

Sprechwissenschaftliche Perspektiven auf Erwachsenenbildung

CHANCEN UND MÖGLICHKEITEN DES ERWERBS RHETORISCHER KOMPETENZEN

Brigitte Teuchert

Das Lehrhandeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung findet weit überwiegend als mündlicher kommunikativer Prozess statt. Die dafür bedeutsamen gesprächs- und rederhetorischen Kompetenzen stehen indes kaum im Fokus der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals. Aus sprechwissenschaftlicher Perspektive eröffnet der Beitrag einen Blick darauf, wie das kommunikative Verhalten der Lehrenden und das »Instrument Stimme« die Seminaratmosphäre und den Lernerfolg beeinflussen.

Lehrende in der Erwachsenenbildung tragen eine hohe Verantwortung: Sie sollen auf Lernende möglichst individuell eingehen, sollen ihr bisheriges Wissen und Können integrieren, sollen ihnen Hilfestellungen zum selbstgesteuerten Lernen und konstruktives Feedback geben. Sie sollen möglichst verständlich Wissen vermitteln, eine möglichst lernfördernde Gruppendynamik generieren und oft in möglichst kurzer Zeit intensive Lernfortschritte erzeugen. Dazu sind nur Lehrende in der Lage, die über ein umfangreiches kommunikatives Repertoire verfügen.

»Umfangreiches kommunikatives Repertoire«

Die Vielfalt kommunikativer Anforderungen erfordert zum einen rederhetorische Kompetenzen bezogen auf Körpersprache, Stimme, Sprechweise, das Verwenden bildhafter Darstellungen oder die Fähigkeit zu strukturieren etc. Zum andern werden gesprächsrhetorische Kompetenzen benötigt etwa

für das kompetente Beherrschen von Formen, Methoden und Techniken wie Argumentation, Diskussion, nondirektive Gesprächsführung, Feedback oder Moderation.

Zusammen genommen bilden sie den Bereich »rhetorischer Kompetenz«, der die Ebene der »verbalen, paraverbalen und extraverbalen Zeichen (rhetorische Oberflächenstruktur...)« und die Ebene der »kognitiven, emotionalen, sozialen und voluntativen Prozesse (rhetorische Tiefenstruktur)« umfasst (vgl. Pabst-Weinschenk, 2011, S. 112).

Kommunikative Handlungen überlagern häufig Fachliches, da sie die »Transporteure« von Wissen, Einstellungen, Werten, Emotionen oder Motivationen darstellen. Intentionen sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden bleiben wirkungslos, so lange andere sie nicht erkennen können, und das Erkennen geschieht häufig durch kommunikative Prozesse.

Welchen Anteil am Lernerfolg kann man rhetorischen Kompetenzen der Lehrper-

sonen zuschreiben? Die Forschung gibt hierzu einige Anhaltspunkte, indem sie einzelne Parameter kommunikativen Handelns von Lehrenden mit Lernerfolgen verknüpft. Mangels geeigneter Erkenntnisse der Weiterbildungsforschung werden hier Studien aus dem Schulbereich betrachtet, soweit sie aufgrund ihrer Anlage auf die Erwachsenenbildung transferierbar erscheinen.

Cornelius-White (2007) untersuchte in einer Metastudie die Beziehung von Lehrenden und Lernenden. Je besser die Atmosphäre (in der Klasse) gewesen ist, umso höher die Motivation und der schulische Erfolg. »Nondirektive«, auf die Schüler/innen eingehende Verhaltensweisen, »Empathie« und »Warmherzigkeit« standen an der Spitze der Skala, also vorwiegend im kommunikativen Verhalten ausgeprägte Eigenschaften der Lehrperson (vgl. Cornelius-White, 2007, S. 23).

Tausch und Tausch konnten bei Lehrer/innen/n Vergleichbares nachweisen: Die Nutzung von »Basisvariablen«, d.h. aktives Zuhören, Paraphrasieren, Perspektivwechsel, bewirkte, dass Schüler/innen persönlich, sozial und fachlich mehr gelernt hatten als Schüler/innen mit konventionell strukturiertem Unterricht. Soziales Lernen wurde dabei nicht als Unterrichtsfach, sondern als pädagogisches Prinzip verstanden, welches das gesamte schulische Lernen durchzog (vgl. Tausch & Tausch, 1998, S. 90f.) Entsprechende Erkenntnisse haben auch Eingang gefunden in Ratgeberliteratur zur Erwachsenenbildung, wenn etwa darauf verwiesen wird, dass die Einbeziehung von Erfahrungswissen, innerer Haltung, emotionaler Gestimmtheit der Lernenden den Lernerfolg wesentlich präge (vgl. Kießling-Sonntag, 2003, S. 71ff.; Schwarzer, 2007).

