
sprechen

**Zeitschrift für Sprechwissenschaft
Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst**

Aus dem Inhalt:

Roland W. Wagner zum 70. Geburtstag

**Marita Pabst-Weinschenk: Wie erforsche ich in einem
Rhetorik-Seminar die Kommunikationsbiografie?**

**Steffen Paschke: Beim Löffeln meiner Buchstabensuppe.
Gedichte über das Stottern**

**Isabel Schmier, Isabel Pickl Bermejo, Max-Walter Weise und
Kerstin H. Kipp: Mit Pathos überzeugen? Untersuchung sprachlicher
und sprecherischer Elemente von Pathos**

**Bertram Thiel: Dialogisches Lernen –
Der kommunikationspädagogische Ansatz.
Fortbildung für Multiplikator*innen und Lehrkräfte**

Inge Vinçon: Kriterien des Sprachverhaltens

**Pia Zilcher: Die Konflikt-Vermeidungsspirale. Individuelles
Konfliktverhalten als Einflussfaktor bei der Entstehung von Burnout**

Berichte – Bibliografien – Rezensionen

Inhalt

Zu diesem Heft ...	3
Roland W. Wagner zum 70. Geburtstag	4
Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (20/21)	5
Marita Pabst-Weinschenk: Wie erforsche ich in einem Rhetorik-Seminar die Kommunikationsbiografie?	7
Steffen Paschke: Beim Löffeln meiner Buchstabensuppe. Gedichte über das Stottern.	24
Hans Martin Ritter: gedanken und worte	29
Isabel Schmier, Isabel Pickl Bermejo, Max-Walter Weise und Kerstin H. Kipp: Mit Pathos überzeugen? Untersuchung sprachlicher und sprecherischer Elemente von Pathos.	30
Neu in der sprechen-Redaktion: Dr. phil. Sarah Heinemann	39
Bertram Thiel: Dialogisches Lernen – Der kommunikationspädagogische Ansatz Fortbildung für Multiplikator*innen und Lehrkräfte.	40
Inge Vinçon: Kriterien des Sprachverhaltens	58
Pia Zilcher: Die Konflikt-Vermeidungsspirale. Individuelles Konfliktverhalten als Einflussfaktor bei der Entstehung von Burnout	70
(Bericht) Alexandra Ebel: Deutsche Aussprachedatenbank (DAD)	84
(Bericht) Bessere und schnellere Diagnostik von Kopf-Hals-Tumoren	85
(Bericht) DGSS-Tagung an der Universität Jena	87
Bibliografie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	88
Bibliografie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	92
Rezensionen	96
Feedback	102
Impressum	103

Zu diesem Heft ...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

als erstes dürfen wir eine Erweiterung unserer Redaktion vermelden: Wir begrüßen unsere Aachener Kollegin Dr. Sarah Heinemann (vgl. ihre Vorstellung auf S. 39).

Diesmal geht es im Editorial jedoch vorrangig um Probleme beim Versand unserer Zeitschrift. Vor allem bereiten uns die zahlreichen Umzüge viel zusätzliche und teilweise erfolglose Arbeit. Pro Ausgabe bekommen wir zwischen zwanzig und dreißig Rückläufer – alle versehen mit dem Stempel „Empfänger/Firma unter der angegebenen Anschrift nicht zu ermitteln“. In einigen Fällen lag es an der zu geringen Sorgfalt bei der Zustellung (die Adresse stimmte eigentlich, aber vielleicht waren die Hausnummer oder der Briefkasten nicht ganz einfach zu finden oder man hatte keine Lust zum Suchen). Meistens waren es jedoch Wohnsitzwechsel, die den Landesverbänden oder unserer Geschäftsstelle nicht mitgeteilt wurden. So stapeln sich inzwischen hunderte ältere *sprechen*-Hefte im Keller, deren Adressaten trotz umfangreicher Recherche nicht mehr ermittelt werden konnten. Die Vorstände der beiden süddeutschen Landesverbände, denen der VfSK (der „*sprechen*-Verlag“) gehört, werden sich demnächst mit der Frage beschäftigen, was mit den nicht mehr zustellbaren Exemplaren geschehen soll. Vorschläge dazu sind willkommen!

Vergleichsweise klein ist ein anderes Phänomen: In den letzten Jahren kam bei fast jeder Verschickung ein Umschlag zurück, bei dem der Adressaufkleber fehlte. Vielleicht bekommen wir eine Mitteilung, wer die eine oder andere Ausgabe vermisst? Wir liefern gerne nach!

An dieser Stelle ist ein Hinweis an die AbonnentInnen angebracht, die nicht Mitglied eines Landesverbands sind und deshalb bis jetzt nur die schwarz-weiß gedruckte *sprechen*-Version bekommen. Auch sie könnten zusätzlich und kostenlos die farbige pdf-*sprechen*-Datei als Mailanhang erhalten, wenn sie eine formlose Mail an rolwa@aol.com senden.

Schließlich ist noch eine Gratulation fällig. Seit einigen Wochen gibt es eine zweite deutsche sprechwissenschaftliche Zeitschrift, nämlich die von der DGSS initiierte und ausschließlich online zugängliche „Sprechen & Kommunikation – Zeitschrift für Sprechwissenschaft“. Ihre Artikel (bis jetzt sind drei erschienen) können kostenlos über den Link www.sprechwissenschaft.org heruntergeladen werden. Die *sprechen*-Redaktion freut sich über das erweiterte publizistische Angebot unseres Faches!

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

Roland W. Wagner

Roland W. Wagner zum 70. Geburtstag

Nachträglich darf ich dir, lieber Roland, ganz herzlich im Namen der Redaktion von *sprechen* und auch im Namen der Organe der DGSS zu deinem 70. Geburtstag gratulieren. Am 5. September 1952 hast du das Licht der Welt erblickt und vermutlich von Anfang an kräftig deine Lungen trainiert, so dass deine Karriere als Sprecherzieher und Sprechwissenschaftler schon vorgezeichnet war.

Deinen ganzen Werdegang von Schule, Studium bis hin zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung nachzuzeichnen, würde viele Seiten füllen, deshalb muss ich mich auf wenige Besonderheiten beschränken: Du bist einer der Sprecherzieher, die nicht nur die DGSS-Verbandsprüfung abgelegt haben, sondern zusätzlich auch den universitären Abschluss (univ.) in Regensburg. Seit 1982 hast du bis zu deiner Pensionierung 2018 hauptamtlich das Fach an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg gelehrt. Daneben warst du von 1982 bis 2017 Lehrbeauftragter an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, hast darüber hinaus auch außerhalb der Hochschule Rhetorikseminare durchgeführt und dich in der GEW, SPD, DGSS und im BVS engagiert. Lange Jahre waren wir zusammen im Vorstand der DGSS tätig, du warst von 1995 bis 2003 unser Schriftführer und weitere zwei Jahre stellvertretender Vorsitzender. Im Berufsverband Sprechen in Baden-Württemberg und in Bayern warst du, lieber Roland, auch von Anfang an im Vorstand, hast alle halbe Jahre Regionaltagungen organisiert und auch große Tagungen für die DGSS: 1990 mit Uta Kutter in

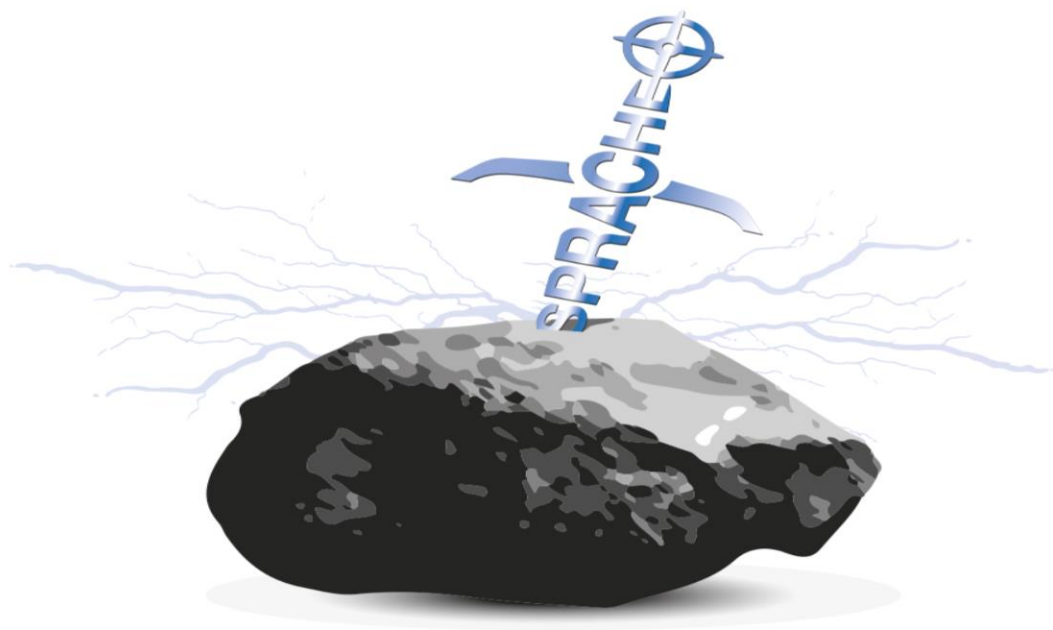
Stuttgart, 1996 mit Carl Ludwig Naumann und mir in Gosen, 2005 mit Andrea Brunner und Susanne Voigt-Zimmermann in Heidelberg und 2012 in Otzenhausen. 2008 hast du dann auch die Herausgeberschaft der Zeitschrift *sprechen* von Dieter Allhoff übernommen und nicht nur eigene Übungsbücher veröffentlicht, sondern auch eine umfangreiche Bibliografie zusammengestellt, ein wichtiges Arbeitsmittel für alle sprechwissenschaftlich-sprechpädagogisch Tätigen, das du in *sprechen* kontinuierlich führst.

Während ich das hier schreibe, frage ich mich, wie du dieses Arbeitspensum immer so locker geschafft hast. Einfach bewundernswert dein Engagement, ohne dass du dich verzettelst. Du bist einfach ein Organisationstalent und ein Master im Zeitmanagement und in der Arbeitsmethodik.

Wenn ich zurückdenke, dann gibt es für mich eigentlich keine Sprechwissenschaft und Sprecherziehung ohne Roland Wagner. Ich kann mich an keine Tagung, keine Gremiensitzung in der DGSS erinnern, bei der du, lieber Roland, nicht mit dabei gewesen bist (und wenn vielleicht auch nur gedanklich, aber meistens sogar realiter physisch). Deine Ordnung und Struktur, deine Kompetenz und Verlässlichkeit, die kooperative und angenehme Zusammenarbeit mit dir hätte ich zu keiner Zeit vermissen wollen. Vielen Dank dafür und auch für deine Gastfreundschaft, wenn der ganze Vorstand in Heidelberg bei dir tagte. Das sind auch persönlich unvergessene Stunden.

Marita Pabst-Weinschenk

Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (20)



Sprache ist eine Waffe.
Haltet sie scharf.

Tucholsky

Quelle: Kurt Tucholsky, Werke 1907–1935. Mir fehlt ein Wort!
In: Die Weltbühne, 17.09.1929, Nr. 38 (Peter Panter)

Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (21)

Eine Rede kann niemals gut sein,
wenn sie nicht zur **Situation** passt
und nicht eine angemessene sprachliche **FORM**
und neue **Gedanken** bietet.

Isokrates

Isokrates (436–338 v. Chr.), griechischer Redner, Schüler von Gorgias;
Gründer und Leiter einer berühmten Rednerschule in Athen

Marita Pabst-Weinschenk

Wie erforsche ich in einem Rhetorik-Seminar die Kommunikationsbiografie?

Entsprechend meinem kooperativen Rhetorikverständnis und meinem theoretischen Synopsemodell der **Redepyramide** (Pabst-Weinschenk 1995/2009, 22ff; 1998; 2000/2021, 9–14; 2004/2011, 16 ff; 2005, 22–27; 2009, 25–28; 2010a, 171ff; 2010b, 230–234; 2010c; 2011, 29–39; 2012, 188–192; 2014, 164f; 2016a, 131–134; 2016b; 2017, 190–194; 2019, 153; 2020, 64–68; 2021a, 23–27; 2021b, 21–25; u. a. m.) ist die **Kommunikationsbiografie das Fundament der Rednerpersönlichkeit** (Seite 3). Neben der rhetorischen Oberflächenstruktur (Seite 1) und der rhetorischen Tiefenstruktur (Seite 2) wirkt die Rednerpersönlichkeit bei jedem Sprechhandeln mit; alle Kriterien der drei Seiten der Redepyramide wirken interdependent zusammen. Unter dem Begriff der Kommunikationsbiografie werden „Eindrücke, Erinnerungen, Erfahrungen und Erkenntnisse, die ein Individuum aus kommunikativen Prozessen gewonnen hat [zusammengefasst]. Erfahrungen aus nicht gelungenen kommunikativen Ereignissen hinterlassen Kommunikationsnarben.“ (Heilmann 2022, 73) Die Begriffe „Kommunikationsbiografie“ und „Kommunikationsnarben“ hat Hellmut Geißner in die Sprechwissenschaft eingeführt. In seiner Kommunikationspädagogik führt er dazu aus:

„Jede Lebensgeschichte ist zugleich Kommunikationsbiografie. Alles in Gesprächen Erlebte, alles darin Erlittene, alles Erinnernte

und alles Verdrängte, das in die gegenwärtigen kommunikativen Handlungen bewusst Eingebachte wie das aus ihnen 'Exkommunizierte'. Nichts von all dem ist ungeschehen zu machen. Im Laufe der Jahre haben sich bestimmte Erwartungsmuster 'über sich selbst' und 'über andere' und 'über etwas anderes' gebildet. Geprägt von Einschätzungs- und Interpretationsmustern lässt sich jede/r mit dem eigenen Selbstbild und den Fremdbildern in Gespräche ein, auch wenn dies ohne Bewusstheit geschieht.“ (Geißner 2000, 98) Und „Die Spuren der unvermeidbaren kommunikativen Verletzungen, [...] sind genau betrachtet *Kommunikationsnarben*.“ (Geißner 2000, 100)

Jeden Versuch, „sich nur um die Aktualgenese [eines Ausspruchs] zu kümmern, muss scheitern, weil in jeder Kommunikationsbiografie die ontogenetischen Spuren von Soziogenese und Psychogenese unauslöschlich eingegraben sind.“ (Geißner 2000, 99 f.) Deshalb fragt Geißner in Hinblick auf die Lehre: „Wie können diese kommunikationsbiografischen Spuren und Narben, die als personale Faktoren den Kommunikationsprozess beeinflussen, in pädagogisches Handeln einbezogen werden, d. h. in nicht-therapeutische[s] Handeln?“ (2000, 100)

In diesem Punkt muss man meines Erachtens Geißner folgen und die individuellen kommunikationsbiografischen Prägungen immer mit im Blick haben und auch in Vermittlungsprozesse einbeziehen. Ausgehend von meinem Synopsemodell der

Redepyramide, das für mich handlungsleitend in allen Seminaren ist, beginne ich – wie wohl die meisten meiner Trainerkolleg:innen – in einem Seminar mit kleineren Vortragsaufgaben (wie z. B. einer Vorstellung ihrer eigenen Person oder eines Partners bzw. Partnerin etc.), zu denen vom ersten Eindruck her zunächst ein Feedback zu den Kriterien der ersten Seite der Pyramide (Körper-, Sprech- und Sprachausdruck) erarbeitet und erste persönliche Lernziele vereinbart werden.

Nachdem die Kriterien der rhetorischen Oberfläche/Präsentation besprochen worden sind und die Teilnehmenden dazu ihre persönlichen Stärken und Schwächen reflektiert haben, geht es zumeist weiter mit der zweiten Seite der Redepyramide, also kommunikationstheoretischen Überlegungen und bewährten Strukturmustern für unterschiedliche Rede-/Gesprächssituationen, die entsprechend dem Prinzip *Learning by Doing* im Seminar erprobt und in ihrer Wirkung besprochen werden. Bei allen rhetorischen Übungen treten auch oft mehr oder weniger deutlich persönliche kommunikative Haltungen hervor, die z. T. den Teilnehmenden auch bereits bewusst sind. So sind vor allem Selbstunsicherheit und Lampenfieber häufig sogar Motivation für den Seminarbesuch. Die Grade an **Selbstsicherheit und psychischer Stabilität** sind zentrale Größen in der Rednerpersönlichkeit (Seite 3 der Redepyramide). Sie erwachsen aus der Kommunikationsbiografie und führen zu einem Vorherrschen von Sieg-/Niederlagen- bzw. Win-Win-Strategien in den verschiedensten Kommunikationssituationen. Die Kommunikationsbiografie ist also das Fundament unserer kommunikativen Haltung, die die Grundlage für den Aufbau der Gesprächsfähigkeit darstellt. Dominante Einstellungen werden auf psychische Labilität, integrative

auf Stabilität zurückgeführt (Correll 1983, 56). Wenn es also um das Miteinander-sprechen, die gemeinsame Sinnkonstitution und Verantwortung, das kooperative Sprechhandeln im Sinne unserer Globalzielsetzung der Gesprächsfähigkeit (Geißner 1981, 129) geht, muss man die psychologische Sicherheit als wesentliche Voraussetzung für Gesprächserfolg (Pabst-Weinschenk 1998; 2011, 11 ff.) betrachten. Deshalb ist es sinnvoll, positive Anteile in Feedback-Prozessen zu verstärken, um die persönliche Sicherheit zu fördern und die Arbeit/Veränderung in den persönlichen Lernzielen auf nur einzelne Punkte zu begrenzen. Dabei ist es hilfreich, diese Lernziele möglichst operational in umsetzbaren Handlungsweisen festzuhalten, die bei den nächsten Übungen realisiert und damit als Lernerfolge erlebt werden können.

Habitus – mehr als Gestus

Der Gestusbegriff ist in der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung bekannt als die innere Grundhaltung beim Sprechen, die sich je nach Situation und Intention verändert. Der Begriff stammt aus der ästhetischen Kommunikation und wird dort bei der Lehre des Textsprechens verwendet (Hillegeist/Pabst-Weinschenk 2021). Bei der Beschäftigung mit einem Text geht es um das Erfassen der ihm zugrundeliegenden Sprechsituation, aus der man eine innere Haltung zum Text entwickelt, die den Vortrag bestimmt (Ritter z. B. 1986, 1989, 1997, 2004/2011; Klawitter/Köhler). Das Ausagieren von Körperausdruck, Gestik und Mimik erleichtert den Zugang zum Text und das Auffinden eines angemessenen Sprechgestus.

Auch in der Rhetorik kann der Sprechgestus als kommunikative Grundhaltung betrachtet werden. So wie Bartsch nach den Zeichenfunktionen des Organonmodells (Bühler 1934, 28 ff) verschiedene Rede-

sorten differenziert, unterscheidet er dabei auch ein Vorherrschen bestimmter sprecherischer Ausdrucksmittel je nach Grundgestus.

Zeichenfunktion	Redesorte	Grundgestus	Dominierendes Sprechausdrucksmittel
Darstellung	Informationsrede	des Nennens	Tempo und Pausen
Kundgabe	Meinungsrede	des (sich) Aussprechens	Melodieführung
Appell	Überzeugungsrede	des Ansprechens bzw. Appellierens	Dynamik: Lautstärke und -betonung

Tab. 1 Zuordnung nach Bartsch, siehe Pabst-Weinschenk 2021a, 11

Bartsch spricht in der Rhetorik nicht vom Gestus, sondern von der „dialogischen Qualität im Sprechausdruck bzw. in der Prosodie“ und differenziert hinsichtlich der Reaktionen für die Machtbalance:

„a) Starke *Aktions-Macht* zeigt sich bei manchen Sprechern in heftiger Lautstärke und deren Wechsel (Dynamik). Auf Hörer wirkt das wie dauernder Appell. Manche helfen sich, indem sie genau so laut werden oder extrem leise; andere durch eine Bitte, leiser zu sprechen. Manchmal hilft eine leise gestellte *Sachfrage* zu einem neuen Thema.

b) Andere drücken durch einseitig *starke Melodik* heftige *Gemütsbewegung* aus und wollen damit nicht enden. Da helfen manchmal simple *sachliche Fragen*, wie etwa: ‚Worauf wollen sie hinaus?‘ oder: ‚Wo kann man das nachlesen?‘

c) Gestaltet jemand vornehmlich das *Tempo* neben leiser, fast monotoner Stimme, herrscht meist der Sachbezug. Neben ermunternden Rückmeldungen könnten hier die *Fragen nach Persönlichem oder nach Zielsetzungen* helfen.“ (Bartsch/Pabst-Weinschenk 2004/2011, 127)

Je nach Kommunikationspartner:innen, Intentionen und Situation variieren Sprechhandelnde den Gestus und aktualisieren unterschiedliche Handlungsmuster. Im Gegensatz dazu verändert sich der *Habitus* nicht situativ und intentional, sondern ist das Ergebnis des lebenslangen Prozesses der persönlichen Psychogenese in der Gesellschaft. Der persönliche Habitus ist sozusagen „geronnene Lebensgeschichte“. Bourdieu bezeichnet mit „Habitus“ also das gesamte Auftreten einer Person, den Körper- und Sprechausdruck, die Sprache, die Kleidung, den Geschmack und den gesamten Lebensstil. Am Habitus einer Person lässt sich ihr Rang oder Status in der Gesellschaft ablesen. Er umfasst also die Kategorisierung von Angehörigen bestimmter sozialer Klassen innerhalb der Gesellschaft und ist darüber hinaus ein auf das Subjekt bezogenes Konzept der Verinnerlichung kollektiver Dispositionen. Der Habitus ist ein Erzeugungsprinzip von Praxisformen und Verhaltensstrategien sozialer Akteure und ist abhängig von der Teilhabe an den gesellschaftlichen Gütern (ökonomisches,

kulturelles, soziales und symbolisches Kapital). Mit dem ökonomischen Kapital sind die materiellen Ressourcen gemeint. Die akademischen Titel, erworbene Praktiken bilden kulturelles Kapital. Das symbolische Kapital besteht aus Prestige und Anerkennung in der Gesellschaft. Die sozialen Beziehungen sind die Grundlage für das soziale Kapital. Habitus ist demnach bei Bourdieu die klassenspezifisch erworbene, wenn auch unbewusste, so doch genaue Anpasstheit der Dispositionen, Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster und Einstellungen einer Person an das jeweilige soziale (Um-)Feld. Bourdieu vergleicht das soziale Feld mit einem Spiel, dessen Grundsätze sich den Beteiligten tief einprägen. Hier greift dann auch das Konzept des Statusspielen (Andersen/Würth 1996; Schmitt/Esser 2009).

In modernen Industriegesellschaften unterscheiden sich die einzelnen sozialen Klassen nicht nur durch ihre unterschiedliche Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel, sondern auch durch „Die feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1994) in ihren Habitusformen. Diese Unterschiede, die Zeichen der Distinktion, beziehen sich z. B. auf Kleidung, Körperausdruck, Sprache, Sprechweisen, Geschmack, Wahl von Sportarten und das gesamte Konsumverhalten. Durch den Habitus verdinglichen sich Denk- und Sichtweisen am menschlichen Körper, das nennt Bourdieu „Körper gewordene Sprache“: „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wieder betrachtbares Wissen, sondern das ist man“ (Bourdieu 1987, 135).

Entwickelt man den Sprechstil auf der Grundlage des Habitus-Konzepts (Miosga 2010; 2011), dann berücksichtigt man sowohl die individuelle Erfahrungsgeschichte als auch das Ausüben sozialer Rollen und

bestimmte prosodische Präferenzen im persönlichen Sprechstil als Produkte des Habitus. Sprechstile werden oft als ganzheitliche Gestalten wahrgenommen und zumeist nur nach ihrer Wirkung interpretiert. Genauere Analysen müssen aber die Merkmalsbündel beschreiben, die gemeinsam bestimmte Eindrücke erzielen. Paralinguistisch ist der Sprechstil vor allem relevant für die Selbstdarstellung und Beziehungsgestaltung.

Prosodische und rhetorische Präferenzen im Habitus werden unwillkürlich während der Sozialisation durch Mithandeln gelernt. Nachahmung und die implizite Übernahme von praktischem Wissen sowie die Selektion nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum führen zu individuellen und sozial vermittelten Präferenzen. Nach Bourdieu ist der „einverleibte“ Habitus nicht leicht zu verändern. Denn die dauerhafte Art und Weise, sich zu geben, zu sprechen, zu gehen und entsprechend zu fühlen und zu denken, erscheint gezwungenermaßen „natürlich“. Dazu kommt noch, dass die „Zwänge in Präferenzen“ verwandelt werden, so dass „man hat, was man mag, weil man mag, was man hat“ (Bourdieu, 1994, 285f.). So entsteht oft kein Veränderungswunsch bei den Betroffenen. Kritik ist notwendig, um in Frage zu stellen, „was stillschweigend als selbstverständlich genommen wird“ (ebd., 331). Hilfreich sind neue kulturelle und soziale Kontakte und ein „kritischer Bruch“, also das „Fremdwerden der vertrauten, familialen und angestammten Welt“ (ebd., 15). Dazu bedarf es der Konfrontation mit einem anderen kommunikativen Umfeld und Umgang, z. B. institutionell (Schule/Universität), positionell (Beruf), regional (Umzug) oder kulturell (Bildung, wie z. B. auch Rhetorik- und Kommunikationsseminare). Bei der Reflexion müssen die Kriterien des jeweiligen Habitus bewusst-

werden, um über den Habitus verfügen zu können und zu einer größeren Variabilität zu gelangen und mehr psychologische Sicherheit zu entwickeln. Das bedeutet, dass die habituellen Präferenzen nur durch eine „Meta-Meta-Kommunikation“ veränderbar sind:

„Die unbewusste Abstimmung in der Praxis, die Selbstverständlichkeit der automatisierten Sprechbewegungs-, Wahrnehmungs- und Klassifikationsschemata, muss zunächst einmal auf eine Bewusstseins-ebene gebracht werden. Durch Bewusstmachung des Sprechstils und seiner Interpretation im kommunikativen Umfeld wird die Aufmerksamkeit auf die automatisierten Muster gelenkt. Das Ergebnis dieser Reflexion ist die Kenntnis der habituellen Sprechstilvariablen und ihrer Wirkung auf einen ganz bestimmten Kommunikationspartner in einer ganz bestimmten Situation. Dies bewirkt nach Bourdieu jedoch noch keine Veränderungen des Habitus, sondern höchstens einen kurzfristigen Austausch seiner Produkte. Das Ziel der zweifachen Reflexion ist es, über früh gelernte, habituelle Beziehungsmuster und den damit verbundenen habituellen Sprechbewegungs- und Wahrnehmungsschemata neu verfügen zu lernen. Dabei geht es nicht darum, sie durch einen neuen Habitus, durch neue habituelle, Beziehungs- und Sprechgestaltungsmuster zu ersetzen, sondern darum, immer wieder etwas Neues, anderes in der Praxis auszuprobieren, zu experimentieren, der

jeweiligen Situation entsprechend, und nicht dem jeweiligen Habitus gehorchend, zu handeln.“ (Miosga, 2010, 80)

Folgt man diesen Überlegungen zum Habituskonzept und dem Grundsatz der Lernfähigkeit des Menschen, also seinen Möglichkeiten der Veränderung durch neue kommunikative Erlebnisse und Erfahrungen sowie ihrer Reflexion in Seminaren und/oder Coachingprozessen, muss man auch die in früher Kindheit erlernten Sprechmuster in Rhetorikseminare einbeziehen und reflektieren, da sie mehr oder weniger psychologische Sicherheit und damit auch kooperatives Sprechhandeln ermöglichen.

Wer seine Kommunikationsbiografie und seine persönlichen Prägungen erforscht hat, gewinnt damit ein neues Selbstbewusstsein und psychologische Sicherheit, weil er/sie weiß, warum er/sie wie in bestimmten Situationen handelt. Das ist eine wesentliche Grundlage für kooperativ-rhetorisches Handeln im Sinne der Gesprächsfähigkeit. Kooperation ist immer auch notwendig, wenn Teams gemeinsam erfolgreich handeln wollen. Dabei gilt die psychologische Sicherheit der Einzelnen inzwischen als wichtigste Voraussetzung für Gemeinsamkeit.

Arbeitspapier 1: Reflektieren Sie Ihre Kommunikationsbiografie!

Jede/r hat eine eigene Kommunikationsbiografie, d. h., eine Menge prägender kommunikativer Erfahrungen. Dabei sind bestimmte Schlüssel-Erlebnisse besonders wichtig, sie bilden gewisse Muster aus, die unser weiteres kommunikatives Handeln mitbestimmen. Versuchen Sie sich zu erinnern:

- (1) Welche Kommunikationserfahrungen haben Sie in frühester Kindheit gemacht? Welche(s) Kommunikationserlebnis(se) aus Ihrer Vorschul- und/oder Grundschulzeit sind Ihnen lebhaft in Erinnerung geblieben?

- (2) Welche Kommunikationserfahrungen haben Sie in der Schulzeit (weiterführende Schulen) gemacht? Gibt es da typische Situationen, an die Sie sich erinnern?
- (3) Welche Kommunikationserfahrungen machen Sie heute in Ihrem Leben immer wieder?

Finden Sie zwischen den Kommunikationserfahrungen aus den drei Lebenszeiten einen „roten Faden“? Was ist bestimmend in Ihrer persönlichen Kommunikationsbiografie?

Notieren Sie bitte Ihre Gedanken stichwortartig!

Anschließend tauschen Sie sich bitte zu dritt in einem Fragegespräch (wie bei einer kollegialen Fallberatung) darüber reihum aus. Eine/r berichtet, die anderen hören zu, versuchen zu verstehen und dürfen nur Fragen stellen. Die Fragen regen das Sprechdenken der/des Berichtenden an, so dass sich die Gedanken allmählich klären (vgl. Kleist: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden, 1805/06)

Fassen Sie zum Abschluss die Erkenntnisse über Ihre kommunikativen Prägungen in einem kurzen Bericht zusammen.

(Übung nach Königswieser und Pabst-Weinschenk in Hernstein-Seminaren, Wien 1986 ff., vgl. auch die Selbstdiagnose der Unternehmenskultur. In: Königswieser und Exner 2001, 164 f.)

Arbeitspapier 2: Welche stabilen Zonen sind Ihnen wichtig?

Jede/r hat einzelne Bereiche, die ihm/ihr Stabilität geben. Diese stabilen Zonen hängen eng mit unserer Identität zusammen und steuern unser Handeln. Stabile Zonen können sein:

Ideen: Das sind lebensbegleitende Werte, an denen man sich orientiert. Tiefe Religiosität, Philosophie, ein wissenschaftliches Weltbild, Moralvorstellungen, politische Ideologien, Traditionen, Dienst an einer „gerechten Sache“, Hingabe an Musik und Kunst, aber auch ein starkes berufliches Interesse mit den dahinterstehenden Theorien gehören dazu.

Macht: Das ist die Chance, auf andere Einfluss auszuüben und deren Handlungen zu kontrollieren, erwartbar zu machen. Dabei ist gleichgültig, woher die Macht kommt: physische Kraft, überlegene Instrumente, eine hierarchische Position, Zugang zu Informationen, Wissen, monopolisierte Schlüsselstellungen oder Macht, die durch Werbung und Gerücht aufgebaut wurde. Für die meisten Menschen ist Macht erstrebenswert, weil fast niemand ganz ohne Einfluss sein will. Es muss nicht gleich Macht über ganze Völker sein oder tausende Arbeitskräfte, es genügt schon ein wenig Einfluss im Büro, in der Familie, im Verein oder im Restaurant.

Menschen: Das bedeutet wertvolle, andauernde, persönliche Beziehungen und nicht etwa die Liebe zur ganzen Menschheit. Solche Beziehungen hat man gewöhnlich in der Familie, aus der man kommt, oder in der, die man hat. Aber es können auch alte Freunde sein, treue Kameraden, gute Kollegen, jedenfalls Menschen, zu denen man Vertrauen hat.

Plätze: Damit sind geographische Orte gemeint. Im Großen ist das ein ganzes Land, im Kleinen der Straßenzug, in dem man aufgewachsen ist, oder ein Haus oder eine Bank unter einem Baum. Plätze als stabile Zonen werden oft als Heimat erlebt. Menschen, die Plätze als stabile Zonen haben, fühlen sich mitunter fremd, wenn sie an anders aussehenden Orten sind. Sie sind dann froh, wenn sie wenigstens in Gedanken „heimkehren“ können. Manche sind gezwungen, alle paar Jahre woanders leben zu müssen. Diese

Menschen werden entweder zu Kosmopoliten, d. h., heimatlos, oder sie sind doch irgendwo ein bisschen verwurzelt und hoffen, dorthin zurückkehren zu können.

Dinge: Das sind Gegenstände, mit denen man vertraut ist und die nicht ohne weiteres gegen ähnliche eingetauscht werden können. Das kann ein altes Kleidungsstück sein, eine Tabakpfeife, ein Erbstück, ein Haus (verbunden mit einem Platz) oder ein Foto (verbunden mit einem Menschen) auf dem Schreibtisch. Manche nehmen solche Sachen auf Reisen mit oder tragen sie ständig bei sich wie ein Amulett.

Organisationen: Kirchengemeinschaften, Betriebe, Berufsgruppen, Gewerkschaften, wissenschaftliche Institute, Vereine, Clubs, Sportverbände, politische Zellen, Logen usw. gehören hierher. Das sind Formen menschlicher Zusammenschlüsse, denen man angehören will, weil man sich mit deren Ziele identifiziert und weil man als Mitglied Anerkennung und Geborgenheit findet.

Stabile Zonen haben für ihre Besitzer ganz außerordentliche Bedeutung. Ihr Verlust ist jeweils auch ein Verlust an Identität. Sie werden daher gegen Angriffe verbittert verteidigt. Ganz ohne stabilen Zonen können wir nicht leben. Somit ist ihr Schutz jeweils auch Selbstverteidigung. – Ziehen Sie eine persönliche Zwischenbilanz:

1. Welche stabilen Zonen haben Sie?

Notieren Sie Ihre Gedanken zu den oben genannten Kategorien.

2. Wie stabil sind Ihre stabilen Zonen?

Wie dauerhaft sind Ihre grundsätzlichen Ideen? Können Sie an dem Einfluss festhalten, den Sie jetzt haben? Können Sie sicher sein, dass die Menschen, auf die Sie sich heute verlassen, auch in Zukunft verlässlich sind und für Sie da sein werden, wenn Sie diese brauchen? Können Sie an die Plätze zurückkehren, die Sie so schätzen, und werden es noch dieselben Plätze sein? Werden die Dinge, die Sie jetzt so schätzen, Sie auch noch in Zukunft befriedigen können? Können Sie damit rechnen, dass die Organisation, der Sie heute angehören, in Zukunft noch will, dass Sie ihr angehören?

3. Was nützen Ihnen Ihre stabilen Zonen morgen?

Alles fließt. Dinge zerbrechen, Häuser werden zu groß oder zu klein, Partner wenden sich ab oder sterben, Kinder werden erwachsen, Organisationen und Plätze ändern sich, Einflüsse schwinden und Sport wird schwieriger, wenn man älter wird.

4. Haben Sie Einfluss auf Ihre stabilen Zonen?

Was können Sie zum Bestand Ihrer stabilen Zonen beitragen? Können Sie deren Veränderung kontrollieren?

5. Was investieren Sie in Ihre stabilen Zonen? Leisten Sie einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Ideen, die für Sie wichtig sind? Wie sichern Sie Ihren Einfluss ab? Wie kümmern Sie sich um die Leute, denen Sie vertrauen? Pflegen Sie die Dinge, die Sie lieben? Was tragen Sie zur Entwicklung der Organisation bei, der Sie angehören?

6. Wie vertragen sich Ihre stabilen Zonen mit Beruf und Familie?

Schreiben Sie auf, an welchen stabilen Zonen Sie festhalten wollen und was Sie zur Sicherung ihres Bestandes unternehmen werden. Überprüfen Sie in einiger Zeit, was Sie hier geschrieben haben und was aus Ihren Vorsätzen geworden ist.

Optisch darstellen können Sie Ihre persönlichen Ausprägungen bei den verschiedenen Merkmalen mit einer Spinnennetz-Grafik: Damit können Sie dann auch in einem Team gemeinsam über Ihre Prägungen reden.

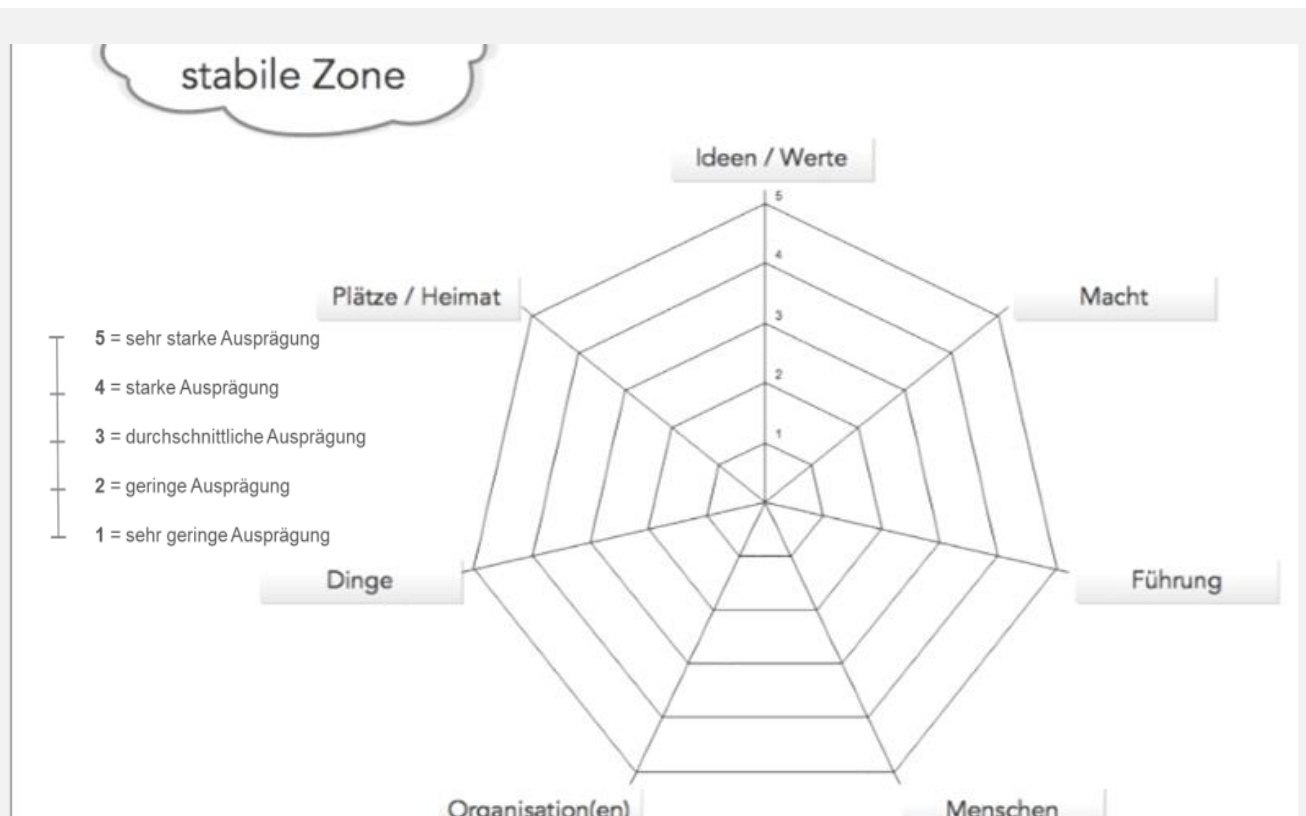


Abb. nach Rechthaler 2017

(Übung nach Königswieser und Pabst-Weinschenk in Hernstein-Seminaren, Wien 1986 ff; Königswieser 2004, 95–98; auch Heins o. J. sowie Rechthaler 2017)

„Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ (Aristoteles)

Google hat von 2012 bis 2014 in 180 Teams die Faktoren effektiver Zusammenarbeit untersucht. Bekannt geworden ist das Projekt als „Project Aristotle“ (Duhigg 2016). Das überraschende Ergebnis: Entscheidend für den Erfolg ist nicht die Teamzusammensetzung, die Diversität oder die Intelligenz der Mitglieder, sondern das Klima bei der Zusammenarbeit. Wie gehen die Teammitglieder miteinander um? Bei der Kommunikation und Interaktion sticht ein Aspekt besonders hervor: psychologische Sicherheit. Sie bestimmt, wie offen die Teammitglieder waren, auch Unsicherheit und Unvollkommenheit untereinander

zu teilen. Die erfolgreichsten Teams teilen fünf grundlegende Eigenschaften:

1. Psychologische Sicherheit: „Wenn ich in unserem Team einen Fehler mache, wird mir das nicht vorgeworfen.“
2. Verlässlichkeit: „Wenn meine Teamkollegen sagen, dass sie etwas tun werden, ziehen sie es durch.“
3. Struktur und Klarheit: „Unser Team verfügt über einen effektiven Entscheidungsprozess.“
4. Bedeutung: „Die Arbeit, die ich für unser Team tue, ist für mich von Bedeutung.“
5. Auswirkung: „Ich verstehe, wie die Arbeit unseres Teams zu den Zielen der Organisation beiträgt.“

(zit. nach <https://www.it-agile.de/agiles-wissen/agile-teams/was-ist-psychologische-sicherheit/> Abruf: 12.10.2022)

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch schon sozialpsychologische Laborexperimente zur kollektiven Intelligenz (CI) im Massachusetts Institute of Technology (Wooley et al, 2010). In diesen Studien korrelierten zwei Indikatoren mit der CI:

- 1) die Erfassung des Redeanteils bei der Arbeit im Team;
- 2) die soziale Empathie, gemessen mit dem „Reading the Mind in the Eyes“-Test.

