahme meist mit gutem Bild und Ton. Das bedeutet, dass die Seminarleitung die Videoaufnahmen vor der entsprechenden Unterrichtseinheit einsammeln muss. Hierbei sollten mehrere Punkte beachtet werden.

Abgabefrist und Videocheck: Die Seminarleitung sollte eine klare Abgabefrist für die Videoaufnahmen kommunizieren. Sie sollte so gewählt sein, dass man selber noch Zeit

hat, die Dateien zu sortieren und zu prüfen, ob man alle Videos abspielen kann. Unter Umständen muss man Videos noch konvertieren. Wenn Videos um 90 Grad gedreht aufgenommen wurden (was bei Smartphone-Aufnahmen vorkommt), sollte man sie noch drehen.[4]

Hochladen der Videodateien: Wenn man eine Cloud zur Verfügung hat, kann man einen Ordner anlegen und den Teilnehmenden den entsprechenden Link zum Hochladen schicken. Man sollte die Freigabe des entsprechenden Cloud-Ordners so einstellen, dass die Teilnehmenden nur Dateien hochladen können. So sehen sie die Dateien der anderen nicht und die Aufnahmen sind geschützt.

Dateibenennung: Bittet man die Teilnehmenden, ihre Videodatei so zu benennen, dass jeweils ihr Name darin auftaucht, erleichtert das das Auswählen der Videoaufnahmen beim Vorspielen.

Die Anfertigung eigener Videoaufnahmen gegenüber Aufnahmen während des Kurses hat zwei Chancen. Zum einen können Teilnehmende, wenn sie möchten, mehrere Aufnahmen von sich vornehmen und so schon vor der gemeinsamen Analyse im Kurs am eigenen Vortrag und Vortragsstil arbeiten. Zum anderen haben die Teilnehmenden die Erfahrung einer selbständigen Aufnahme mit anschließender Analyse gemacht und können dies u. U. als Arbeitsmethode für die Zukunft mitnehmen.

Feedback aus einem Kurs:

„Ich habe die Videoaufnahmen für mich entdeckt. Ich nehme mir vor, auch in Zukunft, wenn ich eine Rede erarbeiten muss, zwischendrin mal Aufnahmen von mir zu machen."

1.5 Gesamtplanung: Etwas weniger kompakt!

Viele Rhetoriktrainings sind kompakt geplant und finden an 1,5 oder auch mal 3 Tagen am Stück statt. Online-Trainings werden von vielen Teilnehmenden als intensiver und anstrengender empfunden. Im Online-Format sollten daher nicht mehr als drei Unterrichtseinheiten pro Tag (á 1,5–2 Stunden) durchgeführt werden. Eine Verteilung auf mehrere Tage – auch mit Pausen dazwischen – wird positiv wahrgenommen.

Feedback aus einem Kurs:

„Es war für mich deutlich fordernder und anstrengender als ein Präsenzseminar. Insofern habe ich es als sehr angenehm empfunden, dass die Unterrichtseinheiten etwas verteilt waren. Das hat mir langfristig sogar geholfen, mehr zu behalten, als wenn wir alles komprimierter an einem Stück gemacht hätten wie bei einem Wochenende."

2 Vorbereitung des analogen und des virtuellen Arbeitszimmers der Seminarleitung

Mit einem Videomeeting lädt man die Teilnehmenden in sein Arbeitszimmer ein. Man sollte also ein Umfeld schaffen, in dem die Atmosphäre stimmt, in dem man sich schnell orientieren und den Kurs ohne Störungen durchführen kann.

2.1 Bildhintergrund

Zwei Aspekte sind hier wichtig. Zum einen sollte man sich mit dem, was auf dem Bild sichtbar ist, wohlfühlen. Zum anderen ist zu bedenken, dass ein aufgeräumter oder gar leerer Hintergrund den Fokus stärker auf die Person im Bild lenkt.

2.2 Sitzen vs. stehen

Beim Rhetoriktraining vor einer Gruppe unterrichtet man viel im Stehen. Zuhause am Arbeitsplatz hingegen sitzt man meist. Da einem in einer Unterrichtssituation der Stand mehr Bewegungsfreiheiten und auch mehr Präsenz gibt, sollte man prüfen, ob man seinen Arbeitsplatz nicht entsprechend umgestalten kann, um auch das Online-Training im Stehen durchführen zu können.

[4] Z. B. QuickTimePlayer ermöglicht das Drehen unter: „Bearbeiten" – „nach links/rechts drehen".

Ein Tisch, der hochgekurbelt werden kann, ist hierfür ideal, aber es gibt auch andere Lösungen.

2.3 Ungestörtes Arbeitsumfeld schaffen

Wenn noch andere Personen im Haus/in der Wohnung anwesend sind, sollte klar vereinbart werden, wann man nicht gestört werden möchte und woran das zu erkennen ist (z. B. Schild an die Zimmertür). Wenn möglich sollten Festnetztelefon und Anrufbeantworter nicht im selben Raum sein oder für die Zeit abgeschaltet werden. Ebenso das Handy.

2.4 Material auf dem Schreibtisch übersichtlich vorbereiten

Um einen guten Überblick zu haben, sollte auf dem Schreibtisch nur kursrelevantes Material bereitliegen. Alles andere kann vom Schreibtisch weggeräumt werden.

2.5 Übersicht auf dem Desktop

Wenn man im Videomeeting mit geteilten Bildschirmen arbeitet, werden bei der Auswahl des freizugebenden Bildschirms alle auf dem Rechner geöffneten Fenster zur Auswahl angezeigt. Um hier nicht zu lange suchen zu müssen, sollte man vor Beginn des Videomeetings alle Programme und Dateien schließen, die nicht benötigt werden. Auch das E-Mail-Programm sollte man schließen, damit man nicht während des Kurses durch hereinkommende E-Mails abgelenkt wird. Das Material bzw. die Dateien, die für den Kurs benötigt werden, sollten vorab schon geöffnet sein. Das spart Zeit beim Suchen der entsprechenden Dateien.

2.6 Profilbild

Registriert man sich bei Zoom, kann man ein Profilbild einstellen. Startet man ein Meeting und schaltet seine Kamera aus, so wird dieses Profilbild angezeigt. Eine Idee ist, hier ein Begrüßungsbild einzustellen (z. B. „Willkommen beim Kurs Freie Rede! Gleich geht es los.“). Startet man das Meeting z. B. 15 Minuten vor Kursbeginn, damit sich die Teilnehmenden schon zuschalten können, so sehen sie dieses Begrüßungsbild und wissen, dass sie im richtigen virtuellen Raum sind.

2.7 Brillenträger*in

Bei Brillengläsern, die nicht entspiegelt sind, sind durch Lichtverhältnisse und Kameraübertragung für die Gesprächspartner*innen oft die Augen nicht sichtbar. Man sollte prüfen, wie man von den anderen gesehen wird. Wenn man viel online unterrichten will, lohnt sich evtl. die Anschaffung von entspiegelten Gläsern.

Feedback aus einem Kurs:

„Ich fand’s total spannend und total klasse, dass du uns sozusagen in dein Arbeitszimmer nimmst und dich so nahbar machst für uns.“

3 Briefing der Teilnehmenden

3.1 Anforderungen an den Kurs mitteilen

Die Teilnehmenden sollten im Vorfeld darüber informiert werden, welche Voraussetzungen für die Teilnahme am Kurs notwendig sind. Dazu gehört die notwendige technische Ausstattung (siehe unter 6.1–6.2), das Einverständnis, mit einer bestimmten Videomeeting-App zu arbeiten und eventuell die Bereitschaft, eigene Videoaufnahmen anzufertigen.

3.2 Arbeitsunterlagen

Gibt es eine Arbeitsmappe, so kann sie zuvor per Mail zugeschickt werden. Die Teilnehmenden sollten wissen, welche Unterlagen sie während des Kurses „zur Hand“ haben müssen. Sie können dann entscheiden, ob sie die Unterlagen ausdrucken wollen oder auf einem zweiten Bildschirm öffnen, damit der Hauptbildschirm immer frei für das Videomeeting ist.

4 Erster Kontakt im Videomeeting

4.1 In die Technik einführen

Nicht alle Teilnehmenden kennen die Videomeeting-App. Damit die Technik nicht stört und vom Unterricht ablenkt, sollen sich alle gut und sicher im virtuellen Raum „bewegen“ können. Deshalb sollten zu Beginn des ersten Treffens die wichtigsten Funktionen, die man im Laufe des Seminars verwenden möchte, erklärt und mit den Teilnehmenden ausprobiert werden.

Videoübertragung: Wie in einem analogen Seminar sollten alle Teilnehmenden für alle sichtbar sein. Alle sollten also grundsätzlich das eigene Videobild eingeschaltet haben. Das ermöglicht einen direkten und persönlichen Kontakt miteinander. Es fördert bei den Teilnehmenden zudem eine aktivere und konzentriertere Haltung. Nur wenn aufgrund einer schlechten Internetverbindung Bild- und Tonübertragung von einzelnen Teilnehmenden ruckeln, sollten diese ihr Videobild ausschalten. Meist können sie dann Bild und Ton des Kurses gut empfangen und sie sind auch gut hörbar. In bestimmten Situationen, z. B. wenn diese Teilnehmenden Feedback geben oder empfangen, sollten sie die eigene Bildübertragung noch mal versuchen.

Stumm schalten: Die Teilnehmenden können selbst ihre Tonübertragung ausschalten.[5] Das vermindert die Hintergrundgeräusche im gemeinsamen virtuellen Raum. Sie können den Ton jederzeit durch einen Klick wieder einschalten, z. B. wenn sie etwas sagen möchten.

Bildansicht: Bei Zoom kann zwischen der Sprecheransicht (die sprechende Person wird groß angezeigt, vier weitere Personen in kleinen Fenstern am Rand) und der Galerieansicht (alle anwesenden Personen werden in Kacheln angezeigt) gewechselt werden. Je nach Kursphase kann jede Person für sich die passende Ansicht wählen.

Namensanzeige: Bei der Ansicht der einzelnen Personen wird auch jeweils der zugehörige Name angezeigt. Günstig ist, wenn bei allen Teilnehmenden der echte Name steht. Ist das nicht der Fall, kann jede teilnehmende Person ihren Namen ändern.[6]

Teilnehmer-Ansicht: Zoom bietet eine Teilnehmer-Ansicht an. Hier werden alle anwesenden Personen aufgelistet und es wird angezeigt, ob diese Bild und Ton ein- oder ausgeschaltet haben. Über dieses Fenster können auch Abfragen stattfinden. Fragt man beispielsweise, ob man gut hörbar ist, können die Teilnehmenden über das Anklicken eines grünen Hakens zustimmen.

Chat: Viele Videomeeting-Apps bieten eine Chat-Funktion an (bei Zoom Anklicken in der unteren Zeile). Der Chat kann z. B. während einer Präsentation verwendet werden, um asynchron Fragen zu stellen. (Asynchron bedeutet hier, dass man nicht sofort, sondern auch zu einem späteren Zeitpunkt antworten kann).

4.2 Gemeinsam im virtuellen Raum ankommen

Wie in jedem Seminar ist es wichtig, dass alle gemeinsam im Raum ankommen, um dann gut und konzentriert in die Arbeitsphase starten zu können. Im Online-Meeting sind innerhalb weniger Minuten alle Teilnehmenden anwesend. Im Gegensatz zu Präsenzseminaren gibt es kein erstes Gespräch an der Tür, keinen kurzen Austausch mit den Nachbar*innen am Tisch, keinen Smalltalk beim gemeinsamen Kaffee holen. Alle anwesenden Personen sitzen in unterschiedlichen realen Räumen und sie haben sich oft übergangslos aus dem Geschehen daheim in die Unterrichtssituation eingeschaltet. Daher ist beim Online-Meeting eine bewusste Gestaltung der Anfangsphase noch wichtiger. Erst wenn alle „angekommen“ sind, kann gut gearbeitet werden. Dies gilt ganz besonders für das erste Treffen, wenn man sich möglicherweise noch nicht kennt. Es gilt aber auch für jeden neuen Unterrichtstag. Genauso wie in Prä-

[5] Bei Zoom in der unteren Zeile links.

[6] Bei Zoom in der Teilnehmer-Ansicht.

senzseminaren funktionieren auch hier Blitzlichtrunden oder gemeinsame Körperübungen (sofern sie zum Kursinhalt passen).

Feedback aus einem Kurs:

„Man ist nicht in einem gemeinsamen Lernraum, aber trotzdem kommt diese Arbeitsatmosphäre auf."

5 Das Gespräch zwischendurch

In Online-Seminaren wird oft der informelle Austausch vermisst. Wenn man bewusst Räume hierfür schafft, dann kann er trotzdem entstehen.

5.1 Virtueller Pausenraum

Einen gemeinsamen Pausen- und Treffraum kann man ermöglichen, indem man während der Pausen das Videomeeting offenlässt und es als Pausenraum ankündigt. Wer seine Kaffee- oder Mittagspause nicht allein verbringen möchte, kann sich hier „treffen". Alle anderen sollten sich vom Videomeeting abmelden, anstatt nur Bild und Ton auszuschalten. Damit ist für alle sichtbar, wer im Pausenraum anwesend ist und wer nicht und Gespräche können unter den anwesenden Personen geführt werden, ohne dass andere mithören, die nur ihr Bild ausgeschaltet haben.

5.2 Tür- und Angelgespräche

Bei Präsenzseminaren finden immer wieder wertvolle Tür- und Angelgespräche statt, bei denen Teilnehmende spezielle oder persönliche Fragen stellen. Auch bei Online-Meetings sind solche Gespräche möglich. Hierzu sollte man am Ende des Meetings als Seminarleitung nicht das Meeting für alle beenden, sondern die Teilnehmenden selber aus dem Meeting austreten lassen. Man sollte bis zum Schluss mit Bild und Ton präsent und damit ansprechbar bleiben. Man kann in der Zeit beispielsweise Unterlagen auf dem Schreibtisch sortieren (wie am Ende der Tagesthemen). Man kann auch ankündigen, dass man noch ein paar Minuten da ist, für den Fall, dass jemand noch etwas besprechen möchte.

6 Technische Voraussetzungen

Gute technische Bedingungen auf Seiten der Seminarleitung können zu einer störungsfreien Kommunikation beitragen. Sie machen auch einen Unterschied darin, wie nah und direkt sich die Kommunikation anfühlt.

6.1 Hardware

Sowohl die Seminarleitung als auch alle Teilnehmenden brauchen einen Rechner mit Kamera, Mikrophon und Lautsprechern. Bei der Frage, ob das interne Mikrophon des Rechners ausreicht oder man mit Headset bzw. externem Mikrophon arbeiten möchte, ist letzteres aus zwei Gründen zu empfehlen. Erstens kann es die eigene Sprechweise beeinflussen. Sitzt man vor dem Rechner und sieht darauf relativ klein die Teilnehmenden, so hat man u. U. den Eindruck, dass die Gesprächspartner*innen weiter weg sind und man spricht relativ laut, um sie zu erreichen. Ein Headset oder externes Mikrofon, das näher am Mund ist, kann den Effekt haben, dass man entspannter und nicht so „rufend" spricht. Zweitens hat ein Headset bzw. ein externes Mikrophon eine bessere Klangqualität. Die Stimme wird von den Teilnehmenden klarer und „näher" gehört. Es ist wichtig, die eigene Klangqualität vor dem Kurs mit Bekannten oder mit eigenen Aufnahmen zu testen.

6.2 Internetverbindung

Die Seminarleitung braucht eine stabile Internetverbindung. Wenn die Verbindungen der Teilnehmenden nicht so gut sind, können diese ihr Videobild ausschalten. Sie sind dann zwar für die anderen nicht mehr sichtbar, bleiben aber hörbar und können Bild und Ton des Kurses gut empfangen.

6.3 Videomeeting-App

Es gibt verschiedene Softwarelösungen, um mit Videomeetings zu arbeiten. Ich habe mich für Zoom entschieden, weil es wichtige Features in der Teilnehmerverwaltung anbietet (z. B. virtuelle Arbeitsgruppenräume), eine sehr einfache und intuitive Bedienoberfläche hat und die Teilnehmenden für die Nutzung keinen Account benötigen (sie können sich ohne Registrierung über einen Link zuschalten). Zoom ist im Frühjahr 2020 zwar wegen Datenschutz-Vorwürfen unter Druck geraten. Nach vielen Updates gibt es seit Mai aber die Version „Zoom 5.0“, die eine gute Verschlüsselungstechnologie einsetzt und datenschutzkonform arbeitet (Hansen-Oest, 2020). Einige der in diesem Artikel ausgeführten Arbeitsmethoden und technischen Erläuterungen beziehen sich somit auf Zoom.

6.4 Weitere Ausstattung der Seminarleitung – Nice To Have

Nicht unbedingt notwendig, aber praktisch kann eine externe Kamera sein. Will man z. B. Körperübungen durchführen, muss man für die Teilnehmenden mit dem ganzen Körper sichtbar sein. Eine externe Kamera ermöglicht es, sie so einzurichten, dass man gut im Bild zu sehen ist. Den Computer kann man unabhängig davon so hinstellen, dass man die Teilnehmenden auf dem Bildschirm gut im Blick hat.

Will man live Anschriebe vornehmen (wie auf einem Whiteboard oder Flipchart), ist ein iPad, ein Notebook mit beschreibbarem Bildschirm (z. B. Surface) oder ein Grafiktablet mit Eingabestift notwendig, um gut lesbar schreiben zu können (siehe 1.3).

7 Fazit

Meine Erfahrungen mit Online-Rhetoriktrainings hat mir gezeigt, dass zumindest für bestimmte Themenbereiche die digitale Unterrichtform sehr gut funktioniert. Inhalte können intensiv bearbeitet werden. Und trotz einer rein digitalen Verbindung kann eine echte Beziehung zueinander aufgebaut werden, auch wenn man sich vor dem Kurs noch nicht kennt. Wenn man dann noch gemeinsamen Pausen und dem „Gespräch zwischendurch“ Raum gibt, dann kann ein Online-Kurs zu einem Gesamterlebnis werden.

Feedback aus einem Kurs:

„Das war für mich ganz nah dran an einem Live-Gefühl, weil ich tatsächlich mit jeder und jedem von Euch mal in Kontakt gekommen bin und mich auch verbunden gefühlt habe. Das hatte für mich überhaupt nichts Anonymes.“

„Das Seminar hat mir gezeigt, dass ein Rhetorikkurs digital zumindest bei bestimmten Themen ein sehr guter und würdiger Ersatz für ein Präsenzseminar sein kann, das sowohl einen professionellen Rahmen als auch einen schönen Austausch untereinander bieten kann.“

Literatur

HANSEN-OEST, Stephan (2020). Hilfe…ist „Zoom“ etwa eine Datenschleuder? https://www.datenschutz-guru.de/zoom-ist-keine-datenschleuder [Abruf: 30.04.2020]

Zur Autorin

Kerstin H. Kipp ist Professorin für Sprechwissenschaft an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Zuvor war sie Wissenschaftliche Leiterin des ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm. Sie studierte Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an der Universität des Saarlandes. Außerdem ist sie promovierte und habilitierte Psychologin.

Mail: kerstin.kipp@hmdk-stuttgart.de

Wolfgang Lepschy

Videokonferenz – Sprechwissenschaftliche Analyse eines viralen Phänomens

Vorbemerkungen

Videokonferenzen sind vielleicht nicht der dernier cri in der Kommunikationswelt, aber sie sind in Zeiten der analogen Kontaktreduktion mindestens ein generatives Thema, mit dem es sich auseinanderzusetzen lohnt. Wie anders als sprechwissenschaftlich sollte eine solche Auseinandersetzung von Sprechwissenschaftlern angegangen werden? Deshalb schreibe ich hier einige analytische Überlegungen zu Kommunikationssituation und -prozess der Videokonferenz auf. Ich nutze dazu das aufgabenorientierte Gesprächssteuerungsmodell von Annette Lepschy (1996) und gemeinsame Überlegungen zur Frage: „Wie können Sprechwissenschaftler ein person- und situationsangemessenes Programm zur Erschließung von gesprächsrhetorischen Entwicklungspotenzialen für eine vorgegebene Zielgruppe und -situation generieren?“ (Lepschy und Lepschy 2011, 7)

Ich hatte geplant, dem analytischen einen synthetischen Teil folgen zu lassen, der sich mit der Moderation von Videokonferenzen und der Nutzung von Videokonferenzen in didaktischen Kontexten auseinandersetzt. Jetzt hat Kerstin Kipp (2020) handfest-praktische Hinweise für die Durchführung von Online-Rhetorikseminaren gegeben, zu denen meine analytischen Überlegungen aus meiner Sicht komplementär sind. Deshalb veröffentliche ich den ersten analytischen Teil, bevor der zweite synthetisch angelegte Teil fertig ist.

Ich verstehe in diesem Text den Terminus Konferenz als Gruppengespräch mit drei oder mehr Teilnehmenden und benutze ihn synonym mit dem Begriff der Besprechung; ich verzichte in diesem Text auf die Differenzierung, die ich zwischen Gesprächsleitung in Gruppengesprächen und Moderation früher getroffen habe (Lepschy, W. 2008) und benutze auch diese beiden Begriffe hier synonym. Explizit ausgeschlossen von meinen Überlegungen ist die digital visuell und auditiv vermittelte Kommunikation zwischen zwei Personen, wie sie etwa in Beratungs-, Coaching- oder Therapiesituationen stattfindet. Unter Videokonferenz-Software verstehe ich Produkte wie webex (https://www.webex.com/de/index.html), zoom (https://zoom.us), bigbluebutton (https://bigbluebutton.org), Google Meet (https://meet.google.com), jitzi (https://jitsi.org) oder ähnliche.

Und noch eine Vorbemerkung: Ich versuche in diesem Text, Unterschiede zwischen analoger und Videokonferenz zu beschreiben, zu analysieren und den einen oder anderen – hoffentlich – praktischen Schluss daraus zu ziehen. Das bringt es mit sich, dass der Text einen teilweise kritischen Subtext bekommt, den ich ihm aber explizit nicht geben möchte: Ich finde, dass Videokonferenzen ein wunderbares Instrument sind, um Kommunikation und damit gemeinsame Sinnstiftung von Menschen zu ermöglichen, die sich nicht an einem Ort befinden.

1 Exploration der Sprechsituation

Videokonferenzen sind kommunikativ betrachtet ein Sonderfall mündlicher Kommunikation. Mündliche Kommunikation „ist der intentionale, wechselseitige Prozess von Sprechdenken und Hörverstehen vergesellschafteter Subjekte, die etwas gemeinsam zur Sache machen oder etwas zur gemeinsamen Sache machen." (Geißner 1988, 45) Global gesprochen wird ein Sonderfall von Kommunikation daraus, weil die mündliche Kommunikation medienvermittelt stattfindet. Zwar gelten alle Merkmale der Geißnerschen Definition auch in dieser Situation. Wie sich allerdings das Medium, das „in die Mitte" zwischen die Kommunizierenden tritt, auf deren Kommunikation auswirkt, bedarf der einen oder anderen Überlegung. Lepschy und Lepschy (2011, 12–16) formulieren Fragestellungen, mit denen auch die Sprechsituation „Videokonferenz" in ihren Besonderheiten beschrieben und analysiert werden kann; diese verwende ich als Rubriken der anschließenden Überlegungen.

2 Rahmenbedingungen der Sprechsituation „Videokonferenz"

2.1 Technisches

In allererster Linie ist hier – neben den institutionellen, sozio-kulturellen und anthropogenen Voraussetzungen, unter denen auch jede analoge Konferenz stattfinden würde – die technische Komponente bedeutsam. Hardware-Gesichtspunkte wie Art und Ausstattung der verwendeten Devices (Desktop-PC, Laptop, Tablet oder Smartphone), Betriebssystemvarianten (Windows, macOs, linux, android oder iOS) und die unterschiedliche Vertrautheit mit diesen Systemen haben unmittelbar evident großen Einfluss darauf, ob und wie an der Konferenz teilgenommen wird. Wenn jemand teilnehmen möchte, dessen – so habe ich es erlebt – Desktop-PC weder über Kamera noch über Mikrophon und Lautsprecher verfügt, bleibt nur ein Umstieg auf ein anderes Device oder die rein telefonische Teilnahme an der eigentlichen Videokonferenz das Mittel der Wahl. Zu diesen technischen Bedingungen zählen auch Qualität und Sicherheit der Internetverbindung; statt sich über ein WLAN Zugang zum unverzichtbaren Internet zu verschaffen, kann eine Kabelverbindung, die über jeden Router herzustellen ist, wesentliche Verbesserung bringen.

Zu den technischen Rahmenbedingungen gehört natürlich auch die Beherrschung der Videokonferenz-Software, die benutzt wird. Für die Moderation der Konferenz sind sehr gute bis exzellente Kenntnisse der Software unabdingbar; Umfrage-Tool, screen-sharing, Einbindung von Text, Bild, Video oder einer Präsentation sowie die Einrichtung und „Beschickung" von Gruppenarbeitsräumen muss flüssig beherrschen, wer gut moderieren will. Die Ressource, die die Gesprächsleitung benötigt, wenn sie die Technik nicht weitgehend automatisiert beherrscht, ist keinesfalls zu unterschätzen; sie stände in diesem Fall nicht mehr zur Verfügung, um die kommunikativen Moderationsaufgaben zu erledigen. Die Teilnehmenden sollten im Hinblick auf die Software minimal über Basiskompetenzen wie Audio/Video-An/Aus, Ansichtenwechsel und Verlassen der Videokonferenz verfügen. Notfalls können sie sich diese Kompetenzen mit Hilfe eines der vielen zu diesem Zweck angebotenen YouTube-Tutorials aneignen.

2.2 Anlass und Ziel

Anlass jeder Besprechung ist, dass als defizitär empfundene Zustände kommunikativ bearbeitet werden sollen. Das gilt selbstverständlich auch für jede Videokonferenz. Spezielle Anlässe für die Durchführung gerade einer Videokonferenz können sehr unterschiedlich sein. Sie haben gleichermaßen latente wie wirksame Einflüsse auf Verlauf und Ergebnis der Kommunikation.

Ob man individuell oder institutionell „etwas Neues" ausprobieren möchte, weil es „hipp" ist; ob man schlicht unter Effizienzgesichtspunkten Fahrzeiten und Reisekosten sparen möchte /muss, weil Expert*innen in Projekt oder Unternehmen an verschiedenen

Standorten arbeiten; ob man den analogen, „kohlenstofflichen“ Gesprächskontakt nicht realisieren kann, weil er durch das Corona-Kontaktverbot ausgeschlossen ist oder ob man sich via Videokonferenz mit einem Schweizerfreund zum Apéro verabredet – all diese und viele andere denkbare Anlässe für eine Videokonferenz werden sich zwangsläufig im Gespräch widerspiegeln. Sie müssen deshalb in Planung und Durchführung der Konferenz mitbedacht werden.

Ziele für die Durchführung von Videokonferenzen ergeben sich jeweils reziprok zu den verschiedenen Anlässen: Vielleicht will man den Zwängen des Raum-Zeit-Kontinuums zumindest partiell entfliehen, vielleicht möchte man den face-to-face-Kontakt um ein neues Format ergänzen oder man muss diesen komplett digital substituieren. Ziele wie Anlässe spiegeln sich im Kommunikationsprozess unmittelbar wider und manifestieren sich hier, z. B. in hoher bzw. geringer Motivation, in Neugierde bzw. Gleichgültigkeit oder in Aktivität bzw. Passivität.

2.3 Raum-Zeit-Kontinuum

Mündliche Kommunikation findet zu einer konkreten Zeit an einem konkreten Ort statt. Diese Voraussetzung muss meines Erachtens im Hinblick auf Videokonferenzen relativiert werden: Wenn man z. B. an verschiedene Zeitzonen denkt, in denen sich die Teilnehmenden internationaler Videokonferenzen befinden, kann auch der zeitliche Aspekt Effekte auf Kommunikationssituation und -prozess der Videokonferenz haben. Darüber hinaus lässt die Synchronität Kommunikation in Videokonferenzen in zweierlei Hinsicht als besonders erscheinen: Zum einen sind Audio- und Videokanal nicht immer synchron, zum anderen gibt es je nach Softwareprodukt und Übertragungsrate mehr oder weniger große time lags zwischen gesprochenem und gehörtem Wort. Die allenfalls fehlende Synchronität, vor allem aber diese time lags lassen die Kommunikation in Videokonferenzen weniger spontan verlaufen und gestalten selbst gestaltete Sprecherwechsel schwieriger als in der analogen Kommunikation.

Videokonferenzen sind per definitionem ortsungebunden und bekommen einen quasi ubiquitären Charakter: In analogen Besprechungen teilen sich die Teilnehmenden einen realen Raum. In Videokonferenzen dagegen teilen sie einen virtuellen Raum, der quasi aus den jeweiligen Blicken in die jeweils realen Räumen zusammengesetzt ist, von denen aus teilgenommen wird. Die Teilnehmenden befinden sich immer individuell an einem Ort, von dem aus sie an der Videokonferenz teilnehmen, und an dem sie ortsspezifische Wahrnehmungen machen, die sich nicht im virtuellen Raum vermitteln: Solche taktilen sowie vor allem olfaktorischen und gustatorischen Wahrnehmungen scheinen in diesem Zusammenhang nur eine untergeordnete Rolle zu spielen; da sie aber für alle Teilnehmenden in ihrem je realen Raum wahrnehmbar sind und auch entsprechende Effekte haben, sind sie keineswegs zu vernachlässigen: Wie diese Wahrnehmungen Emotionen beeinflussen und beispielsweise über ihre Verarbeitung im limbischen System eine gewisse Vertrautheit mit dem Raum vermitteln, wäre im Hinblick auf Aspekte des Gesprächsprozesses hin zu überdenken. Dass sie gleichzeitig dafür sorgen, dass alle anders als in der analogen Gesprächssituation „für sich“ bleiben, trägt gleichfalls zu der besonderen Kommunikationsbeziehung bei, die die Teilnehmenden einer Videokonferenz konstituieren.

Besondere Effekte ergeben sich aus einem Setting, in dem mehrere Teilnehmende gleichzeitig von einem Ort aus an der Videokonferenz teilnehmen, andere dagegen allein oder auch zu mehreren von einem anderen Ort. Diese Mischung aus analoger und digital vermittelter Situation bleibt nicht ohne Einfluss auf den Kommunikationsprozess und bedarf sicher einer besonderen Betrachtung.

Viele reale Räume fließen in der Videokonferenz quasi zusammen zu einem virtuellen Raum. Es liegt auf der Hand, dass damit die

Möglichkeiten für Störungen vielfältiger und häufiger werden. Sie vervielfältigen sich mit der Zahl der Orte. Beispielsweise können Probleme aus lokalen Beleuchtungssituationen, Geräuschkulissen oder aus individuellen Entwicklungspotenzialen im Umgang mit dem gewählten Videokonferenzprogramm entstehen; analog würde man solche Probleme gemeinsam „vor Ort“ lösen, im virtuellen Raum der Videokonferenz wird das anspruchsvoller für alle Beteiligten.

Wer per Video und Audio an einer Konferenz teilnimmt, teilt mit den anderen Teilnehmenden sowohl sein visuelles als auch auditives Ambiente, sofern es Kamera und Mikrofon aufzeichnen; ob alles, was zu sehen und zu hören ist, auch den Teilnehmenden preisgegeben werden soll, müssen lle Teilnehmenden für sich entscheiden und entsprechende Vorkehrungen treffen. Außerdem wäre zu bedenken, ob vielleicht der Blick der anderen Teilnehmenden ins eigene Ambiente auch ablenken oder verstören könnte, wenn z. B. besonders schöne, seltsame oder geschmacklose Bilder oder Geräusche mit in die Konferenz übertragen werden.

3 Faktoren der Sprechsituation

3.1 Zeichen

Im Mittelpunkt dieser die Sprechsituation fundierenden Kategorie stehen die Zeichen, mit Hilfe derer kommuniziert wird. Platon nennt diese Zeichen Werkzeuge, mit denen einer dem anderen etwas mitteilt über die Dinge (Kratylos, 388b); Karl Bühler verarbeitet diese platonische Grundlage in seinem Organonmodell semiotisch zur Zeichentheorie der Sprache (Bühler 1934, 24 ff.) weiter. Zeichen werden in der Videokonferenz anders als in der analogen Gesprächssituation medienvermittelt verwandt, um miteinander zu kommunizieren und gemeinsam Sinn zu konstituieren. Im analogen Gespräch äußern Personen Zeichen, um sich mit anderen zu verständigen; in der Videokonferenz dagegen werden Person und geäußerte Zeichen für die Rezipienten zu einem Zeichen, das das Medium überträgt. Diese medientheoretische Distinktion verdient es, weiter im Hinblick auf ihre Konsequenzen für die Kommunikation in Videokonferenzen überdacht zu werden: Reduzieren medienvermittelte Zeichen die kommunikative Komplexität und/oder erhöhen sie den kommunikativen Aufwand, weil sie im Verstehensprozess wieder zerlegt werden müssen? Oder gilt sogar beides?

Die nähere sprechwissenschaftliche Reflexion der Zeichen als konstitutiven Elementen der Sprechsituation erschließt über diese grundsätzlichen Erwägungen hinaus ganz wesentliche weitere Unterschiede zwischen analoger Konferenz und Videokonferenz.

3.1.1 Audio vor Video

Die Audio-Verbindung, die im besten Fall nur gesprochenes Wort und keine Hintergrundgeräusche überträgt, ist in der Videokonferenz bei weitem wichtiger als der Name „Videokonferenz“ prima vista vermuten lässt: „Eine gute Tonqualität ist deutlich kritischer als Bildqualität und sollte daher die größte Aufmerksamkeit genießen.“ (Hofmann 2020, 1) Wer schon gehört hat, wie am Mikrofon raschelnde Kleidungsstücke oder klimpernde Schmuckstücke klingen und welchen Einfluss das auf die Konzentration hat, weiß, was hier gemeint ist. Ähnliche Kommunikationsstörungen können z. B. Tablets hervorrufen, bei denen ungewollt ein Finger das Mikrofon (Wo befindet es sich überhaupt?) abdeckt, oder Mikrofone, die ihren Namen nicht verdient haben.

Je nach Empfindlichkeit der Mikrofone bzw. der Menge der Teilnehmenden unterscheiden kleine Hörersignale (Bartsch 1985, 127) analoge und digitale Kommunikationssituationen. Diese Hörersignal begleiten das Gesprochene von Seiten der Hörenden. Sie werden der Wortart Interjektion zugerechnet und drücken z. B. Überraschung („Och!“), Bestätigung („Mhmm!“), Aufforderung zur Bestätigung („Woll?“, „Ne?“) oder Zweifel und Widerspruch („So?“) aus, ohne Spre-

chende zu unterbrechen. Hörersignale erfüllen im Kommunikationsgeschehen themenbearbeitende, gesprächsorganisatorische und beziehungsgestaltende Funktion. Sie fehlen in der Videobesprechung weitgehend, weil sie entweder technisch nicht übertragen werden oder nicht wahrgenommen werden. Ihre prozesssteuernden Funktionen müssen deshalb in der Videokonferenz mit Hilfe anderer Prozeduren substituiert werden.

„Audio vor Video“: Bei schwachen Internetverbindungen bedeutet das im Ernstfall, die Kamera- und damit die Videofunktion auszuschalten und so eine bessere Audio-Übertragung sicherzustellen. Und: Je näher das Mikrofon am Mund platziert ist, desto besser; ein Headset wäre also sowohl für Teilnehmenden als auch vor allem für die Gesprächsleitung eine lohnende und kommunikationsfördernde Anschaffung.

3.1.2 Person und Zeichen

In der face-to-face-Konferenz befinden sich alle Teilnehmenden in einem realen Raum; in der Videokonferenz dagegen befinden sie sich in einem virtuellen Raum, der einen Einblick in n reale Räume ermöglicht, wobei n der Zahl der Teilnehmenden entspricht, die per Video an der Konferenz teilnehmen. Diese Begegnung im virtuellen Raum der Videokonferenz bedeutet, dass die Beteiligten sich auf dem Bildschirm nicht wie in der analogen Situation direkt und in gewisser Weise unvermittelt als Personen wahrnehmen. Sie nehmen vielmehr audio-visuelle Zeichen wahr, die auf die jeweiligen Personen verweisen. Ich vermute hier einen der ganz basalen Unterschiede zwischen analoger und digital vermittelter Kommunikation, dessen Konsequenzen ich noch nicht bis zu Ende denken kann, im Kapitel zum Blickkontakt aber weiterverfolge.

Die „Kacheln“ auf dem Bildschirm, die die Teilnehmenden in ihren jeweiligen realen Räumen zeigen, zeigen lediglich einen Ausschnitt dieses je realen Raumes und jedes*r Teilnehmer*in, wir nehmen im Regelfall „Brustbilder“ der anderen Teilnehmenden wahr. Im Übrigen sind die „Kacheln“ aufgrund ihrer Anzahl und Größe unmöglich alle gleichzeitig im Blick zu behalten. Beides hat erhebliche Konsequenzen für Moderation und Teilnehmenden, wenn man z. B. an die Modalitäten des Sprecherwechsels denkt.

Der „Kachelbildschirm“ hat einen weiteren Effekt für die Kommunikation in der Videokonferenz: Er schränkt die Autonomie der Wahrnehmungssteuerung aller Teilnehmenden ein. Während ich in der analogen Konferenz meinen Blick und auch mein Ohr ausrichten und fokussieren kann, kann ich in der Videokonferenz nur sehen, was mir die Kamera überträgt, und nur hören, was mir Mikrofon und Lautsprecher übertragen. Welche Auswirkungen dieses Phänomen der Videokonferenz hat, wäre noch zu überlegen oder zu erforschen, auf jeden Fall aber zu bedenken; ohne Effekt für Kommunikationssituation und -prozess ist es gewiss nicht.

3.1.3 Körpersprache, Körperausdruck

Zunächst zur etwas diffizilen Begrifflichkeit in diesem Zusammenhang: Beide Begriffe beziehen sich auf Mimik, Gestik, Proxemik und Kinesik (Heilmann 2009, 90). Mimische, gestische, proxemische und kinesische Zeichen können einerseits als symbolische Zeichen fungieren, deren Bedeutung konventionell festgelegt ist; beispielsweise bedeutet ein Kopfnicken in unserem Kulturkreis Zustimmung. Andererseits können sie als indexikalische Zeichen fungieren, die lediglich Verweischarakter haben. „Um es am Beispiel des ‚sich an der Nase Reibens‘ zu verdeutlichen: Dieses indexikalische Zeichen hat keine konventionell festgelegte Bedeutung, sondern es kann auf vielerlei verweisen: Heuschnupfen, Juckreiz, Unsicherheit des Redners, ...“ (Grießbach, T., Lepschy, A. 2015, 31) Dieser semiotischen Distinktion folgend bezeichne ich indexikalische Zeichen, die keine eindeutige Bedeutung haben, mit dem Terminus „Körperausdruck“, symbolische Zeichen mit eindeutiger

Bedeutung bezeichne ich mit dem Terminus „Körpersprache“.