»Wer fragt, führt«

Ein besonders wichtiges gesprächsrhetorisches Instrument in Unterrichts- und Seminarsituationen sind Fragen. Cecil (2011) unterscheidet verschiedene

Fragetypen: Zunächst vollzieht sie die Einteilung in die kognitive Ebene und die emotionale Ebene. Auf der kognitiven Ebene differenziert sie in Ebene-1-Fragen zu Wissen und Begriffsvermögen, Ebene-2-Fragen zu Anwendung und Analyse und Ebene-3-Fragen zu Schlussfolgerungen und Auswertungen. Auf der emotionalen Ebene gliedert sie in »Annahme«, »Reaktion«, »Bewertung«, »Werte in Beziehung setzen« und »ein grundlegendes komplexes Wertesystem entwickeln«. Kießling-Sonntag unterstreicht die Bedeutung von Fragen für Prozesse der Reflexion in Seminaren der Erwachsenenbildung. Unterschiedliche Phasen von Gesprächen erfordern unterschiedliche Frageformen, beginnend mit faktenbezogenen Fragen über Fragen nach den Auswirkungen, den Einschätzungen, den Beziehungen bis hin zu Fragen nach zukünftigen Zielen und möglichen Lösungen (vgl. Kießling-Sonntag, 2003, S. 111ff.). Die auf Hierarchien bezogene Redewendung »Wer fragt, führt« kann hier abgewandelt werden in »Wer fragt, lenkt die Gedanken der Teilnehmenden« – nämlich auf gänzlich verschiedene Aspekte. Fragen stellen also ein wichtiges Steuerungsinstrument im Seminar dar und sind i.d.R. der Auslöser, ob Teilnehmer/innen sich angesprochen, motiviert und einbezogen fühlen.

Sich angesprochen fühlen hängt wesentlich von der Möglichkeit ab, Inhaltliches gut nachvollziehen zu können. Hier kommen nun rederhetorische Kompetenzen ins Spiel. Ein wichtiges Gliederungsinstrument auf akustischer Ebene ist die sog. »Stimmsenkung« oder auch terminale Intonation. Damit meint man eine deutliche Absenkung der Sprechmelodie am Ende einer Sinnheit, um die inhaltliche Struktur von Aussagen sprecherisch zu unterstützen. Der »akustische Punkt« stellt einen wichtigen Bestandteil verständlichen Sprechens dar. Eine hohe Zahl dieser Stimmsenkungen und der damit verbundenen Pausen unterstützt die Aufnahmefähigkeit von Zuhörenden. Wittlinger und Sendlmeier (2005) stellen aber

nicht nur die Wirkung der Stimmsenkungen als Strukturierungshilfe heraus, sondern messen diesem Intonationsverlauf eine weitergehende Bedeutung zu: Frauen, die am Ende einer Phrase ihre Stimme absenkten, wurden positiver eingeschätzt im Hinblick auf fachliche Kompetenz. Auch Neuber bestätigt, »dass steigend-fallende Konturen von Äußerungen ein gewisses Maß an Sicherheit signalisieren« (Neuber, 2013, S. 136). Stimmsenkungen haben somit sowohl eine strukturierende Funktion auf inhaltlicher Ebene als auch eine weitergehende Wirkung im Hinblick auf die Einschätzung der Sprecherpersönlichkeit.

Genau dort setzt auch Weirich (2010) an. Sie untersucht männliche Stimmen unter dem Aspekt, welche stimmlichen Faktoren Einfluss auf die Einstellung der Hörer gegenüber dem Sprecher nehmen und ob ein und dieselbe Stimme auf alle Hörer in gleicher Weise wirkt. Die Ergebnisse zeigen: Positive Einflussfaktoren auf Dominanz der Stimme waren eine tiefe Stimmelage, ein entspannter Gebrauch der Stimme unter Nutzung der Resonanzräume, deutliche, aber entspannte Artikulation und eine ruhige Atmung. Positive Einflussfaktoren auf Wohlwollen (Benevolenz) dem Sprecher gegenüber waren weiche, behauchte Stimmen, wenige Störgeräusche wie Knarzen oder Knarren und ein durchgängiger, nicht abgehackter Intonationsverlauf. Negative Auswirkungen auf Dominanz und Benevolenz hatten eine deutlich zu geringe oder auch zu hohe Sprechgeschwindigkeit und ein stark ausgeprägter Dialekt.