Das Konzept „psychologische Sicherheit“ wurde zuvor schon in Harvard von Amy Edmondson begründet. Sie untersuchte 1999 die These, dass gute Teams weniger Fehler machen, die sie aber im Rahmen ihrer Dissertation falsifizierte; stattdessen stellte sie fest, dass in guten Teams mehr über Fehler gesprochen wird, die Mitglieder also ehrlicher untereinander sind, sich also psychologisch sicher fühlen. Alle Mitglieder des Teams sind davon überzeugt, dass sie innerhalb der Gruppe so sicher sind, dass sie zwischenmenschliche Risiken eingehen können. Es gilt das Credo: Alle müssen sich gehört fühlen. Edmondson hat ihr Konzept weiter entfaltet in „Die angstfreie Organisation: Wie Sie psychologische Sicherheit am Arbeitsplatz für mehr Entwicklung, Lernen und Innovation schaffen“ (2020), das in unterschiedlichen Forschungen zu Innovationen, Agilität und Diversity bestätigt wird (z. B. *Catalyst 2015*; *Goller/Laufer 2018*; *Williams/O'Reilly 1998*; *Woolley et al. 2010*).

Laut McKinsey (2018) haben beispielsweise Unternehmen, die sich durch einen hohen Grad an Diversität im Top-Management auszeichnen, eine bis zu 21 % größere Wahrscheinlichkeit, überdurchschnittlich profitabel zu sein. Damit Diversität positiv wirken kann, müssen sich die Mitarbeitenden aber psychologisch sicher fühlen. Die Herstellung von psychologischer

Sicherheit ist also eine wesentliche Aufgabe von Führungskräften, damit Diversity effektiv genutzt werden kann (Deloitte 2016). Herrscht in einem Team psychologische Sicherheit, tun die Teammitglieder das, was das Management sich heute von agil arbeitenden Teams wünscht: es wird selbstorganisiert in enger Abstimmung mit den anderen Teammitgliedern gearbeitet. Psychologische Sicherheit ist also der Schlüssel zu Inklusion und Innovation (Catalyst 2015) und Führungskräfte haben dabei im Sinne von *Inclusive Leadership* Vorbildfunktion (Edmondson 2020).

Sebastian Mauritz betrachtet die psychologische Sicherheit als Resilienzfaktor: die fundamentale gegenseitige Akzeptanz der Teammitglieder schützt sie nicht nur als Individuen, sondern auch das ganze Team. Das Zugeben von Fehlern und das Bitten um Hilfe macht Teams stark, erhöht die Frustrationstoleranz, fördert die Weiterentwicklung und sorgt für eine hohe Anpassungsfähigkeit, also insgesamt für eine höhere Resilienz im Team. Sicherheit vor negativen Auswirkungen ist der Schlüssel für erfolgreiche und leistungsstarke Teams. Führungskräfte und Teamleitende haben die Aufgabe, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, aber auch jedes einzelne Mitglied trägt mit innerer Haltung und wertschätzender Kommunikation zur mentalen Sicherheit im Team bei. Besonders die Haltung zu Fehlern ist von größter Bedeutung. Für kreative Zusammenarbeit und Innovationen ist eine hohe Frustrationstoleranz, eine Feedback- und konstruktive Fehlerkultur entscheidend. Teams, die ihre Arbeit als Lernprozess begreifen, verarbeiten Rückschläge schneller und besser und entwickeln schneller und einfacher neue Lösungen. Wenn es zu den Routinen in Team-Meetings gehört, die besten Fehler im Sinne von „größten Lernchancen“ zu

küren, werden Fehler umgedeutet und eine offene Haltung im Team gefördert.

Psychologische Sicherheit bemisst sich nicht nach der Team-Harmonie, der Sicherheit am Arbeitsplatz, einer lockeren Organisationskultur oder dem Grad persönlicher Selbstoffenbarung, sondern es geht vielmehr um

- das Zeigen von **Verletzlichkeit**: Man kann in einer vertrauensvollen Atmosphäre ohne Gesichtsverlust und Scham zugeben, etwas nicht verstanden zu haben. Werden dagegen Schamgefühle in einer Gruppe empfunden, gibt es zwei unterschiedliche Strategien: Manche behalten die unangenehmen Erlebnisse für sich, ihr Selbstbild ist geprägt von Unzulänglichkeiten, die ignoriert oder ausgemerzt werden sollen, was Isolation und Depressionen begünstigt. Andere öffnen sich einer vertrauten Person und/oder empfinden Selbstmitgefühl, ihr Selbstbild ist geprägt von Unvollkommenheit, aber die Schwächen werden akzeptiert und mutig wird Mitgefühl, Vertrauen und Verbundenheit gesucht. (Brown 2010) – Scham ist oft der primäre Grund für die Ablehnung hocheffektiver agiler Praktiken wie Pair-Programming und Co-Location (Zahno/Perlrine 2019).
- **Vertrauen** schenken: Wer Vertrauen schenkt, muss sichergehen können, nicht enttäuscht zu werden. Wer Vertrauen geschenkt bekommt, muss sichergehen können, die Kompetenzen zu haben oder zu erlangen, den Erwartungen gerecht werden zu können. Geschenktes Vertrauen ist eine der effektivsten Antriebe des persönlichen Wachstums. Vertrauen fängt bei einem selbst an. Es ist die Arbeit an der

eigenen Glaubwürdigkeit, die andere an Integrität, transparenten Absichten und Kompetenzen ablesen. Innerhalb eines Teams kann man vier Dimensionen von Vertrauen unterscheiden (Pilster et al 2022, 33): Als Grundlage benötigt jedes Teammitglied ein gewisses Maß an Selbstvertrauen (1), um als kritisch erachtete Punkte ansprechen zu können. Dazu kommen weitere Dimensionen von Vertrauen zwischen den Teammitgliedern. (2) Vertrauen in andere, um unter vier Augen Kritik üben zu können oder Wissen zu teilen und um Aufgaben delegieren zu können. Dies setzt einen Vertrauensvorschuss voraus (das „Erstvertrauen“), der „zurückgezahlt“ oder zumindest bestätigt werden sollte. (3) Vertrauen anderer in die eigene Person. Dieses muss auch erarbeitet werden. (4) Vertrauen eines Teammitglieds in ein anderes, das von einem dritten Mitglied (z. B. der Führungskraft) gefördert wird. Vertrauen mit anderen führt zu Verbundenheit, Vertrauen im Team führt zur gegenseitigen Anpassung der Bewegungsrichtungen, Vertrauen im Markt führt zu Reputation und Vertrauen in der Gesellschaft führt zu gesellschaftlicher Relevanz (Corvey/Merrill 2006).

- **Verantwortung** übernehmen darf nicht mit Verpflichtung verwechselt werden. Wer sich verpflichtet fühlt, reagiert nur auf die Erwartungen anderer und handelt nicht autonom, ist nicht frei in der Wahl seiner Optionen. Der Weg zur Übernahme von echter, gefühlter Verantwortung erfolgt über Klarheit und Kompetenz. Mitarbeitende haben Klarheit über die Absichten ihrer Mission und sind mit ausreichend Kompetenz ausgestattet, die Mission zum Erfolg zu führen (Marquet 2015). Fehlende Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, ist eine

große Herausforderung für selbstorganisierte Teams und Organisationen. Sie manifestiert sich in langen Durchlaufzeiten, unklaren Verantwortlichkeiten in

den Rollen, inkonsistenten Prozessen, Ping-Pong-artig hin und her springenden Aufgaben und beschränkten Zugangsberechtigungen.

Der „Psychological Safety Index“ (Edmondson 2020) gibt Aufschluss darüber, wie sicher sich die Mitglieder in einer Arbeitsgruppe/Team fühlen.

Arbeitsblatt 3: Wie sicher fühlen Sie sich in dem Team?

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen jeweils mit 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (stimme voll und ganz zu):

- 1-2-3-4-5 Wenn Du in diesem Team einen Fehler machst, wird das oft gegen dich verwendet.
- 1-2-3-4-5 Mitglieder dieses Teams sind in der Lage, Probleme und schwierige Themen anzusprechen.
- 1-2-3-4-5 Personen in diesem Team lehnen manchmal andere dafür ab, dass sie anders sind.
- 1-2-3-4-5 Es ist sicher, ein Risiko in diesem Team einzugehen. (Gemeint ist ein soziales Risiko, z. B. eine ungewöhnliche Idee vorzustellen, ohne zu wissen, wie die anderen Teammitglieder darauf reagieren).
- 1-2-3-4-5 Es ist schwierig, andere Teammitglieder um Hilfe zu fragen.
- 1-2-3-4-5 Niemand in diesem Team würde absichtlich auf eine Art handeln, die meine Anstrengungen untergräbt.
- 1-2-3-4-5 In der Zusammenarbeit mit den Mitgliedern dieses Teams werden meine einzigartigen Skills und Talente geschätzt und genutzt.

Entweder Sie ermitteln anschließend im Team den Mittelwert oder Sie tauschen sich gemeinsam über die Ergebnisse aus. Und das kann auch schon ein erster Schritt sein, um das Team psychologisch sicherer zu machen.

Quelle: Psychological Safety Index von Amy Edmondson ins Deutsche übersetzt von innosuisse-Projekt miPS (micro interventions for Psychological Safety).

Zitiert nach: <https://www.personio.de/hr-lexikon/psychologische-sicherheit/>

Wie können Trainer:innen und Führungskräfte die psychologische Sicherheit verbessern?

Zum einen haben sie Vorbildfunktion und sie können das Klima so beeinflussen, dass sich alle im Team sicher aufgehoben

fühlen. Dazu hier einige Tipps (zit. nach <https://www.personio.de/hr-lexikon/psychologische-sicherheit/>):

1. Erstmal klein anfangen: Damit die Teammitglieder sich daran gewöhnen, sich gegenseitig zu hinterfragen und Probleme

und Ideen offen anzusprechen, können Sie hierfür einen festen Agendapunkt in Ihren Meetings etablieren.

2. Gehen Sie wertschätzend mit den Bedenken, Ideen und Fragen Ihrer Mitarbeiter:innen um. Bedanken Sie sich dafür, dass sie diese eingebracht haben und zeigen sie echtes Interesse für den Input und die Emotionen der Teammitglieder. Das gilt insbesondere für kritische Anmerkungen!

3. Ermuntern Sie das Team zur Diskussion, indem sie aktiv Feedback einholen. Schließen Sie dabei auch zurückhaltenere Mitarbeiter:innen ein und erkundigen Sie sich nach ihrer Meinung.

4. Sorgen Sie für ein respektvolles Klima: Für Amy Edmondson ist die goldene Regel für psychologische Sicherheit: „Behandle andere Menschen so, wie du selber behandelt werden möchtest!“. Beobachten Sie als Führungskraft Verhalten von einzelnen Mitgliedern des Teams, das ein offenes und vertrauensvolles Miteinander verhindert, sollten Sie bestimmt aber respektvoll eingreifen.

5. Kommunizieren Sie auch als Führungskraft auf Augenhöhe mit Ihren Mitarbeiter:innen.

6. Nehmen Sie sich selbst zurück und geben Sie Verantwortung in Ihr Team. Dieser partizipative Führungsstil ermuntert dazu, an Entscheidungsprozessen im Unternehmen teilzunehmen, sie zu hinterfragen und Ideen einzubringen.

7. Seien Sie ansprechbar und nahbar, so dass Ihre Mitarbeiter:innen sich jederzeit mit Problemen an Sie wenden können.

8. Etablieren Sie „Retrospektiven“, in denen Sie im Team offen darüber sprechen, was im letzten Sprint bzw. Monat gut lief,

was weniger gut und was es braucht, damit sich das bessert.

9. Zu guter Letzt Ihr wirkungsvollstes Instrument: Ihr eigenes Verhalten. Führungskräfte gehen als Vorbilder voran. Leben Sie also genau das Verhalten vor, das es für psychologische Sicherheit braucht: Seien Sie offen und transparent. Geben Sie zu, wenn Sie Dinge mal nicht wissen. Teilen Sie Ihre Fehler mit den Teammitgliedern.

10. Neben den schon erwähnten Führungsleitbildern und -trainings kann auch HR psychologische Sicherheit mit weiteren Ansätzen fördern. Hier ein paar Ideen:

11. Weniger Hierarchien sorgen für ein höheres Maß an Selbstorganisation und regen damit an, dass Mitarbeiter:innen sich aktiv einbringen können – eine wichtige Rahmenbedingung für psychologische Sicherheit. Diese fördern Sie also indem Sie Hierarchien abbauen und ggf. sogar partizipative Organisationsformen wie Holacracy einführen.

12. Etablieren Sie unternehmensweite, regelmäßige Fuck-Up Nights, in denen Mitarbeiter:innen und Manager:innen offen über ihre Fehler sprechen und teilen, was sie daraus gelernt haben.

13. Führen Sie zentrale Upward-Feedback-Prozesse ein, die anregen, dass Mitarbeiter:innen Feedback zum Team und insbesondere zu ihren Führungskräften einbringen.

Und was kann man selbst tun?

Überdenkt und verändert man seine eigenen Glaubenssätze kann man sich vom Fixed zu einem Growth Mindset entwickeln. Carol Dweck (2017) beschreibt diese zwei Arten von Mindset. Menschen mit einem Fixed Mindset sind der Meinung, dass ihre

Talente festgeschrieben und gegeben sind und dass sie sich nicht ändern lassen. Im Gegensatz dazu sind Menschen mit einem Growth Mindset sich sicher, dass sie sich in jedem Bereich weiterentwickeln und sich verbessern können. Ein Growth Mindset ist also nicht statisch, sondern dynamisch. An den unterschiedlichen Selbstbildern er-

kennt man, wie motiviert diese Menschen sind und wie sie lernen. Das Mindset bestimmt auch, ob wir Angst vor Herausforderungen oder dem Scheitern haben oder ob wir Herausforderungen annehmen und Positives sowohl aus dem Scheitern als auch aus Erfolgen ziehen.

Arbeitsblatt 4: Welches Mindset haben Sie?

Erforschen Sie Ihr persönliches Mindset. Welche Verhaltensweisen und Haltungen treffen auf Sie zu? Bitte notieren Sie sich die entsprechenden Ziffern.

1. Bleiben Sie gern in Ihrer Komfortzone?
2. Brauchen Sie Lob und Anerkennung von außen, haben Angst vor Kritik von außen?
3. Denken Sie, Sie haben nur bestimmte Begabungen, Ihre Intelligenz ist fix und gesetzt?
4. Freuen Sie sich auf Wachstum?
5. Geben Sie nicht auf, sondern versuchen Sie, sich zu verbessern, bis die Aufgabe gelöst werden kann, haben Sie mehr Durchhaltevermögen?
6. Geben Sie schnell auf, wenn Sie denken, dass Ihnen etwas nicht liegt?
7. Haben Sie Angst vor Herausforderungen, vermeiden Sie sie?
8. Haben Sie Angst zu versagen?
9. Kennen Sie Ihre Schwächen und sind Sie bereit, daran zu arbeiten?
10. Glauben Sie daran, sich weiterentwickeln und sich verändern zu können?
11. Lassen Sie sich von Erfolgen Anderer inspirieren?
12. Lernen Sie aus Ihren Fehlern und ziehen Sie Konsequenzen daraus?
13. Lernen Sie Neues kennen?
14. Nehmen Sie Kritik gerne auf und sind Sie nicht auf Lob von außen angewiesen?
15. Reflektieren Sie ihr eigenes Verhalten?
16. Sind Sie eifersüchtig auf die Erfolge Anderer?
17. Sind Sie leistungsorientiert?
18. Sind Sie wachstumsorientiert?
19. Urteilen Sie über Andere?
20. Versuchen Sie, Niederlagen, Rückschläge und Misserfolge zu verbergen?

Nach Carol Dweck. 2017. *Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. Mit Growth Mindset zu mehr Selbstbewusstsein*. München.

Wenn Sie die Fragen 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18 bejaht haben, dann tendieren Sie zu einem Growth bzw. dynamischen Mindset, die Zustimmung zu den Fragen 1, 2, 3, 6, 7, 8, 15, 16, 17, 19, 20 weist auf ein Fixed bzw. statisches Mindset hin. Das Mindset ist keine unveränderliche Größe, sondern die Einstellungen und Haltungen können unterschiedlich in verschiedenen Lebensbereichen sein und sich ändern.

10 Tipps, die das eigene Mindset positiv beeinflussen und damit helfen, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln

(nach Sebastian Wächter, <https://barriere-frei-im-kopf.de/mindset/>)

1. Glauben Sie daran, dass Ihre Fähigkeiten sich jederzeit verbessern lassen.
2. Umgeben Sie sich mit Menschen, die ebenfalls ein Growth Mindset haben und mit solchen Menschen, die Sie unterstützen und weiterbringen, statt Sie klein zu halten.
3. Hinterfragen Sie sich, Ihre Ziele und Ihre Handlungen wiederholt, seien Sie neugierig und bereit sich anzupassen.
4. Nehmen Sie Dinge in Angriff, kommen Sie ins Handeln, statt sich zu 100% auf ein Problem vorbereiten zu wollen.
5. Ruhen Sie sich nicht auf Ihren Erfolgen aus, aber seien Sie dankbar für das, was Sie haben und bereits erreicht haben.
6. Finden Sie Ihre Vision, Ihren Antrieb und fragen Sie sich, warum Sie die Dinge tun, die Sie vorhaben. Mit einer Vision finden Sie Orientierung und können sich langfristig motivieren.
7. Statt Angst vor Herausforderungen oder Anstrengungen zu haben, sollten Sie diese als Chance sehen sich weiterzuentwickeln. Nur wer sich anstrengt und immer wieder trainiert, kann Erfolge feiern oder aus seinen Fehlern lernen.
8. Herausforderungen und Probleme können nur gelöst werden, wenn wir der

Realität ins Auge sehen sie annehmen und akzeptieren. Manchmal müssen wir auch akzeptieren, dass einige Probleme sich nicht lösen lassen. Bleiben Sie realistisch. Wer mehr über das Thema Akzeptanz erfahren möchte, wird hier fündig.

9. Fokussieren Sie sich auf das, was Sie tun können. Konzentrieren Sie sich auf die Frage, wie Sie ihre Situation mit Ihren Mitteln wirksam verbessern können.
10. Sie alleine müssen die Verantwortung für Ihre Situation übernehmen und reagieren. Es wird niemand kommen, der Ihr Leben verbessert. Nur Sie können das tun. Entscheiden Sie sich dazu.

Literatur

- Andersen, M. M.; Würth, St. 1996. Theater-sport und Improtheater. Planegg.
- Bartsch, E. 2004/2011 zus. mit Pabst-Weinschenk, M.: Gesprächsführung. In: Pabst-Weinschenk (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München, 123–132.
- Bourdieu, P. 1987. Sozialer Sinn - Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. 1994. Die feinen Unterschiede. 7. Aufl., Frankfurt/M.
- Brown, B. 2010. The gifts of imperfection. Hazelden Publishing.
- Bühler, K. 1934. Sprachtheorie. Unveränderter Nachdruck 1982, Stuttgart.
- Catalyst 2015. The Secret to Inclusion in Australian Workplaces: Psychological Safety.

- Correll, W. 1983. Motivation und Überzeugung in Führung und Verkauf. Landsberg.
- Covey, S. M. R.; Merrill, R. 2006. The speed of trust: The one thing that changes everything. Simon and Schuster.
http://www.heartlandchurchnet-work.com/uploads/5/8/1/6/58163279/the_speed_of_trust.pdf (Abruf 12.10.2022)
- Duhigg, C. 2016. What Google learned from its quest to build the perfect team. The New York Times Magazine.
- Dweck, C. 2017. Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. Mit Growth Mindset zu mehr Selbstbewusstsein. Übers. Von Neubauer, J., aktual., dt. Ausgabe. München.
- Edmondson, A. 1999. Psychological safety and learning behavior in work teams. In: Administrative Science Quarterly, (44(2), 350–383.
- Edmondson, A. C. 2020. Die angstfreie Organisation. Wie Sie psychologische Sicherheit am Arbeitsplatz für mehr Entwicklung, Lernen und Innovation schaffen. Übers. von Mike Kauschke. München.
- Geißner, Hellmut 1981. Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. Kronberg/Ts.
- Geißner, Hellmut 2000. Kommunikationspädagogik. St. Ingbert.
- Goller I.; Laufer T. 2018. Psychologische Sicherheit in Unternehmen. Köln.
- Heilmann, Christa M. 2022. Kompakt-Lexikon Sprechwissenschaft. Unter Mitarbeit von Klaus Pawlowski. Berlin.
- Heins, Sabine o. J. Stabile Zonen erkunden.
http://www.sabine-heins.de/user_files/datei_1233755212_7917.pdf (Abruf 12.10.2022)
<https://www.personio.de/hr-lexikon/psychologische-sicherheit/> (Abruf 12.10.2022)
- Klawitter, K.; Köhler, K. 2004. Gestisches Sprechen. In: Köhler, K.; Skorupinski, C. (Hg.). Wissenschaft macht Schule. Sprechwissenschaft im Spiegel von 10 Jahren Sommerschule der DGSS. St. Ingbert, 151–162.
- Königswieser, R.; Exner, A. 2001. Systemische Intervention. Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager. Beratergruppe Neuwaldegg. 6. Aufl. Stuttgart.
- Königswieser, R. 2004. Stabile Zonen. In: Rauen, C. (Hg.), Coaching Tools. Bonn, 95–98.
- Marquet, L. D. 2015. Turn the ship around! A true story of building leaders by breaking the rules. Penguin UK.
- Mauritz, S. o. J. <https://www.resilienz-akademie.com/psychologische-sicherheit/> (Abruf 12.10.2022)
- McKinsey & Company 2018. Delivery through Diversity.
- Miosga, C. 2010. Interdisziplinäre Perspektiven auf Sprechen und Sprechstil. Teil 1 in: sprechen 49, 74–89.
- Miosga, C. 2011. Reflexion und Entwicklung von stimmlich-sprecherischer Gestaltungsfähigkeit – die Praxis der Prosodieanalyse und -förderung. in: sprechen 51, 46–65.
- Pabst-Weinschenk, Marita
- (1995/2009). Reden im Studium. Frankfurt/M.: Cornelsen Skriptor; Neu-Aufl. Alpen: pabst press.
- (1998). Mündlich argumentieren. Praktische Rhetorik in der Schule. In: Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch. Hg. von Dyck, J., Jens, W.; Ueding, G. Bd. 17, Tübingen, 106–133.
- (2000/2021). Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule. Braunschweig: Westermann/Alpen: pabst press.
- (2004/2011): Sprechbildung. In: Pabst-Weinschenk (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Reinhardt Verlag.

- (2005): Freies Sprechen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
 - (2009): Sprechwissenschaft und Sprecherziehung – Was bietet die Doppelpack-Disziplin mit antiker Tradition für den Deutschunterricht? ide-Heft 4/2009, 20-31.
 - (2010a): So sprechen, dass man gut zuhören kann. In: Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Edition Zuhören. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 163–182.
 - (2010b): Bewährte rhetorische Textmuster für die mündliche Sprachproduktion. In: Skiba, Dirk (Hg.): Textmuster – schulisch, universitär, kontrastiv. Frankfurt/M.: Peter Lang, 229–254.
 - (2010c): Kriterien und Aspekte der Rhetorik in einem Synopse-Modell: Das System der Rede-Pyramide. In: Beiträge der Salzburg-Tübinger Rhetorik-Gespräche 2009. In: RhetOn. Online-Zeitschrift für Rhetorik und Wissenstransfer, 1/2010. <http://rheton.sbg.ac.at/> (Abruf 12.10.2022)
 - (2011). Kooperative Rhetorik – kompakt. Alpen: pabst press (= Kurzfassung von Reden im Studium; gekürzt um den alleinigen Bezug auf das Studium sowie die praktischen Übungen!)
 - (2012) zus. mit Thiel, Bertram. Dialogisch Lernen im Seminarfach. Handbuch für Kommunikation und wissenschaftliches Arbeiten. Alpen: pabst press.
 - (2014) zus. mit Hauch, Hanna (2014): Didaktik der Mündlichkeit. Thesen auf sprechwissenschaftlicher Grundlage am Beispiel der Vermittlung überzeugenden Sprechens. In: Grundler, Elke; Spiegel, Carmen: Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bd. 3, Reihe Mündlichkeit, hep-Verlag, Bern, 161–185.
 - (2016a). Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
 - (2016b). Sprechen, dass man gut zuhören und verstehen kann. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, 27–31.
 - (2017): „... und was sagt die Stimme?“ – Sprechwissenschaftliche Analysen zur Wirkung der para- und extraverbalen Ebenen der Kommunikation. In: Bechmann, Sascha. (Hg.): Sprache und Medizin. Interdisziplinäre Beiträge zu medizinischer Sprache und Kommunikation. Berlin: Frank und Timme, 181–212.
 - (2019) zus. mit Weinschenk, Markus: Kurs-Konzept: Rhetorik online. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.): Kooperative Rhetorik in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Sprache und Sprechen, Bd. 51), 146–156.
 - (2020): Zur Relevanz der Elementarprozesse des Sprechens im Konzept Kooperativer Rhetorik. In: Kranich, Wieland (Hg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Sprache und Sprechen, Bd. 52), 56–73.
 - (2021a) Hörer*innen haben immer Recht. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.): Untersuchungen zur Sprechwirkung. Düsseldorf: Beiträge zur Mündlichkeit 3. Alpen: pabst press 2021, 7–48.
 - (2021b) zus. mit Hillegeist, Kerstin. Lebendig vorlesen und vortragen. Konzepte und Impulse für den Deutschunterricht. Hannover: Friedrich Verlag.
- Pilster, J.; Bauer, K.; Brosig, C.; Eggert, L.; Neuffer, J. 2022. Metriken im Kontext von Teamentwicklung: Ein Buch über Metriken und alles andere. Norderstedt: Book on demand.
- Rechthaler, S. o. J. <https://sonja-rechthaler.de/projekte-als-stabile-zonen-nutzen#:~:text=%20Stabile%20Zonen%20k%C3%B6nnen%20u.a.%20sein%3A%20%201,pers%C3%B6nliche%20Beziehungen%20zu%20Menschen%20zu%20haben...%20More%20> (Abruf 12.10.2022)

- Ritter, H. M. 1986. Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht. Köln.
- Ritter, H. M. 1989. Dem Wort auf der Spur. Köln.
- Ritter, H. M. 1997. Worte – Bilder – Gestische Aktion. Textsprechen als Element der Gedichtarbeit in der Schule. In: Pabst-Weinschenk, M.; Wagner, R. W.; Naumann, C. L. (Hg.) Sprecherziehung in der Schule. München, 58–68.
- Ritter, H. M. 2004/2011. Gestisches Sprechen. In: Pabst-Weinschenk, M. (Hg.) Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München, 191–199.
- Schmitt, T.; Esser, M. 2009. Statusspiele. Wie ich in jeder Situation die Oberhand behalte. Frankfurt/M.
- Wächter, S. o. J. <https://barrierefrei-im-kopf.de/mindset/> (Abruf 12.10.2022)
- Williams K. Y.; O'Reilly C. A. 1998. Demography and diversity in organizations. A review of 40 year of research. In N. M. Staw; L. L. Cummings (Hg.), Research in Organizational Behaviour (Bd. 20, S. 77–140). Greenwich.
- Woolley, A. W.; Chabris, C. F.; Pentland, A.; Hashmi, N.; Malone, T. W. (2010): Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. Science, 330 (6004), 686–688.
- Zahno, J. & Perlrine, J. 2019. A psychologist's approach to enabling psychological safety. Scrum Gathering, Vienna.

Zur Autorin

Dr. Marita Pabst-Weinschenk

ist Lehrerin und als Sprecherzieherin seit über 35 Jahren freiberuflich in Schulen, Krankenhaus, Management und Verwaltung tätig. Seit 1999 ist sie an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf am germanistischen Lehrstuhl für Mündlichkeit, den sie drei Jahre vertreten hat. Ferner hat sie auch Professuren für Sprachdidaktik an der Leuphana Universität in Lüneburg und an der LMU in München vertreten. Ehrenamtlich hat sie sich über 20 Jahre im Vorstand der DGSS engagiert. Seit über 10 Jahren fährt sie wöchentlich bei hochschulradio 97.1 eine einstündige Magazinsendung zum Thema „Softskills“.

E-Mail: pabst@ling.hhu.de

<https://user.phil.hhu.de/~pabst/>

Steffen Paschke

Beim Löffeln meiner Buchstabensuppe

Gedichte über das Stottern

Geburtsstunde einer Wand

Irgendwann muss es doch zum ersten Mal gewesen sein,
zum allerersten Mal,
dass ein Homo Sapiens
spürt, wie er beim aufrechten Gang des Sprechens nicht mehr weiterkommt,
urplötzlich schießt da eine unsichtbare Wand aus dem lehmigen Boden
und stellt sich zwischen ihn und seine Mitteilung.

Irgendwann muss es doch zum ersten Mal gewesen sein,
dass ein Homo Sapiens
dies bei einem Artgenossen sieht, irritiert vielleicht, fragend oder belustigt.

Irgendwann muss es doch zum ersten Mal gewesen sein,
dass einer von diesen beiden
ein Wort mit seinen Lippen formt, welches die unsichtbare Wand beschreibt,
die sich zwischen Menschen und ihre Mitteilung stellt,
ein besonderes Wand-Wort,
so, wie die Inuit angeblich besondere Wörter für Schnee haben sollen.

Halbsätze

Auf einer Autofahrt, so träumte ich in dieser Nacht,
hörte ich im Radio einen Mann sprechen, der stotterte, hängenblieb, nicht weiterkam –
und spürte auf meiner Schulter die Frage, wie das Publikum wohl reagieren würde.

Abends am 30.09.1989 kein Traum, Genscher auf dem Balkon der Prager Botschaft:
„Wir sind zu Ihnen gekommen, Ihnen mitzuteilen, dass heute Ihre Ausreise...“
Seine Mitteilung blockierte in der Reaktion des jubelnden Publikums.

Beim Löffeln meiner Buchstabensuppe

Haben sie eigentlich eine Ahnung davon
Während sie da so harmlos zwischen Karottenstückchen in der Brühe schwimmen
Dass nicht alle, wie die meisten Kinder es tun
Mit ihnen belustigt nur den eigenen Namen auf dem Tellerrand legen wollen

Haben sie eine Ahnung davon
Dass sie für nicht wenige Kinder
Laute abbilden, die hochgewürgt, hervorgepresst und ausgespuckt werden müssen

Haben sie eigentlich eine Ahnung davon
Während sie da so harmlos zwischen Karottenstückchen in der Brühe schwimmen
Dass ihre gedruckten Geschwister
Unzähligen Kindern auf der ganzen Welt Angst einjagen, wenn sie sie laut vorlesen sollen

Beethovens erfüllte Prophezeiung

In der zweiten Lebenshälfte wird es milder.
Hatte mir einmal jemand gesagt, ich weiß gar nicht mehr, wer.
Doch was half mir das, damals?
Alles lag noch vor mir lag.
Wie neugefallener Schnee, den noch niemand betreten hat.
Der Prophet von damals hat sich als wahrer Prophet erwiesen.
Ich bilde mir ein, an der Erfüllung seiner Weissagung mitgeholfen zu haben.
Doch es bleiben Zweifel, ob ich mir da nicht zu viel Beteiligung zuschreibe.
Ist ein Mensch jung, macht sich das Stottern unendlich wichtig,
spielt sich auf und zieht alle Register.
Es lässt es donnern und blitzen und hageln,
lässt Sturzbäche den Abhang herunterschießen,
Gegenstände fliegen durch die Luft.
Irgendwann geht ihm dann die Puste aus.
Wie in Beethovens Sechster kommen Gewitter und Sturm zur Ruhe
und es klart auf.
Vielleicht braucht das Stottern einfach nur eine lange gereifte Matratze.
Um sich irgendwann, ganz gemütlich,
aber mit kleinen Unterbrechungen natürlich,
zur Ruhe legen zu können.

Mariella

Er spürte es, wenn sie sich an der Bushaltestelle trafen,
vor der überdimensionierten bunten Plakatwand.

Wenn sie mit ihren Instrumenten den Bus bestiegen,
der wenig später an Mariellas Elternhaus vorbeifuhr.

Er spürte es, wenn sie an der Mauer Mariellas Vater sahen,
der rauchte, was die Werbung an der Haltestelle anpries.

Dann wurde ihm jedes Mal sein Kämpfen bewusst, wieder,
ganz neu, stotternd im Ring mit seiner Muttersprache.

Mariella, mit Deutsch aufgewachsen, sprach Italienisch zuhause,
Französisch und Englisch in der Schule, vier Sprachen, flüssig.

Zwei Sprachen beherrschten sie beide, die Musik und die Liebe,
auf ihrem Weg zum Orchester hielten sie sich an den Händen.

Hommage an einen Busfahrer

Ich sah ihn damals regelmäßig,
er fuhr immer die gleiche Linie,
immer zur selben Zeit.

Wenn ich vorne in seinen Bus einstieg,
grüßte ich ihn und er grüßte zurück.
Er lächelte und nickte dabei,
was sein Mund aber formte,
verschluckte der laufende Motor.

Irgendwann musste ich ihn etwas fragen
und schaute ihm dabei direkt in die Augen.
Er verzog das Gesicht, grimassierte und
schleuderte Wortfetzen zwischen den Lippen hervor.

Seitdem habe ich nicht nur ihn etwas,
sondern auch mich vieles zu ihm gefragt.

Doch nachdem ich ihn mit anderen Augen sah,
verschwand er aus meinem Blickfeld.

Seine Linie wurde von einem Kollegen gefahren,
immer zur selben Zeit.

Was aus ihm geworden ist,
weiß ich nicht.

Klassentreffen

Man hat es gehört, aber ich fand es nicht schlimm.
Sagte sie beim Klassentreffen zu mir.
Wir trafen uns in einer kleinen Gaststätte,
viele waren dabei, aber nicht alle,
manche Namen wusste ich schon nicht mehr.
Wir sprachen über früher, es wurde erzählt,
wir aßen und tranken, Anekdoten wurden aufgewärmt.
Ihr, Journalistin war sie geworden,
erzählte ich auch die Geschichte meines Stotterns,
fragte, wie sie es damals empfunden habe, in der Schule.
Man hat es gehört, aber ich fand es nicht schlimm,
antwortete sie.
Hätte ich sie das doch früher einmal gefragt.
Und hätte sie mir das doch früher einmal gesagt.
Die Geschichte, die ich ihr erzählte,
wäre vielleicht eine andere geworden.

Therapie

Wie Mandolinentremolo
surrt ein Fahrrad durch den Wald.
Auf dem Sattel eine junge Frau, die stottert.
Was ihr in der Therapie noch schwer fällt,
meistert sie hier, in der Natur, mit Bravour.

Macht sie Unebenheiten auf ihrem Weg aus,
große Wurzeln
oder Ansammlungen von Steinen,
beschleunigt sie nicht,
noch versucht sie, ruckartig auszuweichen.

Sie verlangsamt mit leicht quietschenden Bremsen,
passiert das Hindernis behutsam
und setzt ihre Fahrt
nach der schwierigen Stelle
wie vor der Herausforderung fort.

Zum Autor

Steffen Paschke studierte Sonderpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen und arbeitet als Lehrer mit den Schwerpunkten Sprache und Musik an einer Förderschule Geistige Entwicklung. Er ist in der Selbsthilfebewegung stotternder Menschen engagiert und verfasst als Autor Lyrik und essayistische Texte.

E-Mail: steffen-paschke@web.de

Aktuelle Empfehlungen zur Stottertherapie

Die Bundesvereinigung Stottern & Selbsthilfe möchte Sie in Ihrer therapeutischen Arbeit mit einigen Verlagsprodukten unterstützen.

„[Mein Stotter-ABC – Kleingedrucktes großgeschrieben](#)“ führt wie ein Lexikon durch die Welt des Stotterns. Es beginnt mit dem Begriff „Advertising“ und endet mit dem Wort „Zuversicht“. Aber auch Begriffe wie Bühne, Herausforderungen, Inklusion, Reststottern oder Widerstände sind hier zu finden. Der Stottertherapeut Prof. Dr. Wolfgang Wendlandt lässt hier all sein Wissen und seine Erfahrung seiner 50-jährigen Tätigkeit als Stottertherapeut einfließen. 35 Arbeitsbögen laden am Schluss des Buches zur therapeutischen Arbeit ein.

Zu jeder guten Stottertherapie gehört die In-vivo-Arbeit. Der Film [Mitten im Leben](#) baut didaktisch in kleinen Schritten auf und zeigt anhand zahlreicher Beispiele wie In-vivo-Arbeit mit Stotternden sinnvoll eingesetzt werden kann. Die 32-seitige Begleitbroschüre enthält zusätzliche Übungsvorschläge für die Praxis.

Zum Thema Therapie darf das Thema Rückschläge in der Stottertherapie nicht fehlen. Wer auf mögliche Rückschläge vorbereitet ist, kann ganz gelassen bleiben. In [Kein Berg ohne Täler](#) berichten Therapeut:innen und Betroffene wie Rückfälle möglichst vermieden oder effektiv aufgefangen und verarbeitet werden können.

Wie stehen Therapie und Selbsthilfe zueinander? Kann Selbsthilfe eine Therapie ergänzen oder ersetzen? Wie geht der Partner bzw. die Partnerin mit meinem Stottern um? Ist es manchmal peinlich, wenn ich z. B. beim Bestellen im Café lange Blocks habe? In Interviews und Kurzberichten werden auf der DVD [Stottern im Leben – Leben mit Stottern](#) alltägliche Themen aus dem Leben Stotternder behandelt, aber im alltäglichen Leben Stotternder ist nichts alltäglich. - An dieser DVD haben mehrere Stotterer-Selbsthilfe- und Flow-Gruppen mitgearbeitet.

Mehr Informationen über Stottern finden Sie auf der Homepage der Bundesvereinigung Stottern & Selbsthilfe e.V. (BVSS): www.bvss.de. Dort können Sie auch kostenloses Informationsmaterial bestellen. Mailadresse: www.bvss.de.

Quelle: Info-Mail der BVSS (7. September 2022); Bearbeitung: Roland W. Wagner

Hans Martin Ritter

gedanken und worte

zweizeiler im ton des cherubinischen wandersmanns

gedanken steigen auf, gedanken wandern fort
wer im gedachten lebt, bleibt nie am gleichen ort

das wort: ein leeres haus, obdach für manchen sinn
das denken: winden gleich, die durch die zimmer ziehn

das denken sucht das wort und bleibt in ihm allein
denn wer das wort vernimmt, gibt eignen sinn hinein

wir denken, fühlen viel – doch worte blieben arm
wär nicht der stimme klang: kühl, scharf, weich oder warm

gedanken sind gewölk – das wort ein regentropf
die wolke bleibt uns fern, der regen trifft den kopf

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, Isabel Pickl Bermejo,
Max-Walter Weise und Kerstin H. Kipp**

Mit Pathos überzeugen?