Wie oben schon erwähnt: Egal, ob „Kachel“-Bildschirm oder Sprecheransicht: Hard- und Software erlauben es nicht, Körpersprache und -ausdruck im vollen Umfang auch nur zur Kenntnis zu nehmen, geschweige denn zu interpretieren; die eingeschränkte und in der Regel starre Perspektive der Kamera und die mehr oder minder gute Qualität des Bildschirms sind dafür verantwortlich. Daraus folgen für mich drei in Videokonferenzen bedeutsame Aspekte von Körpersprache und Körperausdruck.

3.1.3.1 Blickkontakt

Der Blickkontakt ist definiert durch die Gleichzeitigkeit des Anblickens und des Angeblickt-Werdens: Ich blicke den/die andere*n an, während die/der andere mich ansieht. Jean Paul Sartre hat diesen Moment, der sich durch seine besondere Art der Dialektik auszeichnet, ausführlich analysiert (1993, 503 ff.). Indem ich anblickend angeblickt werde, erkenne ich mein Gegenüber nicht nur als von mir angeblicktes Objekt, sondern auch als mich anblickendes Subjekt. Das Bewusstsein, angeblickt zu werden, enthüllt mir die Gegenwart eines anderen, mich anblickenden Bewusstseins und die sehr grundlegende ontologische Trennung zwischen mir und diesem anderen, es schafft Distanz zwischen uns. Im Angeblickt-Werden erschließt sich mir aber auch mein Sein-für-Andere, und im gegenseitigen Anblicken schaffen der/die andere und ich so etwas wie Gemeinsamkeit und damit eine gewisse Art von Nähe. Der Blickkontakt, so könnte man zusammenfassend formulieren, hat etwas zutiefst Identitätsstiftendes – für mich selbst wie für den oder die andere*n.

Blickkontakt als wechselseitiges Sich-Anblicken ist zunächst rein physisch in der Videokonferenz nur schwer möglich. Blicke ich in die Kamera, hat mein Gegenüber den Eindruck, angeblickt zu werden, ich selbst blicke aber nicht in sein Gesicht. Blickt mein*e Gesprächspartner*in in die Kamera, habe ich den Eindruck von Blickkontakt, das reziproke gleichzeitige Gesehen-Werden ist aber nicht möglich. Zudem nehme ich die anderen in der Videokonferenz zunächst nur als Zeichen wahr, das auf Personen verweist und nicht als Person. Damit wird die Gleichzeitigkeit des Anblickens und Angeblickt-Werdens sozusagen doppelt unmöglich und beraubt die Teilnehmenden eines wesentlichen identitätsstiftenden Kommunikationselements. Vielleicht liegt hier einer der Gründe, warum wir face-to-face-Kommunikation als etwas Anderes wahrnehmen als digital vermittelte Kommunikation. Für eine Videokonferenz würde daraus folgen, dass andere kommunikative Prozeduren eingesetzt werden müssen, wo Blickkontakt fehlt.

3.1.3.2 Emotionen

Körpersprache und Körperausdruck lassen in der face-to-face-Kommunikation Schlüsse auf Emotionen, implizite Beziehungsdefinitionen oder Bewusstseinszustände zu. Wer ärgerlich ist, lässt das in der Regel mimisch erkennen; wer etwas nicht verstanden hat, lässt das durch ein „Fragezeichen“-Gesicht erkennen; wer nicht mehr ganz bei der Sache ist, lässt das durch ein „Pfannkuchen“-gesicht oder durch eine entsprechende Körperhaltung erkennen. Kameraperspektive und Bildschirmqualität spielen bei der Wahrnehmung dieser Äußerungen eine große Rolle und die Vielzahl der angebotenen Kacheln tut ihr Übriges: Sowohl für Teilnehmende als auch für die Gesprächsleitung bedeutet das, auf gewohnte Wahrnehmungselemente zu verzichten und sie durch gesteigerte Aufmerksamkeit im auditiven Bereich zu substituieren.

Inwieweit in diesem Zusammenhang eine Reflexion des vierten Watzlawickschen Axioms „Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten“ (Watzlawick et al. 1969, 68) tiefergehende Implikationen und Konsequenzen offenzulegen vermag, müsste intensiv überprüft werden; die Affinität der Watzlawickschen Be-

grifflichkeit „digital“ und „analog“ zum hier untersuchten Kommunikationsphänomen Videokonferenz spricht für eine solche intensive Untersuchung, besonders der Wirkung non- und paraverbaler Signale sowie ihrer je eigenen Syntax und Semantik.

3.1.3.3 Gesprächsorganisation

Teilnehmende und Gesprächsleitung nutzen in der analogen Konferenz vielfältige visuelle Signale, um gesprächsorganisatorisch zu agieren. Wer das Rederecht bekommen möchte, richtet sich etwas auf und atmet relativ tief ein. Die Gesprächsleitung erteilt das Rederecht mit einer Geste, mit einem einmaligen, langsamen Nicken in Richtung des/der Sprecher*in oder einem „umgekehrten Nicken“. Eine Seminarleitung, die in der Regel auch gleichzeitig als Gesprächsleitung fungiert, signalisiert den Beginn einer Instruktionseinheit mit dem Gang zum Flipchart oder den Beginn eines Plenumsgesprächs, indem sie auf einem Stuhl Platz nimmt. Die Leistung von Körpersprache und Körperausdruck ist in diesem Zusammenhang nicht zu unterschätzen und muss in der Videokonferenz durch andere Prozeduren ersetzt werden.

3.1.4 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Eine letzte Besonderheit in der Videokonferenz im Hinblick auf die verwendeten Zeichen fordert die Moderation aus meiner Sicht besonders heraus und darf deshalb nicht unerwähnt bleiben. Es handelt sich um die Gleichzeitigkeit der Nutzung graphischer und phonischer Zeichen, die sich wesentlich von der üblichen Nutzung von Visualisierungsunterstützung in Rede oder Gespräch unterscheidet: Alle Teilnehmenden und nicht nur die Redenden oder Moderation dürfen schriftliche Kommunikation initiieren, und sie sind weniger stark als in ihren mündlichen Äußerungen auf den Themenbezug verpflichtet.

In allen Softwarevarianten für die Durchführung von Videokonferenz findet sich ein Chat-Tool. Damit können die Teilnehmenden untereinander „privat“ während der Konferenz schriftlich kommunizieren, und sie können „plenar“ schriftlich kommunizieren. Die gleichzeitige Konzentration auf mündliche und schriftliche Kommunikation dürfte erfahrungsgemäß allen Teilnehmenden schwerfallen; für die Moderation ist sie aus meiner Sicht nicht leistbar, ohne dass ein Höchstmaß an Energie dafür eingesetzt wird. Diese Energie stünde besser für die die Wahrnehmung von Gesprächsleitungsaufgaben in der Besprechung zur Verfügung. Wenn die Software es erlaubt, wäre für die Gesprächsleitung zu überlegen, ob sie die Chatfunktion einfach ausschaltet. Ich bin als Moderator konsequent halbrigoros und sperre den Privatchat zwischen den Teilnehmenden, weil ich in der Rolle marginal wahrnehme, wenn die eine oder der andere sich dem Chat zu- und von der mündlichen Kommunikation abwendet und mich als Moderator das irritiert.

3.2 Personenkonstellation

Die Personenkonstellation in der Videokonferenz ist zu größeren Teilen kongruent mit der in einer analogen Gruppengesprächssituation. Die Rolle der Moderation allerdings erfährt in der Videokonferenz eine weitere Herausstellung: Schon in der analogen Konferenz ist sie mit Machtmitteln wie Erteilung und Entzug des Rederechts, Unterbrechung etc. ausgestattet; in der Videokonferenz erscheint die Moderationsrolle insofern zusätzlich gestärkt, als sie per Technik Funktionen übertragen bekommt (z. B. Meeting für alle beginnen/beenden, Stummschalten aller oder einzelne*r Teilnehmender), die ihre kommunikativ mächtige Position in der Konferenz explizit und für alle offensichtlich herausstellt. Diese herausgehobene Funktion will in der Konferenz besonders reflektiert und verantwortlich wahrgenommen werden.

Die Gestaltungsmöglichkeit der eigenen Rolle ist für die Moderation darüber hinaus in der digital vermittelten Gruppengesprächssituation eingeschränkt. Beispielsweise kann in Zoom zwar ein „Co-Modera-

tor“ benannt werden, der allerdings nur sehr eingeschränkt über Moderationsfunktionen verfügt; eine echte, d. h. in jeglicher Hinsicht zwischen Personen geteilte Moderatorenrolle verhindert die Technik, indem sie die Aufteilung der Rollenfunktionalität schlicht nicht zulässt. Ein ärgerlicher Fehler ist die nicht gendergerechte Benennung der Gesprächsleitungsfunktion: Bei Zoom ist „*der* host“, bei bigbluebutton ist „*der* Moderator“ ein weiteres Indiz für die These, dass in technischen Kreisen gendergerechte Sprache den Status einer *terra incognita* hat.

3.3 Thema

Ein weiteres wesentlich die Sprechsituation fundierendes Element ist das Thema. Ein Thema ist die Korrelation eines Gesprächsgegenstandes mit einem Ziel (Lepschy, W. 2008, 106); es ist dasjenige, worauf Sprechende in ihren Äußerungen referieren und über das sie etwas prädizieren. Sachthematische Gespräche, z. B. Problemlösegespräche, referieren auf Gegenstände und Sachverhalte der außersprachlichen oder sprachlichen Welt. In personthematischen Gesprächen referieren die Teilnehmenden auf sich selbst und ihre Beziehungen zueinander; ein Beispiel hierfür sind etwa gruppendynamische Settings. (Lepschy, A. 1995, 173f)

Meine Erfahrung als Moderator und Teilnehmer in Videokonferenzen beschränkt sich auf sachthematische Gespräche, die mir im Hinblick auf Gegenstandsbezug und kommunikative Handlungsziele stärker strukturiert zu sein scheinen als personthematische Gespräche. Mir scheint, dass Themen in Videokonferenzen stringenter bearbeitet werden als in analogen Besprechungen; sowohl im Hinblick auf den Gegenstandsbezug als auch auf die Zielbezogenheit scheint in Videokonferenzen ein höheres Maß an Disziplin bei allen Beteiligten zu herrschen. Auf den ersten Blick hängt das aus meiner Sicht mit einer situationsgegebenen kommunikativen Komplexitätsreduktion zusammen: Während der analogen Konferenz oder Besprechung wandern Blicke und Aufmerksamkeit von Gesprächsleitung zu Teilnehmenden, zur Visualisierung, zum Fenster, zu Raum-, Möbel- oder Persondetails. In der digitalen Konferenz fixieren Teilnehmende ihre Aufmerksamkeit auf den Bildschirm mit dem gesendeten Zeichen – ein Phänomen, das mir im Zusammenhang mit allen „Strom“-Medien (früher Overhead, dann Beamer, heute Smartboard) auffällt. Darüber hinaus haben Teilnehmende keinerlei Kontakte zu anderen Teilnehmenden per Blickkontakt oder Small Talk. Private Chats spielen nach meinem Eindruck wegen ihres Schriftlichkeitscharakters eine andere Rolle als mündlicher Smalltalk. Schließlich tragen in Videokonferenzen der im Vergleich zur analogen Situation reduzierte Aufwand zur Identitätspräsentation sowie die Vertrautheit mit den räumlichen Gegebenheiten mit dazu bei, die kommunikative Komplexität der Situation zu reduzieren und so Gesprächsdisziplin beim Sprecherwechsel sowie Gegenstands- und Zielbezug der Teilnehmenden in Videokonferenzen signifikant zu verbessern.

Die Fokussierung auf das Thema hat eine weitere Konsequenz: Die Teilnehmenden reagieren sehr viel schneller und intensiver mit Unzufriedenheit auf Situationen, in denen in Videokonferenzen Stringenz und/oder Prägnanz fehlen. Für die Moderation bedeutet das: Teilnehmende sind in Bezug auf die Wahrnehmung der Moderationsaufgaben anspruchsvoller als in analogen Kommunikationssituationen; sie bewerten die Moderationsleistung mit strengeren Maßstäben, kritischer. Das bedeutet aber auch, dass die Anerkennung für eine gelungene Moderationsleistung umso höher einzuschätzen ist.

Literatur

BARTSCH, Elmar (1985): Elementare gesprächsrhetorische Operationen im „small-talk“ und ihr Einfluß (sic!) auf Gesprächsprozesse, in: Schweinsberg-Reichert, I. (1985): Performanz, Frankfurt. 115–132.

BÜHLER, Karl (1982): Sprachtheorie. Ungekürzter Nachdruck der Ausgabe von 1934, Stuttgart/New York.

GEISSNER, Hellmut (1988): Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation, Frankfurt.

GRIESSBACH, Thomas; LEPSCHY, Annette (2015): Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, St. Ingbert.

HEILMANN, Christa M. (2008): Körper und Raum, in: Heilmann, C., Lepschy, A., (Hg.), Rhetorische Prozesse. Vom Konzept zur Handlung, München, Basel, 89–100.

HOFMANN, Josephine (2020): Online Conferencing – erfolgreiche Meetings in Zeiten des Corona-Virus, https://blog.iao.fraunhofer.de/online-conferencing-erfolgreiche-meetings-in-zeiten-des-coronavirus/, zuletzt aufgerufen am 07.05.2020.

KIPP, Kerstin (2020): Rhetoriktraining digital: Wie es gelingt! in: Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst, II/2020, 3–11.

LEPSCHY, Annette (1995): Das Bewerbungsgespräch. Eine sprechwissenschaftliche Studie zu gelingender Kommunikation aus der Perspektive von Bewerberinnen und Bewerbern, St. Ingbert.

LEPSCHY, Annette (1996): Entwurf eines aufgabenorientierten Gesprächssteuerungsmodells, in: Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst, II/1996, 68–73.

LEPSCHY, Annette; LEPSCHY, Wolfgang (2011): Exploration, Analyse und Didaktik/Methodik als Bausteine einer sprechwissenschaftlichen Gesprächsrhetorik, in: Pabst-Weinschenk, M. (Hrsg.), Anwendungsfelder kooperativer Rhetorik. Beiträge der Sprechkontakte in memoriam Elmar Bartsch, Alpen, 7–20.

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

SARTRE, Jean-Paul (1993), Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie, Reinbek.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet H.; JACKSON, Don D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern, Stuttgart, Wien

Zum Autor

Wolfgang Lepschy ist geschäftsführender Gesellschafter der Lepschy & Lepschy GbR, Personal- und Organisationsentwicklung in Münster; er hat an den Universitäten Münster, Fribourg (CH) und Duisburg Sprechwissenschaft, Theologie und Philosophie studiert und ist für verschiedene Unternehmen, Institutionen und Behörden als Trainer, Moderator, Berater und Coach tätig. Schwerpunkte seiner Tätigkeit sind die Bereiche Kommunikation, Kooperation und Führung, Beratung und Begleitung von Organisationsentwicklungsprozessen und partizipatives Changemanagement.

Mail: wolfganglepschy@lepschy.org

Web: www.lepschy.org

Julia Polling

Die gesunde Sprechstimme

Ergebnisse einer Befragung von 95 Grundschul-Lehrkräften

1 Methodik

Nach dem Absolvieren eines Sprecherziehungsseminars (an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unter der Leitung von Dipl.-Sprecherzieherin und Dipl.-Sprecherin Heike Heinemann) beschloss ich, mich näher mit dem Thema der Sprechstimme einer Lehrkraft auseinanderzusetzen. Da die Stimme das fundamentale Instrument einer lehrenden Person darstellt, war es für mich wichtig herauszufinden, inwiefern dieses Thema bereits unterrichtende Lehrkräfte im Alltag betrifft und ob schon im Studium prophylaktische Maßnahmen ergriffen werden sollten. Im Zuge meiner Bachelorarbeit zu diesem Thema und um wissenschaftliche Befunde sammeln zu können, wurden 100 Lehrkräfte befragt, von denen 95 jede einzelne Frage beantworteten. Die Befragung streckte sich über einen Monat. Sie sollte aufzeigen, ob und wie häufig Lehrkräfte im Alltag mit ihrer Stimme zu kämpfen haben oder auch Einschränkungen erleben. Die Umfrage wurde in drei Teile aufgeteilt. Im ersten Teil wurden Fragen zu Beobachtungen gestellt, die Lehrkräfte bereits gemacht haben. Zweitens wurden die Vorkenntnisse über die Stimmprophylaxe geprüft und im dritten Teil wurden Fragen über die Stimmschonung an sich gestellt. Die Befragung wurde mit der Internetseite Netigate entworfen und an mehrere Schulen weitergeleitet. Auch auf sozialen Netzwerken wurde die Umfrage auf expliziten Seiten für Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen geteilt. Alle Teilnehmenden konnten bei der Umfrage anonym bleiben.

2 Ergebnisse der wissenschaftlichen Befragung

Bei der ersten Frage konnten die Lehrkräfte Situationen auswählen, in denen sie bereits stimmliches Versagen erlebt haben. Abbildung 1 skizziert, dass circa 30 Prozent angeben, keine Situation erlebt zu haben, in der dies passierte. Die restlichen Teilnehmenden, und damit die deutliche Mehrheit, kennen das Stimmversagen bereits aus unterschiedlichen Situationen. Besonders während des Unterrichts, im Sportunterricht oder nach einem Arbeitstag können die Lehrkräfte Veränderungen feststellen. In Situationen, in denen sie keinen stimmlichen Belastungen ausgesetzt sind, wie beispielsweise vor dem Unterricht oder bei Gruppenarbeiten, werden diese Veränderungen nicht wahrgenommen. Demnach kann ge-

folgert werden, dass die stimmlichen Beschwerden dieser Lehrkräfte aufgrund von Belastungssituationen auftreten. Viele Lehrkräfte geben im freien Antwortfeld an, im Musikunterricht oder bei einer Erkältung häufig stimmliche Probleme zu haben.

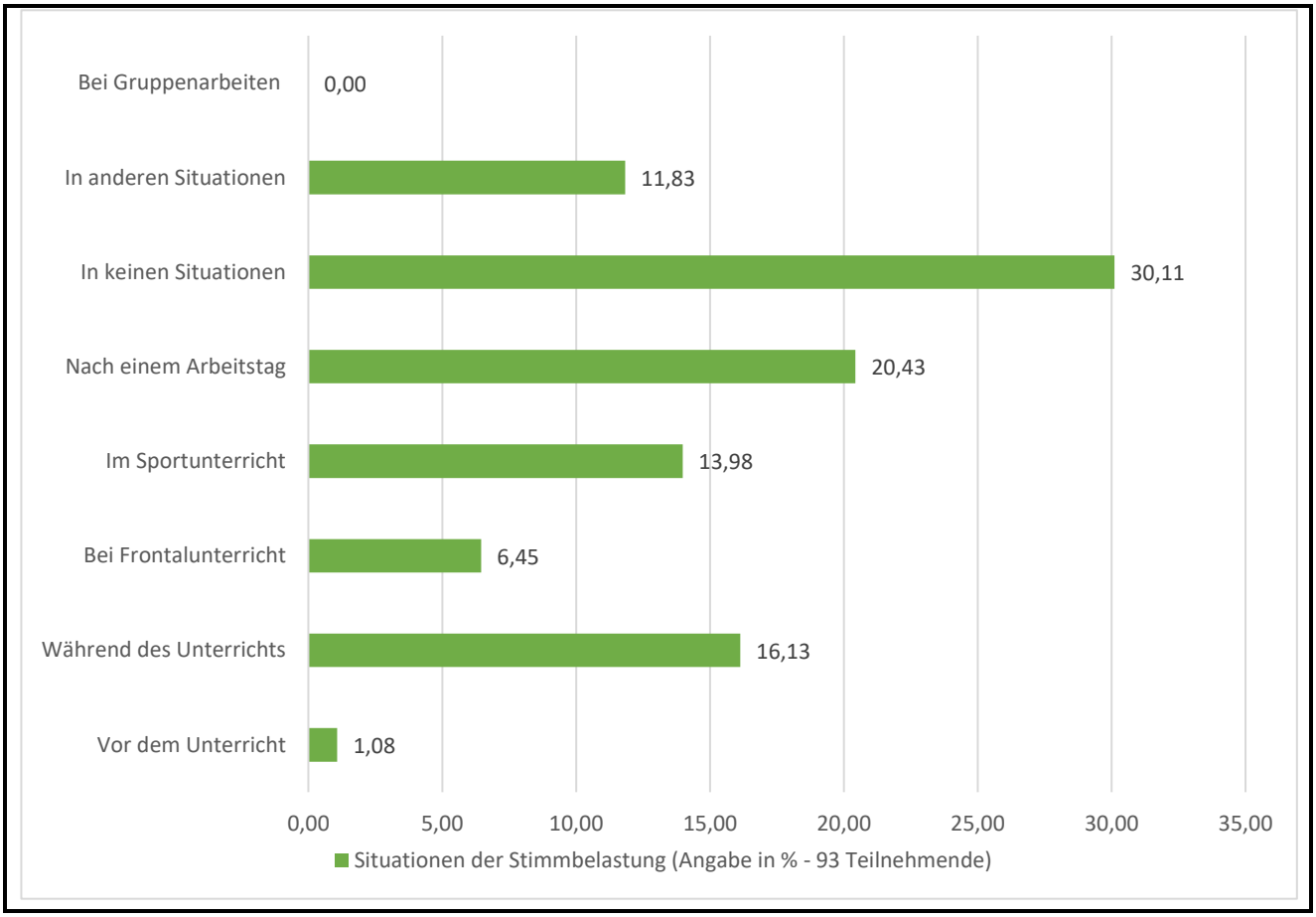


Abbildung 1: Situationen der Stimmbelastung (Umfrage)

Im zweiten Teil der Befragung soll festgestellt werden, ob die Teilnehmenden über die Wichtigkeit der Stimme aufgeklärt sind. Die Lehrkräfte geben den Grad der Belehrung in einem Ranking zwischen „sehr aufgeklärt“ und „gar nicht“ an. Die Abbildung 2 auf der nächsten Seite präsentiert die Ergebnisse zu dieser Fragestellung. 79 Teilnehmer und Teilnehmerinnen geben den Bereich zur fehlenden Aufklärung in der Skala an. Lediglich 5 Personen erklären, in ihrer Ausbildung Informationen erhalten zu haben.

Auch mit der nächsten Fragestellung soll sich herauskristallisieren, inwiefern die Lehrkräfte über die Wichtigkeit der Stimme im Klaren sind und ob Stimmbildung ein Teil der Ausbildung in pädagogischen Berufen darstellt. Wie Abbildung 3 (auf der nächsten Seite) zeigt, haben fast 43 Prozent der Teilnehmenden noch keine Aufklärung über die Nutzung der Stimme in ihrer Ausbildungslaufbahn erhalten. Lediglich ungefähr 15 Prozent geben an, darüber informiert worden zu sein.

Fehlende Aufklärung	79 (81,44%)
Genügend Aufklärung	5 (5,15 %)
Enthaltungen	13 (13,4%)
Anzahl der Teilnehmenden	97

Abbildung 2: Aufklärung über Wichtigkeit der Stimme (Umfrage)

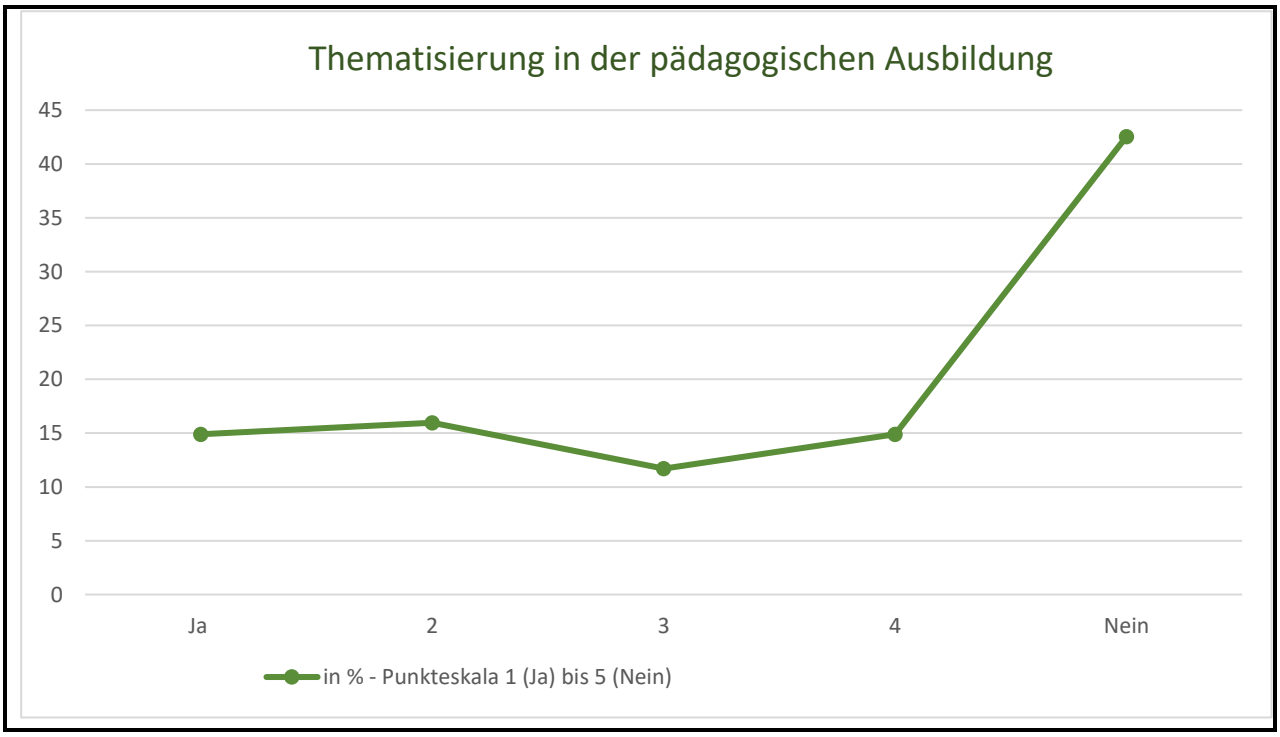


Abbildung 3: Thematisierung in der pädagogischen Ausbildung (Umfrage)

Im Fokus des dritten Teils steht das Wissen der Lehrkräfte über die Schonung der Stimme. Die erste Frage wird durch Abbildung 4 dargestellt und gibt an, dass 75 Prozent der Befragten ihre Schleimhäute durch ausreichend Flüssigkeit regelmäßig befeuchten. 45 Teilnehmende achten auf regelmäßiges Lüften. Circa 43 Prozent der Befragten wissen, dass leises Sprechen besser ist als das Flüstern und verzichten auch auf Suchtmittel. Beinahe 30 Lehrpersonen sind darüber informiert, dass die Körperhaltung eine wichtige Rolle spielt und vermeiden das Räuspern. Bei den freien Antworten gibt eine Lehrkraft an, im Auto auf dem Weg zur Arbeit zu singen, um ihre Stimme aufzuwärmen. Eine andere Lehrperson sagt, dass es wichtig sei, Rituale zu nutzen, um für Ruhe zu sorgen (siehe Anhang).

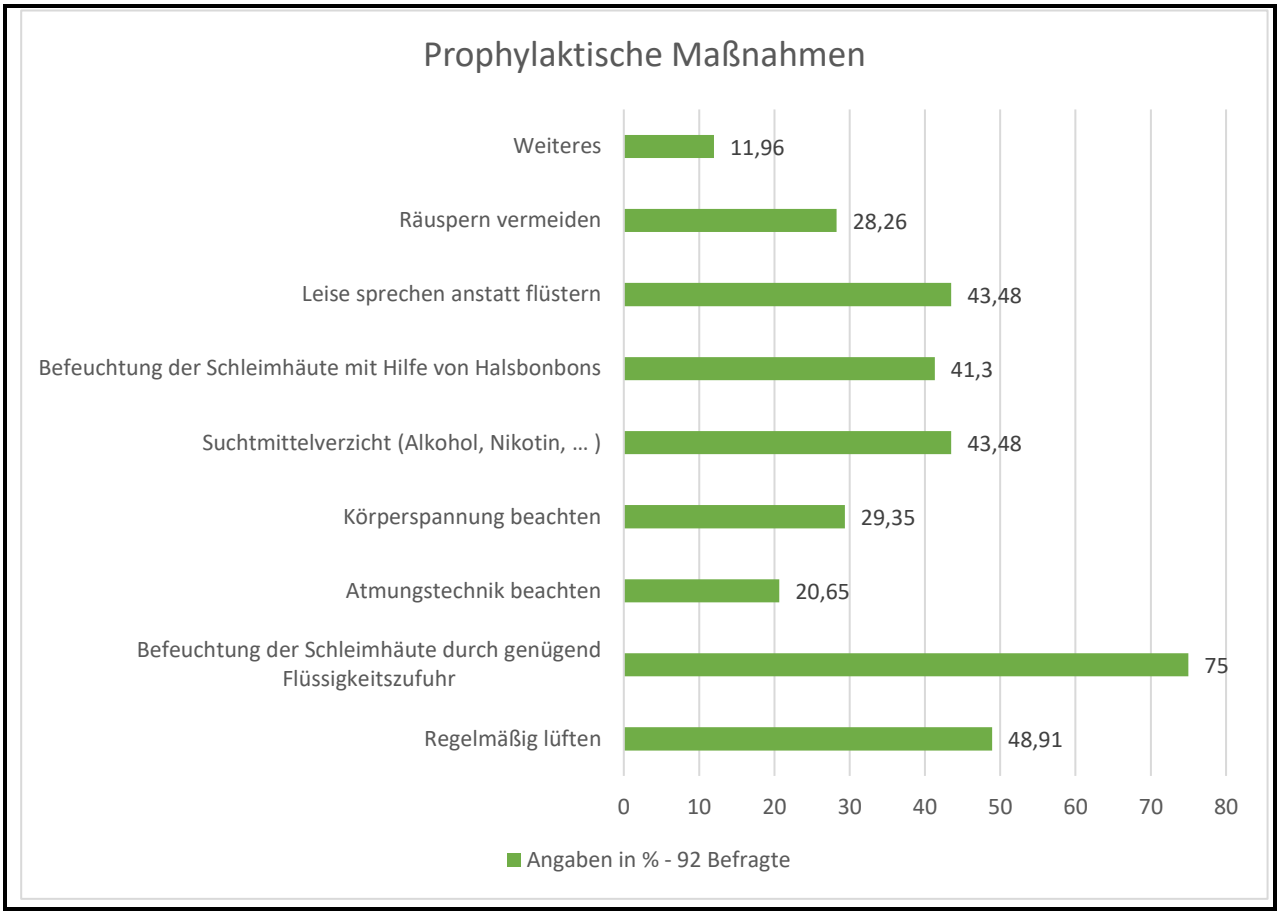


Abbildung 4: Prophylaktische Maßnahmen (Umfrage)

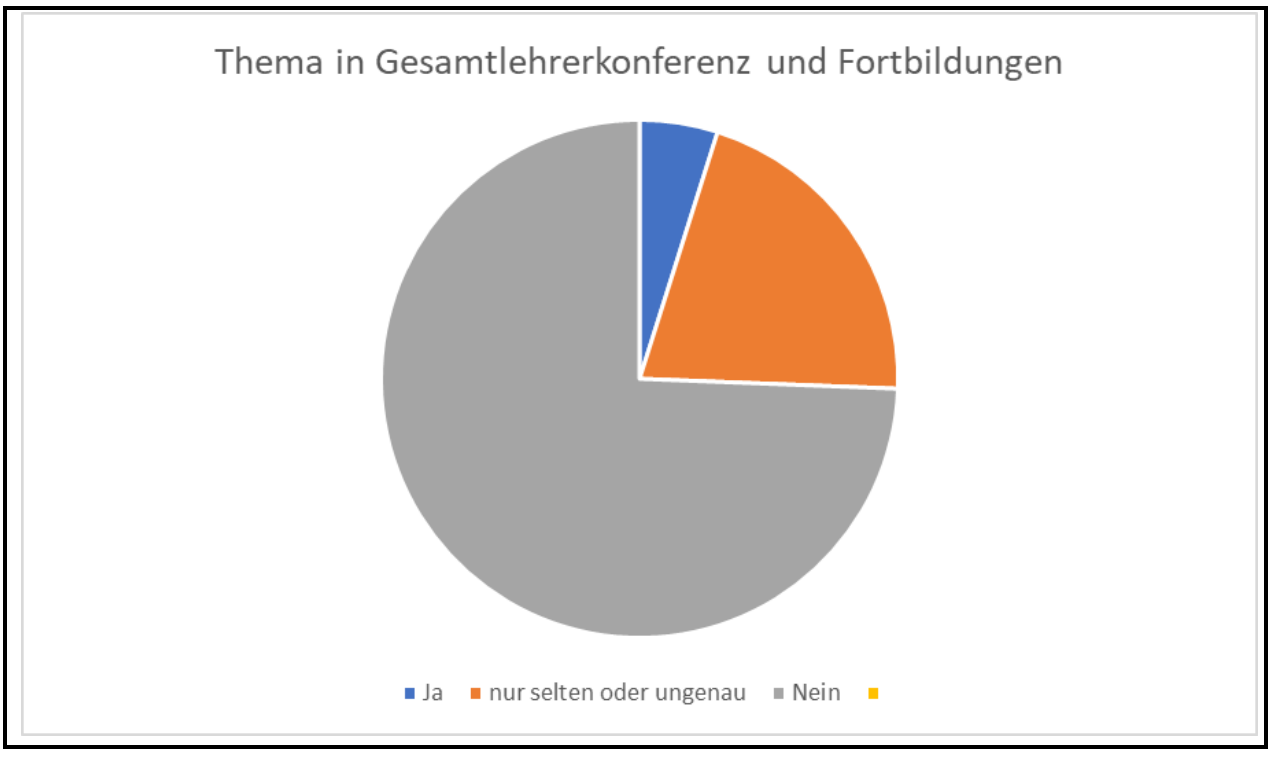


Abbildung 5: Thema in Gesamtlehrerkonferenz und Fortbildungen (Umfrage)

Bei der Frage, wie häufig die Lehrkräfte ihre Stimme mit den angegebenen Maßnahmen schonen würden, kann eine Art Gaußsche Normalverteilung beschrieben werden. Die meisten geben an, gelegentlich ihre Stimme zu schonen, während etwa gleich viele Personen angeben entweder nie oder immer die schonenden Vorkehrungen zu treffen. Bei der letzten Frage wird deutlich, dass die Stimmschonung kein Thema einer Fort- oder Weiterbildung oder auch der Gesamtlehrerkonferenz darstellt. Circa 75 Prozent geben an, dass dies noch nie ein Thema war, mit dem sich die Lehrkräfte in schulischen Weiterbildungen beschäftigt hatten. Lediglich fünf Prozent berichten, dass dies für sie bereits ein Thema darstellte. Dies wird in Abbildung 5 (vorangehende Seite) aufgezeigt.

3 Diskussion

Zusammengefasst bestätigt die durchgeführte Umfrage, dass sich angehende Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Ausbildung zu wenig mit dem Thema „Sprechstimme“ auseinandersetzen und daher der Wichtigkeit des Themas nicht bewusst sind. In der Umfrage wird deutlich, dass viele Lehrkräfte bei hoher Belastung Unterschiede und Veränderungen der eigenen Sprechstimme bemerken. Daher kann davon ausgegangen werden, dass eine dauerhafte stimmliche Belastung zu dauerhaften Veränderungen führt. Dies bestätigt die Annahme, dass dadurch auf Dauer funktionelle Stimmstörungen entstehen könnten. Dennoch wissen einige Personen trotz wenigen Informationen aus dem Studium, welche prophylaktischen Maßnahmen gegen Stimmversagen durchgeführt werden können, wobei nur wenige der Lehrpersonen dauerhaft die Stimme durch diese Maßnahmen tatsächlich schonen. Dadurch könnte vermutet werden, dass die Informationen über das Internet oder aus Lehrbüchern den Lehrkräften oft zugänglich sind, diese jedoch nicht regelmäßig eingehalten werden, da über deren Wichtigkeit und Wirkung nicht aufgeklärt wird. Vermutlich wissen viele der Lehrkräfte nicht über die langfristigen Auswirkungen bei Nichtbeachten der Prophylaxe Bescheid. In keinem Fall sollte die Stimme lautstark dazu verwendet werden, um die Klasse ruhig zu stellen. Dies schadet der Stimme langfristig und könnte zu einer dauerhaften Heiserkeit führen, was sich wiederum negativ auf das Klassenklima auswirkt. Außerdem ist die Stimme eine fundamentale Ausdrucksform der Gesamtwirkung einer Person. In den ersten Sekunden des Aufeinandertreffens entscheidet ein Mensch im Unterbewusstsein, ob ein Gegenüber sympathisch oder eher unsympathisch wirkt.

4 Fazit

Die dargestellten Ergebnisse beantworten die Leitfrage dieser Arbeit, dass prophylaktische Maßnahmen für eine gesunde Stimme für Lehrkräfte und vor allem für angehende Lehrkräfte und Referendare sinnvoll sind. Die Stimme ist und bleibt das wichtigste Instrument einer Lehrperson. Daher kann nie früh genug damit begonnen werden, diese für einen sprechbezogenen Beruf stark zu machen. Die richtige Atmung und Körperhaltung müssen über einen längeren Zeitraum regelmäßig geübt und verinnerlicht werden. Daher ist es in jedem Fall sinnvoll, bereits als angehende Lehrkräfte oder auch Referendare auf diese Richtigkeit zu achten und Vorkehrungen zu treffen, die im späteren Alltag unterstützend wirken. Da Lehrkräfte auch Sprechvorbilder der Schülerinnen und Schüler sind, ist hierbei eine saubere und angenehme Stimme beson-

ders wichtig. Hierzu müssen die Artikulationsorgane sorgfältig benutzt und angewendet werden. Auch alle Organe des Ansatzohrs spielen eine große Rolle für eine gute Stimmführung. Da so viele Komponenten eine wichtige Funktion haben und die Produktion der Stimme ein solch komplexen Vorgang darstellt, sollten diese beobachtet und verbessert werden. Auch wenn in der Umfrage nicht immer alle Teilnehmenden alle Fragen beantwortet haben, zeigt sie eindeutige Ergebnisse.