Die letztgenannten Untersuchungen zeigen, dass »der Ton die Musik macht«, d.h. über Stimme nicht nur Inhaltliches, sondern auch viele Aspekte der emotionalen Einstellung, der Sympathie oder der Lernatmosphäre vermittelt werden. Dazu bedarf es einer gesunden und leistungsfähigen Stimme, die auch hohen Belastungen standhält. Ein gezieltes Training der Stimme ist notwendig, um dies zu gewährleisten. Vogt-Zimmer-

mann (2011) beschreibt die negativen Folgen einer kranken, überhöhten oder heiseren Stimme auf die Motivation von Schüler/innen: »Schon leichte Stimmstörungen von Lehrern haben demzufolge einen negativen Einfluss auf die Verarbeitungsfähigkeit von Kindern« (S. 271). Eine hochsignifikante Leistungsdifferenz wurde sichtbar, je nachdem, ob die Lehrkraft eine gesunde oder eine gestörte Stimme hatte.

»Die Stimme funktionsfähig halten«

Große Stimmbelastungen können Stimmschädigungen bei den Lehrenden verursachen. Diese Belastungen kommen in der Erwachsenenbildung sicher seltener vor als in der Schule; auf die Gefahrenlage soll aber der Vollständigkeit halber hingewiesen werden. Seit Jahrzehnten gibt es Forschungen zur Lehrerstimme: Gutenberg (2003) untersuchte 1.284 angehende Deutschlehrer, 16,86 Prozent zeigten Stimmerkrankungen, weitere 29,96 Prozent hatten eine intensive Prognose über Stimmerkrankungen. Lemke (2003) beschreibt von 5.357 untersuchten Studierenden 37,4 Prozent als stimmlich auffällig.

Viele Stimmerkrankungen resultieren aus einem individuellen Stimmgebrauch der Lehrenden, der den situativen Anforderungen nicht gewachsen ist, sog. »funktionelle Stimmstörungen«. Sie haben also keine ursprünglich organische Ursache, sondern entstehen durch einen Fehlgebrauch der Stimme.

Immerhin: Eine Studie von Puchalla (2013) wies nach, dass sprecherzieherischer Unterricht signifikant zu einer Reduzierung von Stimmbeschwerden und Stimmerkrankungen geführt hatte.

Auch gezieltes Training kann vorbeugend wirken und dauerhaft die Stimme in vollem Umfang funktionsfähig halten. Sehr gute Übungen finden sich beispielsweise in Pabst-Weinschenk (2016) (mit CD).

Obwohl rhetorische Kompetenzen für Lehrende von großer Bedeutung sind,

kommen entsprechende Angebote im Rahmen der Aus- und Fortbildung weniger häufig vor als fachliche und methodisch-didaktische Themen, die durch ein vielfältiges Studien- und Weiterbildungsangebot abgedeckt sind. Dies könnte zwei Gründe haben:

1. Die zentrale Bedeutung von mündlicher Kommunikation ist noch nicht so stark im Fokus der Lehr-/Lernforschung wie andere Bereiche.
2. Die Dozentinnen und Dozenten bzw. Trainer und Trainerinnen in den Studien- und Ausbildungsgängen verfügen selbst nicht über das notwendige Hintergrundwissen, um substanziell kommunikative Themengebiete abdecken zu können.

Es wäre deshalb wünschenswert, wenn die universitären Angebote zur Sprecherziehung eine höhere Verbreitung erhielten und so auch der Bedarf an rhetorisch qualifizierten Dozent/inn/en, Lehrkräften und Trainer/inne/n gedeckt würde. Hierzu ist das Fach »Sprechwissenschaft« eine relevante Disziplin.

»Sprechwissenschaft als Grundlage«

Die »Sprechwissenschaft« – nicht »Sprachwissenschaft« – ist ein interdisziplinäres Studienfach mit enger Verbindung zu Psychologie, Medizin, Germanistik, Pädagogik, Jura und BWL. Sprechwissenschaft befasst sich mit allen Komponenten gesprochener Sprache, beginnend mit pathologischen Phänomenen über physiologische Prozesse des Sprechens, der Stimme und der Rhetorik bis zu künstlerischen Anforderungen des interpretierenden Textsprechens von Lyrik und Prosa. Traditionell werden theoretische Ansätze und Modelle mündlicher Kommunikation mit der Anwendungsorientierung verknüpft. Viele Forschungsprojekte weisen konkreten Anwendungsbezug auf. Das Fach Sprechwissenschaft und Sprecherziehung ist übrigens nicht neu: Seit Beginn des letzten Jahrhunderts entstanden an Hochschulen – wie es damals hieß – »Lektorate« für Sprech-

erziehung. Daraus entwickelte sich vor 85 Jahren der DAfSuS, der »Deutsche Ausschuss für Sprechkunde und Sprecherziehung«, heute die DGSS, die »Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung«.