Untersuchung sprachlicher und sprecherischer Elemente von Pathos

1 Einleitung

Der Begriff des Pathos steht immer wieder in der Kritik, da der Ausdruck von Pathos häufig als Übertreibung empfunden wird. Zudem stehen der Rhetorik immer wieder Manipulationsvorwürfe gegenüber, die insbesondere eine Reaktion auf die Verwendung von Pathos als Auslöser von Emotionen sind. So schreibt Cornelia Zumbusch in „Pathos – zur Geschichte einer problematischen Kategorie“, Pathos sei in der politischen Rhetorik weitgehend verworfen worden und dort, wo es auftaucht, müsse es sich eindeutig von „hohlem Pathos“ distanzieren (Zumbusch, 2012, S. 7). Trotzdem lässt sich auch in heutiger Zeit eine Rede nicht vorstellen, die völlig frei ist von Emotionen.

Mehr noch, es findet sich in der Literatur immer wieder der Hinweis, dass es bei bestimmten Überzeugungsprozessen sogar wichtig ist, Emotionen anzusprechen. So schreibt beispielsweise Geißner: „Wer also in einer realen Situation sofortiges ‚reales‘ (nicht nur mentales) Folgehandeln auslösen will, der muß imstand sein, nicht nur auf der kognitiven Ebene zu ‚operieren‘, sondern auch auf der affektiven und voluntativen. Er muß mit Verstand, Gefühl

und Willen der Zuhörer Verstand, Gefühl und Willen ansprechen.“ (Geißner, 1982, S. 151). Die große Bedeutung von Emotionen hat bereits Aristoteles in seiner Rhetorik beschrieben, wo er dem Pathos einen festen Platz als rhetorisches Überzeugungsmittel neben Ethos und Logos einräumte (Aristoteles 1356a, 2019, S. 12).

In dem hier vorgestellten Experiment untersuchen wir, ob Pathos einen tatsächlich messbaren Einfluss auf die Überzeugungskraft einer Rede hat. Pathos zeigt sich in der Fähigkeit der Redner:innen, Emotionen auszudrücken und bei den Zuhörenden auszulösen. Dafür sehen wir zwei Möglichkeiten: Zum einen können Redner:innen die Rede pathetisch formulieren, also auf textlicher Ebene sprachliches Pathos verwenden. Zum anderen können sie die Rede pathetisch vortragen, was wir als sprecherisches Pathos bezeichnen.

In unserer Studie untersuchen wir mit Videoaufnahmen Reden, die sich hinsichtlich des Pathos unterscheiden. Wir wollen herausfinden, ob und wenn ja, wie stark sprachliches und sprecherisches Pathos die Überzeugungskraft einer Rede beeinflussen.

2 Theoretische Einbettung

2.1 Definition von Pathos

Der Begriff Pathos leitet sich ab vom altgriechischen πάθος, was unter anderem als Erlebnis, Leiden(schaft) oder Affekt übersetzt werden kann. Tatsächlich spielt das gefühlte Erleben eine zentrale Rolle bei der Definition von Pathos. Die Frage, wo Emotionen verortet werden, hilft beim Unterscheiden von Ethos und Pathos. So schreibt Till: „Das Pathos wird im rhetorischen Kommunikationsmodell auf der Seite der Zuhörer (Adressaten), das Ethos auf der Seite des Sprechers/ Kommunikators angesiedelt.“ (Till, 2008, S. 647)

Allerdings fügt er hinzu, dass „beide Seiten der Kommunikation aufeinander bezogen [sind].“ (Till, 2008, S. 657). Er übernimmt Lausbergs Begriff der „Affektbrücke“ (Till, 2008, S. 257) um zu verdeutlichen, dass Affekte beim Publikum nur ausgelöst werden können, wenn die Redner:innen selbst bewegt sind. Ethos und Pathos bedingen sich also gegenseitig.

Aristoteles sieht den Nutzen von Pathos und Ethos bei „[...] strittige[n] Fragen allgemeinen Charakters, bei denen es keine einfachen und eindeutigen Antworten gibt“ (zitiert nach Till, 2008, S. 651). Sofern es also keine rein *logische* Möglichkeit der Überzeugung gibt, können Redner:innen die persuasive Kraft durch ihre Glaubwürdigkeit (Ethos) stärken und auch dadurch, dass es ihnen gelingt, das Publikum emotional zu bewegen (Pathos).

Durch welche Mittel Pathos entstehen kann, zeigt sich in den folgenden Abschnitten über das sprachliche und sprecherische Pathos.

2.2 Sprachliches Pathos

Pathos kann auf textlicher Ebene sichtbar werden, also z. B. durch die Wortwahl. Till weist darauf hin, „dass emotional wirksame Texte eine spezifische Oberflächenstruktur aufweisen müssen, die den Persuasionsprozess durch besondere Techniken der Affekterregung unterstützt.“ (Till, 2008, S. 653) Er betont also die Wichtigkeit von sprachlichem Pathos beim Hervorrufen von Emotionen.

Barbara Sandig gibt in ihrer „Textstilistik des Deutschen“ (2006) eine Auflistung von Methoden, um Pathos sprachlich zu realisieren:

- Steigerungen und Wiederholungen
- Zusammenhalt, ausgedrückt durch die 1. Person Plural („wir“)
- Alltagssprache und bildliche Sprache
- Starke Adjektive (z. B. „dramatisch“, „extrem“)
- Allgemeingültige Aussagen
- Reizwörter, Schlagwörter
- Rhetorische Fragen
- Pars pro toto
- Ungewöhnliche Formulierungen
- Direkte Ansprache ans Publikum

2.3 Sprecherisches Pathos

Pathos zeigt sich nicht nur in der sprachlichen Ausarbeitung, sondern auch im sprecherischen Vortrag. Neuber (2013) zählt Beispiele paraverbaler Parameter auf (Schallintensität, Temporalität, Melodisierung und Stimmklang) und ordnet ihnen Funktionalitäten zu. Diese zeigen an einigen Stellen relevante Bezüge zum sprecherischen Pathos, die im Folgenden dargestellt werden:

Schallintensität. Das Variieren der Lautstärke kann virtuos wirken, ebenso ist eine leicht erhöhte Lautstärke ein Zeichen für Selbstsicherheit.

Temporalität. Vor allem Tempowechsel sorgen für Abwechslung, dienen somit dazu, die Aufmerksamkeit des/der Hörer:in zu halten.

Melodisierung. Eine leicht erhöhte Melodisierung und schwebende Kadenzen geben einerseits den Eindruck von Dringlichkeit, andererseits aber auch von Überzeugung und können somit unterstützend für die Persuasion wirken.

Stimmklang. Auch wenn die Forschungslage besonders bezüglich des Stimmklangs eher dünn ist, so hält Neuber fest, dass der Stimmklang den emotionalen Zustand der Sprecher:innen errahnen lässt (vgl. Neuber, 2013, S. 136). Er kann somit als Transportmittel für Pathos dienen. Zu vergleichbaren Schlüssen kommen auch Johnstone & Scherer (2000). In Bezug auf den Stimmklang fügen sie hinzu, dass starke emotionale Erregung mit höherem subglottalen Druck und mehr hohen Frequenzen einhergeht.

Diese sprecherischen Veränderungen vollziehen viele Sprecher:innen intuitiv, wenn sie zu selbstbewusstem oder überzeugendem Sprechen aufgefordert werden. Zuhörer:innen bewerten diese Versionen dann tatsächlich als überzeugender (Scherer, London & Wolf, 1973; Van Zant & Berger, 2018).

Inwiefern nun sprachliches und sprecherisches Pathos zur Überzeugungskraft einer Rede beitragen, wollen wir in einem Experiment klären.

3 Methodik

3.1 Erstellen des Materials

Für diese Umfrage wurden vier Reden zu unterschiedlichen Themen erstellt (Digitalisierung an Schulen, verpflichtendes Schülerpraktikum, Entwicklung eines Kulturviertels, Umnutzung eines Parkplatzes). Alle Reden sind rednerzentriert. Das heißt, die Überzeugung und Perspektive der Redner:innen stehen im Fokus (Grießbach & Lepschy, 2015, S. 189). Zudem sind sie handlungsorientiert, d. h. an der konkreten Lösung für ein bestehendes Problem interessiert (ebd.). Als grundlegende Struktur für alle vier Reden wurde der Fünfsatz gewählt (Geißner, 1982). Die Reden wurden bewusst sachlich formuliert und hatten alle eine Rededauer von ca. 2 Minuten.

Anschließend wurde zu jeder sachlich geschriebenen Rede eine zweite Version hergestellt, bei der sprachliche Merkmale von Pathos eingebaut wurden (siehe Kapitel 2.2). Dadurch entstand von jeder Rede eine zweite, pathetische Textversion. Die Versionen unterscheiden sich in den Formulierungen. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass Wortanzahl und Inhalte der beiden Versionen gleich bleiben. In *Tabelle 1* sind beispielhaft zwei Auszüge wiedergegeben.

Als nächstes wurden die Reden von vier professionellen Sprecher:innen vorgelesen (zwei Frauen und zwei Männer) und auf Video aufgenommen. Das Vorgehen war folgendermaßen: Jede Person erhielt zu einem Redethema die beiden Textversionen (sachlich und pathetisch). Sie sollten jede Textversion in zwei Varianten sprechen, einmal mit einem sachlichen und einmal mit einem pathetischen Sprechstil. Für die pathetisch

gesprochenen Varianten wurden die Sprecher:innen zunächst gebeten, das Pathos „nach ihrem Bauchgefühl“ umzusetzen. Nach diesem ersten Durchlauf wurden Regieanweisungen zur sprecherischen Umsetzung des Pathos gegeben (siehe Kapitel 2.3), die den pathetischen Ausdruck noch verstärken sollten, ohne übertrieben zu wirken. So wurde beispielsweise auf schwebende Kadenzen oder ein variables Sprechtempo hingewiesen.

Am Ende ergaben sich so vier Reden in jeweils vier Varianten:

- (1) Text sachlich, Sprechstil sachlich,
- (2) Text sachlich, Sprechstil pathetisch,
- (3) Text pathetisch, Sprechstil sachlich,
- (4) Text pathetisch, Sprechstil pathetisch.

In einem Pre-Test beauftragten wir Versuchspersonen, sich die Reden anzuschauen und sie den vier Varianten zuzuordnen. Die Versuchspersonen ordneten die Reden eindeutig und übereinstimmend den von uns geplanten Varianten zu.

Sachlich (dieser Auszug insg. 68 Wörter)	Pathetisch (dieser Auszug insg. 70 Wörter)
Die Coronapandemie hat uns gezeigt, dass es beim Thema Digitalisierung an deutschen Schulen Handlungsbedarf gibt:	Wir haben eine Pandemie. Jetzt rächt sich, dass die Digitalisierung an deutschen Schulen verschlafen wurde.
Im Frühjahr waren viele Schulen nicht auf den plötzlichen Umstieg in den Fernunterricht vorbereitet.	Im Frühjahr waren die Schulen massiv überfordert damit, von heute auf morgen in den Fernunterricht umzusteigen.
Dafür haben sich nun Bund und Länder für den Digitalpakt Schule zusammengetan.	Neuer Hoffnungsträger ist nun der Digitalpakt Schule von Bund und Ländern:
Mit insgesamt 7 Milliarden Euro sollen Endgeräte angeschafft, Leitungen ausgebaut und die IT-Administration durchgeführt werden.	Er will mit insgesamt 7 Milliarden Euro Endgeräte anschaffen, Leitungen ausbauen und die IT-Administration ermöglichen.
Das ist notwendig, um auch in diesen Zeiten Unterricht durchführen zu können.	Das ist zwingend notwendig, denn sonst können wir unsere Kinder derzeit nicht unterrichten.

Tabelle 1: Ausschnitt aus einer Rede, Vergleich von sprachlich sachlicher und sprachlich pathetischer Rede.

3.2 Umfrage-Design

Das Ziel des Experiments war es, bei Proband:innen die Wirkung der Reden abzufragen. Dafür formulierten wir acht Aussagen (siehe Tabelle 2), bei denen die Proband:innen auf einer 7-stufigen Likert-Skala angeben sollten, inwiefern sie den

Aussagen zustimmten (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 7 = „trifft voll und ganz zu“).

Die Fragen befassten sich mit den Bereichen Logos, Ethos, Pathos und Überzeugung im Allgemeinen. Logos und Ethos wurden mit jeweils einer Frage abgefragt. Die für unsere Fragestellung

zentralen Bereiche Pathos und Überzeugung im Allgemeinen wurden mit jeweils zwei Fragen getestet. Zusätzlich wurden zwei Kontrollfragen gestellt, wie sympathisch und wie natürlich die Redner:innen wirkten.

3.3. Vorgehen

Am Experiment nahmen 48 Proband:innen teil, 30 Frauen und 18 Männer. Ihr Alter erstreckte sich von 14 bis über 75 Jahre.

Die Proband:innen bekamen per E-Mail einen Link zugeschickt, über den sie das Experiment starten konnten. Nach einer Begrüßung wurden persönliche Daten der Proband:innen abgefragt: ihr Alter, ihr

Geschlecht und ihre Tätigkeit. Danach sahen sie eine erste Rede. Im Anschluss beantworteten sie den oben beschriebenen Fragebogen. Dann folgten weitere drei Reden mit jeweils anschließender Befragung.

Jede:r Proband:in sah nacheinander 4 Reden. Dabei kam jedes Redethema einmal vor. Jedes Thema wurde in einer anderen Variante gezeigt (z. B. „Text pathetisch, Sprechstil sachlich“), so dass alle Proband:in jede Variante einmal gesehen hatten. Das Experimentaldesign war so konzipiert, dass jede der 16 Videoaufnahmen gleich häufig, und zwar von jeweils 12 Proband:innen gesehen und auf ihre Wirkung hin getestet wurde.

Nr.	Item	Zuordnung
1	<i>Insgesamt überzeugt mich die Rede.</i>	<i>Überzeugung</i>
2	<i>Ich finde die Argumentation schlüssig.</i>	<i>Logos</i>
3	<i>Der/Die Redner:in wirkt auf mich glaubwürdig</i>	<i>Ethos</i>
4	<i>Ich finde den/die Redner:in sympathisch.</i>	<i>Kontrolle</i>
5	<i>Die Rede hat mich angesprochen und bewegt.</i>	<i>Pathos</i>
6	<i>Ich empfinde die Rede als emotional.</i>	<i>Pathos</i>
7	<i>Ich stimme dem/der Redner:in inhaltlich zu.</i>	<i>Überzeugung</i>
8	<i>Der/Die Redner:in hat auf mich natürlich gewirkt.</i>	<i>Kontrolle</i>

Tabelle 2: Übersicht über die Items

4 Ergebnisse

Die Daten wurden mit zwei Auswertungsmethoden ausgewertet.

(1) Um herauszufinden, ob sprachliches oder sprecherisches Pathos die Wirkung einer Rede verändern, wurde für jede im

Fragebogen beantwortete Frage eine 2-faktorielle Varianzanalyse (ANOVA) mit den Faktoren Sprachstil (sachlich vs. pathetisch) und Sprechstil (sachlich vs. pathetisch) gerechnet. Bei signifikanten Interaktionen wurden Einzelvergleiche mittels zweiseitigen t-Tests und ggf. einer

Korrektur des Signifikanzniveaus (Bonferroni) gerechnet (siehe Kapitel 4.1).

(2) Mithilfe von Pearson-Korrelationen wurde geprüft, ob es einen direkten Zusammenhang zwischen Pathos und Überzeugung gibt, also ob mehr empfundenes Pathos auch mit einer stärkeren Überzeugung einhergeht (siehe Kapitel 4.2).

4.1 Unterschiede in der Wirkung der Redevarianten

4.1.1 Ergebnisse

Von den acht gestellten Fragen dienten zwei der **Kontrolle**, und zwar inwiefern die Redner:innen sympathisch und natürlich empfunden wurden. Sprachliches und sprecherisches Pathos veränderten weder das Empfinden von Sympathie (alle $p > .33$) noch von Natürlichkeit (alle $p > .60$). Hieraus kann geschlossen werden, dass unsere experimentelle Manipulation des sprachlichen und sprecherischen Pathos nichts an der Wirkung von Sympathie oder Natürlichkeit veränderte. Werden im Folgenden unterschiedliche Wirkungen zwischen den Redeversionen gefunden, so gehen diese wahrscheinlich rein auf die Veränderung des Pathos zurück.

Zum **Pathos** wurden zwei Fragen gestellt. Bei Frage 5 (*„Die Rede hat mich angesprochen und bewegt“*) zeigte sich zwar kein Haupteffekt für den Faktor Sprachstil ($F(1,48) = .06$; $p = .81$), wohl aber für den Faktor Sprechstil ($F(1,48) = 4.18$; $p < .05$). War der Sprechstil pathetisch, so hat die Rede die Proband:innen signifikant mehr bewegt, als wenn er sachlich war. Auch die Interaktion zwischen Sprachstil und Sprechstil war signifikant ($F(1,48) = 4.49$; $p < .05$). Diese kam folgendermaßen zustande: War nicht nur der Sprechstil, sondern auch der Sprachstil pathetisch, so

war diese Redeversion signifikant bewegendere als die komplett sachliche Version und tendenziell bewegendere als die beiden Mischversionen. Auch bei Frage 6 (*„Ich empfinde die Rede als emotional“*) zeigte sich kein Haupteffekt für den Faktor Sprachstil ($F(1,48) = .39$; $p = .53$), aber ein hochsignifikanter Effekt für den Faktor Sprechstil ($F(1,48) = 21.27$; $p < .001$). Der pathetische Sprechstil führte zu signifikant höheren Werten als der sachliche und wurde somit als emotionaler empfunden. Die Interaktion zwischen Sprach- und Sprechstil wurde nicht signifikant ($F(1,48) = .23$; $p = .63$). Die Ergebnisse sprechen dafür, dass das von uns in die Reden eingebaute Pathos tatsächlich die Emotionen beim Publikum verstärkt hat. Darüberhinaus zeigt sich, dass in unserem Experiment der pathetische Sprechstil eine deutlichere Wirkung hatte als der pathetische Sprachstil.

Bei der Frage zum **Logos** (Frage 2: *Ich finde die Argumentation schlüssig.*) zeigten die Analysen, dass die Veränderung des sprachlichen und sprecherischen Pathos keinen Effekt auf die Wahrnehmung der Argumentation hatte (alle $p > .18$). Die argumentative Schlüssigkeit wurde also nicht durch Pathos beeinflusst.

Bei der Frage zum **Ethos** (Frage 3: *Der/Die Redner:in wirkt auf mich glaubwürdig.*) ergaben sich in der ANOVA zwar keine Haupteffekte des Sprach- und Sprechstils (beide $p > .48$), wohl aber eine signifikante Interaktion ($F(1,48) = 6.14$; $p < .05$). Die nachfolgenden Einzelvergleiche zeigten, dass die inkongruente Bedingung „Sprachstil pathetisch und Sprechstil sachlich“ eine tendenziell geringere Glaubwürdigkeit aufwies als die beiden kongruenten Bedingungen (wenn also sowohl Sprach- als auch Sprechstil entweder sachlich oder

pathetisch waren). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass es eher weniger glaubwürdig wirkt, wenn ein pathetischer Text sachlich gesprochen wird.

Die **allgemeine Überzeugung** wurde mit zwei Fragen abgefragt (Frage 1: *Insgesamt überzeugt mich die Rede*. Frage 7: *Ich stimme dem/der Redner:in inhaltlich zu.*). Die Analysen zu beiden Fragen zeigten keine Effekte. Es findet sich in dieser Analyse also kein Hinweis darauf, dass sprachliches oder sprecherisches Pathos einen Einfluss auf die allgemeine Überzeugung hat (alle $p > .18$).

4.1.2 Diskussion

Unsere Hypothese war, dass ein pathetischer Sprachstil (vgl. Sandig, 2006, S. 296) sowie ein pathetischer Sprechstil (vgl. Neuber, 2013, S. 134f) sich auf die Überzeugungskraft einer Rede auswirken. Allerdings konnten die hier durchgeführten Varianzanalysen diese Effekte nicht nachweisen.

Trotzdem hatte unsere experimentelle Manipulation des sprachlichen und des sprecherischen Pathos den erwarteten Effekt auf die wahrgenommene Emotionalität: Die pathetischen Varianten der Reden wurden vom Publikum als emotionaler wahrgenommen und bewegten das Publikum stärker. Die Wirkung des pathetischen Sprechstils war dabei deutlicher als die des Sprachstils. Trotzdem hatte auch der Sprachstil einen nachweisbaren Effekt: Bei Frage 5 war die Interaktion zwischen Sprechstil und Text signifikant. Wenn also nicht nur der Sprechstil, sondern auch der Sprachstil pathetisch war, so wurden die Proband:innen durch diese Version am meisten bewegt. Eine *pathetisch gesprochene* Rede sorgt also dafür, dass die Rede das Publikum stärker bewegt. Und durch eine *patheti-*

sche Sprache wird dieser Effekt noch verstärkt.

Wir können nicht ausschließen, dass uns die experimentelle Manipulation auf sprecherischer Ebene deutlicher gelungen ist als auf sprachlicher. Trotzdem konnten aber, wie im Methodenteil beschrieben wurde, in einem Pre-Test alle Reden sowohl auf sprecherischer als auch auf sprachlicher Ebene eindeutig dem pathetischen oder sachlichen Stil zugeordnet werden. Insgesamt weist dies möglicherweise dennoch darauf hin, dass sprecherisches Pathos vom Publikum stärker wahrgenommen wird als sprachliches.

In Bezug auf die Glaubwürdigkeit der Redner:innen zeigte sich eine interessante Tendenz: Die inkongruente Variante „Sprachstil pathetisch, Sprechstil sachlich“ wurde als tendenziell weniger glaubwürdig bewertet als die Varianten „Sprachstil und Sprechstil sachlich“ sowie „Sprachstil und Sprechstil pathetisch“. Die Kontrollanalyse zur Natürlichkeit hatte nachgewiesen, dass diese inkongruente Redevariante nicht weniger natürlich wirkte als die anderen. Dennoch führte die Diskrepanz zwischen dem pathetisch geschriebenen Text und der sachlichen Vortragsweise zu einer geringeren Glaubwürdigkeit. Schlussfolgern kann man daraus, dass Redner:innen, wenn sie einen pathetischen Text schreiben, diesen beim Vortrag auch durch sprecherisch pathetische Mittel unterstützen sollten.

4.2 Korrelationen zwischen Pathos und Überzeugung

4.2.1 Ergebnisse

Wir hatten angenommen, dass mehr Pathos in einer Rede dazu führt, dass das

Publikum stärker überzeugt wird. Ist das der Fall, dann sollten die Antworten auf die Fragen zum Pathos mit den Antworten zur allgemeinen Überzeugung positiv korrelieren.

Frage 5 (*Die Rede hat mich angesprochen und bewegt.*): Die Antworten zu dieser Frage korrelierten in allen Redevarianten mit beiden Fragen zur Überzeugung (alle $p < .01$). Je mehr sich die Proband:innen angesprochen und bewegt fühlten, umso stärker teilten sie auch die Überzeugung der Rede.

Frage 6 (*Ich empfinde die Rede als emotional.*): Die Antworten korrelierten mit Frage 1 (*Insgesamt überzeugt mich die Rede*. Alle $p < .05$). Eine emotionalere Rede ging also einher mit einer stärkeren Überzeugungskraft der Rede. Die Antworten auf Frage 6 korrelierten aber nicht mit Frage 7 (*Ich stimme dem/der Redner:in inhaltlich zu*. Alle $p > .11$). Hier gibt es also keinen Zusammenhang.

4.2.2 Diskussion

Insgesamt zeigt ein Großteil der Korrelationsanalysen einen Zusammenhang zwischen Pathos in einer Rede und allgemeiner Überzeugung durch die Rede. Wir finden also Hinweise: Wenn sich das Publikum durch eine Rede angesprochen und bewegt fühlt, dann empfindet es die Rede auch als überzeugender.

Bei den Analysen zu Frage 6 zeigte sich aber auch, dass Proband:innen, die eine Rede als emotional empfinden, dieser Rede nicht unbedingt inhaltlich zustimmen. Wenn Redner:innen also emotionale Reden halten, so scheint das Publikum die Emotionen durchaus wahrzunehmen. Dies ist aber noch keine Garantie dafür, dass sich das Publikum auch stärker inhaltlich überzeugen lässt. Nur wenn es den

Redner:innen gelingt, das Publikum auch emotional anzusprechen und zu bewegen, dann wird die Überzeugungskraft der Rede gestärkt und das Publikum geht inhaltlich eher mit der Meinung mit. Diese Differenzierung ist insbesondere bei der Beurteilung von Manipulation durch Emotionen relevant.

5 Fazit

In dieser Studie haben wir untersucht, ob sprecherisches und sprachliches Pathos Einfluss auf die Überzeugungskraft einer Rede nimmt. Zwar konnte in den Varianzanalysen in unserer Studie kein Zusammenhang zwischen Pathos im Sprach- und Sprechstil sowie der Überzeugungskraft nachgewiesen werden. Dennoch fanden wir signifikante Korrelationen, die das Zusammenspiel von Pathos und Überzeugungskraft aufzeigen. Eine Rede, die bewegt, wurde von den Proband:innen auch als überzeugender wahrgenommen. Man kann daraus schließen, dass es einen Zusammenhang zwischen Pathos und Überzeugungskraft gibt, wenngleich dieser nicht all zu groß und robust zu sein scheint.

Unsere Studie hat auch gezeigt, dass der Sprechstil der Redner:innen Einfluss darauf nimmt, wie sehr das Publikum durch eine Rede bewegt wird. Der Sprachstil hat ebenfalls eine Wirkung, jedoch eine geringere als der Sprechstil. Abzuraten ist von einer pathetisch geschriebenen Rede, die sachlich gesprochen wird, da in diesem Fall die Redner:innen tendenziell weniger glaubwürdig wirken.

Was bedeuten nun die unterschiedlichen Ergebnisse zwischen den Varianzanalysen einerseits, die keinen Zusammenhang zwischen Pathos und Überzeugungskraft

nachwiesen, und den Korrelationen andererseits, die einen solchen Zusammenhang aufzeigten? Man kann schlussfolgern, dass man die Wirkung von Pathos auf die Überzeugungskraft nicht überschätzen sollte. Eine emotional gehaltene Rede allein reicht nicht aus. Nur wenn sich das Publikum dadurch auch emotional angesprochen und bewegt fühlt, dann kann die Rede überzeugender wirken und das Publikum auch inhaltlich mitnehmen. Den zu Beginn des Artikels erwähnten Vorwurf, man könne mit Pathos in einer Rede manipulieren, können wir mit unseren Ergebnissen nicht aus der Welt räumen, aber die Wirkungsmacht von Pathos scheint dennoch nicht uneingeschränkt groß zu sein.

Literatur

- ARISTOTELES: Rhetorik. Übersetzt und herausgegeben von Gernot Krapinger. Ditzingen: Reclam, 2019.
- BARTHES, Roland: Die alte Rhetorik. In: BARTHES, R. (Hrsg.): Das semiologische Abenteuer. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1988.
- GEIßNER, Hellmut: Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Frankfurt: Scriptor Verlag GmbH, 1982.
- JOHNSTONE, Tom; SCHERER, Klaus R.: Vocal Communication of Emotion. In: LEWIS, M. & HAVILAND, J. (Hrsg.): The Handbook of Emotion. New York: Guilford, 2000, S. 220-235.
- NEUBER, Baldur: Paraverbale und nonverbale Anteile der rhetorischen Kommunikation. In: BOSE, I.; HIRSCHFELD, U.; NEUBER, B.; STOCK, E.: Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 2013.
- SANDIG, Barbara: Textstilistik des Deutschen. Berlin: de Gruyter, 2006.
- SCHERER, Klaus R.; LONDON, Harvey; WOLF, Jared J.: The voice of confidence: Paralinguistic cues and audience evaluation. *Journal of Research in Personality*, 7(1), 1973, S. 31-44.
- TILL, Dietmar: Rhetorik des Affekts (Pathos). In: FIX, U.; KNAPE, J.; GARDT, A.: Rhetorik und Stilistik / Rhetoric and Stylistics, Halbband 2. Tübingen: De Gruyter, 2008.
- VAN ZANT, Alex; BERGER, Jonah: „How the Voice Persuades“. In: NA - Advances in Consumer Research, Volume 46, 2018, S. 283-287.
- ZUMBUSCH, Cornelia: Pathos – Zur Geschichte einer problematischen Kategorie. Berlin: De Gruyter, 2012.

Zu den Autor:innen

Isabel Schmier ist Dozentin für Sprachgestaltung an der Akademie für Waldorfpädagogik Mannheim und unterrichtet an der Alanus-Hochschule am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität. Sie studierte Anglistik und Amerikanistik an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und anschließend Sprechkunst und Sprecherziehung an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

E-Mail: isabel.schmier@akademie-waldorf.de

Isabel Pickl Bermejo hat 2021 ihren Master der Rhetorik an der HMDK Stuttgart abgeschlossen. Im Anschluss hat sie Erfahrung als selbstständige Rhetoriktrainerin und Sprecherin gesammelt. Heute lebt sie in Berlin und arbeitet als Projektmanagerin bei der Quadriga Media GmbH.

Max-Walter Weise ist freier Sprecher und Sprecherzieher. Neben gelegentlichen Aufnahmen für den SWR oder Lesungen für das Literaturhaus Stuttgart, gibt er Workshops für die Staatsgalerie Stuttgart und ist Teil des EinEuroEnsembles in Köln. Er studierte im Master Sprechkunst an der HMDK Stuttgart, wo er momentan für den Campus Gegenwart in der Geschäftsführung arbeitet.

Kerstin H. Kipp ist Professorin für Angewandte Rhetorik und 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

Neu in der sprechen-Redaktion: Dr. phil. Sarah Heinemann

Unsere Redaktion hat Zuwachs bekommen durch unsere Aachener Kollegin Dr. Sarah Heinemann.

Hier ihre Kurzvorstellung, die der DGSS-Homepage entnommen wurde:

2008–2014 Bachelor- und Masterstudium Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; 2010–2014 und 2015–2019 Studien- und Promotionsstipendiatin der Rosa-Luxemburg-Stiftung; 2019 Promotion Sprechwissenschaft; 2013–2021 freiberufliche Tätigkeiten als Dozentin und Lehrbeauftragte in den Bereichen Rhetorik und Phonetik (Deutsch als Fremdsprache); 2017–2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin von Dr.in Petra Sitte (MdB); seit 2021 wissenschaftliche Beschäftigte an der RWTH Aachen und 2. Vorsitzende der DGSS.

Ihr Motto: „Niemand weiß, was er kann, bevor er es versucht.“ (Publilius Syrus)



Dr. Sarah Heinemann

Bertram Thiel

Dialogisches Lernen – Der kommunikationspädagogische Ansatz ¹

Fortbildung für Multiplikator*innen und Lehrkräfte

1 Einleitung

Mündliche Kommunikation spielt für den Erfolg in Schule und Beruf eine wesentliche Rolle. Doch welche Standards sollten hier geschult werden? Wie kann man Kommunikationskompetenzen systematisch aufbauen bzw. vertiefen? Und wie kann man diese in einen nachhaltigen Unterricht münden lassen? Was bedeutet letztlich „Dialogisches Lernen“?

Der Begriff ‚Dialog‘ kommt aus dem Griechischen und bedeutet „Im Miteinander-sprechen hindurchgehen zum Sinn“. ‚Dia‘ heißt ‚hindurch‘ (wie etwa bei einem Dia-Projektor) und nicht ‚zwei‘. Somit ist ein Dialog kein Zwiegespräch (= Dyolog). Ein Dialog ist unabhängig von der Zahl der Sprechenden.

‚Logos‘ bedeutet ‚Sprache, bezeugtes Wort, Geist‘, vor allem auch ‚Sinn‘. Damit wird offensichtlich: Der **gemeinsame Sinn**, die gemeinsame Sache (z. B. das Miteinander Lernen) entsteht **im dialogischen Prozess** des Miteinander Arbeitens und Sprechens.

„Sinn ist nicht. Sinn geschieht.“ (Geißner, 2001). Er lässt sich **weder an eine bestimmte Unterrichtsform anbinden noch an eine bestimmte Anzahl von**

Lernenden. Er muss im Miteinander kommuniziert und gebildet werden.

Bildungsvermittlung ist von daher immer ein höchst kommunikativer und kreativer Prozess. Beim dialogischen Lernen ist dabei die **dialogische Grundhaltung** der Unterrichtenden der Dreh- und Angelpunkt. Damit dies gelingt, braucht man **Reflexionsvermögen** und die Bereitschaft **Verantwortung** zu übernehmen.

Die vorliegende Fortbildung hat die Vermittlung dieser Aspekte zum Ziel. Sie schult unter sprechwissenschaftlichen und sprecherzieherischen Aspekten gezielt solche **Kommunikationskompetenzen**, welche in der Lehrkräfteausbildung – insbesondere in der universitären Phase und im Referendariat – bislang nicht oder nur im Ansatz behandelt werden. Dies wurde auch bislang immer wieder von Teilnehmenden bestätigt.

2 Der Aufbau dieser Fortbildung

Die kommunikationspädagogisch ausgerichtete Konzeption „**Lernstandards für Mündliche Kommunikation im Unterricht / Dialogisches Lernen**“ besteht aus vier Bereichen:

¹ Zum Terminus Kommunikationspädagogik: vgl. Geißner, 2000, S. 157–224.

- **Lernstandards für mündliche Kommunikation** (9 Module)

Diese werden seit 2020 um Einblicke in Aspekte unterrichtlicher Umsetzung vertieft:

- **Visuelle Methodenlehre** – abgestimmt auf kommunikative Prozesse (z. B. Konspekt- und Diskurs-Mind-maps),
- **Dialogische Lernbegleitung,**
- **Diskursorientiertes Unterrichten.**

Seit 2022 wird diese Fortbildung **auch online** angeboten und durchgeführt.

Dabei steht die **Mündlichkeit** im Vordergrund, aber es geht auch um die **lernpädagogische Verknüpfung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit** und um eine ausgewählte **visuelle Kommunikation**, die dem Sprechdenken und Präsentieren dient.

Zudem spielt im Online-Zeitalter auch die **virtuelle Kommunikation** eine wichtige Rolle: Diese dialogische Lernkonzeption soll somit auch mittels geeigneter Kommunikationssoftware und entsprechenden Lernsettings **Online-Phasen des Unterrichts optimieren** können bzw. dazu dienen, den eigenen Online-Unterricht zu reflektieren.

3 Die Ziele dieser Konzeption

Diese Fortbildung ermöglicht Lehrerinnen und Lehrern, einen **schülerzentrierten Unterricht mit einer sprechwissenschaftlich ausgerichteten Form der Lernbegleitung** zu realisieren. Dabei soll auch ein hohes Maß an **Selbstständigkeit** der Lernenden sowie die Ausbildung ihrer **Erkenntnisfähigkeit** angestrebt werden.

Für ausgebildete Multiplikator*innen dient diese Fortbildung dazu, Lehrkräfte kommunikationspädagogisch zu beraten und/oder zu begleiten (speziell in den Bereichen Unterrichtskommunikation und diskursorientiertem Lernen).

Im Ergebnis gestaltet damit eine kommunikationsfähige **Lehrer*in-Persönlichkeit** durch ihre dialogische Grundhaltung vor allem solche Lehr-Lern-Arrangements, die die Persönlichkeit der Schüler*innen in besonderer Weise fördern.

4 Im Mittelpunkt: Die dialogische Grundhaltung

Das dialogische Miteinander-Lernen ist nicht an eine bestimmte Unterrichtsmethode gebunden.

Lehrkräfte, die dialogisch ausgebildet oder von dialogisch ausgebildeten Multiplikator*innen beraten werden, können damit einerseits **traditionelle Lehr- und Lernformen gewinnbringend bereichern** und andererseits können bekannte Lernformen (wie z. B. Selbst orientiertes Lernen, Eigenverantwortliches Arbeiten, Kooperatives Lernen) mit den hierzu erforderlichen **kommunikativen Basiskompetenzen unterstützt und neu gedacht** werden.

Darüber hinaus werden die Teilnehmenden befähigt, in besonderer Weise **selbst-reflexiv** zu arbeiten und eigenständig **neue dialogische Lehr-Lern-Arrangements** zu entwickeln und zu etablieren.

Damit bietet gerade dieser sprechwissenschaftliche Ansatz vielfältige Möglichkeiten, die Lehrperson als **Coach, Trainer*in, Berater*in und kommunikatives Vorbild** ins Spiel zu bringen.

5 Wie realisiert man dialogisches Lernen?

Dialogisches Lernen setzt insbesondere mündliche Kommunikationsfähigkeit voraus – und dies bei Schüler*innen und Lehrer*innen.

Dialogkompetenz bedeutet letztlich **Gesprächskompetenz**, wobei der Terminus ‚Gespräch‘ hier im fachwissenschaftlichen Bedeutungszusammenhang zu sehen ist und damit Verantwortungsbereitschaft und Selbstreflexion der Miteinander-Sprechenden voraussetzt.¹

Von daher sollte der Unterricht in jedem Schulfach die Heranbildung von Gesprächsfähigkeit im Blick haben. Beim dialogischen Lernen ist dies der Fall: Hier werden in hohem Maße intrinsische Motivationsfaktoren freigesetzt, welche Schüler und Lehrer in einen **befreiten Prozess des Lernens** bringen. Dabei wird **Kreativität** (nahezu automatisch) zu einer bedeutenden Säule nachhaltigen Unterrichts.

Im Mittelpunkt des Unterrichtens steht somit die **Ausbildung von Sozial- und Teamkompetenzen** (und zwar geübt an den jeweiligen Fachinhalten) – und genau dieses Vorgehen wünscht die **Kultusministerkonferenz** (KMK) schon seit 2003 als zentrales Bildungsziel für den Unterricht in allen Fächern.

[vgl. hierzu Thiel 2009, S. 55-56]

Und genau dies wünschen sich **Wirtschaftsunternehmen und Kammern**

auch! Hierzu wurde das bundesweite gemeinsame (!) Faltblatt von Industrie- und Handelskammer (IHK), Handwerkskammer (HWK) und Arbeitskammer (AK) „Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgängern?“ herausgegeben.
[Link hierzu unter Literatur]

6 Zeitgemäßes Unterrichten: das Lernen im Dialog

Unser heutiger Unterricht ist durch vielschichtige Rahmenbedingungen bestimmt. Begriffe wie „Lernstandards der Kultusministerkonferenz“ [KMK-Standards], Europäischer Qualifikationsrahmen [EQF], Leistungsbewertungserlasse und Konzepte für Schulentwicklung (z. B. Qualitätsmanagementvorgaben) bestimmen immer mehr den Schulalltag.

Zeitgemäßes Unterrichten bedeutet, dass der **Erwerb von Kompetenzen** (also tatsächliche Fähigkeiten und gezeigtes Können) im Mittelpunkt des Lernens steht. Die neuen Kernkompetenzlehrpläne beinhalten somit für die einzelnen Schulfächer kaum noch konkrete Stoffinhalte (wie dies in der Vergangenheit der Fall war), sondern sie beschreiben in erster Linie nachhaltig auszubildende Fähigkeiten [= Kompetenzen], die in dem jeweiligen Fach erworben werden sollen.

Jede Unterrichtsstunde soll „wesentlich der **Persönlichkeitsentwicklung**, das heißt der Stärkung von **Selbstbewusstsein, Sozialkompetenz und Teamfähigkeit**“ dienen.