Die Stimmschonung spielt oft eine zu geringe Rolle im Studium, in der Ausbildung und auch bei Weiterbildungen im Beruf. Daher sollten die Lehrpersonen Eigeninitiative ergreifen und sich selbstständig mit dem Thema auseinandersetzen. Besonders bemerkenswert ist, dass viele Lehrpersonen bereits über mögliche schonende Maßnahmen Bescheid wissen und auch kennen, diese jedoch nicht regelmäßig in den Alltag integrieren und auch anwenden. Johann Wolfgang von Goethe sagte einmal, dass es nicht genug sei, nur zu wissen, man müsse auch anwenden (Conradi, 2001, S. 2). Dies zeigt, dass es schon früher und unabhängig von einem bestimmten Thema so ist, dass ein Mensch nicht nur dafür verantwortlich ist, was er tut, sondern auch dafür, was er nicht tut. Die Beschäftigung mit dem Thema der Stimme und auch deren Schonung ist also eine fundamentale Aufgabe für all diejenigen, die ein Leben lang einen Nutzen davontragen möchten.

5 Weiterführende Forschungsfragen und Lösungsmöglichkeiten

Um die Frage über die Wirksamkeit solcher prophylaktischen Maßnahmen zur Stimmschonung für angehende Lehrkräfte zweifelsfrei beantworten zu können, bedarf es weiterer Untersuchungen. Beispielsweise könnte eine große Anzahl an Lehrkräften in einer Langzeitstudie getestet werden. Die Probanden könnten in zwei Messgruppen aufgeteilt werden. Während das eine Team den Stimmstörungen durch Prophylaxe vorbeugt, treffen die Lehrkräfte der anderen Gruppe diese Maßnahmen nicht. Im Anschluss wird die Stimme der Testpersonen der beiden Gruppen geprüft und miteinander verglichen. Dies könnte Ergebnisse liefern, ob solche Maßnahmen tatsächlich zu einer Verbesserung der Stimme oder einer Vorbeugung von Störungen führen würde.

Ein Aspekt, der noch weiterer empirischer Untersuchungen bedarf, ist eine Unterscheidung der Stimmstörungen und Stimmprobleme von Probanden aus unterschiedlichen Vergleichsaspekten. Diese Testpersonen könnten aus verschiedenen Schultypen stammen. Hierzu könnte eine Studie, die stimmspezifische Unterschiede bei beispielsweise Grundschullehrkräften und Berufsschullehrkräften untersucht, durchgeführt werden. An dieser Stelle kann sich auch die Frage gestellt werden, ob solche Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder bei Testpersonen aus verschiedenen Ländern vorkommen. Eine Befragung aus den verschiedenen Gesichtspunkten könnte hierbei zu Ergebnissen führen.

Außerdem könnte sich die Frage gestellt werden, welche Maßnahmen bezüglich der Stimmschonung in den pädagogischen Hochschulen und Universitäten in den verschiedenen Bundesländern der Bundesrepublik getroffen werden, um angehende Lehrerinnen und Lehrer auf den Berufseinstieg vorzubereiten. Diese Maßnahmen könnten auf Effizienz geprüft und miteinander verglichen werden.

Kostenlose Seminare oder Fortbildungen an Universitäten zum Thema würden eben-

falls als prophylaktische Maßnahmen gelten, von welchen Studierende und Lehrkräfte durchaus profitieren könnten.

6 Literaturverzeichnis

EBERHART, Sieglinde; HINDERER Marcel (2014): Stimm- und Sprechtraining für den Unterricht, Schöningh, Paderborn.

FIUKOWSKI, Heinz (2004): Sprecherzieherisches Elementarbuch. 7. neu bearbeitete Auflage, Niemeyer. Tübingen.

GUTZEIT, Sabine (2008): Die Stimme wirkungsvoll einsetzten – Das Stimm-Potenzial erfolgreich nutzen. 3. aktualisierte Auflage, Beltz, Weinheim.

PUFFER, Heidi (2010): ABC des Sprechens – Grundlagen, Methoden, Übungen. Henschel. Leipzig.

SCHÜRMANN, Uwe (2007): Mit Sprechen bewegen – Stimme und Ausstrahlung verbessern mit atemrhythmisch angepasster Phonation, Ernst Reinhardt, München.

Internetquellen

DPA (2010): Fast jeder zweite Lehrer hat Stimmprobleme – Fokus online, unter: https://www.focus.de/finanzen/karriere/perspektiven/beruf-fast-jeder-zweite-lehrer-hat-stimmprobleme_aid_521693.html (aufgerufen am 07.04.2020)

Umfrageportal Netigate: https://www.netigate.net/de/

Zur Autorin

Julia Polling studiert an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg im Studiengang „Bachelor of Education im Primarbereich“.

Der hier abgedruckte Beitrag wurde im Anschluss an ihre Bachelorarbeit konzipiert.

E-Mail: Polly98@t-online.de

Dagmar Puchalla, Almut Roeßler, Anjorka Strechel

Bewegung in die Schulen!

Über die Gefahr von teilweise irreversiblen Blockaden des psychomotorischen Entwicklungspotentials bei Kindern und Jugendlichen in der Schule und Vorschläge zu einer Veränderung durch SprechSport.

1 Einleitung

In dieser Zeit, einer Zeit mit Covid 19 und Lockdown, realisieren wir einmal wieder, dass nicht jedes Ergebnis wissenschaftlicher Arbeit so sicher ist, wie es zu sein scheint. Alles muss immer wieder diskutiert und neu geprüft werden. Trotzdem bleiben Lücken. Und so ist unsere Arbeit gemeint: Lückenhaft ob der Fülle des Materials, gleichzeitig als Anregung, bestehende Systeme immer wieder zu hinterfragen und gegebenenfalls zu aktualisieren, zu verbessern, neue Forschungsfelder zu entwickeln, kreativ zu denken und vor allem: Schule neu zu denken. Hier spitzen sich einige Themen durch die aktuelle Situation zu, unter anderem die Entwicklung der Digitalisierung. Damit einher geht die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrkräfte zunehmend Zeit vor dem Computerbildschirm verbringen.

In dieser Arbeit besteht zudem ein Interessenkonflikt. Da die beteiligten Autorinnen nicht ausschließlich universitär eingebunden sind, sondern auch frei arbeiten, Seminare und Fortbildungen durchführen, muss der forschende Blick immer wieder besonders überprüft werden. Gleichzeitig haben wir durch diese Tätigkeiten viele Einblicke in die Lehrer*innenausbildung, die Fortbildungslandschaft für Lehrkräfte und in die Schulen selbst.

All diese Erfahrungen, Begegnungen und unsere bisherigen Untersuchungen führen zu der These: **Unser Schulsystem führt nicht nur zu dem angestrebten Wissenszuwachs, sondern auch zu teilweise nicht mehr reversiblen Blockaden des Entwicklungspotentials auf physischer, motorischer, sensorischer, psychischer und kreativer Ebene.**

Eine solche Behauptung braucht Belege (2). Im Anschluss daran wird der SprechSport vorgestellt und damit eine Möglichkeit, wie ein alle Aspekte beinhaltendes Training in Schulen stattfinden kann, problemlos und mit wenig Zeitaufwand (3). Damit soll ein Beitrag zur Verbesserung des schulischen Alltags geleistet werden, und das sowohl für die Schüler*innen als auch für die Lehrkräfte. Lehrkräfte sind Vorbilder für alle Schüler*innen und damit in ihrem Verhalten und Auftreten, in ihrer Kommunikation und im Umgang mit Krisen und Stress maßgebend – bewusst oder unbewusst. (Hattie, 2009; Lotz, Lipowsky, 2015). Anschließend (4) werden die Ergebnisse von ersten Interventionen in Schulklassen vorgestellt.

2.1 Körper in Bewegung – notwendig für das Lernen

Kinder laufen, rennen und bewegen sich den ganzen Tag. Unser Körper ist ein

Bewegungsapparat. Bewegung ist für unseren Körper, für die Muskulatur, für die menschliche Entwicklung notwendig. Kinder sind aus eigenem Antrieb und mit viel Freude laut und ständig in Bewegung – bis sie in die Schule kommen. Von nun an sind sie für viele Stunden zum „Stillsitzen" verdammt.

So kommt es, dass mit der pädagogischen Tätigkeit, die eine Weiterentwicklung anstrebt, auch eine Stagnation oder sogar eine Rückentwicklung stattfindet. Durch vermehrtes (erzwungenes) Sitzen findet weniger Bewegung statt als der Körper bräuchte. Die Kombination von reduzierten körperlichen Anforderungen bei steigender psychischer Belastung durch die schulischen Leistungsanforderungen kann schnell zu Dysbalancen führen: Muskulatur wird einseitig genutzt, Muskeln verkümmern, An- und Verspannungen nehmen zu. Haltungsschäden und andere gesundheitliche Probleme sind die Folge (vgl. Meyners, 1996, S. 6). „Unter Haltungsschäden wird eine nicht mehr zu verändernde Verformung der Wirbelsäule verstanden (ebda, S. 26)." Das bedeutet, es findet bei manchen Kindern nicht nur eine Blockade, sondern sogar eine Degeneration in der körperlichen Entwicklung statt.

In der Ausgabe der FAZ.NET vom 26.8.2020 wird über eine Publikation von Forschern der spanischen Universidad Rey Juan Carlos (URJC) in Madrid zur Gefahr des zunehmenden Vielsitzens berichtet, die im Fachblatt „BMC Public Health" erschien:

> „Das viele Sitzen sei ein Hauptrisikofaktor für die Entwicklung vieler chronischer Krankheiten wie Fettleibigkeit, Typ-2-Diabetes, Bluthochdruck und Krebs, schreiben die Forscher und sprechen von einer großen Gesundheitsbedrohung für die moderne Gesellschaft." (…) Und der Sportmediziner Klaus Völker „betont, dass die negativen Auswirkungen des zu langen Sitzens nicht durch Sport am Abend völlig kompensiert würden. Er empfiehlt deshalb, die Sitzposition häufig zu ändern und immer mal wieder kurz aufzustehen. Studien hätten gezeigt, dass schon kurzes Aufstehen positive Effekte habe: ‚Kleinvieh macht auch Mist.' (…) Bernd Kladny, Chefarzt Orthopädie und Unfallchirurgie an der Fachklinik Herzogenaurach, ist überzeugt, dass das Problem schon in der Schule beginnt. „Der Sportunterricht ist dort der erste, der ausfällt", klagt der Generalsekretär der Deutschen Gesellschaft für Orthopädie und Orthopädische Chirurgie (DGOOC). Schulen müssten bei Kindern die Freude an Bewegung wecken."

In der Schule liegt der aktuelle Fokus auf einer zunehmenden Digitalisierung. Das bedeutet möglicherweise noch mehr sitzen. Sogar die Augen degenerieren (Lübbert, 2019). Ein Ausgleich durch Bewegung wird immer notwendiger. Bewegung fördert nicht nur die Beweglichkeit, die Durchblutung, sondern sorgt bestenfalls auch für eine gute Körperhaltung und wirkt muskulären Blockaden und Fehlentwicklungen entgegen.

Um das Thema Bewegung differenzierter betrachten zu können, unterscheiden wir im Folgenden vier Aspekte der Bewegungserziehung (vgl. Bahr, 2014).

a) Bewegung ist einerseits *Lerngegenstand*. Kinder bauen motorische, koordinative und konditionelle Fertigkeiten auf. Durch Bewegung lernen Kinder ihren Körper bei unterschiedlichen Herausforderungen kennen und ihre Grenzen einzuschätzen und zu erweitern. Das ist weitgehend Inhalt des Sportunterrichts. Oft geht es hierbei um eine Leistung, die am Ende benotet werden muss.

BÖS (2003) hat in einer Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen festgestellt, dass diese in den letzten Jahrzehnten deutlich abgenommen hat. Dabei bezieht sich die Studie auf die Beweglichkeit und die Laufleistungen der Probanden. Hier findet scheinbar eine Blockade des Entwicklungspotenzials statt, und das ist dieser Studie nach bereits seit Generationen beobachtbar.

b) Weiterhin ist Bewegung ein Element der *Gesundheitserziehung* (vgl. Zimmer, 1994). Eine positive Grundeinstellung zum Thema Bewegung und körperliche Aktivität soll vermittelt werden. Bewegungsanreize im Sinne der Gesundheitsförderung aktivieren natürlich ebenfalls das Herz-Kreislaufsystem, trainieren die Muskulatur und verbessern die Koordinationsfähigkeit. Aber hier liegt der Fokus nicht auf Leistung, sondern auf Wahrnehmung. Der Körper, seine Empfindungen und Bedürfnisse, werden wahrgenommen, ein körperliches Bewusstsein entsteht, das nicht an Bewertung und Benotung gekoppelt ist.

Auch die „erlebte Innenbewegung" (Jacobs, 1977, S. 73 ff.) des Körpers kann so erfahren werden. Es braucht oft äußere Bewegung, kleine Reize, um diese Innenbewegung zum Reagieren und so auch ins Bewusstsein zu bringen (ebda, S. 75). Man lernt, sich selbst zu beobachten (Propriozeption) und auf den eigenen Körper zu achten. Das trainiert ein Selbstbewusstsein in dem Sinne, dass der Mensch den Ausdruck des eigenen Körpers bewusst wahrnimmt. So lernt man schließlich auch mit Emotionen wie Wut, Angst und mit Stress bewusster umzugehen (Spitzer, Hollmann, 2013) und Emotionen nicht (nur) zu unterdrücken oder unkontrolliert auszuleben. Man erkennt, dass sich durch eine Haltungsänderung, durch kleine Bewegungen oder eine vertiefte Atmung auch die Stimmung verändert und umgekehrt. Man erkennt sich als wandelbar, veränderbar und lernt bestenfalls Verantwortung für sich selbst und seine Emotionen zu übernehmen. Man wird handlungsfähiger (Selbstwirksamkeit) und belastbarer (Resilienz). Emotionale Intelligenz, die in der heutigen Wirtschaftswelt von entscheidender Bedeutung ist und immer wichtiger wird (vgl. Goleman, 1997), kann und muss in der Schule gefördert werden.

Auch das Sprechen ist in diesen Prozess involviert. Denn das innere Geschehen (Emotionen, Intentionen, Motivationen, innere Haltungen) vermittelt sich in der Kommunikation durch die Körpersprache und den Klang der Stimme. Bei den meisten Menschen findet dies vollkommen unbewusst statt. Nach einem Vortrag auf Ableitungsbewegungen (Fingerknibbeln, starkes körperliches Schaukeln, vermehrtes Nasenkratzen etc.) oder eine überhöhte Sprechstimmlage hingewiesen, reagieren fast alle Seminarteilnehmende ausgesprochen überrascht. Sie selbst hatten das überhaupt nicht bemerkt. Wir sprechen hier von jungen Erwachsenen, die die Schullaufbahn bis zum Abitur abgeschlossen haben. Sich selbst nicht (mehr) wahrzunehmen mit seinen Impulsen und Spannungsveränderungen, ist eine Lücke in der Persönlichkeitsentwicklung, eine Blockade der psychomotorischen Entwicklung. Die Anzahl der Lehramtsstudierenden mit Sprechangst an der Lüneburger Universität ist hoch. Nur 147 von 571 Befragten im Zeitraum von drei Semestern sprechen gerne vor Menschen (Puchalla et al., 2016, S. 90). Das ist sicherlich nichts Besonderes, viele Menschen sind aufgeregt, wenn sie vor anderen Menschen sprechen. Aber im Fall unserer Befragung betrifft es Menschen, die sich für einen Sprechberuf, nämlich den eines Lehrers, einer Lehrerin, entschieden haben. Sie werden die nächsten Generationen ausbilden – auch im öffentlichen Sprechen.

Woher kommt diese Angst? Aufgeregt zu sein, ist normal, aber muss das zwangsläufig mit massiver Angst einhergehen? Könnte dieses Phänomen eventuell auch mit dem Schulsystem selbst zusammenhängen, damit, dass man zum Beispiel von einer Lehrkraft vorgeführt oder von Mitschüler*innen ausgelacht wird und die Lehrkraft nicht einschreitet? Oder damit, dass Fehler immer gleich Makel sind, die mit einer schlechten Benotung einhergehen? Fehlt uns also auch eine Fehlerkultur? Fehlen Räume in der Schule, wo es auch mal keine Bewertung gibt?

c) Bewegung als *Medium des Lernens* hebt die Bedeutung von Bewegung in der kognitiven Entwicklung von Kindern hervor. Der Begriff Kognition impliziert eine Vielfalt von geistigen Prozessen. Wir verstehen darunter Wahrnehmungsverarbeitung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Sprache und Denken (vgl. Frensch, 2006, S. 19). Seit längerer Zeit wissen wir, dass körperliche Betätigung, vor allem aerobe Übungen (Ausdauersport), die Konzentration fördern und sich positiv auf die kognitive Leistung von Kindern auswirken (vgl. Fedehwa, Ahn, 2013). Aber nicht nur Ausdauersport fördert die Konzentrationsfähigkeit. Kinder mit Förderschwerpunkt erzielen ganz allgemein durch Bewegung und die daraus resultierenden synaptischen Verbindungen bessere Ergebnisse im kognitiven Lernen (Ploughman, 2008).

Kinder eignen sich die Welt in ihren ersten Jahren durch Bewegung, Berührung und Wahrnehmung an. Auf dieser Grundlage lernen sie, schrittweise immer mehr zu abstrahieren. PIAGET bezeichnet diese Phase als die sensomotorische Periode, Ausgangspunkt für weiteres Lernen, Basis der kognitiven Entwicklung (vgl. Piaget, 1975). Fehlt Bewegung, wird eine zu frühe Abstraktionsleistung gefordert, führt dies zu Überforderungen. „Wird Mathematik ausschließlich auf der kognitiven Ebene betrieben, so besteht die Gefahr, dass bei solch methodischem Vorgehen der Bezug zur Lebenswelt der Kinder verloren geht. Die Lebenswelt von Kindern ist in zentraler Weise durch Bewegungserfahrungen geprägt (Friedrich, S.1)."

Die lange Zeit wissenschaftlich unumstrittene Annahme, dass motorische und kognitive Entwicklung unabhängig voneinander stattfinden, erwies sich schließlich als falsch. Die Entwicklung beider Fähigkeiten wird in eng verzahnten Arealen miteinander abgestimmt (Hollmann, Stründer, 2003). Bewegung fördert Synapsenbildung und die Durchblutung des Gehirns, das gilt scheinbar besonders bei moderater Bewegung (Blech, S. 143). Proteine, die vom Körper durch Bewegung gebildet werden, wirken „wie Dünger im Gehirn" (ebd., S. 144, nach Hollmann et al., 2003).

Im Jahre 1993 wurden 34 Kg des Ritalin-Wirkstoffs Metylphenidat in Deutschland zur Behandlung von AD(H)S verbraucht. Im Jahre 2001 lag die Verarbeitung bei 463 Kg, 2006 waren es bereits 1221 Kg (Blech, S. 151), und im Jahre 2012 stieg die verarbeitete Menge laut Wikipedia auf 1839 Kg an. Dieser „Trend zur psychopharmakologischen Verhaltensmodifikation" hält an (vgl. Amft, 2006, S. 78). Das lässt vermuten, dass nicht nur Kinder mit sicherer Diagnose Psychopharmaka erhalten. AMFT stellt die These auf, dass die veränderte Lebenswelt dazu führt, dass Kinder eine „Entwicklungspsychopathologie" entwickeln (ebda, S. 84) und mit Medikamenten schlicht ruhiggestellt werden. Bis heute gibt es zudem noch keine Erkenntnis darüber, was dieser Wirkstoff über die Jahre hinweg in Kindergehirnen bewirkt, aber es gibt viele deutliche Hinweise darauf, dass Kindern mit einer solchen Diagnose Bewegung hilft. Bewegung ist gut für „Geschäftsleute, die mit Stress fertigwerden und doch produktiv sein müssen. Für alte Menschen, die ihr klares Denken, ihr Gedächtnis und ihre Vitalität behalten möchten. Für Pädagogen, Lehrer und Eltern, die auf Erfolg für alle Kinder bedacht sind. Und für die Kinder und Erwachsenen, denen leichtfertig ‚Lernstörungen´, ‚ADS mit oder ohne Hyperaktivität´ oder ‚Verhaltensstörungen´ attestiert werden (…) (Hannaford, 2004, S. 15)." Denn Bewegung fördert die Konzentrationsfähigkeit (Blech, 2007, S. 145), die Aufmerksamkeit und die Gedächtnisleistung.

Sir Ken ROBINSON beschreibt in seinem TED-Talk („Do schools kill creativity?", 2006) die Geschichte einer weltberühmten Choreografin, die in der Schule nicht stillsitzen konnte und deshalb zu einem Psychiater geschickt wurde. Der stellte schlicht fest, dass dieses Kind nicht krank, sondern eine bewegungsbegeisterte Tänzerin sei

(Robinson). Damals gab es die Diagnose AD(H)S noch nicht. In diesem Fall ein Glücksfall.

Bewegung ist lebenswichtig nicht nur für den Körper, sondern auch für das Gehirn. In den meisten Schulen wird benotungsfreie Bewegung nicht nur nicht gefördert, sondern ausgebremst.

Sprechen verbindet kognitive und motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten (Zimmer, 2012). Eine eingeschränkte Motorik kann auch zu Stimm- oder Sprechstörungen führen. Umgekehrt stellten Logopäd*innen in der Behandlung von Parkinson-Patient*innen mithilfe des Trainingsprogramms LSVT®-LOUD fest, dass lautes Sprechen auch zu Haltungs- und Bewegungsverbesserungen führte (vgl. Ebersbach, 2013). „Gutes“, kraftvolles Sprechen im Sinne des physiologischen Sprechens kann also den ganzen Körper aktivieren. Sprechtraining ist Bewegungstraining (Mundmotorik, Körperhaltung, Muskelspannung, Atmung, Gestik, Mimik) und Denktraining (Wortschatzerweiterung, neue Ausdrucksweisen, ungewöhnliche Semantik, Konzentrationsfähigkeit, Zuhören…) zugleich. Und ein Sprechtraining fördert das Selbstbewusstsein im Auftreten vor Anderen.

d) Bewegung als Medium der *Entwicklungsförderung* umfasst schließlich den Aspekt der sozial-emotionalen Intelligenz. Sensibilität, Rücksichtnahme, Regelverständnis, Toleranz, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit, Frustrationstoleranz und soziales Verhalten werden spielerisch erprobt und gelernt. Gemeinschaft spielt oft eine große Rolle bei sportlicher Betätigung. Schiedsrichter*innen sorgen zudem für das Einhalten von Regeln und fairem Verhalten. Bewegung scheint nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für eine gut funktionierende Gemeinschaft wichtig zu sein. Neueste Studien behaupten, dass eine gute Gemeinschaft sogar wichtiger für unsere Gesundheit ist als Sport und gute Ernährung (Waldinger, TED Talk „What makes a good life?“, 2015). Leistungsanforderungen, Probleme wie (drohende) Armut, Migration, Umweltprobleme, Medieneinfluss, aber auch eine Veränderung der sozialen Strukturen wie Schulwechsel, Ortswechsel bzw. Flucht, Trennung der Eltern etc. können der Gesundheit schaden (vgl. Haslam et al., 2016, vgl. Amft, 2006, S. 84-85, vgl. Bürgin 2006). Wie lernen Kinder, mit Krisen umzugehen? HÜTHER hält „Sicherheit bietende Bindungsbeziehungen“ und „Orientierung bietende Vorbilder“ für die entscheidenden Faktoren (Hüther 2006, S. 230). Krisenmanagement ist mit einer solchen Unterstützung schon von Kindern erlernbar. Das Wissen um Ressourcen, eine Frustrationstoleranz, Kontaktfähigkeit und ein gutes soziales Miteinander helfen Menschen in Krisenzeiten, sich zurecht zu finden. Innerhalb einer schulischen Gemeinschaft können weitreichende Erfahrungen gemacht, miteinander geteilt und Strategien gesammelt werden.

Halten wir abschließend fest, dass mit Bewegung viele lebenswichtige Aspekte verknüpft sind, die gesundheits- und leistungsfördernde Folgen für das Individuum zeigen. Körperliche, motorische sowie kognitive und soziale Entwicklung stehen in „Wechselwirkung zueinander“ (Berk, 2005, S. 10) und bilden eine wesentliche Grundlage für die gesunde Persönlichkeitsentwicklung, die Lern- und Leistungsfähigkeit der Kinder und ein gesundes Miteinander. Ein Kohärenzgefühl kann dem Kind helfen, mehr Selbstwirksamkeit zu entwickeln, Stress und Angst abzubauen, wenn es weiß, dass „man geeignete Ressourcen zur Hand hat, um den Anforderungen zu begegnen“ (Antonovsky, 1997). Es gibt zwar einzelne Bestrebungen, hier die Entwicklung voranzutreiben (Bewegte Schule, vgl. Thiel et al., 2005), aber es bleibt bei Aktivitäten einzelner Wissenschaftler*innen, Krankenkassen, Schulen oder Lehrkräfte.

2.2 „Angst essen Seele auf“ (Rainer Werner Fassbinder)

In der Schule herrscht Leistungsdruck. Das führt bei vielen Kindern zu Stresssymptomen. Als im Jahre 2012 der Kinderschutzbund 5000 Kinder befragte, gab jedes dritte Kind an, unter Stress zu leiden (Elefanten-Kindergesundheits-Studie 2012). Schon die Untersuchungen des Kinder- und Jugendsurveys (KiGGS) 2007 erschienen aufrüttelnd. Bei den Drei- bis Zehnjährigen überwogen Bauch-, Kopf- und Halsschmerzen, bei den Zehn- bis 17-Jährigen Kopf-, Bauch- und Rückenschmerzen.

> „Die Ergebnisse dieser Befragung bestätigen auf für Deutschland repräsentativer Ebene, dass Schmerzen bei Kindern und Jugendlichen ein ernst zu nehmendes Problem darstellen. Allerdings zeigen diese ersten Ergebnisse auch, dass sich hinter dem Phänomen Schmerzen bei Kindern und Jugendlichen Beschwerden unterschiedlicher Natur und Bedeutung verbergen. Neben einmaligen Schmerzen, die weder einen Arztbesuch noch Medikamenteneinnahme nach sich ziehen, werden von einem überraschend hohen Anteil Schmerzen genannt, die häufig auftreten und zu wiederholten Arztbesuchen bzw. häufiger Medikamenteneinnahme führen. Hält man sich die weite Verbreitung von chronischen Schmerzen bei Erwachsenen vor Augen, stellt sich die Frage, wann solche Chronifizierungsprozesse beginnen und welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Präventionsarbeit bei Kindern ergeben.“ (Ellert, Neuhauser, Roth-Isigkeit, 2007, S. 717).

Schon 2007 war der Ruf nach Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen hörbar. Andere Untersuchungen (u. a. Watson et al., 2002; Hirsch et al., 2006) weisen ebenfalls auf das Thema Schmerzen bei Kindern und Jugendlichen hin. Die Verbindung von äußerer und innerer (Angstatmung, Stress) Bewegungslosigkeit findet in psychosomatischen Beschwerden ihren Ausdruck.

Schule ist also für viele Kinder mit unangenehmen Empfindungen wie Stress und Angst verbunden. Wie gern Kinder zur Schule gehen, wurde in der international durchgeführten Befragung „Children’s Worlds-Studie” eruiert. Dem Ergebnis zufolge gehen viele deutsche Kinder nicht gern zur Schule, im Ranking der internationalen Schulen steht Deutschland weit hinten.

Zudem fühlen sich laut vorliegender Befragung 18,2 % (Gymnasium) bzw. 19,1 % (Grundschulen) nicht sicher in der Schule, bis hin zu über 30 % in Hauptschulen und Gesamt- bzw. Sekundarschulen (Andresen et al., S. 37). Das bedeutet, dass Angst, Stress, Unsicherheit und erste Chronifizierungsprozesse im Schulalltag angekommen sind. Das spricht nicht für eine gut funktionierende, tragfähige Gemeinschaft.

Und das führt selbstverständlich auch dazu, dass längst nicht jedes Kind seine Bestleistung erbringen kann, denn Angst vor Fehlern führt oft zu eigentlich unnötigen Fehlern. Fehler sind notwendig, damit Kinder ihren optimalen Leistungszustand für bestimmte Aufgaben herausfinden können. Nur so können sie lernen, sich zu konzentrieren und das richtige Energieniveau zu generieren, um eine Aufgabe bestmöglich zu meistern. Dann erleben sie den sogenannten Flow (Csikszentmihaly, 2008). Dies ist nur möglich, wenn anstelle von negativem Stress eine positive Erregung stattfindet (vgl. Selye, 1974).

Angst hingegen macht eng, Muskeln spannen sich an, die Atmung wird flacher, Adrenalin wird in das System gepumpt, der Körper bereitet sich auf Kampf oder Flucht vor – also auf Bewegung – und muss doch still sitzen bleiben. Am Ende der schulischen Laufbahn stehen viele junge Erwachsene mit (Sprech-)Angst da, ohne auch nur eine Idee davon zu haben, wie sie damit umgehen können (vgl. Puchalla et al., 2016). So vermittelt unser Schulsystem vielen jungen Menschen Angst vor Fehlern. Wenn dies im Studium nicht behoben wird, tragen viele zukünftige Lehrkräfte ihre Angst

wenigstens unterschwellig mit in ihren Berufsalltag.

> „Es stellt sich die Frage, wann eine Krise zu einer Chance und wann sie zu einer Falle wird. Die Beantwortung dieser Frage steht und fällt mit dem Umgang mit der Angst des Menschen in der Krise – und mit seinem oder ihrem Selbstwertgefühl, seiner oder ihrer Identität (Kast S. 39)."

An der Harvard Universität wurden 75 Jahre lang 724 Personen von Forschern durchgehend begleitet, befragt und medizinisch untersucht mit der Frage: Was macht Menschen glücklich und gesund? In seinem TED-Talk „What makes a good life?" erläutert der Psychiater Robert WALDINGER die Ergebnisse dieser Langzeitstudie. Erschreckenderweise gaben in seiner Befragung unter jungen Menschen 80 % an, sie streben nach Reichtum, 50 % wünschten sich Berühmtheit zum Glück. Das klare Ergebnis dieser Langzeitforschung ist allerdings anders: Nicht Reichtum oder Erfolg machen Menschen glücklich und gesund, sondern gute soziale Bindungen. Es geht dabei auch um die Qualität der Beziehungen, gemeint sind nicht oberflächliche, konflikterzeugende Verbindungen, sondern unterstützende. Die gesündesten Menschen waren „people who can lean into relationships". Gute Beziehungen beschützen unsere Gesundheit und unser Gehirn.

Eine wichtige Frage für die Zukunft lautet also: Wie kann Schule zu einem sicheren Ort für ALLE werden?

Der salutogenetische Ansatz (Antonovsky, 1997) sollte zu einem wesentlichen Aspekt des Schulalltags werden. Anstatt erst zu reagieren, wenn Schmerzen oder Rückenprobleme, Angst oder Wut aufgetaucht sind, oder wenn Beziehungen problematisch werden (z. B. Mobbing), sollte man den Kindern und Jugendlichen präventives Verhalten und ein respektvolles, unterstützendes (statt konkurrierendes oder gehorsames, also angstgeleitetes) Miteinander beibringen.

2.3 Kreativität wird unterdrückt

Im Februar 2006 hielt Sir Ken ROBINSON seinen Vortrag mit dem Titel „Do schools kill creativity?", der von über 65 Millionen Menschen gesehen und in 62 Sprachen übersetzt wurde. Das weist auf die Bedeutung dieses Themas und auf ein großes Interesse hin.

Künstlerische Fächer wie Musik, Kunst, Tanz und Darstellendes Spiel sind im normalen Schulsystem Nebenfächer, wenn es sie überhaupt im Angebot gibt, und sie sind ebenfalls gekoppelt an das Notensystem. Eine spielerische Art, sich kreativen Prozessen zu nähern, fernab von Leistungsanforderungen sich und seine Fantasie, seine Emotionen und Erlebnisse kreativ auszudrücken, findet nur sehr begrenzt (und abhängig von einzelnen Lehrkräften) statt. Können wir mit ROBINSON soweit gehen und behaupten, dass unsere Schulen Kreativität *töten*? Kinder, die den ganzen Tag spielen, sind äußerst kreativ – bis sie in die Schule gehen. Und dann beginnt „der Ernst des Lebens". Die Förderung der Kreativität ist in jedem Fall nur ein Nebenaspekt in unserem Schulsystem, abgesehen von alternativen Konzepten wie dem der MONTESSORI-Pädagogik.

Einen Text vorzulesen, ihn zu gestalten, ist ebenfalls ein kreativer Akt. Die in der Schauspielausbildung und in der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung bekannte „höhere Leselehre" beinhaltet eine kreative Herangehensweise an das laute Lesen. Der Titel mag irritieren, ist diese Art zu lesen doch ganz bodenständig, einfach zu erlernen und nah am Text. Ziel ist zunächst das sinnerfassende und sinnvermittelnde Lesen und im nächsten Schritt die kreative Textgestaltung, die Raum lässt für individuellen Ausdruck. Schon Günter GRASS hat in einem Interview (Grass, 1999) die rein theoretische, interpretierende Herangehensweise an Texte kritisiert. Er plädierte für die Förderung eines lustvollen Leseprozesses. Die kreative Art des Vorlesens ist in Schulen aber weit-

gehend unbekannt. Das laute Lesen ist zumeist ein „Fehlerlesen", bei dem der Inhalt sekundär ist. Das reine Dechiffrieren der Buchstaben ist gefragt. Das ist eine unwürdige Art, eine so hochentwickelte Kompetenz wie das Lesen zu erlernen. Und diese Herangehensweise führt bei vielen zu Angst vor dem Vorlesen (vgl. Puchalla et al., 2016). Auch das kann zu Blockaden führen, und zwar in Bezug auf Verstehensprozesse, Vorstellungskraft und Einfühlungsvermögen. Es gibt zwar Vorlesewettbewerbe, in denen Schüler*innen das gestaltende Lesen präsentieren. Aber das betrifft nur einzelne „talentierte" Kinder oder Kinder, die zuhause gefördert werden. Was wäre, wenn alle Kinder so ein Talent hätten, es bisher nur aus Unkenntnis nicht gefördert wurde? Die PISA-Ergebnisse im Jahr 2019 waren dann auch für viele erschreckend. Titel wie „Jeder fünfte Schüler kann nicht richtig lesen" (Hamburger Abendblatt, 4.12.2019, S. 3), oder „Schande für eine Bildungsnation" (Hamburger Morgenpost, 4.12.2019, S. 2 – 3), drücken die Enttäuschung über ein Schulsystem aus, das es während so vieler Schuljahre nicht schafft, allen Kindern ein gutes (Vor-)Lesen beizubringen.

Diese „höhere Leselehre" taucht übrigens auch in den Forderungen von HURRELMANN (2002) nach mehr Leseförderung nicht auf. Sie ist den meisten tatsächlich nicht bekannt und ist doch Basis der Arbeit aller Sprecher*innen und Schauspieler*innen. Hier könnten Fachleute wie Sprecher*innen, Sprecherzieher*innen, Schauspieler*innen, Sprechwissenschaftler*innen zu Rate gezogen werden. Mithilfe dieser Textarbeit könnten alle Schüler*innen mehr Freude und Fertigkeiten entwickeln, auch wenn sie zuhause nicht gefördert werden und aus sogenannten bildungsfernen Schichten stammen.

> „Denn war es nicht gerade der Regelbetrieb Schule, der verschlafen hat, dass sich die Welt da draußen schon vor Corona radikal verändert hat? Der Regelbetrieb, der tausenden Schülern Kummer macht, weil er die einen unterfordert, die anderen überfordert und die dritten alleinlässt? Der versäumt hat, Bildung sozial gerechter zu machen?" (Hartung, 2020)

Kinder sind die Zukunft, und sie sollten bestmöglich darauf vorbereitet werden. Reine Wissensvermittlung ist nicht mehr ausreichend, zumal Wissen über das Internet für alle abrufbar geworden ist. Gesundheitsförderung sowohl auf der körperlichen als auch auf der psychischen Ebene, kreative Herangehensweisen an Fragestellungen und Probleme und ein sicheres, wertschätzendes Miteinander mit einer selbstbewussten und kritikfähigen Kommunikation sollten und könnten weit mehr berücksichtigt und gefördert werden. Es würde die Schule auch zu einem sichereren Ort machen.

> „Bildung ist mehr als Geistesarbeit. Eines der besten Schulsysteme der Welt hat Kanada; ein Bundesstaat verpflichtet seine Schulen auf drei Ziele – neben Leistung und sozialer Gerechtigkeit auch auf *"well-being",* das Wohlergehen der Schüler und Lehrer. Es geht darum, dass Schüler keine Angst haben, dass sie motiviert und achtsam sind – kurzum: dass sie optimistisch ihre Welt gestalten." (Hartung)

Bereits in den 1920er Jahren entwickelten sich neue Erziehungslehren, in denen die „Kunst der Bewegung" (Friedmann, 1993, S. 21) einen ganz wesentlichen Beitrag leistete. Die Bedeutung der Entspannung, der Atmung, der Bewegung im Sinne des Selbstausdrucks und die Wichtigkeit der Kreativität wurden schon damals erkannt (vgl. Pallat, 1926; Hilker, 1925). Durch die Förderung von Bewegung sollte das volle Potenzial des Menschen in der Schule gefördert werden (vgl. Hilker). Rudolf LABAN, Frederic Matthias ALEXANDER und Moshé FELDENKRAIS waren berühmte Vertreter dieser Bewegung. Viele Erkenntnisse und Erfahrungen sind also mindestens hundert Jahre alt, und sie haben ihre Gültigkeit bis heute nicht verloren.

Durch ein gemeinsames, wiederholtes, spaßbringendes, kreatives, bewegtes, entspannendes Training können mehr Leistung, mehr Freude, mehr Zusammenhalt und ein sicheres Gefühl in der Schule entwickelt werden.