Das Fach wäre eine gute Anlaufstelle für alle, die eine solide Grundlage für beruflich benötigte mündliche Kompetenzen legen wollen, entweder als grundständiger Studiengang oder begleitend zu anderen Studienfächern. Aktuell ist das Fach jedoch nur an wenigen Universitäten vertreten (siehe Kasten).

Aktuelle Studienangebote im Bereich Sprechwissenschaft/Sprecherziehung

- Universität Regensburg: Weiterbildungsmasterstudiengang »Speech Communication and Rhetoric in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung« (berufsbegleitend)
- Universitäten Aachen, Düsseldorf, Marburg, Münster, Göttingen und Regensburg: 8-semesterige Zusatzausbildung »Sprecherzieher/in (DGSS)«
- Universität Halle: BA/MA in Sprechwissenschaft
- Universität Marburg: Masterstudiengang »Speech Science«
- Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart: BA/MA »Sprecherziehung«
- Universität Tübingen: BA/MA Rhetorik

Wie gut sind sprechwissenschaftlich fundierte Angebote auf dem privaten Weiterbildungsmarkt verfügbar? Bezogen auf Angebote zu mündlicher Kommunikation ist der Markt völlig unübersichtlich. Viele selbsternannte Trainerinnen und Trainer bieten mehr oder weniger seriös Weiterbildungen an. Was kann man erwarten von den »Seminaren des besten Rhetoriktrainers im deutschsprachigen Raum«? Über welche Qualifikation verfügt er? Auf welcher Basis vermittelt er welche Inhalte? Da es keine vorgeschriebenen Ausbildungswege gibt, lockt das Feld nach dem Motto »Reden kann ich auch«

viele an, die über keinerlei zielführende Voraussetzungen verfügen. Umso mehr lohnt es sich, genauer hinzusehen, um »die Spreu vom Weizen zu trennen«.

a) Trainer, die über eine einschlägige Qualifikation speziell in Mündlicher Kommunikation verfügen:

- Diplom-, Bachelor- oder Masterabschlüsse im Fach Sprechwissenschaft und Sprecherziehung sind geschützte Titel, die nur diejenigen führen dürfen, die ein abgeschlossenes Studium in mündlicher Kommunikation aufweisen können.
- »Sprecherzieher/in (DGSS)« und Sprecherzieher/in (Univ.) haben ebenfalls ein acht Semester umfassendes Studium und einen zertifizierten Abschluss mit geschütztem Titel.

b) Berufsqualifizierende Weiterbildungsangebote im Umfeld der mündlichen Kommunikation:

Darüber hinaus können natürlich sehr viele individuelle Wege zu einem qualitativ hochwertigen Weiterbildungsangebot in mündlicher Kommunikation führen, das jedoch genauso individuell evaluiert werden muss. Z.B. gibt es eine Fülle einschlägiger Ausbildungen in den Bereichen Mediation, systemische Beratung, Coaching, Familientherapie u.v.m. Wichtig in der Auswahl qualifizierter Weiterbildungsangebote ist

- die Zertifizierung der Ausbildung,
- die Ausbildungsdauer,
- die vorherige Ausbildungs- oder Studienrichtung der Trainer (Psychologie, Pädagogik, ...),
- die individuelle Berufserfahrung der Trainer.

Insbesondere die Zertifizierung und die Ausbildungsdauer von umfangreicheren Weiterbildungen, die berufsqualifizierenden Status haben, können deutliche Hinweise auf deren Qualität liefern, aber auch die beruflichen Hintergründe der Trainer, die die Ausbildung durchführen.

c) Einzelseminare:

Bei Weiterbildungen zu spezifischen Themen, die keine berufsqualifizierende

Funktion haben, sollte insbesondere auf die fachliche Ausrichtung des Trainers Wert gelegt werden: Über welches Studium, welche Ausbildung verfügt er, ist diese einschlägig und zertifiziert, und welche nachweisliche Berufserfahrung weist der Trainer auf? Die fachliche Qualifikation ist gerade in der mündlichen Kommunikation und im Stimmtraining von besonderer Bedeutung, da Seminar- oder Ausbildungsinhalte weit über das rein Kognitive hinausgehen und verschiedene Ebenen der Persönlichkeit zum Gegenstand haben.