¹ „Gesprächsfähig ist, wer im situativ gesteuerten, personale gebundenen, sprachbezogenen, formbestimmten, leibhaft vollzogenen Miteinandersprechen – als Sprecher wie als Hörer – Sinn so zu konstituieren vermag – dass damit das Ziel verwirklicht wird, etwas zur gemeinsamen

Sache zu machen, der zugleich imstand ist, das Miteinandersprechen und die im Miteinandersprechen gemeinsam gemachte Sache zu verantworten.“
(Geißner 1986, S. 14)

[vgl. KMK-Lernstandards Deutsch 2003, S. 8; Thiel 2009, S. 55-57]

Die vielfach geforderte Fähigkeit des **lebenslangen Lernens** setzt somit voraus, dass auch entsprechende **Lern- und Kommunikationskompetenzen** (in der Schule) erworben werden *können*!

7 Wie schult man diese geforderten Kommunikations- und Interaktionskompetenzen?

Die hier angesprochene modulare Weiterbildungskonzeption für Lehrerinnen und Lehrer ist auf einen Umfang von 60 Unterrichtsstunden angelegt und wird je nach Vorwissen der Teilnehmenden etwa vier bis fünf Schulungstage umfassen.

Im vorliegenden Fall einer Multiplikator*innenausbildung findet sie an drei Wochenenden statt. Davon waren für die Online-Präsenz 40 Stunden vorgesehen, 20 Stunden standen für Selbstlernphasen und für die Zertifikatsleistung zur Verfügung. Auf Antrag erhalten die Teilnehmenden auch ein **Zertifikat der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung** (DGSS).

Während des Seminars lernen die Teilnehmenden, wie sie diese Kommunikationskompetenzen im Unterricht schulen, anwenden und auch (in neuer Weise) bewerten können. Bedeutsam ist dabei auch die Verzahnung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Zu Beginn werden grundlegende Kompetenzen für die Vermittlung der Lernstan-

dards für Mündliche Kommunikation thematisiert und eingeübt. Dabei wird bei allen Modulen stets der Bezug zur Didaktik und Methodik des dialogischen Unterrichts aufgezeigt und reflektiert.

Hierbei kommt dem Modul „Bewertung mündlicher Leistung“ eine Schlüsselfunktion zu. Es beinhaltet u. a. das Erlernen der Fähigkeit, prozessorientierte Arbeitsnoten zu bilden sowie einen konstruktiven Umgang mit Fehlern (**Fehlerkultur**). Auf diese Weise können Schüler*innen zu außerordentlichen Leistungen motiviert werden, denn eine nachvollziehbare und faire Notengebung schafft einen vertrauensvollen und friedlichen Lernrahmen.

Die Nummerierung der Module zeigt eine grundsätzliche Aufbau-logik in der Lernfolge. In der Fortbildung selbst werden aber schon am ersten Wochenende die Verbindungen zu anderen Modulen hergestellt – umso mehr, je weiter die Fortbildung voranschreitet. Das Modul 1 „Aktives und verstehendes Zuhören und Sprechen“ wird – da es Bestandteil aller anderen Module ist – einen deutlich größeren Zeitraum beanspruchen als z. B. das Modul 9 „Lehrer*in-Persönlichkeit im Unterricht“, da sich diese Inhalte aus den vielen Facetten der anderen Module fast schon wie von selbst ergeben.

Da die einzelnen Module miteinander vernetzt sind, unterstützen und stärken sie sich gegenseitig, so dass sie zu einem **Repertoire von Handlungsmöglichkeiten** führen. Beim Lernen entstehen von daher bedeutende **Synergie-Effekte**, die die Unterrichtskommunikation bereichern.

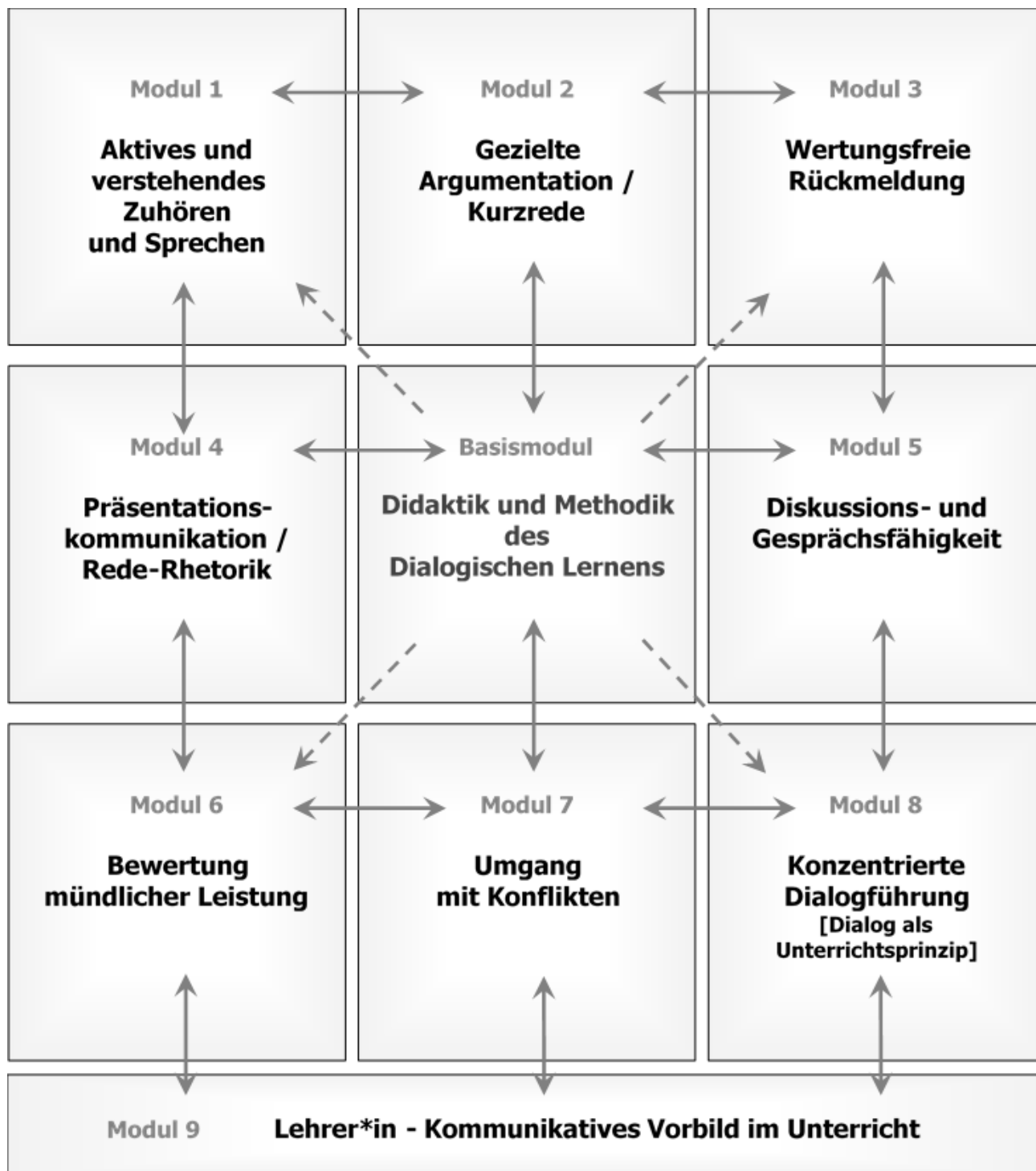


Abb. 1: Lernstandards: Synergie-Effekte durch vernetztes Lernen (Neue Modulanordnung)

8 Lernen im Dialog: Eine Meta-Ausbildung

Viele Lehrerkolleg*innen verfügen heutzutage über ein (oft mehr als) ausreichendes Maß an Unterrichtsmethoden und Lernkonzepten. Daher werden in dieser Fortbildung

nur noch solche Methoden aufgezeigt, die i. d. R. für sie neu sind, wie z. B. das vom Autor entwickelte „Dialogische Mind-Mapping“ oder das „Wertungsfreie Feedback“.

Wie bereits erwähnt, ist Dialogisches Lernen an keine bestimmte Methode gebunden. Da es sich hier um eine **Meta-Ausbildung** (mit Prinzipienausrichtung) im Bereich der mündlichen Kommunikation handelt, lassen sich die erworbenen Kompetenzen problemlos mit aktuellen Unterrichtskonzepten wie SOL, EVA, Klippert-Methode und auch mit traditionellem Unterrichten verbinden.

Die Absolvent*innen werden zudem in die Lage versetzt, die eigenen bisher verwendeten Methoden unterrichtsspezifisch zu reflektieren, wodurch sich oft eine Vereinfachung oder **Optimierung des Unterrichts** ergibt, was für alle Beteiligten zusätzliche kreative Freiräume schaffen kann. Letztlich bietet diese sehr offene Fortbildung auch **die Möglichkeit, den Unterricht völlig neu zu denken und zu gestalten**.

Dies bedeutet aber auch, dass zugleich stets darauf geachtet wird, dass wichtige **Unterrichtsprinzipien**, wie z. B. das Zuhören, auch realisiert und damit zu **aktiven Prozessen** werden. Alle am Unterricht Beteiligten – also sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen – sorgen dafür, dass Zuhören auf vielen Ebenen im Unterricht auch tatsächlich stattfindet.

Nach eigenen langjährigen Unterrichtserfahrungen bietet hierbei ein **Lernen im Diskurs** (mit schülereigenen Team-Präsentationen) ein hohes Maß an Selbstständigkeit und dialogischem Handeln. Daher werden im Zuge dieser Weiterbildung auch Erfahrungen mit einer speziellen Form des „Diskursorientierten Lernens“ vermittelt.

9 Vorteile des dialogischen Lernens

„Dialoge ermöglichen heißt einen Unterricht ermöglichen, an dem sich alle beteiligen können. ‘Sich beteiligen’ am gemeinsamen Durchdenken, beim Durchsprechen von neuen und schwierigen Sachen, von persönlichen Fragen und Beziehungen. Genau dies ist die ursprüngliche Bedeutung von ‘Dialog’.“

[Geißner, Vortrag 2007]

Dialogisches Lernen führt zu einem **lernintensiven Unterricht** mit außerordentlich hoher Schülerbeteiligung. Es kommt zu einem **echten Interesse am Lernstoff** und sehr oft werden **kreative Prozesse ausgelöst**, welche Lehrkräfte in **Staunen** versetzen können.

Durch den interaktiven Unterrichtsaufbau entstehen bedeutende **Synergieeffekte**, so dass in kurzer Zeit **sehr viel Handlungsfähigkeit und Wissen** erworben werden, ohne dass dabei die Teilnehmenden überfordert werden.

Im Einzelnen wurden bislang folgende Vorteile – insbesondere für das **Dialogische Lernen im diskursorientierten Unterricht** - rückgemeldet:

Problemlose Integrierbarkeit

- „Kompatibel“ mit anderen Lernkonzeptionen (z. B. SOL, Klippert-Methode ...)
- Gibt anderen Lernkonzeptionen einen neuen wichtigen Blickwinkel
- Direkt umsetzbar (keine oder kaum Vorlaufzeit)
- Gewohnte Unterrichtsmethoden können integriert werden

Hohe Schülermotivation

- Abwechslung durch stets neue Vortragsgruppen
- Viele Möglichkeiten, Arbeitsleistung honoriert zu bekommen
- Kreativität wird Unterrichtsbestandteil

Entlastung für Lehrkraft

- Dokumentation der Abläufe erfolgt so weit wie möglich durch die Schüler*innen
- Hohe Mitarbeit fördert Unterrichtsfreude
- Kein mühevoller Stoffvermitteln

Entspannte Notenbildung

- Umfangreiche dokumentierte Leistungsbeiträge erleichtern Notenfindung
- Kooperative Besprechung im Team und/oder einzeln („Notendialog“)
- Deutlich weniger Konfliktpotenzial bei Notenbildung

Hohe Unterrichtsbeteiligung

- Umfangreiche Arbeitsaufträge: Team-Präsentation, Interaktionsdiagramm, Feedbackbogen, Mitschriften
- Auch „stille“ Schüler*innen werden beteiligt
- Gerechte Honorierung von Leistung schafft Motivation

Kongruenz / Annäherung: Mündlichkeit - Schriftlichkeit

- Mündliche Aufträge bewirken meist auch schriftliche Ergebnisse

- Schriftliche Aufträge bewirken Mündlichkeit (Vortrag, Präsentation, Diskurs ...)

Bildungspolitische Ziele und Rahmenbedingungen in hohem Maße erfüllt

- KMK-Lernstandards
- EQF-Orientierung
- Praktische Vorbereitung für das Berufsleben
- Leistungsbewertungserlasse

Taxonomisch höhere Lernziele erreichbar (s. Lernzieltaxonomien der Uni Zürich)

- Nicht nur „Wissen“ und „Verstehen“, sondern auch:
- „Anwenden“ und „Beurteilen“
- Dialoge führen und „Werthaltungen bilden“
- Schüler bemerken, dass ihnen mehr zugetraut wird, und reagieren entsprechend

10 Zielgruppen für diese Fortbildungskonzeption

Die in dieser Fortbildung erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten erlauben sowohl beratende als auch schulende Fertigkeiten.

Sie eignet sich daher für Menschen, die in folgenden Arbeitsfeldern tätig sind oder sein wollen:

➤ **Fortbildung und Coaching von Lehrkräften in den Bereichen**

- Lernstandards für mündliche Kommunikation
- Visuelle Methodenlehre für Sprech-Denk- und Präsentationsprozesse
- Lern-Dialogbegleitung
- Diskursorientierter Unterricht
- Dialogorientierte Lehre an Universitäten und Hochschulen

➤ **Fortbildung und Coaching von Führungskräften in den Bereichen**

- Lernstandards für mündliche Kommunikation
- Visuelle Methodenlehre für Sprech-Denk- und Präsentationsprozesse
- Dialogschulung und -begleitung

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass bestimmte Übungen und Erkenntnisse, die das Zuhören und Sprechen betreffen, auch in **gruppendynamischen und therapeutischen Settings** Anwendung finden können.

11 Praktische Umsetzung in den Unterrichtsaltag

Die Frage, wie lange es dauert, bis die Teilnehmenden dieser Fortbildung die ersten „Erfolge“ erleben können, lässt sich leicht beantworten: Schon nach dem ersten Ausbildungswochenende probieren die meisten kleinschrittige Interaktionen und Kommunikationssettings aus – oft mit überraschenden Erfolgen. Die Schüler*innen freuen sich über die neuen „Erlebnisse“

und dies wiederum ermutigt die Lehrkräfte. Auf diese Weise entwickelt sich nach und nach eine „positive Spirale“. Falls es (in seltenen Fällen) etwas anders lief, werden diese Rückmeldungen im laufenden Seminarbetrieb besprochen und reflektiert – genauso die Erfolge.

Zudem ist es auch nicht notwendig – wie einige glauben –, dass man zuerst einmal alle Module in einer Klasse schulen müsse, bevor man zu dem eigentlichen Unterrichtsstoff gelangen kann. Das Gegenteil ist der Fall: Die neu erworbene und optimierte dialogische Kommunikationskompetenz ermöglicht es, aufgefundene Lücken (oft spontan) zu schließen und im gemeinsamen Miteinander die Unterrichtsziele zu erreichen.

Mit anderen Worten: Die dialogische Grundhaltung und die damit verbundene Kommunikationskompetenz durchstrahlt ab jetzt alle Handlungen und bringt sie im Miteinander-Sprechen zur Geltung. Das mag für einige utopisch klingen, entspricht jedoch den Erfahrungen vieler Seminarteilnehmer*innen.

Zurück zur Fortbildung: Nach dem dritten und letzten Wochenende verspüren viele Teilnehmer*innen den Wunsch, jetzt auch größere Veränderungen oder gezielte Optimierungen in ihren Unterrichtsablauf und in ihre Gespräche mit den Schüler*innen zu integrieren. Denn in vielen Fällen tragen die Teilnehmenden dieser Fortbildung schon seit Längerem „das Dialogische“ in sich und sie sehen jetzt durch die neu erworbenen Kompetenzen und Einsichten einfach mehr Realisierungsmöglichkeiten – und haben auch den Mut, diese anzugehen.

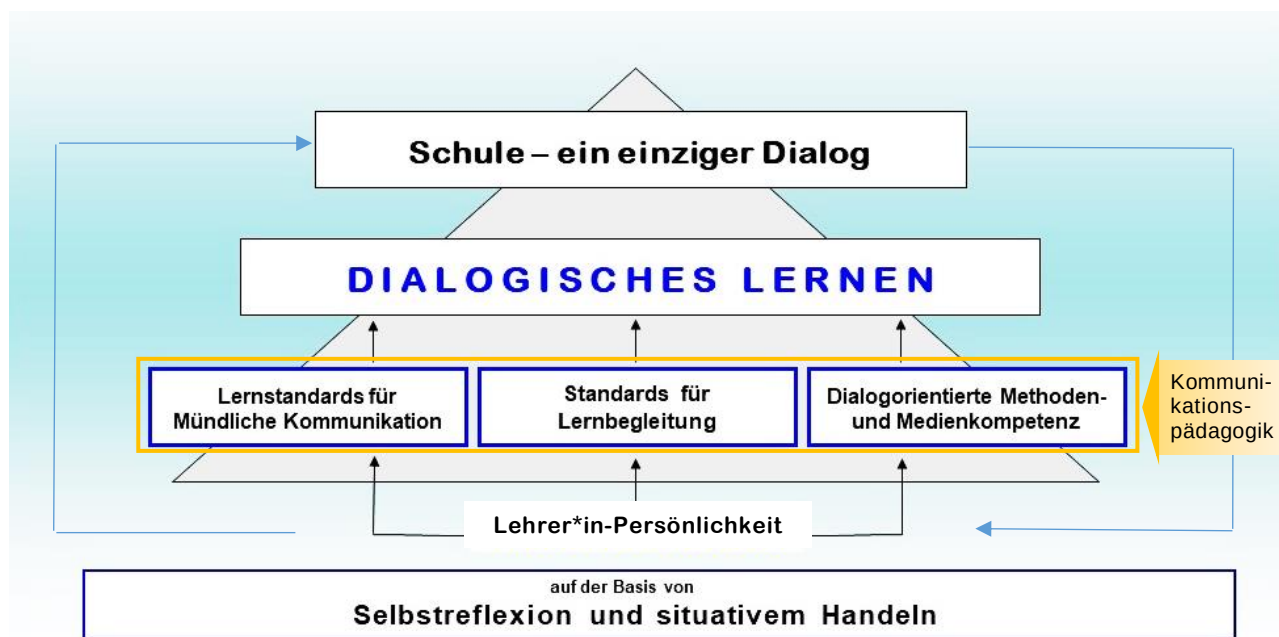


Abb. 2: Die drei Säulen des kommunikationspädagogischen Ansatzes „Dialogisches Lernen“

In Einzelfällen kommt es zu spontanen Änderungen des **gesamten** Unterrichtsablaufs bereits *einen* Tag nach der Fortbildung. Nach einem kurzen erfolgreichen Motivationsgespräch mit der Klasse schwingen alle problemlos in den „neuen dialogischen Unterricht“ hinüber.

Diese Realisation erlebte meine langjährige Kollegin (und spätere Mitdozentin) Anna-Elisabeth Biskup:

„Ich kam für die Fächer Französisch und Deutsch an die Wirtschaftsschulen, wo ich neben anderen Schulformen auch in der Fachoberschule unterrichtete. Was ich zu Beginn der 2000er Jahre in den Klassen vorfand, war ein allgemeines Desinteresse, besonders für das Fach Deutsch. Die Schüler*innen schalteten ab... Dann machte ich diese Fortbildung, in der es um das Optimieren der Kommunikation im Unterricht und um die Bewertung und Gewichtung mündlicher Leistungen ging. Aus diesen beiden Bereichen schöpfte ich umgehend Techniken und Erkenntnisse, die ich

praktisch über Nacht in meinen Unterricht einbrachte.

Die Veränderung war so verblüffend positiv, wie ich sie mir nie erträumt hätte...

Mein Fazit: Wenn wir jungen Menschen Leistung „aktiv“, d. h. sichtbar zutrauen, sie entsprechend mit den nötigen Mitteln und Techniken ausstatten, dann sind sie sofort zu besonderen Leistungen bereit, dann wollen sie als Leistungsträger*innen gesehen und wahrgenommen werden. Und das Beste: Viele Schüler*innen erleben sich selbst dabei in der für sie hier neuen Rolle des Aktiven/der Aktiven, des Machers/der Macherin in einem Bereich (hier: Literatur), in dem sie das selbst nicht für möglich gehalten hätten. Sie sind deutlich gewachsen und etwas stolz. Eine gute Erfahrung. Wir als Lehrer*innen können gute Erfahrungen täglich ermöglichen.

[Den ganzen Beitrag lesen Sie auf www.lernen-im-dialog.de]

12 Schule und Unterricht – ein einziger langer Dialog

Dialogischer Unterricht auf kommunikationspädagogischer Grundlage realisiert stets und vielfältig die **Beteiligung aller Beteiligten** und schafft dabei oft bedeutende kreative Freiräume.

Die Lehrenden begleiten die Lernenden auf ihrem Lernweg. So wird Unterrichten zu einer Bereicherung des Lebens, denn alle Beteiligten haben Freude, sind motivierter und produzieren weniger Stress und Ängste.

Dies führt letztlich zu der Überlegung: Könnte und sollte nicht der **ganze Unterricht eines Jahres schon ein einziger langer Dialog** sein?

Und kämen wir damit der **Vision des großen Dialoges in Schule und Gesellschaft** nicht ein Stückchen näher?

Eine gut ausgebildete Kommunikation und eine damit verbundene dialogische Haltung sind die Schlüssel!

Darstellung dieser Konzeption im Internet

www.lernen-im-dialog.de

www.dgss.de (Zertifikate)

Kontakt für Vorträge und Schulungen:

B.Thiel@dialogisches-lernen.de

REZEPTION

Rezeption dieser Fortbildung und des entsprechenden Unterrichts

Wie denken Schülerinnen und Schüler über diese Art zu lernen?

Nachfolgend einige ausgewählte Äußerungen von Lernenden der Fachoberschule eines Kaufmännischen Berufsbildungszentrums:

- „Diese ungewohnte, aber recht Erfolg bringende Unterrichtsform hat für mich den Vorteil, Vieles besser zu verstehen und mich besser in das jeweilige Thema integrieren und mitzudenken zu können.
- Diskussionen sind bei dieser Unterrichtsform sehr wichtig, denn man hört auch andere Meinungen, die zwar subjektiv, aber öfters auch einleuchtend sind.
- Im Besonderen habe ich gelernt, dass man auch ohne viel von der Tafel abzuschreiben gute bis sehr gute Unterrichtsergebnisse erzielen kann. Man wird meiner Meinung nach viel mehr gefordert. Denn die Umstellung von Schreiben auf Zuhören ist quasi nicht mehr vorhanden, so kann man sich besser den Rednern widmen.
- Meine Selbständigkeit hat sich in der Weise erhöht, etwas aus eigener Kraft herzuleiten und mich weiterzuentwickeln. Meiner Meinung nach lernt man *solche Kräfte* nur durch diese Unterrichtsform.
- Meine Kreativität ist verbal durch diese Diskussionen sehr gestiegen und die visuelle Kreativität durch Mind-Maps ist auch besser geworden. Diese Unterrichtsform verbindet meiner Meinung nach Spaß mit einem guten bis sehr gutem Lerneffekt.
- Diese Art von Unterricht kann ich sehr empfehlen, denn so wird auch der Zusammenhalt in der Klasse gestärkt, man lernt seine Mitschüler zu akzeptieren und Meinung zu tolerieren.“
- „Bei dieser Unterrichtsform sind meine Teamfähigkeit (durch Präsentationen) und

mein Selbstbewusstsein sehr gestärkt worden.“

- „Durch ausführliche Diskussionen lernt man genauer zuzuhören und effektiver zu argumentieren.“
- „Man könnte diese Form des Unterrichts auch auf andere Fächer übertragen, um den Schülern den Stoff verständlicher zu machen und näher zu bringen.“

(Weitere Eindrücke hierzu in dem Beitrag „Wie mobilisiert man Lernpotenziale von Schülern durch Mündliche Kommunikation?“, in: VLW-Mitteilungen 4/2007.)

Eindrücke von Mitgliedern der DGSS, welche an der 1. Multiplikator*innen-Fortbildung dieser Konzeption teilnahmen

Im Jahr 2006 fand in Homburg/Saar die erste Multiplikatoren-Weiterbildung der DGSS-Akademie statt, an der DGSS-Mitglieder aus 12 Bundesländern teilnahmen. Ihre Äußerungen sind nach wie vor aktuell (vgl. hierzu Thiel 2009):

„Die Arbeit mit den Feedbackbögen und dem wertungsfreien Feedback hat mir eine Möglichkeit gezeigt, wie man diese **Ängste handhabbar machen** kann, indem man sie einerseits bearbeitet und andererseits sogar verhindern kann.“

„Das wertungsfreie Feedback ist offensichtlich geeignet Konflikte ohne Umwege zu versachlichen.“

„Mich hat deine Art und Weise fasziniert, Dinge zu vermitteln: Viel einfacher, mit weniger „Pomp“, und vielleicht gerade deshalb so viel wohlthuender und effektiver.“

[Endlich] „die Masken ablegen...“

„**Heilsame Kommunikation.** Sie kann, da muss ich Realist sein (obwohl ich so gerne

Idealist bin), nicht alle Probleme heilen, aber sie hat unglaublich viel mehr „Echtes“ an sich, als alle Konzeptionen, die ich bisher kennen gelernt habe!“

„Das Konzept finde ich in sich schlüssig und von bestechender **Klarheit.**“

„**Erfahrbarer Respekt:** Niemand wird „vorgeführt“, u.a. weil die Rolle des Zuhörers bedeutsam wird.“

„Habe solchen Unterrichtsstil wie Deinen noch nicht bewusst erlebt. Verwirrte mich mitunter, weil ich andere Aktionen/Reaktionen von Lehrenden gewohnt bin. Beispiel: Du bleibst einfach weiter im **gemeinsamen Sinnsuchen** statt auf eine Weise fertige Antworten zu geben. Dadurch ereignet sich **Erkenntnis** jeweils im Teilnehmenden. Zumindest in mir, um genau zu sein.“

Kenne von Lehrenden eher: dass Tote Punkte nicht produktiv gemacht werden oder, im Gegenteil, dass an diesen Punkten „Gewalt“ angewendet wird im Sinne des Abwürgens meiner eigenen Gedanken. Also entweder Langeweile oder (offene oder versteckte) Macht statt Kreativität.“

„Insgesamt bin ich der Meinung, dass dein kommunikationspädagogischer Ansatz, wie wir ihn erlebt haben, einen wichtigen Beitrag zur **Persönlichkeitsentwicklung** und damit zum **Demokratie-Leben** leisten kann. Deshalb möchte ich unbedingt meinen Beitrag dazu leisten, dass sich dieses kommunikationspädagogische Vorgehen als Unterrichtsprinzip etabliert.“

Eindrücke von DGSS-Mitgliedern, welche an der aktuellen und erweiterten Multiplikatoren-Fortbildung teilnahmen

Zu ausgewählten Modulen und Themen:

Wertungsfreies Feedback

„Die Loslösung von formelhaften Formulierungsweisen empfand ich nahezu befreiend. Die Betonung, dass es beim Feedbackgeben insbesondere um das Ausprägen einer wertschätzenden und respektvollen Grundhaltung geht, finde ich nach wie vor grundlegend und essenziell, wenn es um das Miteinander im kommunikationspädagogischen Kontext geht.“

„Nachdem wir im Seminar die ersten Feedbacks gehört hatten, gab [die Mitreferentin] Anna-Elisabeth Biskup ein Beispiel für eine wertungsfreie Rückmeldung. Ich weiß noch, dass ich sehr beeindruckt war.“

„Es ist paradox: Das wertungsfreie Feedback ist eine der höchsten Formen der Wertschätzung.“

„Das Wesentliche [bei dieser Art von Feedback] ist hier, wie es auch im Begleitbuch „Dialogisch lernen im Seminarfach“ heißt, dass die Basis eine wertschätzende Haltung ist, von der ausgehend man persönliche Wirkungseindrücke schildert. Aus dieser Grundhaltung heraus kann das Gesagte auf jeden Fall besser angenommen werden, insbesondere wenn man merkt, dass zugehört wurde und das, was man gesagt hat, wirklich wichtig war.“

„Der Inhalt steht im Vordergrund und der Verlauf, die Methodik sowie andere Merkmale der Person und der Vermittlung werden nur in Bezug auf den Transport des Inhalts genannt.“

„Die von der Seminarleitung angesprochene Meta-Botschaft *Hier wird zugehört!* des wertungsfreien Feedbacks lässt echte Begegnung zu. Darüber hinaus konnte ich selbst im jeweiligen Diskurs erfahren, dass dieser den eigentlichen Mehrwert für die Gruppe und den Vortragenden selbst bringt.“

„Das wertungsfreie Feedback hat viele Aspekte und Facetten; u. a. stärkt es das aktive Zuhören und lenkt den Fokus auf den Inhalt des Vorgetragenen. Besonders interessant waren

neben der Wertungsfreiheit sowohl die Nachvollziehbarkeit durch das detaillierte Notieren als auch das Trainieren des schnellen Erfassens und Sortieren von Informationen.“

„Außerdem wird durch das Mitschreiben eine verlässliche und umfängliche Datengrundlage geschaffen, anhand derer im späteren Verlauf diskutiert bzw. Feedback gegeben werden kann. In Zeiten von Fakenews ist es besonders wichtig, Informationen und deren Datengrundlage zu hinterfragen, um zu klären, ob es sich um Behauptungen oder Argumente handelt, die anhand der gesammelten Daten belegt werden können. Gleichzeitig bereitet das Erfassen der vorgetragenen Informationen – wie auch beim Protokollieren – auf das Argumentieren und Debattieren vor.“

Kontrollierter Dialog (als SMI, KD1, KD2)

„Den Kontrollierten Dialog (KD) habe ich bereits häufiger in Rhetorikkursen eingesetzt; jedoch noch nie in der Form, wie wir es auf der Fortbildung erlebt haben ... habe in der Fortbildung deutlich erfahren: Die Betonung des Zuhörens als aktiver Prozess wird mit der didaktischen Vorgehensweise – vom SMI zum KD1 und KD2 – nahezu plastisch und körperlich nachvollziehbar.“

„Zuerst schienen die vorgestellten Methoden des *aktiven Zuhörens* und darauf aufbauend der SMI, KD1 und KD2 fast zu einfach, um damit beispielsweise unter jungen Erwachsenen oder Lehrern zu üben.

Dann war ich sehr überrascht, welch eine harmonische und offen-fröhliche Atmosphäre durch die einleitenden Übungen schnell entstanden ist, weder Langeweile noch Anspanntheit hatten hier Platz.

Vor allem durch die anschließende gemeinsame Reflexion wurden auch noch psychologisch wirksame Effekte benannt wie z. B. Rede- oder Versagensangst, die hier ohne

Bloßstellung oder Bewertung bereits abgebaut werden können.“

„Durch die Niederschwelligkeit der Übungen haben die Lernenden schnell und im besten Fall spielerisch Erfolge, so dass sie zunehmend ihre Fähigkeiten trainieren und gleichzeitig Selbstvertrauen in ihre eigene Gedächtnis-, Hördenk- und Sprechdenkfähigkeit aufbauen.“

„Ich könnte mir sehr gut vorstellen, den SMI als Warm-Up für das Sprechdenken zu nutzen, aber auch, um das Textlernen zu erleichtern, die Reaktionsfähigkeit und die gegenseitige Achtsamkeit in der Gruppe zu trainieren oder um lautliche und rhythmische Gestaltungsmöglichkeiten zu erproben.“

Argumentation

„Meine Erfahrungen aus Schule und Medien zum Lern-Bereich *Argumentation* decken sich mit denen aus dem Seminar: Die Fähigkeit, eine eigene Meinung zu bilden und selbst plausibel zu argumentieren, ist nur noch rudimentär vorhanden. Da Wissen und Fertigkeiten fehlen, werden viele zu Mitläufern und schließen sich vorgefertigten Meinungen an. „Die freie Meinung braucht Informationen, Mut, innere Einker, sie braucht Luft zum Atmen. Mut und Toleranz zum Äußern, zum Vertreten, zum Hinterfragen!“

Insofern halte ich den Bereich der Argumentation für ein ganz wichtiges Lernmodul, auch im Hinblick auf eine zukunftsfähige demokratische Gesellschaft.

Erkenntnisfähigkeit

[Der Dozent] „hatte während der Fortbildung gesammelte Erkenntnisse von seinen Schülerinnen und Schülern gezeigt. Es waren teilweise sehr philosophische Erkenntnisse dabei. Unter anderem hatte ein Schüler etwas

geschrieben wie „Wenn ich mich selbst kenne, kann ich mit allem/jedem Eins werden“. Diese Erkenntnis ... hat mich tief berührt, zum einen, weil ich die Erkenntnis so treffend fand. Welch große Worte! Zum anderen, weil mir bewusst wurde, wie sehr die Schülerinnen und Schüler oft unterschätzt werden (und da schließe ich mich nicht aus). Mir hat diese Erkenntnis des Schülers also auch gezeigt: Trau deiner Lerngruppe etwas zu!“

„Die Idee, eine Erkenntnisliste zu führen: Generell finde ich den Ausdruck ‚Erkenntnis‘ sehr passend und viel zu selten in der Schule gebraucht. Wenn ich das nächste Mal in der Schule unterrichte, möchte ich auf jeden Fall eine Erkenntnisliste einführen. Ich kann sie mir sowohl für Fachliches als auch Überfachliches („allgemein das Leben betreffend“) vorstellen. Außerdem würde ich es sehr schön finden, wenn man am Ende des Schul- oder Halbjahres seine gesammelten Erkenntnisse gemeinsam teilt, sich nochmal in Erinnerung ruft und damit auch die vergangene Zeit Revue passieren lässt. Danke für diese tollen Anregungen!“

„Die Bedeutung der *Erkenntnisse* im Dialogischen Lernen war mir vor dem Seminar nicht in der Form klar, wirkt für mich aber im Besonderen nach. Sie so permanent mit einfließen zu lassen, sowohl für den Einzelnen selbst-reflektiv als auch in der Gruppe erarbeitet als Geschenke, gibt für mich dem Ganzen eine völlig andere Qualität, als wenn sie etwa nur am Ende eines Seminars als Resümee abgefragt worden wären.“

„Schon der Begriff Erkenntnis impliziert, dass hier ein weitreichender Lernerfolg erzielt wird, eine Einsicht für die Zukunft, eine nachhaltige Veränderung, die mein Denken und Handeln und somit mein Leben betrifft. *Wissen* kann ich aufnehmen und abspeichern, *eine Lehre aus etwas ziehen* klingt moralisierend. Erkenntnisse tragen mich weiter, ich nehme sie aktiv mit und sie verändern mich: Ich entwickle mich.“

„Was mich persönlich betrifft, so haben mich vor allem die Einstiegs- und Abschlussrunden unserer Fortbildung zur Formulierung von Erkenntnissen stets inspiriert.“

Dialogisches Mind-Mapping

[Kurz nach der Fortbildung] hatte ich die Mind-map-Methode im Seminar "Bedeutungerschließung" (15 SWS, insgesamt 8 Treffen) im 4. Semester Grundschullehramt/Deutsch eingesetzt: mit herausragendem Erfolg.

In der Abschlussrunde kamen dann u.a. folgende Rückmeldungen:

- "Vorher kam ich mit Mindmaps nicht zu recht. Jetzt nutze ich diese zum Lernen für die Prüfung, auch um Texte zu verstehen."
- Die Dialogorientierung wurde als gewinnbringend gewürdigt.
- Der Einsatz als Methode für das Textverstehen von Sachtexten im Grundschulbereich wurde hervorgehoben.

„Vor der Fortbildung hatte ich Mind-Maps weder in dem Maße verstanden noch genutzt; wobei eins das andere sicherlich bedingt...“

„Die [neu durchdachte] visuelle Anordnung der Inhalte oder Aspekte des Texts entspricht der Denkleistung, die notwendig ist, um Kerninhalte eines Texts herauszufiltern und zu verstehen bzw. um neue Zusammenhänge im Text aufzudecken und zu erkennen.

Auf diese Weise werden die Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Arbeit nicht nur in eine andere Darstellungsform transferiert, sondern auch aus der Ebene des Textes in eine neue Ebene gehoben, auf der gearbeitet und Verknüpfungen zum Alltag und persönlichen Erfahrungen der Lernenden geschaffen werden können. Die auf den Mind-Maps basierende Sprechleistung beim Vortrag – mit einer möglichen Diskussion mit den Zuhörenden – führt zu

einer weiteren Verinnerlichung des Inhalts und dient als Basis des Austauschs mit anderen.“

Protokolle und Beteiligungslisten

„Zu den Protokollen und Beteiligungslisten, die von Schülern und Schülerinnen in Eigenregie geführt werden: Offensichtlich war der Kerngedanke bei der Entwicklung und Umsetzung dieser Idee, die Lehrenden zu entlasten und sie zu unterstützen.

Darüber hinaus bekommen die Lernenden Verantwortung für ihre Leistungen übertragen: Es sind nicht die in der Hierarchie höherstehenden Lehrenden, die Statistiken führen oder nur aufgrund ihrer Meinung bewerten, sondern als Grundlage dienen von den Lernenden selbst erstellte Protokolle und Listen, woran sich alle Lernenden beteiligen können. Dadurch wirkt die Datenerhebung und -grundlage aus Sicht der Lernenden vertrauenswürdiger und objektiver; die Akzeptanz für die daraus folgenden Bewertungen steigt.“

Diskurs

„Der Unterricht sollte so aufgebaut werden, dass der Diskurs als Höhepunkt sichtbar wird.“

Unterricht

„Ab einer gewissen Phase wird im Unterricht nicht an den Inhalten gearbeitet, sondern an uns und unserem Leben. Beispiel Lektürearbeit: Es geht darum, anhand der Lektüre nachzuweisen, wie gut wir sind. „

„Das übergeordnete *Dialogische Prinzip* sehe ich beim Dialogischen Lernen doppelt erfüllt: Zum einen fordern die Module stets den Dialog mit anderen Lernenden. Dies schult Elemente wie Zuhören, Konfliktfähigkeit, Gesprächs- und Argumentationsfähigkeit und hat den Effekt, etwas gemeinsam zu (er)schaffen. In diesem

Sinne geschieht Lernen durch den kommunikativen Prozess. Zum anderen ist mir die Notwendigkeit einer dialogischen Grundhaltung des Lernbegleiters nochmals deutlich geworden. Lehrer sind oft im Sende-Modus, nicht im Empfänger-Modus.“

„Besonders spannend im Hinblick auf das Dialogische Lernen ist der Bereich, in dem gefordert wird, dass es so viel offene Projektarbeit wie möglich und so viele kleinschrittige Übungen wie nötig geben sollte. Denn auch beim Dialogischen Lernen wird den Schüler*innen zu größeren Teilen die dialogische Erarbeitung des Unterrichtsstoffes (z. B. in Form von Dossiers und anschließenden Präsentationen) überlassen und die Lehrperson rückt phasenweise stärker in den Hintergrund.“

„Guter Unterricht ist ein vielschichtiges Kunstwerk, wobei beim Dialogischen Lernen - im Rahmen dieser Analogie - Künstler und Zuschauer zusammenarbeiten, um gemeinsam das bestmögliche Werk ans Tageslicht zu bringen.“

„Die Schule ist heute ein Ort der Diversität und Internationalität und alle Schüler*innen haben unterschiedliche Hintergründe, Dispositionen und Vorwissen. Wir können nicht länger versuchen alle Schüler*innen in ein Puzzle zu pressen, in das sie nicht hineinpassen.“

Was wir aber tun können, ist im ehrlichen und offenen Dialog darüber sprechen, was jeweils das Ziel ist, wo die Problemstellen möglicherweise liegen und wie wir am besten das Ziel erreichen.