Es gibt Lehrkräfte, die sich bereits darum bemühen, all diese Aspekte wie Bewegung, Entspannung, Reduktion von Druck, Kreativität in den Schulalltag zu bringen – aber es sind die Bemühungen einzelner Lehrpersonen. Im Rahmen ihrer Bachelor-Arbeit fragte KÖHLER (2019) fünfzehn Lehrkräfte an Grundschulen, ob sie Atem-, Entspannungs- oder Bewegungsübungen in den Schulalltag integrieren. 13 von 15 Personen bejahten diese Frage. Ein bestehender Mangel wurde also von vielen Lehrkräften erkannt – auch wenn man diese fünfzehn Befragten sicherlich nicht als repräsentativ betrachten kann. Als Quelle für die Übungen wurde zumeist das Internet genannt. Die Inhalte der Interventionen reichten denn auch von Kinderyoga über Bewegungsgeschichten mit Musik, Kinesiologie bis hin zu Autogenem Training. Es ist also ein breiter Fächer von verschiedenen Methoden, die Auswahl wirkt beliebig. Der beobachtete Effekt war trotzdem bei allen Befragten eine verbesserte Konzentrationsfähigkeit der Kinder. Daran erkennt man, dass selbst einfachste Hinwendungnen zum Körper, gleich welcher Art, positive Wirkungen verzeichnen. Die Lehrkräfte, die keinerlei Interventionen im Unterricht einsetzen, begründeten dies mit: a) kein Platz und b) keine Zeit.

Bei einem vollen Lehrplan sind also Interventionsmöglichkeiten gefragt, die mit wenig Zeit und Raum durchführbar sind.

3 SprechSport

3.1 Was ist SprechSport und was unterscheidet SprechSport von anderen sprecherzieherischen Trainings?

SprechSport unterscheidet sich von anderen sprechtherapeutischen und sprecherzieherischen Ansätzen durch folgende Fokussierungen:

- SprechSport geht grundsätzlich präventiv vor, nicht therapeutisch. Daher kann SprechSport auch mit größeren Gruppen trainiert und von fortgebildeten Laien (z. B. Lehrkräfte, Lehramtsstudierende) angeleitet werden.
- SprechSport hebt sportive Aspekte des Stimm- und Sprechrainings besonders stark hervor. Einerseits werden viele Bewegungsübungen aus dem Sport genutzt, andererseits wird das mentale Training (Intention, Motivation, Fokussierung) auf kommunikative Prozesse übertragen.
- SprechSport betont die spielerischen, experimentellen Aspekte eines Sprechtrainings. Hoch, tief, leise, laut, schnell oder akzentuiert sprechen – die Teilnehmenden entdecken ihr gesamtes Potenzial. Wobei das schnelle, geläufige Sprechen von zungenbrecherischen Texten bei vielen Teilnehmenden besonders beliebt ist.
- SprechSport arbeitet im Wesentlichen mit amüsanten, lustigen Texten. Auf diese Weise wird die Freude am Sprechen gefördert, und nebenbei wird das Zwerchfell durch Lachen mobilisiert. Meistens sorgt es auch für eine gute Stimmung.
- SprechSport bezieht sich auf Forschungsergebnisse zum „differenziellen Lernen“. Differenzielles Lernen, also ein Lernen mittels Variationen und Differenzen, soll zu mehr Erfolg führen als nur stetes Wiederholen der immer gleichen Abläufe (vgl. Beck 2008; Hegen, Schöllhorn 2012; Schüllhorn 2005; Wewetzer 2008). So kann das Training abwechslungsreich und vielseitig gestaltet werden.
- Ein weiterer wichtiger Aspekt im SprechSport ist die Anpassungsfähigkeit der Trainingsmöglichkeiten: Je nachdem,

wieviel Zeit und Raum gerade verfügbar sind, und je nachdem, was gerade gebraucht wird, es finden sich immer passende Übungen, und es muss nie alles gemacht werden. Kommen die Schüler*innen aufgeregt aus der Pause, brauchen sie vielleicht eine Entspannungsübung. Sitzen sie eine Weile, können kurze Bewegungsübungen eingebaut werden. Sind sie im Streit, benötigen sie möglicherweise (neben einer Streitschlichtung) Körperkontakt und lustige Zungenbrecher. Sind sie müde, wünschen sie sich vielleicht ein Aktivierungsprogramm, am besten bei offenem Fenster. Eine kurze regenerative Pause ist fast jederzeit und überall möglich. Der SprechSport ist vielfältig und anpassungsfähig. Auf diese Weise können alle Aspekte aus dem SprechSport problemlos in den schulischen Alltag integriert werden, ohne viel Extrazeit, ohne große räumliche Anforderungen, mit viel Freiheit und trotzdem zielorientiert.

- Zudem werden bei vielen Körper- und Atemübungen im SprechSport die Augen geschlossen. So findet nebenbei auch eine Entlastung der Augen nach längeren Phasen der digitalen Arbeit mit Blick auf den Computerbildschirm statt.
- Im SprechSport ist sportliche Fairness ein wesentlicher Aspekt. Die Lehrkräfte achten auf absolute Gleichberechtigung, schaffen Vertrauen und tragen so dazu bei, die Schule immer mehr zu einem sicheren Ort zu machen. Hier gibt es einen Raum ohne Bevorzugung, ohne Beurteilung und ohne Noten, ein Raum für gemeinsame Experimente.

3.2 Die Entstehungsgeschichte des SprechSports

Dr. Georg WINTER, promovierter Jurist und Unternehmer, besonders aktiv im Umweltschutz, litt als Kind unter Sigmatismus (Lispeln). Er wurde deshalb von einer Grundschullehrerin zur Logopädie geschickt. Hier begann er, nicht nur selbst Zungenbrecher und lyrische Übungstexte zu verfassen (Winter 2006, 2007, 2017), sondern er trainierte fortan das Sprechen wie einen Sport, besonders das schnelle und dennoch deutliche Sprechen.

Als junger Mann nahm er Gesangsunterricht, bei dem er weitere Atem-, Stimm- und Sprechübungen kennenlernte. Im Jahre 2006 trat er mit von ihm selbst verfassten Zungenbrechern bei Thomas Gottschalk in der Sendung „Wetten, dass…?“ vor über zehn Millionen Fernsehzuschauern als Schnellsprecher auf und wurde zum Wettsieger gekürt.

Die Vorbildwirkung seines Auftritts nutzend, initiierte er 2007 gemeinsam mit 23 Schulen eine norddeutsche SprechSport-Meisterschaft (Dokumentation liegt vor). Die Schirmherrschaft übernahm seine erste Grundschullehrerin Loki Schmidt, Ehefrau von Helmut Schmidt (Winter, 2019, S. 116 ff.). Bei dem von den Medien viel beachteten Projekt ging es nicht nur um das schnelle Sprechen, auch wenn diese Fähigkeit für die Kinder und Jugendlichen ein attraktives Ziel darstellte. Um dieses Ziel zu erreichen, trainiert man im SprechSport zunächst all diejenigen Sprechfunktionen, die man für ein gutes, gesundes und ausdrucksstarkes Sprechen im täglichen Umgang benötigt (Winter 2017, S. 9).

2009 wurde im Phonetik-Labor des Zentrums für Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS), einem außeruniversitären Forschungsinstitut des Landes Berlin, eine elektromagnetische Artikolografie (EMA) mit WINTER durchgeführt. Hierbei wurde u. a. festgestellt: „Georg Winter is the fastest Speaker of German in Germany (if not in the world) of whome we are currently aware and who has been reported (Jannedy, Fuchs, Weirich, S. 227).“ Bis heute ist es noch niemandem gelungen, die Sprechgeschwindigkeit von WINTER zu übertreffen, obwohl es verschiedene Versuche z. B. von einigen bekannten

Rappern gab. (Übungen zu seiner sprachlichen Hochgeschwindigkeitstechnik hat er in seinem Buch „Brich dir die Zunge und nicht das Herz“, 2017, S. 379 ff. veröffentlicht.)

Im SprechSport geht es jedoch nicht in erster Linie um das schnelle Sprechen, sondern vor allem um die Freude am Sprechen, das Spiel mit der Sprache und ihren vielfältigen Möglichkeiten. Der von WINTER erdachte „SprechSport” weist schon im Titel auf die Besonderheit dieses Sprechtrainings hin. Der Spaß, das Spielerische und das Sportive am Sprechvorgang sollen hervorgehoben werden. Neben der Möglichkeit von Wettbewerben können die SprechSportler*innen eine neue Qualität des Sprechens, mehr Spielraum und Freude und somit mehr kommunikative Kompetenzen für sich entwickeln. An die Stelle von Angst vor Fehlern tritt ein befreites Miteinander- und Über-sich-selber-Lachen, welches das Zwerchfell impulsartig löst. Eine aus Angst vor Fehlern resultierende Anspannung wird so gar nicht erst zugelassen. Übungsmaterial sind dementsprechend neben allgemein bekannten Sätzen wie „Fischers Fritze …“ vor allem von Georg WINTER verfasste Zungenbrecher, aber auch Texte von Teilnehmenden.

3.3 Die Funktionelle Entspannungstherapie nach Marianne Fuchs als Hintergrund für den SprechSport

PUCHALLA entwickelte auf dieser Basis die Methodik zum SprechSport. Der SprechSport hat psychomotorische Lernziele, denn Körper, Motorik, aber auch sensorische Fähigkeiten sollen gleichermaßen gefördert werden. Darum dient als Grundlage für alle Bewegungsübungen die Funktionelle Entspannungstherapie nach Marianne Fuchs (Fuchs, 1989). In dieser ursprünglich therapeutischen Methode auch für Kinder (Fuchs, 1962) geht es mithilfe von vielen einfachen Bewegungen, die mit der hörbaren Ausatmung verknüpft werden, um Spannungsabbau bei gleichzeitigem Kraftaufbau, um Zentrierung und Eigenwahrnehmung. Ein Eutonus soll erreicht werden, also eine Wohlspannung, eine entspannte Spannkraft. Bewegungsabläufe und Übungen, die aus dem Sport kommen, können in das Training eingebettet werden, vorausgesetzt, man verbindet sie ganz bewusst mit der Atmung. Drei weitere Ziele werden so anvisiert: Neben der verbesserten Beweglichkeit und Aufrichtung auch die Fähigkeit zur Entspannung, eine vertiefte Atmung und die zunehmende Selbstwahrnehmung. Die entstressende Wirkung der Übungen aus dem SprechSport wurde bereits wissenschaftlich belegt (Eckert, Puchalla et al., 2017). Das Spiel von Spannkraft und schneller Zwerchfelllösung, Grundlage auch der Phonationsatmung, wird so permanent geübt. Es wird immer wieder nachgespürt, kleinste Veränderungen rücken zunehmend in die Wahrnehmung, die Schüler*innen werden wachsamer. Es wird in Gruppen trainiert, und dennoch entwickeln alle Teilnehmenden ein untrügliches, sicheres Gefühl für ihren eigenen, ganz persönlichen Atemrhythmus. Das stärkt die Persönlichkeit, das Gefühl für das Eigene innerhalb einer Gemeinschaft.

3.4 Die Ziele im SprechSport

Die Ziele des SprechSports unterscheiden sich nicht wesentlich von denen herkömmlicher sprecherzieherischer Ausbildungen (vgl. Aderhold, 1984, S. 12–15, vgl. Fiukowski, 2004; Pabst-Weinschenk, 2004). Man kann die Methode des SprechSports deshalb auch gut mit anderen Methoden kombinieren, wichtig ist, dass man die folgenden Ziele immer vor Augen hat.

1. *Das Training für die Körperhaltung, die Bewegungs-, Streckungs- und Dehnungsfähigkeit der Wirbelsäule und die Beweglichkeit des Gelenksystems.* Ein Bewusstsein für den Ausdruck des Körpers und die Körpersprache wird

entwickelt. Hier können Übungen aus dem Sportunterricht, der Gymnastik, dem Schwimmen etc. eingebracht werden – wobei die Atmung immer bewusst eingesetzt wird: Eine lange Ausatmung während der Dehnung oder während des Schulterkreisens beispielsweise. Spürt man dann den Impuls der Einatmung, löst man die Übung auf, atmet nach und spürt nach. Das führt zu einer vertieften Einatmung. Oder die Ausatmung wird rhythmisch geführt – beispielsweise beim Auf-der-Stelle-Laufen. Es wird also mit der äußeren Bewegung immer auch die innere Atembewegung mittrainiert. Dadurch rückt der Atem spielerisch und nebenbei immer wieder in das Bewusstsein.

Kinder und Jugendliche können zudem ihre Erfahrungen aus dem Sport einbringen. In manchen Sportarten werden Körperhaltung und Atmung ebenfalls trainiert, wie beim Schwimmen, Tauchen, Fechten und im Kampfsport. Anders als im Sport jedoch können sehr viele Übungen aus dem SprechSport am Platz, also auf der Stelle, im Stehen und sogar im Sitzen durchgeführt werden, beispielsweise Übungen aus dem Schwimmtraining: Man macht drei kraulende Armbewegungen auf einen hörbaren Ausatmer (auf „fff …"), dreht den Kopf zur Seite und atmet kurz ein. Und das lässt sich dann steigern: vier Kraulbewegungen, fünf usw. Das ist ein gutes Training für das Schwimmen, für die tiefe Atmung, für die Hals-Nacken-Muskulatur und für die Koordination, und es bewirkt eine Vitalisierung – alles mit einer einzigen Übung. Viel Raum und viel Zeit sind also nicht notwendig, wirkungsvoller sind kurze, aber häufig und regelmäßig wiederkehrende Interventionen. Das ist besonders sinnvoll bei langen und häufigen Phasen des Sitzens.

2. *Die Arbeit am Muskeltonus, in der man das Spiel von Entspannung, Anspannung und Spannkraft erleben soll.*

   Verschiedene Entspannungsmethoden können vorgestellt werden. Aber auch hier werden Übungen grundsätzlich mit Atemerfahrungen kombiniert, zum Beispiel wird bei Übungen aus der Progressiven Muskelrelaxation nach Jacobson während der Anspannung der Fäuste kraftvoll ausgeatmet, und zur Lösung der Anspannung wird beobachtet, wie der Atem sich selbst wieder ergänzt (Winter, Puchalla, 2015, S. 77). Im Wesentlichen arbeitet der SprechSport auch hierbei mit der Methode der „Funktionellen Entspannung" und seiner Anwendung des langen Ausatmens (erweitert die Ausdauer) und schnellen impulsiven Loslassens (löst das Zwerchfell). Ziel ist die Wahrnehmung der eigenen Spannungszustände und die Fähigkeit, diese zu verändern, Anspannungen aufzulösen. Ein wesentlicher Aspekt ist zudem, dass man mit kurzen Entspannungseinheiten schon einen spürbaren (und messbaren) Effekt erzielt und darum häufig kurze Entspannungssequenzen durchführen kann, die sich besser in den schulischen Alltag integrieren lassen.

   Auch wird im Zusammenhang mit der Muskelspannung der Körperkontakt wichtig. Durch gegenseitiges Abklopfen oder Massieren zur Lockerung der Muskulatur kann zusätzlich Vertrauen der Schüler*innen untereinander aufgebaut werden (was übrigens auch mit einem Mundschutz möglich ist).

3. *Die Respiration.* Eine Übersetzung von Psyche ist neben Seele auch: „Atem". Im SprechSport hat die Atmung eine zentrale Funktion. Die Atmung ist schließlich die Basis des Sprechvorgangs, Sprechen ist in Schwingung versetzte (Phonation) und in verschiedene Laute geformte (Artikulation) Ausatmung. Der sich ständig verändernde Atemvorgang ist zudem ein muskulärer Ausdruck von Emotionen (movere, lat.: Bewegung). Die Vertiefung des Atemgeschehens

und das Erlebnis, dass mit einer veränderten Atmung ein veränderter Gemütszustand einhergeht, führen zu Selbsterkenntnis und einem Gefühl von Selbstwirksamkeit. Tiefes Atmen ist also sehr gesund (Löw, 2019). In der jahrtausendealten Tradition des Yoga ist die Atmung darum auch immer beteiligt (Ott, Epe, 2018; Saoji et al., 2018). Übungen aus dem Yoga werden ebenfalls im SprechSport eingesetzt (Winter, Puchalla, S. 122, 124...), was jederzeit erweitert werden kann.

Die Atmung beeinflusst grundsätzlich unsere Hirnfunktionen (Heck et al., 2017) und das gesamte Nervensystem. Die vertiefte Atmung aktiviert die Tätigkeit des Parasympathikus, man wird ruhiger, der Blutdruck sinkt, die Herzfrequenz verlangsamt sich, Muskeln entspannen sich, die Skelettmuskulatur und die mimische Muskulatur werden locker. So können Kopfschmerzen vermieden werden. Durch die tiefe Atmung wird auch der Stoffwechsel angeregt, Organe werden besser durchblutet, das Gehirn bekommt mehr Sauerstoff und das Immunsystem wird gestärkt. Die Atemmuskulatur, also der innere Bewegungsapparat, wird im SprechSport permanent trainiert in ihrer Kraft, ihrer Ausdauer, ihrer Flexibilität.

Im Biologieunterricht wird die Atmung gelehrt – aber die Praxis fehlt oft, es fehlt der Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, und damit das Erspüren des Atems auch in verschiedenen Situationen: Wie atme ich, wenn ich renne, wenn ich tobe, wenn ich durchs Becken tauche, wenn ich einen Handstand mache, wenn ich zusammengesackt dasitze, wenn ich müde bin, wenn ich aufgeregt bin, wenn ich Angst habe oder wütend bin? Durch das forschende Erspüren entsteht ein konkreter Bezug zur Bedeutung der Atmung für den Menschen. So kann sich auch ein vertieftes Bewusstsein dafür entwickeln, dass der Respekt für die Natur lebenswichtig ist, da sie den für uns lebensnotwendigen Sauerstoff herstellt und liefert.

Auch in Bezug auf die Atemschulung gab es schon vor über hundert Jahren viele Reformbewegungen (Steinäcker, 2000). Ilse MIDDENDORF, Marianne FUCHS, Clara SCHLAFFHORST, Hedwig ANDERSEN und Herta RICHTER sind nur einige wichtige Namen von Vorreiterinnen, die die Entwicklung atemtherapeutischer und sprecherzieherischer Arbeit vorangetrieben haben. Obwohl längst wissenschaftlich nachgewiesen wurde, wie wichtig und außergewöhnlich die Atmung ist, da sie als einzige Funktion unseres Nervensystems bewusst gesteuert werden kann, ist dieses Wissen in der Schule noch nicht wirklich angekommen.

4. *Die Achtsamkeit.* Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Körperwahrnehmung insgesamt fördert die Konzentrationsfähigkeit. Durch die spielerische Selbstbeobachtung bei häufigem Fokuswechsel zwischen Haltung, Muskeltonus, Atmung und Kontakt mit anderen Menschen, lernt man sich spielerisch immer besser kennen. Durch den Wechsel zwischen aktivierenden, vitalisierenden und beruhigenden Übungen lernen wir unsere Möglichkeiten der Einflussnahme auf den Körper kennen. Man erlebt wechselnde Gefühle und Gedanken, lernt sein Verhalten zu beobachten, später auch zu beschreiben und dann zu analysieren. Das führt zu Selbsterkenntnis, Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein.
5. *Die Phonation.* Es geht darum, die Stimme spielerisch in ihren Möglichkeiten zu erleben, die Fähigkeit und den Mut zur Lautstärke – mit dem Ausdruck von persönlicher Kraft – nicht zu verlieren. Auch im Sport wird die Stimme manchmal benutzt, von den Sportlern z. B. beim Kampfschrei, von den Zuschauern auf den Rängen zum Anfeu-

ern. Aber es geht auch um leise Töne, Zwischentöne und das Spiel mit der Stimme, wenn man dann laut liest und eine Figur (beispielsweise die kleine Hexe und ihren Raben) zitiert. Und es geht darum, wahrzunehmen, dass die Stimme Schwingung ist und der Klang unserer Stimme auch unsere Emotion, unsere Stimmung ausdrückt.

Wir hören oft von unseren Studierenden, dass an den Schulen kaum noch gesungen wird. Hier findet also immer weniger Förderung der (Sing-)Stimme statt. Darum kann ein spielerischer Umgang mit der Stimme im Rahmen von kleinen sprechsportiven Interventionen zwar keinen Ersatz für das Singen, aber doch eine Anregung für einen nicht nur alltäglichen Umgang mit der Stimme bieten.

6. *Die Artikulation.* Eine gute Lautbildung entlastet das Stimmorgan und aktiviert die Atemmuskulatur. Das geht weit über eine „Schönsprecherei" oder „richtiges Sprechen" hinaus. Auch die Gesichtsmuskulatur, die ja neben der Zermalmung von Nahrung und Artikulation auch für die Mimik verantwortlich ist, ist Muskulatur, die bewegt werden will, deren Funktionslust durch Bewegung aktiviert wird. Diese Bewegungen beugen Kopfschmerzen, Anspannungen im Kieferbereich und in der Hals-Nackenmuskulatur vor. Und es geht dabei um Ausdrucksfreude und Ausdruckskraft. Darum gibt es eine Fülle von äußerst sportiven mundgymnastischen Übungen im SprechSport, die diese Muskulatur stark aktivieren und für gute Laune sorgen. Artikulation ist auch „Zungenakrobatik": Für eine Zunge, die sich vorrollt wie ein Turner am Reck, die sich streckt und reckt und dehnt oder das "L" bildet wie eine Tänzerin auf Zehenspitzen.

   Darauf aufbauend, lernt man schließlich spielerisch die einzelnen Laute unserer Sprache kennen. Die Idee von WINTER, sich einen Silbenablauf wie einen Hürdenlauf vorzustellen, führte zu einer Sammlung von Übungsfolgen, ähnlich wie "manamamanamamanama…" (angelehnt an Aderhold, S. 30, und an ein übliches Training an Schauspielschulen). Mit dem Artikulationstraining erfüllt der SprechSport die seit langem bestehende Forderung des Kerncurriculums für die Grundschule nach Vermittlung der korrekten Artikulationsweise (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 13). Und im SprechSport lernt man schließlich noch hilfreiche Tricks für die Deutlichkeit kennen, mit denen Schauspieler*innen und Sprecher*innen sich vor ihrem (Sprech-)Auftritt aufwärmen.

7. *Die Textarbeit.* Mithilfe der höheren Leselehre (Bose 2003, Ockel, 2004) lernen Kinder und Jugendliche eine kreative, sinnvolle Art jedweden Text zu sprechen. Als eine unserer Studentinnen einer Gruppe von Hauptschüler*innen diese Vorlesetechnik beigebracht hatte, begannen diese aus eigenem Antrieb, sich gegenseitig vorzulesen. Es waren Kinder, die sonst nie ein Buch in die Hand genommen hatten. Die meisten von ihnen fanden Lesen vorher „doof". Das änderte sich an diesem Tag für viele von ihnen schlagartig. Für diese Schüler*innen war das ein bahnbrechendes Erlebnis. Hier liegt ganz sicher viel Potenzial verborgen.

   Mit dem lauten, sinnerfassenden und sinnvermittelnden Vorlesen trainieren wir Gedankenführung und unsere Atmung, wir trainieren Fantasie und Kreativität. Und wir entwickeln Empathiefähigkeit, denn wir denken und fühlen uns in andere Figuren, Zeiten und Kulturen hinein.

8. *Das Chorsprechen.* Gemeinsames Singen macht glücklich (Pearce et al., 2015). Beim Singen werden körpereigene Hormone produziert: Dopamin, Serotonin, Endorphine sowie Oxytozin – diese Hormone erzeugen Glücksgefühle, wirken stresslindernd, steigern

das Wohlbefinden und das Zusammengehörigkeitsgefühl.

Das Chorsprechen nähert sich in seiner Wirkung dem gemeinsamen Singen an. Es stärkt die Gemeinschaft. Zudem ist es eine gute Übung für Kinder, die Probleme mit der Artikulation haben, wenn beispielsweise deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Auf diesem Weg können Abweichungen ganz nebenbei ausgeglichen werden.

Nach gängigen Zungenbrechern zum jeweiligen Laut geht man über zu den meist lustigen, zungenbrecherischen Texten von WINTER, mit denen man gestalterische Elemente übt. Zunächst wird die Notation festgelegt: Zäsuren, Pausen, Betonungen. Dann wird der Text im Chor gesprochen. In Kleingruppen können anschließend ganz verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten eingeübt werden. Es geht dann um das spielerische Umgehen mit der Sprache, um ein gestaltendes, auch emotionales Sprechen. Den folgenden Beispieltext „Generationenkonflikt" kann eine Gruppe beispielsweise wütend lesen, eine andere Gruppe amüsiert oder besorgt usw. Manche möchten sich vielleicht im Schnellsprechen erproben, andere im geheimnisvollen Flüstern. Auch Solist*innen sollen ihren Auftritt bekommen.

Generationenkonflikt

Immer,
wenn die tütelige Teetante
den Tee
in die Kaffeetüte getan hatte,
tütete
die patente Nichte der Teetante
den Tee
von der Kaffeetüte in die Teetüte um.

Wie beim Sport gilt auch im SprechSport grundsätzlich die Regel der Fairness: Wer auftritt, wird immer unterstützt und niemals ausgelacht! Diese Regel wird strengstens überwacht vom Lehrer, von der Lehrerin.

So können Schüler*innen ohne Angst das Sprechen vor und auch mit anderen erproben, und sie entwickeln Fertigkeiten, die sie im späteren Berufsalltag benötigen.

Durch viele kleine und regelmäßige Interventionen werden Bewegung und Entspannung Teil des Alltags und bestenfalls so selbstverständlich wie das tägliche Zähneputzen. Vielen Krankheiten könnte auf diese Weise vorgebeugt werden.

3.5 Warum und wie Lehrkräfte vom SprechSport profitieren können

Lehrkräfte müssen viel leisten, auch stimmlich (Gundermann/Lüth 1964, Hammann 1996, Lemke 2006, Neumann 1930, Pabst-Weinschenk 2004, Puchalla et al., 2013). Mithilfe von SprechSport können sie die eigene Ausdruckskraft, ihre Stimme und die Deutlichkeit ihrer Aussprache mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam trainieren, ohne privat Zeit aufbringen zu müssen. Extra-Zeit ist nur zu Beginn wichtig, bis man die Zusammenhänge und beispielhafte Übungen kennt.

Selbstfürsorge ist für Lehrkräfte elementar (Schaarschmidt, 2004), und so fungieren sie für die Kinder als bewusste Vorbilder. Sie können mit den Kindern gemeinsam experimentieren und Übungen für die Konzentration, zur Entspannung und für einen gesunden Rücken, für mehr Ausdrucksmöglichkeiten und den spielerischen Umgang mit Emotionen durchführen und für sich selbst nutzen. Weiterhin können sie sich ihrer Körpersprache immer bewusster werden.

Lehrkräfte sind den Kindern ein Sprech- und Lernvorbild, bewusst oder unbewusst. Zudem demonstrieren sie mit einem gemeinsamen Training, dass auch Lehrer

gerne lernen und gerne lachen. Humor ist ein wichtiger Aspekt im SprechSport, auch Lehrer*innen dürfen schließlich Fehler machen, beispielsweise beim Sprechen von schwierigen Zungenbrechern. Und je nach eigenem Interesse kann man das Training ausbauen und weiterführen – mit Beatboxing oder Poetry Slams, mit skandierten (gerappten) Texten und zungenbrecherischen Textbeiträgen der Kinder und Jugendlichen. Der Ausbaufähigkeit sind kaum Grenzen gesetzt.

Mit sprechsportiven Interventionen können Lehrkräfte ihre Schüler*innen auch anders erleben als im Regelunterricht.

Schließlich kann eine Lehrkraft kleine Übungssequenzen in den Unterricht einbauen, nicht nur wenn die Kinder, sondern auch wenn sie selbst eine kurze Pause benötigt. Man kann auf diese Weise sehr gut für sich sorgen und sich darauf verlassen, dass es danach für alle Anwesenden besser weitergehen wird.

Sobald die Übungen für die Schüler*innen zu einem regelmäßig wiederkehrenden Ritual werden, kann man vermuten, dass sie es auch selbständig zuhause anwenden. Diese Vermutung müsste in einer weiteren Untersuchung überprüft werden.

4 Ergebnisse von ersten Interventionen mit Schüler*innen

Das Artikulationstraining im SprechSport ist besonders sinnvoll in der Grundschule, parallel zum Schriftspracherwerb. Aber hilfreich ist es ebenfalls in den Sekundarstufen in Verbindung mit der höheren Leselehre im Deutsch-Unterricht. Alle anderen Aspekte wie Körperhaltung, Atmung, Muskeltonus usw. kann man jederzeit und in jedem Fach in den Unterricht einbauen. Und alles ist auch vor dem Computer möglich.

Um dies zu überprüfen haben Studierende zunächst in ihren Praktika und/oder im Nachhilfeunterricht verschiedene Übungen aus dem SprechSport eingesetzt. Es wurde bald deutlich, dass nach einer kurzen Eingangsphase von zwei bis drei Sitzungen, in denen die Schüler*innen sich erst einmal daran gewöhnen mussten, die Übungen sehr gut angenommen wurden. Das schien vom Alter unabhängig zu sein, auch Jugendliche wussten solche Übungen schnell zu schätzen. Nach durchschnittlich drei Sitzungen hatten sich alle daran gewöhnt.

In ihrer Bachelor-Arbeit 2012 führte Gesche HOLLWEG in einer vierten Klasse gezielt Interventionen durch. Alle Übungen stammten aus dem Buch „SprechSport". Sie fügte lediglich für längere Zeitfenster Traumreisen hinzu. Neben den Körper-, Atem- und Stimmübungen lernten die Kinder in dieser kurzen Zeit auch die Bildungsweise aller Laute kennen.

Der Zeitraum ihrer Untersuchung betrug zehn Wochen. HOLLWEG erhielt im Rahmen verschiedener Unterrichtsfächer unterschiedliche Zeitfenster. Insgesamt führte sie zehn Übungseinheiten mit einer Dauer von zehn bis zu 45 Minuten durch.

Ihre Fragen waren: a) Sind solche Interventionen problemlos in den Unterricht zu integrieren? b) Haben sie nach dieser kurzen Zeit bereits einen wahrnehmbaren positiven Effekt für die Gesundheit und das kommunikative Verhalten der Kinder (vgl. Hollweg, 2012, S. 17)?

Um das zu überprüfen, ließ sie die Schüler*innen zu Beginn und am Ende vorlesen und zeichnete es auf. Sie entwickelte einen Fragebogen für die Kinder und einen für die Lehrkraft. Sie war sich bei allem der Gefahr ihrer Subjektivität bewusst und bemühte sich durch diese Vielseitigkeit der Überprüfung um größtmögliche Objektivität.

Ihre Ergebnisse und Beobachtungen sind wie folgt: Manchen Kindern fiel es zu Beginn schwer, loszulassen, sich einzulassen (ebda, S. 23). Manche haben die Übungen zunächst übertrieben durchgeführt, sie veralbert. Das legte sich mit der Zeit von selbst (ebda, S. 27). Insgesamt waren die Kinder neugierig und hatten viel Spaß. Ganz be-

sondere Freude hatten sie an den Texten, Zungenbrechern und am Chorsprechen. Manche Kinder hatten zu Beginn Aussprachepobleme. Bei einigen wurde am Ende bereits eine Verbesserung der Aussprache registriert (ebda, S. 37). Die Kinder konnten ihren Körper zunehmend besser wahrnehmen (ebda, S. 31). Beobachtbar waren ein besseres Körperbewusstsein, eine bessere Koordination der Motorik und lockerere Bewegungen (ebda, S. 41). Die Erkundung des Stimmklangs bei Gefühlen gefiel ihnen, und sich normalerweise eher zurückhaltende Kinder kamen mehr aus sich heraus (ebda, S. 31). Die Kinder gewöhnten sich schnell an die Übungen, und viele schrieben, dass sie ihnen bei der Aussprache und auch beim Blockflötespielen geholfen hätten (ebda, S. 34). Auch bei Kindern, die angaben, dass die Übungen für sie nicht hilfreich waren, konnten Fortschritte beobachtet werden. Beim Kontroll-Vorlesen waren viele aufgeregt und machten ähnliche Fehler wie beim ersten Lesen, aber nun bemerkten sie es.

Schwierige, auffällige Kinder wurden gut integriert, einem Kind mit Asthma ging es mithilfe der Atemübungen besser. Diese Ergebnisse waren von HOLLWEG nicht geplant und entstanden von selbst (ebda, S. 41).

Die Lehrkraft beobachtete, dass sich das Auftreten der Kinder veränderte und dass es sehr hilfreich war, die Kinder nun auf einzelne Aspekte ihres Auftretens hinweisen zu können. Nun wüssten sie, was zu tun sei (ebda, S. 36). Sie befürwortete Sprecherziehung bzw. SprechSport im Schulunterricht. „Es bestehe ein Bezug zur Sprach-, Lese- und Schreibförderung, das Selbstbewusstsein könne gefördert werden, es wäre leicht in den Unterricht zu integrieren und grundsätzlich wichtig für Vorträge, und auch die gesundheitlichen Aspekte seien nicht zu vernachlässigen (Hollweg, S. 35).”

Die Interventionen fanden in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Kunst und Musik statt. HOLLWEG schlussfolgert, dass die Umsetzung auch in weiteren Fächern problemlos möglich sei. (vgl. ebda, S. 40).

In ihrer Master-Arbeit (2013) sollte diese Arbeit in einer ersten Klasse durchgeführt werden. Da die Kinder noch nicht lesen konnten, wurde nur mit Zungenbrechern, aber nicht mit längeren Texten gearbeitet. HOLLWEG fügte im Rahmen dieser Untersuchung Übungen aus dem Programm „MindMatters” (Paulus, Nieskens, 2013, Dadczynski et al., 2015) hinzu. In diesem Programm geht es darum, dass die Kinder ihre Gefühle kennen lernen und sich darüber austauschen.

Da die Kinder nicht schreiben konnten, wurden die Beobachtungen und Ergebnisse der jeweiligen Sitzung gemeinsam von der beobachtenden Lehrkraft und der durchführenden HOLLWEG notiert, sodass wenigstens zwei verschiedene Sichtweisen einflossen. Am Ende wurde eine mündliche Befragung der Schüler*innen durchgeführt und aufgezeichnet. In der Klasse nahmen 23 Kinder, zwölf Jungen, elf Mädchen, davon fünf Kinder mit Migrationshintergrund teil. Der Zeitraum betrug hier 13 Wochen, es gab zwei bis drei Interventionen pro Woche mit Zeitfenstern von zehn bis 40 Minuten.

Die Auswertung ergab eine positive Veränderung im Verhalten der Kinder. Auch hier war zu beobachten, dass die ersten Begegnungen mit den Übungen zu Albernheiten führten, was sich schnell legte. Bald wurden die Übungen von den Kindern sogar eingefordert, was darauf hinweisen könnte, dass sie begannen, die Bedürfnisse des Körpers zu erkennen (Hollweg 2013, S. 39). Sie genossen die Ruhe (ebda, S. 29) und fanden es spannend (ebda, S. 28). Schnell folgte die Erkenntnis, dass nur wenige Minuten genügen, um die Stimmung der Kinder positiv zu verändern (ebda, S. 40). Die Abwechslung zwischen Theorie und Praxis zeigte eine gute Wirkung (ebda, S. 33).

Die Autorin kommt insgesamt zu dem Ergebnis, dass solche Interventionen für den Unterricht förderlich sind. „Wer einmal die Gewöhnungsphase überstanden hat, der wird positiv davon überrascht sein, wie häufig die Schüler*innen nach den Interventionen verlangen. Wer also die Interventionen als Chance und nicht als Zeitverlust sieht, der wird erkennen können, dass man eine verschlafene Klasse aufwecken und eine aufgedrehte zur Ruhe kommen lassen kann (ebda, S.41)."

Wir können also festhalten, dass es in der Schule durchaus möglich ist, Interventionen durchzuführen, auch wenn weder Zeit noch Raum dafür vorhanden zu sein scheint. Möglicherweise kommt man im Anschluss schneller mit dem Lehrplan voran, weil eine regenerative Pause eingelegt wurde, die den Bedürfnissen des Körpers entspricht und die Konzentrationsfähigkeit fördert.

5 Fazit und Diskussion

Natürlich ist die Schule eine Bildungsinstitution und nicht in erster Linie für die Gesundheit der Schüler*innen verantwortlich. Aber mit SprechSport wäre es möglich, die Gesundheit mit Bildungsaspekten zu verbinden. Beispielsweise legte das niedersächsische Schulgesetz 2013 fest: „Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden (…) ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten (…), Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen (…), ihre Wahrnehmungs- und Empfindungsmöglichkeiten sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten (…) zu entfalten." (http://nibis.ni.schule.de)

Um das umzusetzen braucht es ein Wissen über Emotionale Intelligenz und die Ausbildung jener Fertigkeiten wie Wahrnehmung der eigenen Gefühle sowie ein Verständnis für die Gefühle und Bedürfnisse anderer Menschen. Kurz: Es braucht Training.

Da sowohl Lehrkräfte (Puchalla et al., 2013) als auch Lehramtsstudierende (Puchalla, Roeßler 2019) eine sprecherzieherische Ausbildung vehement befürworten, sollte der Einbezug aller Elemente des SprechSports sowohl in die Lehramtsausbildung als auch in den Schulunterricht angestrebt und weiterhin wissenschaftlich untersucht und begleitet werden.

Nicht nur in dieser Zeit, einer Zeit mit Lockdown und Homeschooling, mit Masken und Abstandsregeln, kann ein solches, gemeinsames Training entlastende, entspannende und kurze bewegte und bewegende Momente bieten. Man kann auf diese Weise auch die Kommunikation am Computer spielerischer gestalten. Weiterhin trainiert man mit Emotionen bewusster umzugehen, kreativ zu denken, abschalten und entspannen zu können und solidarisch miteinander umzugehen. Ein solches Training kann das Gemeinschaftsgefühl unterstützen und die Kinder sowie die Lehrkräfte in Krisenzeiten unterstützen und stärken.

Literatur

ADERHOLD, Egon; WOLF, Edith: Sprecherzieherisches Übungsbuch. Henschelverlag, Berlin, 1984.

AMFT, Hartmut: ADHS: Hirnstoffwechselstörung und/oder Symptom einer kranken gesellschaft? Psychopharmaka als Mittel einer gelingenden Naturbeherrschung am Menschen. In: BRANDL, Yvonne; HÜTHER, Gerald; LEUZINGER-BOHLEBER, Marianne (Hrsg.): Frühprävention statt Medikalisierung. Vandenhoek und Ruprecht, Göttingen, 2006, S. 70-90.