Ausgewählte Weiterbildungsmöglichkeiten

- Angebote von Trainerinnen und Trainern der »Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung« (DGSS), www.dgss.de
- Akademie für Gesprochenes Wort, Stuttgart, gesprochenes-wort.de

Diese Hinweise sollen die Suche nach geeigneten Weiterbildungsangeboten erleichtern. Nehmen Erwachsenenbildner solche Angebote in wachsendem Maße in Anspruch, profitiert davon mittelfristig auch die Qualität ihrer Arbeit – im Sinne von verbesserter Lernwirksamkeit.

Literatur

Cecil, N.L. (2011). *Mit guten Fragen lernt man besser. Die besten Fragetechniken für den Unterricht*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113–143.

Gutenberg, N. & Pietzsch, Th. (2003). *Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund, bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbedingungen*. Zugriff am 10.03.2016. Verfügbar unter www.unisaarland.de/fileadmin/user_upload/Professoren/fr41_ProfGutenberg/Projekte/Lehrerstimme_Pietzsch_1.pdf.

Kießling-Sonntag, J. (2003). *Handbuch Trainings- und Seminarpraxis. Konzepte des Trainingshandelns*. Berlin: Cornelsen.

Lemke, S. (2003). Stimmliche und sprecherische Auffälligkeiten Studierender. In L.C. Anders & U. Hirschfeld (Hrsg.). *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen* (S. 193–200). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Neuber, B. (2013). Paraverbale und nonverbale Anteile der rhetorischen Kommunikation. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber & E. Stock (Hrsg.). *Einführung in die Sprechwissenschaft, Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst* (S. 134–140). Tübingen: narr Verlag.

Pabst-Weinschenk, M. (2011). *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung* (2. überarb. Aufl.). München: Reinhardt.

Pabst-Weinschenk, M. (2016). *Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Puchalla, D., Dartenne, C.M. & Roeßler, A. (2013). Was zählt die Stimme einer Lehrkraft? *sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft*, 29 (55), 50–65.

Schwarzer, C. (2007). *Lernen im Erwachsenenalter. Dokumente zur Weiterbildung und Internationalisierung an Hochschulen*, Heft 5. Düsseldorf: IIK. Zugriff am 02.06.2016. Verfügbar unter www.iik-duesseldorf.de/publikationen/wb-05_2007.pdf.

Tausch, R. & Tausch, A. (1998). *Erziehungs-Psychologie: Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.

Vogt-Zimmermann, S. (2011). Zum Einfluss gestörter Lehrerstimmen auf den Verstehensprozess von Schülern. In L. Bose & B. Neuber (Hrsg.), *Interpersonelle Kommunikation. Analyse und Optimierung* (S. 269–275). Frankfurt a.M. Peter Lang.

Weirich, M. (2010). *Die attraktive Stimme: Vocal Stereotypes. Eine phonetische Analyse anhand akustischer und auditiver Parameter*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

Wittlinger, I. & Sendmeier, W. (2005). Stimme und Sprechweise erfolgreicher Frauen. In W. Sendmeier (Hrsg.). *Sprechwirkung – Sprechstile in Funk und Fernsehen* (S. 71–119). Berlin: Logos Verlag.

Abstract

Lehrende in der Erwachsenenbildung werden intensiv in ihren kommunikativen Kompetenzen gefordert. Der Lernerfolg hängt maßgeblich von Vermittlungsaspekten des Lernstoffs ab: Rhetorische und stimmliche Prozesse erweisen sich als bedeutsam für die Lernatmosphäre, die Gruppendynamik, die verständliche Wissensvermittlung und das Anstoßen von Gruppen- und Feedbackprozessen. Deshalb ist für Lehrende in der Erwachsenenbildung ein möglichst fundiertes und umfassendes Repertoire kommunikativer Kompetenzen wichtig, das in enger Bezugnahme auf Sprechwissenschaft und Sprecherziehung erworben werden kann.

Brigitte Teuchert: Chances and opportunities of acquiring rhetorical competences. Linguistic perspectives on adult education Communication competences of adult educators are challenged intensively. Successful learning largely depends on the subject matter's mediative aspects: rhetoric and vocal processes prove to be significant for the learning atmosphere, group dynamics, understandable knowledge communication and setting group and feedback processes in motion. As a result, a sound and comprehensive repertoire of communicative competences is essential, which can be acquired in close relation to linguistics and speech training.



Dr. Brigitte Teuchert verantwortet das Lehrgebiet Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung an der Universität Regensburg. Sie ist 1. Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS).

Kontakt:
brigitte.teuchert@zsk.uni-regensburg.de