Ziele können sich auch wandeln oder ändern und wenn die Schüler*innen nicht mit uns Lehrkräften offen sprechen, bleiben uns immens wichtige Einblicke verborgen, die uns die Möglichkeit geben den Unterricht bestmöglich inklusiv und differenziert zu gestalten.“

Allgemeine persönliche Aussagen

„Wertschätzung ist der Motor jeglichen produktiven Handelns, wozu auch das selbstbewusste, kompetente und angstfreie Sprechhandeln gehört: in Familien, Freundesgruppen, Firmen und Institutionen. Der Aufbau und der Erhalt einer lebendigen und starken Wertschätzungskultur ist und bleibt eine Frage der Zeit; um etabliert zu sein, muss sie sich nach und nach entwickeln dürfen. Basis und Taktgeber der Entwicklung sollten das Gespräch und das Dialogische sein.“

„Die Theorie, stets mit aktuellem Bezug, wurde anschaulich und fundiert präsentiert. Die vielfachen Erfahrungen, die ebenfalls mit eingebracht wurden, bereicherten in hohem Maße die Fortbildung. Denn es bedeutet etwas ganz anderes, reine Theorie beispielsweise zu lesen oder präsentiert zu bekommen, als wenn man von Menschen, die dies wirklich in der Praxis erlebt haben und vor allem als Kommunikationspersonen in Haltung und Ausdruck im wahrsten Sinne *leben*, Erfahrungsschätze mitbekommt. Diese Erfahrungen haben mich sehr berührt und bewegen mich und mein Denken mehr, als es ein Modell je könnte.“

„Einer Lehrer-Persönlichkeit mit Ausstrahlung folgt man gern. Daher scheint es umso wichtiger, dass die Lehrpersonen kommunikativ fähige Menschen mit einer kooperativen wertschätzenden Grundhaltung sind bzw. werden, denen das erwähnte Maß an Verantwortung auch bewusst ist.“

Denn ich kann als Lehrer nicht andere Menschen verändern – nur mich selbst. Indem ich meine Einstellung verändere, mich selbst achtsam verhalte, den Lernenden wertschätzend und mit offen-kommunikativer Haltung gegenüber trete, können sich auch die Lernenden verändern und Entwicklung kann stattfinden!“

„Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt erlebte ich, was das dialogische Arbeiten so wertvoll

macht. Die respektvolle Begegnung auf Augenhöhe und die Ermutigung, sich einzubringen.“

„Blicke ich auf meine Auseinandersetzung mit dem Dialogischen Lernen, so erkenne ich, dass diese Zeit den bisherigen Höhepunkt meiner Kommunikationsbiografie bildet. In mir schlagen seit Längerem zwei Herzen: das der Lehrerin und das der Kommunikationspädagogin, die nun durch das dialogische Lernen in Person zueinandergefunden haben. Diese Zusammenführung macht mir anders als bisher möglich, beides zu sein und beides zu leben. Das Dialogische Lernen hat mir einen tieferen beruflichen Sinn geschenkt, der mich glücklich und zufrieden macht. Das hat zur Folge, dass ich mir selbst und meiner Intuition mehr vertraue, wodurch ich stärker als zuvor kreative Prozesse zulasse und neue Ideen entwickle.“

„Weiterhin habe ich erkannt, dass es beim Dialogischen Lernen darum geht, eine dialogische Haltung zu entwickeln, und insbesondere darum, diese dann auch sichtbar zu machen.“

„Ich gehe sogar so weit, dass die angesprochenen Inhalte der Fortbildung hilfreich für viele weitere Berufe sein können. Dies stützt sich auf beobachtete Veränderungen im beruflichen Alltag, in denen Diskurse und Diskussionen oft schwierig zu führen sind. Mir scheinen grundlegende Standards in der mündlichen Kommunikation mehr und mehr verlorenzugehen.“

„Die durchgeführten Übungen sowie die Übersicht mit dem Zusammenspiel der neun Module unterstützen mich, mein bisheriges Wissen neu anzusehen und neu zu gewichten. Dadurch gewinne ich in vielen theoretischen Bereichen, die ich praktisch in den Seminaren umsetze, einen „knackigeren“ Fahrplan. Außerdem habe ich mehr Mut und Vertrauen angesetzt mich gelassener in meinen angegebenen Entwicklungsbereichen voran zubewegen.“

„(Ein weiterer) Leitgedanke aus der Fortbildung ist, detailliert darüber nachzudenken, wie anspruchsvoll eine Übung, ein Inhalt oder eine

Methode ist und welchen Nutzen sie hat. Diese Betrachtung ist einerseits wichtig, um Inhalte didaktisch sinnvoll für eine Zielgruppe aufzuarbeiten, aber andererseits auch, um den Lernenden vor Augen führen zu können, welche komplexe Leistung sie vollbracht haben; ein Aspekt, der aus meiner Sicht momentan im Lerngeschehen zu wenig Beachtung findet.“

„Wenn ich als Lehrkraft Wissen vermittele, dann bin ich nur so gut, wie ich bin. Wenn wir dialogisch lernen, sind wir so gut, wie alle zusammen sind.“

„Mit dieser Erkenntnis ist eine Haltung verbunden, die alles verändert. Das „Wir“ gewinnt an Bedeutung und bietet die Möglichkeit, dass jede*r seinen Teil beitragen kann. Sie geht davon aus, dass JEDE*R etwas beiträgt. Daraus wiederum kann eine Atmosphäre entstehen, die gute Bedingungen für Lernen schafft.“

Ich wünsche mir, fortan Lehrende zu erreichen und diese Inhalte selbst achtsam weiter zu transportieren, damit die Lehrenden dann ebenfalls zu Multiplikatoren werden und sich das Dialogische Lernkonzept weiterverbreitet. Im Sinne von Mahatma Gandhi:“

„Sei du selbst die Veränderung, die du dir wünschst für diese Welt.“

Quellen und Literatur zur Vertiefung

Zitierte Beiträge in **Fettdruck**

GEISSNER, Hellmut: Kommunikationspädagogik. Transformation der „Sprech“-Erziehung, Reihe Sprechen und Verstehen, Band 17, St. Ingbert 2000.

GEISSNER, Hellmut: Vortrag zum Thema „Dialogisches Lernen im Unterricht“, 20.10.2007 in Saarbrücken-Dudweiler (Landesinstitut für Pädagogik und Medien, LPM). Veranstalter: Landesverband Rheinland-Pfalz-Saarland der DGSS e.V. in Kooperation mit dem LPM.

GEISSNER, Hellmut: Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation, 2. Aufl., Frankfurt 1986.

GEISSNER, Hellmut: Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. 2. Aufl., Frankfurt 1988.

HOFER, Madeleine; ZIEGLER, Waltraud (Hrsg.): Denken im Gespräch. "Sinn ist nicht. Sinn geschieht." (Festschrift für Hellmut Geißner), St. Ingbert 2001.

PABST-WEINSCHENK, Marita; THIEL, Bertram: Dialogisch lernen im Seminarfach. Handbuch für Kommunikation und wissenschaftliches Arbeiten. Wissenschaftspropädeutische Grundlagen für die gymnasiale Oberstufe und das Grundstudium. Alpen: Pabst Press, 2. überarb. Auflage 2012.

PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, München 2011.

THIEL, Bertram/PABST-WEINSCHENK, Marita: Kooperative Rhetorik als integraler Bestandteil im Seminarfach, In: PABST-WEINSCHENK (Hrsg.): Kooperative Rhetorik (DGSS-Reihe Sprache und Sprechen, Bd. 51), Baltmannsweiler 2019, S. 130–137.

THIEL, Bertram: Die Erschließung von Sinn durch gesprochenes Wort, In: BRÄUER, G./TRISCHLER, F.: Lernchance: Vorlesen, Stuttgart 2015, S. 251–254.

THIEL, Bertram: Lernen im Dialog. Eltern des Landes- und Bundeselternrats besuchten kompetenzorientierten Unterricht am KBBZ

Neunkirchen. In: VLW-Mitteilungen, Ausgabe 3/2010, 14–16.

THIEL, Bertram: Besserer Unterricht durch ausgebildete Gesprächskompetenz. Gedanken zu Kompetenzorientierung, Kommunikation und Lernbegleitung. In: DGSS-aktuell, H. 3, 9–11, 2009

THIEL, Bertram: Schüler können mehr – Lehrer(innen) auch! Dialogisches Lernen bewirkt bedeutende Unterrichtserfolge. In: VLW-Mitteilungen [Verband der Lehrerinnen und Lehrer im Saarland e.V.], Ausgabe 4/2007, S. 14–16.

THIEL, Bertram: Lernen im Dialog. Eltern des Landes- und Bundeselternrats besuchten kompetenzorientierten Unterricht am KBBZ Neunkirchen. In: VLW-Mitteilungen, Ausgabe 3/2010, 14–16.

THIEL, Bertram: Dialogisches Lernen im Unterricht. In: sprechen, Heft 1, 2009, S. 55–65. Dieser Beitrag ist weiterhin aktuell. Download: www.kommunikationspaedagogik.de

THIEL, Bertram: Mündliche Kommunikation als Unterrichtsfach. Zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen an saarländischen Berufsschulen. In: Wirtschaft und Erziehung (Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V.), H. 3, 2003

THIEL, Bertram: Lernstandards für mündliche Kommunikation im Unterricht. Darstellung einer Basiskonzeption für die Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich mündliche Kommunikation, in: Sprechen, Zeitschrift des Berufsverbandes Sprechen (Regensburg), Heft 1/2004.

THIEL, Bertram: Wertungsfreies Mitarbeiter-Feedback auf der Grundlage eines offenen Feedback-Bogens, in: Allhoff, Dieter-W. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz mündliche Kommunikation. Reihe Sprache und Sprechen, Band 37, München 2001, S. 175–182

THIEL, Bertram: Weitere Buchbeiträge auf www.kommunikationspaedagogik.de > Literatur

WARSCHEID, Lothar: Der Dialog als Lernkonzept. Neunkircher Berufsschullehrer entwickelt Methode zur Unterrichtsgestaltung, in: Saarbrücker Zeitung, 20./21.10.2007

Internetquellen

Kultusministerkonferenz (KMK): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (*Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit*).

www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA), in der Fassung vom 23.06.2022

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf

Flyer der IHK/HWK/AK: „Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgängern?“

<https://www.hwk-rhein-main.de/adbimage/4140/asset-original/was-erwartet-die-wirtschaft-von-schulabgaengern.pdf>

Universität Zürich: Lernzieltaxonomien.

<https://teachingtools.uzh.ch/de/tools/lernziel-taxonomien>

Begleitbuch für diese Fortbildung:

Pabst-Weinschenk, Marita; Thiel, Bertram:

Dialogisch lernen im Seminarfach.

Handbuch für Kommunikation und wissenschaftliches Arbeiten. Wissenschaftspropädeutische Grundlagen für die gymnasiale Oberstufe und das Grundstudium. Alpen: Pabst Press, 2. Aufl. 2012.

Hierin sind auch alle Mitwirkungs- und Unterrichtsbegleitbögen für Lehrkräfte und Schüler*innen abgebildet.

www.seminarfach-gymnasium.de

Lehrkräfte erhalten auf Anfrage alle Bögen im Word-Format zur eigenen weiteren Bearbeitung.

Zum Autor

Bertram Thiel, Diplom-Handelslehrer, Sprech-erzieher, derzeit Lehrbeauftragter für mündliche und schriftliche Kommunikation im Bereich Wirtschaft und Recht an der Hochschule Kaiserslautern, Mitglied in der Berufskommission der DGSS und im Berufsverband Sprechen (BVS); davor: langjährige Unterrichtserfahrungen als Oberstudienrat an einem Kaufm. Berufsbildungszentrum mit Oberstufengymnasium sowie in der Lehrerfortbildung (LPM, Saarbrücken), Dozent für Zusammenarbeit und Kommunikation einschl. Rhetorik und Verhandlungsführung sowie Text- und Sprachgestaltung an der Akademie für Betriebs- und Unternehmensführung (ABU), Lehraufträge für Sprecherziehung, Rhetorik, Unterrichtskommunikation und Arbeitsmethodik an mehreren Universitäten, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung an der Universität des Saarlandes, seit 2020 Leiter des privaten Beratungszentrums für Kommunikationspädagogik.

Seine kommunikationspädagogisch ausgerichtete Konzeption „Lernstandards für Mündliche Kommunikation im Unterricht / Dialogisches Lernen“ wurde erstmals im Jahr 2004 am Landesinstitut für Pädagogik und Medien in Saarbrücken in Kooperation mit der DGSS durchgeführt und wird seit 2022 auch online angeboten.

B.Thiel@dialogisches-lernen.de

www.lernen-im-dialog.de

Inge Vinçon

Kriterien des Sprachverhaltens

Abstract

Die hier vorgelegte Zusammenstellung von 106 Kriterien des Sprachverhaltens soll zum Bewusstmachen wichtiger Kategorien im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch beitragen. Die Kriterien sind sowohl aus der Soziologie als auch aus der Sprach- und Sprechwissenschaft entnommen. Verwendet werden sie in unterschiedlicher Zusammensetzung in verschiedenen Sprachsituationen sowohl sprachaktiv als sprachrezeptiv als auch sprachreflektierend. Der Beitrag dient der Förderung sowohl privater als beruflicher adäquater Kommunikation.

Zielsetzung

Zielsetzung der Zusammenstellung ist es, Sprachbenutzern ihr Sprachverhalten bewusster zu machen und zu einer Förderung adäquaten Sprachverhaltens in unterschiedlichen Kommunikationssituationen sowohl bei der Sprachproduktion als auch bei der Sprachrezeption beizutragen.

Sich die Kriterien des Sprachverhaltens bewusst zu machen, darum bemühen sich die Menschen vermutlich seit ihrer Existenz. Wenn wir Sprache produzieren oder rezipieren, mündlich oder schriftlich, spielen viele Faktoren und Kriterien eine Rolle. Die Sprachproduktion und Sprachrezeption sind sehr komplexe Vorgänge.

Manchmal sind wir uns dabei sehr bewusst, manchmal verwenden wir Sprache eher intuitiv oder eher unreflektiert. Von welchen Faktoren und Kriterien hängt unser Sprachverhalten ab?

Das Folgende habe ich in vielen Jahren zunehmenden beruflichen und privaten Wissens und Erfahrung zusammengestellt. Die Kriterien sind in verschiedenem Maß abstrakt oder konkret und in verschiedenem Maß stark oder weniger stark ausgeprägt. Meist fallen bei einer Äußerung mehrere Kriterien zusammen, sogar Gegensätze. Bei den meisten Kriterien gibt es auch das Gegenteil. Sie spielen sowohl bei der Sprachproduktion als auch bei der Sprachrezeption eine Rolle. Wie viele Kriterien wir kombiniert in einer Sprachsituation anwenden, hängt von der Zielsetzung der jeweiligen Sprachsituation ab.

Es geht hierbei um ein unvollständiges Arbeitsmodell, um ein Modell in der Entwicklung.

Bei den Kriterien gibt es beim Sprachprozess viele Überlappungen. Einige Einzelaspekte sind schon in abstrakteren Kriterien enthalten, es erschien mir aber aus didaktischen Gründen wichtig, sie extra zu benennen, weil sie bei vielen Sprachprozessen stark ausgeprägt sind.

Die Basis der Kriterien sind viele Videoaufzeichnungen, die verschriftet und analysiert worden sind, ebenso viele verschiedene Textsorten.

Kriterien des Sprachverhaltens (Wovon hängt unser Sprachverhalten ab?)

Soziologische und historische Kriterien

- Nationalität
- Land
- Geschichte
- Lebensraum
- Kultur
- Gesellschaft
- Macht
- Autoritäten
- Ort, Stadt vs. Land
- Politik
- Ideologien
- Religion
- Utopien
- Medien
- Sozialisation
- Alter
- Geschlecht
- Beruf
- Rolle
- Vorstellungen von Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft
- Zeit, Zeitdauer, Datum

Sprachliche und psychologische Kriterien

- Sprachwissen, Sprachkompetenz, Sprechkompetenz

- Kommunikative Kompetenz, Gesprächskompetenz
- Textkompetenz
- Gesprächsführungskompetenz aktiv und rezeptiv
- Sprachbewusstheit, Sprachreflexion aktiv und rezeptiv
- Argumentationskompetenz, Diskussionskompetenz
- Diskurskompetenz
- Rhetorische Kompetenz
- Metakommunikationskompetenz
- Bildung, Weltwissen, Sachwissen, Erfahrung
- Rationalität,
- Vernunft: Theoretische vs. Praktische Vernunft
- Verantwortung
- Situation
- Grad der Öffentlichkeit oder Privatheit
- Anzahl der Kommunikationspartner, bzw. Adressaten
- Textspezifik, Textintention
- Bild-Textkombinationen
- Thema, Relevanz des Themas, Bewertung des Themas
- Institution, Medium
- Sprachgebrauch: individuell, gruppenspezifisch, institutionalisiert, stereotyp vs. innovativ
- Psychophysische Verfassung
- Beziehungsaspekt
- Charaktereigenschaften: Dominanz, Mut, Feigheit, Offenheit, Respekt,

-
- Fairness, Spontanität, Humor, Überheblichkeit, Spott, Eitelkeit, Beharrlichkeit.
 - Kompromissbereitschaft, Egoismus etc.
 - Ehrlichkeit vs. Unehrlichkeit
 - Selbstbewusstsein
 - Vertrauen
 - Stress, Anspannung vs. Relaxtheit
 - Vitalität, Nerven
 - Bedürfnisse: biologische, geistige, seelische
 - Das Unbewusste, das Unterbewusste, das Vorbewusste
 - Gesellschaftliche Freiheitsgrade vs. Abhängigkeiten
 - Kreativität
 - Adressatenorientierung aktiv und reflexiv
 - Gefühle wie Angst, Liebe, Vertrauen, Misstrauen, Stolz, Ekel, Aggression, Ärger, Wut, Hass, Neid, Rachsucht, Überraschung, Freude, Traurigkeit, Hilflosigkeit, Scham etc.
 - Empathie
 - Traumata
 - Gene
 - Freunde und Feinde
 - Flexibilität
 - Reflexion zum Prozess und Entwicklung der Kommunikation
 - Reaktionen auf die Äußerungen der Kommunikationspartner
 - Motivation, Interesse vs. Desinteresse
 - Gedächtnis
 - Aufmerksamkeit vs. Zerstreuung
 - Strategievermögen
 - Antizipationskompetenz Reflexionskompetenz der Bewertung der Äußerungen
 - Bewertungen
 - Zuhörkompetenzen aktiv und passiv
 - Anpassung
 - Abwehr
 - Individualität
 - Konkurrenz
 - Akzeptanz
 - Optimismus, Pessimismus
 - Höflichkeit
 - Wahrheitsfanatismus
 - Politische Einstellung
 - Ethik
 - Ästhetik
 - Image
 - Ziele
 - Routine
 - Fanatismus
 - Kooperativität vs. Destruktivität
 - Konfliktbereitschaft
 - Täuschung, Verschleierung, Lüge
 - Missverständnis
 - Konzentration
 - Lösungswille, Resultatsreflexion
 - Einschüchterungskompetenzen, Diskriminierung
 - Kritikvermögen
 - Selbstkritik, Selbstkontrolle
 - Schweigen, aktiv und rezeptiv

- Mimik
- Gestik

Sprechqualitätskriterien

- Körperlichkeit, Stimmqualität
- Sprechrhythmus
- Sprach- und Sprechsicherheit
- Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft
- Lautstärke
- Sprechdefizite

Manche Kriterien betreffen nur mündliche Kommunikationssituationen, die meisten aber auch schriftliche Texte. Um die Sprachbewusstheit zu fördern, habe ich einige Kriterien aufgenommen, die schon in abstrakteren Begriffen enthalten sind.

Die Bündelung der Kriterien habe ich teilweise aufgelöst, um auch einige untergeordnete Kriterien bewusster zu machen.

Viele der Kriterien können sich schon von Aussage zu Aussage im Sprachspiel des Kommunikationsprozesses verändern. Da wir lebendige, entwicklungsfähige Menschen und keine Maschinen sind, laufen diese Kriterien auch nicht mechanisch im Gehirn ab, sondern gruppieren sich in unseren Kommunikationsprozessen, in unseren Sprachspielen immer wieder neu, wenn auch oft ähnlich. Der Soziologe Pierre Bourdieu spricht von der „Sprachgebung“ in einer bestimmten Zeit unter den gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen.

Ständig gibt es Veränderungen in der Sprache und der Kommunikation. Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsreflexionen, sowie die sich ständig verändernden

gesellschaftlichen Entwicklungen liefern das Material dazu.

Erläuterungen einzelner Kriterien

(Aus Umfangsgründen werden nur einzelne Kriterien erläutert)

Nationalität

Es gibt vermutlich keinen Diskurs, keine Debatte und keine Argumentation, bei der die Nationalität der Diskutierenden keine Rolle spielt. Ein Beispiel dazu sind die Debatten im Europäischen Parlament, wenn zu wirtschaftlichen, politischen und anderen Fragestellungen Entscheidungen gefällt werden sollen.

Das nationale, historische und sozialisationsbezogene Wissen und die Lebenserfahrungen der Diskutierenden sind zu unterschiedlich, als dass einstimmige Entscheidungen rasch zu ihrem Ziel kommen könnten. Meist entstehen dann Kompromisse oder Vertagungen, die einen sehr unterschiedlichen Konsens gefunden haben.

Land, Geschichte und Lebensraum

Das Paradebeispiel hierzu sind biografische Äußerungen und Aufzeichnungen von Politikern, Zeitzeugen und Schriftstellern, wenn sie ihre Lebenssituationen und ihre kommunikativen Erfolge und Misserfolge beschreiben.

Wie sehr diese Kriterien jede Kommunikation beeinflussen, ist oft ein lebenslanger, kreativer Lernprozess.

Kultur und Gesellschaft

Die ganze Geschichte der Migrationen dokumentiert die zum Teil unüberwindlichen Meinungen und Vorurteile der Betroffenen. Auch der Brexit ist ein Beispiel für unüber-

windliche Gegenmeinungen in Bezug auf ein vereintes Europa.

Macht

Macht bezeichnet die Fähigkeit einer Person einer Regierung oder einer Gruppe auf das Denken und Verhalten einzelner Personen oder sozialer Gruppen so einzuwirken, dass diese sich ihren Ansichten, Normen und Wünschen unterordnen müssen und sich entsprechend verhalten.

Es gibt unzählige Definitionen und Bedeutungen zur Macht, in denen der rigorose Herrschaftsanspruch mal mehr und mal weniger explizit zum Ausdruck kommt. Beispielsweise ist es Trump in Amerika sehr erfolgreich gelungen, durch seine Maxime „America first!“ viele seiner Wähler sehr effektiv hinter sich zu versammeln. Das erschreckendste Beispiel in der deutschen Geschichte ist der beispiellose grausame Holocaust, nach dem sich die naive Hoffnung entwickelte, so etwas könne sich nie mehr in der Geschichte der Menschheit wiederholen. Leider widerspricht die weitere Geschichte dieser hoffnungsvollen Utopie.

Dennoch lassen sich auch positive Entwicklungen nicht ohne bestimmte Machtpotentiale herstellen, da ein Einzelner bei politischen, wissenschaftlichen und kulturellen Fortschritten nichts erreichen kann. Dazu sind politische und soziale Gruppenzusammenschlüsse notwendig, sowohl was eine Werteorientierung als deren Handlungsmöglichkeiten betrifft.

Autoritäten

Bertolt Brecht hatte unrecht, als er meinte, dass sich die Geschichte nicht durch Autoritäten und Individuen entwickle sondern nur auf dem Hintergrund eines kommu-

nistischen Konsenses. Tatsächlich haben in der Weltgeschichte die Ideen zahlloser „großer“ Männer und Frauen den Fortschritt in allen Jahrhunderten geprägt, da muss man nicht explizit immer wieder auf Albert Einstein, Galileo Galilei, Katharina die Große oder Marie Curie etc. verweisen. Oft war die Zeit noch nicht reif für neue Entwicklungen. Auch hier spielen viele sehr komplexe Faktoren eine Rolle, die in der Geschichtsschreibung oder auch der Tagespresse nicht selten ideologischen Färbungen unterliegen. Wie sich ein einigermaßen vernünftiges, objektives, kreatives Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft entfalten könnte, daran hat sich nicht nur Immanuel Kant mit seiner „Theoretischen und Praktischen Vernunfttheorie“ abgearbeitet. Schon in kleinen Diskussionsgruppen kristallisiert sich rasch heraus, wer in der Gruppe die größte Autorität besitzt und wer sich dieser Autorität anschließt und wer den Argumentationen nicht zustimmt. Die Faktoren von Zustimmung und Ablehnung werden oft in Bezug auf verdeckte Machtverhältnisse nicht explizit ausgetragen.

Ort, Stadt vs. Land

Auch bei den Bevölkerungen von Stadt und Land ergeben sich zwangsläufig aufgrund der verschiedenen Perspektiven der Lebensverhältnisse immer wieder unterschiedliche Kämpfe und Wertungen. Dass die Stadtbewohner mehr Zugang zu einer umfassenderen Bildung hätten, ist ein längst überholtes Vorurteil, aufgrund dessen sich immer neue Diskurse ergeben.

Ein anderes Beispiel sind die Diskussionen der Bevölkerung im Norden oder im Süden eines Landes, und je größer ein Land ist, desto größer werden auch die

Unterschiede in der sprachlichen Kommunikation.

Politik

Die starken politischen Unterschiede zwischen Demokratien und Diktaturen bedingen ständige neue differenzierte Diskurse, um globalisierte Verhältnisse und Regeln nicht völlig auszuschließen. Eine globalisierte Politik bedingt eine ständig neue Wissensaneignung zwischen den verhandelnden Staaten und gewisse Grundlagen der Kooperativität, die von vielen nur als beständig defizitär verstanden wird. Der Sprecher/Schreiber sowie der Rezipient sollten öfter sprachbewusst ihre politische Einstellung direkt oder indirekt einfließen lassen, wenn das dem Kontext angemessen erscheint.

Ein Beispiel sind die Verhandlungen um die Menschenrechte zwischen China und Deutschland, wobei China das Argument vertritt, Deutschland fehle der historische und politische Wissenshintergrund, wie ein so riesig großes und ethnisch multiples Land wie China zu regieren sei.

Diskurskompetenz

Diskurse entwerfen neue Wirklichkeitswelten. Ziel und Funktion von Diskursen ist es, Sinn herzustellen.

Immer ist politische, gesellschaftliche oder individuelle Macht im Spiel. Es besteht zwar meist der Anspruch auf Diskursethik, die jedoch meist offensichtlich unterlaufen wird.

Es entstehen einige wesentliche Fragen:

- Welche unterschiedlichen Kontrahenten sind am Diskurs und dem jeweiligen Thema beteiligt?
- Wer verfügt über den größten Machtanspruch,

Autorität, Welt- und Fachwissen, offene und verdeckte oder autokratische Strategien etc., gegenüber politisch voluntativem Willen, gemeinsam Ziele oder wenigstens Kompromisse im Diskurs zu erreichen, die zukunftssträchtig und realistisch sein könnten?

- Werden die Komplexität der verschiedenen Aussagen und deren kontextspezifische Undurchschaubarkeit miteinbezogen?

Die Diskursforschung wird seit den 50er Jahren in den verschiedensten Disziplinen vorangetrieben, mit dem Ziel, sowohl Zielsetzungen in Diskursen als Manipulationen und Unwissen bewusster zu machen.

Utopien

Eine Utopie ist etwas, das in der Vorstellung eines Menschen oder einer sozialen Gruppe existiert und (noch) nicht Wirklichkeit ist. Aktuelle Utopien sind beispielsweise einige Forschungsentwürfe in Silicon Valley und es wird sich erweisen, ob und in welchen Gesellschaften die international und intentional entworfenen Vorstellungen sich in Zukunft umsetzen werden.

Ideologien

Ideologien sind ein an soziale Gruppen oder Kulturen gebundenes System von Weltanschauungen oder Wertungen. Die meisten Utopien lassen sich nicht ohne materielle Grundlagen realisieren. Die Utopie beispielsweise, eine möglichst fehlerfreie Digitalisierung zu realisieren, ist von Anfang an von einer harten Kritik begleitet worden. Man erhoffte sich fälschlicherweise zu viel von der Digitalisierung, ohne deren Defizite stärker herauszuarbeiten. Die Digitalisierung ist an Maschinen gebunden und diesen fehlen die kreativen Fähigkeiten des

menschlichen Gehirns. Maschinen werden nie über die menschlichen Denk- und Fantasiemöglichkeiten verfügen.

Sozialisation und Kommunikative Kompetenz

Bei diesen Kriterien stellen sich die schwierigen Fragen: inwieweit und von wem wurde der jeweilige Sprecher und Schreiber in seinem Spracherwerb und seiner Sprachreflexion gefördert?

Inwieweit wurden diese durch erweiternde Kompetenzumgebungen wie Ausbildung, kulturelles Weltwissen und Beruf ergänzt?

Längst sind die Kriterien der Klassenunterschiede durch vielfältige, komplexere Sprachbeschreibungen differenziert worden.

Einige der grundlegenden Kriterien der Kommunikativen Kompetenz von Habermas bleiben weiter relevant:

1. Der Sprecher/Schreiber muss fähig sein, mit anderen, auch seiner eigenen Sozialisation Fremden, Kontakt herzustellen.
2. Er muss fähig sein, seine eigenen Interessen adäquat und klar zu vertreten.
3. Er muss fähig sein, diese interaktiv auszuhandeln.
4. Er muss fähig sein, diese Kommunikation in Bezug auf deren Wirksamkeit zu überprüfen.
5. Er muss fähig sein, diese eventuell kritisch zu ergänzen und eine Schlussfolgerung aus dieser Kommunikation zu ziehen.

Dabei stellt sich die weitere Frage nach der Chancengleichheit der Kommunikationspartner.

Chancengleichheit war im Diskurs immer nur als Konstrukt von Möglichkeiten verstanden worden. Als Anspruch, aber nicht als real vorhandene Möglichkeiten. Meist bleibt die nur rudimentäre Chancengleichheit in der Kommunikation zu wenig berücksichtigt. Der Triumph der Wissens- und sprachlichen Überlegenheit bleibt meistens ein Tabu. Ebenso wie der politische und gesellschaftliche Hintergrund.

Oft entsteht auch ein Wettbewerb der Nationalitäten bis in kleinere Gruppen hinein. Die Möglichkeiten adäquater Kommunikation in Bezug auf deren „Wahrheitsansprüche“ bzw. deren Nutzen und Profit für die Sprachteilnehmer werden in der Metakommunikation meist kaum reflektiert oder unterschlagen.

Argumentationskompetenz

Einige wichtige Argumentationssprechhandlungen sind:

1. These und Gegenthese formulieren
2. Behauptungen und Meinungen formulieren
3. Begründungen, Argumente, Contraargumente nennen, Tatsachen, Beweise, Stellungnahmen
4. Fakten mit Propagandanarrativen konfrontieren
5. Beispiele anführen, Situationsschilderungen geben
6. Definieren, Erklären, Ergänzen
7. Einschränken, Relativieren
8. Folgern, Bedingungen formulieren
9. Bewerten, Moralisieren, Vorwürfe machen
10. Zustimmung, Argumente anderer bekräftigen

11. Vorgängerpositionen einbeziehen
12. Ablehnen, Widerlegen, Argumente entkräften
13. In Frage stellen, Positionen einander gegenüberstellen, Vermutungen äußern
14. Einlenken, Zugeständnisse machen, Recht geben
15. Kompromisse vorschlagen,
16. Angreifen, Provozieren, Streiten
17. Täuschen, Lügen, In die Enge treiben
18. Forcieren
19. Handlungsvorschläge machen, Entscheidungen treffen
20. Topoi in den Argumentationsprozess einbringen
21. Fragen stellen: a) Informationsfragen, b) Klärungsfragen, c) Persönliche Fragen, d) Rhetorische Fragen
22. Präzisieren
23. Wiederholen, Insistieren, Auf einer Meinung beharren
24. Sich lustig machen, Spotten, Ironisieren
25. Abstrahieren
26. Argumente gegeneinander abwägen
27. Metakommunikation: Einklagen fairer Argumentation, Kritisieren unfairen Argumentierens, Thematische und organisatorische Steuerung, Ordnen, sich explizit aus der Argumentation ausklinken
28. Schlussregeln und Schlussfolgerungen am Ende einer Argumentation formulieren

Wenn auch der Anspruch besteht, vernünftig zu argumentieren, zeigt die empirische

Forschung, dass dieser Anspruch oft nur in geringem Maß verifiziert wird. Beispiele sind die Diskurse zu den USA-Wahlen, dem Ukrainekrieg oder zur Impfpflicht in Pandemien. Zu viele, auch hier angeführte Faktoren, spielen in Dialogen eine Rolle. Auch der Anspruch nach reflektierter Authentizität kann keine eindeutigen Wahrheiten generieren. Individuelle Argumentationen werden mit den unterschiedlichen Erfahrungen und Positionen verschiedener Gesellschaften und Individuen konfrontiert.

Sprechqualitäten

Die Sprechqualitäten hängen eng miteinander zusammen. Die Hörerrezeption der Stimmqualitäten läuft teils sehr bewusst, aber auch unbewusst ab. Inwieweit die Stimmqualität, der Sprechrhythmus, die Sprechsicherheit, die Lautstärke, eventuelle Sprechfehler die Akzeptanz der Inhalte des Gesprochenen beeinflussen, ist sehr unterschiedlich. Hört man noch gleich konzentriert zu, wenn der Sprechende zu schnell spricht, sich oft verheddert, zu hell, undeutlich oder unkonzentriert spricht?

Die Glaubwürdigkeit des Gesprochenen wächst mit der Qualität der rhetorischen und sprechsicheren Kompetenzen. Stimmen sind unverwechselbar und sie sind unverwechselbar mit der Persönlichkeit des Sprechenden verbunden.

Von vielen öffentlichen Sprechern werden Strategien der Stimmqualität bewusst eingesetzt und immer wieder geübt.

Bei der wiederholt medialen Übertragung kommen verstärkt Mimik, Gestik und Körperlichkeit des Sprechenden hinzu, weil sie sich durch die Wiederholungen verstärkt einprägen. Wir alle haben die Stimmqualitäten vieler Staatsoberhäupter im Ohr. Wie beurteilen wir das stimmliche Auftreten von

Merkel, Baerbock, Trump, Biden, Putin, Macron?

Nehmen die Defizite der Stimme, der Mimik und der Gestik zu, konzentriert man sich häufig mehr auf die jeweiligen Defizite als auf die Inhalte des Textes.

Anscheinend unwesentliche stimmliche Kriterien des Sprechenden können zu den wesentlichen Faktoren der Akzeptanz des Gesprochenen werden. Viele Auftritte in den visuellen Medien bleiben lange im Gedächtnis.

In vielen Medien hat die Sprechgeschwindigkeit zugenommen. Sehr häufig fehlt den Sprechenden die Kontrolle über ihre eigene Sprechqualität. Dazu kommt, dass sich sprecherische Defizite nur schwer verändern lassen, da jeder Sprecher seine individuellen Stimmqualitäten über längere Zeiträume entwickelt hat. Adäquat artikuliertes Sprechen muss genau so überprüft und kontrolliert werden wie andere Sprachkompetenzen. Die Relevanz der Sprecherzieher, die Sprecher der Öffentlichkeit coachen, wird zunehmen.

Zwar hat das Bewusstsein der Relevanz der Sprecherziehung zugenommen, es gibt jedoch immer noch zu wenige Lehrstühle und Forschungsprojekte, die das adäquate Sprechen ins Bewusstsein der Öffentlichkeit bringen.

Artikulation

Seit der Globalisierung haben vor allem in typischen Einwanderungsländern die Varianten der Sprechqualität zugenommen. Es wird zwar allgemein gewünscht, dass man so klar artikuliert, dass Sprechbeiträge gut zu verstehen sind, aber oft lässt sich diese Maxime nicht aufrechterhalten. Laute werden undeutlich ausgesprochen, Silben ver-

wischt, Endungen falsch verwendet, sodass zahlreiche Fälle von schwerverständlicher Artikulation entstehen.

Zu schnelles Sprechen

Auch das zu schnelle Sprechen verhindert oft eine gute Verständlichkeit. Vor allem, wenn es um längere Beiträge geht, kann der Zuhörer dem Text nicht mehr konzentriert folgen. Nicht selten ist den Sprechenden das zu schnelle Sprechen nicht bewusst, vor allem, wenn das Umfeld diese Problematik nicht anspricht.

Dazu kommt, dass dieser sehr häufige Intonationsfehler nur über ein längeres Training verändert werden kann.

Wir erwerben die meisten Qualitäten unserer Sprechstimme bis etwa zum 7./8. Lebensjahr. Auch die Sozialisation kann dabei eine Rolle spielen. Spricht beispielsweise ein Elternteil zu schnell, können Kinder diese Sprechweise übernehmen. Schon im Kindergarten sollte man darauf achten und frühzeitig Sprechübungen einsetzen, um diese Mängel zu korrigieren.

Zu hohes/tiefes Sprechen

Vor allem die Frauenstimme kann dazu neigen, zu hoch zu artikulieren. Wenn die Stimme dann noch laut wird, kann das als Schreien und Kreischen interpretiert werden.

In Berufen mit hohem Sprechanteil ist die zu hohe Stimme dann in Gefahr heiser zu werden. Man kann das bei Schauspieler/innen oder auch beispielsweise bei Lehrer/innen beobachten, wo das zur Berufskrankheit werden kann.

Tiefes Sprechen wird meist nicht diskreditiert, sondern mit besonderer Hörerakzep-

tanz aufgenommen, weil es häufig mit ein-drucksvoller Artikulation verbunden wird.

Lautes und leises Sprechen

Das zu laute oder zu leise Sprechen wirkt auf den Hörer ebenfalls störend oder unverständlich. Dann kommen oft Emotionen ins Spiel, die die Inhalte der Beiträge entweder negativ bewerten oder ignorieren.

Beide Sprechweisen können zwar als strategische Stilmittel verwendet werden; aber oft mit sehr unterschiedlichen Bewertungen der Zuhörer.

Alle diese Mängel können auf den Zuhörer so dominant wirken, dass er mehr auf die Stimmqualität als auf Inhalte hört und dass dadurch wesentliche Anteile der Kommunikation verloren gehen. Nicht allen Zuhörern sind diese Beeinträchtigungen der Sprechstimme bewusst. Dennoch gehen sie in die Rezeption und Bewertung der Sprachbeiträge ein, sei es eher bewusst oder unbewusst.

Zusammenfassung

Es handelt sich bei diesem Beitrag um ein Bewusstmachen soziologischer, sprachlicher und psychologischer Kriterien, um Sprachbenutzende einen wissensreicheren Gebrauch der aktiven und passiven Kommunikation zu ermöglichen. Die Zusammenstellung beansprucht nicht umfassend zu sein. Sie ist vor allem als Hilfe z. B. für Studierende oder Berufseinsteiger gedacht und kann sowohl eingeschränkt als erweitert verwendet werden. Sie bezieht sich auf alle Textsorten, mündliche und schriftliche, vor allem aber auf Argumentationen und Diskurse.

Quellen und Literatur zum Weiterlesen

ANGERMULLER, Johannes u. a.: Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. 2 Bde. Bielefeld: transcript Verlag, 2014.

BECKER-MROTZEK, Michael; BRÜNNER, Gisela: Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2004.

BLUHM, Claudia u. a. Linguistische Diskursanalyse: Überblick, Probleme, Perspektiven. Paderborn: Brill/Fink, 2000.

BOURDIEU, Pierre: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: new academic press 2015.

BOURDIEU, Pierre: Sprache. Schriften zur Kultursoziologie 1. Berlin: De Gruyter, 2017.

BURGER, Harald; LUGINBÜHL, Martin: Mediensprache. Berlin: De Gruyter, 2014.

BUTLER, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991.

BUSSE, Dietrich: Textinterpretation. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1991.

BUSSE, Dietrich: Interpretation, Verstehen und Gebrauch von Texten. Semantische und pragmatische Aspekte der Textrezeption. In: BÖHM, Andreas u. a. (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 1994, S. 49–79.

BUSSE, Dietrich u. a. (Hrsg.): Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik. Berlin: De Gruyter, 2005.

BUSSE, Dietrich; Teubert, Wolfgang (Hrsg.): Linguistische Diskursanalyse. Sprachwissenschaftliche Ansätze zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. Heidelberg: Springer, 2003.