ANDRESEN, Sabine; WILMES, Johanna; MÖLLER, Renate: Children's Worlds+, eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bertelsmann Stiftung Gütersloh, 2019.

ANTONOVSKY, Aaron: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. dgvt-Verlag, Tübingen, 1997.

BAHR, Stefanie: Bewegter Übergang von der Kita in die Grundschule. Psychomotorische Begleitung und Unterstützung. Aus: Praxis der Psychomotorik, 39/2014, 4, S. 178–184.

BECK, Frieder: Sportmotorik und Gehirn – Differenzielles Lernen aus der Perspektive interner Informationsverarbeitungsvorgänge. In: Sportwissenschaft, 38, 2008/4, S. 423–450.

BERK, Laura: Entwicklungspsychologie. Pearson Education, München, 3. Auflage 2005.

BISCHOFF, Anne; MENKE, Ricarda; MADEIRA FIRMINO, Nadine; SANDHAUS, Mareike; RUPLOH, Brigitte; ZIMMER, Renate: Sozial-emotionale Kompetenzen: Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung. In: Nifbe (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.), Osnabrück 2012.

BLECH, Jörg: Heilen mit Bewegung. Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 2007.

BÖS, Klaus: Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Aus: SCHMIDT, Werner et al. (Hrsg.): Erster deutsche Kinder- und Jugendsportbericht, 2003.

BOSE, Ines: Wissenschaftliche Grundlagen der Leselehre - Aktuelle Überlegungen zu einem traditionellen sprechwissenschaftlichen Teilfach. In: ANDERS, Lutz–Christian; HIRSCHFELD, Ursula (Hrsg.): Sprechsprachliche Kommunition. Probleme, Konflikte, Störungen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 12, Berlin, 2003, S. 53–64.

BOSE, Ines: Sprechwissenschaftliche Leselehre und Schule. In: GUTENBERG, Norbert (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Schule, Bd. 42. Reinhardt Verlag, München, 2004, S. 54–61.

BRANDL, Yvonne; HÜTHER, Gerald; LEUZINGER-BOHLEBER, Marianne (Hrsg.): Frühprävention statt Medikalisierung. Vandenhoek und Ruprecht, Göttingen, 2006.

BÜRGIN, Dieter: Psychoanalytische Aspekte der Gewaltprävention. In: BRANDL, Yvonne; HÜTHER, Gerald; LEUZINGER-BOHLEBER, Marianne (Hrsg.): Frühprävention statt Medikalisierung. Vandenhoek und Ruprecht, Göttingen, 2006, S. 143-168.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly: Flow - The Psychology of Optimal Experience. Harper Perennial Modern Classics, New York, Toronto, Sydney, 2008.

DADACZYNSKI Kevin, WITTERIEDE, Heinz; NIESKENS, Birgit; PAULUS, Peter: Ganzheitliche Qualitätsentwicklung von psychosozialer Gesundheitsförderung. Das Programm MindMatters. In: Prävention und Gesundheitsförderung 10 (3) 2015, S. 247–252.

EBERSBACH, Georg: LSVT-BIG: Behandlungsprinzipien, Durchführung und Studienergebnisse. In: Neuroreha, 2013, S. 129–133.

ECKERT Marcus, PUCHALLA, Dagmar; von PRITTWITZ, Viktoria, ROEßLER, Almut, TARNOWSKI, Torsten; SIELAND, Bernhard: Das Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modell (SERM) im Lehramtsstudium: Regulation von aversiven Emotionen während des Sprechens. In: SPRECHEN, Heft 64, 2017, S. 5–17.

ELEFANTEN-Kindergesundheits-Studie in Kooperation mit dem Kinderschutzbund und PROSOZ, Institut für Sozialforschung, 2012. Presseerklärung: https://www.kinderschutz-bund-nrw.de/pdf/2012-11-19%20PM%20Elefanten%20Kinderstudie%20STRESS%20(1)

ELLERT, Ute; NEUHAUSER, Hannelore; ROTH-ISIGKEIT, Angela: Schmerzen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Prävalenz und Inanspruchnahme medizinischer Leistungen. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz. Springer Medizin Verlag, 2007/50, Seite 711–717.

FASSBINDER, Rainer Werner: „Angst essen Seele auf“. Filmtitel 1974.

FEDEWA, Alicia L.; AHN, Soyeon: The Effects of Physical Activity and Physical Fitness on Children's Achievement and Cognitive Outcomes. In: Research Quarterly for Exercise and Sport, Volume 81, 2011, Issue 3, S. 521–535.

FAZ.NET: https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/alarmierende-studie-zu-langes-sitzen-in-deutschland-und-europa-

16922259.html?utm_source=pocket-newtab-global-de-DE

FIUKOWSKI, Heinz: Sprecherzieherisches Elementarbuch. Niemeyer Verlag, Tübingen, 2004.

FUCHS, Marianne: Funktionelle Entspannung. Hippokrates Verlag, Stuttgart, 1974, 4. Auflage, 1989.

FUCHS, Marianne: Körpergefühl – Selbstgefühl. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 1962, 11. Jahrgang, Heft 3.

FRENSCH, Peter: Kognition. In: FUNKE, Joachim; FRENSCH, Peter: Handbuch der allgemeinen Psychologie – Kognition. Hogrefe Verlag, Göttingen, 2006.

FRIEDMANN, Elly D.: Laban, Alexander, Feldenkrais – Pioniere bewusster Wahrnehmung durch Bewegungserfahrung. Junfermann, Paderborn, 2. Auflage 1993.

FRIEDRICH, Gerhard: Mathematik und Bewegung. In: Hrsg. TEXTOR, Martin: Das Kita–Handbuch. Ohne Jahresangabe. (http://www.kindergartenpaedagogik.de/1475.pdf © Martin R. Textor (Hrsg.): Das Kita–Handbuch).

GOLEMAN, Daniel: EQ. Emotionale Intelligenz. dtv Verlagsgesellschaft, München, 2. Auflage, 1997.

GRASS, Günter: „Interpretationssucht“ statt „Lust am Lesen“. In: Texte, Themen und Strukturen, Grundband Deutsch für die Oberstufe, Cornelsen-Verlag, 1999, S. 12 ff.

GUNDERMANN, Horst; LÜTH, Christa.: Zur Problematik der Stimmleistungen bei Lehrern während des Unterrichts. In: Folia Phoniatrica, 16/1964, S. 243–248.

HAMMANN, Claudia: Stimmstörungen im Lehrberuf – eine unumgängliche Berufserkrankung? In: Die Sprachheilarbeit, 41/1996, S. 75–88.

HANNAFORD, Carla: Bewegung – das Tor zum Lernen. VAK, Kirchzarten, 1995, 6. Auflage 2004.

HARTUNG, Manuel J.: Frei-Day for future. In: ZEIT Nr. 24, 6/2020. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/2020/24/bildung-schule-zukunft-frei-day-for-future-corona-krise?

HASLAM, Catherine; CRUWYS, Tegan; HASLAM, Alexander S.; DINGLE, Genevieve; CHANG, Xue-Ling: Groups 4 Health: Evidence That a Social-Identity Intervention That Builds and Strengthens Social Group Membership Improves Mental Health. In: Journal of Affective Disorders, 2016, Vol. 194, S. 188–195.

HATTIE, John: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge, New York, 2009.

HECK, Detlef Heinz; Mc AFEE, Samuel S.; BABAJANI–FEREMI, Abbas; REZAIE, Roozbeh; FREEMANN, Walter J.; WHELESS, James W.; PAPANICOLAOU, Andrew S.; RUSZINKÓ, Miklós; SOKOLOV, Yury; KOZMA, Robert: Breathing as a Fundamental Rhythm of Brain Function. In: Frontiers in Neural Circuits, Vol. 10, 2016.

HEGEN, Patrick; SCHÖLLHORN, Wolfgang: Lernen an Unterschieden und nicht durch Wiederholung – Über ‚Umwege’ schneller zur besseren Technik. Differenzielles Lernen im Fußball, In: Fußballtraining, 2012/03, S. 30–37.

HILKER, Franz: Neue Wege der Körpererziehung in der Schule. In: Päd. Blatt, Heft 12, Beltz Verlag, Langensalza, 1925.

HIRSCH, Christian; JOHN Mike T.; SCHALLER, Hans-Günter; TÜRP Jens C.: Pain related impairment and health care utilization in children and adolescents: a comparison of orofacial pain with abdominal pain, back pain, and headache. In: Quintessence Int. 37, 2006, S. 381–390.

HOLLMANN, Wildor; STRÜDER, Heiko: Gehirngesundheit, -leistungsfähigkeit und körperliche Aktivität. In: Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 2003/9, S. 265–266.

HOLLMANN, Wildor, et al.: Körperliche Aktivität fördert Gehirngesundheit und -leistungsfähigkeit. In: Nervenheilkunde, 2003, S. 467–474.

HOLLWEG, Gesche Marie: Der Einfluss sprecherzieherischer Übungen im Schulalltag auf Verhalten und Gesundheit von Grundschulkindern. Nicht veröffentlichte Bachelorarbeit, Leuphana Universität Lüneburg, 2012.

HOLLWEG, Gesche Marie: Beschreibung eines Interventionsprogramms zur Förderung der Gesundheit in einer ersten Schulklasse mit Elementen von MindMatters und Sprecherziehung. Nicht veröffentlichte Masterarbeit, Leuphana Universität Lüneburg, 2013.

HÜTHER, Gerald: Die nutzungsabhängige Herausbildung hirnorganischer Veränderungen bei Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen. Einfluss präventiver Maßnahmen und therapeutischer Interventionen. In: BRANDL, Yvonne; HÜTHER, Gerald; LEUZINGER-BOHLEBER, Marianne (Hrsg.): Frühprävention statt Medikalisierung. Vandenhoek und Ruprecht, Göttingen, 2006, S. 222-237.

HURRELMANN, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch 176, Friedrich Verlag, Seelze, 2002, S. 61–8.

JACOBS, Dore: Die menschliche Bewegung. Alois Henn Verlag, Kastellaun, 1977.

JANNEDY, Stefanie; FUCHS, Susanne; WEIRICH, Melanie: Articulation beyond the usual: Evaluating the fastest german speaker under laboratory conditions. In: FUCHS, Susanne et al.: Between the regular and the particular in Speech and Language. Peter Lang 2010, S. 205–234.

KAST, Verena: Zäsuren und Krisen im Lebenslauf. Wiener Vorlesungen, Band 66, 1997.

KIDD, Homer David; CASTANO, Emanuele: Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. In: Science Vol. 342, 2013, S. 377–380.

KÖHLER, Malina: Können Entspannungs-, Atem- und Bewegungsübungen im Unterricht die Konzentration der Schüler*innen fördern? Nicht veröffentlichte Bachelor-Arbeit, Leuphana Universität Lüneburg, 2019.

LEMKE, Siegrun: Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation – Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden. In: Sprache – Stimme – Gehör 30/2006, S. 24–28.

LÖW, Thomas H.: Langsamer atmen, besser leben. Eine Anleitung zur Stressbewältigung. Psychosozial Verlag, Gießen, 2019.

LOTZ, Miriam; LIPOWSKY, Frank: Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: MEHLDORN, Gerlinde; SCHULZ, Frank; SCHÖPPE, Karola (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. Kopaed, München, 2015, S. 97–136.

LÜBBERT, Heinrich: Der kurzsichtige Globus. In: TERRASSE, Klett Verlag online: www.klett.de/terrasse, Datum der letzten Abfrage: 10.09.2019.

MEYNERS, Eckart: Bewegungsgefühl – das innere Auge des Reiters. Walter Rau Verlag, Düsseldorf, 1996.

Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4. Für das Fach Deutsch. Hannover, 2006.

NEUMANN, Paul: Die Stimmkrankheiten der Lehrer. Ein Notruf. Regensburg, 1930.

OCKEL, Eberhard: Leselehre. In: Pabst Weinschenk (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel, 2004, S. 81–90.

OTT, Ulrich; EPE, Janika: Gesund durch Atmen. Ein Neurowissenschaftler erklärt die Heilkraft der bewussten Yoga-Atmung. Verlag O. W. Barth, München, 2018.

PABST-WEINSCHENK, Marita: Die Sprechwerkstatt – Sprech- und Stimmbildung in der Schule. Westermann Verlag, Braunschweig, 2004.

PAULUS, Peter; NIESKENS, Birgit: Schule, Gesundheit und Bildung – Perspektiven einer Vision für gutes und gesundes Lernen und Lehren. In: Reader Schulsozialarbeit Band 1, Berlin, Deutsches Rotes Kreuz e.V. (Hrsg.), 2013.

PALLAT, Ludwig; HILKER, Franz (Hrsg.): Künstlerische Körperschulung. Hirt, Breslau, 1926.

PEARCE, Eiluned; LAUNEY, Jacques; DUNBAR, Robin I. M.: The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding. In Royal Society Open Science, Vol 2, Iss. 10, 2015.

PIAGET, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Gesammelte Werke 1. (1. Auflage). Klett Verlag, Stuttgart, 1975.

PLOUGHMAN, Michelle: Exercise is brain food. The effects of physical activity on

cognitive function. In: Journal Developmental Neurorehabilitation, Volume 11, Issue 3, 2008, S. 22.

PUCHALLA, Dagmar; DARTENNE, Corinna M.; ROEßLER, Almut: Was zählt die Stimme einer Lehrkraft? In: SPRECHEN 55, 2013. S. 50–65.

PUCHALLA, Dagmar; ECKERT, Marcus; VON PRITTWITZ, Viktoria; ROEßLER, Almut: Sprecherziehung kann mehr als Stimme – Ein Pilotprojekt zur Vielfalt der Sprecherziehung. In SPRECHEN, Heft 61, 2016, S. 87–94.

PUCHALLA, Dagmar; ROEßLER, Almut: Wer will das eigentlich nicht? Eine Befragung unter Studierenden zur Relevanz der Sprecherziehung im Lehramtsstudium. In: SPRECHEN Heft 68, 2019, S. 59–71.

RITALIN: https://de.wikipedia.org/wiki/Methylphenidat

ROBINSON, Ken: Do schools kill creativity? https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity

SAOJI, Apar Avinash; RAGHAVENDRAR, Bhat R.; MANJUNATH, Nandi K.: Effects of Yogic Breath Regulation: A Narrative Review of Scientific Evidence. In: Journal Ayurveda Integr. Med., Vol 10, 2019. S. 50–58.

SCHAARSCHMIDT, Uwe: Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedüftigen Zustandes. Beltz, Weinheim, Basel, 2004.

SCHÖLLHORN, Wolfgang: Differenzielles Lehren und Lernen von Bewegung – Durch veränderte Annahmen zu neuen Konsequenzen. In: Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 144, 2005, S. 125–135.

SELYE, Hans: Stress without distress. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia & New York, 1974.

SPITZER, Ursula; HOLLMANN, Wildor: Experimental observations of the effects of physical exercise on attention, academic and prosocial performance in school settings. In: Trends in Neuroscience and Education 2(1), 2013, S. 1–6.

STEINÄCKER, Karoline: Luftsprünge. Anfänge moderner Körpertherapien. Verlag Urban & Fischer, München, Jena, 2000.

THIEL, Ansgar; TEUBERT, Hilke; KLEINDIENST – CACHAY, Christa (Hrsg.): Die „bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation. Schneider Verlag, Baltmannsweiler, 4. Auflage 2011.

WALDINGER, Robert: What makes a good life? https://www.ted.com/talks/robert_waldinger_what_makes_a_good_life_lessons_from_the_longest_study_on_happiness?language=de#t-54056

WATSON, Kath D.; PAPAGEORGIOU, Ann C.; JONES, Gareth Tudor; TAYLOR, Stewart; SYMMONS, Deborah P.M.; SILMAN, Alan J.; MACFARLANE, Gary J.: Low back pain in schoolchildren: occurrence and characteristics. In: Pain Vol. 97, 2002, S. 87–92.

WEWETZER, Klaus–Joachim: Motorisches Lernen in der Sportart Golf – Eine empirische Studie mit Anfängern. Dissertation an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, 2008.

WINTER, Georg: Zungenbrecher (CD), gelesen vom Autor. Random House Audio, 2006.

WINTER, Georg: Zungenbrecher. Goldmann Verlag, München, 2007.

WINTER, Georg: Brich dir die Zunge und nicht das Herz. IFB Verlag Deutsche Sprache, Paderborn, 2017.

WINTER, Georg (Hrsg.): Der Schüler mit dem Wegerich – Loki Schmidt zum 100. Geburtstag. KJM Buchverlag, Hamburg, 2019.

WINTER, Georg; PUCHALLA, Dagmar: Sprechsport. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, 2011, 2. Auflage 2015.

ZIMMER, Renate: Handbuch der Bewegungserziehung. Herder Verlag, Freiburg, 2014.

ZIMMER, Renate: Bewegung als Motor des Lernens, In: Nifbe (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.), Osnabrück 2012.

ZIMMER, Renate: Sprache und Bewegung, In: Nifbe (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.), Osnabrück 2012.

Zu den Autorinnen

Dagmar Puchalla, M. A. studierte Theater- und Kommunikationswissenschaften an der LMU in München und absolvierte eine Schauspielausbildung. Anschließend arbeitete sie viele Jahre an verschiedenen Theatern, u. a. am Theater der Jugend München und am Schauspielhaus Bremen. Sie absolvierte Anfang der 1990er Jahre eine Ausbildung zur Sprecherzieherin in Hamburg und zur Pädagogin für „Funktionelle Entspannung“ nach Marianne Fuchs. Dagmar Puchalla ist Mitglied in der DGSS und seit 2006 wiss. Mitarbeiterin und Fachkoordinatorin für die Sprecherziehung in der Lehrerbildung an der Leuphana Universität in Lüneburg. Sie ist ebenfalls Lehrbeauftragte an der Hochschule für Musik und Theater in Hamburg (HfMT), wo sie Schauspieler*innen, Sänger*innen, Elementarmusikpädagog*innen und Schulmusiker*innen ausbildet. Zudem leitet sie Fortbildungen zu Körpersprache und Stimmgesundheit. 2012/13 absolvierte sie im Zusammenhang mit der Entwickung des SprechSports eine Ausbildung als Yogalehrerin.

Almut Roeßler ist Diplom-Sprechwissenschaftlerin und absolvierte ihr Studium an der Martin-Luther-Universität in Halle/Saale. Zusätzlich studierte sie „Deutsch als Fremd-sprache“ an der Ruhr-Universität Bochum. Sie ist Lehrbeauftragte im Fach Sprecherziehung in der Lehrerbildung an der Leuphana Universität Lüneburg und leitet Seminare zur Stimmgesundheit in Fortbildungen für Lehrkräfte, u. a. im Auftrag des Lehrerfortbildungsinstituts Schleswig-Holstein. Zudem ist sie als Lehrbeauftragte im Fach Sprechbildung an der HfMT in Hamburg tätig.

Anjorka Strechel ist Diplom-Schauspielerin mit zusätzlichem BA in Sportwissenschaften und Philosophie der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach ihrem Schauspielstudium an der HfMT Hamburg war sie vier Jahre am Theater Osnabrück engagiert. Seit 2010 gastiert sie regelmäßig an verschiedenen Theatern (u. a. Staatstheater Hannover, Staatstheater Braunschweig, Deutsches Theater Berlin) und steht für Film- und Fernsehproduktionen im In- und Ausland vor der Kamera. Sie ist ebenfalls seit Jahren lehrend in der Schauspielausbildung tätig. Ab dem WS 2020/21 hat sie einen Lehrauftrag im Fach Sprecherziehung in der Lehrerbildung an der Leuphana Universität Lüneburg.

Weiteres unter: www.sprechsport.de

https://www.leuphana.de/institute/ifp/personen/dagmar-puchalla/sprecherziehung.html

E-Mail: sprecherziehung@leuphana.de

Hans Martin Ritter

Gedichte

bocksgesang: die rhetorische gesellschaft

in humanitären posen
redet die nackte rhetorik
sich selbst erhöhend
in geneigter zuwendung
zu den ärmsten der armen
den schwächsten, den stein-gealterten:

unmündig schon oder
unmündig gemacht
durch die fesseln der vorschrift
erzwungenen gehorsam
oder den hilflosen glauben
an die echtheit der posen

im rausch apokalyptischer bilder
vom strengen taktstrich der wissenschaft
gerahmt, ballt sich
wagnersche scheinharmonie
disharmonischer klänge
die alle umnebelt

wer sich wehrt, wird betäubt
durch tot-schlagworte und
schreie der verachtung
aus weitaufgerissenen
mündern der medien, der geheimen
waffe nackter rhetorik

wird verpackt in leere
rasch beschriftete kisten
der nackten rhetorik, es folgt
der kampf mit vertauschten deckeln
fehlerhafter verriegelung und
unterdrückten zuckungen des widerstands

so in der sorge der nackten rhetorik
um den eigenen zugriff
und im blassen schein fürsorglicher posen
für die schwächsten
werden diese gelähmt und entmündigt
und mit ihnen alle andern

gegenbilder

wie anders dachten menschen in früherer zeit:
da nennt der eine den tod „die kühle nacht“
und das leben „den schwülen tag“, der ihn „müde gemacht“

der andere weiß ein tännlein irgendwo im wald
weiß einen rosenstrauch im garten und sieht sie beide
schon wurzeln und wachsen auf dem eigenen grab

sieht zwei „schwarze rösslein“ auf der weide
und zugleich – und dies vielleicht schon bald:
wie sie schrittweis gehn mit seiner leiche

welche ruhe spricht sich da aus, welche furchtlosigkeit

kleiner aphorismus zur rhetorik

rhetorik: die kunst
zu sagen was wirkt – und nicht
was du wirklich denkst
oder wirklich ist
doch unsagbar zu sagen
oder unsäglich
(und darum besser
verschwiegen werden sollte
oder verheimlicht)

supermarkt

(Ein kleiner poetischer Fünfsatz)

genormtes leben
der griff in die regale:
karriere, tattoos

die nasenringe
angesagte gesichter
stereotypen

organe auch, gift
die mittelgroße packung
selbstgerechtigkeit

gefühl – ausverkauft
das eigene tot, ersatz
durch surrogate

restemotionen
wut, hass – heute kostenlos
gleich an der kasse

krise

in den kliniken straßburgs – so heißt es
werden kranke menschen über 80
nicht mehr versorgt oder beatmet
sie bekommen eine sterbe-begleitung

nachvollziehbar – mit kühlem kopf
wenn die belegung zu dicht ist
und jüngere menschen behandlungen brauchen
die ein mögliches leben noch vor sich haben

nachvollziehbar – zugleich
ein anlass zum frösteln – wer
(welcher arzt) fällt diese entscheidung
in der art eines richtschwerts?

oder fröstelnd nur, weil wir gewohnt
und bestrebt sind, jeden funken lebens
auch den schwächsten, am glimmen zu halten
mit unseren mitteln?

wie seltsam abwegig da
die entscheidung jenes gottes
vor zeiten – wie man liest: sogar
einen erdklumpen zu beatmen

und wie erstaumlich in manchen kulturen
die haltung der alten, die diesen weg in den tod
selbst entscheiden
durch den gang in einsame wildnis

sterben in einzelhaft

die isolierung alter menschen
das abschneiden ihrer verbindungen
zu menschen, die ihnen lieb waren und sind
um ihres – wie es fürsorglich heißt: „überlebens“ willen

ist es nicht folterung ihrer gefühle
lähmung ihres lebenswillens
ihres wunsches nach berührung
und vorzeitige abtötung der seele?

und dies nicht aufgrund menschlicher erwägungen
die eben diese menschen beträfen
sondern aufgrund von statistik

eine haltung, die den tod nicht begreift
als notwendigen teil des lebens, sondern als zumutung
als feind und ihn bekämpft mit abtötung

die wege der alten

auf überwucherten wegen gehend
durch den jung grünen wald
allein unter den bäumen
sind mir die alten vor augen
die in vergangenen zeiten
sich aufmachten – allein auch
und weiter gingen und weiter
ins endlose
um im endlosen dort
ruhe zu finden und
ungesehn – unbemerkt
zu verenden

welche ruhe fanden sie da
und vor wem
vor welchen menschen
zuständen, bedrohungen
zogen sie sich zurück?
und wie ging dies vor sich
dies sterben
war es hunger und durst
hitze und kälte
waren es die zähne und krallen wilder tiere
war es erschöpfung oder
der friede des alleinseins?

oder war da der wunsch vielleicht auch
neu zu beginnen mit allem
wieder zu erde zu werden
und diesen weg
im richtigen augenblick
selbst zu gehen?

Der Titel „bockstänze und bocksgesänge“ spielt an auf die kultischen Tänze mit Satyrmasken im alten Griechenland – unter anderem als Nachspiel der Tragödien. Sie sind ein wesentliches, wenn auch nicht das alleinige Motiv dieser Sammlung (die derzeit noch im Werden ist).

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

Isabel Schmier, Julia Reuter und Kerstin H. Kipp

Umgang mit Hate Speech im Netz

Kommunikationsmöglichkeiten und ihr Nutzen

1 Einleitung

Ein immer größerer Teil sozialer Interaktionen findet heutzutage im Internet statt. Während die Online-Kommunikation viele Vorteile bietet, hat sie gleichzeitig auch Schattenseiten. Eine dieser Schattenseiten ist das Phänomen der *Hate Speech* im Netz. Hier werden Menschen aufgrund ihres Aussehens, ihrer Weltanschauung oder ihres Verhaltens beleidigt. Vor allem wenn diese Beleidigungen wiederholt auftreten, können sie die psychische Gesundheit der Betroffenen stark beeinflussen.

In der folgenden Studie untersuchen wir, welche verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten Betroffene im Falle von Hate Speech im Netz haben. Treten sie mit den Aggressoren direkt in Kontakt oder brechen sie die Kommunikation ab? Suchen sie bei anderen Gesprächspartner*innen emotionale oder problem-bezogene Unterstützung? Als wie effektiv und hilfreich werden diese verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten empfunden?

2 Theoretische Einbettung

2.1 Über Hate Speech

„Unter *Hate Speech* [...] wird im Allgemeinen der sprachliche Ausdruck von Hass gegen Personen oder Gruppen verstanden" (vgl. Meibauer, S. 1). Dabei ist es in einigen Fällen schwer, Hate Speech zu erkennen, da es sehr verschiedene Möglichkeiten gibt, Hass zu äußern. Auch gibt es keine klar definierten Grenzen, wann z. B. ein Text oder eine Nachricht zu Hate Speech zählt und wann nicht. Die Einordnung wird erschwert dadurch, dass nicht immer Hass die Ursache von Hate Speech sein muss. Es kann z. B. sein, dass vom Empfänger eine Äußerung als Hate Speech empfunden wird, obwohl es nicht die Intention des Senders war. Dies kann zum Beispiel vorkommen, wenn das Umfeld der beiden Personen sehr unterschiedlich ist und dort jeweils ein anderer Sprachgebrauch üblich ist (z. B. wenn im Umfeld des Senders Kraftausdrücke oft im Scherz verwendet werden, im Umfeld des Empfängers aber Kraftausdrücke grundsätzlich als Beleidigungen verstanden werden).

Obwohl der Begriff *Hate Speech* das Wort *Sprache* beinhaltet, so kann Hate Speech auch ohne Sprache mit anderen Mitteln verbreitet werden: „Während der sprachliche Ausdruck von Hass [...] sicher zum Kern des Hassausdrucks gehört, ist einsichtig, dass Hass auch nicht-verbal ausgedrückt werden kann, z. B. durch Bilder. Oft werden diese sprachlichen und nichtsprachlichen Modalitäten miteinander kombiniert" (vgl. Meibauer 2013, S. 1).

Ebenso vielfältig wie die Formen, in denen Hate Speech auftreten kann, sind die Inhalte, die dafür verwendet werden. Es „gibt im Prinzip keine menschliche Eigenschaft, die nicht zum Gegenstand des Hasses gemacht werden kann." (vgl. ebd., S. 2).

2.2 Abgrenzung zum Cybermobbing

Schultze-Krumbholz und Scheithauer (2010) beschreiben *Cyberbullying* bzw. Cybermobbing als „(wiederholtes) intentional

aggressives Verhalten einer oder mehrerer Personen, das sich gezielt gegen eine andere Person richtet. Dieses Verhalten wird mittels moderner Kommunikationsmedien ausgeübt, um anderen zu schaden“ (vgl. ebd., S. 80).

Nach dieser Definition bedeutet das, dass jedes Cybermobbing auch Hate Speech ist, aber nicht jede Hate Speech Cybermobbing. Hate Speech kann einmalig auftreten, Cybermobbing, abhängig von der Definition, nicht. Cybermobbing findet über die digitalen Medien statt, Hate Speech kann darüber stattfinden, muss aber nicht.

2.3 In unserer Studie

In unserer Studie konzentrieren wir uns auf Hate Speech, die digital stattfindet. Damit berücksichtigen wir auch Einzelfälle von Hate Speech und nicht nur wiederholte Fälle, die Cybermobbing darstellen.

Wir bewerten nicht, welche Texte Hate Speech sind und welche nicht. Sobald sich eine Person durch eine an sie gerichtete Äußerung über die digitalen Medien herabgesetzt fühlt, gilt sie in unserer Studie als Hate Speech. Ebenso werden Nachrichten als Hate Speech gewertet, wenn ein/e Täter*in sie als herabsetzend wertet. Das können z. B. Beleidigungen, Drohungen, Beschimpfungen, ungefragtes Veröffentlichen und Teilen von Bildern, die der Person unangenehm sind, usw. sein. Da Hate Speech in den digitalen Medien Cybermobbing einschließt, werden wir auch die Forschungsliteratur zu diesem Thema berücksichtigen.

2.4 Was sind Folgen?

Als kurzfristige Folgen nennen Cybermobbing-Opfer oft Gefühle wie Wut, Trauer und Verzweiflung, teilweise auch psychosomatische Beschwerden. Längerfristig kann Cybermobbing zu dauerhafter Traumatisierung und Depressionen führen und soziale Beziehungen stören (z. B. durch den Rückzug aus dem Freundeskreis oder durch Schwierigkeiten damit, neue Freund*innen zu finden). Im schlimmsten Fall führt Cybermobbing zu Selbstverletzung bis hin zu Selbstmord (vgl. Katzer 2014, S. 105–107).

In einer repräsentativen Umfrage unter deutschen Schüler*innen von Porsch und Pieschl (2014) berichten 23,2 % der Schüler*innen, die negatives Verhalten gegen sich im Netz erlebt haben, von keinen Folgen. Bei der Mehrheit der Befragten kam Wut auf (67,9 %), ca. ein Drittel fühlte sich sehr verletzt (35,9 %), sowie je ein Fünftel sehr verzweifelt (22,3 %) oder hilflos (21,5 %). Psychosomatische Folgen (z. B. Kopf-, Bauchschmerzen, Schlafmangel) traten seltener auf (6–17 %).

Kowalski und Limber (2013) nennen als Folgen von Cybermobbing körperliche und psychische Probleme sowie negative Auswirkungen auf die akademische Leistung. Den Autorinnen zufolge sind diese Folgen mit denen von Offline Mobbing vergleichbar. Auch sind die Betroffenen von Online und von Offline Mobbing oft die gleichen (d. h. zum Beispiel, dass Schüler*innen, die offline von Hate Speech betroffen sind, häufig auch im Netz damit konfrontiert werden).

2.5 Wie gehen die Opfer damit um?

Die aktuelle Datenlage zum Umgang mit Hate Speech im Netz ist noch relativ dünn. Da Hate Speech im Netz durchaus Ähnlichkeiten mit Offline Hate Speech hat (vgl. Kowalski und Limber, 2013), ist es hilfreich, auch die Literatur über Offline Hate Speech zu betrachten. Beispielsweise betrachtet die Studie von Tenenbaum und Kollegen (2011) den Umgang mit Offline Mobbing unter Schulkindern und systematisiert die Handlungsoptionen, die die Betroffenen haben. Bezugnehmend auf Lazarus und Folkman (1984) wird in dieser Studie zwischen *problem-focused* (problembezogenem) und *emotion-focused* (emotionsbezogenem) Verhalten unterschieden. Zudem gibt es Verhalten, das sowohl problem- als auch emotionsbezogen ist. Problembezogenes Verhalten zeichnet sich dadurch aus, dass es das Problem direkt adressiert

und nach Lösungen sucht. Beispiele hierfür sind *self-defense* (Selbstverteidigung) und *stand up to the bully* (den/die Täter*in konfrontieren). Bei emotionsbezogenem Verhalten liegt der Fokus darauf, den durch die Situation ausgelösten Stress zu reduzieren. Das geschieht z. B. durch *tension-reduction/externalisation* (Externalisierung, z. B. durch Schreien, Dampf ablassen oder sich beruhigen, indem man ein Buch liest), *focus on the positive* (aufs Positive konzentrieren) und *self-blame* (die Schuld bei sich suchen). Mischformen zielen sowohl darauf ab, die negativen Gefühle zu reduzieren, als auch die Situation zu verändern. In diesem Bereich findet man die Strategien *seeking social support* (soziale Unterstützung suchen), *distancing* (distanzieren) und *internalizing* (internalisieren, d. h. nicht über das Problem sprechen) (vgl. Tenenbaum et al., S. 271 für einen Überblick). Die Betroffenen wählen dabei nicht nur eine Strategie, sondern wenden verschiedene Optionen an. Tenenbaum und Kollegen (2011) sprechen deswegen von einem „komplexen Phänomen" (S. 280). Die Studie fand heraus, dass die Betroffenen primär problembezogene Strategien einsetzen, diese sich aber nicht als effektiv erweisen.

Auch beim Mobbing im Internet handelt es sich um ein komplexes Phänomen, weswegen Betroffene meist mit einer Kombination aus verschiedenen Strategien reagieren (vgl. Orel et al., 2017). Beliebt sind hierbei technische Lösungen (z. B. den/die Täter*in blockieren; die Nachricht löschen) sowie Freund*innen um Unterstützung zu bitten (ebd.). Diese Strategien werden rückblickend als hilfreich empfunden (vgl. Price und Dalgleish, 2010). Im Gegensatz dazu wird die Konfrontation mit dem/der Täter*in häufig angewendet, aber nicht als hilfreich empfunden, während das Gespräch mit Eltern und Lehrkräften selten aufgesucht wird, aber dann als effektiv bewertet wird (ebd.).

In einer Metaanalyse unterteilen Perren und Kollegen (2012) zunächst drei generelle Strategien gegen Cybermobbing: Prävention, Bekämpfung von Cybermobbing und Abschwächen der negativen Auswirkung des Mobbings. Die erste Strategie setzt also vor dem Beginn des Mobbings an, die letzteren beiden entstehen als Reaktion auf Mobbing. In der Bekämpfung von Cybermobbing wird unterschieden zwischen: 1) technischen Lösungen (wie Täter*in blockieren, Nachrichten löschen), 2) den/die Täter*in konfrontieren (mit seinem/ihrem Verhalten konfrontieren, Vergeltung suchen), 3) ignorieren, 4) instrumenteller Hilfe von außen (z. B. eine Lehrkraft spricht das Thema im Unterricht an; die Polizei kontaktiert den/die Täter*in). Bei der Abschwächung negativer Auswirkungen unterscheiden Perren und Kollegen (2012) zwischen emotionaler Unterstützung von außen (Freund*innen, Eltern, ...) und eigener emotionaler Bewältigung (hoffen, dass das Mobbing aufhört; Schuld bei sich selbst suchen, ...).

Auch wenn Perren und Kollegen (2012) durch die Metaanalyse verschiedene Strategien zum Umgang mit Hate Speech im Netz identifizieren können, so bleibt die Frage nach dem Erfolg der verschiedenen Strategien weiter ungeklärt. Ergebnisse hierüber wären insbesondere für die Beratung und Begleitung von Hate Speech-Opfern wichtig.

In unserer Fragebogenstudie ging es zum einen darum, welche Strategien Betroffene im Umgang mit Hate Speech im Netz gewählt haben. Zum anderen wollten wir herausfinden, welche der Strategien sie rückblickend als besonders hilfreich empfunden haben. Hierzu wurde ein Online-Fragebogen von 201 Teilnehmer*innen ausgefüllt.

3 Methodik

3.1 Fragebogen

Um die Forschungsfragen zu klären wurde ein Online-Fragebogen erstellt. Die Rekrutierung der Teilnehmenden (TN) erfolgte über E-Mail-Verteiler und über Social Media-Seiten. Der Fragebogen bestand aus

drei Themenbereichen: allgemeine Angaben, Hate Speech Opfer, Hate Speech Täter*innen.

Allgemeine Angaben. Zunächst wurden generelle soziodemographische Angaben erhoben (Staatsangehörigkeit, Alter, Geschlecht, Tätigkeit). Anschließend wurden Fragen zur generellen Mediennutzung gestellt: Wie häufig, mit welchen Geräten und auf welchen Plattformen gehen die TN online?

Hate Speech-Opfer. Im Anschluss folgte die Frage, ob TN selbst schon einmal Opfer von Hate Speech im Netz gewesen sind. Bei einer positiven Antwort wurden die TN gefragt, auf welchen Plattformen der Angriff geschehen war. Des Weiteren wurde gefragt, in welchem Alter die Betroffenen Hate Speech erlebt haben. Anschließend wurden folgende acht Strategien, um mit Hate Speech umzugehen, abgefragt: technische Lösung (den/die Täter*in blockieren, melden), Konfrontation (den/die Täter*in auf das Verhalten ansprechen), Vergeltung (sich an dem/der Täter*in rächen), Ignorieren, die eigene Familie um Unterstützung bitten, den Freundeskreis um Unterstützung bitten, eine Autoritätsperson (Lehrkraft, Arbeitgeber*in) um Hilfe bitten, zur Polizei gehen. Für jede dieser Strategien wurde gefragt, ob die TN diese Strategie genutzt haben oder nicht. Lautete die Antwort „Ja", so wurde erfragt, wie sehr die Strategie geholfen hat („gar nicht" bis „sehr" auf einer fünfstufigen Likert-Skala). Im Anschluss konnten die TN in einer freien Texteingabe erklären, warum sie sich für diese Strategie entschieden hatten. Wurde eine Strategie nicht genutzt, so wurden die TN gefragt, warum sie sich dagegen entschieden hatten. Hierfür gab es drei Auswahlmöglichkeiten („Ich kam nicht auf die Idee", „Ich hatte Angst vor negativen Konsequenzen" und „Es hätte nichts gebracht") sowie eine freie Texteingabe für sonstige Gründe.

*Hate Speech Täter*innen*. TN wurden ebenfalls gefragt, ob sie selbst jemals jemanden im Netz mit Hate Speech konfrontiert haben. Bei einer positiven Antwort folgten Fragen über die verwendete Plattform, die Beziehung zum Opfer und welche emotionalen Folgen Hate Speech für den/die Täter*in hatte.

3.2 Teilnehmende an der Befragung

Es wurden nur Fragebögen berücksichtigt, die vollständig ausgefüllt wurden. Ein Fragebogen wurde aussortiert, weil der/die Proband*in offensichtlich Unsinn ausgefüllt hat. Ansonsten sind keine Besonderheiten aufgefallen. Damit gab es 201 gültige Fragebögen.

Stichprobenbeschreibung. Von den 201 Teilnehmenden (TN) waren 148 weiblich (73,6 %), 49 männlich (24,4 %), vier machten keine Angabe (2,0 %). Die meisten TN hatten die deutsche Staatsbürgerschaft (166 TN, davon vier TN mit doppelter Staatsbürgerschaft), gefolgt von der luxemburgischen (28 TN). Das Alter der TN wurde in Fünf-Jahres-Schritten abgefragt (10–15 Jahre, 16–20 Jahre usw.). Da insgesamt wenig TN der jüngeren und älteren Altersklassen teilnahmen, wurden hier jeweils zwei Altersgruppen zusammengefasst, um für die statistischen Analysen eine ausreichende TN-Anzahl pro Altersgruppe zu haben (siehe Tabelle 1). Von den 201 TN waren 74 TN Student*innen (36,8 %), 70 TN Berufstätige (34,8 %), fünf TN Schüler*innen (2,5 %), vier TN Auszubildende (2,0 %), ein TN arbeitssuchend (0,5 %), 38 TN machten keine Angabe (18,9 %), neun TN gaben „Sonstiges" an (4,5 %).

Altersgruppe	Anzahl der TN	Prozent
<10	0	0
10–20	10	5,0
21–25	52	25,9
26–30	36	17,9
31–35	21	10,4
36–45	22	10,9
46–55	26	12,9

56–65	19	9,5
>65	15	7,5
Gesamt	201	100,0

Tabelle 1: Altersverteilung der Teilnehmenden am Online-Fragebogen (Anzahl der Teilnehmenden und prozentualer Anteil an der Gesamtstichprobe)

4 Ergebnisse

4.1 Mediennutzung der Stichprobe

Tabelle 2 zeigt die durchschnittliche Zeit, die die TN pro Tag im Netz verbringen. Die durchschnittliche Zeit liegt bei 1–3 h pro Tag. Weniger als eine Stunde verbringen vor allem ältere Menschen im Internet. Eine höhere Zeit von 4–6 h findet man umso häufiger, je jünger die Personen sind. Eine Zeit von über sechs Stunden ist eher gering verbreitet, Ausnahme sind die Altersgruppen 31–35 Jahre und 36–45 Jahre, in denen etwa 10 % der TN mehr als sechs Stunden pro Tag im Netz verbringen.

Die meisten TN gehen über ihren Computer (93,5 %) oder ihr Smartphone (92,0 %) ins Netz. Weniger häufig sind Tablets (27,4 %) und Smartwatches (2,5 %).

Am häufigsten genutzt werden die Dienste von Instant Messaging Apps (z. B. Whats App (88,6 %), YouTube (70,1 %) und Facebook (66,2 %). Die letzteren beiden werden vornehmlich passiv genutzt (83,0 % der TN schauen YouTube Videos, ohne sie zu kommentieren, 9,9 % schreiben Kommentare, 5,7 % posten eigene Videos; 39,1 % der Facebook-Nutzer laden eigene Inhalte hoch, während 90,2 % die Inhalte anderer Nutzer anschauen). Instagram (38,8 %) und Snapchat (11,4 %) sind vornehmlich bei TN der Altersgruppe 10–20 beliebt (in dieser Altersgruppe: Instagram 100,0 %, Snapchat 70,0 %).

Auf die Frage, ob es an ihrer Ausbildungsstätte oder ihrem Arbeitsplatz eine Anlaufstelle für Probleme mit Hate Speech im Netz gäbe, antworten 37,3 % der TN mit „Ich weiß es nicht". Bei 30,3 % gibt es eine Anlaufstelle, bei 29,9 % nicht. Veranstaltungen von Medienscouts oder ähnlichen aufklärenden Organisationen gibt es bei 33,9 % der TN. Von diesen finden 70,6 % das Angebot nützlich, für 29,4 % war das Angebot nicht interessant. Bei 44,3 % der TN ist kein Angebot vorhanden und 21,9 % wissen nichts von Angeboten.

Altersgruppe	**Keine Ang.**	**<1h**	**1–3h**	**4–6h**	**>6h**	**Gesamt**
10–20	0 (0 %)	0 (0 %)	4 (40,0 %)	5 (50,0 %)	1 (10,0 %)	**10**
21–25	0 (0 %)	2 (3,8 %)	32 (61,5 %)	14 (26,9 %)	4 (7,7 %)	**52**
26–30	0 (0 %)	2 (5,5 %)	20 (55,5 %)	14 (38,9 %)	0 (0,0 %)	**36**
31–35	0 (0 %)	0 (0,0 %)	12 (57,1 %)	5 (23,8 %)	4 (19,0 %)	**21**
36–45	0 (0 %)	1 (4,5 %)	13 (59,1 %)	5 (22,7 %)	3 (13,6 %)	**22**
46–55	0 (0 %)	7 (26,9 %)	16 (61,5 %)	3 (11,5 %)	0 (0,0 %)	**26**
56–65	1 (5,3 %)	4 (21,1 %)	10 (52,6 %)	3 (15,8 %)	1 (5,3 %)	**19**
>65	0 (0 %)	8 (53,3 %)	7 (46,7 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	**15**
Gesamt	**1 (0,5 %)**	**24 (11,9 %)**	**114 (56,7 %)**	**49 (24,4 %)**	**13 (6,5 %)**	**201**

Tabelle 2: Zeit, die die TN pro Tag im Netz verbringen, nach Altersgruppe aufgeschlüsselt (Anzahl der TN und prozentualer Anteil an der jeweiligen Altersgruppe). Grau unterlegt sind die Felder, in denen sich mehr als 13 % der TN aus der jeweiligen Altersgruppe wiederfinden.

4.2 Hate Speech

Auf die Frage, ob sie in ihrem Bekanntenkreis von Beleidigungen im Netz wüssten, antworten 60,7 % der TN mit „Nein". 8,5 % der TN geben an, von einmaligen Fällen zu wissen – hier liegt kein Cyber*mobbing* vor, da das Verhalten nicht wiederholt aufgetreten ist, wohl aber Hate Speech. 30,8 % berichten von mehrmaligen Hate Speech Angriffen auf eine Person, somit also von Cybermobbing.

75,6 % der TN geben an, selbst noch nie Opfer von Beleidigungen im Netz gewesen zu sein. 12,9 % haben eine einmalige Beleidigung erfahren, die übrigen 11,5 % wurden mehrfach beleidigt. Die im Folgenden berichteten Ergebnisse beziehen sich auf die 49 TN, die ein- oder mehrmals von Hate Speech betroffen waren, also 24,4 % unserer Stichprobe.

Eine weitere Frage war, auf welchen Kanälen sich Hate Speech abgespielt hat. 49,0 % der Betroffenen wurden auf Facebook beleidigt, 18,4 % in WhatsApp. Weniger häufig wird von Hate Speech auf Twitter (6,1 %) und YouTube (2,0 %) berichtet. Die Rubrik „Sonstiges" wählen 28,6 % (Mehrfachnennungen waren möglich) und nennen dort z. B. die eigene Homepage bzw. den eigenen Blog oder auch ältere Plattformen wie SchülerVZ. Von eigener Erfahrung mit Beleidigungen auf Instagram oder Snapchat berichtet keiner der TN.

Die TN wurden gefragt, in welchem Alter sie von Hate Speech betroffen waren. 49,0 % berichten von Hate Speech im Alter von 10–19 Jahren, 28,6 % im Alter von 20–30 Jahren, und 20,4 % im Alter von 31–60 Jahren. Von 2,0 % fehlt die Angabe zum Alter.

Die TN hatten die Möglichkeit, in einer freien Texteingabe den Kommentar einzugeben, der sie am meisten getroffen hat. Dabei stehen in der Altersgruppe bis 19 Jahre Beleidigungen über das Aussehen im Vordergrund (29,2 % der TN berichten, dass Beleidigungen wie, z. B. „fett" oder „hässlich" sie besonders getroffen hätten), gefolgt von allgemeineren Beleidigungen wie „Hure" (16,7 %) sowie Lügen über das Verhalten des Opfers (8,3 %, z. B. Aussagen über den Beziehungsstatus der Person). Im Alter ab 20 Jahren werden vor allem Drohungen als besonders schlimm wahrgenommen (29,2 %), hinzu kommen Kommentare über den Beruf (oder die Berufsunfähigkeit) des Opfers (16,7 %).

4.3 Kommunikative Strategien

Im Folgenden Teil des Fragebogens wurden die TN, die ein- oder mehrmals von Hate Speech im Netz betroffen waren, gefragt, welche kommunikativen Strategien sie im Umgang mit Hate Speech genutzt haben und wie sehr diese ihnen geholfen haben.

Wie in Tabelle 3 zu sehen ist, werden am häufigsten folgende Strategien gewählt: mit der Familie sprechen (65,3 %), mit Freund*innen sprechen (63,3 %), technische Lösungen (59,2 %), den Angriff ignorieren (57,1 %). Etwa zwei Fünftel der TN konfrontiert den/die Täter*in (40,8 %). Weniger häufig kontaktieren TN eine Autoritätsperson wie Lehrkräfte oder Arbeitgeber*innen (16,3 %) oder die Polizei (14,3 %). Am seltensten wird Vergeltung als Strategie gewählt (12,2 %).

Zusätzlich wurden die TN gefragt, wie sehr ihnen die Strategie geholfen habe. Die Antwort wurde mit einer fünfstufigen Likertskala von 1 („gar nicht") bis 5 („sehr") erfasst (siehe ebenfalls Tabelle 3). Am nützlichsten wird die Strategie „mit Freund*innen sprechen" bewertet (4,07). Danach folgen das Gespräch mit der Polizei (4,00), die technische Lösung (3,66) und das Gespräch mit der Familie (3,65). Als etwas weniger nützlich werden das Gespräch mit einer Autoritätsperson wie Lehrkräfte oder Arbeitgeber*in (3,57) sowie das Ignorieren (3,43) gewertet. Das Schlusslicht bilden die Vergeltung (3,00) und schließlich die Konfrontation (2,79).

Strategie	**TN, die diese Strategie gewählt haben (Anzahl, Prozent von insgesamt N=49)**	**Nützlichkeit (Mean (SDev))**
Familie	32 (65,3 %)	3,65 (1,45)
Freund*innen	31 (63,3 %)	4,07 (1,26)
Technische Lösung	29 (59,2 %)	3,66 (1,32)
Ignorieren	28 (57,1 %)	3,43 (1,14)
Konfrontation	20 (40,8 %)	2,79 (0,98)
Lehrkräfte/Arbeitgeber*in	8 (16,3 %)	3,57 (1,62)
Polizei	7 (14,3 %)	4,00 (1,00)
Vergeltung	6 (12,2 %)	3,00 (1,10)

Tabelle 3: Häufigkeiten der gewählten Strategien im Umgang mit Hate Speech (Gesamtzahl der Betroffenen: N=49) und Nützlichkeit der Strategie (auf einer Skala von 1 (gar nicht hilfreich) – 5 (sehr hilfreich))

Weiterhin wurden die TN in einer offenen Texteingabe gefragt, warum sie sich für die jeweilige Strategie entschieden hätten. Die Antworten wurden sortiert und zu größeren Gruppen zusammengefasst. Folgende Gründe kamen dabei heraus:

- Familie: emotionale Entladung; Tipps fürs weitere Vorgehen einholen
- Freund*innen: emotionale Entladung; Gruppengefühl; Tipps fürs weitere Vorgehen einholen; andere vor Gefahren im Netz warnen
- Technische Lösungen: kein weiterer Kontakt; damit niemand anderes es sieht; Täter*in wird eventuell gesperrt und kann dann andere nicht beleidigen
- Ignorieren: dem/der Täter*in die erwünschte Reaktion verweigern; damit das Beleidigen aufhört
- Konfrontation: den/die Täter*in auf sein Verhalten hinweisen; Streitpunkte persönlich klären
- Lehrkräfte/Arbeitgeber*in: Hate Speech ist im Kontext Ausbildung/Job aufgetreten; aus Transparenz gegenüber dem/der Arbeitgeber*in
- Polizei: um die eigene Sicherheit zu wahren; keine der anderen Strategien hat zu einer Lösung des Konflikts geführt
- Vergeltung: den/die Täter*in vor anderen bloßstellen

Auf die Frage, warum sie eine bestimmte Strategie verworfen hätten, antworten die TN häufig mit „Das hätte nichts gebracht". Weitere Gründe sind in Tabelle 4 dargestellt.

Des Weiteren wurden in einer freien Texteingabe folgende Gründe vorgebracht, warum eine Strategie **nicht** gewählt wurde:

- Familie: um die Familie nicht zu belasten; privates Problem, das die Familie nichts angeht
- Freund*innen: weil es unangenehm oder zu privat war
- Technische Lösungen: Blockieren nicht möglich, da anonyme/r Täter*in; kein Löschen, damit der Kommentar als Nachweis verfügbar ist; Wunsch nach Rechtfertigung
- Ignorieren: Wunsch nach Rechtfertigung; damit kann man den/die Täter*in nicht auf das Verhalten hinweisen

Strategie	TN, die diese Strategie nicht gewählt haben	Gründe, die gegen das Verwenden der Strategie sprechen		
	Anzahl (Prozent von insgesamt N=49)	Kam nicht auf die Idee	Angst vor neg. Konsequenzen	Hätte nichts gebracht
Familie	17 (34,7 %)	17,6 %	5,9 %	47,1 %
Freunde	18 (36,7 %)	27,8 %	11,1 %	44,4 %
Technische Lösung	20 (40,8 %)	10,0 %	10,0 %	35,0 %
Ignorieren	21 (42,9 %)	0,0 %	33,3 %	19,0 %
Konfrontation	29 (59,2 %)	0,0 %	31,0 %	44,8 %
Lehrkräfte/Arbeitgeber*in	41 (83,7 %)	36,6 %	7,3 %	41,5 %
Polizei	42 (85,7 %)	28,6 %	4,8 %	35,7 %
Vergeltung	43 (87,8 %)	9,3 %	9,3 %	65,1 %

Tabelle 4: Anzahl der TN, die eine bestimmte Strategie nicht gewählt haben, sowie die Prozentzahlen dieser TN darüber, warum sie eine Strategie verworfen haben; da Mehrfachantworten möglich waren, summieren sich die Prozentwerte pro Zeile z. T. auf über 100 %.

- Konfrontation: nicht möglich, weil anonyme/r Täter*in; um den Konflikt nicht zu verschärfen
- Lehrkräfte/Arbeitgeber*in: kein/e Ansprechpartner*in vorhanden; privates Problem; nicht notwendig
- Polizei: nicht notwendig
- Vergeltung: entspricht nicht dem eigenen Wertekodex; weil es den/die Täter*in bestärkt hätte

Schließlich wurden TN in einer freien Texteingabe gefragt, wie sich ihr Verhalten im Netz seit den Hate-Speech-Vorfällen verändert habe. Am häufigsten wird genannt, dass die TN weniger Informationen über sich ins Netz stellen. Des Weiteren verbringen TN insgesamt weniger Zeit im Netz und meiden bestimmte Internet-Seiten. Zudem greifen sie häufiger auf technische Lösungen wie Melden oder Sperren zurück, auch in Fällen, wenn sie sehen, dass andere User beleidigt werden. Auch werden Konflikte mit Offline-Bekanntschaften nicht mehr im Netz, sondern vermehrt im persönlichen Gespräch ausgetragen.

4.4 Hate Speech Täter*innen

Im letzten Teil des Fragebogens wurden die TN dazu befragt, ob sie sich selbst an Hate Speech im Netz beteiligt hätten. 1,5 % (drei TN) geben an, Hate Speech Kommentare weitergeleitet zu haben, 1,0 % (zwei TN) haben einem solchen Kommentar einen „Like" gegeben, 97,5 % (196 TN) haben Hate Speech Kommentare weder weitergeleitet noch mit einem „Like" kommentiert. 12,4 % (25 TN) haben sich schon mal überlegt, jemanden im Netz zu beleidigen, 87,6 % (176 TN) hatten diesen Gedanken noch nicht. 4,0 % (acht TN) geben an, selbst eine andere Person im Netz mindestens einmal beleidigt zu haben. Die folgenden Angaben beziehen sich auf die Antworten dieser acht Täter*innen.

25,0 % der Beleidigungen waren öffentlich sichtbar, 75,0 % wurden in einer privaten Nachricht verschickt. Genutzt wurden hierfür Facebook Messenger (50,0 %), WhatsApp Chats mit Einzelpersonen (25,0 %) sowie die Facebook Pinnwand und WhatsApp Gruppenchats (je 12,5 %).

63,5 % der Täter*innen kannten das Cybermobbing-Opfer persönlich, 37,5 % beleidigten eine ihnen unbekannte Person. Die Täter*innen kennzeichneten die Nachricht zu 87,5 % mit ihrem eigenen Namen, 12,5 % blieben komplett anonym.

Des Weiteren wurden die TN gefragt, wie sie sich nach dem Beleidigen einer anderen Person im Netz gefühlt hätten. 25 % geben an, dass sie sich besser gefühlt haben, 37,5 %, dass sie sich danach schlechter gefühlt haben. Zudem wurden bei 50 % der TN negative Gefühle (wie Wut oder Ärger) besser, nachdem sie jemand anderen beleidigt hatten, bei 12,5 % wurden die negativen Gefühle schlechter.

5 Diskussion

In unserer Umfrage gaben ca. 25 % der TN an, von Hate Speech im Netz ein- oder mehrmals betroffen gewesen zu sein. Hate Speech im Netz ist dabei kein Thema, das nur bei Jugendlichen auftritt: Etwa die Hälfte der Betroffenen erlebte im Alter von über 20 Jahren Beleidigungen im Internet. Somit ist es sinnvoll, auch an Universitäten und Arbeitsstellen einen Anlaufpunkt für Betroffene einzurichten. Nichtsdestotrotz sprechen unsere Daten dafür, dass Jugendliche besonders gefährdet sind. Dies kann daran liegen, dass Jugendliche mehr Zeit im Netz verbringen als ältere Menschen und sich viele Interaktionen ins Netz verlagert haben. Im Vergleich zu den jungen Erwachsenen in unserer Studie, die täglich noch mehr Zeit im Internet verbringen als die Jugendlichen (möglicherweise auch durch ihren Beruf), sind die Jugendlichen jedoch überproportional oft mit Hate Speech konfrontiert. Das bedeutet, dass vor allem Jugendliche besonders geschützt werden müssen, sowohl durch Präventionsprogramme als auch durch Beratungsangebote für Betroffene.

Wie auch in früheren Studien gezeigt (vgl. Price und Dalgleish, 2010; Tenenbaum et al., 2011; Orel et al., 2017), verwenden betroffene Person häufig mehrere Strategien gleichzeitig, um mit Hate Speech umzugehen. Besonders häufig wenden sich die Betroffenen unserer Studie an Freund*innen und an ihre Familie. Das Gespräch mit Freund*innen zeigt sich auch in anderen Studien als beliebte Strategie (vgl. Price und Dalgleish, 2010; Orel et al., 2017). Die Unterstützung von Eltern wird in anderen Studien jedoch seltener gesucht als in unserer Studie (vgl. Price und Dalgleish, 2010). Der Unterschied zu unserer Studie könnte darin liegen, dass bei Price und Dalgleish Antworten von jungen Menschen im Alter von 10–25 Jahren ausgewertet wurden, in unserer Studie aber sämtliche Altersklassen mit einbezogen wurden. Bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist der Austausch mit Freund*innen möglicherweise ganz besonders wichtig. Vielleicht hat sich im höheren Alter auch das Verhältnis zu den Eltern verändert, sodass diese eher wieder um Rat gefragt werden.

Beide Strategien – das Gespräch mit Freund*innen und das Gespräch mit Eltern – werden sowohl in unserer Studie als auch in vorherigen Studien als effektiv und hilfreich beschrieben (vgl. Price und Dalgleish, 2010; Perren et al., 2012). Das Gespräch mit Vertrauten kann hierbei sowohl emotions- als auch problembezogen sein, man kann also einerseits emotionale Unterstützung bekommen (z. B. freie Antwort aus unserem Fragebogen: „*Sich jemandem anvertrauen zu können, war sehr hilfreich, weil es aufbauend wirkte*“), andererseits auch Tipps für das weitere Vorgehen (z. B. „*Weil ich jemand Externen brauchte, der beurteilte, ob mein Verhalten angemessen war, und der Lösungsvorschläge einbrachte*“). Betroffene können sich also die Unterstützung suchen, die für sie gerade hilfreich ist (emotionale oder bezogen aufs weitere Vorgehen).

Nichtsdestotrotz entscheiden sich jeweils 40 % gegen ein Gespräch mit Freund*innen oder ein Gespräch mit der Familie. Einige sind der Ansicht, dass diese Gespräche nichts genutzt hätten. Zudem gaben Betroffene an, dass ihnen ein Gespräch mit Freund*innen und Familie unangenehm gewesen wäre, oder dass sie die Familie nicht mit ihren Problemen belasten wollten. Ein

TN gab an, zwar mit Familienmitgliedern gesprochen zu haben, diese hätten die Probleme aber als unwichtig abgetan. Ob Gespräche mit vertrauten Personen hilfreich sind, hängt stark vom sozialen Umfeld ab.

In unserer Studie zeigt sich in Übereinstimmung mit Orel und Kollegen (2017), dass auch die Strategien „Technische Lösung" und „Ignorieren" häufig gewählt werden. Bei ersterer handelt es sich um eine problembezogene Strategie, die durch Kontaktabbruch eine weitere Kommunikation mit dem/der Täter*in verhindert oder durch die der/die Täter*in durch „Melden" aus einer Community ausgeschlossen werden kann. Die Strategie „Ignorieren" kann sowohl emotions- als auch problembezogen sein: Emotionsbezogen ist sie dann, wenn die Betroffenen die Beleidigung ignorieren, um sich nicht damit auseinandersetzen zu müssen. Als problembezogen kann sie dann betrachtet werden, wenn die Betroffenen dem/der Täter*in das „Futter" für weitere Beleidigungen entziehen wollen. „Technische Lösungen" und „Ignorieren" ermöglichen es den Betroffenen allerdings nicht, sich zu rechtfertigen oder Falschaussagen zu korrigieren, weshalb sie von manchen nicht gewählt werden.

Die Konfrontation des/der Täters/Täterin wird nach unseren Ergebnissen (entsprechend denen von Price und Dalgleish, 2010) auch recht häufig gewählt (von mehr als einem Drittel unserer Betroffenen), sie wird aber zugleich als am wenigsten nützlich bewertet. Wenn der/die Täter*in unbekannt ist oder die Hate Speech als „nicht so schlimm" bezeichnet wird, wird eine direkte Konfrontation seltener gesucht. Kommt der/die Täter*in hingegen aus dem offline Bekanntenkreis, findet diese Strategie eher Verwendung. Dass die Konfrontation als wenig nützlich bewertet wird, liegt möglicherweise daran, dass es den Beteiligten auch im direkten Kontakt nicht gelingt, den Konflikt zu lösen. Offen bleibt die Frage, ob es kommunikative Strategien gibt, die in einer Konfrontationssituation helfen könnten, eine Lösung zu finden.

Interessant wäre auch zu wissen, bei welcher Art von Beleidigung (ein- oder mehrmalig; als wie schlimm wird die Beleidigung vom Betroffenen empfunden?) welche Strategien und welche Kommunikationskanäle zum Tragen kommen. So ist es gut vorstellbar, dass bei „banaleren" Angriffen die Betroffenen eher auf technische Lösungen zurückgreifen oder die Beleidigung ignorieren, während sie bei heftigeren Angriffen zusätzlich emotionale Unterstützung von Freund*innen und Verwandten einholen. Beim Gespräch mit einer vertrauten Person wäre es außerdem interessant zu erfahren, ob bei den Betroffenen der emotions- oder der problembezogene Aspekt im Vordergrund steht. Ein Wissen darüber, welche Art von Unterstützung Betroffene im persönlichen Gespräch mit Freund*innen, Familie oder auch Lehrkräften und Vorgesetzten suchen, wäre eine Grundlage, um daraus Materialien für Eltern oder Lehrkräfte zu entwickeln, die sie beim Umgang mit Hate Speech-Betroffenen unterstützen. Hierbei muss bedacht werden, dass es zwei Ansatzpunkte für die Unterstützung von Betroffenen gibt: zum einen das Lösen des tatsächlichen Problems, nämlich der Hate Speech, zum anderen aber auch die Bewusstheit über den emotionalen und psychischen Stress, den eine derartige Attacke im Netz mit sich trägt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass für Betroffene von Hate Speech die direkte Kommunikation mit vertrauten Personen (Familie und Freund*innen) am wichtigsten und am hilfreichsten ist. Auch ein Abbruch der Kommunikation durch technische Maßnahmen wird manchmal gewählt, verhindert aber die Möglichkeit, sich zu wehren und Dinge wieder geradezurücken. Ebenso werden Täter*innen seltener direkt konfrontiert, weil dies als weniger nützlich angesehen wird. Bedenkenswert ist, dass sich Betroffene nur selten nach außen wenden, um Hilfe von externen Personen (z. B. Lehrkräfte, Polizei) einzuholen. Vielleicht sind die Unterstützungssysteme der Familie und der Freund*innen ausreichend. Vielleicht sind aber auch externe Anlaufstellen zu

unbekannt (ein Drittel unserer TN wusste nicht, ob es im eigenen Umfeld eine solche Anlaufstelle gibt) oder es fehlt Vertrauen in solche Stellen (in unserer Studie bewertete fast ein Drittel der TN, die Angebote von Medienscouts u. Ä. kannten, diese als nicht nützlich). Unsere Ergebnisse sprechen dafür, dass daran gearbeitet werden muss, Angebote für Prävention und Aufklärung sowie Angebote für Betroffene bekannter zu machen, das Vertrauen in diese Einrichtungen zu stärken und auch hilfreiche kommunikative Strategien für Betroffene und deren Bekanntenkreis zu entwickeln.

Literatur

FOLKMAN, Susan; LAZARUS, Richard S.: Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.

KATZER, Catarina: Wenn das Internet zur W@ffe wird. Heidelberg: Springer, 2014.

KOWALSKI, Robin M.; LIMBER, Susan P.: Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. In: Journal of adolescent health, Nr. 53, (2013), S. 13–20.

MEIBAUER, Jörg: Hassrede – von der Sprache zur Politik. In MEIBAUER, J. (Hrsg.): Hassrede/Hate Speech. Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion, Gießen: Elektronische Bibliothek, 2013, S. 1–16.

PORSCH, Torsten; PIESCHL, Stephanie: Cybermobbing unter deutschen Schülerinnen und Schülern: eine repräsentative Studie zu Prävalenz, Folgen und Risikofaktoren. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, Nr. 9, Jg. 1 (2014), S. 7–22.

OREL, Alexandria; CAMPBELL, Marilyn; WOZENCROFT, Kelly; LEONG, Eliza; KIMPTON, Melanie: Exploring university students' coping strategy intentions for cyberbullying. In: Journal of interpersonal violence, Nr. 32, Jg. 3 (2017), S. 446–462.

PERREN, Sonja; CORCORAN, Lucie; COWIE, Helen; DEHUE, Francine; GARCIA, D'Jamila; MC GUCKIN, Conor; SEVCIKOVA, Anna; TSATSOU, Panayiota; VÖLLINK; Trijntje: Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. In: International Journal of Conflict and Violence, Nr. 6, Jg. 2 (2012), S. 283–293.

PRICE, Megan; DALGLEISH, John: Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. In: Youth Studies Australia, Nr. 29, Jg. 2 (2010), S. 51–59.

SCHULTZE-KRUMBHOLZ, Anja; SCHEITHAUER, Herbert: Cyberbullying unter 27 Kindern und Jugendlichen. Ein Forschungsüberblick. In: Psychosozial, Nr. 122 (2011), S. 79–90.

TENENBAUM, Laura S.; VARJAS, Kris; MEYERS, Joel; PARRIS, Leandra: Coping Strategies and perceived effectiveness in fourth through eighth grade victims of bullying. In: School Psychology International, Nr. 32, Jg. 3 (2011), S. 263–287.

Zu den Autorinnen

Isabel Schmier studiert Sprechkunst und Kommunikationspädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Zuvor absolvierte sie den BA English and American Studies an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg sowie der University of Kent in Canterbury.

Julia Reuter ist freischaffende Sprecherin und Sprecherzieherin in Berlin und tätig bei Lehrermarktplatz.de. Zuvor studierte Sie Allgemeine Rhetorik und Medienwissenschaft an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen und anschließend Sprechkunst und Sprecherziehung an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

Kerstin H. Kipp ist Professorin für Sprechwissenschaft an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Zuvor war sie Wissenschaftliche Leiterin des ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm. Sie studierte Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an der Universität des Saarlandes. Außerdem ist sie promovierte und habilitierte Psychologin.

E-Mail: kerstin.kipp@hmdk-stuttgart.de

Stefan Wachtel

Die Essenz des Überzeugens II – Distanz macht Nähe erst möglich.

Vielleicht kommen die Menschen in der Krise auf das Wesentliche, auf den Kern, auf die Essenz. Rhetoriker haben es mit Reden und Antworten zu tun. Deshalb möchte ich zwei Fragen stellen:

… Wie sprechen wir miteinander in der Krise?

… Und wie werden wir miteinander reden, wenn die Krise vorbei ist?

Wenn noch Reste von räumlicher Distanz da sein werden.

Empathie ist nicht Abfallprodukt räumlicher Nähe

Wir sehen jetzt erst so richtig, wie wichtig Nähe ist, jemanden sehen anfassen, ihre und seine Stimme hören. Wir vermissen Nähe, sie fehlt uns jetzt so. Wir werden sie herstellen müssen, jetzt in der Distanz, und später, wenn es wieder leichter wird.

Wir haben ja auch das Gegenteil erlebt: Zu viel Nähe, und das ist auch nicht gut, es gibt die Tyrannei der Intimität, ich habe noch mal in dem Buch von Sennett gelesen. Tyrannisch, wenn alle sich alles sagen, schrecklich. Oft nervt die Nähe. Gehen sie in einen Zug, sehen Sie, wie Menschen sich setzen – sie werden beargwöhnt, sie sehen, wie widerwillig Platz gemacht wird. Sehen sie eine Talkshow, in der Menschen sich sehr nahe sind, sich gegenseitig anfassen - und mit Worten traktieren. Jeder ein Rechthaber. Also: Nähe ist kein Wert an sich. Und umgekehrt. Manchmal ist es so, und jetzt erleben wir es vielleicht, in den nächsten Wochen: Vielleicht macht ja Distanz Nähe erst möglich.

Was uns fehlt, ist, wenn nicht räumliche Nähe, dann Empathie. Keine neue Weisheit, sicher, aber da gibt es ein Klischee aufzudecken. Auch Empathie kommt eben nicht *per se* aus Nähe. Distanz potenziert Empathie ja oft genug. Ein Hündchen, dessen Schwanz eingeklemmt ist und das auf einem facebook video zu sehen ist erzeugt weltweites Mitgefühl. Über zigtausende Kilometer entfernt. 12 Jungen, die in Thailand eingeklemmt sind, erregen unser Mitgefühl, in der deutschen Tagesschau über Tage. Chilenische Bergarbeiter, die verschüttet waren, Minenarbeiter, die gerettet werden. Wir erinnern uns, mit den passenden Sonnenbrillen der Marke Oakley, 400 Euro Listenpreis. These: Empathie ist nicht Nebenprodukt von Nähe. Diese globalisierte Krise zeigt uns das, sondern auch Empathie kommt oft genug gerade aus Distanz.

Sehen wir die größte Nähe an – zwei Liebende. Zwei Liebende, die sich jetzt nicht sehen können, weil sie ja nicht oder nicht zum selben Haushalt gehören. Sie können über Video gegenseitig den Freudenausdruck verfolgen, in Echtzeit, schön nacheinander. Kein Ersatz für Zärtlichkeit, aber heute möglich.

Und wer nicht liebt? Der beugt für die Zukunft vor, die App „tinder“ verzeichnet einen Hype. Ganz klar, man sieht Bildchen an von Menschen in maximaler Entfernung, die maximale Nähe suchen. Nicht eine Minderheit, sondern die meisten werden einander über diese Apps kennengelernt haben. Und

warum auch nicht, diese Beziehungen sind nicht die schlechtesten. Zu vermuten ist, dass auch nach der Krise technisch gestützte Intimität und Kommunikation eher der Normalfall sein wird. Also, meine erste These: die Erfahrung, dass Nähe und Empathie auch in Distanz möglich sind, diese Erfahrung machen wir in der Krise umso mehr. Diese Erfahrung wird unsere Kommunikation bestimmen.

Wörter gegen die Distanz

Differenzierte Distanz scheint gefragt. Wo es keine räumliche Nähe gibt, auch nach der Krise nicht, es wird ja da alles anders werden, wo es also keine räumliche Nähe gibt, da werden wir Nähe im Reden schätzen lernen. Die Ideologie der Sachlichkeit und Nichtpersönlichkeit, mit der wir als Deutsche erzogen sind, wird nicht mehr in Geltung sein können. Meine These: Wir werden sozusagen, im Sprechen umso persönlicher werden müssen.

Persönlicher werden, wenn es an Nähe fehlt: da bleibt nur die Sprache selbst. Wo reale Nähe – Zusammenstehen, zusammen sitzen -, unmöglich wird, bleiben die Wörter, Kommunizieren heißt ja; Common, Zusammen etwas gemeinsam machen, Sie kennen das englische „Common Ground“. Jemand hat das ins Deutsche übersetzt, da kommt heraus: „Gemeinplatz“. Aber der gerade ist verpönt. Wir werden auch Gemeinplätze wieder herholen müssen, wollen wir Distanz überwinden. Nähe durch Wörter, geschrieben und gesprochen, Wörter, mit denen wir uns gemein machen mit anderen: das ist nichts Verwerfliches, nebenbei gesagt.

In einem anderen Bild: Eine Tendenz wird sich also verstärken, wo Nähe immer mehr technisch hergestellt wird: die angelsächsische Art der Kommunikation. Und hier speziell: Der Wirkungsmodus, in den die sich dort versetzen. Die beschreiben weniger Sachverhalte als dass sie Appelle, Nähe-Bekundungen und große Gemeinsamkeiten beschwören. Dort gehört die direkte Ansprache zum guten Ton: „Du bist, Ihr seid“, „Whenever you have to tackle a change, You have to begin with the heart.“ Bei uns gibt es das nur noch im Liedgut: „Wenn alle Brünnlein fließen, dann musst DU trinken.“ Du Du Du. THESE: Das Persönliche, die sprachliche Herstellung von Nähe in unserer Sprache wird existenziell werden, wo räumliche Nähe nicht möglich ist und nur Worte bleiben.

Persönlich sprechen, das ist sicher das Schwerste in Zeiten, in denen persönlicher Kontakt beschränkt oder gar verboten ist. Wenn alles per Videokonferenz gemacht werden muss. Unser aller Rhetoriktrainings haben wir in kurzer Zeit auf remote umgestellt, jetzt habe ich vieles wieder in-person begonnen, aber remote wird gleichwohl als Normalfall bleiben. Skye, Webex, Zoom, Unternehmen wie Sharpist in Berlin, die online Learning verkaufen, das sind die wahren Gewinner. Wie werden wir kommunizieren nach der Krise? Ganz einfach: Vor einem Bildschirm Gesichter sehen, dabei mit einer Maus hantieren, Stimmen laut und leise stellen, mute und remote. Das wird nicht mehr zurückzudrehen sein. Unsere Bildung, das Asset für Nationen ohne Bodenschätze, wird eine einzige Videokonferenz sein. Von jung bis alt, von Volkshochschule bis „Executive“. Wir sehen, dass für unsere Klienten aus der Wirtschaft mehr in dieser Krise steckt als Techniken, sondern ein Sinneswandel. Das stimmt. Ob der Weg wegführt vom Profitdenken, wo es demnächst Milliardenverluste zu kompensieren gilt, ist eine Hoffnung, mehr noch nicht.

Ideen entwickeln sich viral, wie die Viren. Deren Verbreitung ist längst pandemisch. Sie werfen ausgesprochen, und remote reden wird das ganze Leben von dieser Krise an völlig umkrempeln. Vom Kindergarten an: Zum praktischen Reden zurück: Lernen wird heißen, in PC-Kameras zu reden. Die nächste These: Die technische Herstellung von Nähe – die mündliche Verbreitung von Ideen wird existenziell werden.

Der Coronatod der Eventindustrie

Wenn die technische Herstellung von Nähe der Normalfall wird, was wird dann aus den realen Events? Live treffen werden seltener, auch nach der Krise. Was geschieht mit etwas, das selten wird? Zwei Folgen: es wird kostbarer – und teurer. Kostbar wird alles, worauf wir so lange gewartet haben, was lange verboten war. Und Events werden zunächst selten bleiben, aus Angst vor der Seuche. Es wird über lange Zeit etwas Besonderes sein, jemanden live sehen zu können. Und teurer. Die Veranstalter werden sich schadlos halten wollen, und das Publikum wird lechzen nach Events. Der Anstieg der Ticketpreise wird das Mindeste sein.

Von schriftlich zu mündlich

Weniger Events? Heißt das, es wird weniger geredet werden? Vielleicht wieder mehr geschrieben? Klares Nein: wir sind einem Zeitalter der Mündlichkeit, und dieser Change ist nicht reversibel. Im Gegenteil: Gute Redner sind schon heute teurer als gute Schreiber. Früher – seit Johannes Gutenberg – war es umgekehrt. Die „Edelfeder“ wird zum Auslaufmodell. Und wer erfolgreich schreibt, der schreibt eher mündlich – wie Gabor Steingarts Morning Briefing übrigens. Das Zeitalter der Mündlichkeit bekommt durch diesen Coronatod der Eventindustrie erst so richtig einen Turbo verpasst. Online, non-Live, Remote, Video seit langem schon, das alles sorgt für mehr Mündliches und weniger Schriftliches. Ein Handwerk wird gefragt sein; „Schreiben fürs Hören“!