DEUTSCHE AKADEMIE FÜR SPRACHE UND DICHTUNG (Hrsg.): Der öffentliche Sprachgebrauch. Bd. 1: Die Sprachnorm-Diskussion in Presse, Hörfunk und Fernsehen. Bearbeitet von Birgitta MOGGE. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.

- DIECKMANN, Walther: Sprache in der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache. 2. Auflage. Heidelberg: Winter, 1975.
- FOUCAULT, Michel: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974.
- FOUCAULT, Michel: Analytik der Macht, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.
- FELDER, Ekkehard: Kognitive Muster der politischen Sprache, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1955.
- FELDER, Ekkehard u. a. (Hrsg.): Handbuch europäischer Sprachkritik, Heidelberg: Heidelberg University Publishing, 2018.
- FELDER, Ekkehard (Hrsg.): Semantische Kämpfe. Macht und Sprache in den Wissenschaften. Berlin: De Gruyter, 2006.
- FELDER, Ekkehard; GARDT, Andreas (Hrsg.): Wirklichkeit oder Konstruktion Sprachtheoretische und interdisziplinäre Aspekte einer brisanten Alternative, Berlin: De Gruyter, 2018.
- GRICE, Herbert Paul: Utterers Meaning and intention. In: Philosophical Review 78, 1969; S. 147–177.
- GRICE, Herbert Paul: Logic and conversation. William-James-Vorlesungen, 1969.
- GRIEBSCH, Robert: Theorien von Macht und Herrschaft bei Weber und Arendt, München, Ravensburg: GRIN-Verlag, 2009.
- HABERMAS, Jürgen: Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin: Suhrkamp, 2022.
- HABERMAS, Jürgen: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991.
- HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.
- HENSEL, Tilo: Merkmale der Sprache in den neuen Medien und Veränderung der Sprache durch die neuen Medien, PDF 2008 (<https://tilo-hensel.de/merkmale-der-sprache-in-den-neuen-medien-und-veraenderung-der-sprache-durch-die-neuen-medien>).
- KALLMEYER, Werner (Hrsg.): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Tübingen: G. Narr, 1996.
- LUHMANN, Niklas: Macht. 4. Auflage. Konstanz: UVK, 2012.
- OHLINGER, Dalia: Argumentation in der Erst- und Zweitsprache. Pragmalinguistische und grammatikalische Aspekte anhand von Argumentationen deutscher und litauischer Studierender. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003.
- PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, München: Reinhardt, 2004.
- PINKER, Steven: Rationality, What It Is, Why It Seems Scarce, Why It Matters. London: Alan Lane, 2021.
- SCHLOBINSKI, Peter: Sprache und Kommunikation im digitalen Zeitalter. Rede anlässlich der Verleihung des Konrad-Duden-Preises der Stadt Mannheim am 14. März 2012. Mannheim, Zürich: Dudenverlag, 2012.
- SCHLOBINSKI, Peter: Grundzüge von Sprache und Macht, Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, 2017
<https://doi.org/10.15488/2968> (NET.WORX 77.pdf).
- SEARLE, John R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983.
- SIEVER, Torsten u. a. (Hrsg.): Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Berlin: De Gruyter, 2005.
- TEUBERT, Wolfgang: Meaning, Discourse and Society. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- TEUBERT, Wolfgang: Im Kopf oder im Diskurs: wo ist unsere Welt? Sprache und Denken. PDF 2019 (https://www.researchgate.net/publication/338755568_Im_Kopf_oder_im_Diskurs_wo_ist_unsere_Welt_Sprache_und_Denken).

VINÇON, Inge: Wie Schüler argumentieren, in: Pädagogische Hochschule Heidelberg (Hrsg.): Informationsschrift Nr. 61, 2001, S. 4–21.

WAGNER, Roland W.: Grundlagen der mündlichen Kommunikation, 9. Aufl., Regensburg: BVS, 2004.

WENGELER, Martin: Argumentationsmuster und die Heterogenität gesellschaftlichen Wissens. Ein linguistischer Ansatz zur Analyse kollektiven Wissens am Beispiel des Migrationsdiskurses. In: Viehöver, W. u. a. (Hrsg.): Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Diskursforschung. Springer VS, Wiesbaden, S. 145–166. [https://doi.org/ 10.1007/978-3-658-00493-4_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00493-4_7), 2012.

WENGELER, Martin: Topos und Diskurs, Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihrer Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985). Berlin: De Gruyter, 2012.

WENGELER, Martin; ZIEM, Alexander (Hrsg.): Diskurs, Wissen, Sprache. Linguistische Annäherungen an kulturwissenschaftliche Fragen. Berlin: De Gruyter, 2018.

WODAK, Ruth u. a.: Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998.

Zur Autorin

Inge VINÇON war von 1970 bis 1972 Lektorin des DAAD an der McGill-Universität in Montreal und von 1976 bis 2005 Professorin für Deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Sie studierte Germanistik, Romanistik und Sprachwissenschaften an den Universitäten Sorbonne, Grenoble, Heidelberg und Frankfurt am Main. Dort wurde sie 1975 mit einer Arbeit über die Einakter Bertolt Brechts promoviert.

Wissenschaftliche Schwerpunkte sind Argumentationstheorien, Kommunikationstheorien und Spracherwerb.

E-Mail: ingefebruar@web.de

Pia Zilcher

Die Konflikt-Vermeidungsspirale

Individuelles Konfliktverhalten als Einflussfaktor bei der Entstehung von Burnout

1 Einleitung

Burnout ist eine psychische Erkrankung, die mit hohem Stresserleben assoziiert wird. Aktuell ist die Erkrankung keine anerkannte Behandlungsdiagnose, wird aber im öffentlichen Diskurs intensiv thematisiert. In der Stressforschung und der therapeutischen Praxis mehrt sich dabei Kritik, an der These, dass Burnout ausschließlich durch berufliche Überbelastung entsteht. Neue, systemische Ansätze vermuten chronische Stressoren auch im privaten Bereich (z. B. Eltern-Burnout), da die Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen eine große Rolle beim Entstehen und Bewältigen von Stress spielt. Gerade konfliktbehaftete Beziehungen generieren Stress und können, so die These, langfristig zu Burnout beitragen. Im Zuge einer Masterarbeit wurde diese These vor dem Hintergrund des individuellen Konfliktverhaltens untersucht. Zentrale Frage war, ob Burnout-Betroffene ein spezifisches Konfliktverhalten zeigen, dass Konflikte in ihrem sozialen Umfeld erhöht und so signifikanten Stress generiert. Die Ergebnisse werden im Folgenden kurz vorgestellt.

2 Burnout – die Folge von gescheiterten Coping?

Der Stressprozess ist ein zutiefst subjektives Geschehen. Richard Lazarus et al.

gehen davon aus, dass Stress durch einen zweistufigen Bewertungsprozess entsteht. Zuerst wird eingeschätzt, inwiefern die äußere Situation, mit der man konfrontiert wird, eine Bedrohung darstellt. Danach wird beurteilt, ob die eigenen Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten ausreichen, um die Situation positiv zu beeinflussen. Nur, wenn in der subjektiven Wertung der Eindruck entsteht, dass die äußeren Umstände die eigenen Handlungsmöglichkeiten übersteigen, kommt es zur Stressreaktion. Personen unterscheiden sich also darin, wie häufig sie potentiell stressauslösenden Ereignissen begegnen (*stressor exposure*) und ob sie tatsächlich auf diese reagieren (*stressor reactivity*). Darüber hinaus unterscheiden Personen sich in ihrem Coping, ihren kognitiven und handlungsorientierten Versuchen die Anforderungen zu bewältigen, die der Stressor an sie stellt. Das höchste Stresserleben haben Personen, die häufig Stressoren begegnen, oft auf diese reagieren und regelmäßig Copingstrategien auswählen (*coping choice*), die nicht wirksam sind, um den Stressor zu bewältigen (*coping effectiveness*) (vgl. Bolger, Zuckermann, S. 890 ff.; Folkman et al., S. 992 f.).

Zur Wirksamkeit von Copingstrategien gibt es Studien, die darauf hinweisen, dass aktives Coping effektiver für die Stressbewäl-

tigung bei Burnout ist als inaktives (vgl. Hättinen et al., S. 380–383). Beim aktiven, kontrollorientierten Coping versuchen Personen den Stressor zu bewältigen, indem sie die stresshafte Situation verändern, bestimmte Stressfaktoren beeinflussen, eine positive Einstellung einnehmen oder über den Stress sprechen, an sich selbst arbeiten, und andere Tätigkeiten aufnehmen. Im Gegensatz dazu versuchen Personen beim inaktiven, fluchtorientierten Coping dem Stressor auszuweichen, indem sie stresshafte Elemente der Situation vermeiden und ignorieren, oder die Situation ganz verlassen (vgl. Leiter, S. 1070).

Obwohl aktives Coping effektiver wäre, scheinen viele Burnout-Betroffene zu letzterem zu tendieren. Laut der Therapeutin Mirriam Prieß lösen gerade interpersonelle Konflikte bei vielen Betroffenen fluchtorientiertes Coping aus. Dieser Impuls zur Konfliktvermeidung verstärkt sich mit der Zeit immer weiter. Denn je häufiger Betroffene den Ursprungskonflikt vermeiden und sich so ihre vermeintliche Hilf- und Machtlosigkeit bestätigen, desto niedriger sinkt das Vertrauen in ihre Dialog- und Konfliktfähigkeit und desto mehr Energie investieren sie in Kompensationsmechanismen wie Arbeit und Sport anstatt in die Konfliktlösung. Für Prieß ist der daraus resultierende Dialogverlust ursächlich für Burnout (vgl. Prieß, S. 101–105/113).¹

Auch der Burnout-Spezialist Matthias Burisch bemerkt, dass Betroffene zur Verdrängung neigen, wenn ihre initialen Co-

pingversuche nicht erfolgreich waren. Dadurch verpassen sie die Chance ihr Copingverhalten zu verbessern. Der zweite Copingprozess bleibt aus, der aus einer ehrlichen Auf- und Verarbeitung besteht. Hier wird die Perspektive gewechselt, aus Fehlern gelernt und direkt eingegriffen. Es besteht die Chance nachzubessern und den initialen Stress, sowie das eigene Scheitern emotional zu verarbeiten und so die eigene Kompetenz zu erweitern. Bei Burnout-Betroffenen scheint das zweite Coping jedoch auszubleiben oder zu scheitern. Betroffene können ihren erlebten Autonomieverlust so nicht ausgleichen, unerledigte Konflikte und Emotionen häufen sich an und chronischer Stress entsteht (vgl. „Modell der gestörten Handlungsepisode“, Burisch, S. 145 f./164–167).

Aus diesen Beobachtungen ergibt sich ein potentiell Burnout-spezifisches Konfliktverhalten. Betroffene treffen auf einen Konflikt, welchen sie im ersten Coping vermeiden. Eine emotionale Aufarbeitung oder konstruktive Konfliktlösung findet im zweiten Coping nicht statt. Stattdessen vermeiden Betroffene den Ursprungskonflikt weiter und erleben chronischen Stress, der schließlich in einem Dialogverlust, konfliktreichen Beziehungen und Burnout enden kann. Um diese These zu untermauern, stellt sich zunächst die Frage, wie ein derartiges Copingmuster entstehen kann.

¹ Prieß begründet ihren Dialogansatz wie folgt: „Der meiste Stress tritt in Beziehungen auf – in der Beziehung zu sich selbst oder in der Beziehung zur Umwelt. Als soziales Wesen bewegt er [Anm. Burnout-Betroffener] sich permanent in einem Spannungsfeld zwischen inneren Bedürfnissen und äußeren Anforderungen, zwischen Individualität und Prägung, dem Wunsch nach Zugehörigkeit und

der Angst vor Ablehnung, und er befindet sich entsprechend in einem Zustand von Zufriedenheit, Entspannung, Anspannung oder Frustration. Leben ist Beziehung. Dieser fundamentalen Tatsache zollen die zahllosen Empfehlungen, Ratgeber und Behandlungsmethoden für Burn-out Patienten jedoch wenig Aufmerksamkeit“ (S. 21).

3 Konfliktverhalten unter Stress: Physiologische Stressreaktion und kognitive Denkmuster

Der erste Einflussfaktor auf den Copingprozess ist die physiologische Stressreaktion selbst. Der Körper kanalisiert Energie für den Überlebenskampf und hemmt alle Aktivitäten, die nicht dem Flucht- oder Angriffsimpuls dienen. Dadurch kommt es zu einer geringeren Verhaltenseffektivität, wie sie im Yerkes-Dodson-Modell beschrieben wird. Dieses besagt, dass Personen bei mittlerer körperlicher und psychischer Aktivierung die höchste Leistung erzielen können, da sie hier Wissen, Erfahrungen und Fähigkeiten optimal einsetzen können. Bei starkem Stress hingegen blockiert das Nervensystem alle anderen Funktionen bis auf den Kampf- und Fluchtmechanismus so effektiv, dass sie nicht mehr zur Verfügung stehen, wodurch die Leistungskurve stark abfällt (vgl. Hofmann, S. 36 ff.). Dieser Zusammenhang wird in einer Konfliktsituation deutlich. Menschen sind seit jeher als soziale Wesen auf Gemeinschaft und Zugehörigkeit angewiesen. Ein Streit mit geliebten Menschen löst Angst vor Isolation aus und führt daher, als potenziell lebensbedrohliches Ereignis, zu einer intensiven Stressreaktion. Durch diese werden Gehirnareale, die sonst für eine objektive und empathische Kontaktaufnahme zuständig sind, kurzfristig blockiert. So ist gerade in Konfliktsituationen, wo man auf eine sachliche und lösungsorientierte Auseinandersetzung hofft, die wertschätzende Kontaktaufnahme erschwert (vgl. Bernhardt, S.12 f./147 f./151). Auch die Anwendung erlernter Gesprächstechniken wird schwieriger.

Diese Einschränkung hat Konsequenzen, da kommunikatives Verhalten in Beziehungen als Indikator für ihre Qualität dient.

Eine Studie von Ledermann et al. zeigt, dass in einer Ehe externer Stress (z. B. Zeitdruck im Beruf) und interner Stress (z. B. Ärgernisse in der Beziehung) dazu führen, dass die gestresste Person vermehrt negatives Kommunikationsverhalten in Konfliktsituationen zeigt. Beide Ehepartner:innen schließen dann von diesem negativen kommunikativen Umgangston auf eine verringerte Qualität ihrer Beziehung. Die Kommunikationsqualität hat so einen Einfluss auf die empfundene Zufriedenheit in einer Beziehung. Lederman et al. argumentieren, dass es wichtig ist, diese vermittelnde Funktion der Kommunikation zwischen Stress und Beziehungsqualität zu kennen. Um eine gesunde Beziehung zu führen, sollten Paare nicht nur Beziehungstress reduzieren, sondern auch an ihrer Kommunikation arbeiten, um eine Übertragung zu verhindern (vgl. Ledermann et al., S.197 f./203 f.).

Ein erster Schritt wäre das eigene Kommunikationsverhalten in Stresssituationen zu reflektieren, da dieses sich in der Regel vom Alltäglichen unterscheidet. Während Personen in stressfreien Situationen über eine Bandbreite an Kommunikations- und Verhaltensstilen verfügen, greifen in stressigen Situationen vor allem automatisierte Stile, die auf emotionalen Lernprozessen basieren. Sie stellen die dominante, beziehungsweise präferierte Antwort auf verschiedene Geschehnisse da und leiten sich aus emotionalen Prämissen ab, die in der Kindheit und Jugend erlernt wurden. Hinter ihnen steckt eine (meist unbewusste) psychologische Abwägung, die dazu dient bestimmte Bedürfnisse zu erfüllen, bzw. Ängste zu vermeiden. Unter Stress wird die Auswahl an Bewältigungsmustern von dieser Abwägung motiviert (vgl. Bernhardt, S. 68; Schulz von Thun, MR2, S. 66/71; Hofmann, S. 111–118/168 f.). Das Wissen

über präferierte Kommunikationsstile ist daher eine wichtige Grundlage, um zu verstehen, wie Ängste und Bedürfnisse unter Stress Copingverhalten steuern können.

Geht man davon aus, dass individuelles Konfliktverhalten eine entscheidende Variable bei der Entstehung von Burnout ist, sind Kommunikationsstile von Bedeutung, die durch das Bedürfnis nach Beziehungserhalt, bzw. die Angst vor Konflikt motiviert sind. Durch verschiedene Konzepte hindurch fallen hier Personen mit einer selbstlos-kooperativen Verhaltenstendenz auf.² Dem selbstlos-kooperativen Stil liegt das Bedürfnis zugrunde akzeptiert, gemocht und beschützt zu werden. Zentrale Ängste solcher Personen sind, dass man sie kritisiert, zurückweist, verlässt oder nicht mag. Ausgelöst wird diese Angst durch Verluste, Trennungen und Streit. Ihr Verhalten zeichnet sich dadurch aus, dass sie im Kontakt mit anderen bedürftig, nachgiebig, zurückhaltend und rücksichtsvoll auftreten. Sie sind beziehungsorientiert und ordnen ihre eigenen Bedürfnisse denen anderer Personen unter. Sie tun sich schwer ihre Meinungen oder Wünsche zu äußern und richten ihre Entscheidungen an anderen aus. Selbstlos-kooperative Personen vertreten meist die Einstellung, dass Konflikte in Beziehungen sehr belastend sind und agieren harmoniebedürftig und konfliktscheu. Dadurch, dass sie sich selbst zurücknehmen wird Verantwortung auf die Personen in ihrem sozialen Umfeld verlagert. Diese fühlen sich verpflichtet die Initiative zu übernehmen und Unterstützungs-

arbeit zu leisten. Das kostet Energie und frustriert, sobald sie sich von der selbstlos-kooperativen Person mehr Standhaftigkeit und Eigeninitiative wünschen. Die Aktiven ziehen sich daher langfristig aus der Beziehung zurück und bestätigen so die Angst der selbstlos-kooperativen Person vor Ablehnung und Beziehungsverlust.

Am Ende kann die Angst vor Schwierigkeiten diese also generieren und scheinbar irrationales Verhalten motivieren. Für Lazarus sind in so einem Setting jedoch nicht Emotionen die Ursache für irrationales Verhalten, sondern dahinterliegende falsche Prämissen. Wenn man beispielsweise befürchtet, dass jemand einen verletzen will, sind Wut und Angst vollkommen vernünftige Reaktionen. Unvernünftig werden sie nur, wenn die dahinterliegende Prämisse („diese Person will mich verletzen“) nicht stimmt. Da falsche Prämissen häufig unerkannt bleiben, erscheint die darauf aufbauende emotionale Reaktion unlogisch. Für Lazarus zeigt dieses Phänomen sogar die Logik von Gefühlen: durch die emotionale Reaktion einer Person auf ein Ereignis kann man auf dahinterliegende Prämissen schließen und bekannte Gedanken erlauben Rückschlüsse darauf, wie eine Person emotional auf eine Situation reagieren wird (vgl. Lazarus, S. 18 f.). Wenn eine selbstlos-kooperative Person also denkt, dass Beziehungen irreversibel darunter leiden, wenn man sich streitet, wäre es aus Sicht dieses Gedankens nur logisch, Angst vor Konflikten zu haben und sie zu meiden.

² Da die Anzahl und Bezeichnung von Stilen je nach Autor stark variieren, werden hier keine bereits vorhandenen Bezeichnungen, sondern dazugehörige Persönlichkeitseigenschaften benannt. Der selbstlos-kooperative Stil entspricht so dem sensibel-vermeidenden und kooperativ-bedürftigen Stil bei Hofmann (S.154–162), dem bedürftig-abhängigen und selbstlosen Stil bei

Schulz von Thun (MR2, S. 69–87/108–123), dem Wünsche-verlagernden und indirekten Stil bei Allhoff (S. 225 f.), und dem anhänglichen Persönlichkeitstyp bei Voderholzer et al. (S. 76 f.). Außerdem versteht sich von selbst, dass diese Benennung nur der Veranschaulichung und nicht einer Form von Diagnose dient.

Wie stark sich solche Befürchtungen auf das individuelle Konfliktverhalten auswirken, haben Huebschmann und Sheet untersucht. Ziel war zu ergründen, wie sich bei jungen Erwachsenen die Einstellung zu Konflikten auf die Beziehungsqualität auswirkt. Sie gingen dabei davon aus, dass Personen unterschiedliche Haltungen zu Konflikten als potentielle Stressquelle haben. Konflikte werden je nach Einstellung potentiell fördernd (konstruktives Konfliktverständnis) oder ausschließlich schädigend (destruktives Konfliktverständnis) wahrgenommen. Ihre Studie zeigt, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Konfliktverständnis und Beziehungsqualität gibt. Proband:innen mit destruktiven Konfliktverständnis erlebten mehr Beziehungskonflikte, schätzten Unterstützung und Qualität von Beziehungen niedriger ein, und erlebten mehr depressive Symptome. Je konstruktiver Personen Konflikten gegenüber eingestellt waren, desto weniger Konflikte erlebten sie und desto höher schätzten sie soziale Unterstützung durch Familie und Freund:innen ein. Zusätzlich empfanden sie mehr Beziehungsqualität, Intimität und Vertrauen in romantischen Beziehungen.

Dabei nahm die Kommunikation erneut eine Mittlerfunktion zwischen psychischem Erleben und Beziehungsqualität ein. Studien von Simon et al. (2008) und Canary et al. (1995) zeigten, dass Proband:innen mit konstruktiven Konfliktverständnis mehr lösungsorientiertes Verhalten wählten und verhandelten, was zu erhöhter Zufriedenheit in der Partnerschaft führte. Proband:innen mit destruktiven Konfliktverständnis hingegen verhandelten wenig und gaben häufiger nach (vgl. Huebschmann, Steeth, S. 252 f./256–259). Diese Ergebnisse bestätigen den Zusammenhang zwischen Prämisse und Coping. Wenn Konflikte im-

mer negative Konsequenzen haben, ist es logisch, dass Personen sie als Situationen einschätzen, die sie nicht im positiven Sinne bewältigen können und dementsprechend keine oder nur wenig Energie in Lösungsversuche investieren.

Untersuchungen von Folkman et al. zeigen, dass Personen unterschiedliche Copingstrategien wählen, je nachdem ob sie davon ausgehen, dass sie eine Situation verändern können oder nicht. Bei Ereignissen, die sie als veränderbar wahrnahmen, wählten Proband:innen aktive, kontrollorientierte Copingstrategien, die auf eine Situationsbewältigung abzielten. Sie gingen auf Konfrontation, planten Problemlösestrategien, übernahmen Verantwortung oder konzentrierten sich auf positive Aspekte des Ereignisses. Wenn Proband:innen ein Ereignis so einschätzten, dass sie es hinnehmen müssen, wählten sie Distanzierung, Flucht und Vermeidung, also inaktive, fluchtorientierte Copingstrategien (vgl. Folkman et al., S. 1000). Innere Gedankmuster beeinflussen ob Personen ihren Fähigkeiten vertrauen und darüber die Auswahl ihrer Copingstrategie. Erfolgreiches Coping hängt in diesem Sinne nicht nur von individuellen Fähigkeiten, sondern auch von dem Vertrauen in diese ab. Stevan Hobfoll bezeichnet die Einstellung zur eigenen Kompetenz daher als eigenständige und wichtigste Copingstrategie. Das impliziert, dass Personen das nötige Selbstvertrauen brauchen, um bestimmte Copingstrategien einzusetzen und vielleicht sogar, um sie zu entwickeln (vgl. Leiter, 1081).

Im Fall der Konfliktkompetenz wirkt sich die Selbsteinschätzung auf den Mitteilungswillen aus. Dieser ist abhängig von der „Befindlichkeit, Gefühlslage, Motivationslage, Interessenslage, Intentionalität“ der Subjekte. Hellmut Geißner betont, dass es ne-

ben passenden äußeren Situationsfaktoren den konstruktiven Mitteilungswillen aller Beteiligten braucht, damit eine potentielle „Handlungslage“ zur „Redelage“ wird. Denn zunächst schätzen die Beteiligten im „Probehandeln“ die aktuelle Situation auf Basis ihres Mitteilungswillens ein, spielen Möglichkeiten durch, bedenken Konsequenzen und wägen ab. Eine Redelage entsteht nur, wenn sie sich anschließend dazu entscheiden, einen positiven Handlungsentschluss durch Sprechhandeln zu verwirklichen (vgl. Geißner, SW, S. 61 f.).

Dieses Schema verdeutlicht, welche inneren Prozesse beeinflussen, ob ein Konfliktgespräch stattfindet. Ein Konflikt kann hier als eine spezifische Handlungslage verstanden werden, die durch eine Störung gekennzeichnet ist. Die Beteiligten verfolgen verschiedene Handlungsabsichten und müssen ihre Copingstrategie für den Konflikt abwägen. Wenn sie den Rat von Allhoff/Allhoff befolgen wollen, bald das Konfliktgespräch zu suchen und gemeinsam eine Lösung im Interesse beider zu erarbeiten, muss ihre innere Situation dieser Herangehensweise entsprechen (vgl. Allhoff/Allhoff, S. 212). Sie müssen das Interesse, die Motivation und die Intention haben den Konflikt baldmöglichst verbal zu klären, einen positiven Handlungsentschluss fassen und diesen über Sprechhandeln ausleben, um die Konfliktlösung gewissermaßen zu einer „gemeinsamen Sache zu machen“.

Bei selbstlos-kooperativen Personen spricht die innere Situation und damit die Abwägung im Probehandeln aber nicht für eine derartige Herangehensweise. Eröffnet sich die Möglichkeit, einen Konflikt zu klären, wird ihr Mitteilungswille von Konfliktangst beeinflusst. Außerdem werden sie vermutlich im innerlich durchgespielten

Konfliktgespräch die eigenen Handlungs- und Einflussmöglichkeiten gering einschätzen und negative Konsequenzen für die Beziehung antizipieren. Angesichts dieser inneren Situation erscheint es logisch, wenn eine Person zu fluchtorientierten Copingstrategien greift (vgl. Geißner, SW, S. 62). Diese Flucht ist beim Vermeiden eines Gespräches offensichtlich, gilt aber auch für das Nachgeben. Wird der eigene Standpunkt zugunsten der Harmonie schnell aufgegeben, werden der anderen Person ebenfalls die Handlungsmacht und die Verantwortung für eine Lösungsinitiative übertragen.

Eine destruktive Einstellung zu Konflikten und den eigenen kommunikativen Bewältigungsmöglichkeiten können so die von Priß beschriebene Konflikt-Vermeidung in Gang setzen. Am Anfang fehlt eine positive Situations- und Selbsteinschätzung im Probehandeln, um den Mitteilungswillen für eine konstruktive Konfliktlösung zu aktivieren. Es folgt eine als Konfliktlösung getarnte Konfliktvermeidung, die „stets auch eine erneute Kränkung [des] Selbstwertgefühles“ bedeutet, da die vermeidende Person sich damit ihre Hilflosigkeit und Abhängigkeit von der anderen Person bestätigt (vgl. Schulz von Thun, MR2, S. 78 f.). Mit jedem vermiedenen Konflikt sinkt so das Vertrauen in die eigene Konfliktfähigkeit und damit die Wahrscheinlichkeit eines positiven Handlungsentschlusses und konstruktiven Sprechhandelns. Bleibt der Mitteilungswille schließlich komplett aus und Betroffene sinken in Sprachlosigkeit, wurde der Handlungsanreiz sich mitzuteilen gelöscht. Damit ist scheinbar der Weg in die soziale Isolation bereitet und es stellt sich die Frage, wie sich dieses Copingverhalten langfristig auf das soziale Umfeld der Betroffenen auswirkt.

3 Beziehung unter Konflikt: Widerkehrende Konfliktmuster und instabile soziale Netzwerke

Es gibt empirische Daten, die darauf hinweisen, dass das Konfliktverhalten einer Person langfristig ihr soziales Umfeld prägt. In einer Studie untersuchten Friedman et al., ob der individuelle Konfliktstil einer Person Konflikte an deren Arbeitsplatz verstärkt. Bei der Auswahl der untersuchten Konfliktstrategien orientierten sie sich am „Managerial Grid Modell“ von Blake und Mouton (1964), welches die vier Konfliktstile Integrieren, Dominieren, Nachgeben und Vermeiden umfasst. These war, dass Persönlichkeitseigenschaften die Wahl des Konfliktstils ebenso prägen wie äußere Situationsfaktoren. Personen gestalten ihr soziales Umfeld mit, indem sie wiederholt Verhaltensweisen zeigen, die Konflikte lösen oder erschaffen. Tatsächlich zeigte die Studie, dass Proband:innen mit integrierenden Konfliktverhalten durch ihr Verhalten Aufgaben- und Beziehungskonflikte reduzierten und so ein stressarmes Arbeitsumfeld erschufen. Beim vermeidenden und dominierenden Stil hingegen erhöhten sich Konflikte und die Umgebung wurde konfliktreicher. Beim nachgebenden Stil wurden Konflikte zunächst beruhigt, aber wie beim vermeidenden droht auch hier langfristig eine Konflikterhöhung aufgrund mangelnder Selbstbehauptung. Für Friedman et al. ist die Studie ein klarer Hinweis darauf, dass Personen über ihr Konfliktverhalten die Konfliktdichte in ihrem Umfeld und damit auch ihr Stresserleben prägen (vgl. Friedman et al., S. 1/33 ff./50 f.).

Individuelles Konfliktverhalten beeinflusst langfristig also zwei Faktoren des Stressprozesses. Dadurch, dass Personen ein präferiertes Konfliktverhalten zeigen, ha-

ben sie eine persönlichkeitspezifische Stressreaktion (*stressor reactivity*) auf interpersonelle Konflikte. Da die Konfliktstrategien unterschiedlich erfolgreich sind, erleben Personen wiederum stilspezifisch quantitativ mehr oder weniger Konflikte (*stressor exposure*) (vgl. Ebd., S. 40 f.). Burnout-Betroffene, die fluchtorientierte Copingstrategien präferieren, erschaffen sich so mit der Zeit eine selbsterfüllende Prophezeiung. Je häufiger sie vermeiden oder nachgeben, desto mehr ungelöste Konflikte sammeln sich in ihrem sozialen Umfeld an. Diese bestätigen ihre destruktive Einstellung, dass Konflikte nicht gelöst werden können, woraufhin sie beim nächsten Konflikt mit erhöhter Wahrscheinlichkeit erneut ausweichen.

Aufgrund des Wunsches nach Harmonie werden Paarbeziehungen von diesem Schema besonders häufig getroffen. Für die Paartherapeutin Daniela Bernhardt ist nachgebendes und vermeidendes Kommunikationsverhalten daher hauptverantwortlich für Paar-Burnout. Am Anfang der Beziehung sind beide Partner:innen bereit nachzugeben und ihre Bedürfnisse zurück zu stellen. Irgendwann folgt jedoch die Realisation, dass die eigenen Beziehungsideale trotz Aufopferung unerfüllt bleiben. Da die eigenen Gefühle und Bedürfnisse aufgrund des vermeidenden Verhaltens lange unterdrückt und Konflikte verdrängt wurden, fällt es nun umso schwerer diese freundlich zu vermitteln. Die gegenseitige Anerkennung, Toleranz und Kooperationsbereitschaft sinken. Kommunikation wird durch Vorwürfe, Widerworte und ergebnislose Diskussionen dominiert. Gelingt es nicht wieder in einen konstruktiven Dialog zu kommen, kann es schließlich zur Trennung kommen (vgl. Bernhardt, S. 28 ff./97 f.).

Diese Einschätzung von Bernhardt deckt sich mit Ergebnissen aus der Stressforschung. Nach einer Studie von Fry et al. tritt nachgebendes Konfliktverhalten gerade in romantischen Beziehungen gehäuft auf, um die Harmonie zu erhalten. In ihrem Experiment sollten zufällig generierte Paare und Paare, die am Anfang ihrer Beziehung standen, einen Verkauf aushandeln. Dabei erzielten die Zufallspaare insgesamt mehr Profit und gewinnbringende Ergebnisse für beide Seiten, da sie ihren Interessen und Verhandlungsansprüchen bis zum Ende treu blieben und eine integrative Lösung anstrebten. Die Proband:innen in Beziehungen hingegen schraubten ihre eigenen Ansprüche schnell herunter und verpassten durch nachgiebiges Verhandlungsverhalten die Chance auf eine bestmögliche Einigung. Das Nachgeben stand dabei in Relation zum emotionalen Investment in die Beziehung. Je höher das empfundene emotionale Investment war, desto nachgiebiger traten Proband:innen in der Verhandlung auf (vgl. Fry et al., S. 2 ff./13 ff.). Das Risiko sich durch Konfliktvermeidung und Nachgeben zu entfremden, ist anscheinend umso höher, je wichtiger eine Beziehung gewertet wird und je mehr den Beteiligten an einem harmonischen Zusammenleben gelegen ist.

Um langfristig eine stressfreie Beziehung aufzubauen, ist es allerdings essentiell, dass alle Beteiligten eine Chance haben ihre Bedürfnisse zu kommunizieren. Vera Esser hat dazu in einer Studie analysiert, inwiefern sich Gerechtigkeitsempfinden auf Burnout-Symptome auswirkt. Kern ihrer These bildet die Theorie der sozialen Austauschprozesse (Buun und Schaufeli), die postuliert, dass Menschen soziale Interaktionen dann als ungerecht bewerten, wenn sie weniger zurückerhalten, als sie investiert haben. Erleben Personen häufig

ungerechte Prozesse droht Burnout, beispielsweise, wenn eine Pflegekraft sich für ihre Arbeit aufopfert ohne Anerkennung dafür zu erhalten. Interessant an Essers Studie ist, dass sie Entscheidungsprozesse als Basis nutzt, um Gerechtigkeit in Beziehungen zu bestimmen. Proband:innen sollten sich an berufliche und private Entscheidungen zurückerinnern, angeben ob der Prozess gerecht war und anschließend ihre Haltung zu der damit verbundenen Lebensrolle angeben (z. B. als Mitarbeiter:in im Team). Proband:innen fühlten sich gerecht behandelt, wenn sie bei Entscheidungen ihre Meinung zu dem Thema äußern konnten, ihre Meinung geschätzt wurde, sie alle notwendigen Informationen erhielten und das Ergebnis ihre eigenen Redebeiträge widerspiegelte. Diese empfundene Gerechtigkeit erhöhte ihr Selbstwertgefühl was zu niedrigeren Burnout-Symptomen führte (vgl. Esser, S. 11–14/64–67/76).

Die von Esser beschriebene gerechte Entscheidungsfindung führt zu einem integrierenden Verhandlungs- und Konfliktstil, bei dem die Interessen beider Seiten ausführlich betrachtet werden, um eine gewinnbringende Lösung für beide Seiten zu erarbeiten. Wenn alle gleichberechtigt im Gespräch vertreten sind, kann so eine symmetrische Gesprächsbeziehung entstehen, in der die Beteiligten sagen können, was sie meinen, wie sie sich fühlen und was sie interessiert oder stört. Es verwundert nicht, dass diese verbale Gerechtigkeit mit gesenkten Burnout-Symptomen korreliert.

Beim selbstlos-kooperativen Stil sind jedoch meta-komplementäre Gesprächsbeziehungen wahrscheinlicher (Zur Einschätzung der Gesprächs-Symmetrie: vgl. Friedmann et al., S. 33/36; Schulz von Thun, MR1, S. 209 ff.; Allhoff/Allhoff, S. 226;

Geißner, KP, S. 129). Personen, die ihre eigenen Bedürfnisse nicht äußern und anderen Entscheidungen überlassen, zwingen ihr Gegenüber in eine dominante Rolle, in der sie den aktiven Part der Beziehung übernehmen müssen. In einer solchen Gesprächsbeziehung herrscht keine wahre Reziprozität. Dementsprechend nehmen beide Seiten sie als ungerecht wahr. Aus Sicht der selbstlosen Person ist die Beziehung ungerecht, da sie durch ihre antrainierte Zurückhaltung gefühlt mehr investiert, als sie zurückerhält. Außerdem leidet ihr Selbstbewusstsein, da sie ihre Position als eine der Schwäche und Hilflosigkeit erlebt (vgl. Schulz von Thun, MR2, S. 2/78 f.). Für die aktive Person ist die Beziehung ungerecht, weil von ihr verlangt wird die Initiative zu übernehmen. Burisch empfiehlt aktiven Personen daher sich aus solchen „asymmetrischen Helfer-Empfänger-Beziehungen“ zurückzuziehen, da die empfangende Person sich früher oder später gegen einen wenden und für ihr gekränktes Selbstwertgefühl verantwortlich machen wird (vgl. Burisch, S. 94–98).

Was eine solche Asymmetrie mit dem sozialen Umfeld Betroffener machen kann, zeigen Untersuchungen zu sozialen Netzwerken. Aeby et al. untersuchten, wie sich die Faktoren soziale Unterstützung und Konfliktdichte im sozialen Netzwerk einer Person auf deren Stresserleben auswirken. Dafür stellten sie verschiedene Netzwerkarten und deren Einfluss auf das individuelle Stresserleben vor. Auffallend ist dabei der Faktor der Reziprozität. Das verbindende (*bonding social capital*) und brückenschlagende Netzwerk (*bridging social capital*) zeichnen sich dadurch aus, dass keine Konflikte bestehen und ein Gleichgewicht im Geben und Nehmen von Unterstützung herrscht. Für sie sind symmetrische Helfen-Empfangen-Beziehungen

charakteristisch und aufgrund der niedrigen Konfliktdichte vermutlich auch konstruktives Konfliktverhalten. Diese beiden Netzwerktypen werden mit niedrigem Stresserleben in Familie, Partnerschaft und bei der Selbstverwirklichung assoziiert. Im überlasteten Netzwerk (*overload*) hingegen ist die Reziprozität zwischenmenschlicher Beziehungen aus dem Gleichgewicht und das Stressempfinden am höchsten. Hier herrschen ein oder mehrere Konflikte und ein Ungleichgewicht im Geben und Nehmen von Unterstützung. Es gibt asymmetrische Helfen-Empfangen-Beziehungen und aufgrund der erhöhten Konfliktdichte vermutlich destruktives Konfliktverhalten. Burnout-Betroffene, die ein vermeidendes und nachgebendes Konfliktverhalten zeigen, befinden sich wahrscheinlich in einem überlasteten Netzwerk. Dadurch fehlen ihnen positive Ressourcen ihres sozialen Umfeldes. Zahlreiche Studien zeigen, dass stabile persönliche Netzwerke die psychologische Gesundheit fördern, Stress abfedern und Personen unterstützen ihre alltäglichen Angelegenheiten zu managen und kritische Lebensereignisse zu überwinden (vgl. Aeby et al., S. 982 ff./991/995).

Wie essentiell soziale Netzwerke als Ressource sind, hat Stevan Hobfoll in seiner „Conservation of Resources“ (COR) Theorie beleuchtet. Er argumentiert, dass Individuen innerhalb sozialer Netzwerke danach streben, die Dinge zu bekommen, zu behalten, zu schützen und zu pflegen, die sie als wertvoll erachten. Stress entsteht, wenn der Verlust solcher Ressourcen droht, sie tatsächlich verloren gehen, oder wenn trotz hohem Investment nicht die gewünschten Ressourcen erreicht werden. Ressourcen können dabei Objekte sein (z. B. ein eigenes Auto), Persönlichkeitseigenschaften (z. B. Optimismus), Zustände

(z. B. eine zufriedene Familie) oder Energien (z. B. das Gefühl, dass das Leben einen Sinn hat). Die Ressourcenkapazität einer Person hängt von ihren Lebensumständen und Ressourcenverlusten ab. Wenn Verluste passieren, nutzen Individuen noch vorhandene „adaptive“ Ressourcen, um sich bestmöglich daran anzupassen, wie bestimmte Copingstrategien. Ist das Coping erfolgreich, werden die Ressourcenvorräte erneuert und weitere Verluste abgewendet. Scheitert das Coping, bleibt der Ursprungsverlust unkompensiert und die Ressourcen, die zur Anpassung investiert wurden, sind ebenfalls verloren. Um diesen zweiten Verlust auszugleichen werden neue Ressourcen benötigt, die bei einem erneuten Scheitern den Verlust weiter erhöhen. So entstehen Verlustspiralen, die laut Hobfoll ursächlich für Burnout sind (vgl. Hobfoll, S. 338–342/347–358).