Damit bin ich beim Unwort des Jahrzehnts. Das Unwort des Jahrzehnts heißt „Speaker“, der Speaker oder die Speakerin. Ich gehöre ja dazu. Ich bin Gottseidank nicht nur, aber auch, manchmal keynote speaker. Wer das Wort Speaker hört oder liest, dem wird inzwischen leicht schlecht. In den vergangenen Jahren gab es einen Riesen-Hype, Krethi und Plethi war Speaker. Ideen waren auch dort ausgesprochen, wo sie gar keine waren. Das wird sich ändern, wo sich die Gelegenheiten öffentlicher Rede in Luft auflösen, wie jetzt gerade. Wie reden wir in der Krise? Öffentlich, live: gar nicht! Die Folge: die Eventindustrie hat sich innerhalb weniger Wochen komplett verabschiedet. Ein freundliches Lächeln und Winken aus der Entfernung, das wars.

Wie werden wir nach der Krise reden? Sorgfältiger, mit mehr Konkurrenzdruck, mit wachen Ohren, die durch Entschleunigung und lockdown geübt sind. Wir wollen nicht mehr das Rauschen, es werden mehr echte Ideen durchkommen. Erstens also: inhaltliche Qualität des Gesprochenen: Was nicht substanziell ist, wird öfter aussortiert werden, das ist gut so. Es wird nicht mehr so leicht für Krethi und Plethi, „Speaker“ zu sein. Meine nächste These also: Diese Krise wird die inhaltliche Qualität des Gesprochenen enorm steigern.

Rhetorische Qualität

Und die Form, die rhetorische Qualität? Wird einen Schub erfahren, da bin ich sicher. Einen Punkt hatte ich genannt, Nähe durch starke Worte, durch gemein machen, durch Anrede. Aber es gibt mehr, vor allem wird eine prinzipielle Wende beschleunigt durch das öffentliche Nicht-Auftreten. Und die Wende heißt: Deutsches furztrockenes Herbeten von Fakten wird seltener genügen. Wir werden – wir können das bedauern oder nicht – auch in diesem Punkt angelsächsischer werden: Meine These hier: Rhetorische Qualität wird wichtiger werden. Von sachlich zu wirkungsvoll.

Rede-Zeit

Wie reden wir jetzt miteinander? Es geschieht etwas ganz Eigentümliches, wir haben mehr Zeit, wir sind nicht auf Termin, wir müssen nicht irgendwo hin, wir sind nicht auf der Reise oder auf der Flucht. Wir sind da. Und wir erleben das so lange ersehnte Gefühl, Zeit zu haben.

Zeit ist gut fürs Denken. Aber ich will ja über Kommunikation reden. Zu viel Zeit ist nicht immer gut fürs Reden. Ich erlebe das seit

vielen Jahren, wenn ich Reden und Antworten vorbereite. Immer dann wenn zu viel Zeit ist, wird es langatmig und langsätzig. Wer beim Reden zu viel Zeit nimmt, langweilt. Die Zeit, die uns diese Krise absurderweise schenkt, kann also ein Vorteil sein, sie muss es aber nicht.

Was sind die Konsequenzen für unser Sprechen, auf die man kommt, wenn mal wieder ein Krieg kommt, wie meine Großmutter sagte, oder eine Seuche. Zusammengefasst; Was ist das Ergebnis der Krise; Besser reden? Besser reden. so bin ich ja erzogen, ich habe Sprechwissenschaft studiert, besser sprechen. Ich würde sagen, jetzt haben wir eine Chance. Und die ist gerade umgekehrt.

Zuhören statt reden,
Trichter statt Pyramide

Unsere Chance heißt: mehr zuhören statt mehr reden. Zuhören ist die erste rhetorische Tugend. Das Ziel ist nicht Sprech-Höchstleistung, sondern Gemeinsamkeit. etwa 2350 Jahre alter Satz des Aristoteles: „Das Ziel liegt bei den Hörenden“. Zuhören statt sprechen.

Wenn Kommunikation wieder mehr am Anderen beginnt, das ist ja unsere Chance aus dieser Krise, dann hat das Konsequenzen für den Aufbau unserer Äußerungen. Also; Nicht Pyramide, mit der Executive Summary zuerst, sondern Trichter: Das Fremde zuerst, dann das Eigene. Das Ziel, das Wichtigste, das kommt zuletzt. Wo Nähe durch Worte entscheidend wird, wird der Trichter auf dem Vormarsch sein: erst Zugang, dann der eigene Punkt.

Das ist mehr als Rhetorik-Handwerk. Wir sind beim wichtigsten Punkt. In den Zeiten der Krise haben wir die Chance zu erkennen, was beim Miteinanderreden das Entscheidende ist: Es nicht die Botschaft, das sind nicht wir selbst. Entscheidend sind die anderen.

Wie werden wir nach der Krise sprechen? Kurz gesagt: Ich glaube, privat werden wir die Entzerrung und Entschleunigung bewahren wollen, da wird es auch gelingen. Im Business aber wird in der Kommunikation nichts mehr sein wie es war. Und politisch? Nur noch ein paar Worte, bitte

Redefreiheit/Diktatur

Es ist viel von Freiheit und Freiheiten die Rede. Ich bin kein Philosoph, aber mit einer Freiheit kenne ich mich aus, mit Redefreiheit. Ich weiß vor allem, wie es ist, wenn sie abwesend ist, ich habe ein halbes Jahr im Gefängnis gesessen, in der DDR, als Zwanzigjähriger, weil ich etwa gesagt, dass Redefreiheit nicht erwünscht war, fünf Sätze waren aktenkundig, das genügte.

Ohne Redefreiheit keine Demokratie, das wissen wir. Die Redefreiheit wird es umso schwerer haben, je weniger Freiheit uns insgesamt noch bleiben wird. Die Verringerung der Freiheit, die wir jetzt erleben – wir geben Kompetenzen ab an Staaten – wird an der nächsten Ecke bedeuten; weniger Redefreiheit. Und der Mainstream wird noch unerbittlicher sein. Und die Antwort der Radikalen umso härter. Die Kritik am Lockdown wird erbarmungslos sein, und die Forderung seiner Verschärfung wird lauter werden. Ich will es nicht mehr erleben, aber es ist durch die Krise wahrscheinlicher geworden, dass dann wieder ein Paragraf ins Strafgesetzbuch kommt: „öffentliche Herabwürdigung staatlicher Maßnahmen“, einer der kommenden Akteure wird dazu anstiften, das „Delikt 220“ gab es – es ist kaum mehr als 30 Jahre her.

Was das mit der Corona Krise zu tun hat? Wir dachten immer, Kapitalismus und Demokratie gehören zusammen, seit langem sehen wir in China: Kapitalismus und Diktatur, das geht auch! Vielleicht noch hurtiger. Vielleicht noch erfolgreicher in Seuchenzeiten. Kapitalismus und Seuche oder Diktatur und Seuche, was verträgt sich besser? Hätte China nicht vorgemacht – zu spät, sicher – mit Absperrung und zentralistischem Verbot, was wäre unser Plan gewesen?

Zusammengefasst: Wie reden wir in der Krise, und danach? Mehr Qualität, mehr Mündlichkeit, rasantere Verbreitung, professionellere Technologien, weniger Events, dafür bessere und teurere, weniger Speaker, dafür bessere und teurere, vor allem mehr Nähe, mehr Gemeinsamkeit, wirkungsvollere Worte, vielleicht. Aber das alles nur, solange uns Redefreit bleibt. Hitler hatte zu Anfang noch seine Reden geübt, als er noch überreden wollte, am Ende nicht mehr, da gabs dann genug Gesetze gegen das Reden. Am Ende der damaligen Krise sowieso. Aber auch am Ende der Rhetorik lauert von jeher die Diktatur.

Passen wir auf uns auf, auf unsere Rede, und nehmen wir uns Redefreiheit, so lange noch genug davon zu haben ist.

Literatur

DIERKE, Kai; HOUBEN, Anke: Gemeinsame Spitze. Frankfurt und New York 2013.

SENNETT, Richard: Die Tyrannei der Intimität. Dt. Berlin 2008.

SEITZ, Andreas, Durch die Krise führen, Wiesbaden 2020.

STEINGART, Gabor: Der Achte Tag, Podcast-Reihe, Berlin, seit 28. Februar 2002.

WACHTEL, Stefan: Das Zielsatz-Prinzip. Wie Pointierung unsere Wirkung erhöht. Frankfurt am Main, 2020, (engl: „Reversed Pyramid. The Funnel Principle in Speech Answer and Text.“ London 2020).

WACHTEL, Stefan: Die Kunst des Authentischen. 76 Wege in den richtigen Film. Frankfurt am Main, 2018.

WACHTEL, Stefan: Der achte Tag No. 15. Podcast zur Zukunft der Rede nach der COVID-Krise. Berlin, 16.3.2020ff.

Der hier abgedruckte Beitrag erscheint mit freundlicher Genehmigung des Rechteinhabers Media Pioneer: Er enthält Textteile, die gesprochen wurden für Gabor Steingart Morning Briefing podcast (430.000 Abonn.)

Zum Autor

Stefan Wachtel studierte Sprechwissenschaft in Halle, Promotion 2001. Er war zunächst Sprecherzieher an einem Theater und Rezitator. Nach seiner Flucht aus der DDR sieben Jahre TV- und Radio-Moderatorencoaching; drei Jahre Krisen-Ansagentraining für Passagierpiloten.

Er zählt zu den „Leading Coaches of the World“®. Heute trainiert der Autor Spitzenpersonen und Leadership Teams und ist Keynote Speaker.

Fester Laudator des Preises „Bester Managerauftritt“. Gründer der jährlichen „Funnel Conference“ in Cannes.

http://de.wikipedia.org/wiki/Stefan_Wachtel

E-Mail: sw@stefan-wachtel.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!

ACHHAMMER, Bettina; SCHRÖDER, Anja; SPREER, Markus: Pragmatisch-kommunikative Störungen bei Kindern. Ein Ratgeber für Fachpersonen aus Sprachtherapie/Logopädie, Schule und Kindertageseinrichtungen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2019, 72 S., € 9,49 (Ratgeber-Reihe für Angehörige, Betroffene und Fachleute).

BACKHAUS, Ulrike: Personzentrierte Beratung und Therapie bei Verlust und Trauer. 2., durchgesehene Auflage. München: Reinhardt, 2020. 188 S.; € 24,90 (Reihe: Personzentrierte Beratung & Therapie; 14).

BALLSTAEDT, Steffen-Peter: Sprachliche Kommunikation: Verstehen und Verständlichkeit. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019. 393 S., € 24,99 (UTB 5115).

BAUMANN, Daniel; HEBEL, Stephan: Gute-Macht-Geschichten. Politische Propaganda und wie wir sie durchschauen können. Frankfurt am Main: Westend-Verlag, 2016. 248 S., € 16,00.

BAUMANN, Martin; GORDALLA, Christoph: Gruppenarbeit. Methoden – Techniken – Anwendungen. 2. aktual. u. erw. Aufl.. Konstanz: UVK, 2020. 316 S., € 29,90 (UTB 4223).

BECHER, Frank: Rhetorik im Job. Der Baukasten für erfolgreiche Reden und Gespräche. Freiburg, München, Stuttgart: Haufe Group, 2020. 211 S., € 24,95.

BENESCH, Michael: Der Dialog in Beratung und Coaching. Wien: Facultas, 2020. 234 S.; € 25,00 (UTB 5343).

BEUSHAUSEN, Ulla (Hrsg.):Therapeutische Entscheidungsfindung in der Sprachtherapie. Grundlagen und 15 Fallbeispiele. Mit Beiträgen von Bettina Achhammer, Ulla Beushausen, Mechthild Clausen-Söhngen, Annette V. Fox-Boyer, Margit Frehrking, Holger Grötzbach, Anja Herbach, Matthias Kraus, Annette Marek, Martina Rapp, Angelina Ribeiro von Wersch, Patricia Sandrieser, Sandra Schiller, Carola D. Schnitzler, Bianka Wachtlin, Wenke Walther, Andreas Wolfs. München: Reinhardt, 2020. 287 S., € 44,00

BRÜGGE, Walburga; MOHS, Katharina: So lernen Kinder sprechen. Kinder in ihrer Sprachentwicklung begleiten. 8., vollständig überarbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2020. 121 S-: € 16,90 (Kinder sind Kinder; 9).

BRÜGGEMANN, Jörn; MESCH, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider, 2020. 192 S., € 19,80.

CENTENO GARCIA, Anja: Das Seminar als Denkschule. Eine diskursbasierte Didaktik für die Hochschule. Leverkusen: Barbara Budrich, 2019. 120 S.; € 12,99 (UTB 5265).

CHOLEWA, Jürgen: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. Modellgeleitete Sprachdiagnostik. Stuttgart, New York: Thieme, 2020. 301 S.; € 49,99 (Reihe: Forum Logopädie). ISBN 978-3-13-240279-9.

COOPER, Sarah: 100 Tricks to Appear Smart in Meetings: How to Get by Without Even Trying. Kansas City (USA): Andrews & McMeel, 2016. 176 S.; € 15,99.

COOPER, Sarah: 100 Tricks, um in Meetings schlau zu wirken: Das Überlebenshandbuch für den täglichen Bürowahnsinn. Übersetzt von Georg Maximilian Knauer. München: Ariston, 2017. 184 S.; € 12,-.

DPR (Digital Publishing Report): Sonderheft Audio – Alles zum Thema Podcast, Audiobooks, Smartspeaker. Nördlingen: DPR, 2020. 70 S., kostenloser Download über: https://digital-publishing-report.de/2020/04/26/dpr-sonderheft-audio-voice/.

DUBE, Juliane; FÜHRER, Carolin: Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2020. 344 S.; € 24,90 (UTB 5389).

DUBS, Rolf: Die Vorlesung der Zukunft. Theorie und Praxis der interaktiven Vorlesung. Leverkusen: Barbara Budrich, 2019. 144 S.; € 12,99 (UTB 5265).

ELFERS, Achim: Die Phrasen-Fälscher. Siebzig Sprechdenk-Typen. Borchen: Verlag Ch. Möllmann, 2018. 124 S.; € 13,00.

ELSEN, Hilke: Gender - Sprache – Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2020. 250 S., € 24,- (UTB 5302).

ENGEMANN, Wilfried: Einführung in die Homiletik. 3. neu bearb. u. erw. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2020. 715 S.; € 39,90 (UTB 2128).

FENNER, Dagmar: Ethik. Wie soll ich handeln? 2. vollst. überarb. u. erw. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2020. 284 S.; € 19,90 (UTB 2989).

FINKE, Jobst (unter Mitarbeit von Heinke DELOCH und Gerhard STUMM): Personzentrierte Psychotherapie und Beratung. Störungstheorie – Beziehungskonzepte – Therapietechnik. München: Reinhardt, 2019. 404 S., € 39.90 (Reihe: Personzentrierte Beratung & Therapie; 16).

FRIEDMANN, Joachim: Storytelling. Einführung in Theorie und Praxis narrativer Gestaltung. Konstanz: UVK, 2019. 208 S.; € 19,99 (UTB 5237).

FUCHS, Christian: Kommunikation und Kapitalismus: Eine kritische Theorie. Konstanz: UVK, 2020. 501 S.; € 25,- (UTB 5239).

GOGOLIN, Ingrid von; KRÜGER-POTRATZ, Marianne: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3., vollst. überarb. Auflage. Leverkusen: Barbara Budrich, 2020. 350 S.; € 25,- (USB 8246).

GROSCHE, Michael; GOTTWALD, Claudia; TRESCHER, Hendrik (Hrsg.): Diskurs in der Sonderpädagogik. Widerstreitende Positionen. Mit Beiträgen von Mai-Anh Boger, Sophia Falkenstörfer, Claudia Gottwald, Michael Grosche, Clemens Hillenbrand, Barbara Jeltsch-Schudel, Jan Kuhl, Andreas Kuhn, Friedrich Linderkamp, Vera Moser, Gabi Ricken, André Schindler, Roland Stein, Hendrik Trescher. München: Reinhardt, 2020. 125 S., € 19,90.

GUDJONS, Herbert; TRAUB, Silke: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 13., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2020. 400 S., € 21,90 (UTB 3092).

HAAG, Benjamin: Über die hohe Kunst der Kommunikation. 281 geniale Gedanken großer Geister. Mit 20 farbigen Illustrationen. Hamburg: Verlag tradition, 2017. 106 S., € 9,99.

HAFFINGER, Linda-Maria: Redeangst war gestern! Ein Übungsprogramm in 10 Schritten. Stark fürs Studium. Paderborn: Schöningh, 2019. 142 S., € 12,99 (UTB 5132).

HEINRICH, Jürgen; HEINRICH, Karin: Coaching für Selbstständige. Wie Sie erfolgreich aus dem Hamsterrad aussteigen können. Offenbach: Gabal, 2020. 184 S.; € 19,90.

HINDERER, Marcel; EBERHART, Sieglinde: Überzeugen! Rhetorik für Erzieherinnen und Erzieher. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 2020. 127 S.; € 15,00.

HOLLICK, Ulrike; LIEB, Maria; RENGER, Andreas, ZIEBERTZ, Torsten: Personzentrierte Familientherapie und -beratung. Mit einem Geleitwort von Charles O`Leary. München: Reinhardt, 2018. 183 S., € 24,90 (Reihe: Personzentrierte Beratung & Therapie; 15).

HORSTMANN, Susanne; SETTINIERI, Julia; FREITAG, Dagmar: Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ. Paderborn: Schöningh, 2019. 351 S., € 24,99 (UTB 4750).

HUG, Theo; POSCHESCHNIK, Gerald: Empirisch forschen.3. aktual. u. erw. Aufl.. Konstanz: UVK, 2020. 276 S., € 294,90 (UTB 3357).

KAYSER, Wolfgang: Kleine deutsche Versschule. 28., durchges. Auflage. Tübingen: Narr

Francke Attempto, 2019. 142 S., € 14,99 (UTB 5130).

KIRCHNER, Alexander: #Rhetorik. Ein Handbuch für alle, die etwas zu sagen haben. Düsseldorf: Handelsblatt Fachmedien, 2019, 176 S., € 34,90.

KÖSTLER, Anja: Mediation. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Reinhardt, 2019. 110 S.; € 15,99 (UTB 3369).

KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2020. VII, 225 S.; € 18,- (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52; ISBN 978-3-8340-2065-9).

KÜHNEN, Ulrich; BINDER, Nadine: Interkulturelle Kompetenz. Strategien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Videoseminar mit 4 Lektionen, 100 Min. Hamburg: ZEIT Akademie. Videos mit Begleitbuch: € 79,- oder Abo mit Zugriff auf über 30 Seminare: € 19,99 pro Monat (Mindestlaufzeit: 1 Jahr) bzw. € 24,99 (Mindestlaufzeit 3 Monate).

LEHNER, Martin: Didaktische Reduktion. 2. überarb. Auflage. Bern: Haupt, 2020. 216 S., € 15,00 (UTB 3715).

LUNDERSHAUSEN, Sven: Moderation und Prozessbegleitung im strategischen Change-Projekt. Grundlagen, Methoden und Instrumente für Berater, Moderatoren und Entscheider. Bonn: managerSeminare, 2020, 400 S., € 49,00.

MANAGERSEMINARE (Hrsg.): Weiterbildungsexperten 2020. Das Expertenverzeichnis von Seminarmarkt.de. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH, 2020. 276 S., € 9,80.

MANGELSDORF, Judith: Positive Psychologie im Coaching: Positive Coaching für Coaches, Berater und Therapeuten (essentials). Berlin, Heidelberg: Springer, 2019. 58 S., € 14,99.

MARKOWETZ, Reinhard: Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. Mit einer Kopiervorlage als Online-Zusatzmaterial. München: E. Reinhardt, 2020. 62 S.; € 21,90 (Inklusiver Unterricht kompakt).

MAST, Claudia: Unternehmenskommunikation. 8., überarb. Auflage. Konstanz: UVK, 2020. 609 S.; € 34,90 (UTB 2308).

MAYER, Andreas: Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE). Manual. Mit vier Testkarten. Mit Testinstruktion als Audiodateien auf Audio-CD und zum Download. 4. Auflage. München: Reinhardt, 2020. 70 S. (DIN A4),
€ 59,90.

MÜNNICH, Sibylle: Gute Elterngespräche führen – 44 Methodenkarten für Erzieherinnen. Checklisten zur Vorbereitung. Formulare zur Dokumentation. Tipps für sicheres Auftreten. München: Don Bosco Medien, 2020. 44 S., € 13,99.

MUSSMANN; Jörg (Mußmann): Inklusive Sprachförderung in der Grundschule. Mit Zusatzinformationen und Checklisten als Online-Material. 2., aktualisierte Auflage. München: Reinhardt, 2020. 151 S.,.€ 22,00.

NINI, Patrick: Dialog statt Spaltung! Verantwortungsbewusst kommunizieren und Brücken bauen in unserer Gesellschaft. Offenbach: Gabal, 2020. 248 S.; € 20,00.

PERRY, Philippa: Das Buch, von dem du dir wünscht, deine Eltern hätten es gelesen (und deine Kinder werden froh sein, wenn du es gelesen hast). Berlin: Ullstein, 2020. 304 S.; € 19,99 *(Ratgeber zur Eltern-Kind-Kommunikation)*.

PRENZEL, Thorben: Fake News. Moderne Lügen entlarven und entspannt reagieren. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 2019. 176 S.; € 12,90.

PRÖLSS, Alexander (Prölß): Hochbegabung. Ein Ratgeber für Eltern, Therapeuten und Pädagogen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2020, 56 S., € 11,50 (Ratgeber-Reihe für Angehörige, Betroffene und Fachleute).

REBER, Karin; SCHÖNAUER-SCHNEIDER, Wilma: Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. Mit Kopiervorlagen und Medientipps als Online-Material. 2. aktualisierte Auflage. München: Reinhardt, 2020. 79 S.,.€ 21,90 (Inklusiver Unterricht kompakt).

REBER, Karin; WILEGGER-LACK, Elisabeth: : Sprachförderung mit Medien: von real bis digital. Wissenswertes für Eltern, Pädagogen und Therapeuten. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2020, 96 S., € 20,00.

RITTER, Hans Martin: Nachspielzeit. Aufsätze zu theaterästhetischen und theaterpädagogischen Fragen und zu Fragen der Sprechkunst

2009–2019. Milow (Uckerland): Schibri. 2020. 212 S.; € 15,00. ISBN: 978-3-86863-220-0.

ROGERS, Carl R.: Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Mit einem Vorwort von Jürgen Kriz. 3. Auflage. München: Reinhardt, 2020. 96 S., € 19,90 (Reihe: Personzentrierte Beratung & Therapie; 8).

ROHLFING, Katharina J.: Frühe Sprachentwicklung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019. 363 S., € 26,99 (UTB 4783).

ROTTLER, Patrick; MARTIN, Leo: Die geheimen Muster der Sprache: Ein Sprachprofiler verrät, was andere wirklich sagen. München: Redline, 2020. 240 S.; € 14,99.

SAUTERMEISTER, Jochen (Hrsg.): Erfahrung – Ethik – Diskurs. Ethik-Kommissionen als Orte ethischen Lernens und ethischer Theorie-Bildung. Leiden: Brill/mentis, 2020. Ca. 280 S.; € 49,90.

SCHÖLDERLE, Theresa; HAAS, Elisabeth; ZIEGLER, Wolfgang: Dysarthrien bei Kindern. . Informationen für Therapeuten und Eltern. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2020, 64 S., € 11,50 (Ratgeber-Reihe für Angehörige, Betroffene und Fachleute).

SCHÜLLER, Anne M.: Querdenker verzweifelt gesucht: Warum die Zukunft der Unternehmen in den Händen unkonventioneller Ideengeber liegt. Offenbach: Gabal, 2020. 240 S.; € 29,80.

SCHWEITZER, Jan u. a.: So entspannen Sie richtig. Neue Kraft für den Alltag. E-Book. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius, 2014. 159 S., kostenlos (www.zeit.de/ebooks).

SILBERBERGER, Giulia; REINHARDT, Rüdiger: Verschwörungsideologien & Fake News erkennen und widerlegen. Berlin: Der goldene Aluhut gUG, 2020. 28 S.; kostenlos (www.dergoldenealuhut.de).

SPRINGMANN-PREIS, Sigrid (Hrsg.): Notsignale aus dem Klassenzimmer. Hilfen und Lösungswege gemeinsam finden. Paderborn: Schöningh, 2020. 280 S., € 25,- (UTB 5407).

STEIN, Roland; STEIN, Alexandra: Unterricht bei Verhaltensstörungen. 3., überarb. und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2020. 326 S., € 19,90 (UTB 4120).

STÜRMER, Stefan: E-Learning-Kurs Sozialpsychologie (PDF-E-Book). Moodle-Kurs mit zahlreichen Materialien, Links, Aufgaben und Testfragen. 2. Auflage. München: Reinhardt, 2017. E-Book: € 19.99 (Preis gilt für die Jahreslizenz für den Einzelzugang. Campus-Jahreslizenzpreis auf Anfrage).

STÜRMER, Stefan; SIEM, Birte: Sozialpsychologie der Gruppe. 2. aktual. u. erw. Auflage. München, Basel: E. Reinhardt, 2020. 130 S.; € 19,00 (UTB 3877).

TOBINSKI, David; FRITZ, Annemarie; HUSSY, Walter: E-Learning-Kurs Pädagogische Psychologie (PDF-E-Book). Moodle-Kurs mit zahlreichen Materialien, Links, Aufgaben und Testfragen. 2. Auflage. München: Reinhardt, 2017. E-Book: € 19.99 (Preis gilt für die Jahreslizenz für den Einzelzugang. Campus-Jahreslizenzpreis auf Anfrage).

VOIGT, Friedrich: Frühdiagnostik und Frühtherapie bei Autismus-Spektrum-Störungen. Mit 7 Checklisten als Online-Material. München: Reinhardt, 2020. 222 S.; € 29,90 (Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär; 22).

WACHTEL, Stefan: Reversed Pyramid. The Funnel Principle in Speech, Answer and Text. London und Frankfurt am Main: executive modus press, 2021. 208 S.; € 29,- (erscheint 2021).

WEBER, Johannes: Juristische Kommunikation. Mandantengespräch, Plädoyer, Verhandlung. Wien: Böhlau, 2021. Ca. 224 S.; € 20,- (UTB 5413).

WIEK, Ulrich: 30 Minuten Fairness im Arbeitsalltag. Offenbach: Gabal, 2020. 96 S.; € 9,90.

WILKE, Christian: Paradoxie und Konsens. Praktiken antikonsensualer Rede in Philosophie und Rhetorik der Antike, Frühen Neuzeit und Moderne. Leiden: Brill/Wilhelm Fink, 2020. Ca. 320 S.; € 64,-.

WINGCHEN, Jürgen: Mobbing. Was uns am Arbeitsplatz krank macht. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2020, 76 S., € 14,50.

Bibliografie Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

BECKMANN, Vera: Sprachbildendes Lehrkräftehandeln im Unterricht. In: DGSS@ktuell, 2/2020, S. 4–13.

BUSSE, Chantal; BÖHM, Elisabeth; SUHM, Patrick; BAUMANN, Irene; KIPP, Kerstin H.: Typisch Werbung! Bedient die Auswahl von Voice-Over-Stimmen Geschlechtsspezifische und stereotype Vorstellungen? In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 91–100.

DISENKO, Birgit: „Wie(so) klingt das so fremd?“ Die Veränderung des Vortragsstiles zwischen 1928 und 2006, betrachtet anhand von Tonaufnahmen eines Rilke-Gedichtes. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 101–109.

EBEL, Alexandra: Was passiert mit sprecherischen Elementarprozessen in Zeiten von Social Media? Ein Problemaufriss am Beispiel von YouTube-Videos. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 1–8.

FALK, Maximilian: Sprechen in der Werbung: Zur Sprechweise in ausgewählten Radiospots von 1954 bis 2018. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 110–118.

GEGNER, Christian: Stimmscreening zur Feststellung der stimmlichen Leistungsfähigkeit bei Lehramtsstudierenden an Universitäten. Ein Vorschlag zu möglichen Bestandteilen und Klassierung von Untersuchungsergebnissen. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 149–159.

GOLONSKA, Tomma: Artikulation als ein »geistig-phonetisches Geschehen«. Lecture Performance. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 9–18.

GUTENBERG, Norbert: „Liebe Mitglieder*innen“ oder Die Universität ist keine Arbeitgeberin. Bemerkungen zum Gendern. Beitrag (11 Seiten) im internen Bereich der DGSS-Homepage (Mai 2020). https://www.dgss.de/fileadmin/user_upload/Intern/Download/200403_Genderartikel.pdf

GUTENBERG, Norbert: Prosodie, Rhapsodie, Hypokrisis – Die Elementarprozesse des Sprechens in der ‚Rhetorik‘ des Aristoteles. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 191–197.

HACKI, Tamas: Was bedeutet uns die Stimme? Entwicklung der Stimme im Laufe des Lebens. Blickwinkel eines Phoniaters. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 18–27.

HEILMANN, Christa M.: Ja, wo liegen sie denn, diese Wurzeln? In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 198–209.

HERTER-EHLERS, Ursula: Prävention von Stimmstörungen bei Berufssprechern und die Bedeutung der sprecherischen Elementarprozesse – Ein Übungsprogramm (P20, P10 und P3) . In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 28–33.

HINZ, Lienhard: Zum Österreich-Bild des Schriftstellers Peter Handke in den Prosawerken "Wunschloses Unglück" (1972), "Die Wiederholung" (1986) und "Das zweite Schwert" (2020). In: Wiener Sprachblätter. Vierteljahresschrift für Sprachkultur, 70 (2020), 3, S. 34–35.

HOFER, Steffy: Kontakt im Raum. Der Sehvorgang als wichtiger Bestandteil in der Sprecherziehung. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 34–45.

HOHLBAUM, Kathrin; ISENHARDT, Ingrid; VON LAGUNA, Katrin; MEISSNER, Björn: Zum Einsatz von Mixed Reality-Technologie in Stimmbildung und Sprecherziehung für Lehrende der RWTH Aachen University. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 160–168.

KRANICH, Wieland: Besonderheiten auditorischen Sprachverstehens im höheren Lebensalter. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 119–129.

KRAUSER, Elke: PArcours - „Lehrer werden ist nicht schwer, Lehrer sein dagegen sehr!“ In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 169–177.

KREUZ, Judith; SCHERRER, Christa; WYRSCH, Arnold (2020): Die zwei Welten der Berufsbildung. Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung 1/20 (2020). https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/die-zwei-welten-der-berufsbildung

LADURNER, Barbara: Zum Zusammenhang zwischen Emotion und Prosodie in der Mündlichkeit – Der Hörer im Fokus. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 130–138.

MÖGES, Josef: Sprechdenken mit Hänsel und Gretel. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 46–55

NEUMANN, Julia: Zuhören als Prozess verstanden. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 139–148.

PABST-WEINSCHENK, Marita: Zur Relevanz der Elementarprozesse des Sprechens im Konzept Kooperativer Rhetorik. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 56–73.

POLZ, Sylvie: „Ich seh viel mehr, mach ich die Augen zu“. Wie innere Bilder den Sprechvorgang beleben. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 74–80.

SCHUCK, Kerstin: Der Einfluss von sprecherischen Auffälligkeiten auf das Hörverstehen im Schulkontext. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 178–181.

STANG, Philipp; SCHLEIDER, Karin; REIMANN, Sandra: Der stimmliche Fingerabdruck depressiver Störungen bei Kindern. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 81–89.

TEUCHERT, Brigitte: Zurück zu den Wurzeln? Traditionslinien des Faches von 1946 bis 1959 und ihre Wirkungen auf die Gegenwart. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 210–219.

WAGNER, Roland W.: Zur Vermittlung sprecherischer Grundlagenkompetenzen bei knappen Ressourcen. In: KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 2020 (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52). S. 182–190.

Rezensionen

ACHHAMMER,Bettina; SCHRÖDER, Anja; SPREER, Markus: Pragmatisch-kommunikative Störungen bei Kindern. Ein Ratgeber für Fachpersonen aus Sprachtherapie/Logopädie, Schule und Kindertageseinrichtungen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2019, 72 S., € 9,49 (Ratgeber-Reihe für Angehörige, Betroffene und Fachleute).

Der Terminus „Pragmatisch-kommunikative Störungen“ (bzw. seine Abkürzung „PKS“) dürfte – im Gegensatz zur „Pragmatik“ – vielen therapeutisch Ausgebildeten nicht gerade vertraut sein; schließlich stehen bis jetzt weder die Kurz- noch die Langform in den üblichen Nachschlagewerken. Das Buch beginnt deshalb mit einer Definition von „Pragmatik“: als „Fähigkeit, im jeweiligen Kontext die relevante Information im angemessenen Sprachcode im Gespräch zu übermitteln“. Die Intention der Reihe beachtend, auch nicht akademisch gebildete Eltern zu informieren, folgen zahlreiche „Begriffsbestimmungen“, z. B. „Sprechakte“, „Gesprächsführung/Turn-Taking“, „Implikaturen“, „Präsupposition“, „Ironie und Witz“, „Metaphern“, „Diskurse“ und „Deixis“.

Das Erkennen von PKS ist oft nicht einfach, denn sie können in sehr unterschiedlichen Formen auftreten. Beispielsweise können Kinder im Gespräch anderen häufig ins Wort fallen, aber auch überlange Pausen zulassen. Die im Buch aufgenommenen Fallbeispiele dienen hier dem besseren Verständnis, ebenso die eher kurzen Informationen zu Gesprächen im Alltag, in der Familie, in der Kita und in den Schulen. Nützlich, vor allem für Laien, ist das Kapitel zum „Erwerb pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten“. Nach einem nur eineinhalbseitigen Abschnitt zu den Ursachen der PKS widmet sich das Autorenteam ausführlicher den Fragen, wie sich pragmatische Schwierigkeiten in der Kommunikation auswirken können und wie die Betroffenen in Kitas, Schulen, zu Hause und in der Therapie gefördert werden könnten.

Fazit: Ein nützlicher und kompetent geschriebener Ratgeber.

Roland W. Wagner

BECHER, Frank: Rhetorik im Job. Der Baukasten für erfolgreiche Reden und Gespräche. Freiburg, München, Stuttgart: Haufe Group, 2020. 211 S., € 24,95. ISBN 978-3-648-13732-1.

Der Berufsalltag enthält viele Situationen, die rhetorisches Geschick verlangen. Sei es im Kundenkontakt, in Verhandlungen oder in Gesprächen innerhalb des Unternehmens. Grund genug für den Autor, einen Baukasten für gelungene Kommunikation zu entwickeln. Dieser besteht aus Bausteinen (überzeugende Rhetorik- und Kommunikationstechniken) und Bauplänen (zielführende Rede- und Gesprächsstrukturen) mit zahlreichen Beispielen.

Bei den grundlegenden Bausteinen führt Becher in die Themen Argumentation, Fragen und Zuhören ein. Bei den weiterführenden Bausteinen geht es dann um Einwandbehandlung, Nutzendarstellung, Bedarfsermittlung sowie den Feedback-Dreischritt. Diese werden ergänzt um Vor- und Nachbereitung, Einleitung und Schluss, Vorstellung, Smalltalk, Schlagfertigkeit, Reaktionen auf Angriffe und unfaire Verhaltensweisen, Abwehr von Manipulationstechniken, Steigerer und Minderer der Überzeugungskraft, Verständlichmacher sowie Stilfiguren.

Im nächsten Hauptkapitel werden Baupläne für Reden aufgeführt, wie der grundlegen-

den Rede- und Präsentationsstruktur, Strukturhilfen für Stegreifreden, Wittsack-Formel, Überzeugungsrede, Meinungsrede, Informationsrede, Gesellschaftsrede, Fünfsatz, Storytelling und Präsentation.

Abschließend geht es im letzten Hauptkapitel um Baupläne für bessere Gespräche für die Bereiche sachliche und schwierige Verhandlungen, Verkaufs- und Reklamationsgespräche, Akquisition und Verkaufen am Telefon, Akquisition und Beratung auf Messen sowie Mitarbeitergespräche, Moderation und Besprechungen.

Geeignet ist das Buch insbesondere für Studenten und Berufsschüler als auch für Menschen, die bereits fest im Berufsleben stehen. Erstere werden eine sehr gute Struktur bekommen, um gleich von Anfang an zu überzeugen, letztere den notwendigen Feinschliff.

Mir hat das Buch sehr gut gefallen, da es für die heutige Zeit drei aus meiner Sicht wichtige Faktoren erfüllt:

- Der Autor hat leicht verständlich geschrieben. Die Gliederung und die Querverweise erleichtern die Arbeit mit dem Buch, um auch kurzfristig Antworten zu bestimmten Fragestellungen zu erhalten.
- Durch die angebotenen Bausteine und Baupläne kann wirklich jeder seine Gesprächsführung selbstkritisch überprüfen und ggf. verbessern.
- Aufgrund der Quellenangaben im Fließtext grenzt es sich wohltuend von gängiger Ratgeberliteratur ab, die bestenfalls nur am Ende ein paar Literaturempfehlungen gibt. Bei Bechers Buch kann der Leser so leicht gezielt zur Vertiefung weitere Werke heranziehen.

Dieses Buch werde ich als Verkaufstrainer insbesondere jungen Menschen im Vertrieb empfehlen, die nach guter Literatur für bessere Gespräche suchen.

Oliver Schumacher
www.oliver-schumacher.de

CHOLEWA, Jürgen: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. Modellgeleitete Sprachdiagnostik. Stuttgart, New York: Thieme, 2020. 301 S.; € 49,99 (Reihe: Forum Logopädie). ISBN 978-3-13-240279-9.

Bei etwa 7 % aller Kinder können „Spezifische Sprachentwicklungsstörungen“ (SSES) diagnostiziert werden. Werden diese nicht angemessen behandelt, hat das zahlreiche negative Auswirkungen für die schulische und persönliche Entwicklung.