Wie solche Verluste ablaufen können wird an einem Fallbeispiel aus dem Burnout-Ratgeber der Schön Klinik Roseneck deutlich. Ein Bankmanager bekam einen neuen Vorgesetzten, mit dessen Leistungsdruck er nicht umgehen konnte. Anstatt seine Bedürfnisse zu vertreten, zeigte er freundlich-angepasstes Verhalten, um einen offenen Konflikt nicht zu riskieren. Es folgten zahlreiche Überstunden, die er nur dadurch kompensieren konnte, dass er Zeit für Hobbys, Freund:innen und Familie zurückschraubte. Durch sein fehlendes Engagement in der Familie musste seine Frau dort mehr investieren und es entstanden Konflikte über ihre jeweilige Verantwortung. Die Familie war damit nicht länger Ressource zum Krafttanken, sondern eine neue Konflikt- und Stressquelle.³ Genauso fielen mit

der Zeit Freundschaften unter Kolleg:innen weg, die mit seiner an den Chef angepassten Art nicht leben konnten. Dadurch, dass eine initiale Ressource verloren ging (ein entspanntes Arbeitsverhältnis) und eine zentrale Ressource zur Bewältigung fehlte (Konfliktfähigkeit), kam es in diesem Fallbeispiel zum anhaltenden Ressourcenverlust, bis das soziale Netzwerk instabil und konfliktbehaftet war. Der Bankmanager begab sich schließlich wegen Burnout in Behandlung (vgl. Voderholzer, S. 100 f./139). Das zeigt, dass Prozesse der Konfliktvermeidung weitreichende Konsequenzen auf das soziale Umfeld Betroffener haben können.

5 Die Konflikt-Vermeidungsspirale als motivationales Schema

Aus den hier vorgestellten Praxiserfahrungen und Studienergebnissen ergibt sich das Bild eines spezifischen motivationalen Schemas. Weimer und Pöll stellen motivationale Schemata in ihren Empfehlungen zur kognitiven Behandlung von Burnout vor. Motivationale Schemata, so Weimer und Pöll, „entwickeln sich bei der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt und bestimmen [sein] Erleben und Verhalten“. Sie dienen als Mittel, um menschliche Grundbedürfnisse entweder zu befriedigen (Annäherung) oder zu schützen (Vermeidung). In einem Annäherungsschema herrscht ein positives Umfeld, in dem essentielle Bedürfnisse befriedigt werden können. Dadurch haben Personen eine positive Erwartungshaltung und trauen sich zu, diverse Verhaltensweisen auszuprobieren, die zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse

³ Auch Leiter stellte in einer Studie fest, dass berufliche und familiäre Ressourcen verbunden sind. Untersucht wurden Proband:innen, die emotionale Erschöpfung durch anhaltenden

beruflichen Stress erlebten. Hatten sie familiäre Ressourcen wie Unterstützung zur Verfügung, sank die Erschöpfung. Hatten sie diese nicht, stieg die Erschöpfung (vgl. Leiter, S. 1080 f.).

führen könnten. Mit der Zeit eignen sie sich so ein differenziertes Verhaltensrepertoire an, welches eine zukünftige Befriedigung noch wahrscheinlicher macht (vgl. Weimer/Pöll, S. 52 f.). Im Gegensatz zu diesem sich positiv selbstregulierenden System steht das Vermeidungsschema:

„In einem ‚negativen‘ Umfeld, in dem Grundbedürfnisse regelmäßig verletzt und nicht befriedigt werden, kommt es zur Entwicklung von vermeidenden motivationalen Zielen, bei denen es nicht darum geht, ein Bedürfnis zu befriedigen, sondern darum, Verletzungen zu vermeiden“ (Ebd. S. 53).

Hier ist die Erwartungshaltung eine negative und die Verhaltenspriorität liegt beim Vermeiden negativer Erfahrungen und Gefühle. Je häufiger dabei eine Vermeidung vorgenommen wird, desto leichter wird sie in Zukunft aktiviert und desto unwahrscheinlicher wird es, dass sich stattdessen Verhaltensweisen ausbilden, die auf eine Bedürfnisbefriedigung abzielen (Ebd.).

Die Konfliktvermeidung von selbstlos-kooperativen Burnout-Betroffenen beschreibt ein solches Vermeidungsschema. Betroffene treffen auf einen Konflikt und entscheiden sich aufgrund ihres destruktiven Konfliktverständnis für die fluchtorientierten Copingstrategien Nachgeben oder Vermeiden, anstatt eine integrierende Konfliktlösung zu initiieren. Anschließend findet keine emotionale Aufarbeitung im zweiten Coping statt, wodurch der Eindruck des eigenen Autonomieverlustes bestehen bleibt und das Vertrauen in die eigene Konfliktfähigkeit sinkt. Chronischer Stress entsteht, indem die Tendenz zu fluchtorientierten Coping und Kompensation weiter zunimmt (z. B. durch Sport, Arbeit, Suchtmittel). Dadurch, dass der Ursprungskonflikt bestehen bleibt, wird eine Ressourcen-Verlustspirale in Gang gesetzt, die sich

schließlich auf das soziale Umfeld der Betroffenen ausweitet. Im Fortlauf der Konflikt-Vermeidungsspirale kann es so zum Entstehen eines überlasteten sozialen Netzwerkes kommen, dass durch mangelnde Reziprozität und eine hohe Konflikt-dichte gekennzeichnet ist. Die dadurch entstehenden negativen Erfahrungen mit Konflikten machen eine erneute Vermeidung noch wahrscheinlicher, das Vermeidungsschema wird immer aktiver. Am Ende ist das Verhalten Betroffener nur noch darauf ausgerichtet Konflikte und einen damit antizipierten Beziehungsverlust (Verletzung) zu vermeiden, anstatt in einem Gespräch für die Erfüllung ihrer Bedürfnisse einzustehen (Befriedigung).

Die Konflikt-Vermeidungsspirale kann so über eine Akkumulation von Konflikten und Stress ursächlich oder verstärkend bei Burnout selbstlos-kooperativer Personen sein. Der Verlauf dieses Prozesses wird in dem Modell der Konflikt-Vermeidungsspirale festgehalten. Die Begriffe 'Stress erster und zweiter Ordnung', sowie 'Erstes und zweites Coping' wurden dabei aus dem Modell der gestörten Handlungsepisode von Burisch übernommen (Burisch, S. 145 f./164–167; s. Abbildung 1). Dabei sei betont, dass dieses von der Verfasserin entwickelte Modell, nur ein Deutungsversuch der spezifischen kommunikativen Problematik mancher Burnout-Betroffenen ist. Es soll keinesfalls als allgemeines Erklärungsmodell für die Ursachen und Hintergründe dieser komplexen Erkrankung verstanden werden.

6 Weiterführende Gedanken

Das Modell zeigt, dass es mehrere Stellen gibt, an denen die Konflikt-Vermeidungsspirale theoretisch unterbrochen werden

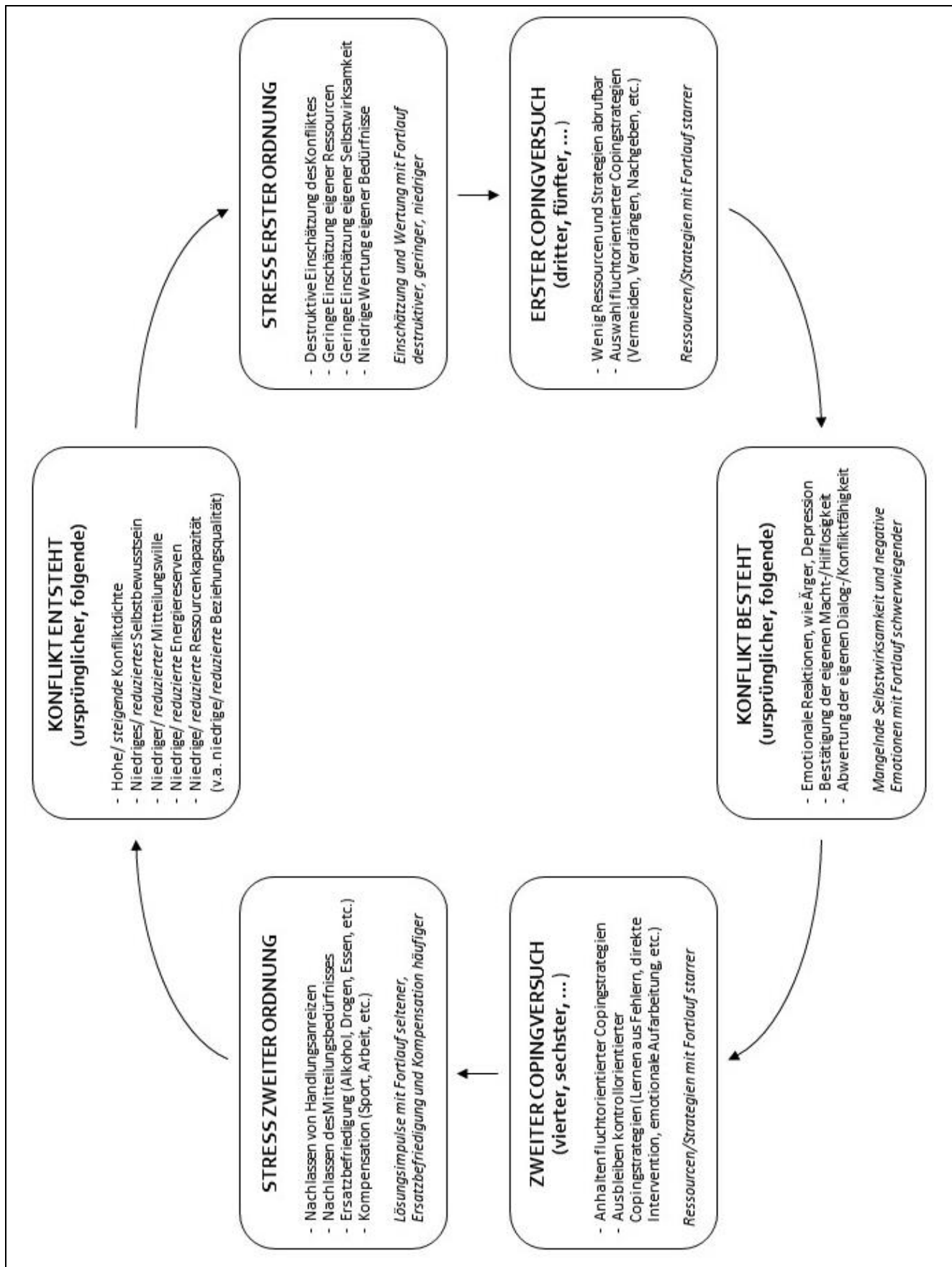


Abb. 1: Die Konflikt-Vermeidungsspirale

kann. Klar ist, dass das nur über eine Kompetenzerweiterung geschehen kann. Hobfoll argumentiert, dass Personen neue Ressourcen gewinnen müssen, um die Lücke zwischen Ressourcenkapazität und

Ansprüchen zu schließen, wenn sie einen Ressourcenverlust aufhalten wollen (vgl. Hobfoll, S. 351). Die fehlende Ressource in der Konflikt-Vermeidungsspirale ist die Konfliktfähigkeit. Diese besteht aus einer inneren Komponente (Konfliktverständnis und Mitteilungswillen) und einer äußeren (konkrete kommunikative Fähigkeiten). Nur wenn beides erweitert wird, kann die Konfliktlösung gelingen und Stress reduziert werden. Trainings, die Fähigkeiten im Bereich der Konfliktkompetenz erweitern, können eine wertvolle Exit-Ressource aus der Konflikt-Vermeidungsspirale sein und Betroffenen helfen Konflikte zu lösen und langfristig positive soziale Netzwerke aufzubauen. Dazu ist eine interdisziplinäre Vernetzung, insbesondere zur humanistischen Psychologie sinnvoll. Wie eine derartige methodische Vernetzung aussehen kann und welche Überlegungen sich daraus für die Sprecherziehung und Sprechwissenschaft ergeben, ist in der Masterarbeit weiter ausgeführt.

Literatur

- AEBY, Gaëlle; GAUTHIER, Jacques-Antoine; WIDMER, Eric D.: "Patterns of support and conflict relationships in personal networks and perceived stress". In: *Current Sociology* 69 (7), 2021, S. 981–1001.
- ALLHOFF, Dieter-W.; ALHOFF, Waltraud: *Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch*. 16. Auflage. München, Basel: Reinhardt, 2014.
- BERNHARDT, Daniela: *Raus aus dem Beziehungs-Burnout. Erst ich, dann du, dann die Liebe - endlich wieder glücklich sein*. München: Ariston, 2019.
- BOLGER, Niall; ZUCKERMANN, Adam: "A framework for studying personality in the stress process". In: *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (5), 1995, S. 890–902.
- BURISCH, Matthias: *Das Burnout-Syndrom. Theorie der Inneren Erschöpfung – Zahlreiche Fallbeispiele – Hilfen Zur Selbsthilfe*. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer, 2014.
- ESSER, Vera: *Gender und Burnout. Erlebte Gerechtigkeit bei Männern und Frauen im Berufs- und Privatleben*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2016.
- FOLKMAN, Susan; LAZARUS, Richard S.; DUNKEL-SCHETTER, Christine; DE LONGIS, Anita; GRUEN, Rand J.: "Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes". In: *Journal of Personality and Social Psychology* 50 (5), 1986, S. 992–1003.
- FRIEDMAN, Raymond A.; TIDD, Simon T.; CURRALL, Steven C.; TSAI, James C.: "What Goes Around Comes Around: The Impact Of Personal Conflict Style On Work Conflict And Stress". In: *International Journal of Conflict Management* 11 (1), 2000, S. 32–55.
- FRY, William Rick; FIRESTONE, Ira J.; WILLIAMS, David L.: "Negotiation Process and outcome of Stranger Dyads and Dating Couples: Do Lovers Lose?". In: *Basic and Applied Social Psychology* 4 (1), 1983, S. 1–16.
- GEISSNER, Hellmut: *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Scriptor-Verlag, 1988.
- GEISSNER, Hellmut: *Kommunikationspädagogik. Transformationen der 'Sprech'-Erziehung*. St. Ingbert: Röhrig, 2000.
- HÄTINEN, Marja; MÄKIKANGAS, Anne; KINNUNEN, Ulla; PEKKONEN, Mika: "Recovery from burnout during a one-year rehabilitation intervention with six-month follow-up: Associations with coping strategies". In:

International Journal of Stress Management 20 (4), 2013, S. 364–390.

HOBFOLL, Stevan E. (2001): "The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory". In: Applied Psychology 50 (3), 2011, S. 337–421.

HOFMANN, Eberhardt: Wo brennt es beim Burnout? Eine passungspräventive Sichtweise zur Analyse und Vermeidung von Burnout. Wiesbaden: Springer Gabler, 2015.

HUEBSCHMANN, Nathan A.; SHEETS, Erin S.: "Don't Fear Conflict: Relationship Stress Beliefs in Friend, Familial, and Romantic Relationships". In: PsiChiJournal 26 (2), 2021, S. 252–261.

LAZARUS, Richard S.: "Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping". In: Journal of personality 74 (1), 2006, S. 9–46.

LEDERMANN, Thomas; BODENMANN, Guy; RUDAZ, Myriam; BRADBURY, Thomas N.: "Stress, Communication, and Marital Quality in Couples". In: Family Relations 59 (2), 2010, S. 195–206.

LEITER, Michael P.: "The Impact of Family Resources, Control Coping, and Skill Utilization on the Development of Burnout: A Longitudinal Study". In: Human Relations 43 (11), 1990, S. 1067–1083.

PRIESS, Miriam: Burn-out kommt nicht nur von Stress. Warum wir wirklich ausbrennen - und wie wir zu uns selbst zurückfinden. München: Goldmann, 2009.

SCHULZ VON THUN, Friedemann: Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 2014.

SCHULZ VON THUN, Friedemann: Miteinander reden: 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Sonderausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 2014.

VODERHOLZER, Ulrich; HILLERT, Andreas; HILLER, Gabriele (2018): Burnout und Depression. Das Hilfebuch in der Lebenskrise. Stuttgart: Trias, 2018.

WEIMER, Stefanie; PÖLL, Maureen: Burnout - ein Behandlungsmanual. Baukastenmodul für Einzeltherapie und Gruppen, Klinik und Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta, 2014.

Zur Autorin

Pia Zilcher studierte bis vor kurzem Sprecherziehung an der Universität Regensburg und ist dort nun als Lehrkraft tätig. Der dargestellte Artikel ist ein gekürzter Auszug aus ihrer Masterarbeit, die man in Gänze auf der Homepage des *Master of Speech Communication and Rhetoric* (Regensburg) einsehen kann.

E-Mail:

Pia.Zilcher@zsk.uni-regensburg.de

Berichte

Deutsche Aussprachedatenbank (DAD)

Release am 01. Juli 2022

Das Team der Deutschen Aussprachedatenbank (DAD) freut sich, darüber informieren zu können, dass die Datenbank seit Mitte 2022 über das Internet frei zugänglich ist: <https://dad.sprechwiss.uni-halle.de>. Somit kann der gesamte Wortbestand des *Deutschen Aussprachewörterbuchs* (Krech et al. 2010¹) online ein-

gesehen und durchsucht werden. Zu jedem der 130.000 Stichworteinträge sind neben der IPA-Transkription auch die Umschrift in SAMPA, die Silbenzahl sowie das Akzentmuster und ggf. die Herkunftssprache angegeben.

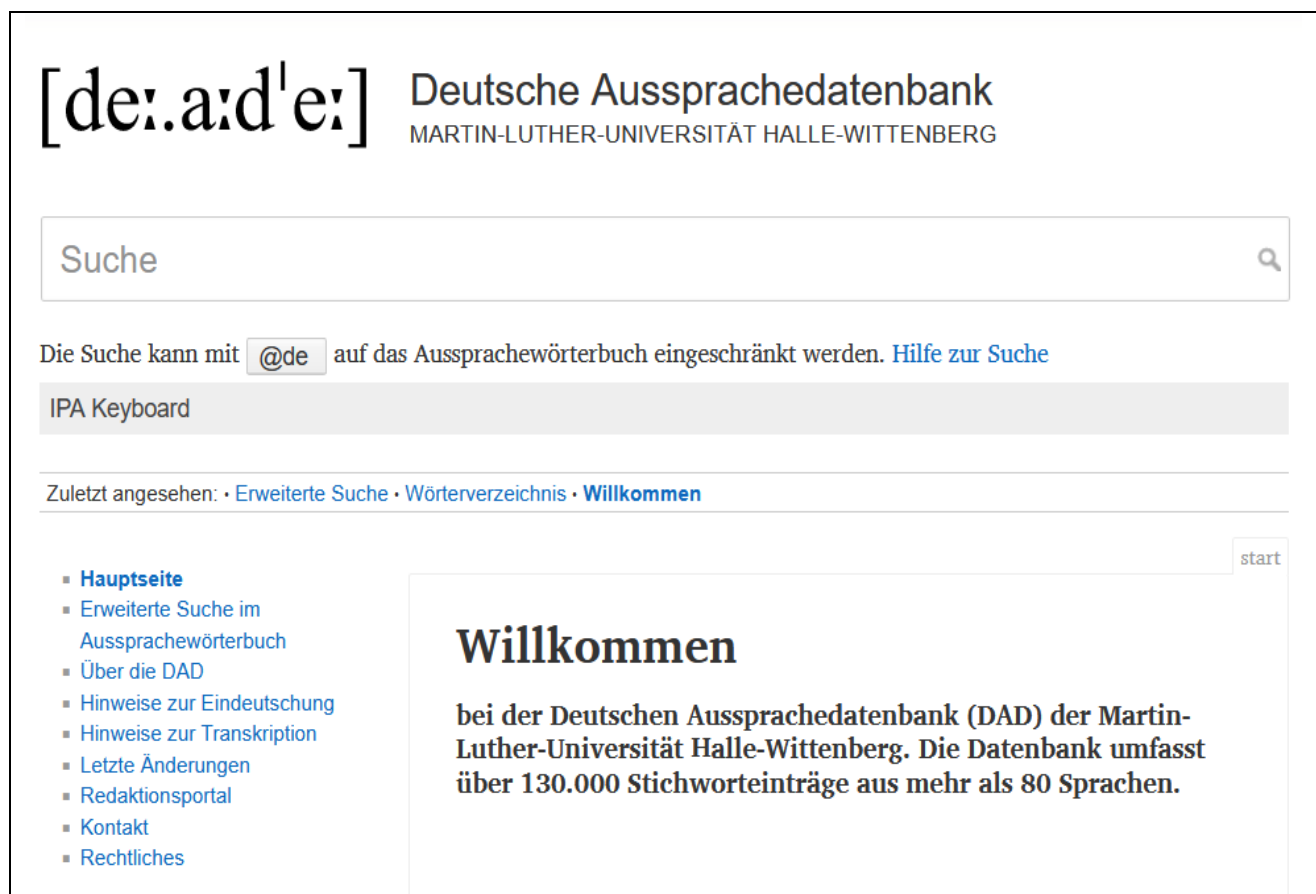


Abb. 1: Die Startseite der DAD

¹ Krech, E.-M. / Stock, E. / Hirschfeld, U. / Anders, L. C. (Hrsg.) (2010): Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin: De Gruyter.

Über die Suchleiste können nicht nur Datenbankeinträge in graphematischer Form gesucht werden. Auch eine Suche nach Lautkombinationen ist möglich. Für die unkomplizierte Eingabe der phonetischen Zeichen lässt ich unterhalb der Suchleiste ein virtuelles IPA-Keyboard ausklappen.

Weitere Möglichkeiten, bestimmte Wörter zu finden, ergeben sich durch die Filterfunktionen. Dazu geht man zunächst in der Seitenleiste auf den Punkt *Erweiterte Suche* und wählt dann entweder *alle Einträge* oder direkt den gewünschten Anfangsbuchstaben. In der Tabelle, die daraufhin angezeigt wird, gibt es nun zum einen die Möglichkeit, die voreingestellte alphabetische Sortierung der Einträge zu verändern. Dafür klickt man beispielsweise in der Spalte *Silbenzahl* auf den Spaltennamen. Dadurch werden die Einträge aufsteigend nach Anzahl der Silben angeordnet. Ein zweiter Klick auf dieselbe Spaltenüberschrift führt zu einer absteigenden Sortierung.

Um den Wortbestand einzugrenzen, können in der Tabelle zudem Filter genutzt werden. Dafür befinden sich jeweils unter den Spaltenüberschriften Suchfelder. In diese können spaltenspezifische Suchbegriffe eingetragen werden. Dadurch ist es zum Beispiel möglich, nach fünfsilbigen Stichworteinträgen mit der Herkunftssprache *englisch*, die den Laut [θ] enthalten, zu suchen. Die Kombination dieser drei Filter führt zu einem übersichtlichen Ergebnis von neun Stichworteinträgen.

Die vorgestellten Filter- und Suchmöglichkeiten bieten einen deutlichen Vorteil gegenüber dem Aussprachewörterbuch und stellen somit einen Mehrwert für diejenigen dar, die in wissenschaftlichen, pädagogischen oder therapeutischen Kontexten gezielt nach Wörtern mit bestimmten Eigenschaften oder Merkmalsbündeln suchen.

Alexandra Ebel

Bessere und schnellere Diagnostik von Kopf-Hals-Tumoren

Künstliche Intelligenz könnte den Einsatz neuer bildgebender Verfahren erleichtern

Bei der Diagnose von Krebserkrankungen in Nase, Mund, Rachen und Kehlkopf sind HNO-Ärztinnen und -Ärzte auf ein waches Auge und ihre Erfahrung angewiesen. In Zukunft könnten ihnen Computer zur Seite stehen, die durch künstliche Intelligenz auf ihre Arbeit vorbereitet sind. Diese könnten auch den Einsatz von neuen bildgebenden Verfahren für die Krebs-Diagnostik ermöglichen, weil sie deren Auswertung zeitsparend um-

setzen. Ein Experte der Deutschen Gesellschaft für Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde, Kopf- und Hals-Chirurgie e. V. (DGHNO-KHC) gibt einen Ausblick auf das vielversprechende Zukunftspotential der künstlichen Intelligenz bei Kopf-Hals-Tumoren.

Krebserkrankungen im Kopf-Hals-Bereich werden häufig zu spät erkannt. Weltweit kommen auf jährlich etwa 500.000 neue Erkrankungen 350.000 Todesfälle. Viele wä-

ren vermeidbar, da jeder Tumor klein beginnt und bei einer ärztlichen Inspektion von Mundhöhle, Rachen und Kehlkopf entdeckt werden könnte. HNO-Fachärztinnen und -Ärzte verwenden heute in der Regel ein Endoskop an Stelle des althergebrachten Stirnspiegels. „Eine frühe Diagnose könnte die Sterberate um bis zu 70 Prozent senken“, sagt Prof. Dr. Christian Betz, der am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf die Klinik für Hals-, Nasen- und Ohrenheilkunde leitet. Eine geregelte Vorsorge wie bei Brust- oder Darmkrebs gibt es jedoch bisher nicht. Die meisten Patienten kommen daher erst, wenn der Tumor bereits fortgeschritten und die Prognose entsprechend schlecht ist.

Dabei haben sich die technischen Möglichkeiten verbessert. Die Ärzte blicken heute nicht nur auf die Schleimhaut, sondern teilweise auch in die Tiefe. Beim „Narrow Band Imaging“ (NBI) beleuchten die Endoskope die Schleimhaut nur mit zwei Wellenlängen, die vom roten Blutfarbstoff Hämoglobin absorbiert werden. Das macht auch die kleinen Adern in und unterhalb der Schleimhaut sichtbar. „Ein veränderter Verlauf der Gefäße erlaubt häufig Rückschlüsse auf krankhafte Schleimhautveränderungen, die im Rahmen der Krebsentstehung auftreten“, sagt Prof. Betz.

Das „hyperspektrale Imaging“, welches seinen Ursprung in der Beurteilung von Landschaften aus Satellitenaufnahmen hat, betrachtet die Schleimhaut in bis zu 100 verschiedenen Wellenlängenbereichen. Prof. Betz erläutert: „Der Informationsgehalt ist dann wesentlich höher als bei einem regulären endoskopischen Bild, allerdings ist eine Bewertung der Bilddaten ohne Computer-Unterstützung praktisch unmöglich“.

Die dritte Methode, die bereits seit einigen Jahren in der Augenheilkunde eingesetzt

wird, ist die „optische Kohärenztomographie“. Sie ermöglicht einen stark vergrößerten Blick in die obersten Schichten der Schleimhaut hinein. „Die Eindringtiefe ist zwar auf 1 mm begrenzt. Dafür sind die einzelnen Strukturen jedoch in nahezu zellulärer Auflösung erkennbar“, sagt Prof. Betz.

Die neuen Verfahren könnten helfen, Krebserkrankungen frühzeitiger zu erkennen. Allerdings ist die Beurteilung der generierten Daten für die Ärzteschaft komplex und in der klinischen Routine nicht einfach umsetzbar. Hier könnten in Zukunft Computer helfen, deren Software mit Hilfe der künstlichen Intelligenz oder KI auf ihre Aufgabe vorbereitet wird. Prof. Betz erklärt: „Die Computeralgorithmen orientieren sich am menschlichen Gehirn, man spricht deshalb von neuronalen Netzwerken“. Damit ist gemeint, dass die Software nicht auf eine Aufgabe programmiert wird. Sie erlernt sie ähnlich wie ein Arzt in der Ausbildung anhand von Beispielen. In einer Trainingsphase werden dem Computer Bilder gezeigt, auf denen ein Spezialist eine Krebserkrankung erkannt hat. „Nach dem Abschluss des Trainings kann die KI die Aufgabe bei neuen Bildern sehr präzise und in Echtzeit erledigen“, erläutert Prof. Betz: „Hierdurch lässt sich die Diagnostik von Tumoren einfacher, schneller und kostengünstiger durchführen, was letztendlich den betroffenen Patienten zugutekommt.“

Noch ist die KI kein routinemäßiger Bestandteil der Krebsdiagnostik. Zunächst muss die neue Technik in groß angelegten Studien auf ihre Sicherheit und Qualität überprüft werden. Hieran wird nach Auskunft von Prof. Betz derzeit weltweit und auch in Deutschland intensiv gearbeitet.

Quelle: Pressemitteilung der Deutschen Gesellschaft für Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde, Kopf- und Hals-Chirurgie e. V. (DGHNO-KHC).

DGSS-Tagung Jena 2022: Stimme und Geschlecht im Wandel – Implikationen für Theorie und Praxis in der Sprechwissenschaft und Phonetik

Unter der Leitung von Prof. Melanie Weirich und Prof. Adrian Simpson war die Universität Jena Gastgeberin der DGSS-Tagung vom 23.–25. September 2022.

Neben einer Postersession und vielen Gelegenheiten zum .Kontakteknüpfen gab es folgende Vorträge und Workshops:

- Alexandra Ebel: Deutsche Aussprachedatenbank – Entwicklung und Anwendung im Diskurs.
- Alexandra Ebel: Entwicklung weiblicher und männlicher Sprechstimmlagen im Rundfunk seit den 1970ern
- Augustin Ulrich Nebert: Mündlich Gendern - Aber in welcher Form?
- Baldur Neuber und Benedikt Aaron Schulze: Der Einfluss von stereotypen Männlichkeitsbildern auf das Sprech- und Kommunikationsverhalten von transmaskulinen Personen
- Beatrix Schwarzbach/Anna Jöster/Franziska Trischler: Gender-Spielwiese – Sprechen und Denken in tausend Varianten (Workshop)
- Elisa Franz und Philipp Stang: Gendersensible Muster in der mündlichen Kommunikation transgeschlechtlicher Menschen.
- Hartwig Eckert: Affirmatives Kopfschütteln.
- Leah Nieber und Sven Kachel: Zum Umgang mit Geschlecht in Phonetik und Sprechwissenschaft: Eine kritisch-feministische Perspektive und ihre Potentiale
- Marvin Neumann: Nonbinäre Möglichkeiten
- Ricarda Funk: Die Entwicklung von Geschlecht in der präpubertären Stimme.
- Sarah Heinemann: Frau. Macht Wissenschaft. Weibliche Rede und Kommunikation in Führungskompetenztrainings.
- Sarah Honegger und Ina Völker: Erzählen und Themeninitiierung in der Schwangerenberatung.
- Sibylle Tormin: Stimme im Wandel: tiefer, rauher, schärfer ... oder doch lieber authentisch, resonanzreich, warm und voll? Übungen zur ganzheitlichen Stimmklangmodifikation (Workshop)
- Stefanie Jannedy: Der Einfluss sprachexterner Faktoren auf die gesprochene Sprache – Wer spricht wie mit wem und warum?
- Sven Grawunder: Zum Geschlechtsdimorphismus des Kehlkopfes aus spezievergleichender Perspektive.
- Sven Kachel und Lea Nieber: Deine Stimme ist nicht männlich genug! - Eine experimentelle Untersuchung zur sprecherischen Kompensation von Männlichkeitsbedrohung.
- Ulrike Kaunzner: Stimme im Wandel am Beispiel der Hörfunkwerbung
- Ulrike Nespital und Gerald Czerney: Stimme und Präsenz virtuell realistisch erlebbar machen – Ein VR-Brillen-Projekt an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Einige der Beitragenden haben ihre Materialien ins Internet gestellt. Mit dem Link <https://www.gw.uni-jena.de/fakultaet/institut-fuer-germanistische-sprachwissenschaft/sprechwissenschaft-und-phonetik/dgss-tagung-jena-2022> können diese heruntergeladen werden.

Wir freuen uns auf die nächste DGSS-Tagung in Marburg im Herbst 2023! (rw)

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!

ANTOSCH-BARDOHN, Jana: Kreativität für die Wissenschaft. Wie Sie kreative Methoden in Forschung und Lehre einsetzen. Paderborn: Brill | Schöningh, 2021. 131 S.; € 25,00 (UTB 5712).

BECHER, Frank: Beratung, Coaching, Training. Mit Haltung und Kompetenz ans Ziel. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft, Steuern, Recht GmbH, 2022. 131 S.; € 29,95.

BECHMANN, Sascha: Ideas, Concerns and Expectations (ICE) in der Arzt-Patienten-Kommunikation. Untersuchungen zu einem patientenorientierten Kommunikationsmodell. Tübingen: Narr, 2020. 186 S.; € 49,90.

BERGER, Helga: 444 Stolpersteine der deutschen Sprache. Schnelle Hilfe bei häufigen Fehlern. Paderborn: Brill | Schöningh, 2021. 311 S.; € 18,00 (UTB 5755).

BERNHARDT, Daniela: Die Psychologie des Schweinehunds. In 6 Schritten vom guten Vorsatz zur neuen Gewohnheit. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2021. 289 S.; € 17,90 (UTB 5420).

BRAANT, Doreen; RICHTER, Tanja: Der Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr, 2021. 301 S.; € 29,90.

BUSSE, Dietrich; KETSBA-KHUNDADZE, Lali: Grundzüge der germanistischen

Sprachwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Brill | Fink, 2022. 285 S.; € 26,- (Printausgabe), € 25,99 (PDF) (UTB 5899).

DENGSCHERZ, Sabine; COOKE, Michèle: Transkulturelle Kommunikation. Verstehen – Vertiefen – Weiterdenken. Konstanz: UVK, 2020. 268 S.; € 24,90 (UTB 5319).

ECKERT, Hartwig: Sprechen Sie noch oder werden Sie schon verstanden? Persönlichkeitsentwicklung durch Kommunikation. Mit 18 Abbildungen und zahlreichen praktischen Übungen. Mit 31 Hörbeispielen zum Download. 4. aktualisierte Auflage. München: E. Reinhardt, 2022. 223 S. € 21,90.

EHRHARDT, Claus; NEULAND, Eva: Sprachliche Höflichkeit. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2021. 346 S.; € 29,90 (UTB 5541).

ENDER, Sven: Logik. Eine Einführung für das Philosophiestudium. Paderborn: Brill | Fink, 2023. 160 S.; € 15,- (UTB 5766).

ENGELMANN, Ulrich; BAUMANN, Martin: Zielführend moderieren. Kompetenzen – Methoden – Wege zum Gesprächserfolg. Konstanz: UVK, 2022. 438 S.; € 34,90 (UTB 5689).

FALKENBERG, Viola: Wissenschaftskommunikation: Vom Hörsaal ins Rampenlicht. Mit Übungen und Checklisten. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2021. 200 S.; € 24,90 (UTB 5670).

FENNER, Dagmar: Einführung in die Angewandte Ethik. 2. vollst. überarb. u. erw. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2022. 514 S.; € 32,90 (Print), € 31.99 (PDF, e-PUB) (UTB 5902).

FLUM, Selina: Männer ansprechen: Dating Erfolg durch Smalltalk, Rhetorik, Körpersprache im Alltag – So kannst du jeden kriegen. O. O.: „Independently published“ 2019. 36 S.; € 9,75.

FLUME, Peter; MENTZEL, Wolfgang: Rhetorik. 4. Auflage. Freiburg i. Br.: Haufe, 2019. 256 S.; € 11,95 (5. Auflage für 2023 angekündigt).

FRANCK, Norbert: Handbuch Kommunikation. Reden – Präsentieren – Moderieren in Studium und Wissenschaft. Paderborn: Brill | Schöningh, 2021. 264 S.; € 20,00 (UTB 5695).

FRANK-SCHAGERL, Jennifer; RUMPL, Elisabeth: Methodensammlung für Team-buildings im digitalen Raum. Sammlung mit 50 Team-building-Übungen sowie 10 Reflexions- und Gruppeneinteilungsübungen • Bonn: ManagerSeminare 2022. 320 S. + Online-Ress.; € 49,90 (eBook € 44,90).

FREITAG, Egon: Kreativitätstechniken. So finden Sie das richtige Werkzeug für Ihr Problem. Renningen: Expert, 2020. 432 S.; € 29,90 (UTB 5553).

FUNCKE, Amelie; BRAEMER, Gabriele: Zusammen finden. Diversity – Methoden für Menschen in Gruppen und Teams, die Vielfalt erleben. Bonn: ManagerSeminare 2022. 320 S. + Online-Ressourcen; € 49,90 (eBook € 44,90).

GERICK, Julia; SOMMER, Angela; ZIMMERMANN, Germo (Hrsg.): Kompetent Prüfungen gestalten. 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre. 2., überarb. u. erw.

Auflage. Münster, New York: UTB, 2022. 372 S.; € 34,90 (UTB 5859).

GOLDBERG, Michael N.; MAUZ, Andreas; TIETZ, Christiane (Hrsg.): Missverstehen. Zu einer Urszene der Hermeneutik. Paderborn: Brill | Schöningh, 2021. 200 S.; € 69,-.

GROSS, Harald (Groß): Lernwirksame Seminare entwickeln und durchführen. Ein didaktisches Praxisbuch für Ein- und Umsteiger. Offenbach: GABAL, 2022. 256 S., € 39,90.

HABERMAS, Jürgen: Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin: Suhrkamp, 2022. 109 S.; € 18,-.

HAFEZ; Kai, GRÜNE, Anne: Grundlagen der globalen Kommunikation. Medien – Systeme – Lebenswelten. Konstanz: UVK, 2021. 434 S.; € 29,90 (UTB 5551).

HÄUSERMANN, Jürg: Konstruktive Rhetorik in Seminar, Hörsaal und online. Sprache, Stimme, Körpersprache, Medien gelassen einsetzen. Konstanz: UVK, 2021. 330 S.; € 19,90 (UTB 5550).

HEILMANN, Christa M.: Kompakt-Lexikon Sprechwissenschaft. Unter Mitarbeit von Klaus Pawlowski. Heidelberg, Berlin: J. B. Metzler (Springer-Verlag), 2022. 196 S., € 22,99. ISBN: 9783662637249.

HEUGEL, Pia; GUDEHUS, Thomas: Mini-Handbuch Datenschutz für Trainer und Coaches. Weinheim: Beltz, 2022. 119 S., € 24,95.

HOUF, Leon; FUNK, Rüdiger; ZOLL, Alexander: Mini-Handbuch Moderation: klassisch, agil, digital. Weinheim: Beltz, 2020. 190 S.; € 24,95.

HRUSCHKA, Ole: Theater machen. Eine Einführung in die theaterpädagogische

Praxis. 2. durchges. Auflage. Paderborn: Brill | Fink, 2022. 180 S.; € 20,- (Printausgabe), € 19,99 (PDF) (UTB 5964).

JACHTCHENKO, Wladislaw: Das Geheimnis der erfolgreichen Alltagskommunikation: Werde zum Kommunikationsgenie. Oakland Park (Florida, USA): Remote-Verlag, 2022; 178 S.; € 24,99.

JACHTCHENKO, Wladislaw: Die Körpersprache als Spiegelbild deiner Seele: Werde zum Meister der nonverbalen Kommunikation. Oakland Park (Florida, USA): Remote-Verlag, 2022; 172 S.; € 24,99.

JACHTCHENKO, Wladislaw: Redest du noch oder überzeugst du schon? Vom Anfänger zum Rhetoriker (Masterclass Kommunikation). Oakland Park (Florida, USA): Remote-Verlag, 2022; 204 S.; € 24,99.

JAKOB, Peter; BORCSA, Maria; OLTHOF, Jan; SCHLIPPE, Arist (Hrsg.): Narrative Praxis. Ein Handbuch für Beratung, Therapie und Coaching. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht, 2022. 496 S.; € 50,-.

JANLE, Frank; KLAUSMANN, Hubert: Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2020. 184 S.; € 24,99.

JESPER, Vincent: Positive Rhetorik – Überzeugend im Alltag & Beruf: Wie Sie die Grundgesetze der Kommunikation und der Psychologie zu Ihrem Vorteil nutzen und mit den Techniken der Profis jedes Gespräch meistern. O. O.: „Independently published“, 2022. 130 S.; € 16,99.

KIESELE, Karin: Überraschend anders fragen. Praxishandbuch für professionelle Kommunikation. Paderborn: Junfermann, 2022. 176 S.; € 28,-.

KITTEL, Anita M.; OSTER, Nina T.: Myofunktionelle Störungen. Ein Ratgeber für

Eltern und erwachsene Betroffene. 5., überarbeitete Auflage 2022. 68 S.; € 13,50.

KLEIN, Andrea: Mit Freude lehren. Was eine coachende Haltung an der Hochschule bewirkt. Leverkusen: Budrich, 2022. 143 S.; € 14,90 (UTB 5744).

LAMMERDING-KÖPPEL, Maria; GRIEWATZ, Jan: Erfolgreich präsentieren im Studium. Stuttgart: Ulmer, 2019. 121 S.; € 19,99 (UTB 5220).

LANGWARA, Ruben; EILERT, Dirk W.: Die Kraft unserer Emotionen. Paderborn: Junfermann, 2022. 224 S.; € 26,-.

LEHMANN, Günter: Lehren mit Erfolg. 3., überarb. u. erw. Auflage. Renningen: Expert, 2022. 200 S.; € 24,90 (UTB 5853).

LERMER, Eva: Positive Psychologie. München: E. Reinhardt, 2019. 107 S.; € 17,99 (UTB 5262).

LOEWENSTEIN, Julius C.: RHETORIK | SMALLTALK | SCHLAGFERTIGKEIT | SELBSTBEWUSSTSEIN - Das Große 4 in 1 Buch!: Wie Sie die Kunst der Kommunikation, der Körpersprache und selbstbewusstes Auftreten erfolgreich meistern. O. O.: „Independently published“, 2019. 367 S.; € 38,70.

MATTHIESEN, Vincent: GESPRÄCHSFÜHRUNG – Mehr Charisma durch Kommunikationstraining: Wie Sie mit Hilfe von Rhetorik, Schlagfertigkeit und Körpersprache überzeugend auftreten und jeden Smalltalk selbstbewusst meistern. O. O.: „Independently published“ 2019. 101 S.; € 14,80.

NAVARRO, John W. Y.: KOMMUNIKATION VERBESSERN: 5 BÜCHER IN 1: Die 5 Axiome der Kommunikation, Körpersprache, NLP, Emotionale Intelligenz, Kognitive Verhaltenstherapie Rhetorik,

Schlagfertigkeit, Positive Psychologie. O. O.: „Independently published“, 2022. 366 S.; € 19,99.

NEUHAUS, Stefan: Grundriss des Interpretierens. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2022. 168 S.; € 18,90 (UTB 5920).

PETERSON, Jesse: Einfach mehr Wissen! Rhetorik | Körpersprache | Manipulation: Schlagfertigkeit lernen, Menschen lesen & Manipulationstechniken erkennen und abwehren. O. O.: „Independently published“, 2021. 286 S.; € 24,90.

PLATE, Markus: Grundlagen der Kommunikation. Gespräche effektiv gestalten. 3., erg. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2021. 198 S., € 24,- (UTB 5649).

ROJEK, Tim: Argumentationstheorie. Eine Einführung für das Philosophiestudium. Paderborn: Brill | Fink, 2023. 160 S.; € 15,- (UTB 5762).

SCHÄFER, Harald: Business-Rhetorik für Hochschulabsolvent:innen. 2. Auflage. Konstanz: UVK, 2022. 164 S.; € 17,90 (UTB 5784).

SCHLANGEN, Cassandra: Die 7 Erfolgsprinzipien für den Kundenkontakt. Wie Sie jede Kundenbeziehung wertvoller machen. Offenbach: Gabal, 2022. 200 S.; € 32,90.

SCHLIPPE, Arist von: Das Karussell der Empörung. Konflikteskalation verstehen und begrenzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2022. 246 S., € 28,-.

SCHNIGGENFITTIG, Brigitte; WAGNER, Jörg: Wer denkt sich die Wörter aus? Eine Wort-Schatz-Suche. Mit Illustrationen von Dieter Gilfert. 2. Aufl., Klipphausen-Miltitz: Mirabilis Verlag, 2021. 112 S.; € 19,- (Kindersachbuch).

SCHOLZ, Holger; VESPER, Roswitha. Facilitation: Dialog- und handlungsorientierte

Organisationsentwicklung. München: Vahlen, 2022. 502 S., € 44,90.

SCHÖNING, Anke; CORDES-FINKENSTEIN, Vanessa; MELL, Ruth M. (Hrsg.): Kommunikationskompetenz. Zwischen etablierter Praxis und aktuellen Herausforderungen in den Schulpraktischen Studien. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2022. 137 S.; € 22,-.

SCHULZ VON THUN, Friedemann: Erfülltes Leben: Ein kleines Modell für eine große Idee. München: Hanser, 2021. 224 S.; € 20,- (auch als Hörbuch, Audio-CD und im Kindle-Format erhältlich).

SCHUMACHER, Eva-Maria: Schwierige Situationen in der Lehre. Methoden der Kommunikation und Didaktik für die Lehrpraxis. Mit Hinweisen zur Online-Lehre. 2. akt. u. erw. Auflage. Opladen: Budrich, 2022. 188 S., € 16,90 (UTB 5635).

WEIDENMANN, Bernd: Mini-Handbuch Kreativ Probleme lösen. Weinheim: Beltz, 2020. 240 S.; € 24,95.

WEISCHEDE, Gerald: Achtsamkeit verstehen und leben. Über den Ursprung und die Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2022. 254 S., € 25,-.

WELLNER, Elisabeth: Regensburgerisch. Sprache und Sprachgebrauch des Deutschen im urbanen Varietätsspektrum. Regensburg: Edition Vulpes, 2020. 244 S., € 30,-.

WUEST, Yvo: Mini-Handbuch Didaktische Reduktion. Weinheim: Beltz, 2022. 162 S.; € 24,95.

WÜNSCHE, Boris: Ausdrucksweise verbessern für Einsteiger: Wie Sie mit dem 9 Säulen Modell kinderleicht die Geheimnisse der Eloquenz erlernen ... O. O.: „Independently published“, 2022. 144 S.; € 12,99.

Bibliografie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

Alles auf Anfang. Veränderungsprozesse professionell begleiten. Themenschwerpunkt in Praxis Kommunikation, 8. Jahrgang, Ausgabe 1 (Februar/März 2022).

AYGÜN-YILDIRIM, Derman; BELZ, Lea: Differenzreflexive Kommunikation – Relevante Aspekte einer professionellen Lehrer*innenbildung. In: SCHÖNING, A.; CORDES-FINKENSTEIN, V.; MELL, R. M. (Hrsg.): Kommunikationskompetenz. Leipzig, 2022. S. 61–68.

BECKER, Susanne Helene; KRELLE, Michael (Hrsg.): Zuhören. Themenschwerpunkt mit 12 Beiträgen. In: Deutsch 5–10, Heft 46 (2015), S. 1–39. Inhaltsverzeichnis abrufbar unter <https://www.friedrich-verlag.de/shop/mwdownloads/download/link/id/106617/>.

BESSER-SIEGMUND, Cora: Magic Tools for Mindfulness. Die Arbeit mit Submodalitäten bietet kreative Einsatzmöglichkeiten. In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 26–33.

BEYER, Frederik: Magische Wirkung. Führen durch Loslassen: Was Coaches von Opernsängern lernen können. In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 12–15.

BOLL, Kerstin: WEITERBILDUNGSMARKETING: Formel für erfolgreiche Angebote. In: Trainingaktuell 33. Jahrgang, Nr. 10/2022, S. 30–33.

BRAUER, Sandra: Der Werte-Coach. Haltung als Methode? In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 66–69.

Die Spitze des Eisbergs. Konflikten auf den Grund gehen. Themenschwerpunkt in Praxis Kommunikation, 8. Jahrgang, Ausgabe 5 (Oktober/November 2022).

DIEHR, Frank; JÄGER, Kirsten: ELLIPSE: E-gestützte Lehr-Lernelemente im Praxissemester aus Studierendensicht – eine Evaluation. In: SCHÖNING, A.; CORDES-FINKENSTEIN, V.; MELL, R. M. (Hrsg.): Kommunikationskompetenz. Leipzig, 2022. S. 113–127.

DOLLINGER, Anna: SYSTEMISCHE INTERVENTIONEN: Veränderung verankern. In: Trainingaktuell 33. Jahrgang, Nr. 10/2022, S. 19–21.

EKROT, Nathalie: Praxistest „Bärenstarke Fragen – Premium Edition“. Starke Fragen, starke Antworten. In: Trainingaktuell 33. Jahrgang, Nr. 10/2022, S. 34–35.

FILIPIAK, Agnes: Gelingende Kooperation durch professionsübergreifende Kommunikation in Professionellen Lerngemeinschaften. In: SCHÖNING, A.; CORDES-FINKENSTEIN, V.; MELL, R. M. (Hrsg.): Kommunikationskompetenz. Leipzig, 2022. S. 51–60.

FINKE, Clara Luise; FIEDLER, Marit: Maske und Stimmgesundheit: Auswirkungen des Tragens einer Maske im

Schulalltag auf die eigene Wahrnehmung der Stimmgesundheit von Lehrerinnen und Lehrern – Ergebnisse einer deutschlandweiten Umfrage. In: Sprechen & Kommunikation – Zeitschrift für Sprechwissenschaft. 2022. S. 1–18. Kostenloser Download über den Link www.sprechwissenschaft.org.

FLOSS, Peter (Floß); KULL, Carolin: Über Schulpraxiserfahrung sprechen – Gestaltung von Reflexionsanlässen in der universitären Begleitung des schulischen Eignungs- und Orientierungspraktikums. In: SCHÖNING, A.; CORDES-FINKENSTEIN, V.; MELL, R. M. (Hrsg.): Kommunikationskompetenz. Leipzig, 2022. S. 91–99.

FRANK-SCHAGERL, Jennifer; RUMPL, Elisabeth: NEUE SERIE KOOPERATIVE ONLINE-ÜBUNGEN. Das perfekte Team. In: Trainingaktuell 33. Jahrgang, Nr. 10/2022, S. 38–40.

FRANZ, Elisa: Kommunikationstipps. So bleibt die Stimmung im Team gut. In: Wir in der Praxis. Magazin für zahnmedizinisches Fachpersonal. Ausgabe 02 (April 2022) S. 52.

GEGNER, Christian; SCHILCHER, Anita: Mündliche Performanz im Lehramtsstudium: eine Übungslücke? Zur Notwendigkeit stimm- und sprechpraktischer Anteile im Lehramtsstudium. In: Heins, J., Kleinschmidt-Schinke, K., Wieser, D. & Wiesner, E. (Hrsg): Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik (= SLLD (B), Band 5, 2022), S. 151–182, <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.248>

GERSTBACH, Ingrid: Das empathische Gespräch. Wer empathisch kommuniziert, kommt den versteckten Bedürfnissen seines Gegenübers auf die Spur. In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 44–47.

GREHL, Maxi Mercedes: Körper, Stimme, Haltung – so geht Wirkung. Ein Onlinekurs

für Lehrkräfte. In: SCHÖNING, A.; CORDES-FINKENSTEIN, V.; MELL, R. M. (Hrsg.): Kommunikationskompetenz. Leipzig, 2022. S. 129–135.

HANSEN, Guenther: Die Haltung macht den Unterschied. Sie ist nicht messbar und doch immens wichtig: die innere Haltung. In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 56–61.

HASENKAMP, Dagmar; FRIEBE, Christian; KEBEKUS, Marcel: Wie ein Bürger die Schule von morgen beeinflussen kann – Fortbildungsformate für Studierende in den Praxisphasen zur Förderung der Kommunikationskompetenz im (digitalen) Unterricht. In: SCHÖNING, A.; CORDES-FINKENSTEIN, V.; MELL, R. M. (Hrsg.): Kommunikationskompetenz. Leipzig, 2022. S. 103–111.

HINZ, Lienhard: Alfred Helm. Pionier des Nacht- und Instrumentenflugs. In: Preussische Allgemeine Zeitung Nr. 25, 24. Juni 2022, S. 11.

HOYER, Monika M.: Entwicklungsraum für das Ich. Jeder Mensch ist mit einem Temperament ausgestattet. Aber was ist das genau? Eine neue Betrachtungsweise. In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 48–55.

HUME, Anja: Kraftvoll wie eine Buche. Klug entscheiden mit Natur, Körper und Methode. In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 8–11.

Inspirierende Interventionen. Tools für nachhaltiges Coaching. Themenschwerpunkt in Praxis Kommunikation, 8. Jahrgang, Ausgabe 4 (August/September 2022).

JACKEL, Birgit: Gefahren für Bindung und Entwicklung: ein zeitkritischer Blick auf den Smartphone-Gebrauch von unter

Dreijährigen und ihren Bezugspersonen. In: Mutismus.de, 13 (2021), Heft 25, S. 5–11.

KRÄMER, Astrid; KLEIN, Alexandra: Das Reflecting Team als Feedbackmethode. In: SCHÖNING, A.; CORDES-FINKENSTEIN, V.; MELL, R. M. (Hrsg.): Kommunikationskompetenz. Leipzig, 2022. S. 29–38.

LAMBERS, Sarah: TOP TOOLS FOR LEARNING 2022: Zurück zu den bewährten Lernwerkzeugen. In: Trainingaktuell 33. Jahrgang, Nr. 10/2022, S. 10–12.

LANDSIEDEL, Stephan: NLP-Praxis für Einsteiger. Verlockende Zukunft. Ein Format zur Zielerreichung. In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 64–65.

LANGE, Friderike; PFEIFFER, Alexander: Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren in der Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen. In: SCHÖNING, A.; CORDES-FINKENSTEIN, V.; MELL, R. M. (Hrsg.): Kommunikationskompetenz. Leipzig, 2022. S. 17–27.

LANGER, Markus; KÖNIG, C.J.; SIEGEL, R. et al.: Vocal-Stress Diary: A Longitudinal Investigation of the Association of Everyday Work Stressors and Human Voice Features. In : Psychological Science. May 2022. doi:10.1177/09567976211068110; <https://doi.org/10.1177/09567976211068110>. Internet-Kurzfassung unter dem Titel: Höher, schneller, lauter: Studie zeigt, wie Stress im Job die Stimme verändert (<https://www.uni-saarland.de/aktuell/psychologie-studie-stress-stimme-25337.html>)

LAUTENSCHLÄGER, Sina: Schweigen in einer digitalen Welt. In: Sprechen & Kommunikation. Zeitschrift für Sprechwissenschaft. 2022. S. 19–36. Download über den Link www.sprechwissenschaft.org.

LEMPART, Horst: Mehr als Mode, die Methode? Wenig Aufwand, große Wirkung:

Über den Einsatz von Impact-Techniken. In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 34–37.

MARKS, Stephan: Scham und Menschenwürde in pädagogischen Beziehungen. In: Mutismus.de, 13 (2021), Heft 25, S. 12–15.

NORMANN, Stefanie: Schlüsselfaktor Beziehung. Eine gute Verbindung zum Coachee trägt zum Erfolg des Beratungsprozesses bei. Eine Anleitung für die Praxis. In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 22–25.

NUÑEZ, Liezl Aileen: Das sagt mehr als tausend Worte. Bilder sind ein ideales Hilfsmittel, um Menschen zum Sprechen zu bringen. In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 40–43.

OBERWINTER, Claire: Vergiss Mindset!. Unbewusste Muster und Glaubenssätze durch die Arbeit mit dem Körper verändern. In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 38–39.

PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Zu anderen sprechen. Themenschwerpunkt mit 13 Beiträgen. In: Deutsch 5–10, Heft 39 (2014), S. 1–39. Inhaltsverzeichnis abrufbar unter <https://www.friedrich-verlag.de/shop/mwdownloads/download/link/id/104562/>.

PABST-WEINSCHENK, Marita: Kommunikation lernt man durch Kommunikation. In: SCHÖNING, A.; CORDES-FINKENSTEIN, V.; MELL, R. M. (Hrsg.): Kommunikationskompetenz. Leipzig, 2022. S. 41–50.

PIETSCHMANN, Judith; WERTH, Julia; VOIGT, Josephin; BIRKE, Christoph: Interaktive Feedbackleistungen in der digitalen und avatargestützten Aphasietherapie – eine Projektdarstellung und Fallanalyse. In: Sprechen & Kommunikation. Zeitschrift für Sprechwissenschaft. 2022. S. 37–62.

Kostenloser Download über den Link
www.sprechwissenschaft.org.

PROHASKA, Sabine: Das Beziehungsnetzwerk aktiv gestalten. Ab und zu sollten wir unseren Bekanntenkreis „ausmisten“ – wie unseren Kleiderschrank. In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 62–63.

SCHERF, Daniel: Rollen gestalten, Rollen spielen im Literaturunterricht. In: Deutsch 5–10, Heft 66 (2021), S. 28–31.

TONTI, Silvia; ROTH, Laura: Kompetenzorientierte Unterrichtsberatung im Rahmen des Themenzentrierten Interaktionsmodells. In: SCHÖNING, A.; CORDES-FINKENSTEIN, V.; MELL, R. M. (Hrsg.): Kommunikationskompetenz. Leipzig, 2022. S. 81–89.

TRAPP, Anne; WOLF, Anne-Dorothee: Stark im Praxissemester – ein Workshopkonzept zur Stärkung kommunikativer Kompetenzen von Studierenden im Kontext divergierender Erwartungshaltungen im Praxissemester. In: SCHÖNING, A.; CORDES-FINKENSTEIN, V.; MELL, R. M.

(Hrsg.): Kommunikationskompetenz. Leipzig, 2022. S. 69–79.

Trauer, Trennung, Trauma Themenschwerpunkt in Praxis Kommunikation, 7. Jahrgang, Ausgabe 6 (Dezember 2021/Januar 2022).

WAGNER, Tim; KEMMANN, Ansgar: Debattieren lernen. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler. 6. Auflage. Seelze: Kallmeyer/Klett, 2021. 48 S.; € 7,95 (Das offizielle Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler des Projekts *Jugend debattiert*)

WEGENER, Judith; ZÖLLE, R, Jan: Wenn die Worte fehlen. Gefühle identifizieren mit dem Atlas der Emotionen. In: Praxis Kommunikation, 8, Heft 4/2022, S. 16–19.

WIGGENHAUSER, Anja: SYSTEMISCHE INTERVENTIONEN. Memes für Teams. In: Trainingaktuell 33. Jahrgang, Nr. 11/2022, S. 22–23.

WÜEST, Yvo: DIDAKTISCHE REDUKTION: Die Würze der Kürze. In: Trainingaktuell 33. Jahrgang, Nr. 10/2022, S. 14–18.

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

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

Die unbegrenzte 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.

Rezensionen

BECHER, Frank: Beratung, Coaching, Training. Mit Haltung und Kompetenz ans Ziel. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft, Steuern, Recht GmbH, 2022. 131 S.; € 29,95.

Print: ISBN 978-3-7910-5398-1

ePub: ISBN 978-3-7910-5399-8

ePDF: ISBN 978-3-7910-5400-1

Beratung, Coaching, Training – das ist ein weites Feld im Bereich der Weiterbildung, das der Autor strukturiert und komprimiert darstellt. Er ist sich darüber bewusst, dass die Begriffe uneinheitlich verwendet werden. Deshalb verzichtet er auf trennscharfe Definitionen, sondern geht pragmatisch vor: *Beratung* wird im Sinne von Information und Expertise für Klienten verstanden, *Coaching* als professionelle Begleitung eines Coachees als Hilfe zur Selbsthilfe und *Training* als inhalts- und prozessorientierte Schulung zur gezielten Befähigung der Teilnehmenden.

Das Buch soll Orientierung bieten, damit die Lesenden ihren „Kunden, Klientinnen, Teilnehmenden etc. mit einer klaren inneren Haltung und der nötigen Kompetenz dabei [zu] unterstützen, ihre angestrebten Ziele zu erreichen.“ (S. 11) Mit dieser Zielsetzung beginnen die Hinweise zum Aufbau des Buches direkt nach dem Inhaltsverzeichnis. In dieser Formulierung sowie auch schon im Titel wird die Intention des Autors deutlich: Ihm geht es nicht nur um die Tätigkeitsfelder, sondern um eine angemessene Haltung und Kompetenz, mit denen Lehrende beratend, coachend und trainierend ans Ziel gelangen. Insofern ist es folgerichtig, zu-

nächst einführend in einem Teil A genau diese Aspekte „**Haltung**“ (Kapitel 2), „**Kompetenz**“ (Kapitel 3) und „**Ziel**“ (Kapitel 4) zu behandeln.

Jedem Abschnitt wird eine Vorausschau vorangestellt und zum Schluss Hinweise für praktische Ableitungen formuliert. Dadurch erhalten die theoretischen Ansätze persönliche Bezüge und regen zum Nachdenken an. Unterstützt wird das durch die direkte Ansprache der Leser/-innen („für Sie“).

Im Unterschied zur Schul- und Hochschulbildung ist die Weiterbildung offen strukturiert und weist große Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume auf. Deshalb ist es für Becher umso wichtiger, sich als Dienstleister/-in seine **Haltung** bewusst zu machen. Die Qualität, die Rolle und die vertretenen Werte der eigenen Tätigkeiten sind zu reflektieren. Dazu listet der Autor immer bei den praktischen Ableitungen zahlreiche Fragen zur Reflexion auf.

Professionelles, situationsgerechtes und verantwortungsbewusstes Handeln bedarf verschiedener Kompetenzen, die aufgezählt und in der praktischen Ableitung kurz umrissen werden: Soziale, personale, organisatorische, fachliche und didaktische Kompetenzen.

Dass die innere Haltung sich auch im äußeren Verhalten zeigt, darauf weist Becher anhand der Redepyramide hin und leitet wieder zahlreiche praktische Hinweise ab, bevor er einen eigenen Abschnitt der Entwicklung, Reflexion und Festigung widmet.

Obwohl bereits in dem Kapitel 2 zur Haltung mehrfach Hinweise zu notwendigen **Kompetenzen** und deren Erwerb zu finden sind, geht es im Kapitel 3 explizit um das Lernen, speziell in der Erwachsenenbildung, didaktische Prinzipien, Methoden, den Transfer und potentielle Kompetenzen durch Zusatzqualifikationen wie Themenzentrierte Interaktion, Transaktionsanalyse, Neurolinguistisches Programmieren, Schulz von Thun-Modelle, Systemischen und Agilen Ansatz.

Die **Ziele** in Kapitel 4 von Teil A schließlich werden vor allem nach den Rollen in den Tätigkeitsfeldern (Experte und Begleiter) und der Arbeitsstruktur behandelt. Dabei werden acht Schritte bei der grundlegenden Arbeitsstruktur für Beratungen, Coachings und Trainings differenziert:

1. Bedarfsermittlung
2. Konzeption
3. Vorbereitung
4. Einstieg
5. Kernphase
6. Ausstieg
7. Umgang mit Widerständen, Einwänden, Störungen, Bedarfsänderungen etc.
8. Nachbereitung

Im **Hauptteil B** geht es speziell um Tätigkeitsfelder und –formate (wie Präsenz, Online, hybride Angebote und Telefonkontakte); in der **Beratung** darum, Klarheit zu fördern, bei **Coachings** sollen gemeinsam Lösungen gefunden werden und im **Training** werden die Teilnehmenden geschult und zu bestimmten Tätigkeiten befähigt. Neben den grundlegenden Tätigkeitsfeldern berücksichtigt der Autor auch folgende Felder und benennt ihre zentralen Aufgaben:

- Speaking: Einstimmen und Interesse Wecken
- Moderation: Sammeln und Bearbeiten
- Mediation: Vermitteln und Lösen
- Organisationsentwicklung: Erkennen und Verbessern
- Assessment-Center: Beobachten und Einschätzen

Das abschließende Kapitel ist der Berufsperspektive gewidmet. Es gibt Anregungen zu potentiellen Tätigkeiten bis hin zur Selbstvermarktung.

Da auf den 131 Seiten vieles nur kurz erwähnt werden kann, ist das Literaturverzeichnis dem Autor sehr wichtig und er verweist an verschiedenen Stellen darauf, wo man einzelne Punkte vertiefen kann. Der Autor vermittelt Orientierung in dem Tätigkeitsbereich „Beratung, Coaching, Training“ und regt an zur Reflexion, wenn man in diesem Bereich in der Erwachsenenbildung selbst tätig ist oder tätig werden möchte.

Insgesamt merkt man dem Buch den Praktiker an. Frank Becher arbeitet seit beinahe 20 Jahren in der Erwachsenenbildung und liebt – wie die meisten Praktiker – Aufzählungen, Checklisten und übersichtliche Strukturen. Das macht das Buch auch sehr benutzerfreundlich, weil jedes Kapitel mit einem Überblick über die Inhalte beginnt und mit praktischen Ableitungen für uns Leser/-innen endet. Die Inhalte sind fundiert und bieten Orientierung. Es ist ein gut geeignetes Begleitmedium in der Lehre bei orientierenden Praktika und in den ersten Projekten. Aber auch Leser/-innen mit langjähriger Berufserfahrung profitieren von diesem Buch, weil es durch die Reflexionsfragen bei den praktischen Ableitungen eingefahrene Routinen hinterfragt und so die eigene kommunikative Praxis in Sinne eines verantwor-

tungsbewussten Handelns und lebenslangen Lernens verbessern hilft.

Marita Pabst-Weinschenk

GEIST, Karolin Sofie: Diverse CDs

Normalerweise werden in der sprechen-Rubrik „Rezensionen“ neuerschienene Bücher vorgestellt. Diesmal gibt es eine Ausnahme. Karolin Sofie Geist, eine an der Stuttgarter Hochschule für Musik und Darstellende Kunst examinierte Diplom-Sprecherin und -Sprecherzieherin hat nämlich vier CDs aufgenommen, die nicht nur im Kreise unserer Kolleginnen und Kollegen eine größere Verbreitung verdienen, sondern auch gut auf den festlichen Gabentisch passen würden.

Karolin Geists Begeisterung für Musik und Gedichte steht in einem engen Zusammenhang mit ihrer Biografie. Im elften Lebensmonat verlor sie infolge einer Erkrankung ihre Sehfähigkeit. Ihre Mutter und Großmutter versuchten, dem nach der Heimkehr aus der Klinik apathisch daliegenden Kleinkind neuen Lebensmut einzuhauchen, indem sie ihr viele Lieder vorsangen. Auf diese Weise erwarb sie ein beträchtliches Repertoire an Kinderliedern, die sie in der Folge nicht nur sang, sondern auch auf allem, was ihr unter die Finger kam, zu spielen versuchte. So ist Musik also ein zentraler Bestandteil ihres Lebens geworden. Sie hat Blockflöte und einige andere Instrumente spielen gelernt. Und sie ist schon oft aufgetreten, mal in größerem, mal in kleinerem Rahmen, manchmal allein und manchmal zusammen mit anderen Musikern.

Die auf den Tonträgern gespeicherten Ergebnisse können sich hören lassen. Hier folgt eine kurze Vorstellung der bisher erschienenen vier CDs.

(1) CD "Gereimtes und Ungereimtes"

Diese CD enthält von Karolin Geist selbst geschriebene literarische Texte, Musik und Hörspiele. Die komplette Titelliste mit 55 Tracks kann abgerufen werden über den Link <https://www.karolin-geist.de/pdf/gereimtes.pdf>.



(2) CD "Kinderlieder 2018"

Hier gibt es 44 klassische Kinderlieder; Die komplette Titelliste kann abgerufen werden über den Link <https://www.karolin-geist.de/pdf/kinderlieder.pdf>.



(3) CD "Weihnachtslieder 2020"

19 gesungene Weihnachtslieder, acht „Instrumentals“ und zwei Gedichte enthält diese CD. Die komplette Titelliste kann

abgerufen werden über den Link <https://www.karolin-geist.de/pdf/weihnachtslieder.pdf>.



(4) CD "Lagerfeuer"

Mit dem Untertitel „Melodien zum Mitsingen und Träumen“ finden sich auf dieser CD 34 Beispiele für klassische, Lagerfeuer-geeignete Lieder und Instrumentals.

Die komplette Titelliste kann abgerufen werden über den Link <https://www.karolin-geist.de/pdf/lagerfeuer.pdf>



Bestellt werden können die CDs wie folgt:

- E-Mail an wortgewandt@karolin-geist.de
- Brief/Karte an Karolin Sofie Geist, Wendelin-Hippler-Str. 13, 70499 Stuttgart
- Telefonisch über 0711 8666033

Jede CD kostet 12,00 € zzgl. Versandkosten. Bezahlung per PayPal oder Vorabüberweisung. Der Versand erfolgt nach Eingang des Kaufpreises.

Hörproben gibt es auf <https://www.karolin-geist.de/hoerproben.htm> Die Klangqualität der Hörproben wurde zugunsten eines schnelleren Downloads reduziert.

Roland W. Wagner

HEILMANN, Christa M.: Kompakt-Lexikon Sprechwissenschaft. Unter Mitarbeit von Klaus Pawlowski. Heidelberg, Berlin: J. B. Metzler (Springer-Verlag), 2022. 196 S., € 22,99. ISBN: 9783662637249.

Mit diesem kleinen Lexikon, das dennoch beansprucht, sämtliche für die Sprechwissenschaft relevanten Begriffe der letzten 40 Jahre gesammelt und kurz adressiert zu haben, verfolgt Christa M. Heilmann, die ehemalige Leiterin der Abteilung für Sprechwissenschaft der Philipps-Universität Marburg, zweierlei: Zum einen soll das Werk den in der Sprechwissenschaft Tätigen als schnelles Nachschlagewerk zur Vergewisserung ihres Wissens dienen, zum zweiten Studierenden schnelle Orientierung über Inhalte und Literatur vermitteln.

Hilfreich ist die umfassende Sammlung der ca. 1000 sprecherzieherischen Fachtermini von der griechischen Antike bis zur Genderforschung, unter Berücksichtigung der Nachbardisziplinen (Phonetik, Phoniatrie, Logopädie, Poetik) allemal. Das Handlexikon zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass das Bedeutungsspektrum der Lemmata speziell auf das Gebiet der Sprechwissenschaft konzentriert wird, so kommt man schnell an die gewünschte Information, ohne sich durch viele weitere Bedeutungen lesen zu müssen. Viele der fachspezifischen Begriffe und Bedeutungen der

Sprechwissenschaft findet man außerdem häufig nicht durch einfache Internetsuche. Hier bietet das Kompaktlexikon zur Unterstützung den Namen derjenigen Person, die den jeweiligen Begriff in die Sprechwissenschaft eingeführt hat und zusätzlich zu stichwortartigen, komprimierten Informationen den Hinweis auf die Originalquelle (zum Beispiel „ersprechen“ (Krech); „Embleme“ (Ekman/Friesen); „Überwindungsmodus“, weitere Fachbegriffe in der Erklärung: Ausatemluft, Enge, Verschluss überwinden, Vokalbildung, Lautbildung; „Turn“, weitere Fachbegriffe in der Erklärung: Gesprächsforschung, Sprechereinheit). Ein umfassendes, exaktes Literaturverzeichnis der relevanten Fachliteratur, auf die durch Autorennamen verwiesen wird, befindet sich praktischerweise gleich im Anhang. Somit liefert das Kompaktlexikon durch wichtige Schlüsselwörter Unterstützung für die genauere Recherche nach den Inhalten, die es selbst in der dichten (kompakten) Form nicht darzustellen vermag. Denn die knapp 200 Seiten des kleinen, gut in der Hand liegenden Büchleins zwingen bei diesem Umfang zu äußerster Kürze. Die Entscheidung, auf Abbildungen gänzlich zu verzichten und auch Beispiele nur hier und da in die Erklärungen aufzunehmen, macht vermutlich besonders für Studierende und Fachfremde eine weitere Recherche häufig unumgänglich, ermöglicht diese jedoch auch. Für aktiv im Beruf Stehende mögen die kurzen Stichwörter genügen, um wieder im Bilde zu sein. Das Handlexikon eignet sich außerdem für beispielsweise Journalisten und Autoren, die sich in das Fachgebiet einarbeiten möchten, sowie zum Memorieren des sprechwissenschaftlichen Fachvokabulars.

Christa M. Heilmann hat einen guten Anfang gemacht. Vielleicht findet sie selbst oder ein weiterer Autor die Passion, ein dreimal so umfangreiches Werk zu schaffen, welches

besonders für Studierende und fachfremde Personen alle wichtigen Fachbegriffe am Ort anschaulich und verständlich darlegt.

Ulla Kloß

SCHÖNING, Anke; CORDES-FINKENSTEIN, Vanessa; MELL, Ruth M. (Hrsg.): Kommunikationskompetenz. Zwischen etablierter Praxis und aktuellen Herausforderungen in den Schulpraktischen Studien. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2022. 137 S.; € 22,- (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 14; ISBN 978-3-96023-482-1).

Die 41. Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien fand im September 2021 an der TU Darmstadt statt und widmete sich (laut „Klappentext“) u. a. folgenden Fragen: „Wie verändert sich der Kommunikationsraum Schule in der digitalen Welt und welche Auswirkungen hat das auf die schulpraktischen Studien? Wie lässt sich die Selbstreflexion angehender Lehrkräfte anleiten, um eigene situationsbezogene Kommunikationsstrategien und -praktiken bewusst wahrzunehmen und auf den Schul-/Unterrichtsaltag zu transferieren und wie können umgekehrt mittels Reflexion Kommunikationsstrategien verbessert werden? Welche Chancen und Risiken müssen aktuell kommuniziert und bewältigt werden?“

Für die vorgesehenen Zielgruppen dürfte das schmale Buch unterschiedlich geeignet sein. Wer in der Qualifizierung von Lehrkräften oder in der entsprechenden Forschung tätig ist, bekommt zahlreiche methodische Anregungen. Wer allerdings „nur“ zu den „schulischen Akteuren“ oder zu den Studierenden pädagogischer Studiengänge gehört, bekommt zwar viele unbestritten sinnvolle Ziele („Wissen“, „Selbstreflexion“,

„Praxisreflexion“ usw.) sowie viele brauchbare Methoden aufgezählt („Vorbereitete Kurzrede“, „Diskussion mit Rollenspielkarten“, „Gesprächssteuerung mit Moderationstechniken“ usw.), jedoch kaum konkrete Anregungen für eine bessere individuelle Kommunikationspraxis. Ein im Buch zitierter Beispielsatz wie „Alle Mädchen sind gut in Kunst und alle Jungs in Mathe“ (angeblich „auch in der Schule immer wieder getroffen“, S. 63) wäre schon in der Primarstufe mit dem Hinweis auf Gegenbeispiele „kinderleicht“ zu falsifizieren.

Will man das innerschulische Gesprächsverhalten wirklich deutlich verbessern, so wären einige andere Voraussetzungen wohl wichtiger (sie wurden z. T. von befragten Studierenden und Auszubildenden in der Studie von Frank Diehr und Kirsten Jäger genannt):

- Die Rahmenbedingungen für Praktika und im Referendariat müssten sich deutlich ändern (viel mehr Zeit für Auswertungsgespräche, Aufhebung des Benotungsmonopols von einigen wenigen, ehrliches Feedback mit konkreteren Infos zu den Vor- und Nachteilen eingesetzter Methoden). Oft musste ich in den vergangenen Jahrzehnten hören, dass für gute Benotungen nicht gutes Gesprächsverhalten, sondern die möglichst perfekte Imitation des Unterrichtsstils der Prüfenden gefragt war. Zusätzlich war bei vielen Beteiligten das Streben offensichtlich, negative Beobachtungen zu verschweigen, um die Beziehungsebene nicht zu stören.

- Best Practice-Lernen als üblicher Weg der Kompetenzvermittlung gelingt am besten durch möglichst viele gute und schlechte Erfahrungen. Gerade für die mündliche Unterrichtskommunikation fehlen authentische Audio- und Videobeispiele, die erwartbare sehr gute, normale und stark defizitäre Leistungen demonstrieren.

- Überforderte, unmotivierte oder ungeeignete Lehramtsstudierende sowie derartige verbeamtete Lehrkräfte (Schätzungen und Studien, z. B. die „Potsdamer Lehrerstudien“, sprechen von ca. einem Drittel) müssten durch Tests und Befragungen der SchülerInnen besser selektiert und notfalls, wenn Nach- oder Umschulungen nichts bewirken, in andere Berufsfelder gelenkt werden (vgl. Kanada, wo alle Lehrkräfte einmal pro Jahr evaluiert werden und bei zweimaliger Minderleistung ihre Stelle verlieren).

Unfair wäre es allerdings, wenn man jetzt die Beiträge der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien in dieser Publikation für die gewählten Schwerpunkte kritisieren würde.

Abschließend eine formale Bemerkung: Mehrere Satz- und Grammatikfehler beeinträchtigen den Lesefluss (z. B. eine „das/dass“-Verwechslung auf S. 55, „beispielsweiße“ auf S. 83 oder „cantered“ statt „centered“ auf S. 89).

Roland W. Wagner

Ein Hinweis für die sprechen-Abonnements

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

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

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

Feedback

Zum Beitrag von Julia Schröder (Uta Kutter zum 80. Geburtstag)

Die Jubilarin schickte uns folgende Richtigstellung: „Es geht um den letzten Absatz im sprechen-Heft 73, Seite 8 unten. Richtig ist, dass ich – auch zu Hölderlin – viele Veranstaltungen im In- und Ausland machte, auch eine völlig ausgerastete in Japan. Es könnte eine Veranstaltung gemeint sein mit dem wunderbaren Jazzler Peter Brötzmann – nicht mit Baby Sommer – und einem phantastischen japanischen Drummer und einer jungen, ziemlich ausgeflippten, doch genialen japanischen Autorin. Wir vier haben improvisiert, mit wachsender Begeisterung in einem riesengroßen vollen Saal in Japan. Ich sprach kurze späte Gedichte Hölderlins, verschiedene Oden, Ausschnitte aus Elegien, je nachdem, wie ich die Atmosphäre der Musiker oder der Dichterin aufnahm und Texte in meinen Kopf kamen. Was die Autorin gelesen, gesprochen, gerufen hat, konnte ich nicht verstehen, nur fühlen und spüren, welche Dichtung von Hölderlin ‚passend‘ sein könnte und mich dann damit einbringen. Zum Glück hatte ich genügend ‚in mir‘, denn das ‚Konzert‘, diese wilde und

wieder auch meditative Performance ging gute zweieinhalb Stunden.

Es war also nicht ‚Baby Sommer‘, den ich schätze, jedoch noch nie mit ihm in einem Konzert auf der Bühne gestanden bin, sondern Peter Brötzmann.“

Ein peinlicher Fehler ...

Im Gegensatz zu normalen Rechtschreibfehlern fallen falsche Zahlenangaben in der Regel nicht sofort ins Auge. Genau das passierte beim sprechen-Heft 73 unserer sonst so sorgfältigen Druckerei. Statt der korrekten Heftangabe 2022 (1) wurde das Erscheinungsjahr bei der Überarbeitung des Umschlagtextes in der letzten Zeile mit 2023 (1) angegeben. Immerhin gab es eine Leserin, die uns kurz nach dem Versand dieser Ausgabe auf das Versehen hinwies.

Wer nun die sprechen-Hefte in richtiger Reihung archivieren möchte, könnte mit nicht wasserlöslicher Tinte die Jahreszahl auf der Titelseite korrigieren – oder sich auf die korrekten Schreibweisen am Heftrücken und in den Kopfzeilen verlassen. (rw)

Feedback erwünscht!

Würden Sie gerne den einen oder anderen Beitrag kommentieren?
Wurden in den Bibliografien wichtige Neuerscheinungen vergessen?

Meinen Sie, dass etwas ergänzt bzw. korrigiert werden müsste?

Mailen Sie an rolwa@aol.com oder schreiben Sie an den BVS e. V.,
Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg.

Die sprechen-Redaktion freut sich über Rückmeldungen!

Redaktionsschluss der nächsten Ausgabe ist am 15. März 2023.

Impressum

Herausgeber

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

Redaktion

Dr. Ramona Benkenstein, Dipl.-Sprechwissenschaftlerin

Dr. Alexandra Ebel, M. A., Sprechwissenschaftlerin

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

Dr. Sarah Heinemann, M. A. (Sprechwissenschaftlerin)

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

Dr. Marita Pabst-Weinschenk, Sprecherzieherin (DGSS)

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

Beirat

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

Dr. Brigitte Teuchert

Dr. Waltraud Allhoff

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

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

Redaktions-Anschrift:

Zeitschrift „sprechen“, Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg

Redaktions-Telefon: 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, 66111 Saarbrücken, Tel. 0681 393530

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



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.