Prof. Jürgen Cholewa vertritt die Fachgebiete Angewandte Sprachwissenschaft und Phonetik in den Fachrichtungen Hörgeschädigten- und Sprachbehindertenpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. In seinem neuerschienenen Buch stellt er sein Konzept zur modellgeleiteten Sprachdiagnostik bei SSES vor. Diese werden mit Hilfe von zwei psycholinguistischen Modellen erklärt, je eines zur Produktion und zum Verstehen von Sprache. Cholewa berücksichtigt dabei insgesamt 63 phonetisch-phonologische, lexikalische, grammatische und pragmatische Aspekte der sprachlichen Kommunikation. So vermittelt er eine präzise Vorstellung davon, welche Kompetenzen sich entwickeln müssen, damit das Produzieren und das Verstehen von Sprache gelingen. Das Buch informiert ferner auf über 70 Seiten darüber, mit welchen „Aufgaben- und Stimulusformaten“ die Sprachentwicklung gezielt untersucht und gefördert werden kann.

Wie bei Thieme inzwischen üblich gibt es umfangreiche Online-Zusatzmaterial, das zum besseren Verständnis der Sprachverarbeitungsprozesse dient und nicht nur für Präsentationen gut geeignet ist.

Bei Cholewas Buch beeindruckten mich die hohe Kompetenz und Belesenheit des Autors; das Literaturverzeichnis enthält 505 Angaben. Und wer das moderne linguistische Begriffsinventar beherrscht und gerne

auch längere Hypotaxen rezipiert, dürfte mit der Lektüre nicht überfordert sein.

Dem neuen Standardwerk ist eine weite Verbreitung zu wünschen. Alle sprachtherapeutischen Praxen und Ausbildungsstätten sollten sich das Buch anschaffen!

Roland W. Wagner

HINDERER, Marcel; EBERHART, Sieglinde: Überzeugen! Rhetorik für Erzieherinnen und Erzieher. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 2020. 127 S.; € 15,00. ISBN 978-3451-38695-4.

Sieglinde Eberhart und Marcel Hinderer, beide Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, legen mit ihrer neuen Publikation nach dem 2018 erschienenen „Gut gestimmt. Stimmtraining für Erzieherinnen" das zweite sprecherzieherische Lehr- und Arbeitsbuch für pädagogische Fachkräfte vor.

Das Buch folgt einem nachvollziehbaren Dreischritt. Im ersten Teil, „Überzeugen Sie in der Sache", wird erläutert, wie man sich, ausgehend von der eigenen Intention, auf Sprechsituationen vorbereitet. In der Folge wird dargelegt, wie man von Anknüpfung über Entfaltung hin zum Zielsatz strukturiert argumentiert und was inhaltliche Qualitätskriterien einer wirksamen Argumentation sind. Der erste Teil endet mit hilfreichen Hinweisen zur Formulierung (aktiv, persönlich, ohne Weichmacher etc.).

Der zweite Teil, „Überzeugen Sie als Person" richtet den Blick auf Körper und Stimme. Eine physiologisch gute Körperhaltung wird erarbeitet sowie auf Mimik, Gestik und Blickkontakt eingegangen. Im Paraverbalen geht es um das Erreichen der Indifferenzlage, Kraftstimme, Tiefschlüsse, sinnvolle Pausensetzung und präzise Artikulation. Bemerkenswert ist hier der Hinweis, stimmlich als „erwachsene Person" aufzutreten, da sich Erzieherinnen im Berufsalltag oftmals oberhalb ihrer physiologischen Sprechstimmlage bewegten (vgl. S. 67 f.)

Im letzten Teil, „Überzeugen Sie trotz Hürden", thematisiert zunächst, wie man als pädagogische Fachkraft seine beruflichen Rolle authentisch ausfüllen kann. Im weiteren Verlauf werden Strategien zum Umgang mit Sprechangst und Lampenfieber behandelt sowie verschiedene Gesprächstechniken wie Paraphrasieren, Fragetechniken, Metakommunikation oder Einwandbehandlung vorgestellt.

Niemals verweilt das Autorenduo im rein Theoretischen, sondern erzeugt durch Praxisbeispiele aus dem Arbeitsleben von Erzieherinnen und Erziehern eine hohe Alltagsrelevanz. Zusätzlich werden zu den einzelnen Themen regelmäßig Übungen oder eine „UmsetzBar" angeboten. Bei letzterem handelt es sich um leicht durchzuführende Selbstbeobachtungen im Alltag, die der rhetorischen Reflexion dienen. Hilfreich und übersichtlich sind auch die Boxen zur „Rhetorischen Erkenntnis", welche die Kernaussagen der einzelnen Abschnitte zusammenfassen. Ferner illustrieren Fotos und schematische Abbildungen gelegentlich die Inhalte. Stilistisch ist das Buch in einer allgemein verständlichen Sprache gehalten, welche die Lesenden aber keinesfalls unterfordert und sich sprecherzieherischen Fachvokabulars bedient.

Was für die Friseurin Kamm und Schere, den Kfz-Mechaniker Sechskantschlüssel und Schraubenzieher, ist für Erzieherinnen und Erzieher die Kommunikation: DAS Werkzeug für die tägliche Arbeit. Umso erstaunlicher ist es, dass sprecherzieherische Grundlagen in den Standardlehrbüchern oft stiefmütterlich abgehandelt werden. Hier bietet das Werk von Sieglinde Eberhart und Marcel Hinderer eine erfreuliche Ergänzung. Aus diesem Grunde ist es eine sinnvolle Investition für Erzieherinnen und Erzieher in die eigene Weiterbildung. Auch Lernende und Lehrende an den pädagogischen Fachschulen werden von diesem Lehrbuch profitieren.

Christian Sußner

KRANICH, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2020. VII, 225 S.; € 18,- (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 52; ISBN 978-3-8340-2065-9).

Ein beeindruckendes Zeugnis für eine im guten Sinne Erfahrungswissenschaft, der ich während meines gesamten Berufslebens mit Sympathie verbunden war. Viele Autor*innen der einzelnen Beiträge kenne ich nicht mehr, aber den Beiträgen ist noch immer die Nähe zur Praxis des Sprechens in allen Facetten des Lebens abzuspüren. Zugleich beeindruckt die Vielfalt der beruflichen Erfahrungsfelder, in denen die Autor*-innen tätig sind (221 ff.).

Diese Vielfalt spiegelt sich allerdings auch in der gewählten Grobgliederung:

A Facetten des Sprechens, S. 1 ff.

B Hören und Zuhören, S. 91 ff.

C Stimme und Sprechen im schulischen Kontext, S. 149 ff.

D Historische Aspekte, S. 191 ff.

Das Vorwort des Herausgebers lässt erkennen, dass diese junge Disziplin noch immer um ihre Anerkennung innerhalb der etablierten Disziplinen zu ringen hat; bezeichnend ist, dass das Problem der Etablierung des Fachs an Universitäten und Hochschuleinrichtungen gar nicht angesprochen wird. Und weiterhin fällt auf, dass das Fach aktuellen Trends folgend dem Bereich ästhetische und gestaltende Sprechkommunikation geringere Bedeutung beimisst, um es vorsichtig zu formulieren. Einem Schreibdokument lässt sich auch nicht entnehmen, wie es die Vortragenden/Referierenden mit ihrem eigenen Sprechen halten.

Interessant finde ich die kritischen Bemerkungen zum Sprechen in sozialen Medien mit dem vergeblichen Versuch, Authentizität begrifflich oder gar als Evaluationskriterium zu fassen (1 ff.). Ebenso erhellend wie aktuell erscheinen mir die biografischen Beobachtungen aus der Sicht des Phoniaters (19 ff.). Prävention und Schutz vor Störungen der Stimme ist das Anliegen vieler Beiträge, wobei man sich fragen muss, ob die Ausgrenzung schulisch bedingter Anstrengungen um die Gesunderhaltung der Stimme (149 ff.) in diesem Band sinnvoll ist.

Spannend finde ich das Wechselspiel zwischen Sinneswahrnehmung und Sprechen, wie es sicherlich auch in Märchenrezeptionen (46 ff.) wirksam ist. Eigentlich gehörten Steffy Hofers und Silvie Polz' Beitrag nach meiner Überzeugung unmittelbar zusammen, obwohl ihre enge inhaltliche Verbindung wohl dem alphabetischen Prinzip zum Opfer fiel.

Die zunehmende Tendenz, Genderproblematik wahrzunehmen und bei der Auswahl von Stimmen in der Werbung beispielsweise kritisch zu reflektieren sowie Sprechstile sowohl beim Textsprechen als auch in der Werbung als historisch bedingt in den Blick zu nehmen, halte ich für eine ausbaufähige Forschungsrichtung, die der Ermutigung bedarf. Vor allem im Artikel des Herausgebers ist anzuerkennen, dass er auf die altersbedingte Absenkung der Hörschwelle und auf das Problem des Hörfilters aufmerksam macht, der durch Hörhilfen offenbar (noch) nicht wieder herstellbar ist. Schade, dass dieser Artikel auf die fragwürdigen Hörtests nicht Bezug nimmt. Ich kenne keinen Test, der reale Hörsituationen simuliert. Barbara Ladurner möchte ich ermuntern, ihre Forschung zum Zusammenhang von Emotion und Prosodie zur Promotion auszubauen. Das Forschungsfeld ist reizvoll und noch viel zu wenig „beackert". Auch Julia Neumann sollte ihre Versuche zu einem Trainingsprogramm für Student*innen und Schüler*innen ausbauen, um wirkungsvolle Hörbedingungen zu testen.

Der jungen Wissenschaft insgesamt möchte ich ins Stammbuch schreiben: kämpft wie die Löwen für ein bundesweites Angebot für Sprecherziehung; überall, wo Lehrer ausgebildet werden und wo Lehre stattfindet, muss Sprecherziehung dauerhaft angeboten werden! Besonders Lehrer*innen brauchen ein Notfallprogramm für ihre Stimmen. Das ist nicht durch eine einmalige Lehrbeauftragung zu leisten! Und nicht nur Lehr-

amtsstudierende des Faches Deutsch/Germanistik brauchen Sprecherziehung zum Training und zur Prophylaxe der Stimmfunktion.

Schade, dass ich als Leser des Buches die Inhalte selber heraussuchen muss, die für mich wichtig sind. So bleibt ein solcher Band (leider) mal wieder eine Vergewisserung der eigenen wissenschaftlichen Bedeutung vor den Fachkolleg*innen. Die Untersuchung von Christian Gegner (149 ff.) wünschte man sich verbunden mit einer riesigen Zahl von Unterstützern (etwa bei change.org ?) in den Händen sämtlicher Kultusminister und -senatoren der Bundesländer. Und ganz nebenbei: Das Lehramtsstudium sollte endlich höher geachtet werden und nicht ein Verlegenheitsstudium wegen fehlender Alternativen bleiben. Die Eignungsprüfung ist nicht nur bei Ärzten überfällig! Dazu ist die Lektüre von Elke Krausers Überlegungen (169 ff.) unerlässlich! Die nur allzu berechtigte Klage von Roland Wagner über die hochschuldidaktische Praxis an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg (182 ff.) bildet eine willkommene Ergänzung dazu.

Die beiden letzten Seiten (218 f.) des insgesamt lesenswerten Bandes sollten einer erneuten "Denkschrift" zugrunde liegen!

Prof. Dr. Eberhard Ockel

PRÖLSS, Alexander (Prölß): Hochbegabung. Ein Ratgeber für Eltern, Therapeuten und Pädagogen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2020, 56 S., € 11,50 (Ratgeber-Reihe für Angehörige, Betroffene und Fachleute). ISBN 978-3-8248-1254-7.

Haben wir Teilnehmende unserer Lehrveranstaltung, die sich unterfordert fühlen? Vermuten wir bei unseren Kindern eine weit überdurchschnittliche Intelligenz? In diesen und ähnlichen Fällen könnte eine Neuerscheinung aus der bewährten Ratgeberreihe des Schulz-Kirchner-Verlags gute Dienste leisten. Der studierte Lehrer und Psychologe Dr. Alexander Prölß informiert unter dem Titel „Hochbegabung“ prägnant und anschaulich über die Grundlagen und Umgangsmöglichkeiten dieses Phänomens, das etwa zwei Prozent unserer Bevölkerung betrifft. Prölß klärt und differenziert zunächst die Terminologie, beschreibt die Diagnostik, die Eigenschaften und Fördermöglichkeiten von Hochbegabten und gibt konkrete Tipps zum Umgang mit ihnen. Der Publikation ist eine weite Verbreitung zu wünschen!

Sollte eine neue Auflage nötig werden, so könnte eine falsche Angabe in der Abbildung 3 korrigiert werden. Der IQ-Bereich von 130 bis 145 ist hier mit 21 % angegeben, korrekt wären 2,1 %. Sonst ist mir kein Fehler aufgefallen.

Roland W. Wagner

REBER, Karin; WILEGGER-LACK, Elisabeth: Sprachförderung mit Medien: von real bis digital. Wissenswertes für Eltern, Pädagogen und Therapeuten. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2020, 96 S., € 20,00. ISBN 978-3-8248-1264-6.

Die Intention dieser Neuerscheinung lässt sich schon im einleitenden Zitat erkennen: „Wer Kindern den Zugang zu Medien verwehrt, sollte dafür ebenso schlüssige Argumente anführen können wie für einen Verzicht auf Buntstifte, Lego, Knete, Verkleidungsspielzeug oder Barbiepuppen.“ (Roland Bader, 2015, S. 220). Folglich geht es im Buch um eine ausgewogene Mischung aus realen und digitalen Medien und um die Frage, wie ein optimaler Medienmix für bis zu zehn Jahre alte Kinder aussehen sollte.

Die beiden Autorinnen sind promovierte Sprachheilpädagoginnen und -therapeutinnen, die auch auf Erfahrungen mit je zwei eigenen Kindern zurückgreifen können. Auf 15 Seiten beschreiben sie zunächst die kindliche Sprach-, Spiel- und Medienkompetenzentwicklung, weitere 14 Seiten widmen sie den „Medien zur Sprachförderung“. Ausführlicher folgen die „Zehn Prinzipien für den Umgang mit Medien“. Je ein längeres Kapitel behandelt Medien zur Sprachförderung am Beispiel Wortschatz und am Bei-

spiel Grammatik. Den Abschluss bilden einige konkrete Ideen zur Sprachförderung im Alltag, ein Ausblick und eine umfangreiche Literaturliste.

Mir hat das Buch sehr gut gefallen, nicht nur wegen der auch für „normale“ Eltern gut verständlichen Sprache und der zahlreichen bunten Abbildungen, sondern auch wegen der vielen kreativen Ideen. Etliche davon wären auch für Erwachsene eine willkommene und nützliche Übungshilfe!

Roland W. Wagner

RITTER, Hans Martin: Nachspielzeit. Aufsätze zu theaterästhetischen und theaterpädagogischen Fragen und zu Fragen der Sprechkunst 2009–2019. Milow (Uckerland): Schibri. 2020. 212 S.; € 15,00. ISBN: 978-3-86863-220-0.

Es hat seinen Charme, die „Nachspielzeit“ vom Flut- in das Rampenlicht zu übertragen. Die Zeit des sportlichen Spiels umfasst bekanntlich neunzig Minuten, die Spielzeit zumindest eine Saison oder meint hier gar, wie Ritter andeutet, ein ganzes (Berufs-)Leben. Auf dem Platz dient das Nachspiel sicher nicht der Besinnung, aber auch in der lebensgeschichtlichen Übertragung will der Autor es als „Reststrecke“ verstanden wissen, „in der noch einmal alle verfügbaren Kräfte zum Zuge kommen“. So erlaubt diese Zusammenstellung von Aufsätzen dem Leser zwar einen Überblick über Ritters Gegenstände und seine Art, sie zu bedenken, ist aber kaum als nachträgliche nachdenkliche Selbstvergewisserung und Standortbestimmung gedacht. Ein wenig davon klingt jedoch in dem persönlichen „Statt einer Biographie“ (2009) an, dem gekürzten Text eines Vortrags, in dem Ritter Auskunft über seine „beruflichen Absetzbewegungen und Wendepunkte“ gibt.

„Nachspielzeit“ schließt zeitlich und thematisch an die Sammlung „ZwischenRäume“ (2009) an und versammelt, von der eben angesprochenen Notiz einmal abgesehen, zehn allesamt schon an anderer Stelle erschienene, für die neuerliche Veröffentlichung jedoch mehr oder weniger stark überarbeitete und erweiterte Aufsätze. Für die Leser von „sprechen“ ist es eine lohnende Wiederbegegnung mit immerhin sechs von ihnen.

Nun ist es an dieser Stelle weder sinnvoll noch möglich, dem, was in den verschiedenen Beiträgen gedanklich entwickelt wird, kritisch nachzugehen, ja auch nur eine einführende, situierende Übersicht in der Art der „Vorbemerkung“ des Autors zu geben. Was ihn interessiert und fasziniert, in welchen Bereichen er forschend, theoretisch und theaterpraktisch lehrend und künstlerisch gearbeitet hat, das macht die Lektüre auf spannende Weise deutlich. Sie beweist auch noch einmal, wie diese drei (?) Tätigkeiten notwendig und spielerisch interagieren und zudem, wie die Überschreitung von Binnengrenzen weitergehende Interdisziplinarität fördern kann.

„In Bezug auf das Lehrstück und den Gestus habe ich die wissenschaftliche Arbeit am historischen Gegenstand immer als Suche nach einer stabilen Basis für die eigene Praxis verstanden", sagt Ritter – und diese Selbstauskunft unterstützt eine Einschätzung, die sich mit großer Selbstverständlichkeit anbietet. Das allerdings sollte nicht so verstanden werden, dass Wissenschaft hier etwa nur als Dienstleisterin fungierte. Ritters leidenschaftliche und vergnügte Denk- und Entdeckungslust, sein lebhaftes Erkenntnisinteresse wahrt ihre Souveränität und das auf höchstem intellektuellen Niveau. Die Präzision und Stringenz seines Denkens, das nichts im Allgemein-Vagen belässt und mit einer gewissen Hartnäckigkeit, aber ohne Verbohrtheit seinen Gang geht, ist fordernd und inspirierend – und erfreulich frei von dekorativen Klimmzügen, gefälligem Posieren und akademischen Versatzstücken.

So tut es ihr keinesfalls Abbruch, sondern ist eine besondere Qualität, dass sie immer wieder von Erlebtem und Erfahrenem ausgeht, dass sie eigene pädagogische und künstlerische Praxis reflektierend begleitet und überdenkt und daraus Allgemeineres

ableitet. Kennzeichnend für diesen Bezug und diese Wechselwirkung scheint mir in besonderem Maße die Intensität der Revisionen: Es ist unverkennbar, dass es Ritter immer wieder drängt, auf früher Gedachtes und Geschriebenes korrigierend und erweiternd zurückzukommen. So ist auch diese Sammlung von überarbeiteten Aufsätzen zu verstehen, so auch die lange währende und hier noch einmal überdachte Auseinandersetzung mit dem brechtschen „Lehrstück" und mit dem Begriff des „Gestus". Die Lebendigkeit dieses Denkens macht die anspruchsvolle Lektüre (oder Wieder-Lektüre) für jeden, der sich ernsthaft mit Theater und mit Sprechkunst auseinandersetzt, zum Vergnügen.

Notwendige Nachbemerkung: So gut mir der Titel gefällt – es gibt darunter etwa ein Dutzend aktuelle Veröffentlichungen, vom Krimi bis zu den Erinnerungen eines Sportmoderators. Hoffen wir, dass die Wahl kein unangenehmes Nachspiel hat!

Thomas von Fragstein

SCHÖLDERLE, Theresa; HAAS, Elisabet; ZIEGLER, Wolfgang: Dysarthrien bei Kindern. Informationen für Therapeuten und Eltern. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2020, 64 S., € 9,49 (Ratgeber für Angehörige, Betroffene und Fachleute). ISBN 978-3-8248-1256-1.

Viele Kolleginnen und Kollegen, die nicht therapeutisch mit Kindern arbeiten, werden vermutlich diese Rezension nicht lesen – mit Recht, denn die im Buch abgedruckten allgemeinen Informationen der Kapitel „Sprechen als Bewegungsvorgang“ und „Die Entwicklung des Sprechens“ bringen gut ausgebildeten Fachleuten nichts Neues. Zweifellos sind diese Abschnitte aber hilfreich für die Eltern und für alle Bezugspersonen von Kindern mit neurologischen Sprechstörungen relevant.

Umgekehrt ist die Zielgruppe der Betroffenen nicht gerade klein. Studien schätzen allein in Deutschland etwa 50.000 Kinder und Jugendliche mit Dysarthrie, also fast so viele wie die ca. 70.000 von Aphasie Betroffenen. Mit Recht beklagt das Buch die Tatsache, dass in den üblichen Therapieausbildungen kindliche Dysarthrien kaum berücksichtigt werden.

Dr. Theresa Schölderle und Elisabet [sic!] Haas sind an der LMU München ausgebildete Sprachtherapeutinnen, Dr. Wolfram Ziegler hat eigentlich Mathematik an der TU München studiert und leitet jetzt die Entwicklungsgruppe Klinische Neuropsychologie (EKN) am Klinikum München-Bogenhausen. Trotz (oder wegen) der hohen Kompetenzen gelang dem Team eine zumindest für akademisch Gebildete verständliche und prägnante Publikation (wobei leider nicht alle Fachbegriffe im zweiseitigen Glossar erläutert werden, z. B. „Elizitierung“ oder „Cerebralparese“).

Neben den oben genannten einführenden Kapiteln behandelt das relativ dünne Buch die Themen „Kindlichen Dysarthrien“, „Besondere Herausforderungen für die Sprachtherapie“, „Diagnostik“, „Therapie“, ergänzt durch zahlreiche weiterführende Links und hilfreiche Adressen.

Etwas unpraktisch empfinde ich die (leider in der Medizin weit verbreitete) durchnummerierte Sortierung der Literatur nach dem jeweils ersten Auftreten. Mir wäre eine alphabetische Sortierung der 88 zitierten Werke lieber.

Roland W. Wagner

WEGSCHEIDER, Hermann: Dialog und Intersubjektivität in der Gestalttherapie. Von den Ursprüngen des Dialogs in der jüdischen Tradition und in der Dialogphilosophie zu relationalen Entwicklungen in der Psychoanalyse und in der Gestalttherapie, Gevelsberg: EHP 2020 (= Edition Humanistische Psychologie), brosch., 248 S., € 26,99 (ISBN 978-3-89797-118-9).

In zehn Abschnitten entfaltet der Psychotherapeut seine Studie zum Dialog in den

verschiedenen Schulen und Traditionslinien der Psychotherapie.

Der erste Abschnitt erhellt den Zusammenhang mit einer Dissertation, die für einen breiteren Interessentenkreis überarbeitet wurde. Die Zielsetzung ist, die Wurzeln des dialogischen Geschehens vor allem in der Gestalttherapie zu untersuchen. Zur Vereinfachung wird nur eine überschaubare Anzahl philosophischer psychotherapeutischer Publikationen einbezogen.

Der zweite Abschnitt enthält wichtige jüdische und chassidische, auch philosophische Quellen für die Öffnung von Psychotherapie und Psychoanalyse für den Dialog, reichlich durch Geschichten aus der jüdischen Tradition veranschaulicht (21 ff.). Vor allem wird Martin Bubers einschlägige Philosophie herangezogen.

Diese bestimmt den Abschnitt drei, in dem die besondere Position Bubers herausgearbeitet wird, der für die Dialogpartner Offenheit, Überraschung, Akzeptanz und Umfassung voraussetzt (83 ff.).

Wie Psychologen und Psychotherapeuten die Dialogphilosophie entdecken und in ihre Praxis und Lehrgebäude einbeziehen, ist Thema des vierten Abschnitts (89 ff.). Anfangs stehen noch monologische und dialogische Vorgehensweisen in der psychotherapeutischen Praxis einander gegenüber.

Auch der gestalttherapeutische Ansatz von Fritz und Laura Perls, im fünften Abschnitt erörtert, erkennt zunehmend die Bedeutung des Dialogs als heilende Kraft der Beziehung (113 ff.).

In welchen Phasen sich die Wende zum Dialogischen vollzieht, damit beschäftigt sich der sechste Abschnitt (131 ff.). Zunehmend wird die Bedeutung der Einzigartigkeit, der Intersubjektivität, der Gleichzeitigkeit und der Verantwortung der Dialogpartner für einander herausgearbeitet.

Die weitere Entwicklung gegenseitiger Annäherungen rückt das Beziehungsgeschehen zwischen Analytiker und Patient in den Fokus. Dabei beansprucht die Relation der beiden – auch vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Situation – immer mehr Aufmerksamkeit. Der intersubjektive Ansatz wird zum interpersonalen (185 ff.).

Der achte Abschnitt wendet den Blick zurück auf die jüdischen Wurzeln (203 ff.). Das Sehen und Gesehenwerden in der Begegnung von Therapeut und Patient gewinnt Transzendenz und weitet den Blick auf jede Begegnung zwischen Menschen. Wertschätzen und Ernstnehmen gewährleisten die Essenz einer dialogischen Begegnung.

Die Zusammenfassung schließt mit einem Ausblick auf anschlussfähige Forschungen, der reizvoll weiße Flecken auf der Landkarte der Forschung skizziert (227 f.). Abschnitt 10 enthält die reichhaltige Literatur (229 ff.).

So erfreulich ich diese Studie wegen ihres Rückgriffs auf religiöse Motivationen der Forschung von Menschen – namentlich bei Martin Buber u. a. – finde, so befremdlich erscheint mir die restriktive Beschränkung auf psychoanalytische und psychotherapeutische Felder des Dialogs. Wenn schon Laien und wissenschaftlich Interessierte als Zielgruppe im Blick sind, sollte bei einem so umfassenden allgemein zugänglichen Aspekt wie Dialog eine wenngleich kurze Öffnung der Perspektive möglich und erstrebenswert sein.

Prof. Dr. Eberhard Ockel

WINGCHEN, Jürgen: Mobbing. Was uns am Arbeitsplatz krank macht. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2020, 76 S., € 14,50 (ISBN 978-3-8248-1255-4).

Es gibt Bücher, von denen man hofft, dass man sie nie benötigt. Beim Thema Mobbing lässt sich eine derartige Hoffnung jedoch kaum statistisch beweisen. Die Schätzungen für die Zahl der Mobbingbetroffenen in Deutschland belaufen sich schließlich auf über 1.000.000 Erwerbstätige, was etwa 2,7 % entspricht (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Mobbing), eine in Österreich durchgeführte Studie von Niedl ergab sogar 6–7 % (S. 27). Auch in unserer Branche dürfte

das Phänomen nicht unbekannt sein; zumindest habe ich mir am Rande von DGSS-Tagungen schon mehrfach Klagen von Kolleginnen und Kollegen über problematische Konstellationen an ihren jeweiligen Arbeitsstätten .anhören müssen.

Die vielen bereits vorliegenden Publikationen zum Thema „Mobbing“ wurden nun durch ein relativ schmales Bändchen aus dem Schulz-Kirchner-Verlag ergänzt.

Der Autor Jürgen Wingchen ist Diplom-Pädagoge, der als Dozent in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Ergo- und PhysiotherapeutInnen, Alten- und GesundheitspflegerInnen tätig war. Aus diesen Bereichen nimmt er auch seine fiktiven Beispiele einer Ergotherapeutin und eines Kunsttherapeuten. Ausgehend von der sich an Heinz Leymann orientierten Definition reflektiert er über die Frage, ob Mobbing eine Frage der Persönlichkeit ist, beschreibt die Strategien, Formen, Risiken, Ursachen, Verläufe und Bewältigungsstrategien. Abgerundet wird das Informationsangebot durch die Angabe von fünf zum Teil kostenpflichtigen „Ansprechpartnern“ (drei davon aus Nordrhein-Westfalen) und einem Selbsttest zum relevanten Mobbing-Grundwissen. Hier wird man z. B. nach Begriffen wie „Attributionsfehler“, „Adaptionssyndrom“ und „Delfin-Strategien“ gefragt (die Buchseiten mit den Lösungen werden genannt).

Ein Ziel von Jürgen Wingchen ist es, den „inflationär verwendeten Begriff Mobbing „... vom Kopf zurück auf die Füße“ zu stellen (S. 7). Folglich solle nicht jede subjektiv als ungerecht empfundene Interaktion als Mobbing verstanden werden; eine einmalige Unverschämtheit werde erst bei einer permanenten Wiederholung zum Mobbing (S. 9). Auch bei Konflikten zwischen gleich starken Kontrahenten müsse man andere Bezeichnungen verwenden (S. 10).

Das Mobbing-Buch eignet sich sehr gut dazu, ein Problembewusstsein und einen Überblick zu liefern. Dank der gut beschriebenen Beispiele und einem im besten Sinne normalen Schreibstil dürfte die Lektüre angenehm und zügig verlaufen.

Nicht zustimmen möchte ich jedoch dem Autor bei seinem manchmal etwas deprimierenden „Ausblick“. Wingchen schreibt: „Mobbing existiert als Phänomen nicht mehr, weil nicht sein kann, was nicht sein darf“ und „Heute wird das perfide Spiel des Mobbens als Teil der Personalpolitik instrumentalisiert oder geduldet“ (S. 67). Ausnahmen sieht er höchstens bei Schulen und im „Cyber-Mobbing“. Meine Erfahrungen aus dem Bekanntenkreis und mit diversen Seminarteilnehmenden aus der Wirtschaft zeigten mir allerdings, dass Mobbing in den Betrieben und Behörden immer noch eine wichtige Rolle spielt.

Ergänzend zu dieser Rezension möchte ich eine Empfehlung geben für alle, die aktiv bei Mobbingverdacht einschreiten wollen: die Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel. Diese kann ich nicht nur allen Pädagogisch Tätigen uneingeschränkt empfehlen, vor allem, weil sie viele konkrete Hilfen zur Aufdeckung und Klärung von Mobbingvorfällen enthält. Diese Publikation steht kostenlos als pdf-Datei zum Download zur Verfügung. Hier der Link:
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Gewaltpraevention/Broschueren/BB-BE_Anti-Mobbing-Fibel.pdf.

Roland W. Wagner

Feedback (1)

Offene Replik zu Stefan Wachtel: Die Essenz des Überzeugens I – Kommunikation im richtigen und falschen Modus. sprechen 69, S. 69–74

Sich Gedanken um die Befähigung zum Überzeugen zu machen, ist wichtig und es gibt sicherlich — wie in vielen Bereichen — unterschiedliche Wege zum Ziel. Wachtels Stil ist recht plakativ und an der Mündlichkeit orientiert. Und vieles kann ich nachvollziehen. Verstehen ist sicherlich eine Voraussetzung für Überzeugen, besser wechselseitiges Verstehen auf der Grundlage einer nicht-gestörten Beziehung, also das Verstehen der Zuhörer*innen beim Überzeugen-Wollen und das Verstehen der/s Redner*in bei Sich-Überzeugen-Lassen. Wehren möchte ich mich aber gegen Wachtels vereinnahmendes „WIR", ich verstehe mich keineswegs als „Mechaniker der Kommunikation", wie es Wachtel uns Sprechwissenschaftler*innen offensichtlich pauschal auf Seite 69 unterstellt.

Dass wir nicht im falschen Mindset/Film/Modus sein dürfen, um andere überzeugen zu können, dem kann man noch zustimmen, weil diese Ausdrücke „Mindset/Film/Modus" hinreichend unbestimmt sind, so dass sie jede/r nach eigenem Gusto auffüllen kann.

Aber ob es ein Klischee ist, das „aus dem Bauch" kommende Verhalten für Authentizität zu halten, müsste man differenzierter betrachten. Die ursprüngliche Art zu kommunizieren, ist erworben, kann reflektiert und auch verändert werden. Dass die Reflexion sinnvoll und notwendig ist, wenn man andere überzeugen möchte, ist richtig. Dass nicht alle unbewusst automatisierten Verhaltensweisen für rhetorisches Handeln wirksam sind, entspricht auch meinen Erfahrungen. Dennoch sollte man m. E. den ursprünglich-authentischen Ausdruck nicht gegen Arbeit am Auftritt und an rhetorischen Handlungsweisen ausspielen. Beides gehört mit in die Kommunikationsbiografie des Menschen. Es ist mir wichtig, ein entsprechend den eigenen Zielen kongruentes Handlungsrepertoire zu vermitteln, das kooperativ ist und damit die Voraussetzung erfüllt, andere einzubeziehen und überzeugen zu können, was eben nicht gelingt, wenn jemand monologisch-egozentrisch denkt oder sich so beim Publikum anbiedert oder sich telegen verstellt, nur um eine bessere Wirkung zu erzielen. Auf die kommunikative Grundhaltung kommt es an und entsprechend gelernte Handlungsweisen können auch wieder automatisiert werden und dann unbewusst und authentisch „aus dem Bauch" kommen.

Wachtels eigenes Beispiel, das er als Anekdote auf Seite 71 anführt, zeigt, dass er das Lob „authentisch" nicht annehmen konnte, weil er sich selbst und seine Rhetorik in der Situation nicht als „professionell" hat einschätzen können. Statt sich zu freuen, dass er auch ohne Probevortrag in einem eher assoziativen Vortrag offensichtlich mit seinen Gedanken bei dem Hörer authentisch angekommen ist, schöpfte er Verdacht, weil er authentisch gewesen war.

Auf Authentizität zu pochen bedeutet nicht, Veränderung und Arbeit an sich selbst abzulehnen. Es kommt auf Stimmigkeit im Ausdruck an und das kann und soll gelernt werden. Aber mit der richtigen kooperativen Haltung darf man sich auch mal versprechen, einen Moment im Ton vergreifen oder vielleicht etwas abschweifen etc. Denn: Rhetorischer Perfektionismus mag vielleicht professionell, aber nicht unbedingt sympathisch wirken.

Mit kollegialem Gruß

Marita Pabst-Weinschenk

Zu diesem Feedback kam ein kurzer Kommentar von Stefan Wachtel:

1 „Mechaniker“ ist eine Metapher, die ich für mich sehr gern benutze zur Abgrenzung von Coachings, die psychologistisch-therapeu-

tisch sind – und nur-coachings (I Einstellungsänderung, mind set change), sondern auch zwei weitere Dinge tun: (II Kreation der Inhalte) und (III Training). Deshalb übrigens mache ich nur ganze Tage außer remote natürlich (3,5 Std). Ich wollte nicht alle SprechwissenschaftlerInnen vereinnahmen und schon gar nicht Sie persönlich kränken!

2 Ich kritisiere seit 2014 Mythos und Klischee purer Authentizität – ich plädiere für „DIE KUNST des Authentischen" (Taschenbuch 2018): Authentizität plus Rolle, um in den richtigen Film zu kommen" – wie Sie es auch sehen!

Ergebenst Stefan Wachtel

Feedback (2)

Zum Nachruf von Heinz Fiukowski (Heft 69) erreichte uns eine Ergänzung von Eberhard Ockel:

Ich war Heinz immer freundschaftlich verbunden, obwohl wir uns nach meiner Pensionierung aus dem Blick verloren. Franz Dornseiff, der ihn eingestellt hat, ist mein Großonkel und ich erinnere mich, dass wir Anfang der 70er Jahre – zur Leipziger Buchmesse – eine wundervolle Woche mit viel Kabarett erlebten und eine Flasche Sekt auf Kosten des 1960 Verstorbenen (aus seinem nachgelassenen Konto durfte ich täglich als Miterbe 25 MDN abheben) leerten. Seine Haushälterin ließ mich sogar in seinem Haus in Leipzig übernachten. Zum erwünschten apl. Professor habe ich mitgeholfen. Die Leipziger Uni hat von sich aus gar nichts in dieser Richtung unternommen. Und er hat als Jury-Mitglied die ersten frühen Rezitationswettbewerbe – 1990 Matthias Claudius, 1993 Klassische Balladen und 1995 Friedrich Hölderlin – tatkräftig unterstützt.

Hier noch ein Akrostichon, der viel von unserer langjährigen guten Beziehung verrät.

Heinz Fiukowski

***H**att' in der "Zone" einen Freund gefunden:*
***E**r ist gestorben, doch in mir er lebt;*
***I**ch hab ihn promovierend eingebunden –*
***N**ur mir zulieb er einst nach Infos gräbt.*
***Z**ur Wendezeit ließ er sich einbeziehen*

***F**ür Rezitationswettbewerbs-Jury.*
***I**nnig erfreut es uns, dass unsere Mühen*
***U**m Apl. Prof. stärkte Sympathie.*
***K**ommunikation ist dann eingeschlafen,*
***O**bwohl Kontakt zu Fiukowski blieb;*
***W**ir uns in Leipzig nur sporadisch trafen,*
***S**o bleibt in mir Erinnerung stets lieb.*
***K**urz war und intensiv unsre Begegnung –*
***I**mmerfort denke ich mit Dank daran:*
Sein Gönner war mein Großonkel – oh Segnung,
und ich für immer in der Sprechkunst Bann.

Ein Hinweis für die sprechen-Abonnent(inn)en

Wie bereits mehrfach praktiziert wird aus Gründen der Verwaltungsvereinfachung der Abo-Lastschrifteinzug für die sprechen-Jahrgänge 2019 und 2020 zusammengelegt.

Die Abbuchungen erfolgen im Herbst 2020; 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.

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!

Der Redaktionsschluss der nächsten Ausgabe ist am 15. März 2021.

Feedback (3)

Meiner Meinung nach (ganz persönlich und wahrscheinlich nicht im Sinne der primär auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Ansichten einiger Redaktionsmitglieder) wird "sprechen" zunehmend wissenschaftlicher, mit langatmigen Artikeln bestückt und im fachlichen Anspruch damit für manchen Rezipierenden nicht mehr so spannend.

Vermutlich wird es Personen geben, die die "sprechen"-Artikel nur noch überfliegen, anlesen und weglegen. Das wäre sehr schade!

Erfrischend und auflockernd empfinde ich die Beiträge von Benjamin Haag. Sollten nicht auch mal Beiträge zum Schmunzeln platziert werden können? Unsere Sprache ist so reich an Diversität und Vielfalt; man muss nur einmal ganz genau hinhören.

Dr. Birgit Jackel

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. 1550 S. Text mit über 23.100 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
Benjamin Haag, Sprecherzieher (DGSS)
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.

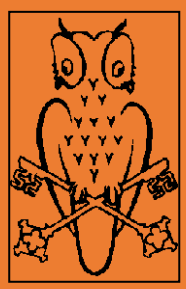
„Sprechen“ erscheint im Verlag für Sprechwissenschaft und Kommunikationspädagogik (VfSK), Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg

Redaktions-Anschrift:
Zeitschrift „sprechen“, Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg
Redaktions-Telefon: 0171 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 70 (2020-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**